



THE
SOCIETY FOR
TESTING
ENGLISH
PROFICIENCY,
INC.

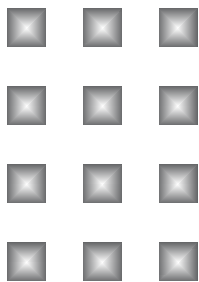


STEP BULLETIN

Vol. 12 2000

第12回「英検」研究助成 報告





STEP BULLETIN

Vol. **12** 2000

第12回「英検」研究助成 報告

- A. 研究部門 ● 英語能力テストに関する研究
- B. 実践部門 ● 英語能力向上をめざす教育実践
- C. 調査部門 ● 英語教育関連の調査・アンケートの実施と分析
- D. 論文部門 ● 英語教育全般に関する研究論文

第12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)

小串	雅則	文部省初等中等教育局教科書調査官
岡本	裕之	全国高等学校長協会会長
安齋	省一	全日本中学校長会会長
渡邊	孝雄	全国英語教育研究団体連合会会長
*羽鳥	博愛	(財)日本英語検定協会会長
*和田	稔	(財)日本英語検定協会検定委員長
大釜	茂璋	(財)日本英語検定協会専務理事
*池田	央	(財)日本生涯学習総合研究所 学習評価測定センター長
*大友	賢二	常磐大学教授
*小池	生夫	明海大学教授

研究助成のアフタエフェクト

第12回 研究助成報告に寄せて

● ● (財)日本英語検定協会 会長 羽鳥 博愛 ● ●

今年も研究助成の報告書が出せる時期になった。このような報告書が英語教育の文献蓄積にとって価値があることは、何回かすでに書いているので今回は別の立場から研究助成について私の考えを述べてみたい。

私は大学を出て数年たったころ、大学で教えるためには研究業績を作ることの必要性を教えられ、最初の研究発表をした。その後10年ほどは毎年研究発表をすることになったが、その発表のために調査したり読んだりしたことは、その後の私の考えをまとめるのに大変役立った。そして、それが10年ほどして著書となった。

英検で研究助成をすることになってから、助成金を受けたことが契機となって研究が一段と進み、世間で認められている人も多い。ある学校ではひとりが助成金を受けたのが刺激となって全校で研究の気分が高まったという話を聞いたこともある。

こんなふうには、英検の研究助成制度がプラスに働くことを私たちは願っている。しかし、助成制度が広まるに連れてあんな人が助成金をもらったのかと批判的な声を聞いたこともあるし、研究を口実にして校務をなおざりにしているとか、むずかしいことばかり言っているいい気になっているというような噂も聞いたことがある。結局は人間性の問題かも知れないが、マイナスの結果が出ないように、私たちは願っている。

CONTENTS

● はじめに	
研究助成のアフタエフェクト	
—— 第12回研究助成報告に寄せて ——	
(財)日本英語検定協会 会長 羽鳥 博愛	3
● 審査を終えて	
「経験」を共有する研究を目指して [総評]	
(財)日本英語検定協会 検定委員長 和田 稔	6
● 報告別講評	
和田 稔／大友 賢二／羽鳥 博愛／小池 生夫／池田 央	7

A 研究部門

■ 語彙知識の深さと speaking 能力の相関	
—— native-like fluency は語彙知識により高まるか ——	
北海道／札幌市立札幌開成高等学校 教諭 石塚 博規	13
■ リスニング回数がリスニング理解に及ぼす効果	
東京都立武蔵村山高等学校 教諭 谷口 幸夫	26
■ 短時間での中学・高校生の英語発音向上の研究	
—— 認知心理学的分析より ——	
兵庫県立明石南高等学校 教諭 前田 良彦	36
■ 中学1・2年生の英語力と学習動機・態度・戦略の関係	
—— 心理測定尺度の妥当性と信頼性の検証 ——	
東京都／学習院中等科 教諭 行名 一夫	44
■ スピーキングテストの分析と評価	
—— 項目応答理論を使っでの研究 ——	
メルボルン大学院博士課程 秋山 朝康	67

B 実践部門

■ パラレル・レッスンによるリスニングとリーディングの融合的指導法	
北海道蘭越高等学校 教諭 鈴木 智己	79
■ リスニング指導における教材の難易度と学習適性の関係	
兵庫県立鈴蘭台高等学校 教諭 木南 正吾	93
■ 聾学校におけるコミュニケーション能力を育てる授業	
千葉県立館山聾学校 教諭 飯田 弘子	105

■ 英語学習用ソフトを取り入れた語彙の習得

—— ゲームボーイを使って ——

埼玉県／所沢市立富岡中学校 教諭 小川 正人 …………… 115

C 調査部門

■ リーディング理論に基づく高等学校リーディング教科書の分析

北海道岩見沢東高等学校 教諭 林 伸昭 …………… 125

■ 中学校における単語学習ストラテジーの調査

—— よい学習者の活用ストラテジーと指導可能性 ——

静岡県／富士宮市立大富士中学校 教諭 中野 聡 …………… 133

D 論文部門

■ 外国語学習のStrategies使用と達成度との相関

—— SILLと英語検定3級を用いて ——

北海道札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸 …………… 142

■ 学習環境が生徒のコミュニケーション能力の発達に及ぼす影響

青森県立八戸商業高等学校 教諭 岩見 一郎 …………… 154

委託研究【実践部門】

■ 小学校における英会話学習にふさわしい教材（活動内容）

および教授法と指導計画の開発 [共同研究]

代表者：東京都／文京区立誠之小学校 校長 佐々木 賢 …………… 184

- 第14回 「英検」研究助成 募集規定 …………… 196
- 第1～13回 「英検」研究助成入選テーマ …………… 198
- 英検 平成2001年度試験日程 …………… 209

付録 1. 英検受験状況データ…………… 210

平成2年～平成11年（10年間）の年度別受験状況

平成11年度受験状況（学生・社会人別，級別一次・二次，男女別，都道府県別）

2. 英検年表…………… 215

第12回「英検」研究助成は右のスケジュールで実施されました。

- ◆テーマ募集（D 論文部門は論文そのものを募集）
- ◆選考
- ◆入選発表
- ◆報告書作成期間（A、B、C、D 部門）

平成11年2月～3月
平成11年4月～5月
平成11年6月中旬
平成11年7月～12年4月

審査を終えて

「経験」を共有する 研究を目指して [総評]

(財)日本英語検定協会 検定委員長 和田 稔

今回の“STEP BULLETIN”に載せた研究助成報告書は14点である。そのうち、12点が第12回「英検」研究助成の対象となったテーマに関する報告書であり、1点が「委託研究」の報告書である。もう1点は第11回の入選テーマの報告書である。「委託研究」は、前回の研究を継続する意味で誠之小学校（代表 佐々木賢）に「小学校における英会話学習」の教材についての研究をお願いした。第11回の1点は、入選者のひとり（秋山朝康）が海外研修に出たので報告書の提出を1年延長したものである。

この研究助成の最大の特徴はすべて小学校・中学校・高等学校で英語を実際に教えている教師によって書かれたということである。研究が学校で現実に教えている経験に裏打ちされていることは大変重要なことであり、研究を価値あるものになっている。

しかし、経験に研究テーマを求めることには落とし穴があることも十分に意識する必要がある。当たり前のことであるが、経験は個人的であり特殊である。しかし、研究を公表するという行為は経験を他の人々と共有することである。このために、研究計画、研究手順、報告書の構成、用語の選択・定義・説明などがひとり合点ではいけないのである。選考の過程でこのような点が指摘されることはあったが、全体として、ここに掲載されている14点はそのような点に十分な配慮がなされている。これらの報告書があとに続く人々の参考になるものであると選考委員のひとりとして確信している。

報 告 別 講 評

	A	B	C	D
評 者 和 田 稔 (初出順)	研究部門 報告Ⅰ		調査部門 報告Ⅱ	論文部門 報告Ⅱ
大友 賢二	研究部門 報告Ⅱ			論文部門 報告Ⅰ
羽鳥 博愛	研究部門 報告Ⅲ	実践部門 報告Ⅱ 委託研究 報告		
小池 生夫	研究部門 報告Ⅳ	実践部門 報告Ⅲ	調査部門 報告Ⅰ	
池 田 央 (第11回入選)	研究部門 報告Ⅴ	実践部門 報告Ⅰ 実践部門 報告Ⅳ		

■ ■ A. 研究部門・報告Ⅰ

和 田 稔

語彙知識の深さとspeaking能力の相関

—— native-like fluencyは語彙知識により高まるか ——

【報告者：石塚博規】

本研究は「英語母語話者に近似した流暢さ」(native-like fluency)と語彙習得の関係を分析・考察することである。具体的には、「語彙知識の深さ」＝「統合的關係」(collocation)の知識と「連合的關係」(coordination, superordination など)の知識と「流暢さ」の関係を考察している。

「語彙知識の深さ」は“Vocabulary Depth Test”で測定し、「流暢さ」は“Listening Conversational Cloze Test”で測定して両者の相関を検証しようとした。(なお、“Listening Conversation Cloze Test”と“Vocabulary Depth Test”の信頼性を検証するためにこれらのテストと英検準2級の面接試験の相関も考察している。)しかし、「語彙知識の深さ」と「流暢さ」には相関が認められなかった。

この研究の問題点は“native-like fluency”を「聴解テスト」(Listening Conversational Cloze Test)で同定しようとしたことであると思われる。「流暢さ」はもっと直接的な測定手法で同定するのがよいのではないか。

「語彙知識の深さ」、特に「統合的關係」が「流暢さ」とどのような関係にあるのかという問題は非常に興味

深い研究テーマで、その知見は英語教育に有用な情報を提供すると思われる。今後の研究に期待したい。

■ ■ A. 研究部門・報告Ⅱ

大友 賢二

リスニング回数が リスニング理解に及ぼす効果

【報告者：谷口幸夫】

英語のリスニングテストでよく問題にされる事項の1つは、1回のみ聞かせるのが良いかそれとも2回聞かせるのが良いかという議論である。その善しあしを論ずるにあたってまず検討すべきは、この研究の目的の1つである、「1回と2回とではその得点に統計的有意差は認められるかどうか」ということである。高等学校の生徒100名による実験結果では、その有意差は認められた。さらに、1回目の得点と2回目の得点とではその間の相関係数が.675であるとの報告である。

報告者の結論は、1回目で6割の理解が得られるので十分であり、また、1回の方が時間の節約にもなるのでその分、項目数を増やすようにするのが良いとのことである。なぜ、項目数を増やすことが良いのかをテストの信頼性の視点から明記するとより説得力があるだろう。また、なぜ「6割の理解」と言えるのか。これが、もし、相関係数をもとにしている結論であれば、その解

釈には、抜本的な検討が必要であろう。

この課題は多くの人々の関心の的でもある。言語テストの妥当性の観点からこの課題に対するなお一層の究明を期待するものである。

■■■ A. 研究部門・報告Ⅲ

羽鳥 博愛

短時間での中学・高校生の英語発音向上の研究

—— 認知心理学的分析より ——

【報告者：前田良彦】

「英語発音の向上」というとたいいていの人々が期待するのは、おそらく音読がうまくなることであろう。しかし、この研究は個々の音の聞き分けとそれを区別して発音できるかどうかに終わってしまったのは残念である。もっとも「音読」には種々の要素が入ってくるから、厳密な実験にはそぐわないと考えたのかもしれない。これは中間報告の段階でそのことを指摘しなかった評者の責任かと思う。

先行研究の紹介の所はむずかしい用語が続々と出てきて読むのには努力を必要とする。それはこの報告書が研究の根拠とした某氏の著書の訳語をそのまま使ったからであろう。論文を書くときは参考文献などで読んだことを、十分に消化して自分のものとして表現することが必要である。しかし、調査の内容は、どこに間隔をおいてどのくらいくり返すのが効果的かを種々の方法で扱っていておもしろい。

この論文を分かりやすく読むのには、表1の「4種類の反復練習方法」を見て、そのあと「本研究の目的」から読むことをおすすめしたい。

■■■ A. 研究部門・報告Ⅳ

小池 生夫

中学1・2年生の英語力と学習動機・態度・戦略の関係

—— 心理測定尺度の妥当性と信頼性の検証 ——

【報告者：行名一夫】

行名氏の論文は中学1、2年の英語学習者の学習動機、学習不安、学習戦略をはかることについてそれぞれの心理測定尺度に妥当性、信頼性があることを因子分析により検証すること、また、英語力についてのこれらの尺度との相関関係、英語力と知能との相関関係を明らかにすることを目的にした。このうち著者自身がつくった学習動機測定尺度の妥当性が高く、信頼性があった。それにたいして、ほかの学習不安や戦略についての測定尺度は結果的に明確な信頼性が出なかった。英語力とこれら心理測定尺度の相関関係は、低いながらも存在することが明らかになった。

行名氏は本論文において創意工夫をこらし、また統計操作も駆使して、中学1、2年生を2年間にわたり多角的に分析を行った。説得力のある日本人英語初學者の英語学習上の学習者要因分析で第2言語習得研究としてすぐれた論を展開した。行名氏の研究がさらに上級の英語学習に発展することを期待する。

■■■ A. 研究部門・報告 <第11回入選>

池田 央

スピーキングテストの分析と評価

—— 項目応答理論を使つての研究 ——

【報告者：秋山朝康】

テストによる評価法として、いまや世界の標準となりつつある項目応答理論の応用は、この研究のように、わが国でも利用する人がだんだん増えてきました。

項目応答理論を応用すれば、被験者の特性と評価者ないし評価項目の特性を切り離して見るができますから、それぞれの生徒の特徴と評定者もしくは評定項目の様子がよく分かり、両者の対応関係を知るのに役立ちます(図1)。この研究は、用いた評定尺度項目や配置のデザインがよかったために、結果をわりとはっきり出すことにつながったのではないかと思います。

わずかですが中に特異な評定結果を示す評定者や項目が見られましたが(そうした結果を明確に指摘できるのが項目応答理論の利点)、そうしたはずれ項目、つまり misfit や overfit した項目の臨床的特徴について、もうすこし詳しい個別情報が付加されていればなおよかったかもしれません。被験者についても同様です。評価の信頼性を示す α 係数(たとえば参考資料3)が異常ともいふべき高い値を示していますが、これは五段階主観評定法を用いているためで、通常の客観的能力テスト得点ではこうはいかないことでしょう。

いずれにしても、インタビューから得た評価にもとづくスピーキング能力得点の分析に対して、項目応答理論が有効に働くことを示した貴重な研究として高く評価したいと思います。

■ ■ B. 実践部門・報告 I

池田 央

パラレル・レッスンによる リスニングとリーディングの融合的指導法

【報告者：鈴木智己】

この研究は、主として2つの指導法:パラレル・レッスンと3ラウンド制ヒアリング理論を融合したリスニング指導法を提案して、その効果を見ようとしたものです。

パラレル・レッスンを行ったグループ(実験群)と読式授業を行ったグループ(統制群)とのリスニングおよびリーディングの能力向上の差を検討した結果、

pre-test では実験群と統制群の間でリーディング、リスニングとも有意な差は見られなかったのに対し、post-test およびその間の伸びではリーディングにおいて実験群の方が pre-test での事前水準に関係なく有意に高いという結果を得ています。

パラレル・レッスンによる結果は、リーディングに関してはある程度の効果が見られているようです。与える課題内容の差異が効果に及ぼす影響については、問題内容と難易度水準の設定基準がむずかしく、まだ検討の余地があると思いますが、こうしてはっきりした授業方法の違いと測定方法を明瞭にすることは、それだけ結果の判定が容易になり、成功であれ失敗であれ、結論の出しやすい面白い研究になることは間違いありません。

分析方法についてまだ理論的一貫性を欠く部分があり、評者とすればこうしたいと思う部分も残りますが、その意図は分かりやすく、今後多くの展開可能性を含んだ興味深い研究といえるでしょう。

■ ■ B. 実践部門・報告 II

羽鳥 博愛

リスニング指導における 教材の難易度と学習適性の関係

【報告者：木南正吾】

この報告で目立つのは統計の手法をフルに使って結果を整理していることである。評者から見ると、こんなにまでしなくてもよいという点も見られるが、いろいろの統計的な処理の仕方を見せてくれたという点では参考になる。

この研究計画全体の構想、それに報告の書き方もうまく考えられて、よくできている。やさしい教材で訓練した方が、効果があるだろうという仮設通りの結果が出なかったのは残念だが、それは音声聞き取り上の留意点、つまり、音のつながりとか文中における音の

変化、代名詞、助動詞、前置詞が弱形になることなど、音声学の教科書ではたいていいうしろの方で扱われていることの指導をもっと取り入れたら、思う通りの結果が得られたかもしれない。また、学習適性を「得点の変化にだけ」に限定しているのは、落ちついてこの問題について考えたり調査する時間がなかったのかもしれないが、一般の人の期待に応えているとは思われない点が悔やまれる。

■■ B. 実践部門・報告Ⅲ



小池 生夫

聾学校における コミュニケーション能力を育てる授業

【報告者：飯田弘子】

聾学校における英語教育の実践記録として、ひとつひとつ読ませていただいた。健常者一般の英語教育にはうかがいしれぬ工夫と苦労と、それだけに大いなる喜びがあることを理解した。私も健常者のひとりとして、何をコメントしてよいか、ただ、飯田先生や、そして多分先生のまわりにおられる多くの同僚の皆さんに頭が下がる思いである。

教えられることが多い、その中でも、コンピュータをはじめ多様な機器を使いさらにALTもお願いして、持てる武器をすべて使って教育をしておられることを知った。こうあらねばならないという実感である。

さて、この分野の先進国はどこであろうか。そういうところでは、どのような工夫をしているのであろうか。飯田先生には、もう一歩進めてこの方面の情報をお願いいただき、さらに工夫を積み上げ、聾学校における立派な教育の実例をお示しいただきたい。また、この実践教育をお読みになった方が、これを機会に情報の交換をしてくだされば、この記録の意義はより深くなり、進歩発展の契機になるであろうと期待する。

■■ B. 実践部門・報告Ⅳ



池田 央

英語学習用ソフトを取り入れた語彙の習得

—— ゲームボーイを使って ——

【報告者：小川正人】

ここで試みられているゲームボーイを（一部に）使った授業の実践報告は、全くすばらしい試みであると感心させられました。その理由は、第1にEnglish triathlonという授業活動プログラムをつくり、教室を6つの小グループに分け、3つの異なる活動を持ち回りで時間内に回転させていること、使用している器具も少数ですみ、ATLも少人数対応で、chatteringもスムーズに出来るであろうということです。第2にこれが長期プログラムとして設定され、その中の一部としてゲームボーイも位置付けられており、正規授業の一環としてシステムチックな取り組みを行って初めて効果が得られるであろうということです。そして、第3に試験、アンケート調査によって、生徒の学習効果らびにプログラム評価が、定期的になされていることです。

こうした記録は積み重ねられることによって、大きな財産になるに違いありません。このプログラムを実施していない他校生徒と比較できるようなテストが行われ、結果の分かる資料がそろえば、この試みの意義は一層明確なものになるでしょう。データの整理、管理など大変かもしれませんが、そのときにこそ、いまのIT技術の威力が発揮できるよいチャンスです。

■■ C. 調査部門・報告Ⅰ



小池 生夫

リーディング理論に基づく 高等学校リーディング教科書の分析

【報告者：林 伸昭】

いわゆる bottom-up, top-down, interactive method で Reading を学習するときに、日本の高校

英語教科書が特定の方向を持っているという調査結果を出しているのはおもしろい。それぞれの method の意味もしっかりとおさえ、細かい分析を行ったうえで結論は、統計の数字に基づいているので信頼性が高い。全体的に代表的な高校英語の Reading テキストを網羅しているところもよい。

ただし、これらの教科書がどのような意味、目的で、Pre-reading, While-reading, Post-reading を分割して示しているのかは、教科書によって多少狙いが異なるのではないだろうか。この3つの Reading の練習は全体的に統合して、Reading の訓練をするためについたものであろう。また、本来中核になっている While-reading のところが英文法、英文和訳練習になり、内容を英文で要約するといった方向に向かっていない教科書があり、加えて、教授法が大学入試と関連して存在する以上、英米の学者がいう本来の Reading 練習にふさわしい Pre-reading, While-reading, Post-reading であるかどうかは疑わしい。

しかし、とにかく、Reading method について、細かく高校の Reading 教科書を調査したものは珍しく、意義があったといえよう。

■ ■ C. 調査部門・報告Ⅱ

■ ■ 和田 稔

中学校における単語学習ストラテジーの調査

—— よい学習者の活用ストラテジーと指導可能性 ——

【報告者：中野 聡】

日本人英語学習者（中学生・高校生）にとっては、語彙の効果的な習得は大変やっかいな課題である。本調査研究はこのむずかしい課題に挑戦したものであり、テーマの選定は適切である。

具体的には、本調査研究は2つの作業から構成されている。第1に、「よい学習者」の使う語彙習得の方

略（ストラテジー）を抽出すること、第2にそれらの方略を語彙習得能力の点で同質の2つの学習者集団に指導した成果の検証である。結論として、指導の成果は確認できなかった。

この調査研究の最大の問題点は研究対象を中学1年生（時期的には2年生に近いが）にしたことであろう。つまり、英語学習の初期段階では語彙習得はどれほど重要な学習目標になっているか、を調査研究をデザインするに当たって十分に検討しなかったことであろう（日本の中学校の英語学習では、初期の段階では語彙の学習はそれほど重要な役割を持っていないのではないか）。

本調査研究の発想は適切である。今後、今回の調査研究を踏まえてより本格的な研究に取り組むことを期待したい。

■ ■ D. 論文部門・報告Ⅰ

■ ■ 大友 賢二

外国語学習のStrategies使用と達成度との相関

—— SILLと英語検定3級を用いて ——

【報告者：松本広幸】

この研究の目的は、学習到達度と学習方略（strategy）との間の相関、性別による違いなどを究明するために、高校生約150名の英語学習方略と英検3級の成績との関係を探ろうというものである。結論としては、「効果的な記憶法」「認知的プロセスの活用」などの項目と英検3級の間の相関が比較的高いこと、「学習時の感情の管理」「協力的学習」との相関が低いこと、男性の方略使用度は女性よりも幅広く高いということである。

先行研究の整理、仮説設定、研究手順、資料の分析は十分に行われているが、その結果を先行研究と比較し論ずることは、きわめて困難であろう。学習環境、年齢、社会構造が異なるからである。それが、予想に

反して相関係数が低い理由の1つであろうと推測される。もう1つの原因は、使用した SILL と英語テスト自体の信頼性と妥当性の課題が残るのではないかという懸念である。

報告者による学習方略の今後の研究に期待する。重要な外国語教育改善の要素が、学習方略に潜んでいるかもしれないからである。

■ ■ D. 論文部門・報告Ⅱ

和田 稔

学習環境が生徒のコミュニケーション能力の 発達に及ぼす影響

【報告者：岩見一郎】

わが国の教育施策としてコミュニケーション能力育成を目指す英語教育が本格的に始まってから10数年が経過した。具体的には、JETプログラムの導入(1987年)や高等学校への新科目「オーラル・コミュニケーション」(OC)(1989年告示学習指導要領)が新設された。しかし、このような国の英語教育施策の改革の成果は科学的・実証的に検証されていない。つまり、アカウンタビリティー放棄の状況が続いている。このような状況に切り込んだのが本研究である。

本研究では、「コミュニケーション能力に恵まれた学習環境」(OC, ティーム・ティーチング, 海外研修などの機会が豊富な学習者)と「普通の平均的な学習環境」(伝統的な英語の指導を受けた学習者)を比較して、それぞれの学習者集団の発話の質と量を分析し、前者がコミュニケーション能力で優れていることを立証している。研究の理論的枠組み、先行文献の分析、データ収集方法(strategic interaction の手法を活

用)・分析の方法は包括的で精密で見事である。

今後は、被験者の数の拡大、話し合いの内容のデータ化とその分析などを通して研究を深めることを期待したい。

■ ■ 委託研究・報告

羽鳥 博愛

小学校における英会話学習にふさわしい教材 (活動内容)および教授法と指導計画の開発

【報告者：佐々木賢】

委託研究として、私たちがこの研究を特にお願ひしたのは、もう間もなく小学校での英語指導は始まる情勢にあるが、まだその英語指導の参考書は少なく、迷っている人たちが多いからである。その要望にはかなり応えてくれたように思う。

よく考えられた具体的な実例がたくさん示されているし、後半の「指導技術の習得の仕方と高め方」「学年別年間指導計画と各時間の指導案の作成」は昨年度の報告書よりも一段と充実していて、実際に指導に当たる人だけでなく、行政に関係する人など多くの人たちの参考になるであろう。

実験報告だからこれでよいのかもしれないが、経験を通じて理解された小学校の英語指導についての見解(マイナス面など)も少し披露してもらいたかったと思う。この点での論争もまだあるからである。

また、この提案では、ネイティブ・スピーカーの先生にも参加してもらっているが、その先生と日本人教師との分担の問題、打ち合わせの要領などにも触れてもらおうと、今後ネイティブ・スピーカーと協力することを考える人に大いに役立っただろうと思う。

語彙知識の深さと speaking 能力の相関

—— native-like fluency は語彙知識により高まるか ——

■ ■ 北海道／札幌市立札幌開成高等学校 教 諭 石塚 博規 ■ ■

1 はじめに

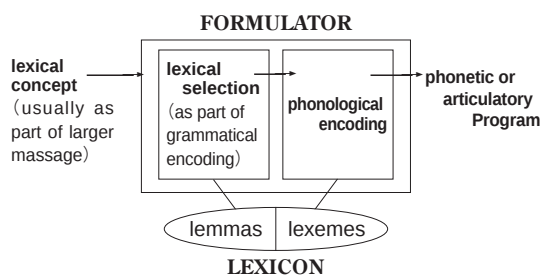
第2言語習得研究は、さまざまな言語習得理論をベースに、あるいは、action research のように教育現場研究において、多様な視点から行われており、相当の成果を生みだしている。しかし、その研究の大半は、listening, writing, reading の3分野と grammar に関するもので、speaking に関する研究は非常に少ない。また、vocabulary の習得という観点からの研究は、「対連合学習と文脈提示学習」「reading 中での語彙学習」といった、おもに vocabulary size (語彙数) や word レベルでの vocabulary の研究が中心で、語彙ネットワークやスキーマ構造といった L2 語彙の Lexicon の観点からの研究はほとんどなされていない感がある。

本研究は、1つの試みとして、語彙の習得と speaking 能力の関係に焦点を当て、語彙の能力、とくに、語彙の深さ (Vocabulary Depthⁱ) が speaking 能力とどのような関係にあるのかを、3種類のテスト、“Vocabulary Depth Test”, “Listening Conversational Cloze Testⁱⁱ”, 英検準2級、3級の二次面接テストを用いて、それぞれの結果の相関関係を調べることで明らかにしようとするものである。

2 理論的背景

2.1 speaking における lexical access

Levelt (1993) は、speaking における lexical access の問題を考察し、次のようなモデルを提起した。



An outline of lexical access in speech production (Levelt, 1993)

このモデルが示しているのは、私たちが発話するとき、概念としての input が FORMULATOR に送り込まれると、その構成部門である、grammatical encoding と phonological encoding を経て、音形・調音部門に output として送り出されるという過程である。

grammatical encoding は、lexicon から必要な数の lemma (音韻情報を伴わない語の部分、すなわち、意味＋語類情報) を取り出し、それらの統語構造を決定する過程である。phonological encoding は、その定まった統語構造の音韻構造を決定する過程である。

さて、Levelt が提案したこの speaking のプロセスの中で、語彙に関してもっとも重要であると思われるのは、lexical selection (lexicon からの lemma の取り出し) が、その語彙の有する統語情報と密接な関わりをもちながら行われるということである。これは、必然的に実際の発話として output される文の中で使用される語彙の選択が制限を受けるということである。それは、selective restriction (語の選択制限) というレベル (たとえば、live という動詞の主語は＋animate である、といった情報) と collocation restriction (たとえば、wind には high という形容詞がよく付く、といった情報) というレベルを含むが、言語固有の特徴を表すのは、後者の collocation 情報であろうと思われる。

L2学習者の発話が文法的には正しいが“なんとなくおかしい”とか、“母国語的に響く”のは、学習過程でこの collocation 情報が不足しているため、それを母国語の情報で代用していることによるものであると考えられる。言い換えれば、collocation 情報こそがL2の native-like fluency を決定づけるものとも言えるであろう。

L2学習という視点から述べれば、このことは、言語の4技能の習得、言語規則の習得と並んで、語彙習得のあり方の重要性を示唆するものであると言えるだろう。

2.2 語彙ネットワーク

Aitchison (1994) は、slips of the tongue (言い間違い)、失語症の研究、心理言語学の研究、および理論言語学の知見をもとに、Mental Lexicon の構造仮説を提起しているが、その中で、語は semantic field (意味領域) の中にネットワークとして構造化されており、co-ordinates (等位語)、collocations (共起語)、superordinates (上位語)、hyponyms (下位語) という点から見ると、co-ordinates (等意語) どうしの結合力がもっとも強く、collocations (共起語) どうしの結合力が次に強く、次いで superordinates (上位語) と hyponyms (下位語) の間の結合が強い、といった構造が存在すると主張している。

このことは、5歳～8歳ごろに起こるとされる、S-P Shift (Syntagmatic-Paradigmatic Shiftⁱⁱⁱ) と符合し、思春期以後のL1の Mental Lexicon の構造を示唆するものであり、一方、思春期ごろのL2学習者の獲得すべき L2 Lexicon 構造に対する示唆でもある。

前章で見た speaking のプロセスを考えると、この Aitchison の提起している Mental Lexicon 構造は、speaking 能力の native-like fluency の前提を成すものと仮定することができるであろう。すなわち、L2学習者が native speaker と類似した Mental Lexicon を有していることと、speaking 能力の間には相関関係があるのではないか、という仮説を立てることができそうである。

2.3 テストフォーマット

2.3.1 Listening Conversational Cloze Test

中野 (1996) は、過去の研究を概観し、4種類の Cloze Test (prose cloze test, conversational cloze test, oral cloze test, listening cloze test) と第2言語能力との関係をまとめ、conversational cloze test と

oral test, oral cloze test と aural test, listening cloze test と到達度テスト、prose cloze test とインタビューテストの間に高い相関があるとまとめた。そして、これまであまり注目されなかった、Listening Conversational Cloze Test (Listening CC Test) を用いて実験をし、このテストがL2における oral / aural communication ability を測るものとして適切であるかどうかを検証しようとした。

その結果、32名の大学生を被験者として行われたこの実験では、Listening CC Test と speaking の能力の間に高い相関関係が見られ、Listening CC Test が speaking 能力を測る尺度として利用できることが明らかにされた。

2.3.2 Word Association Format

Read (1993) は、語彙テストの歴史を振り返って、これまでのテストが vocabulary size (語彙数) を測るものであったことを指摘し、より包括的に語彙知識を測定する方法として、Word Association Format (語連想方式) を提案した。これは、vocabulary depth (語彙知識の深さ) を測るもので、刺激語と連想関係にある語を指摘する多肢選択法のテスト (Vocabulary Depth Test) である。表1はそのテスト項目の例である。

表1 : Word Association Format

edit			
arithmetic	film	pole	publishing
revise	risk	surface	text

(Read, 1993)

vocabulary depth (語彙知識の深さ) は、次のような要素を含んでいる。() 内に表1の選択肢からの例を示している。

1. Paradigmatic (連合関係)
同義語ないし類義語 (例, edit-revise)
2. Syntagmatic (統合関係)
コロケーション (例, edit-film)
3. Analytic (分析関係)
語の定義の一部となっている語
(例, edit-publishing)

Read (1993) は、この format を用いてL1大学生の語彙知識の深さを測定し、その成績結果と、評価基準として実施した ELI Proficiency Test の vocabulary 部門^{iv}の成績結果を比較したところ、両者の間に高い相関関係が見られたことから、この Word Association

Format (語連想方式) の妥当性を主張した。

彼が同書の中で述べているとおり, この format は, Mental Lexicon の構造と密接に関連するものである。上述の語彙知識の深さの要素を参照すれば, 連合関係は, 2. 2 で述べた co-ordinates に当たり, 統合関係は collocation, 分析関係は superordinates / hyponyms の関係に当たる。すなわち, この format は, L2 Mental Lexicon の構造を探るのに非常に有効であると言える。

2. 3. 3 語彙の深さと speaking 能力の測定

このように speaking 能力と語彙知識の深さの間にはなんらかの相関関係があるとすれば, これら2つのテストを用いることによってそれを明らかにできることになろう。本研究においては, さらに, 英検のインタビューテストも用いて, Listening CC Test の speaking の能力の測定法としての妥当性も検証することにする。

3 実験

3. 1 目的

- ・語彙知識の深さとスピーキング能力の高さ, すなわち, native-like fluency はどのような関係にあるかを明らかにする。
- ・speaking 能力を正確に測定するテストとして, Listening CC Test と英検二次面接試験の妥当性を検証する。
- ・speaking 能力の育成について, 語彙指導という観点からの教育的示唆は何かを考察する。

3. 2 仮説

以上のような目的を達成するため, 次のような仮説を設定した。

仮説1: Listening CC Test が speaking 能力を測定するのに有効であるなら, Listening CC Test と英検インタビューテストの結果には相関関係が見られるであろう。

仮説2: 母国語話者の語彙知識の深さは, Mental Lexicon の構造を反映するものなので, 語彙知識の深さを測定するのに有効な, Word Association Format によるテスト (Vocabulary Depth Test) の結果は, speaking 能力における native-like fluency を予想する指標となる。となると, Vocabulary Depth Test の結

果と英検インタビューテストの結果には相関関係が見られるであろう。

仮説3: 仮説1および2が満たされるとき, Listening CC Test の結果と Vocabulary Depth Test の結果には相関関係が見られるであろう。

仮説4: 語彙知識が深くなっていくにつれ speaking 能力も高まっていくならば, ある程度の時間的間隔をおいて実施される2つの Vocabulary Depth Test の結果の差は Listening CC Test の差にも反映される, すなわち, 両者には相関関係が見られるであろう。

3. 3 被験者

高等学校第1学年生徒計33名

3. 4 テスト

3. 4. 1 Vocabulary Depth Test 1~4 (VD1~4) (資料1)

VD1, VD2は平成元年度公布中学校学習指導要領で定められた, 必修単語約500語を含む中学校使用テキスト (*ONE WORLD English Course*^{v)} 中の単語約1000語から60語を選択し, 見出し語とした。各見出し語に対して6語の選択肢を設定し, その中の3語を 2. 3. 2 で述べた基準に従って, 同義語ないし類義語, よくコロケーションとして出現する語, 意味の定義的な一部となっている語として設定した。

これらの語の選定に当たっては, Roget's Thesaurus, Oxford Thesaurus (American Edition), The Kenkyusha Dictionary of English Collocations, Cobuild English Dictionary, The Concise Oxford Dictionary などから引用したものを複数のネイティブスピーカーに詳細にチェックしてもらい, 信頼性を高めるよう努力した。

選択肢はごく少数の語を除いては, 上記の中学校使用テキスト中の単語約1000語の範囲内で設定した。VD1, VD2はそれぞれ見出し語30語から成り, 解答時間は15分であった。

VD3, VD4 は, 高等学校で被験者が英語 I のテキストとして用いている, *Dream Maker English Series I* (三省堂) の新出語の中で, 実験時までに学習を終えている部分を中心に, 一部上記中学校学習単語も含めて選択し, 見出し語とした。テストの形式, 設問数, 作成方法などはすべてVD1, VD2と同様であった。

3.4.2 Listening CC Test 1～6
(LCC1～6) (資料2)

本校でLL教材として使用している、大修館 *Standard LL English Course* (Third Edition) のLesson 5, 7, 8, 12, 18, 19の各課の Part 1のDialogue の本文を収録したテープ教材を、音声編集ソフト、DigiOn Inc 社製 DigiOn Sound version 1.00でデジタル編集したものを用いた。編集方式は、中野(1996)を参考にし、本文の単語を7語ごとにカットし、その部分に解答時間のための3秒のポーズとそこが解答箇所であることを知らせるための0.3秒のトーン音を入れた。各テストの設問数は、最小14から最大22で、解答方法は音声を聞きながら、あらかじめ用意された、書き下ろされた3つの選択肢を見て正しい解答を選択するという、3者択一の多肢選択法とした。選択肢として使用した解答例は、あらかじめ同テストに対して自由解答方式で本校の第2学年の生徒40名が与えた解答を参考に設定した。各テスト教材は、3度ずつ提示された。

3.4.3 英検二次面接テスト1～2
(IntV1～2) (資料3)

英語検定協会の協力で、1999年と1997年に実際に行われた2次面接テストの面接資料と面接要領を用意した。

3.5 実験方法

実験は第1期と第2期に分けて行われた。第1期は、平成11年11月に行われ、テストとして、LCC1-3, VD1-2, IntV1が用いられた。第2期は、平成12年2月に行われ、LCC4-6, VD3-4, IntV2が用いられた。

LCC1-6は、前章で述べたように、コンピュータで音声処理されたテストをLL教室の各ブースに流し、被験者はヘッドセットを通して聴き、解答例を見ながら3者択一方式でマークカードに解答した。VD1-4の解答時間は、各テスト15分間であった。LCC とVD は同一日に行われ、試験時間は約1時間であった。

式でマークカードに解答した。VD1-4の解答時間は、各テスト15分間であった。LCC とVD は同一日に行われ、試験時間は約1時間であった。

IntV1-2は、前述のように、過去問題のコピーをいただき、実際に面接官を経験したことのある3名の協力者に依頼して、テスト形式、時間配分など、本試験とまったく同じように被験者と1対1で個別に実施した。評価基準も本試験とまったく同じものを使用した。

3.6 実験結果

表2に各テストの被験者数、問題数、満点、平均値、平均値/満点、標準偏差、最小値、最大値、中央値、表3にそれぞれのテストの相関係数を示してある。LCC1-3, VD1-2とは第1期のLCCテスト、VDテストの平均値を表し、LCC4-6, VD3-4は、第2期のLCCテスト、VDテストの平均値を表している。第2期で被験者数が減少しているが、これは、テスト当日の欠席者が総数から除かれているためである。各テストの平均値/満点を見ると、LCC1, LCC2, VD4が他のテストに比べ、被験者には難解であったことがわかる。LCC1, 2について言えば、音声処理をする段階で若干雑音が混入したことが原因の1つではないかと思われる。IntV1, IntV2の設問数は、Reading が1題、Q&A が5題、Attitude が1題という英検2次面接テストと同じ問題構成であった。

相関係数の算出に関しては pearson の相関式を使用した。第1期と第2期で被験者数に差があるテストについては、pair-wise でデータから除いた。表3に見られるように、有意な相関が見られたのは、IntV2とVD3-4間 ($r=.43$, $p=.05$)、LCC1-3とLCC4-6間 ($r=.43$, $p=.05$) であった。VD1-2と VD3-4間、LCC4-6と IntV1, IntV2間には有意差こそなかったが、弱い相関が見られた。どの LCCとVD間にも有意な相関関係は見られなかった。

表2：各テストの統計値

	LCC1	LCC2	LCC3	LCC4	LCC5	LCC6	VD1	VD2	VD3	VD4	IntV1	IntV2
被験者数 (人)	33	33	33	26	26	26	33	33	26	26	29	30
設問数	22	20	20	21	14	15	90	90	90	90		
配点 (満点)	22	20	20	21	14	15	90	90	90	90	33	33
平均値	8.5	7.7	9.5	12.4	9.0	7.9	53.8	57.3	50.2	40.2	19.7	22.2
平均値/満点 (%)	38.7%	38.5%	47.6%	59.0%	64.0%	52.8%	59.7%	63.7%	55.7%	44.6%	59.7%	67.4%
標準偏差	2.5	3.3	2.5	2.2	1.8	1.9	8.7	8.1	8.3	8.9	4.0	3.3
最小値	0	0	6	7	5	4	28	34	39	27	10	17
最大値	13	15	15	17	13	11	69	71	65	64	27	30
中央値	9	8	9	13	9	8	53	59	48	41	20	22.5

表3：第1期，第2期の各テスト間の相関係数

	VD1-2	VD3-4	LCC1-3	LCC4-6	IntV1	IntV2
VD1-2						
VD3-4	0.23					
LCC1-3	-0.04	-0.00				
LCC4-6	0.16	0.14	0.43*			
IntV1	-0.08	-0.01	0.04	0.33		
IntV2	0.16	0.43*	0.10	0.26	0.22	

*p=.05

次に，第1期（11月）から第2期（2月）の3か月間での developmental な側面を考察するために，第1期から第2期にかけての各テストの得点上昇率と，第2期の各テストとの間の相関関係について調べてみた。結果は表4に示してある。得点の上昇率は，次の換算式を用いた。

得点の上昇率＝第2期テストの得点／第2期テストの配点合計（満点）×100－第1期テストの得点／第1期テストの配点合計（満点）×100

表4：第1期～第2期での得点上昇率と各テストとの相関関係

	LCC-GAIN	VD-GAIN	INT-GAIN
LCC4-6	*0.46	-0.04	-0.09
VD3-4	0.13	*0.65	0.32
IntV2	0.13	0.18	*0.53

*p=.05

LCC-GAIN（第1期～第2期のLCCの得点上昇率）とLCC4-6の間，VD-GAIN（第1期～第2期のVDの得点上昇率）とVD3-4の間，INT-GAIN（第1期～第2期のIntVの得点上昇率）とIntV2の間での高い相関関係は，当然予想されることであり，特筆すべきことではないが，一方，異種のテスト間での相関関係という点では，優位さは見られないものの，INT-GAINとVD3-4との間で弱い相関関係を見て取ることができる。この結果は，表3で明らかにされた，VD3-4とIntV2との有意な相関関係を裏付けるものであると言える。

表6：各テストの統計値

	LCC1	LCC2	LCC3	LCC4	LCC5	LCC6	VD1	VD2	VD3	VD4	IntV1	IntV2
LCC1												
LCC2	0.09											
LCC3	0.22	*0.39										
LCC4	*0.46	0.36	0.19									
LCC5	*0.51	0.15	0.21	0.33								
LCC6	0.23	-0.04	0.14	*0.42	0.09							
VD1	0.23	-0.16	-0.14	0.19	-0.07	0.22						
VD2	0.06	-0.03	-0.10	0.09	-0.04	0.16	*0.77					
VD3	-0.04	-0.12	-0.05	0.05	*0.39	0.32	-0.02	*0.40				
VD4	0.11	-0.11	0.26	-0.19	0.06	0.05	0.07	0.23	*0.51			
IntV1	0.05	0.06	-0.03	0.27	0.30	0.12	-0.04	-0.11	0.13	-0.07		
IntV2	0.17	-0.17	0.29	-0.01	0.23	0.35	0.17	0.14	0.26	*0.51	0.22	

*p=.05

4 考察 —仮説の検証—

4.1 仮説1について

「Listening CC Testと英検インタビューテストの結果には相関関係が見られるであろう。」

表3に示されているとおり，第1期のLCCテストとIntVテストの間には相関関係が見られなかったが，第2期では弱い相関関係が見られた。

この結果は，仮説1を必ずしも支持するものではない。その原因として推察されるのは，LCCテストあるいはIntVテスト自体が実験の目的に適合していなかったのではないかということである。そこで表2に戻って各テストの統計値を再度見てみると，上述のように，第1期のLCC1-2の平均点の得点率（平均点/満点）が他のLCCの得点率よりも低いということがわかる。これは，この時期の被験者（高等学校第1学年11月）にとっては，これらのテストは必ずしも妥当でなかった可能性があるということになる。

表5：LCC1～3と英検listeningの相関関係

	英検L
LCC1	*0.58
LCC2	0.27
LCC3	0.45

*p=.05

また，これらのテストが被験者の能力を正確に測定したかどうかを調べるため，同時に別な実験で実施していた英検 Listening Testの結果とこれらのテストの相関関係を調べてみた。結果は表5のとおり，おおむね相関関係が見られ，LCCテストは少なくともlisteningの能力を測るものとしては，ある程度信頼性がおけるものであることが判明した。

次にIntVテストの妥当性について考察するために，実施した各テスト間のすべての相関係数を調べてみることにした。表6に示されているとおり，IntV1に関しては，他のどのテストとも有意な相関関係が見られ

なかった。計33名の被験者のうち、IntV1で3級問題を選択したものは3名で他の被験者は準2級を選択したことを考えると、この時期の被験者の readiness に適合していなかったと言えそうである。

また、LCC1-3の3つの各テストの間にも一貫した相関関係が見られないことから、これらのテスト自体の信頼性も本実験では確認することはできなかったと言える。

仮説1はこのようにLCCテストの使用目的の不確実性と被験者の readiness に対するIntVテストの適合性という問題のため、実証されなかったが、第2期テストでのLCCとIntVの若干の相関関係を考慮に入れるなら、仮説を完全に否定することもできないだろう。これは、今後の研究結果に結論をゆだねなくてはならない。

4.2 仮説2について

「Vocabulary Depth Test の結果と英検インタビューテストの結果には相関関係が見られるであろう。」

表3に示されているとおり、VD1-2とIntV1の間には相関関係が見られなかったが、一方、VD3-4とIntV2の間には有意な相関関係 ($r=0.43$, $p=.05$) が見られた。

仮説1と同様に、それぞれのテストの妥当性を考察してみると、まず、VD1-2の問題に関して言えば、このテストは、中学学習単語約1000語に限定して作成したことであろう。この約1000語には、冠詞、前置詞、代名詞などが含まれているため、内容語として利用できる範囲は大変狭い。このような狭い範囲の語彙で、各設問の見出し語と、さらに正答となる3つの語を含め6つの選択肢を設定していくことは、実際にテスト作成上大変困難があった。このことは、結果としてVD1-2がテストとして信頼性をもち得なかったのかもしれないという疑問を残したと言える。

そこで、表6の各テスト間の相関係数を再度見ると、VD1とVD2は非常に相関関係が高い ($r=0.77$) ということがわかり、このテスト自体はある程度信頼性がおけるものであることがわかる。となると、IntV1の妥当性に問題があったのではないかという仮定を立てることが必要になってくる。これについては仮説1についての検証で分析したので繰り返さないが、結果として、仮説を支持するデータが得られなかったのは、IntV1の妥当性の問題に負うところがある、と考えるのが当を得ているようである。

このように、もし、IntV1が第1期実験当時の被験者の speaking 能力を正確に反映することができなかったと仮定するなら、第2期の結果、すなわち、VD3-4とIntV2の間の相関関係の高さは、仮説2を実証すること

になる。この仮説もや今後の追実験で確認される必要があるが、ここで本研究の主眼である、語彙知識の深さと speaking の能力との間の関係を明らかにするという目的に対して、重要な示唆を得たことになる。

4.3 仮説3について

「Listening CC Test の結果と Vocabulary Depth Test の結果には相関関係が見られるであろう。」

表3からLCCテストとVDテストの間には相関関係が見られず、仮説3は実証されなかった。これは、仮説1か仮説2に誤りがあることを示すが、仮説1および仮説2の妥当性を検証する上で提起した問題点に密接に関わるものである。すなわち、仮説1、2で考察したように、“LCCテストが真に speaking 能力を測定するのに適しているか”，という問題と、IntV1が本実験の被験者に妥当であったかという問題である。第2期の実験 (VD3-4, LCC4-6, IntV2) で、VDとIntVが有意な相関関係にあったということを考慮すると、LCCテストの妥当性に問題があったと考えるのが適当であろう。本研究の前提として出発した、LCCテストの得点が speaking 能力と高い相関関係にあるという、中野 (1996) の研究成果は本実験では確認できなかったと考えるべきであろう。

4.4 仮説4について

「ある程度の時間的間隔を置いて実施される2つの Vocabulary Depth Test の結果の差はListening CC Testの差にも反映される、すなわち、両者には相関関係が見られるであろう。」

表4から、VDテストの得点上昇率とLCCテストの得点上昇率の間に相関関係がなく、この仮説は実証されなかった。上述のように、表4でそれぞれの種類のテストの得点上昇率が、第2期で行った同種のテストの得点と高い相関関係にあるのは当然だとして、それ以外では多少とも相関関係が見られたのは、有意差がないものの、IntVの得点上昇率とVD3-4の間であった。これは、speaking の能力が向上していくにつれ、語彙知識が深まっていくことを示唆しているが、逆にVDの得点が上昇していくにつれ、IntVテストの得点が必ずしも上昇していくという結果はこの表からは得られなかった。このことは、語彙知識の深さと speaking の能力の関係のあり方を示唆していると言えるだろう。すなわち、speaking の能力の向上は、語彙知識の深さを前提とするということである。ただ、この相関関係も有意差を前提としていないので、ここでの主張が

妥当であるか否かは、今後の追実験を待たねばならないだろう。

5 まとめ

本研究は、語彙知識の深さが speaking の能力とどのような関係にあるかを明らかにする目的で行われた。そのため、Read (1993) の Vocabulary Depth (語彙知識の深さ) を測るための、word association format と、中野 (1996) が speaking 能力の測定に妥当であるとした、Listening Conversational Cloze Test を用いて両者の相関関係を調べるという方法を採用した。同時に英検二次面接テストの得点との相関関係も調べ、考察を進めてきた。

上記の目的を達成するために4つの仮説を立てその妥当性を検討したが、仮説1の妥当性に関しては、積極的に実証するデータは得られなかった。Listening CC Test と英検面接テストの間には確かな相関関係が見られず、また、無関係であると棄却するデータも得られなかった。一方、英検一次 Listening Test 部門とListening CC Testの間にはある程度の相関が見られたことから、Listening CC Test は、Listening能力を測定する手段としてはある程度妥当性があると言えるのではないかと、という新たな発見もあった。しかし、speaking 能力を測定する手段としては、中野 (1996) が示唆した、両者の相関を示す結果は得られなかった。これは、Listening CC Test の本質に関わる問題を含んでいるのかもしれない。今後の追実験の結果が待たれる部分である。

仮説2の妥当性は部分的に実証された。すなわち、第1期 (11月実施) テストのデータにおいては、語彙知識の深さと speaking の能力の間に有意な相関関係が見られなかったが、第2期 (2月) のデータにおいては、有意な相関関係が見られた。これはおそらく、第1期の英検面接テスト (準2級) が、被験者である高等学校第1学年生徒の readiness に適合していなかったために、彼らの正確な能力がデータに反映されなかったためだろう、という予測によって説明するのが妥当と思われる。

仮説1が実証されなかったため、仮説3と仮説4はともにその妥当性を実証されるに至らなかった。ただ、第1期テストから第2期テストにかけて、英検面接テストの得点が増加した被験者は、語彙知識が深まっているという傾向が、データから読み取ることができた。これは、語彙知識の深さが speaking の能力の基礎として必要なものではないか、という本実験の主旨を支持するものと捕らえることもできるかもしれない。

このように、データとしては、仮説を積極的に支持するものは多く得られなかったが、L2の speaking 能力の育成という観点から、今後の課題も含めて示唆的な発見が得られたと言えるだろう。

以上の実験結果から、次のように結論をまとめることができる。

- Listening CC Test は、speaking 能力を測定するのには、必ずしも妥当ではない。むしろ、listening 能力の測定に妥当である。
- Vocabulary Depth Test によって測定される語彙能力は、speaking 能力になんらかの関係がある。少なくとも、speaking 能力の向上は、Vocabulary Depth Test で測定される語彙能力を前提とする。
- 英検二次面接試験は、被験者の発達時期という点を考慮に入れるならば、speaking 能力を測定するのに有効である。
- 語彙の深さの学習は speaking の能力の育成という観点からすると、その能力の基礎をなすもので、大変重要である。

6 おわりに

本研究は、高等学校第1学年の生徒を被験者として行われ、実験の一部で、英検二次面接テストを利用したが、その過程で、今回実験に参加した生徒のほとんどが、第1学年在学中に英検準2級に合格を果たすという思わぬ教育上の効果が得られた。これは、高等学校の英語教育の指導に少なからず応用できる部分であり、ぜひとも実践したい成果である。

注

- i John Read (1993) の中で、“...how well (or how deeply) particular words are known”と説明している。
- ii 中野 (1996) の中で詳述されている。2.3 参照。
- iii S-P Shiftとは、5歳から8歳で起こるとされている、Lexicon構造の変化で、「高い」-「椅子」のような統合的關係から、「机」-「椅子」のよ

- うな連合的關係へLexicon内の語彙ネットワークが変化すること。
- iv University Word Listの中から選ばれた100語の見出し語についてその定義を選択していく形式のテスト。
- v 被験者の出身中学は数校に及んだが、中学時使用テキストはすべて同一であった。

参考文献

- * Aitchison, J. (1994). *Words in the mind*. Oxford: Blackwell Publishers.
- 馬場哲生. (1997). 『英語スピーキング論』. 東京: 河源社.
- Brown, J. D. (1996). *Testing in language programs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Carter, R., and McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching*. New York: Longman.
- Coady, J., and Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press.
- Cook, V. J., and Newson, M. (1996). *Chomsky's universal grammar*. Oxford: Blackwell Publishers
- Cowie, A. P. (1988). Stable and creative aspects of vocabulary use. In R. Carter and M. McCarthy. (Eds.). *Vocabulary and language teaching*. Harlow: Longman.
- Ellis, N. C. (1997). Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. In N. Shmitt and M. McCarthy. (Eds.). *Vocabulary: description, acquisition, and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1998). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fraser, B. (1970). Idioms within a transformational grammar. *Foundations of Language* 6 (1): 23-42.
- Gairns, R & Redman, S. (1986). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Groot, A.M.B., Dannenburg, L., and Hell, J.G. (1994). Forward and backward translation by bilinguals. *Memory and Language* 33: 600-629.
- 原口庄輔. (1996). 「レキシコンと認識の構造」. 『筑波大学現代語・現代文化学系』. 文法と言語理論.
- Harley, B. (1995). *Lexical issues in language learning*. Ann Arbor: John Benjamins.
- Hatch, E., and Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. New York: Cambridge University Press.
- 川上綾子・八田武志. (1993). 「大学生における第2言語の語彙と概念の表象との関係について」. 『大阪教育大学紀要』. 教育学 41 (2): 145-152
- 菊地真理. (1996). 「第二言語における語彙習得の要因」. 『神戸松蔭女子学院大学・短期大学紀要』. 人文科学・自然科学編 37
- 小池生夫. (1997). 『第2言語習得研究に基づく最新の英語教育』. 東京: 大修館
- * Levelt, J. M. (1989). *Speaking*. Massachusetts Institute of Technology.
- Levelt, J. M. (1993). *Lexical Access in Speech Production*. Blackwell Publishers.
- 松浦浩子. (1994). 「英語の高さの概念とコロケーション—tall, short, high, low をめぐって—」. 『嘉悦女子短期大学 研究論集』. 66.
- Moon, R. (1997). Vocabulary connections: multi-word items in English. In N. Shmitt and M. McCarthy. (Eds.). *Vocabulary: description, acquisition, and pedagogy*. Cambridge University Press.
- * 中野秀子. (1996). Listening Conversational Cloze Tests and Oral Communication Ability. *Language Laboratory* 第33号.
- 中村嘉宏. (1997). 「語彙の記憶形態と英語の学力」. 『鹿児島大学教育学部紀要』. 教育学 48: 73-86.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nattinger, J. R. (1988). Some current trends in vocabulary. In R. Carter and M. McCarthy. (Eds.). *Vocabulary and language teaching*. Harlow: Longman.
- * Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing* 10: 355-371
- Sheen, S. (1995). The efficacy of comprehensible input as a means of learning vocabulary: A comparative study. 『鳥取大学教育学部研究報告』. 人文・社会 第46巻 第1号.
- Simpson, R. (1996). A survey of vocabulary in spoken English. 『大分大学教育学部紀要』. 18 (2)
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Singleton, S. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, T., and Tanaka, S. (1992). Mental Representation of Basic Verbs in a Second Language TAKE, HOLD, and KEEP. *SFC Journal of Language and Communication* 1.
- 竹蓋順子・竹蓋幸生. (1996). 「文献に見る語彙指導の諸相: 背景, 理論, 方法, 課題」. 『千葉大学教育学部紀要』. 44 (II): 27-37
- 投野由紀夫. (1997). 『英語語彙習得論』. 東京: 河源社.
- Wallace, W., Stewart, M., & Malone, P. (1995). Recognition memory errors produced by implicit activation of word candidates during the processing of spoken words. *Journal of memory and language* 34, 417-439

資料

資料1

Vocabulary Depth Test 1

In the following items choose any word which you think is closely associated to the entry in that (a) it is similar or the same in meaning, (b) it collocates very frequently, and (c) it has a part of the meaning in definition.

次の1から30の見出し語と密接に関連する語を以下の基準に従って1個から3個までの範囲で選択せよ。

基準a 同意語あるいは類義語 基準b 同時によく使われる語 基準c 語義の定義的な意味の一部となっている語

例題 team 1 chalk 2 ear 3 group 4 scientist 5 television 6 together

正解 a) group b) scientist (group of scientistsと言える) c) together (groupは人やものが一緒に (together) 集まったもの)

1	accident	1	chance	2	make	3	car	4	sign	5	thrilling	6	unintentionally
2	afraid	1	arrest	2	failing	3	nervous	4	no	5	sorry	6	worthy
3	bad	1	difficulty	2	ill	3	intention	4	book	5	huge	6	terrible
4	believe	1	ghost	2	like	3	story	4	style	5	think	6	true
5	boat	1	train	2	smoke	3	float	4	material	5	sail	6	ship
6	breakfast	1	drunk	2	grandson	3	meal	4	morning	5	chopstick	6	have
7	burn	1	damage	2	down	3	fire	4	hole	5	shocked	6	visible
8	busy	1	bus	2	full	3	run	4	likely	5	road	6	work
9	chance	1	award	2	luck	3	make	4	intention	5	take	6	unplanned
10	choose	1	arrange	2	between	3	want	4	lift	5	select	6	ten
11	clean	1	surprise	2	fresh	3	down	4	room	5	signal	6	wash
12	clear	1	ask	2	understandable	3	well	4	fine	5	hard	6	water
13	clothes	1	change	2	coat	3	dress	4	handcuff	5	ring	6	tightly
14	control	1	feeling	2	officially	3	operate	4	power	5	rule	6	slow
15	dark	1	behavior	2	black	3	evil	4	cloud	5	trade	6	time
16	earth	1	contact	2	in	3	land	4	on	5	people	6	world
17	easy	1	attractive	2	coming	3	different	4	free	5	life	6	simple
18	eat	1	leg	2	lion	3	make	4	mouth	5	soup	6	have
19	example	1	apple	2	collector	3	for	4	on	5	sample	6	typical
20	excuse	1	pardon	2	guard	3	force	4	me	5	forgive	6	it
21	fall	1	snow	2	cash	3	bicycle	4	down	5	birth	6	drop
22	forever	1	move	2	deliver	3	always	4	heartbeat	5	continue	6	ever
23	freedom	1	speech	2	liberty	3	destroy	4	right	5	do	6	relax
24	fun	1	pride	2	mad	3	great	4	pleasure	5	hobby	6	small
25	government	1	write	2	professional	3	democratic	4	strength	5	power	6	rule
26	group	1	together	2	plus	3	kindergarten	4	team	5	member	6	come
27	guest	1	visitor	2	number	3	invite	4	speaker	5	master	6	shopkeeper
28	space	1	airplane	2	clock	3	room	4	tower	5	large	6	open
29	happy	1	uncomfortable	2	satisfied	3	attractive	4	sad	5	birthday	6	glad
30	holiday	1	youth	2	school	3	break	4	spread	5	relax	6	sea

Vocabulary Depth Test 2

1	influence	1	arrest	2	cold	3	effect	4	good	5	tell	6	power
2	job	1	gambler	2	lose	3	task	4	sale	5	technology	6	work
3	join	1	combine	2	funny	3	let	4	club	5	smoothly	6	together
4	kind	1	of	2	wife	3	mostly	4	question	5	same	6	type
5	language	1	gesture	2	word	3	long	4	foreign	5	speech	6	game
6	little	1	child	2	enlarge	3	middle	4	small	5	tip	6	young
7	loud	1	amount	2	colorful	3	noisy	4	sight	5	movie	6	voice
8	manner	1	fashion	2	good	3	impossible	4	normal	5	remove	6	way
9	message	1	communicate	2	fame	3	leave	4	news	5	resist	6	suggest
10	mistake	1	direct	2	do	3	error	4	long	5	make	6	wrong
11	new	1	fresh	2	year	3	particular	4	recent	5	water	6	white
12	nod	1	sleep	2	hand	3	head	4	seem	5	signal	6	victory
13	noise	1	color	2	loudness	3	make	4	pin	5	sound	6	light
14	plant	1	animal	2	flower	3	grow	4	nickel	5	sea	6	tree
15	season	1	condition	2	familiar	3	four	4	snow	5	period	6	summer
16	present	1	Christmas	2	excitement	3	gift	4	give	5	money	6	God
17	pretty	1	actually	2	attractive	3	book	4	good-looking	5	love	6	good
18	problem	1	assignment	2	no	3	discussion	4	question	5	situation	6	tell
19	quickly	1	distance	2	fast	3	give	4	regular	5	speedily	6	work
20	quit	1	all	2	beer	3	smoking	4	leave	5	doctor	6	stop
21	rain	1	drop	2	hard	3	huge	4	shower	5	sunlight	6	month
22	save	1	army	2	death	3	help	4	keep	5	life	6	play
23	say	1	democratic	2	they	3	song	4	tell	5	thought	6	voice
24	shop	1	sell	2	food	3	house	4	rich	5	store	6	suitcase
25	silent	1	calm	2	film	3	pronounce	4	quiet	5	unfriendly	6	unusual
26	smart	1	clever	2	dull	3	quick	4	secret	5	boy	6	weight
27	soon	1	after	2	morning	3	quick	4	run	5	rush	6	shortly
28	straight	1	border	2	continue	3	direct	4	flat	5	line	6	tree
29	subject	1	tape	2	course	3	division	4	family	5	favorite	6	lesson
30	travel	1	abroad	2	near	3	gather	4	journalism	5	trip	6	walk

Vocabulary Depth Test 3

1	add	1	for	2	include	3	increase	4	nod	5	pardon	6	to
2	ancient	1	color	2	custom	3	future	4	government	5	old	6	past
3	area	1	code	2	country	3	do	4	join	5	part	6	relax
4	arrest	1	catch	2	choose	3	error	4	gambler	5	seize	6	under
5	attack	1	feeling	2	fun	3	head	4	heart	5	hit	6	violence
6	basic	1	difficult	2	fundamental	3	loud	4	simple	5	skill	6	visitor
7	behind	1	above	2	back	3	clever	4	fall	5	late	6	quickly
8	border	1	across	2	edge	3	mistake	4	separate	5	title	6	yard
9	clearly	1	apple	2	noise	3	obviously	4	room	5	see	6	visible
10	close	1	end	2	eye	3	hobby	4	meal	5	shut	6	work
11	clothes	1	ask	2	change	3	dress	4	closely	5	right	6	trousers
12	common	1	bus	2	group	3	make	4	mutual	5	sense	6	usual
13	continue	1	before	2	day	3	go on	4	last	5	talking	6	train
14	control	1	actually	2	make	3	manage	4	power	5	rain	6	under
15	cross	1	comfortable	2	come in	3	go over	4	intersect	5	island	6	leg
16	crime	1	commit	2	happy	3	make	4	uniform	5	violent	6	wrong
17	crowd	1	language	2	mass	3	people	4	snow	5	stone	6	together
18	culture	1	custom	2	let	3	ring	4	shock	5	society	6	space
19	design	1	draw	2	fashion	3	impossible	4	people	5	plan	6	way
20	dig	1	child	2	find out	3	help	4	hole	5	small	6	tunnel
21	discover	1	excuse	2	fact	3	find out	4	gather	5	Japan	6	notice
22	divide	1	change	2	into	3	manner	4	part	5	separate	6	small
23	dramatic	1	change	2	exciting	3	feeling	4	impressive	5	power	6	task
24	event	1	easy	2	goods	3	happening	4	important	5	satisfied	6	sports
25	exchange	1	for	2	grow	3	straight	4	switch	5	trade	6	watch
26	expensive	1	dear	2	heavy	3	low	4	money	5	restaurant	6	teacher
27	explain	1	detail	2	light	3	make clear	4	on	5	operate	6	reason
28	familiar	1	experienced	2	face	3	handcuff	4	home	5	sleep	6	well-known
29	film	1	army	2	camara	3	free	4	house	5	movie	6	see
30	float	1	accident	2	drift	3	heavy	4	quickly	5	sea	6	water

Vocabulary Depth Test 4

1	forever	1	always	2	fall	3	go on	4	long	5	noisy	6	without end
2	former	1	before	2	behavior	3	guest	4	president	5	previous	6	run
3	freedom	1	activity	2	liberty	3	right	4	season	5	speech	6	train
4	gain	1	dark	2	get	3	increase	4	long	5	mostly	6	weight
5	huge	1	large	2	letter	3	small	4	success	5	surprising	6	vast
6	independent	1	abroad	2	discussion	3	free	4	pleased	5	separate	6	state
7	legend	1	air	2	effect	3	future	4	Greek	5	old	6	tale
8	middle	1	age	2	center	3	halfway	4	hand	5	kind	6	nice
9	notice	1	aware	2	chance	3	late	4	sample	5	see	6	short
10	occupy	1	eat	2	live in	3	message	4	pool	5	seat	6	use
11	order	1	command	2	distance	3	machine	4	out of	5	request	6	speak
12	pain	1	excellent	2	hurt	3	let	4	neck	5	on	6	suffering
13	permit	1	allow	2	eat	3	enable	4	law	5	slow	6	youth
14	quality	1	break	2	excellence	3	feature	4	high	5	long	6	problem
15	receive	1	birth	2	get	3	given	4	letter	5	new	6	share
16	remain	1	always	2	award	3	before	4	clean	5	seated	6	stay
17	remove	1	arrange	2	clear	3	get rid of	4	gloves	5	great	6	heartbeat
18	rough	1	breakfast	2	contact	3	fair	4	force	5	tightly	6	uneven
19	sale	1	by	2	move	3	on	4	ship	5	shop	6	trade
20	search	1	check	2	factory	3	into	4	little	5	look for	6	me
21	sight	1	difficult	2	in	3	life	4	see	5	take	6	view
22	spread	1	animal	2	arms	3	bicycle	4	extend	5	open	6	space
23	suddenly	1	conditioned	2	invite	3	quickly	4	stop	5	travel	6	unexpectedly
24	survive	1	comfortable	2	intention	3	live on	4	manage	5	soon	6	war
25	symbol	1	cold	2	image	3	peace	4	sign	5	smoking	6	speech
26	tough	1	fresh	2	hard	3	lady	4	meat	5	strong	6	want
27	variety	1	different	2	present	3	range	4	same	5	song	6	wide
28	war	1	burn	2	direction	3	earth	4	fighting	5	go	6	weapon
29	wash	1	clean	2	drop	3	hand	4	sea	5	soap	6	together
30	worth	1	assignment	2	bad	3	fortune	4	money	5	silent	6	value

資料2

Listening Conversational Cloze Test 1

Listen to the dialogues and fill the part where you hear the tones with one of the alternatives:

次の会話を聴いて、トーン音の聞こえる部分にどの語が入るか考え、選択肢から一つ選びなさい。

A color word

- | | | | |
|----|----------|--------|---------|
| 1 | 1 So | 2 But | 3 that |
| 2 | 1 That's | 2 That | 3 at |
| 3 | 1 little | 2 at | 3 like |
| 4 | 1 when | 2 day | 3 Last |
| 5 | 1 and | 2 to | 3 with |
| 6 | 1 to | 2 an | 3 went |
| 7 | 1 about | 2 at | 3 on |
| 8 | 1 with | 2 up | 3 in |
| 9 | 1 cold | 2 that | 3 which |
| 10 | 1 One | 2 Do | 3 Did |
| 11 | 1 No | 2 Just | 3 Yes |
| 12 | 1 days | 2 you | 3 went |
| 13 | 1 too | 2 that | 3 there |
| 14 | 1 blue | 2 sick | 3 sad |
| 15 | 1 going | 2 blue | 3 not |
| 16 | 1 go | 2 sad | 3 doing |
| 17 | 1 Oh | 2 for | 3 Well |
| 18 | 1 angry | 2 blue | 3 awake |
| 19 | 1 Monday | 2 cold | 3 day |
| 20 | 1 are | 2 was | 3 means |
| 21 | 1 think | 2 sad | 3 don't |
| 22 | 1 their | 2 that | 3 they |

Listening Conversational Cloze Test 2

Listen to the dialogues and fill the part where you hear the tones with one of the alternatives:

次の会話を聴いて、トーン音の聞こえる部分にどの語が入るか考え、選択肢から一つ選びなさい。

By air

- | | | | |
|----|-------------|-----------|------------|
| 1 | 1 did | 2 about | 3 do |
| 2 | 1 wonderful | 2 enjoyed | 3 not |
| 3 | 1 back | 2 enjoy | 3 nice |
| 4 | 1 leave | 2 come | 3 visit |
| 5 | 1 for | 2 the | 3 at |
| 6 | 1 When | 2 Why | 3 Today |
| 7 | 1 Hawaii | 2 America | 3 Tokyo |
| 8 | 1 went | 2 stayed | 3 crossed |
| 9 | 1 came | 2 stayed | 3 gained |
| 10 | 1 of | 2 in | 3 away |
| 11 | 1 of | 2 after | 3 by |
| 12 | 1 No | 2 Yes | 3 Not |
| 13 | 1 first | 2 I | 3 friend |
| 14 | 1 like | 2 on | 3 nice |
| 15 | 1 time | 2 trip | 3 travel |
| 16 | 1 Were | 2 Do | 3 Did |
| 17 | 1 I | 2 they | 3 everyone |
| 18 | 1 to | 2 for | 3 of |
| 19 | 1 What | 2 How | 3 Would |
| 20 | 1 by | 2 thing | 3 on |

Listening Conversational Cloze Test 3

Listen to the dialogues and fill the part where you hear the tones with one of the alternatives:

次の会話を聴いて、トーン音の聞こえる部分にどの語が入るか考え、選択肢から一つ選びなさい。

Faster than sound

- | | | | |
|----|-----------|----------|----------|
| 1 | 1 When | 2 This | 3 How |
| 2 | 1 Yes | 2 It | 3 When |
| 3 | 1 year | 2 summer | 3 month |
| 4 | 1 isn't | 2 on | 3 wish |
| 5 | 1 weeks | 2 day | 3 thing |
| 6 | 1 your | 2 the | 3 a |
| 7 | 1 ever | 2 been | 3 seen |
| 8 | 1 I | 2 You | 3 So |
| 9 | 1 hope | 2 have | 3 ear |
| 10 | 1 have | 2 buy | 3 know |
| 11 | 1 will | 2 is | 3 sale |
| 12 | 1 by | 2 for | 3 of |
| 13 | 1 is | 2 are | 3 sell |
| 14 | 1 in | 2 race | 3 there |
| 15 | 1 some | 2 it | 3 four |
| 16 | 1 several | 2 have | 3 once |
| 17 | 1 race | 2 show | 3 Sunday |
| 18 | 1 going | 2 taking | 3 drove |
| 19 | 1 up | 2 you | 3 at |
| 20 | 1 at | 2 comes | 3 we |

Listening Conversational Cloze Test 4

Listen to the dialogues and fill the part where you hear the tones with one of the alternatives:

次の会話を聴いて、トーン音の聞こえる部分にどの語が入るか考え、選択肢から一つ選びなさい。

If I don't find my ticket ...

- | | | | |
|----|--------------|------------|----------|
| 1 | 1 nice | 2 first | 3 that |
| 2 | 1 have | 2 tell | 3 did |
| 3 | 1 Of | 2 In | 3 But |
| 4 | 1 like | 2 find | 3 went |
| 5 | 1 could | 2 go | 3 was |
| 6 | 1 probably | 2 don't | 3 say |
| 7 | 1 trip | 2 in | 3 best |
| 8 | 1 higher | 2 more | 3 speedy |
| 9 | 1 it | 2 you | 3 good |
| 10 | 1 no | 2 much | 3 a |
| 11 | 1 is | 2 happened | 3 for |
| 12 | 1 it | 2 you | 3 each |
| 13 | 1 discovered | 2 know | 3 don't |
| 14 | 1 That's | 2 What | 3 But |
| 15 | 1 all | 2 to | 3 so |
| 16 | 1 do | 2 find | 3 give |
| 17 | 1 on | 2 a | 3 three |
| 18 | 1 train | 2 car | 3 run |
| 19 | 1 happened | 2 that | 3 ticket |
| 20 | 1 already | 2 money | 3 to |
| 21 | 1 talked | 2 asked | 3 paid |

Listening Conversational Cloze Test 5

Listen to the dialogues and fill the part where you hear the tones with one of the alternatives:

次の会話を聴いて、トーン音の聞こえる部分にどの語が入るか考え、選択肢から一つ選びなさい。

A party on the ice

1	1 have	2 to	3 are
2	1 a	2 shall	3 happy
3	1 did	2 so	3 soon
4	1 right	2 be	3 all
5	1 not	2 many	3 be
6	1 that	2 put	3 is
7	1 throw	2 come	3 A
8	1 about	2 Is	3 ready
9	1 But	2 kidding	3 there
10	1 going	2 top	3 why
11	1 all	2 people	3 thick
12	1 every	2 already	3 What
13	1 cold	2 You're	
14	1 That's	3 do	
	2 want	3 most	

Listening Conversational Cloze Test 6

Listen to the dialogues and fill the part where you hear the tones with one of the alternatives:

次の会話を聴いて、トーン音の聞こえる部分にどの語が入るか考え、選択肢から一つ選びなさい。

The gift of the Magi

1	1 party	2 present	3 shopping
2	1 I've	2 But	3 Some
3	1 many	2 my	3 wonderful
4	1 them	2 at	3 present
5	1 can	2 like	3 be
6	1 ask	2 have	3 tell
7	1 Not	2 A	3 That's
8	1 plane	2 child	3 your
9	1 your	2 to	3 its
10	1 the	2 a	3 her
11	1 Yes,	2 But	3 No
12	1 for	2 about	3 two
13	1 present	2 book	3 set
14	1 did	2 happened	3 is
15	1 a	2 long	3 her

資料3

Scripts of Listening CC Tests

Listening CC Test 1 A color word

A: Hi! Betty! A wonderful day, isn't it?

B: Yes. The sky is completely blue. (But) I'm not feeling well this morning.

A: (That's) too bad. Yes, you look a (little) pale.

B: I know I've caught cold. (Last) night I went to the airport (to) meet my father. His plane was (an) hour late, and I stood out (on) the ramp, until I was blue (with) the cold.

A: No wonder you caught (cold). It was freezing cold last night. (Did) your sister go there with you?

B: (No), she didn't. She's been blue these (days), too.

A: Oh? Has she caught cold, (too)?

B: No. I mean she has been (sad). You know, a person who is (blue) is sad.

A: Why is your sister (sad)?

B: Because her boyfriend left her recently.

A: (Oh), that's too bad!

B: My father is (blue) this morning, too. Today is "Blue (Monday)," you know.

A: What's "Blue Monday"?

B: Mondays (are) called Blue Mondays, because people are (sad) that the weekend is over and (they) have to go back to work.

Listening CC Test 2 By air

A: Hello, Uncle!

B: Hello, Haruko. Welcome to Hawaii. How (did) you enjoy the flight.

A: It was (wonderful). So far I've had a very nice trip.

B: That's fine. When did you (leave) Japan?

A: I left Haneda Airport on (the) night of the 14th.

B: The 14th? (Today) is still the 14th here in (Hawaii).

A: That's interesting. Is it because I (crossed) the Date Line?

B: That's right. You've (gained) one day.

A: Well, I'm so far (away) from Japan now.

B: Aren't you tired (after) your long journey by plane, Haruko?

A: (NO), not at all. This is my (first) trip to America, and I flew (on) a big plane for the first (time). So everything I saw was interesting.

B: (Were) the stewardesses nice to you?

A: Yes, (they) were very kind. They took good care (of) me all the way from Japan.

B: (How) did you like the meals served (on) the plane?

A: Just wonderful. I had my first breakfast in the air.

Listening CC Test 3 Faster than sound

A: Will you take me to the railroad station in your car?

B: Sure, I'll be glad to.

A: Thanks. (This) is a new car, isn't it?

B: (Yes), it is. I bought it last (month).

A: It's very comfortable to ride in, (isn't) it?

B: Yes. I drive it every (day).

A: How long have you been driving (a) car?

B: For four years.

A: Have you (ever) had an accident?

B: No, I haven't.

A: (You) must be a good driver.

B: I (hope) so. By the way, do you (know) that a race for old cars (will) be held next Sunday?

A: A race (for) old cars?

B: Yes. Only old cars (are) allowed to take part in the (race).

A: That's interesting. I'd like to see (it) someday.

B: The race is only held (once) a year, so let's go this (Sunday), shall we?

A: All right. Are you (going) by car?

B: Of course. I'll pick (you) up about nine o'clock.
Oh, here (we) are at the station.

Listening CC Test 4 If I don't find my ticket...

A: I went to Kyoto last week.
B: Oh, did you? Was it your (first) visit there?
A: Yes, it was.
B: And (did) you go by the bullet train?
A: (Of) course, I did.
B: How did you (like) the bullet train?
A: Very much. It (was) fun to ride on it.
B: You (probably) know it is the fastest train (in) the world.
A: Sure. And it runs (more) than 200 km. per hour, doesn't (it) ?
B: Yes, it does.
A: But I had (a) little difficulty on the train.
B: What (happened) ?
A: The conductor came to see if (each) passenger had a ticket and I (discovered) that I had lost my ticket.
B: (What) did you do?
A: I looked in (all) of my pockets, but I couldn't (find) it.
B: Are you sure you bought (a) ticket before you got on the (train) ?
A: Of course, I did?
B: So what (happened) ?
A: The conductor told me I'd have (to) pay the fare.
B: And so you (paid) the fare again?
A: That's right. It was an expensive ride.

Listening CC Test 5 A party on the ice

A: What shall we do on Christmas, Fred?
B: I'm not sure. What do you (want) to do?

A: I want to have (a) big Christmas party.
B: Good idea. Who (shall) we invite?
A: All our best friends.
B: All (right). But our living room would (be) too small.
A: What if we move (all) the furniture?
B: But where could we (put) it?
A: Yes. That's a problem.
B: How (about) giving a party on the ice?
A: (A) party on the ice? Are you (kidding) ?
B: No. Look at the river over (there). The ice is so thick that (people) can walk on it.
A: Then it's (thick) enough to have a party on. (That's) a really wonderful idea.

Listening CC Test 6 The gift of the Magi

A: Christmas will soon be here, Betty.
B: Yes. Have you finished your Christmas (shopping) Ken?
A: No, not yet. Have you?
B: (I've) already bought some nice presents for (my) family.
A: Are you going to surprise (them) ?
B: Of course. I hope they will (be) pleased with my gifts.
A: May I (ask) what you bought for your sister?
B: (A) pretty Japanese doll, and a model (plane) for my brother.
A: What about for (your) mother?
B: A set of combs for (her) beautiful long hair.
A: Were they expensive?
B: (No), not so expensive, but it took (about) an hour to choose a good (set).
A: That gives me an idea.
B: What (is) it?
A: Well, I'm going to buy (a) hairbrush for my mother.

リスニング回数が リスニング理解に及ぼす効果

■ ■ 東京都立武蔵村山高等学校

教 諭 谷口 幸夫 ■ ■

1 はじめに

和田(1996)は、backwash effect(波及効果)について、評価との関連で「テストが教授と学習に与える影響」(the influence of testing on teaching and learning)と定義づけている。そして「正」(positive)と「負」(negative)の backwash effect の例を紹介しながら、今後の日本の英語教育界の方向性を考えた際に、「きわめて重要」なコンセプトと述べている。

さてリスニングテストを考えた際に、中学や高校のレベルでは、本文や問いを「2回」聞かせることが一般的に広く行われている。「1回のみ」とか「3回(以上)」というのはきわめてまれである。

このことを実態調査するために、1999年4月から2000年3月までに、全国各地で開催された「英語教育・達人セミナー」という英語指導法の研修会に参加した中学・高校の英語教師100名以上にインフォーマルな形でインタビューを行った。その結果、リスニングテストの際に本文や問いを「1回のみ」や「3回」聞かせるケースは皆無であった。

さらに言えば、テストの場面だけでなく、リスニングを指導する過程でも1回のみ聞かせるケースはほとんど存在せず、2回以上聞かせるケースが圧倒的に多かった。

このことを、リスニングテストの受験者(学習者)から見てみると、同じ内容のことを「2回」聞くチャンスがあるわけである。

一方、現実生活におけるコミュニケーションの場面では、相手の話を「1回」で聞き取ることが圧倒的に多い。相手が「2回」繰り返すということは、そこには強調や他の配慮が含まれていることを意味する。

もし意図的に、リスニングテストで本文や問いを2回ではなく1回しか聞かせないとしたら、「1回で聞き取ら

なければならない」という backwash effect が期待できるのではなかろうか。しかも実際の場面を考えても positive な効果と言えよう。

現実的にも、1997年の英検リニューアル以降、準2級より上級のリスニングテストでは、一部、1回のみの放送を採用している。また TOEFL や TOEIC などのリスニングテストは、1回のみの放送となっている。

以上が、本研究に取り組む動機である。よって本稿では、リスニングテストにおいて、1回目の放送でどれだけ理解し、2回目ですでにどれだけ理解が深まるのか、ということをはっきりとしたい。

2 理論的背景

2.1 現状分析

ひとくちにリスニングに関する研究と言っても、リスニングの指導や教材に関する研究から、リスニングのテスト問題や評価、そして近年急速に研究が進んでいるリスニングそのもののメカニズムを解明しようとするものまで多岐にわたる。しかし奇妙なことに、本研究が提唱するようなリスニング回数がその理解力に及ぼす効果に関する研究は、これまで皆無に等しい。

1970年代から現在までに蓄積されてきたリスニング研究を概観した吉田編(1984)や柳他(1996)でも、リスニング回数と理解力に関する研究は、奇妙にもまったく登場していない。さらに専門図書や専門雑誌などでも、今回調査した範囲内においては、回数と理解度に関する研究論文は、筆者のパイロット研究(Taniguchi 1999)を除いて1編も見つけることはできなかった。

このことから、リスニング回数と理解力の研究は、過去30年以上も研究の対象となっていないか、もしくはなんらかの理由で研究の興味・関心が向けられな

った分野とも言えよう。

その最大の理由の1つとしては、教育的配慮というもの挙げられる。1回目のリスニングの際に、検査会場の内外からの雑音等の影響でリスニングポイントが聞き取れなかった場合でも、2回目のリスニングで対処できるものにするというものである。極限すれば、万が一の事故防止のためのものとも言える。その結果、2回聞かせることが当然視されてきたと思われる。

一方、1999年3月に公示された『高等学校学習指導要領』（文部省）では、その目的が以下のように記されている。

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。（下線部、筆者）

ここで挙げられている「実践的コミュニケーション能力」を養成するために、必然的にリスニングの回数は2回よりも1回で聞き取れる能力を身に付けることが不可欠であると考え。そうでなければ、スムーズなコミュニケーションが成立しなくなってしまう恐れがある。

発話行為において、相手の言うことを2回ずつ聞き取らなければ、会話が先に行かないというのでは、自然なコミュニケーションとは言えないからである。

2.2 余剰性

リスニングのプロセスを考えると、いろいろな要素を考慮する必要がある。その上で、本研究の意義を考える際の理論的背景のバックボーンと言えるのは、言語に含まれる余剰性（Redundancy）である。

英語の場合、通常の話し言葉には50%から70%もの余剰性が含まれていると言われている（Rivers 1981; 竹蓋 1982）。

このことから、1回目のリスニングでおよそ半分が理解できれば、通常のコミュニケーションには大きな支障がないと言えるのではないだろうか。言い換えれば、日常生活では、1回のリスニングで全体のおよそ半分程度を聞き逃したとしても、つまり半分会を聞かなくても、話し手のメッセージはほぼ理解できると言える。

ただし誤解の生じないように急いでつけ加えるが、これは母語で、しかも日常会話の場合という条件である。外国語としての英語学習の場合は、余剰性に加えて、聞き取れない部分や理解できない部分をさらに

加算する必要がある。

しかしここで大切なことは、話し言葉には余剰性が含まれているので、1回で全部を聞き取る必要性はないということだ。このことを改めて強調し、確認しておきたい。リスニング活動の場合、1回で聞き取れるのは半分程度、もしくは4割程度でも、十分と言えるのではないだろうか。

2.3 先行研究

2.2 で紹介したリスニング回数と理解度の関係を調べた稀有な研究とも言えるTaniguchi (1999) の研究方法とその結果を、ここで概観しておきたい。

Taniguchi (1999) では、東京都内の国立大学附属高校2年生156名の被験者を対象に、本文や問いを聞かせる回数を1回と2回に制限し、その正答率の統計上の有意差を測定したものである。また、前もって問いを与えておくこと（Pre-questions）がどのような役割を果たすかということも分析を行った。

被験者の学力や学習能力はきわめて高く、優秀な生徒たちの集団である。いわゆる「エリート校」の1つと言える。具体的には、卒業生のおよそ半数が現役で東京大学に入学する超進学校であり、中高一貫6年間教育の男子校として世間の評判も高い。

さて、実験は以下に行った。被験者（N＝156）をTOEICを用いて等質4つのグループに分け、英検準2級の問題（1点×20問）を解かせてみた。その際、グループごとに本文（Body:以下Bと略す）や問い（Question:以下Qと略す）を聞かせる回数を変えてみた。聞かせる回数と聞かせ方は、表1の通り。

表1：聞かせる回数と聞かせ方

クラス1：B＋Q＋B＋Q（本文も問いも2回ずつ聞かせる）
クラス2：B＋Q（本文も問いも1回のみ）
クラス3：B＋B＋Q（本文は2回、問いは1回のみ）
クラス4：Q＋B＋Q（本文の前に問いを聞かせるが、本文は

クラス1の被験者は、本文と問いを1つの「ユニット」として考えると、ユニットを2回聞くことになる。クラス2の被験者は、ユニットを1回のみ聞く。クラス3は本文を2回聞いた後に、問いを聞く。クラス4は、問いをまず聞き、そのあとで本文と問いのユニットを聞く。

このとき、クラス1には特別な解答方法を要求した。それは1回目のリスニングのときの解答も、リスニングの「中間過程」として記入するように求めた。つまり被

験者は各問にそれぞれ2つずつの解答を記入することになる。

その後1問1点20点満点として採点しクラス平均を算出し、統計的に分析した結果、表2のような結果が得られた。

表2：平均点と標準偏差

	被験者数	平均点(20点満点)	標準偏差
クラス1	39	1回目 12.1	20.0
		2回目 14.1	20.2
クラス2	37	10.3	20.6
クラス3	40	13.6	20.7
クラス4	40	12.5	19.2

クラス1において、最初リスニング(平均＝12.1点)と2回目のリスニング(平均＝14.1点)を比較すると、統計上有意な差が認められた(t＝5.08, df＝38, p<0.001)。

またLSDを用いて、各クラス間の相関を求めた結果、統計上の有意差に関して以下のことがわかった。

- クラス2<クラス4 (p<0.05)
- クラス2<クラス3 (p<0.05)

以上のことから、Taniguchi (1999) では次のような結論を導き出している。

- (1) リスニング1回と2回とでは、統計上有意な差が認められる。
- (2) 本文、または問いを前もって1回聞かせることが、1回しか聞かせないよりは、有意な差が認められる。ただし、このことが2回聞かせることと同じ結果が得られるかどうかは、検定の結果、認められるとは言えない。

2.4 リスニングの理解度モデル

今回の研究は、リスニング回数と理解度の関係を調査するためのものである。そこで、回数と理解度の関係をわかりやすく図解してみたい。

まず、1回ごとのリスニング理解度を図示してみる。図1を参照。

図1：リスニングの理解度の記号

○:ほとんど、またはまったく理解できない状態 (Non-understanding:NU)
▲:おおそ半分程度、理解できた状態 (Half-understanding:HU)
●:完全に、またはほぼ完全に理解できた状態 (Full-understanding:FU)

ただし、ここでいう「理解」というのは、理解度に関する聞き手の「心的状態」という意味であって、実際のテスト問題の正答や誤答を示すものではない。つまり、聞き手がほぼ理解できたと思っていたけれども、まったくの誤解である場合もあるというわけである。また、その逆もありうる。まったく理解していないにもかかわらず、偶然にも正答を得られたという場合である。

次にリスニングを2回すると仮定すると、図1のようなモデルが考えられる。

図2：回数と理解度の関係

1回目	2回目	
○	→ ○	パターン1
○	→ ▲	パターン2
○	→ ●	パターン3
▲	→ ○	パターン4
▲	→ ▲	パターン5
▲	→ ●	パターン6
●	→ ○	パターン7
●	→ ▲	パターン8
●	→ ●	パターン9

理論上、パターン1からパターン9までの9通りの理解度モデルが想定される。たとえば、パターン1は1回目でも2回目を聞いたとしても「理解できない (NU)」ということを表し、パターン9は1回目ですでに「理解でき (FU)」ていて、2回目のリスニングでは自分の理解が揺らがなかったという意味である。

またパターン4では、1回目のリスニングでは、中程度の理解度 (HU) であったのが、2回目のリスニングで白紙 (NU) に戻ってしまったという意味で、パターン6では、2回目ではっきりと理解できた (FU) という意味になる。

これまで広く行われてきた2回聞かせるということは、理想的にはパターン6のように1回目のリスニングで半分程度の理解 (HU)、2回目で完全な理解 (FU) を念頭においているのではないかと想像できる。

ここで誤解を招かないように強調しておきたいのが、上述の9つのパターンを学習者や被験者が採用したとしても、リスニングテストを課すという場合には、そのいずれにも正答と誤答の可能性があるということである。

3 実験

3.1 研究目的

Taniguchi (1999) がいわゆる優秀な生徒集団 (Good Learners) を対象にした実験研究であったのに

対し、今回は英語学習に苦手意識を持ったり、英語の学習意欲があまり芳しくない生徒集団(Poor Learners)を被験者として実験研究を行う。

ただし後述するように1999年4月中旬から2000年1月中旬までの約8か月間にわたる指導過程で、十分とは言えないが、かなり学習意識や学習態度、さらには習熟度にも改善が見られた集団であることを付記しておきたい。

本実験研究では、下記の3点がおもな目的である。

- (1) リスニング回数(1回と2回)が、理解度にどのような効果をもたらすのかを調べるために、1回目の理解度と2回目の理解度の相関関係を測る。もし1回目と2回目との有意差が出た場合、それぞれどの程度の理解度があるのかを検証する。
- (2) リスニングテストの種類によって、リスニング回数が理解度に及ぼす効果が変わるのかどうかを検証する。
- (3) リスニング回数(1回と2回)で、順位に変動が生じるのかどうかを検証する。

3.2 仮説

Taniguchi (1999) の研究結果を参考にしながら、本研究では下記の仮説を掲げる。

仮説1：1回目と2回目のリスニング回数で、統計上有意な差は生じる。つまり、得点アップは認められるし、その得点差には有意差がある。

仮説2：テストの種類によって、リスニング回数による影響は生じない。つまりどのリスニングテストでも、同じような結果が得られる。

仮説3：1回目のリスニングでも、2回目のリスニングでも順位変動に統計的な有意差は生じない。つまり数件の順位変動が起きたとしても、全体から見れば1回目の順位と2回目の順位には大差がない。

3.3 被験者

今回の実験の被験者は、東京都武蔵村山市内にある都立高の普通科2年生3クラス、100名(男子42名、女子58名)の生徒である。これは2000年1月中旬に2回に分けて行ったプリテスト(英検リスニング4級と3級)を受け、なおかつ実験当日に試験問題を全問(20題)受験した生徒数である。

この時期に悪性の風邪が流行していて、途中から

の受験や欠席が目立ち、データとして不備、または不適切と思われる15名の生徒は除外した。

被験者のほとんどは、英語に関して苦手意識を持ち、英語にかかわらず学習そのものにややネガティブな態度を持っている。大学・短大への進学志望はおよそ2割ほどで、大部分が専門学校や就職を希望しているか、未定のものである。

今回の被験者の英語力について、若干、補足しておきたい。1999年4月中旬に行った英検4級(平成10年度第2回実施)のリスニング問題では、1問1点換算の20点満点で、平均(Mean) 7.3点で、標準偏差(S.D.)は4.15であった。4級を中学2年生程度のリスニング問題として考えたとき、この時点での被験者集団の英語の学力はかなり低いと言わざるをえない。

しかしそれ以降、リスニングだけでなくバランスのとれた英語力を付けるように根気強く指導してきた結果、2000年1月中旬のプリテストでは4級の平均が18.3点、3級が13.1点まで上昇した。

3.4 実験方法

3.4.1 テスト問題作成

平成11年度第1回検定・日曜日実施で使用された英検3級用のリスニングテスト(全20問)を利用した。ただし、後述するように、本実験の主旨に合わせて、リスニングテープを編集し、さらに各問に対して専用の解答用紙(資料1)を作成した。

3級のリスニングテストは、下記の3部に分かれていて、全部で20問の構成となっている。配点は1問1点とし合計20点とした。

第1部：対話を聞き、その最後の文に対する応答として最も適切なものを選ぶ問題。＜5問＞

第2部：対話を聞き、その質問に対して最も適切なものを選ぶ問題。＜5問＞

第3部：英文を聞き、その質問に対して最も適切なものを選ぶ問題。＜10問＞

第1部、第2部、第3部の問題形式の特徴を考え、それぞれ「応答(Response)タイプ」、「対話(Dialog)タイプ」、「英文(Story)タイプ」と便宜上、分類する。

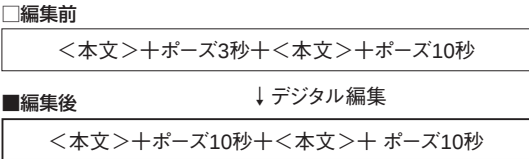
3.4.2 テープ編集

今回の実験では、研究目的に合わせてリスニングテープを編集する必要があり、下記のようにテープ編集を行った。1回目のリスニングの際にも解答を記入できるように、オリジナルテープでの3秒間のポーズを

10秒間に延ばしたのである。ちなみに、テープ編集はNHK関連会社の専門家に依頼し、コンピュータを利用したデジタル編集で行った。

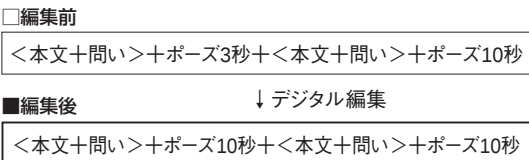
第1部の「応答」の場合は、そのまま最初のポーズを10秒に延ばした。

図3：編集方法（Responseタイプ）



第2部の「対話」と第3部の「英文」の場合は、問い（Question）のあとのポーズを10秒に延ばした。

図4 編集方法（DialogタイプとStoryタイプ）



3.4.3 テスト実施時期

今回の実験は、2000年2月下旬に3クラスとも同日に実施した。連続した時間割の上での実施で、午前中には3クラスとも終了した。なお、問題用紙と解答用紙は各クラスとも実施終了後に直ちに回収した。

被験者は、リスニング指導の一環として、1月中旬に2日間にわけて4級と3級の問題を解いている。そのときは通常の実施方法（いわゆる2回の繰り返し）で解いているため、今回のように1回目と2回目のそれぞれに解答を記入するという経験はなしである。そのため第1部（Response）の例題1題を使って、記入方法を徹底させた。

採点は、被験者の解答を1回目と2回目とに分け、すべての解答をコンピュータ入力した上で、各問1点20点満点として第1部（Response）、第2部（Dialog）、第3部（Story）ごとに採点した。

3.5 分析方法

データ分析は、以下のように行った、
リスニング回数の1回目と2回目の差に関して、まず合計点の平均点（N=100）、つぎに第1部（Response）、第2部（Dialog）、第3部（Story）ごとの平均点を算出しt-検定を行った。また、1回目と2回目の総合得点間

の相関も併せて測定してみた。

順位変動については、プリテストで分類した成績上位者（23名）と成績下位者（25名）を、1回目と2回目のリスニングとで順位変動が起こっているかどうかを確認し、スピアマンの順位相関係数を測定した。

4 分析結果

4.1 平均点の差

下記に挙げる表3と表4は、合計点と各部ごとの平均（Mean）と標準偏差（S.D.）を示すものである。

表3：1回目の合計点と各部の平均と標準偏差

	平均	標準偏差
合計点（20）	10.99	3.13
第1部（5）	2.55	1.10
第2部（5）	2.81	1.24
第3部（10）	5.63	1.96

（ ）内の数字は満点を示す

表4：2回目の合計点と各部の平均と標準偏差

	平均	標準偏差
合計点（20）	13.00	3.55
第1部（5）	2.93	1.28
第2部（5）	3.56	1.18
第3部（10）	6.51	1.88

（ ）内の数字は満点を示す

表5は、それぞれ平均点の差が統計的に有意なものであるかどうかを検証するために、t-検定を行った結果である。

表5：t-検定結果

	t 値	自由度	危険率
合計点	-7.52	99	p<.001
第1部	-3.27	99	p<.001
第2部	-6.04	99	p<.001
第3部	-5.42	99	p<.001

表5から言えることは、1回目と2回目の平均点を比較してみると、合計点では2回目のほうが統計的に有意に増加している（t=-7.52, df=99, p<.001）。同様に第1部のResponseタイプでも統計的に有意な増加が見られ（t=-3.27, df=99, p<.001）、第2部のDialogタイプでも（t=-6.04, df=99, p<.001）、第3部のStoryタイプでも（t=-5.42, df=99, p<.001）統計的に有意な差が認められた。

さらに、被験者個々のリスニング1回目の得点と2回

目の得点間の相関係数を測定した結果、統計的には有意差が確認され、ある程度の相関を示していることがわかった ($r=.675$ $r^2=.451$)。

4.2 順位変動

合計点を基準に順位 ($N=100$) をつけ、リスニング1回目と2回目とで順位変動が起こるかどうかを検証してみた。スパイアマンの順位相関係数を計算してみると、全体としては統計的に有意でわりに高めの相関を示していることがわかった ($\rho=.677$, $p<.001$)。

また、成績上位者 ($N=23$) については、わりに高い相関 ($\rho=.645$, $p<.001$) を示している。一方、成績下位者 ($N=25$) についてはあまり相関は高くなかった ($\rho=.460$, $p<.05$)。

5 仮説の検証

以上のデータ分析から、リスニング1回目と2回目の平均点の差に関して、合計点および各部門についていずれも統計的に有意な差が見られたということが明らかになった。よって「仮説1」と「仮説2」は正しいとすることが検証された。

平均点として見た場合、1回目のリスニングでは55.0% (10.99点)、2回目では65.0% (13.0点) の得点率であるということがわかった。10.0%の得点上昇である。この上昇率は奇しくもTaniguchi (1999) のデータとほぼ一致する (1回目60.5% 2回目70.5%)。つまり1回と2回のリスニング回数では、1回余分に聞くと1割の得点アップにつながるということが2つの実験研究から判明した。

また被験者ひとりひとりを見ていった場合、1回目と2回目の得点の相関係数もかなり高いとは言えないが、中程度の相関が認められた ($r=.675$ $r^2=.451$)。このことは、おおよそ1回目のリスニングでリスニング能力を正確に測ることができるわけで、2目を聞かせるのは精度を高めるか、「教育的配慮」の意味あいが高いということが結論づけられよう。

さらに順位変動に関しては、今回の実験では成績上位者のグループでは順位変動はあまり起こらず、成績下位者のグループでは順位変動が生じる可能性が高いということが言える。よって「仮説3」は全面的には証明されなかった。

ただし被験者全体を見てみると、統計的に有意でわりに高めの相関を示している ($\rho=.677$, $p<.001$)。

つまり、全体的には大きな順位変動は生じないということが今回の実験結果からは言える。

6 考察と今後の課題

まず今回の実験で利用した英検のリスニング試験の信頼性、項目困難度、弁別力などのデータを英検に求めたが、諸般の事情で部外秘ということである。もしそうしたデータが入手できたら、今回の実験の精度はさらに高まると思えるし、得られた結果の妥当性も高まるに違いないだろう。けれども、英検問題の作成にかける労力やその信頼性に関しては、これまでの実績から裏付けされているし、選択肢の内容からテストそのものの信頼性・妥当性は非常に精巧なものと言える。このことを前提に、考察を進めていくこととする。

Taniguchi (1999) でも、今回の実験研究でも、1回目と2回目のリスニングには、有意差があるということが証明された。したがって学習者の習熟度にかかわらず、1回目と2回目のリスニングの理解度には統計上の有意な差が見られるということである。

そして被験者全体の平均で考えた場合、1回目では6割の理解が得られ、2目を聞くと1割の理解が増すということもわかった。

さらに、全体としての順位変動も、今回の実験ではそう大差がないということも判明した。

ここでは、以上の結果を、英語のリスニング指導にどう活かすかということを考えたい。

まずリスニングの1回目で6割の理解が得られるということが充分であるか、否かは意見の分かれるところである。この理解度を「6割も」か「6割しか」と見るのは、2目を聞かせて「1割アップ」をねらうのか、どうにかにも深くかかわってくる。

筆者は、redundancy を考慮して、ほぼ6割の理解度で充分だと考える。むしろ本文を2回聞かせるよりは、pre-questions を提示するようなリスニングテストを奨励していきたいと思っている。その理由は、受験者が前もってリスニングポイントを絞り込むことができるからである。

また2回聞かせるよりも、1回のほうが時間の節約にもつながるし、その空いた時間を利用して問題数を増やしたほうがよいと考える。pre-questions を入れたとしても同じであろう。このことに関しては、さらなる調査研究が急務である。

今後の課題としては、2.4 で述べた「理解度モデル」

のパターン別の分析が不可欠であるし、別の被験者を対象とした習熟度別での追加実験が必要である。

7 おわりに

今回の実験研究を通じて、実際の生徒を対象にした「教育実験」を遂行するむずかしさを改めて実感した。とくに当初から英語学習にネガティブな態度を持つ生徒を、教育実験を受けられるまで「指導」するには、かなりの時間とエネルギーが必要だということを付記しておきたい。しかしわずか8か月の間に、データでも明らかのようにリスニング能力がかなり高まったということは、本研究から生じた positive backwash effect とも言えよう。

最後に、本研究を遂行するにあたって協力してくれた方々に謝辞を表したい。まず、リスニングテストのデータ収集に協力してくれた東京都立武蔵村山高等学校2年生（24期生）の生徒諸君に感謝したい。昨年4月から3月までリスニングテストに明け暮れたと言っても

過言でないが、おかげで諸君のリスニング能力は確実に伸びた。次に「順位変動」など本研究のリサーチデザインを立てる際に有益なアドバイスや示唆を与えてくださった東京学芸大学の金谷憲先生、さらにはデータ分析に関して上木多加志先生（東京学芸大学附属大泉中学校）、テープ編集については北野雅子さん（NHKサービスセンター）には、深く感謝の意を伝えたい。その他にも、この紙面では挙げることができないくらい大勢の方々から協力をいただいた。中でも全国各地で開催した英語教育・達人セミナーに関わった「達セミFriends」の皆さんとのディスカッションなしでは今回の研究の考察は深く掘り下げることができなかったし、有形無形のご支援・ご協力なしには本研究は遂行できなかった。

そして末筆だが、本研究の完遂にあたっては財団法人・日本英語検定協会関係者、および選考委員の先生方からの多大な援助と協力、そして寛容をいただいた。この場を借りて、心より感謝申し上げたい。

参考文献

Brown, J.D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Galvin, K. (1985). *Listening by Doing*. Illinois: National Textbook Company.
Heaton, J.B. (1975). *Writing English Language Tests*. London: Longman.
垣田直巳編. (1981). 『英語科重要用語300の基礎知識』. 東京:明治図書.
Oller, J.W.Jr. (1979). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman.
Rivers, W.M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. (Second ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
Sharpe, P.J. *How to Prepare for the TOEFL Test* (8th ed.). New York: Barron's Educational Series, Inc.
竹蓋幸生. (1982). 『日本人英語の科学---その現状と明日への展望』. 東京:研究社出版.
竹蓋幸生. (1989). 『リスニングの指導システム』. 東京:研究社出版.
* Taniguchi, Y. (1999). Once or twice: that is the question!-- On listening comprehension. Unpublished research paper at Tokyo Gakugei Graduate School.
柳善和・萬谷隆一・杉野直樹・川島浩勝他. (1996). 「リスニング」(英語教育学モノグラフ16). 『英語教育』. 東京:大修館書店.
吉田一衛編. (1984). 『英語のリスニング』(英語教育学モノグラフ・シリーズ). 東京:大修館書店.
* 和田稔. (1996). 「大学入試リスニングテストへの対応」『英検&入試情報』(4月号). 日本英語検定協会.

資料

【資料1】平成11年度 第1回3級リスニングテスト英文原稿
(注) 選択肢の部分は放送されない。正解は*のついた番号。

第1部

No.1 May I help you?
Yes. I'd like a drink, please.
What would you like?
1 I got a drink.
*2 Orange juice.
3 Spaghetti, please.
4 No, thank you.

No.2 Mom, did anyone call me today?

Yes. A boy from the tennis club called.
What was his name?
1 This afternoon.
*2 I can't remember.
3 At school.
4 Very busy.
No.3 The bus is late.
I know. I hope we aren't late for the movie.
Let's take a taxi.
*1 That's a good idea.
2 No. There are six.
3 See you soon.
4 That's too bad.

- No.4** What time is it. Kate?
I don't know.
Don't you have a watch?
- 1 He was late.
 - 2 Yes, I went yesterday.
 - 3 No, you don't.
 - *4 No, I lost it.

- No.5** I have two tickets for a rock concert, Jimmy.
Wow! When is it?
Tonight. Can you come?
- 1 They're very happy.
 - 2 Here you are.
 - 3 He came yesterday.
 - *4 Sounds great. Thanks!

|||| 第2部 ||||||

- No.6** Did you have a good weekend, Cindy?
Well, Saturday was fun, but I had a headache on Sunday.
Do you feel better now?
Yes, much better, thanks.

Question: When did Cindy have a headache?

- 1 Much better.
- 2 She had fun.
- 3 On Saturday.
- *4 On Sunday.

- No.7** Hi, Ray, it's Julie.
Oh, hi, Julie. ...um, can I call you back?
Sure, no problem. Are you busy?
I'm cooking dinner right now.

Question: Why will Ray call Julie back?

- *1 He's making dinner.
- 2 He doesn't like phone calls.
- 3 He's coming back soon.
- 4 He's with Julie.

- No.8** Hey, Catherine. What do you want to be when you grow up?
I want to be a writer. What about you. Eddie?
I'm going to be a doctor.
Well, good luck!

Question: What is Eddie going to be when he grows up?

- 1 A writer.
- *2 A doctor.
- 3 The same as Catherine.
- 4 A lucky person.

- No.9** Look, Steve, Mt. Fuji is beautiful today.
Yes, it is. The sky is so clear.
Is it going to be fine tomorrow, too?
No. The weather report said it would rain tomorrow.

Question: What is the weather like now?

- *1 It's fine.
- 2 It's windy.
- 3 It's cloudy.
- 4 It's rainy.

- No.10** Do you like playing soccer, Janet?
Yes, I love it.
Did you see the championship game last night?
No, I went to see a movie with some friends.

Question: Did Janet see the game last night?

- 1 Yes. She loved it.
- 2 Yes. With her friends.
- *3 No. She went to a movie.
- 4 No. She doesn't play soccer.

|||| 第3部 ||||||

- No.11** Alice collects dolls. She Wanted a book about Asian dolls, so she went to the library in her school. There were seven books about dolls, but they were all about European dolls.

Question: What does Alice collect?

- *1 Dolls.
- 2 Books about Asia.
- 3 The library.
- 4 Europe.

- No.12** Betty is a very good artist. Everyone wants one of her beautiful paintings. Today she sent a picture of some mountains to her grandmother. Her grandmother's birthday is next week.

Question: What did Betty do today?

- 1 She gave everyone one of her pictures.
- 2 She painted a picture of the mountains.
- *3 She sent a picture to her grandmother.
- 4 She went to a birthday party.

- No.13** The blue jeans in this store are usually 60 dollars. But this week they're on sale. They're only 30 dollars. Bill and his friends are coming to the store today.

Question: How much are the jeans this week?

- *1 30 dollars.
- 2 60 dollars.
- 3 Today.
- 4 Billy and his friends.

- No.14** Emiko is planning a trip to America with her Italian friends. They want to visit New York. They've never been to America, but they think that they should learn more English before they go. They'll start lessons soon.

Question: What will they do before their trip?

- 1 They'll visit their friends.
- 2 They'll go to New York.
- 3 They'll study Italian.
- *4 They'll study English.

- No.15** Kevin usually plays tennis with his friends on Saturdays. But Sunday is his sister's birthday, so this Saturday he'll go shopping to buy a present for her.

Question: What will Kevin do this Saturday?

- 1 He'll play baseball.
- 2 He'll play with his sister.
- *3 He'll go shopping.
- 4 He'll go to a birthday party.

- No.16** Jason studied very hard for his tests last week. Last weekend, he felt really tired. So on Saturday, he stayed in bed until 11:00 a.m.

Question: What did Jason do on Saturday?

- *1 He stayed in bed.
- 2 He studied very hard.
- 3 He had a test.
- 4 He played tennis.

No.17 Jeff and Amy went out for dinner at a new restaurant last night. It was a very famous place, and there were lots of people. They had to wait for an hour to get a table, but the food was really good!

Question: Why did Jeff and Amy have to wait to get a table?

- *1 There were a lot of people.
- 2 The food was bad.
- 3 There were a lot of restaurants.
- 4 Jeff didn't know how to get there.

No.18 Jane works in a doctor's office all day. Two nights a week she babysits, and three nights a week she studies at college. She wants to be a nurse in the future.

Question: What does Jane want to be in the future?

- 1 A student.
- *2 A nurse.
- 3 A doctor.
- 4 A babysitter.

No.19 Jenny invited Mary to go out for dinner yesterday. Mary couldn't go because she had to study for a test. So they are going to have dinner together tonight.

Question: What did Mary have to do last night?

- 1 Go out for dinner.
- *2 Study for a test.
- 3 Play with Jenny.
- 4 Go to school.

No.20 Mary wanted to listen to a radio program, but her radio was broken. She wanted to borrow her brother's radio, but he was using it. So she couldn't listen to the program.

Question: Did Mary listen to the radio program?

- 1 Yes, with her radio.
- 2 Yes, with her brother's radio.
- *3 No, because her radio was broken.
- 4 No, because her brother's radio was broken.

【資料2】平成11年度 第1回3級リニングテスト解答用紙

3級リスニングテストについて

- 1 このテストは第1部から第3部まであります。
☆英文は二度放送されます。
第1部:対話を聞き、その最後の文に対する応答として最も適切なものを1,2,3,4の中から選びなさい。
第2部:英文を聞き、その質問に対して最も適切なものを1,2,3,4の中から選びなさい。
第3部:英文を聞き、その質問に対して最も適切なものを1,2,3,4の中から選びなさい。
- 2 No.20のあと10秒すると試験終了の合図がありますので、筆記用具を置いてください。

第1部

- | | 1回目 | 2回目 |
|---------------------|-----|-----|
| [例題] 1 Yes, you do. | 解答欄 | 解答欄 |
| 2 Not much. | | |
| 3 Sure. | | |
| 4 No, thank you. | | |

- | No.1 | 1 I got a drink. | 2 Orange juice. | 3 Spaghetti, please. | 4 No, thank you. |
|------|------------------|-----------------|----------------------|------------------|
| | 解答欄 | 解答欄 | | |

- | No.2 | 1 This afternoon. | 2 I can't remember. | 3 At school. | 4 Very busy. |
|------|-------------------|---------------------|--------------|--------------|
| | | 解答欄 | 解答欄 | |

- | No.3 | 1 That's a good idea. | 2 No, there are six. | 3 See you soon. | 4 That's too bad. |
|------|-----------------------|----------------------|-----------------|-------------------|
| | | 解答欄 | 解答欄 | |

- | No.4 | 1 He was late. | 2 Yes, I went yesterday. | 3 No, you don't. | 4 No, I lost it. |
|------|----------------|--------------------------|------------------|------------------|
| | | 解答欄 | 解答欄 | |

- | No.5 | 1 They're very happy. | 2 Here you are. | 3 He came yesterday. | 4 Sounds great. Thanks! |
|------|-----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|
| | | 解答欄 | 解答欄 | |

第2部

- | No.6 | 1 Much better. | 2 She had fun. | 3 On Saturday. | 4 On Sunday. |
|------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| | | 1回目 | 2回目 | |
| | | 解答欄 | 解答欄 | |

- | No.7 | 1 He's making dinner. | 2 He doesn't like phone calls. | 3 He's coming back soon. | 4 He's with Julie. |
|------|-----------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------|
| | | 解答欄 | 解答欄 | |

- | No.8 | 1 A writer. | 2 A doctor. | 3 The same as Catherine. | 4 A lucky person. |
|------|-------------|-------------|--------------------------|-------------------|
| | | 解答欄 | 解答欄 | |

- | No.9 | 1 It's fine. | 2 It's windy. | 3 It's cloudy. | 4 It's rainy. |
|------|--------------|---------------|----------------|---------------|
| | | 解答欄 | 解答欄 | |

- | No.10 | 1 Yes. She loved it. | 2 Yes. With her friends. | 3 No. She went to a movie. | 4 No. She doesn't play soccer. |
|-------|----------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| | | 解答欄 | 解答欄 | |

第3部

No.11	1	Dolls.	1回目	2回目
	2	Books about Asia.	解答欄	解答欄
	3	The library.		
	4	Europe.		
No.12	1	She gave everyone one of her pictures.		
	2	She painted a picture of the mountains.		
	3	She sent a picture to her grandmother.	解答欄	解答欄
	4	She went to a birthday party.		
No.13	1	30 dollars.		
	2	60 dollars.	解答欄	解答欄
	3	Today.		
	4	Billy and his friends.		
No.14	1	They'll visit their friends.		
	2	They'll go to New York.	解答欄	解答欄
	3	They'll study Italian.		
	4	They'll study English.		
No.15	1	He'll play baseball.		
	2	He'll play with his sister.	解答欄	解答欄
	3	He'll go shopping.		
	4	He'll go to a birthday party.		

No.16	1	He stayed in bed.	1回目	2回目
	2	He studied very hard.	解答欄	解答欄
	3	He had a test.		
	4	He played tennis.		
No.17	1	There were a lot of people.		
	2	The food was bad.		
	3	There were a lot of restaurants.	解答欄	解答欄
	4	Jeff didn't know how to get there.		
No.18	1	A student.		
	2	A nurse.	解答欄	解答欄
	3	A doctor.		
	4	A babysitter.		
No.19	1	Go out for dinner.		
	2	Study for a test.	解答欄	解答欄
	3	Play with Jenny.		
	4	Go to school.		
No.20	1	Yes, with her radio.		
	2	Yes, with her brother's radio.		
	3	No, because her radio was broken.	解答欄	解答欄
	4	No, because her brother's radio was broken.		

短時間での中学・高校生の 英語発音向上の研究

—— 認知心理学的分析より ——

兵庫県立明石南高等学校 教諭 前田 良彦

1 はじめに

2000年になり、21世紀の新しい英語教育が実施されようとしている。2002年に中学校の新学習指導要領が、続いて2003年に高校の新学習指導要領が実施される見通しになった。完全週5日制の下で英語の単位数が4単位から3単位に減少されるようである。しかも、オーラルコミュニケーションが今までよりいっそう重視され、実践的なコミュニケーション能力の育成が強調されている。

しかし、英語のコミュニケーション能力育成というと、当然発音の問題が浮上してくる。英語の発音に関しても、自分自身の中に英語音体系を持っていないと日本語流の発音になる傾向が強い。また、リスニングにおいても、それを持っていないと理解できないことが多い。たとえば、ネイティブスピーカーが [draiv] “drive” と発音したとしよう。ある日本人英語学習者がその発音を [doraibu] と覚えていたならば、ネイティブスピーカーの英語発音を理解するのに困難をきたすであろう。すなわち、その学習者は日本語音体系でその単語を覚えていたことになる。言い換えれば、その学習者は正しい英語音声をも自分の脳に長期記憶として記憶していないことになる。では、学習者が短時間で効果的に英語を正しく発音できる方法はないものだろうか。それには、学習者に正しい英語の発音を多く聞かせ、英語音体系を理解させ、彼らの長期記憶にある日本語音体系を英語音体系に換えればよいのである。しかし、教育現場を見てみると、好ましくない状況が浮き彫りにされる。1クラス約40人というクラスサイズでは、ひとりひとりに正しく英語音声を教えるのに限界が感じられる。また、時間的制約もあり、英語音声にあまり時間を割いていられないように思われる。した

がって、精々できても、モデルのあとについてコーラスリピートになってしまう傾向がある。このような好ましくない状況を認めながらも、短時間でより効果的に学習者の英語の発音を改善する良い方法を探究することが本研究の狙いである。

2 先行研究

2.1 音声干渉

干渉というのは、短期記憶の活性化している今の項目が、次の新しく活性化する項目に置き換えられるときに起こる (Nairne 1988, 115)。すなわち、置き換えられたものと同じ過程で共通に理解されているために生じる。すなわち、その処理がうまく行われないために干渉が起きると言うのである。その処理をうまく実行するために、われわれは短期記憶内に音声復唱ループというものを持っている。この機能は音声貯蔵機能と音声制御機能の2つから成り立っている。前者は、学習者が聞いた英語音声を2秒以内しか音声痕跡として残せないという機能である。わかりやすく言えば、2秒間の録音容量しか持たないMDと考えるとよい。後者は、聞いた英語音声を内声的に復唱して、再び音声貯蔵庫に戻してやる機能である。たとえば、英語の授業で、教師が英語の日本語訳を言うと、すぐに学習者がノートにそれを書き留めている状況を考えてみよう。この場合、聞いた日本語を内声的に復唱し、音声を再び音声貯蔵庫に戻して記憶させ、すぐに書き留めるという行動ができるからである。すなわち、学習者が英語音声を聞いて、音響痕跡が残っている2秒以内に、その情報に注意を喚起させ、再び内声的に英語音声情報を再活性化しなければならないのである (二谷 1999, 32)。

短期記憶内で復唱分析の処理がうまくいけば、干渉が起こらない。いわゆる修正（書き換え）である。しかし、その修正能力を有効に利用しようとしないで、教師のあとについて学習者にすぐに連続して英語音声のリピートさせれば、新情報が次の項目に置き換えられないで干渉が起きる。とくに、初期学習者に対して英語音声の集中的反復練習は日本語音声からの負の転移が生じる。たとえば、日本人英語学習者が教師のあとについて、fat [fæt] の /f/ を集中的反復練習で発音すると、英語の発音 [f] に代わって唇の摩擦音 [ɸ] を使って発音してしまうという傾向が強いことなどがあげられる。

2.2 間隔効果

間隔効果とは、一般的に繰り返される情報が集中的に繰り返されるよりも、時間的に間隔を置いて繰り返されるほうが記憶保持も再生もよいという効果である（二谷 1999:116）。Dempster (1988) は、学習項目を集中的に反復しても、必ずしもいちばんよい学習方法だとは言えないと指摘している。連続した反復練習の間に時間的な間隔を置いた間隔的反復練習のほうがより効果的に学習項目が想起・再生されるというわけである。すなわち、隣り合った学習項目の連続よりも間隔を徐々に大きくしていく学習形態のほうが記憶には効果的なのである（Greene 1992, 147）。Bjork (1970, 314) も学習形態は集中的反復練習よりも間隔的反復練習のほうが有効的であることを指摘している。

次に、どのような練習形態の種類があるのか、また、どのような効果があるか見てみよう。

集中的反復練習とは、連続した項目を時間的な間隔を置かずに繰り返し練習させる形態である。この練習形態だと、同じ学習項目をインプットしてしまうので、効率的な学習は望めないであろう。

間隔的均等型反復練習とは、最初の提示項目から最後の項目まで同じ時間的な間隔を置いて繰り返し練習させる形態である。

間隔的拡大型反復練習とは、同じ学習項目どうしの時間的な間隔を最初は狭く取り、徐々にその時間的な間隔を拡大して繰り返し練習させていく方法である。この練習形態がいちばん記憶の再生を向上させるという研究報告がなされている（二谷 1999, 117）。

間隔的縮小型練習とは、最初は時間的な間隔を大きく取り、徐々にその間隔を縮小しながら繰り返し練習させていく方法である。この練習形態は学習項目の理解・再認において効果があるという研究報告がなさ

れている（二谷 1999, 118）。

表1：4種類の反復練習方法

集中的反復練習
RRRRRR
間隔的均等型反復練習
R....R....R....R....R....R
間隔的拡大型反復練習
R..R...R....R....R....R.....R
間隔的縮小型練習
R.....R.....R.....R....R..R.R

2.3 処理欠如論と読み込み異質論

上記の間隔効果を支える理論として、処理欠如論と読み込み異質論がある。

前者は、集中的に反復されると同じ項目が繰り返されるが、それに対し、同じ項目属性が入力される。しかし、間隔を置いてそれらを入力すると各項目に対して学習者の注意を新しいものに置き換えるので、より深い認知的処理ができるという理論である（Bjork 1996, 326）。すなわち、同じ属性を読み込んでしまう集中的反復練習よりも、間隔的反復練習のほうがより学習者の注意を喚起し、深い認知処理ができるわけである。

後者は、間隔的に反復すると繰り返される項目が記憶システムにおいて違う場所にあるいは方法で入力されるので、間隔的反復を増やすことによって記憶を改善できる理論である（Greene 1992, 150）。すなわち、間隔的反復練習のほうが、同じ学習項目属性を読み取らないので、より効果的に学習項目を記憶できるわけである。

3 本研究の目的

1. 集中的に反復させると、まだ、習得していない音声をもりに発音させるために、必然的に日本語の音声による置き換えが起きる。この日本語の音声による置き換えを少なくさせるためには、時間的な間隔を置いて聞かせる意思決定を伴った間隔的音素識別を集中的音素反復型の前半と後半に置くのとではどちらがより効果があるのかを実験的に探究する。
2. 意思決定を伴った間隔的音素識別を前半に置く方が効果的だとわかれば、意思決定を伴った間隔的音素識別型と集中的音素反復型の割合をどうすればよいかを実験的に探究する。
3. 英語母音と子音の音素指導において、練習形態は同じでよいのか。もし、違うのであれば、どの練習形態がいちばん効果的なのかを実験的に探究する。

4 本研究

4.1 実験1

4.1.1 実験方法

英語の発音向上を望む20人の高校生を被験者として、放課後LL教室で実施した。

実験方法として、6つの単シラブルのミニマルペアー12語(6母音・6子音)を実験材料として選んだ。

表2：6母音・子音音素

1.	/ə:r/ - /ɑ:r/:	firm-farm
2.	/ou/ - /o:/:	bowl-ball
3.	/æ/ - /ʌ/:	bag-bug
4.	/b/-/v/:	base-vase
5.	/r/-/l/:	right-light
6.	/h/-/f/:	hat-fat

上記のミニマルペアーの英単語をネイティブスピーカーに録音してもらった。その後、コンピュータで編集した。

練習の前に、被験者がまだ練習していないミニマルペアーの英単語をプリテストとして実施した。そのテストの種類は再認テストと再生テストであった。

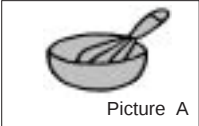
次にポストテストとして、再認テストと再生テストを実施した。両テストを比較して、被験者の発音がどれだけ向上したかを測定できるようにした。

ポストテストの実験手順としては、別の方法で練習させるトリートメントの前後で、再認テスト・再生テストを実施した。

再認テストで評価するために、モニターテレビに映し出される絵を見ながら、コンピュータに録音されたミニマルペアーの1つを聞き、その絵を選ぶよう指示した。(図1を参照)

図1：再認テスト

Picture A と Picture B を見て下さい。どちらかの絵の単語を発音します。その絵のAかBかを○で囲んで下さい。全部で10回あります。



Picture A



Picture B

1. A B

2. A B

3. A B

次に、再生テストで評価するために、指示によって選ばれた絵を英語で発音するように指示した。(図2を参照)

図2：再生テスト

録音の用意をして下さい。

AかBかのどちらかを言います。もしAと言えば、Aの単語を発音・録音して下さい。もしBと言えば、Bの単語を発音・録音して下さい。



Picture A



Picture B

被験者の発音を録音したカセットテープをネイティブスピーカーが聴き、評価基準にしたがって評価した。

プリテストによって、被験者を3グループ(3トリートメント)に分けた。

- (1) トリートメント1は、集中的音素反復練習(便宜上、以後MR-MRとする)を前半と後半に置き、2秒ごとに前半10回・後半10回繰り返し声を出して発音させた。
- (2) トリートメント2は、集中的音素反復練習を前半に置き、意思決定を伴った間隔的音素識別反復練習(便宜上、以後MR-SDとする)を後半に置いた。集中的音素反復練習では、ミニマルペアーを2秒ごとに前半10回繰り返し声を出して発音させ、後半の意思決定を伴った間隔的音素識別反復練習では、4秒間でミニマルペアーの1つの単語を聴き、それに○を入れて答える。それでフィードバックを与え、正しい音声を認識させた。この作業を5回繰り返した。
- (3) トリートメント3は、MR-SDの逆形(便宜上、以後SD-MRとする)である。

各トリートメントの練習終了後すぐに、復唱防止作業として記憶容量テストを10分間実施した。実施方法は、前から順番に9桁の数字を言い、最後の数字を言い終わったら、被験者は、すぐに、言われた順番通りにそれらの数字を書いていった。上記の方法が各トリートメント後3回行われた。(図3)

図3：復唱防止作業

REHEARSAL PREVENTION TASK 1

これから、9桁の数字を言います。よく聞いた後、「はい」という合図でそれらの数字を思い出して、言われた順番に最初から数字を書いて下さい。メモを取ったり、途中から書いたり、最後だけ書いたりしないで下さい。

1) □□□□□□□□□

2) □□□□□□□□□

3) □□□□□□□□□

4) □□□□□□□□□

分析方法として、3つの要因を考慮したラテンスクエア（Latin Square）を組み、トリートメント間の連続性と練習効果によって起こるさまざまな要因をなくし、正確に計測されるようにした。0.05水準で有意差を測定した。

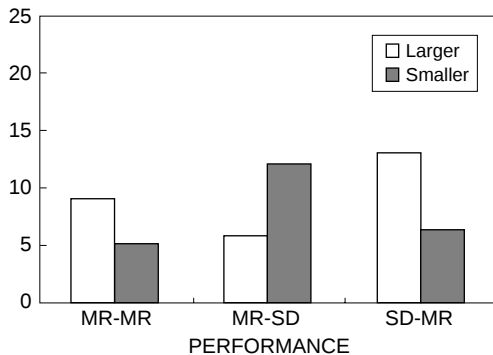
4.1.2 分析

(1) 分析1

記憶容量×練習型の混合解析を行った結果、多重要因が3トリートメント内に発見できた。すなわち群間要因として記憶容量の違う大小学習者との比較によるものと、群内要因として再認における練習型間の比較によるものである。

さらに、単純主効果を採用し記憶容量と練習型の間に有意差を探索するために分析を行った。その結果、記憶容量の違う大小学習者と練習型の間に有意差が認められた。F (2,36) = 5.667, $p < .01$ (図4)

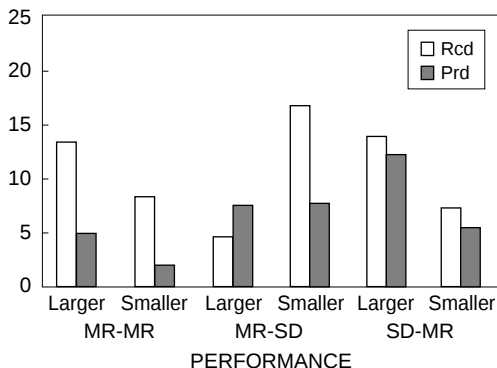
図4：記憶容量における練習型の比較



(2) 分析2

今度は、記憶容量の違う大小学習者×練習型×再認と再生のパフォーマンスにおいて有意傾向が認められた。F (2,36) = 2.110, $.05 < p < .13$ (図5)

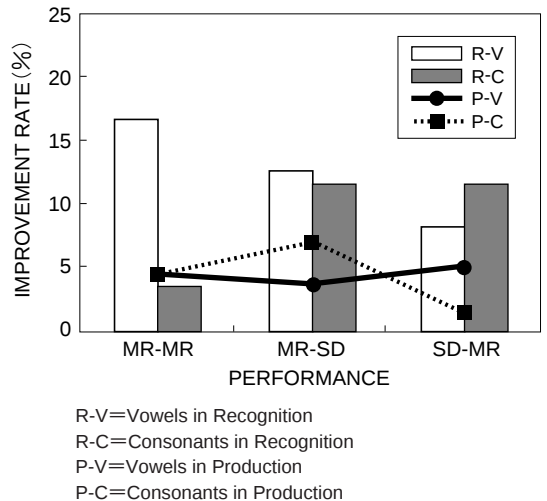
図5：記憶容量における再認・再生の比較



(3) 分析3

今度は、母音と子音では各トリートメント間ではどのような効果があるのか探求した。再認と再生のパフォーマンス×練習型×音声タイプで有意傾向が認められた。F (2,52) = 2.481, $.05 < p < .09$ (図6)

図6：練習型による母音・子音（再認・再生）の比較



(4) 分析4

次に、興味ある試みとして音声タイプを分類して、各音素を調べてみた。要因数が多いので、ANOVA分析にかけるのは困難と考え、発音向上率表を作成した。

再認において、各母音の発音改善には MR-MR か MR-SDで練習すると約90%の向上率があった。各子音に対しては、SD-MRで練習すると約90%以上の向上率があった。また、再生において、母音・子音とも SD-MRの練習型のほうが他の練習型 (MR-MR, MR-SD) より効果があるとわかった。(表3)

表3：練習型による個々母・子音音素の向上率 (%)

Experiment 1		Recognition 1			Production 1		
		MR-MR	MR-SD	SD-MR	MR-MR	MR-SD	SD-MR
Vowels	ə:ɹ	92.3	73.3	67.3	52.0	70.7	70.2
	ɑ:ɹ	94.3	77.0	70.9	56.0	61.3	60.4
	ou	83.6	88.6	71.1	71.6	64.6	65.3
	ɔ:	89.1	91.4	88.9	63.6	58.9	72.9
	æ	97.8	94.8	100	66.2	71.5	73.1
	ʌ	93.3	94.1	100	67.6	73.5	68.0
Consonants	b	82.9	79.8	97.3	84.6	80.0	75.3
	v	57.1	63.0	85.5	50.9	72.9	82.2
	r	65.5	88.9	98.9	75.6	70.9	87.1
	l	85.5	87.8	97.8	69.8	68.0	79.1
	h	95.6	92.7	97.1	76.9	94.2	75.4
	f	94.8	98.2	94.3	62.7	68.0	63.4

4.1.3 考察

MR-MRでは、記憶容量の違う大小学習者間で、有意差は見られなかった。この反復型練習において、両者が左右されないということは、両者の作動記憶に負荷がかかっていないように思われる。

英語の母音では、再認のほうに有意差が見られた。すなわち、母音の再認を向上させるには前半部分に受動的な練習方法である復唱反復練習を持ってくるほうがよいとわかった。次に各音素の再生を見てみると、/ə:r/-/ɑ:r/ (firm-farm) のように日本語音声とかなり違う英語音声を発音すると、向上率があまり望めなかった。再認段階で、認知的に深い処理になっているように思われるが、調音方法がわからず比較的不正確な再生になっているのだろう。とくに、子音のように調音方法と調音点が違う音素に対して効果があまり期待できないようである。

MR-SDでは、ミニマルペアーの連続した音素反復練習の後に認知処理の作業が必要となる意思決定を伴った音素識別をさせる練習で、記憶容量の大きい学習者よりも記憶容量の小さい学習者にとって再認において有利であった。すなわち、最初に受身的に負荷を要求されない反復練習をしたあと、次に能動的に音素識別をするので、記憶容量の小さい学習者にとってこのMR-SDのほうが逆のSD-MRよりも認知的に脳に負荷がかからないように思われる。英語の母音では、MR-MRと同様に再認を向上させるには前半部分に受動的な練習方法である復唱反復練習を持ってくるほうがよいとわかった。個々の音素母音を見ると、bowl-ballの再認では約90%の向上率であるが、再生では約60%になっている。すなわち、日本語化したボールが長期記憶にうまく上書きできなくなり、自動化想起につながらなかったようである。逆に、base-vaseのような調音点が明白な発音では、再生の向上率が上がると言える。

SD-MRでは、再認において、記憶容量が大きい学習者にとって、MR-SDよりSD-MRのほうが有意であった。その理由として、最初に脳に負荷がかかる意思決定を伴った能動的な音素識別をしたあと、受身的な連続した反復練習をしたことがあげられる。首尾よく正の転移が学習上に最初の入力（再認）から正確に深く行われたものと思われる。

次に再生いわゆる自動化想起では有意差が認められなかった。その理由として、45分という短時間では強い連合ができなかったことが考えられる。連合を強

くするためにはもう少し時間がかかるようである。

英語子音では、再生よりも再認のほうにより高い改善率を作る傾向があった。各音素を見ても、最初に能動的な音素識別をさせたほうが、あとの再認と再生がよくなり、正の転移になる傾向があると言える。しかし、fatの /f/ は再認が向上しやすいが、再生は調音法が /h/ よりむずかしい無声音なので自動化想起にうまくつながらなかったようである。

4.2 実験2

4.2.1 実験方法

大学で、英語を専攻したいと思っている24人の高校生を被験者として、放課後LL教室で実施した。実験1で使用した6つのミニマルペアーを使用した。被験者はプリテストとして事前に再認と再生テストを実験2の練習前に受けた。

ポストテストの実験手順と分析で考慮する要因計画は、実験1と同じであった。実験終了後、ネイティブスピーカーに実験1と同様の評価をしてもらった。

プリテストによって、被験者を3グループ（3トリートメント）に分けた。

- (1) トリートメント1では、意思決定を伴った間隔的音素識別練習を80%、集中的音素反復練習を20%とした。以降、便宜上L8R2と呼ぶことにする。
- (2) トリートメント2では、意思決定を伴った間隔的音素識別練習を50%、集中的音素反復練習を50%とした。以降、便宜上L5R5と呼ぶことにする。
- (3) トリートメント3では、意思決定を伴った間隔的音素識別練習を20%、集中的音素反復練習を80%とした。以降、便宜上L2R8と呼ぶことにする。

4.2.2 分析

(1) 分析1

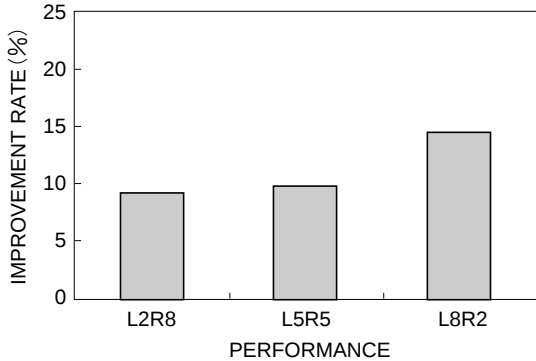
分散分析の結果、トリートメントとパフォーマンス内の再認において、L8R2はL2R8とL5R5よりも有意であると判明した。しかし、再生では、どのトリートメントにおいても有意差が認められなかった。

リスニングの練習回数を増やしていくにつれて、再生も比例して徐々に組織的に改善されていくのが観察された。

(2) 分析2

次に練習型×パフォーマンスにおいて、有意傾向が認められた。 $F(2,44) = 1.682$, $p < .10$ (図7)

図7：練習型による比較

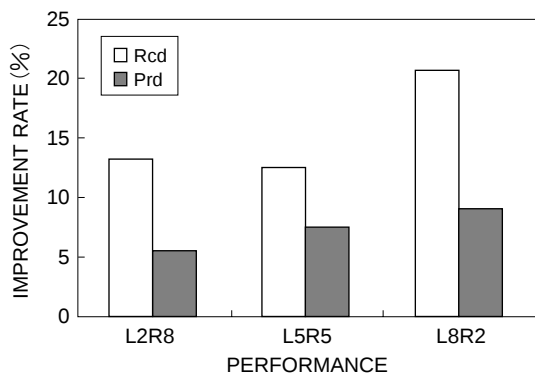


さらに、多重比較の再認において、L8R2と L5R5間に有意差が認められた。 $t(3,88)=2.937, p=.004$

また、L8R2 と L2R8 間に有意差が認められた。 $t(2,88)=2.643, p=.009$

単純主効果で再認・再生を見ると、すべてのトリートメントで有意差が認められた。他のタイプと比較して、L8R2でとくに高い有意差を示した。 $F(1,66)=9.973, p<.005$ (図8)

図8：再認と再生における練習型の比較



考察として、より多くの意思決定を伴った間隔的音素識別練習を集中的音素反復練習の前半に置けば、後の再生がより効果的になるとわかった。

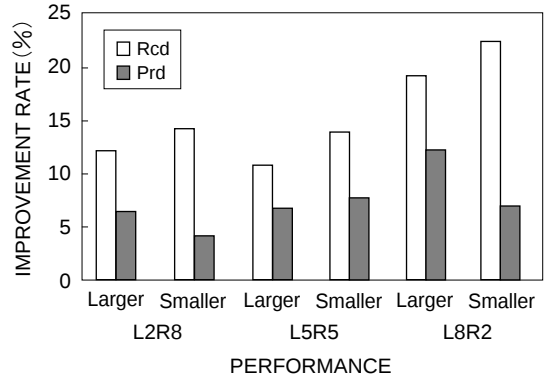
(3) 分析3

次に、練習型×パフォーマンス×記憶容量が調べられた。再認において、L8R2はL2R8とL5R5よりも有意傾向であった。記憶容量の小さい学習者にとって、有意傾向を示した。 $F(2,88)=2.783, p=.07$ 記憶容量の大きい学習者にとっても有意傾向を示した。 $F(2,88)=2.508, p=.08$

考察として、記憶域の大小に関わらず学習者にとって、80%の意思決定を伴った間隔的音素識別練習が

集中的音素反復練習の前半に置かれれば、後の再認と再生がよくなることが判明した。(図9)

図9：記憶容量による練習型の比較



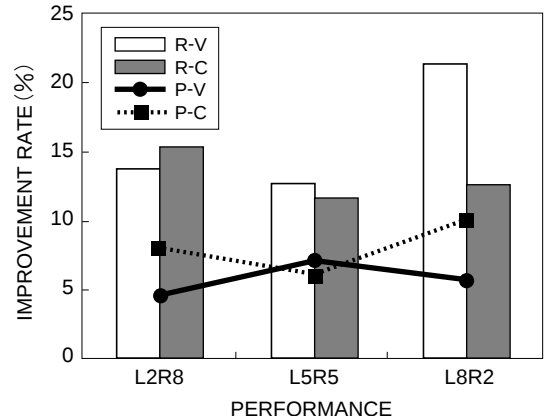
(4) 分析4

今度は、母音と子音の向上率を探索するために、パフォーマンス×練習型×母音・子音が調べられた。母音と子音の再認において、L8R2はL2R8 と L5R5より有意傾向であった。 $F(1,144)=3.051, .05<p<.1$

さらに、L8R2の再認と再生を見てみると、母音の指導において有意差が認められた。 $F(1,144)=6.745, p<.05$ 子音に置いては残念ながら有意差が出なかった。

考察として、母音の指導はより多くのリスニングをさせることによって、発音が向上するとわかった。(図10)

図10：練習型による母音・子音(再認・再生)の比較



R-V=Vowels in Recognition
R-C=Consonants in Recognition
P-V=Vowels in Production
P-C=Consonants in Production

(5) 分析5

個々の母音と子音に分類して、さらに探索した。要因が多すぎ、ANOVA分析はむりなので、表を作成し

た。再認と再生において、個々の音素を改善するにはL8R2が他の練習タイプよりも効果的である。

表4：練習型による個々母・子音音素の向上率 (%)

Experiment 2		Recognition 2			Production 2		
		L2R8	L5R5	L8R2	L2R8	L5R5	L8R2
Vowels	ə:r	57.2	46.7	87.9	65.3	70.2	65.4
	ɑ:r	61.1	57.8	88.7	58.4	63.6	63.0
	ou	80.6	88.6	95.1	70.1	82.9	70.7
	ɔ:	92.9	97.1	98.9	69.7	74.9	69.3
	æ	88.9	89.1	94.3	66.3	74.3	73.6
Consonants	ʌ	92.5	90.9	97.1	60.7	65.7	72.3
	b	72.6	62.2	66.4	79.6	80.9	88.0
	v	74.8	68.9	68.0	67.0	68.0	60.6
	r	91.1	78.3	78.7	77.7	81.8	80.0
	l	93.3	78.0	79.1	68.6	69.5	76.0
	h	96.3	88.9	93.4	83.6	71.4	96.4
	f	91.9	87.3	89.0	74.5	65.1	73.1

考察として、母音において、/ə:r/-/ɑ:r/ (firm-farm) のように日本語音声から離れたものは改善しにくいようである。逆に、/æ/-/ʌ/ (bag-bug) のような音素は容易に改善できるようである。

その理由として、学習者はbag の/æ/が少し長目に発音される特徴と、bugの/ʌ/は短く発音されるという特徴、すなわち手がかり情報を発見できたのであろう。川越によれば、英語音/æ/は有声閉鎖音の前では22msとなり、無声閉鎖音の前の15msよりも、約1.5倍ほど長く発音されるという点を指摘している (川越.1999:43)。

次に再生であるが、bag を発音しようとするれば、日本語音 [ア] と [エ] を同時に発音すれば英語音/æ/に近くなるので、音の合成がしやすくなるのではないだろうか。すなわち短期記憶で、長期記憶の中に保持されている旧音と照合したあと、短期記憶で新しい音に合成をし、再び長期記憶に転送して新しい音体系を作成していくのだろう。

子音において、/f/と/v/は日本語にはない調音方法であるため、向上率が低いようである。したがって、より多くのリスニングをしても、再生にはあまり効果がないようである。しかし、練習前に事前指導として調音点と調音方法を教えるとより効果的に再生率が向上できるという示唆をこの実験は与えている。

5 まとめと今後の課題

本研究では、ミニマルペアーを用いた音素識別の実験1・2を通して、最初かなり興味ある理論的な発見が

あり、次のことが明らかになった。

- (1) より多くの意思決定を伴った間隔的音素識別練習を集中的音素反復練習の前半に持つてくることができるとことが判明した。再認が先に改善され、次に再生が向上することも判明した。この解釈として、積極的に音素識別練習をしながらより多くの英語音素を聴くようにすれば、英語音素の習得を促進することができるというわけである。
- (2) より多くの意思決定を伴った間隔的音素識別練習をすれば、記憶容量の大小にかかわらず学習者にとって再認が向上することが判明した。とくに、記憶容量の小さい学習者にとって、より多くの意思決定を伴った間隔的音素識別練習をさせれば、記憶容量の大きい学習者よりも、再認が効果的に促進されるということが判明した。また、少し遅れて再生が促進されるということも判明した。
- (3) 集中的音素反復練習は、母音音素の再認を向上するのに役立つようである。意思決定を伴った間隔的音素識別は、子音音素の再認を向上するのに役立つようである。
- (4) 前半に意思決定を伴った間隔的音素識別練習をより多くすれば、記憶容量の大小にかかわらず学習者にとって、学習者自身が持っている各英語母音と子音の音素を改善できるとわかった。

実験1から次のようなことが言える。ほとんどの日本の中学校・高等学校で、学習者は最初から英語音を連続してリピートさせられているケースが多いように思われる。しかし、実験1からもわかるように、そのような伝統的な方法の場合、学習者の発音を十分には改善できないとわかった。いちばん重要なのは、とくに、外国語学習として英語を初めて習う段階で、意思決定を伴った音素識別練習を多くしてやると、連続的に声を出してリピートするより効果的であるということがわかった。また、効果的な発音指導手順として、事前指導段階で、調音点・調音方法を指導し時間的に多くの間隔を入れた特別なタスクを与えると、短期間でかなりの改善が期待できるということも判明した。

実験2からは、次のような発見が導き出された。それは、より多くの意思決定を伴った間隔的音素識別練習が集中的音素反復練習の前半で行われれば行われるほど、記憶容量が小さい学習者にとって英語音素を

改善できることが実証された。

今回の実験では、各グループ約45分間足らずであったが、記憶容量の大小に関わらず学習者にとって、比較的短時間で向上するのは再認であることがわかった。では、再生を向上させるためにはどうしたらよいか。再生を向上させるために、事前指導ともう少し継続的に指導できる時間が必要であろう。たとえば、1週間とか10日間とかというように連続した期間を作るべきである。今回の実験の上昇率で考えれば、 $8.9\% \times 7日 = 62.3\%$ となり、かなりの上昇率になる。

したがって、より効果的に学習者の全体的な発音能力を改善するために、学習者がいきなり英語音素を発音するのではなく、教師が英語音素の事前指導としてターゲット音の調音点と調音方法を指導するとともに特別なタスクを作成(例:広く間隔を取った方法)すべきである。その後、リピートさせれば、発音向上につながるであろう。そうなれば、学習者の向上した英語発音を維持するために、DVD・ネイティブスピーカーの生の英語により多く接するようにする必要がある。

次に課題として考えなくてはならないのは、音声指導に関して、日本人の英語とネイティブスピーカーの英語は随分違う点である。日本人英語教師とネイティブスピーカーとの英語発音が同じであれば別だが、岡

崎は日本人英語教師の力不足をあげている(岡崎 STEP BULLETIN VOL.10.1998, 108)。すなわち、今回の実験のように、学習者に正しい英語発音を身に付けさせなければいけない。

われわれの^{注1}作動記憶には修正能力があるので、間違った英語発音を教えると学習者はその発音を記憶してしまう。日本人英語教師に課せられている責任は、発音指導をしていく中で、学習者に正しい発音を聞かせ、正確にリピートさせ(手島『現代英語教育』7月号:p.12)、学習者に正しい英語発音を習得させることである。

今後は、本研究で扱った母音と子音以外の音素研究を続け、さらに研究発展として、文章単位のリスニング向上率を研究課題としたい。

最後に、本研究の機会を与えて頂いた(財)日本英語検定協会、貴重なご助言とご協力を頂いた選考委員の先生方、また、兵庫教育大学の二谷廣二教授、後藤巧、中野俊輔の両君、ALTの Elizabeth Ramsey, Mark Taylor, Patric C.K. Swanson先生、協力頂いた現任校の教職員および生徒に心より感謝を申し上げたい。

注1 working memory「作業記憶」という訳語が他文献では与えられているが、本研究では、二谷(1999)にしたがい「作動記憶」という表現を採用した。

参考文献

- Baddeley, A. D. (1990). *Human Memory: Theory and Practice*. East Sussex, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- * Bjork, R. A. (1970). Repetition and rehearsal mechanism in models for short-term memory. In Donald A Norman. (Ed.). *Models of Human Memory*. New York: Academic Press, 307-330.
- * Bjork, E. L. & Bjork, R. A. (1996). *Memory: Handbook of Perception and Cognition, Second Edition*. Academic Press.
- Challis, B. H. (1993). Spacing effects on cued-memory tests depend on level of processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol. 19. No. 2, 389-396.
- * Dempster, F. N. (1988). The spacing effect: A case study in the failure to apply the results of psychological research. *American Psychologist*, 627-634.
- Frankish, C. (1996). Auditory short-term memory and the perception of speech. In Susan E. Gathercole. (Ed.). *Models of Short-term Memory*. UK: Psychology Press, 179-205
- 二谷廣二. (1983). 『楽しい英語学習の心理』. 開隆堂.
- * 二谷廣二. (1999). 『教え方がわかる・わかるー認知心理学の動向から』. 学芸図書.
- Futatsuya, K., & Chick, J. (1996). *The Language Teacher*: The Japan Association for Language Teaching, Volume 20.
- Gagné, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). *The Cognitive Psychology Of School Learning*. Harper Collins Col-lege Publishers.
- * Greene, R. L. (1992). *Human Memory: Paradigms and Paradoxes*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Kahana, M. J. and Greene, R. L. (1993). Effects of spacing on memory for homogeneous lists. *Journal of Experimental Psychology, Memory and Cognition*, Vol. 19 No. 1, 159-162.
- * 川越いつえ. (1999). 『英語の発音を科学する』. 大修館書店
- 窪田晴夫. (1998). 『音声学・音韻論』. くろしお出版.
- 緑川日出子. (1998). 『発音に自信がないという先生方のために』. 「特集発音・音声指導を再考する」. 現代英語教育7月号. 研究社.
- Nairne in Bjork, E. L. & Bjork, R. A. 1996 (1988). A framework for interpreting recency effects in immediate serial recall. *Memory & cognition*, 16, 343-352.
- 西原忠毅. (1986). 『英語発音の探求』. 西南言語学研究所.
- * 岡崎節子. (1998). 『中学・高校に於ける音声指導の実態と、音声指導に対する英語教師の意識』. STEP BULLETIN Vol.10. 日本英語検定協会
- 関根應之. (1989). 「5分間英語発音」. 南雲堂.
- * 手島良. (1998). 「発音記号? カタカナ表記?」. 「特集発音・音声指導を再考する」. 現代英語教育7月号. 研究社.

中学1・2年生の英語力と 学習動機・態度・戦略の関係

—— 心理測定尺度の妥当性と信頼性の検証 ——

東京都／学習院中等科 教諭 行名 一夫

はじめに

近年、第二言語習得に関する研究が進み、第二言語習得には目標言語の特殊性をはじめ、学習者の年齢・適性、性格・動機、母国語と目標言語の相違、学習・社会環境等の、さまざまな要因およびそれらの相互作用が関わっているという点で、研究者の意見は一致している (Skehan 1989, 1991; Ellis 1994)。たとえば、Spolsky (1988) は社会環境を強調している。なぜなら、社会環境は学習者の学習環境のみならず、学習動機にも大きな影響を与えるからである。つまり、さまざまな社会環境で生活する、さまざまな能力を持ちあわせた学習者に、同程度に有効な共通の指導法があるとは思えない。ある指導法の成否は Fishman が主張するように「どのような学習者が、どのような条件で、どの言語をどの程度まで習得するかという条件」でなければ、論じることは意味がない (Spolsky 1988, 397)。

したがって、各教科の教育課程の構成には、まず対象となる学習者およびその学習環境についての調査から始めるべきである (Hutchinson, & Waters 1987; Tessler 1990; Nation 1996)。しかし、体系的な研究の基礎となる測定尺度の妥当性・信頼性の検証は容易ではない。とくに心理学分野における測定尺度の妥当性・信頼性の検証には相当数の調査協力者による誠実かつ長期にわたる協力が必要である。

本調査研究では、当研究者が独自に作成した学習動機に関する心理測定尺度の妥当性・信頼性を検証する。また同時に、授業に対する不安の測定尺度として妥当性・信頼性が高いとされる、Foreign Language Classroom Anxiety Scale (以下、FLCAS; Horwitz 1986; Horwitz, Horwitz, & Cope 1991) と、学習戦略の測定尺度として妥当性・信頼性が高いとされる、

Strategy Inventory for Language Learning (以下、SILL; Oxford 1990) を用い、それら2つの心理測定尺度の妥当性・信頼性を検証する。さらに、調査協力者の2年間にわたる英語力の発達の過程を、英検の過去の問題を利用して測定し、各測定尺度の各構成項目の改善のための資料を提供する。

1 先行研究からの知見

1980年代に入り、第二言語習得の理論が提唱されるようになると (Dulay, Burt, & Krashen 1982; Krashen 1982, 1985)、言語習得のさまざまな側面に光が当てられるようになった。つまり、指導項目、指導方法等、指導者が変更できる外因性要素の研究から、学習者の側の内在的な特質の研究へと移行してきた。現在では、学習者の年齢、性別、知能、言語適性、性格、学習型、学習動機、学習不安、学習戦略等の系統的な研究が発展的に進められている。

1.1 学習動機測定の研究

外国語習得の学習動機に関する測定では Gardner を中心に1970年代から系統だった研究が進められた (Gardner, Smythe, Clement, & Glikzman 1976; Glikzman, Gardner, & Smythe 1982; Gardner 1985; Gardner, & MacIntyre 1993)。そこで、当研究者は、1990年まで、中学生の学習動機を調査する目的で、小規模な質問用紙調査を続けた。しかし、一般の学習者を対象とした調査で、妥当性・信頼性について検証されたと考えられていた心理測定尺度が、中学生学習者を対象とする場合、期待されるほどの信頼性を維持できないことがしだいに明らかになった。そこで、中学生学習者を対象とする、妥当性・信頼性の高い学

習動機についての測定尺度が必要であると考え、さまざまな質問用紙を作成して質問事項を検討した。しかし質問用紙の配布時期、選択肢の数、また質問の与え方によって結果は大きく変化した(Yukina 1996)。

この段階で、学習動機を中学生学習者に、学習者自身の言葉で語ってもらうことを考えた。そこで1990年に、対象を研究者自身がその後1年間担当する生徒に限定し、最初の授業に「あなたはなんのために英語を勉強しますか」という学習動機についての質問項目を含めたカードを配布し、記入を依頼した。この質問に対する開放型の回答を1998年までの9年間にわたって、蓄積・集計した結果(N=1,946)、予想以上に単純な結果が得られた。すなわち、約4割(38.5%)の生徒が「将来役に立つから」とか「仕事で必要だから」といった道具的学習動機をあげたのに対し、3分の1以上(35.2%)の生徒が「外国人と話がしたい」とか「外国人の友だちを作りたい」といった統合的学習動機をあげた(cf., Yukina 1998, 9)。

ところがさらに詳細な面接調査を実施したところ、調査カードに道具的学習動機を記入した学習者も統合的動機がないわけではなく、中には道具的学習動機より統合的学習動機を重んじるような発言をする調査協力者もあった。また同時に、統合的学習動機を調査カードに記入した学習者にも同様の例が観察された。

そこで、意識化されない学習動機を顕在化させる必要性と、学習動機の程度を明示する必要性を認識し、9年間に開放型の質問用紙調査で得られた学習動機項目を6レベルのリカートスケールを用いた質問用紙として再構成し、研究者による独自の学習動機に関する心理測定尺度(以下、MTV)とした。つまり、質問項目として、過去の被験者が回答した学習動機項目を網羅的に提示する形で、心理測定尺度として閉鎖型の21項目からなる中学生を対象とする質問用紙を独自に作成した(cf., 資料1)。今回の研究ではこの心理測定尺度の妥当性・信頼性を、他の2つの心理測定尺度FLCAS, SILLの妥当性・信頼性との比較でとらえる。

1.2 学習不安測定の研究

学習不安測定の初期の段階では、学習不安の測定尺度の妥当性・信頼性については、解釈がきわめてむずかしかった。つまり、不安の程度と外国語能力との間に有意な負の相関が期待されるが、有意の正の相関が報告されることがあった(Chastain 1975; Young 1986)。そこで、Horwitz等は学習不安をコミ

ュニケーション自体に対する懸念・テストに対する不安・他人の評価に対する懸念という3つの概念として分析的にとらえ、通常有意な正の相関を示すテストに対する不安の要素の符号を変えて、妥当性・信頼性の問題を解決し、FLCASを提案した(Horwitz 1986; Horwitz, Horwitz, & Cope 1991)。

これら3つの概念の妥当性については研究者も、中学生学習者との面接調査の結果、明らかに意識できた。まず第一に、外向的な性格を持つ学習者は外国人に対して積極的な態度を取ることが多い。テストに対する不安については普段学習の習慣のあまりない学習者についても定期試験前には学習し、また教員から試験に出すと指示を受けたことがらについてはよく練習し記憶する。他人による評価に対する懸念要素として、次のような例があげられる。統合的学習動機を持っている学習者は本来、会話練習・音読等で積極的な態度を示すことが予想されるが、現実には適切な大きさの声で発音できない学習者は多く、道具的学習動機を持った学習者との顕著な差は観察されない。このことについて、面接調査で理由を質問したところ、ほとんどの生徒が「自分の発音に自信が持てないから」とか「間違えるのが恥かしいから」とか「英語の発音がむずかしいから」あるいはまた「間違えると皆に笑われるから」といった回答をした。

FLCASの妥当性・信頼性を研究した論文で興味深いのは、Aida(1994)の研究である。Aidaは2年履修の外国語としての日本語コースに在籍する1年目の大学生、95名に対して、FLCASを実施し因子分析を行った。Aidaの解釈によれば、4つの因子つまり、「スピーチ不安と否定的評価への恐れ」「落第する可能性への恐れ」「目標言語の話者との快適さ」「外国語授業への否定的態度」が抽出された(1994, 161)。他にも、日本人英語学習者を対象としたFLCASの妥当性・信頼性を検証する研究も少なくないが、Horwitz自身による調査を含め、一般に調査協力者の数が少なく、研究期間も短期に限られている。

1.3 学習戦略測定の研究

初期の学習戦略調査の目的は、効率のよい学習者が典型的に用いる学習戦略の調査であった(Naiman, Frohlich, Stern, & Todesco 1978)。現在では認知・メタ認知・情意・社会の4つの分類を想定するのが一般的である(Skehan 1991)。これに対し、Oxfordはまず、直接学習戦略と間接学習戦略に分類し、前者を記憶・認知・補償学習戦略と名づけ、後者をメタ認

知・情意・社会的学習戦略と名づけ、さらに下位の区分を提案している (Oxford 1990)。またこの分類を基礎にしたSILL が、学習戦略の心理測定尺度として一般的に用いられている。

しかし、SILLについてもまた、日本語を母国語とする中学生学習者を対象とする妥当性・信頼性に関する長期的継続研究の例はあまりない。また調査協力者の数もきわめて限られている。最近の短期的横断研究の例としては若本 (1993) による個人差と学習戦略の相関研究が興味深い結果を提供している。この研究では調査協力者の数も、5級で348名、4級で127名と少ない。しかし、この研究においてもSILL自体の妥当性・信頼性についての検証はなされていない。

1.4 知能指数との相関研究

20世紀初頭から、知的障害を持つ児童・生徒の早期発見と治療の目的で、知能に関する心理測定尺度が提案・展開された。一般に知能指数 (以下、IQ) と呼ばれるこの心理尺度については1950年代から60年代にかけて研究の最盛期を迎えたが、他の心理尺度と異なり、人権上の配慮から取り扱いが年々むずかしくなり、出版論文も著しく減少しているように思われる。

最近の研究で興味深いのは木戸口 (1996) によるIQと外国語習得能力の相関研究である。この研究には2つの無視できない瑕疵がある。第1に、IQをそのまま変数として取らず、5段階のレベルに置き換えて処理した点、第2に、外国語習得能力の測定尺度として、妥当性・信頼性の検証されていない「適性テスト」と「学力テスト」を用いた点である。それにもかかわらず、この研究が興味深いのは検証された仮説とともに、検証されなかった仮説である。検証された仮説はひとつで、以下のように表現されている「IQが3レベルではなく4/5レベル」の生徒に限定して、「帰納的言語推理能力」においては、言語的IQの優位な生徒は理数的IQの優位な生徒に勝る」(1996, 23)。検証されなかった仮説は2つある。第1に「記憶力と言語的IQとの間には相関がある」(1996, 23)。第2に、「標準的文法力テスト・リスニングテストにおいては、言語的IQの優位な生徒は理数的IQの優位な生徒に勝る」(1996, 23)。

2 本研究の内容および特徴

本研究では、当研究者が独自に作成した学習動機に関する心理測定尺度 (以下、MTV) および、FLCAS、

SILLの妥当性・信頼性を検証する。また同時に、学習者に対して田中S式知能検査および、英検3・4・5級の過去の問題を利用し、知能および英語力の発達過程を測定する。また、本研究の特徴は成人の学習者に対して妥当性・信頼性が検証されているとされるFLCAS、SILLを、中学1・2年生という比較的若い学習者に対して、長期間にわたり利用する点にある。

2.1 研究の目的

今回の調査研究の目的は3つある。第1の目的は、中学1・2年の英語学習者を対象とした場合の、MTV、FLCAS、SILLの妥当性・信頼性を検証すること。第2の目的は、中学1・2年次における学習者の英語理解・運用能力 (以下、英語力) の発達過程を測定すること。そして、第3の目的は、測定された英語力と学習者の知能・学習動機・学習不安・学習戦略との相関関係を明らかにすると同時に、MTV、FLCAS、SILLの各調査項目の妥当性・信頼性を向上するための資料を提供することにある。

2.2 検証・調査事項

本研究の検証事項は MTV、FLCAS、SILL の妥当性・信頼性である。調査事項は3点である。第1に、対象となる学習者の知能指数を測定・記録すること。第2に、対象となる学習者に MTV、FLCAS、SILL の回答を依頼すること。そして、第3に、対象となる学習者の英語力を継続的に測定・記録することである。

2.3 調査協力者

本研究における調査協力者は都内私立中学校生徒5クラス200名である (男子のみ)。調査協力者のうち、130名は英語学習を始めて2年以上になる。

2.4 方法論

2.4.1 調査道具

知能指数の測定には『中学・高校用田中S式知能検査』(田中教育研究所, 1990) を用いた。MTVの作成にあたっては先行研究に忠実に従った (Yukina 1996, 1998)。FLCAS およびSILLの日本語訳の作成にあたっては今後の研究の継続性を考え、さまざまな研究者の意見を参考にし (cf., 戸戸・伴 1994; 若本 1993; Robson 1994)、できるかぎり原文に近づけることを心がけた (cf., 資料2・3)。

学習者の英語力測定には日本英語検定協会の実

用英語技能検定（以下、英検）3・4・5級の1998年度第1回土曜日準会場筆記試験問題と英検4級レベルのサンプルテストを用いた。英語力測定尺度として英検を選んだのは、日本国内の入門期のEFL学習者を対象とする検定試験としての妥当性・信頼性が常に検証されているためである。土曜日準会場問題を用いたのは、調査協力校では各年度の第1回準会場試験を実施していないためである。また、英検4級レベルのサンプルテストを用いたのは語彙・イディオム・文法の各要素を分析的にとらえるためである。本研究では英語力として、準会場問題の読解・文法問題（略称として、RG）と、リスニング問題（略称として、L）の得点、サンプルテストの語彙（略称として、V）・イディオム（略称として、I）・文法（略称として、G）の得点のみを分析的に捉えた。面接試験の得点・作文の得点等発表能力に関しての研究は、今後の課題となる。また、統計分析用コンピュータソフトとして、SPSS 10.0Jを用いた。

2.4.2 調査方法

中学入学時に、対象となる学習者の知能指数を測定した。MTV, FLCAS, SILL については、対象となる学習者に中学1・2年次に各1回依頼した。ただし、中学1年次については、すでに小学校等で2年以上英語を学習したグループと、初めて学習するグループとに分けた。前者については入学時の最初の授業で回答の記入を依頼したが、後者については英語学習について実際の経験がないため、2学期の最初の授業で回答の記入を依頼した。また各測定尺度項目と実施学年を略記するために、各測定尺度名に2または3桁の数字を付加した。つまり、各測定尺度項目のみを示す場合には、各測定尺度名に2桁の数字を付加し、実施学年を区別する必要がある場合には、付加する数字を3桁とし、百の位を実施学年、下2桁を各項目の番号として略記することにした。つまり、中学2年次に実施したMTVの第9番目の項目の変数名はMTV209となる。中学1・2年次における英語力の測定・記録については、中学1年次11月に5級（略称として、STEP15）、中学2年次7月に4級レベルのサンプルテスト（略称として、SSTEPF2）、中学2年次10月に4級（略称として、STEP24）、中学2年次12月に3級（略称として、STEP23）を実施した。

2.4.3 検証方法

MTV, FLCAS, SILL の妥当性・信頼性の検証では因子分析を行った。第1段階として、中学1年次と中学

2年次で因子構造に差が生じる可能性があるため、まず学年別に因子分析を行った。各心理測定尺度による観測変量について、カイザー・マイヤー・オルキン測定度（以下、KMO）を計算し、バートレットの球面性の検定を行うために近似X2乗（以下、Bartlett）を計算し、因子分析の妥当性を検証した（自由度についてはdfと略記）。因子数については先行研究に従うが、MTVの場合過去の因子分析の結果がないので、固有値を1以上として因子を抽出し、因子数を順次減少させ、もっとも当てはまりのよい因子数を採用した。

第2段階として、第1段階の分析結果で累積因子寄与率が30%を越え、各学年の因子数および各因子内の構成項目に高い類似性が見られた場合、中学1・2年を通じた全体の因子分析を行い、結果を検証した。

3 検証結果と考察

3.1 MTV の信頼性・妥当性の検証

MTV における観測変量について、中学1年次では、 $KMO=0.812$, $Bartlett=1766.462$, $df=210$, $p<0.01$, 中学2年次では $KMO=0.799$, $Bartlett=1574.670$, $df=210$, $p<0.01$ となった。そこで、バリマックス回転（主因子法）による因子分析を進めた結果、表1・2が得られた。また、固有値1以上の因子抽出としたため、各学年の累積因子寄与率はそれぞれ、55.534%、56.491%となった。この表からわかるように、中学1・2年次の因子分析結果に学年差による重大な相違が見られなかった。そこで、中学1・2年次の観測変量を合わせた因子分析を行った($KMO=0.784$, $Bartlett=3555.970$, $df=861$, $p<0.01$)。また、抽出因子数を順次減らし、もっとも解釈可能性の高い4因子を抽出した。その結果、累積因子寄与率は39.522%となり、表3が得られた。

この表からわかるように、第2因子と第4因子については、各学年ごとに行った因子分析同様、各調査項目はそれぞれの因子ごとにきわめてよいまとまりを見せた。また、第2因子に負荷の高い項目は従来統合的学習動機として分類された項目であり、先行研究にならい「統合的動機」と命名する。また同様に、第2因子に負荷の高い項目は従来道具的学習動機として分類された項目であり、先行研究にならい「道具的動機」と命名する。

問題となるのは学年による顕著な差異が見られる第1因子と第3因子である。各因子に負荷の高い項目を

表1：中学1年次のMTV因子分析

	因 子					
	1	2	3	4	5	6
MTV106	.863	.141	.205	.190		
MTV107	.832	.178	.106	.209	.134	-.150
MTV108	.801	.249	.234	.163		
MTV109	.452	.172	.211	.452	.187	
MTV117	.273	.812			-.106	.114
MTV118	.220	.762	.123	.173		
MTV115		.608	.381	.248	.257	
MTV116	.196	.577	.357	.112		
MTV119		.526	.247	.205	.289	
MTV114	.210	.292	.720	.240		
MTV113	.199	.314	.705	.223		
MTV120	.205	.244	.447			.191
MTV112	-.134		-.349			.322
MTV111	.222	.133	.153	.842		
MTV110	.220	.169	.150	.703		
MTV104					.853	
MTV102		-.114			.523	.224
MTV105			-.180		.492	.303
MTV101		.114	.250	.108	.336	.103
MTV103					.249	
MTV121			.167	.109	.177	.631

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

表2：中学2年次のMTV因子分析

	因 子					
	1	2	3	4	5	6
MTV208	.881	.129	.102	.177		
MTV206	.857			.138	.106	
MTV207	.787	.172		.182		.167
MTV209	.499			.115	.136	.234
MTV217		.891	.113			.153
MTV218	.193	.729		.168	.250	
MTV216	.163	.624		.362	.181	
MTV204	.127		.724		.118	
MTV202		.167	.637			
MTV205			.631		.121	
MTV201		.106	.498	.261		.141
MTV203	.113		.425			
MTV212		.134	.257			.151
MTV213	.204	.165		.829	.105	
MTV214	.173	.156		.778	.134	
MTV220	.278		.125	.437		.174
MTV215	.115	.211	.147	.219	.845	
MTV219	.201	.243	.101		.711	.203
MTV210	.343	.128	.165	.153		.796
MTV211	.387	.121	.126		.204	.652
MTV221			.206	.212		.371

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

検討してみると。ほとんどが生徒の具体的欲求である。また、中学1年次の段階での具体的欲求は本格的な言語学習を経験する以前の欲求であることから「理想的自己実現の動機」と命名し、中学2年次の具体的欲求は、ある程度実際の言語学習を経た上での欲求であることから「現実的自己実現の動機」と命名する。また、この相違については、短期的横断研究では明らかになりえなかった重大な事実であると考えられ、本研

表3：中学1・2年次のMTV因子分析

	因 子			
	1	2	3	4
MTV106	.817		.156	
MTV108	.766	.116	.148	
MTV107	.726		.201	
MTV109	.611		.283	.127
MTV113	.558	.396		
MTV111	.555		.190	.214
MTV114	.542	.406	.178	
MTV110	.524		.216	.179
MTV120	.462	.248		
MTV218	.118	.707	.184	
MTV217	.106	.655		
MTV115	.349	.654		.149
MTV216		.639	.290	
MTV116	.401	.568		
MTV215	-.116	.540	.286	.249
MTV118	.477	.503		
MTV219		.503	.332	.262
MTV119	.288	.483		.282
MTV117	.455	.483	-.184	
MTV213	.167	.415	.364	.125
MTV214	.238	.392	.312	.118
MTV220	.155	.339	.335	.129
MTV103		.170	.144	
MTV208	.138	.161	.824	
MTV206	.149		.811	
MTV207	.246	.135	.778	
MTV209	.148		.571	.148
MTV211		.227	.498	.284
MTV210	.223	.216	.473	.337
MTV112	-.182	-.165	-.215	.130
MTV205				.594
MTV202				.534
MTV102			.148	.529
MTV204			.198	.528
MTV104		.225	.175	.469
MTV201	.184	.164		.464
MTV221		.153		.454
MTV121	.150	.154	-.172	.424
MTV105				.389
MTV101	.183	.237	.114	.360
MTV203			.159	.340
MTV212		.142		.240

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

究が2年にわたる長期的継続研究であるために新たに明らかになった点であることを強調したい。

3.2 FLCAS の信頼性・妥当性の検証

FLCASにおける観測変量について、中学1年次では、KMO＝0.849, Bartlett＝2575.85, df＝528, p<0.01, 中学2年次では、KMO＝0.833, Bartlett＝2501.937, df＝528, p<0.01となり、バリマックス回転（主因子法）

による因子分析を進めた結果、表4・5が得られた。Aida の分類 (1994, 160-61) に準じて4因子で分析した結果、中学1・2年次の累積因子寄与率は、それぞれ、37.819%、37.337%となった。また、中学1年次の因子分析と中学2年次の因子分析では、第1因子については項目間である程度の類似したまとまりが見られたが、第2・3・4因子については類似したまとまりが認められなかった。また、先行研究 (Aida, 1994) との比較では、第4因子の要素として認められた調査項目「英語の授業がもっと増えても一向にかまわない (FLCAS05)」と「英語の授業に出たくなくなることがよくある (FLCAS17)」については本研究では両項目とも中学1・2年両年次にわたって、第2因子に分類された。したがって、外国語としての英語 (以下、EFL) を学ぶ日本国内の中学1・2年学習者を対象とする心理測定尺度としての

FLCAS の妥当性・信頼性の検証については、各項目の訳語の適切さを含め今後の検討課題となる。

3.3 SILL の信頼性・妥当性の検証

SILL における観測変量について、中学1年次では、 $KMO=0.786$, $Bartlett=3633.652$, $df=1225$, $p<0.01$, 中学2年次では、 $KMO=0.781$, $Bartlett=3531.424$, $df=1225$, $p<0.01$ となり、バリマックス回転 (主因子法) による因子分析を進めた結果、表6・7が得られた。Oxford の主張 (1990, 293-96) に基づいて6因子で分析した結果、中学1・2年次の累積因子寄与率は、それぞれ、37.819%、37.337%となった。回転後の因子行列からもわかるように 比較的よいまとまりを見せている中学2年次のSILL においても、Oxford が主張する形での因子は抽出できなかった。

表4：中学1年次のFLCAS因子分析

	因 子			
	1	2	3	4
FLCAS104	.768			
FLCAS120	.598	.431		-.105
FLCAS109	.573		.222	-.134
FLCAS129	.568			-.204
FLCAS133	.540	.225		-.239
FLCAS127	.535	.519	.156	
FLCAS124	.496	.368		-.101
FLCAS101	.492	.316	.244	-.162
FLCAS103	.486	.396	.242	
FLCAS116	.473	.126	.369	-.140
FLCAS131	.435	.289	.259	
FLCAS115	.432	.270	.155	
FLCAS125	.426	.270	.419	
FLCAS102	-.301	-.229		.218
FLCAS128	-.236	-.568	-.104	.276
FLCAS132	-.239	-.539		.375
FLCAS126	.484	.535	.285	
FLCAS105		-.506		.118
FLCAS117		.445	.275	.370
FLCAS130	.316	.413	.144	
FLCAS113	.383	.409	.262	-.149
FLCAS122		-.326		
FLCAS119	.163	.315	.243	
FLCAS106		.264	.136	.130
FLCAS107			.624	
FLCAS123	.204		.600	-.240
FLCAS121	.125	.200	.464	
FLCAS112	.365	.235	.407	-.184
FLCAS111	-.172			.663
FLCAS108			-.116	.570
FLCAS114	-.263	-.303	-.119	-.453
FLCAS118	-.339	-.344	-.202	.392
FLCAS110	.210		.179	-.221

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

表5：中学2年次のFLCAS因子分析

	因 子			
	1	2	3	4
FLCAS227	.652	.413	.167	-.201
FLCAS231	.650	.226	.100	.141
FLCAS220	.650	.256	.164	
FLCAS213	.642		.192	.114
FLCAS224	.586	.127	.273	
FLCAS212	.580	.272	.144	.183
FLCAS201	.577	.319	.359	
FLCAS209	.576	.144	.350	.167
FLCAS233	.533	.287	.239	
FLCAS215	.517		-.100	.164
FLCAS203	.465	.197	.282	
FLCAS202	-.451		-.349	.247
FLCAS219	.363	.289	-.161	.278
FLCAS204	.356	.141	.178	.122
FLCAS229	.339	.203	.257	.109
FLCAS222	.256	-.100		-.157
FLCAS210	.246	.191	.147	.225
FLCAS225	.231	.623	.145	.221
FLCAS226	.420	.560	.230	
FLCAS205		-.531	-.256	
FLCAS216	.355	.513		
FLCAS221		.501		.347
FLCAS217	.176	.447		.105
FLCAS230	.132	.433		.277
FLCAS214	-.133	.115	-.632	
FLCAS218	-.111	-.265	-.583	-.212
FLCAS232	-.224		-.492	
FLCAS228	-.111	-.337	-.424	
FLCAS211	-.195	-.208	-.415	
FLCAS206				.507
FLCAS223	.118	.225	.256	.480
FLCAS207	.161	.238	.303	.417
FLCAS208		-.265	-.302	.335

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

表6：中学1年次のSILL因子分析

	因 子					
	1	2	3	4	5	6
SILLB102	.564		.318	.136		.117
SILLB104	.529		.526			.171
SILLF101	.509				.122	.112
SILLD102	.502	.113	.124	.257	.211	
SILLB103	.499	.311	.184	-.127	-.200	
SILLD101	.496	.265		.246	.259	
SILLD103	.482	.251			.167	
SILLF105	.478		.244	.306	.163	
SILLE102	.443		.144			.304
SILLB101	.428	.369	.166		-.120	
SILLF102	.410		.106	.136	.130	
SILLF104	.394		.116	.347		
SILLB113	.286	.182	.216	.192	.122	
SILLD104	.292	.583		.141	.239	
SILLA108	.256	.578				
SILLB111		.544	.266	.121	.153	
SILLA106		.457				.111
SILLC104		-.444	.152	.136	-.133	
SILLB114	.152	.441	.325			.250
SILLD105	.117	.431	.187	.368		
SILLB110		.353	.162	.256	.129	
SILLB112		.322	.279		.249	
SILLA104	.297	.124	.535			.117
SILLA103	.327	.199	.516	.177		.178
SILLA102	.293		.507		.149	.241
SILLA109			.477	.253	.164	
SILLC102	.195	-.216	.399	.281		
SILLA101	.224	.241	.389		.308	.103
SILLA105		.241	.376	.179		
SILLD108	.299	.261	.300	.169	.292	
SILLE105				.592		.131
SILLB108			.101	.501		.463
SILLE106	.169	.143		.478	.263	
SILLD106	.191	.107	.104	.476	.202	.223
SILLA107	.168		.233	.417		
SILLB105	.242		.144	.355	.126	.211
SILLC103	-.151		.125	.353	.100	
SILLF106	.180		.300	.340	.251	.254
SILLB109		.196	.149	.222		.130
SILLE103				.373	.533	
SILLE101				.522	.120	
SILLC106	.179	.132	.238	.451		.173
SILLD109	.329	.184	.125	.415		
SILLC105	.181		.349	.159	.374	
SILLF103	.111	.270		.147	.364	
SILLC101	.162	.254			.273	-.102
SILLE104					.219	
SILLB107	.294			.343		.698
SILLB106		.129	.111			.620
SILLD107	.323	.170	.169	.193	.123	.417

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

表7：中学2年次のSILL因子分析

	因 子					
	1	2	3	4	5	6
SILLA202	.637	.138				
SILLA203	.569	.124				
SILLA201	.517				.141	.140
SILLB205	.480	.206	.125	.252	.264	.109
SILLB207	.474	.210		.472	.133	
SILLB208	.466	.148	.120	.371	.282	
SILLA207	.425	.109			.271	
SILLB203	.409	.409	.126	-.230	-.180	
SILLA205	.404			-.165	.225	
SILLA204	.397	.248				
SILLB206	.377	.196	.316	.183		
SILLB201	.374		.102	-.321	-.136	.251
SILLB202	.366	.323	.205	.151	-.159	
SILLA209	.342					.114
SILLA206	.333		.117	-.302	.231	
SILLB209	.229	.166				.193
SILLD209		.563	.141		.169	.265
SILLB214	.169	.556			.183	.237
SILLD208	.109	.552	.263	.133		.103
SILLD201	.219	.531	.115			.172
SILLD202	.330	.486	.232			.176
SILLB204	.397	.471	.219			.195
SILLD204	.176	.419	.141	-.181		.264
SILLD207	.376	.414	.354	.103	.366	
SILLD205	.152	.409			.380	
SILLB213		.296				-.110
SILLF204	.261		.667			.104
SILLF202	.168		.557		.138	.302
SILLF201			.551		-.114	
SILLF203			.500		.188	.281
SILLF205	.376	.195	.462	.261		.151
SILLE202	.100	.416	.456			-.318
SILLE206			.431		.333	.107
SILLD203	.114	.301	.431			
SILLE201		.250	.333	-.107	.133	-.166
SILLC206		.260	.331	.206	-.230	.156
SILLE204			.202			.109
SILLC204			-.113	.601	.112	
SILLA208	.167	.148		-.501		
SILLC203				.394	.106	
SILLC202	.194		.128	.336		
SILLF206	.235	.251	.302	.308	.129	
SILLE205				.233	.538	
SILLD206	.203	.155	.391	.206	.484	
SILLE203	.156		.241	.210	.417	.118
SILLC201		.179	.146	.184	-.299	
SILLB211		.152				.605
SILLB210	.229		.289			.366
SILLB212			.172			.353
SILLC205	.236	.307	.116	.253	.123	.349

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

3.4 検証結果の考察

検証結果について明確になった点は2つある。まず第1点は、各測定尺度を通じて学年による重大な相違が認められた点である。この点については、学習段階における交互作用と年齢の要素による交互作用の2つの解釈が成り立つ。学習段階の違いによって学習動機・学習不安・学習戦略が変化していく可能性は否定できない。また一方で、年齢の要素も否定できない。SILLの各学年における因子分析において特徴的であるが、中学2年次の調査結果が、中学1年次の調査結果より比較的よいまとまりを示した。また、それぞれの因子分析で、各因子はMTV、FLCAS、SILLの順でよいまとまりを示した。この2つの事実から、次のような解釈が成り立つ。認知的な発達段階にある中学生にとって、自己を客観的に評価することはやさしいことではない。自己の内面的欲求や学習上の不安を比較的客観的に評価することはできても、無意識のうちに使ったり使わなかったりする学習戦略について客観的に判断することは比較的むずかしい。しかし、この主張の妥当性を検証するには、さらに長期にわたる継続的な研究が必要と考えられる。

第2点は、今回の研究ではSILLやFLCASについて、妥当性・信頼性の点で期待されるほどの結果が得られなかった点である。この点については、今回の調査対象が日本国内でEFLを学ぶ学習者であったことと関連していると考えられる。言うまでもなく、Aida(1994)の研究は外国語としての日本語学習者が対象であり、Oxford(1990)も第2言語としての英語だけでなく、EFLも視野に入れて研究を進めている。しかし、日本における英語教育は諸外国と比較しても特殊である。すなわち、日本における英語は大学教育の場でさえ、第2言語としての英語のような、教育の媒体としての役割を担っていない。英語は単なる1教科にすぎず、他の教科はすべて学習者の母国語である日本語を教育の媒体として指導される。したがって、英語自体の言語入力が制限される上に、英語の音声による言語入力より、文字による言語入力が多くなる。また同時に、実用性の観点から、学校内外の英語の試験では筆記試験の結果が重視されている点も無視できない。

4 調査結果と考察

4.1 MTVとSTEPとの相関

4.1.1 中学1年次のMTVとSTEPの相関

中学1年次のMTVの各項目と、英検3・4・5級レベルのテストと4級レベルのサンプルテストの測定項目

(以下STEP)との相関係数は、表8に示したとおりである。この表からわかるように、STEPの全測定項目についてすべて有意な相関関係を持つ調査項目はなかった。しかし、「将来役にたつから(MTV101)」「義務だから(MTV112)」「とにかく英語が好きだから(MTV120)」において、測定9項目中7項目以上で有意な相関関係が見られた。さらに、「留学したいから(MTV116)」とSTEPの各測定項目との関係でも、測定9項目中過半数の項目で有意な相関関係が見られた。

4.1.2 中学2年次のMTVとSTEPとの相関

中学2年次のMTVの各項目と、STEP測定項目との相関関係は、表9に示したとおりである。すなわち、「とにかく英語が好きだから(MTV220)」において、測定9項目中7項目で有意な相関が見られた。さらに、「外国人と話をしたいから(MTV213)」「外国人と友だちになりたいから(MTV214)」とSTEPの各測定項目との関係でも、測定9項目中過半数以上の項目で有意な相関が見られた。したがって、中学1・2年次を通じて測定項目との強い相関関係が認められたのは「とにかく英語が好きだから(MTV20)」のみであった。

4.2 FLCASとSTEPとの相関

4.2.1 中学1年次のFLCASとSTEPの相関

中学1年次のFLCASの各項目とSTEPとの相関関係は表10に示したとおりである。ここでは、STEPの全測定項目についてすべて有意な相関関係を持つ調査項目はなかった。また、「他の生徒は自分より英語ができる」といつも思っている(FLCAS107)」「他の生徒のほうが自分より英語を話すのがうまい」といつも感じる(FLCAS123)」において、STEP測定9項目中7項目以上で有意な相関が見られた。さらに「英語の授業で落第したらどうしようと心配である(FLCAS110)」「英語の授業に出たくなくなることがよくある(FLCAS117)」「英語の授業で英語を話すときには自信がある(FLCAS118)」「英語の先生が自分の間違いを全部直しそうで不安である(FLCAS119)」においても、測定9項目中過半数の項目で有意な相関が見られた。

4.2.2 中学2年次のFLCASとSTEPの相関

中学2年次のFLCASの各項目と、STEP各測定項目との相関関係は表11に示したとおりである。この表から読み取れるように、「英語の授業がもっと増えても一向にかまわない(FLCAS205)」「英語の試験のために勉強すればするほどわからなくなってしまう(FLCAS221)」

「英語の授業は進むのが速いのでついていけないのではないかと不安である (FLCAS225)」 「他の授業よりも英語の授業のほうがずっと緊張し不安になる (FLCAS226)」 「英語の授業を受けに行くときは自信が持てリラックスできる (FLCAS228)」 と、STEPの測定9項目中すべての項目で有意な相関を示した。また、「英語の授業中とても心配してしまって知っていることでも忘れてしまう (FLCAS212)」 「英語の授業に充分予習をしても不安になってしまう (FLCAS216)」 「英語の授業に出たくなることがよくある (FLCAS217)」 「英語の授業で英語を話すときには自信がある (FLCAS218)」 「英語の先生が自分の間違いを全部直しそうで不安である (FLCAS219)」 「他の生徒のほうが自分より英語を話すのがうまいといつも感じる (FLCAS223)」 で、測定9項目中7項目以上で有意な相関が見られた。さらに、「英語の授業で英語を話しているとあがってしまって動転してしまう (FLCAS227)」 でも、測定9項目中過半数の項目で有意な相関が見られた。

したがって、中学1・2年次を通じて測定項目との有意な相関関係が認められたのは「英語の授業に出たくなることがよくある (FLCAS17)」 「英語の授業で英語を話すときには自信がある (FLCAS18)」 「英語の先生が自分の間違いを全部直しそうで不安である (FLCAS19)」 と「他の生徒のほうが自分より英語を話すのがうまいといつも感じる (FLCAS23)」 の4項目であった。

4.3 SILLとSTEPとの相関

4.3.1 中学1年次のSILLとSTEPの相関

中学1年次のSILLの各項目については、表12に示したとおりである。STEPの全測定項目についてすべて有意な相関関係を持つ調査項目はなかった。しかし、「イギリス人やアメリカ人のように英語を話そうと努力した (SILLB102)」 「知っている英単語をいろいろなやり方で使った (SILLB104)」 「勉強のための本だけでなく、楽しみでほかの英語の本を読んだ (SILLB107)」 「英語を話す人たちの文化について学ぼうとした (SILLF106)」 において、測定9項目中7項目以上で有意な相関が見られた。更に、「英語の発音の練習をした (SILLB103)」 「自分の英語の間違いがわかるので、その経験を生かしてもっとじょうずに話せるようにした (SILLD102)」 「英語でうまくいったときは自分へのごほうびを出した (SILLE103)」 「イギリス人やアメリカ人の先生に英語で質問した (SILLF105)」 とSTEPの各測定項目との関係でも、測定9項目中過半数の項目で有意な相関関係が見られた。

4.3.2 中学2年次のSILLとSTEPの相関

中学2年次のSILLの各項目と、STEP測定項目との相関関係は、表13に示したとおりである。すなわち、「イギリス人やアメリカ人のように英語を話そうと努力した (SILLB202)」 「わからない英単語が出てきたら、意味を推測した (SILLC201)」 「自分の英語の間違いがわかるので、その経験を生かしてもっとじょうずに話せるようにした (SILLD202)」 と、STEP測定9項目中すべての測定項目で有意な相関を示した。また、「英語の単語が思いつかないとき、同じ意味の単語や連語を使った (SILLC206)」 「だれかが英語を話しているとき、注意して聞くようにした (SILLD203)」 「自分の英語の能力を高めるためのはっきりした目的を持っていた (SILLD208)」 「イギリス人やアメリカ人の先生に英語で質問した (SILLF205)」 「英語を話す人たちの文化について学ぼうとした (SILLF206)」 において、測定9項目中7項目以上で有意な相関が見られた。更に、「英語を使ったテレビの英語教育番組を見たり、英語の映画を見に行った (SILLB206)」 「新しい英単語に似た意味の日本語の単語を考えた (SILLB210)」 「1語1語訳さず、全体の意味をとるようにした (SILLB213)」 「よりよく英語を勉強できる方法を見つけようとした (SILLD204)」 「間違うのが心配でも勇気を出して英語を話した (SILLE202)」 「困ったとき、英語を話す人に、英語を教えてくれるように頼んだ (SILLF204)」 とSTEPの各測定項目との関係でも、測定9項目中過半数の項目で有意な相関が見られた。

したがって、中学1・2年次を通じて測定項目との有意な相関関係が認められたのは「イギリス人やアメリカ人のように英語を話そうと努力した (SILLB02)」 「自分の英語の間違いがわかるので、その経験を生かしてもっとじょうずに話せるようにした (SILLD02)」 「イギリス人やアメリカ人の先生に英語で質問した (SILLF05)」 「英語を話す人たちの文化について学ぼうとした (SILLF06)」 の4項目であった。

4.4 IQとSTEPとの相関関係

田中S式知能検査によるIQとSTEPの各測定項目、およびSTEPの各測定項目間の相関関係は、表14に示したとおりである。STEPの各測定項目間のPearsonの相関係数は0.466から0.78と比較的高い相関を示しているのに対し、IQとSTEPの各測定項目とのPearsonの相関係数は0.097から0.271とかなり低い水準にとどまった。とくに中学1年次に実施した5級レベルの測定では有意な相関関係が認められなかった。

表8：中学1年次のMTVとSTEPとの相関関係

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
MTV101	Pearsonの相関係数	-.198 **	-.109	-.186 *	-.135	-.241 **	-.299 **	-.194 **	-.308 **	-.214 **
	有意確率 (両側)	.006	.134	.010	.064	.001	.000	.007	.000	.003
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
MTV102	Pearsonの相関係数	-.062	-.115	-.133	-.096	-.079	-.155 *	-.076	-.114	-.110
	有意確率 (両側)	.396	.114	.069	.187	.279	.032	.294	.117	.131
	N	189	189	189	189	189	191	191	190	189
MTV103	Pearsonの相関係数	.100	-.047	.036	.065	.198 **	.174 *	.090	.167 *	.087
	有意確率 (両側)	.172	.525	.627	.375	.007	.017	.220	.023	.239
	N	186	186	186	186	186	188	188	187	186
MTV104	Pearsonの相関係数	-.050	-.034	-.047	-.052	.001	-.081	-.016	-.069	-.087
	有意確率 (両側)	.491	.643	.521	.477	.990	.262	.821	.344	.234
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
MTV105	Pearsonの相関係数	.040	-.009	.009	.021	.018	-.026	-.016	.022	.063
	有意確率 (両側)	.588	.907	.898	.773	.809	.723	.831	.767	.391
	N	189	189	189	189	189	191	191	190	189
MTV106	Pearsonの相関係数	-.115	-.038	-.154 *	-.147 *	-.114	-.110	-.038	-.186 *	-.119
	有意確率 (両側)	.115	.607	.034	.043	.118	.128	.603	.010	.103
	N	189	189	189	189	189	191	191	190	189
MTV107	Pearsonの相関係数	-.056	.019	-.100	-.103	-.053	-.022	-.033	-.105	-.056
	有意確率 (両側)	.443	.798	.171	.159	.471	.760	.649	.148	.443
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
MTV108	Pearsonの相関係数	-.050	.073	-.109	-.123	-.081	-.104	-.062	-.181 *	-.142
	有意確率 (両側)	.494	.321	.138	.091	.267	.152	.394	.012	.051
	N	189	189	189	189	189	191	191	190	189
MTV109	Pearsonの相関係数	-.006	-.043	.002	-.051	-.091	-.049	.062	-.034	-.025
	有意確率 (両側)	.929	.556	.977	.484	.212	.502	.392	.636	.733
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
MTV110	Pearsonの相関係数	-.014	.019	.016	.034	-.046	-.016	.003	-.059	.079
	有意確率 (両側)	.852	.791	.824	.646	.527	.829	.963	.414	.280
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
MTV111	Pearsonの相関係数	.019	-.002	.017	.023	-.038	-.037	.025	-.017	.051
	有意確率 (両側)	.798	.979	.818	.755	.606	.611	.729	.819	.482
	N	189	189	189	189	189	191	191	190	189
MTV112	Pearsonの相関係数	.153 *	.079	.176 *	.108	.174 *	.229 **	.187 **	.255 **	.155 *
	有意確率 (両側)	.036	.279	.015	.140	.016	.001	.009	.000	.033
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
MTV113	Pearsonの相関係数	-.110	-.118	-.106	-.155 *	-.109	-.166 *	-.041	-.150 *	-.063
	有意確率 (両側)	.132	.105	.146	.033	.136	.021	.575	.039	.388
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
MTV114	Pearsonの相関係数	-.080	-.051	-.073	-.118	-.065	-.139	-.016	-.139	-.046
	有意確率 (両側)	.275	.482	.319	.105	.372	.055	.825	.056	.526
	N	189	189	189	189	189	191	191	190	189
MTV115	Pearsonの相関係数	-.107	-.046	-.108	-.089	-.181 *	-.142 *	-.047	-.126	-.091
	有意確率 (両側)	.141	.532	.136	.223	.013	.049	.515	.083	.209
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
MTV116	Pearsonの相関係数	-.147 *	-.057	-.152 *	-.214 **	-.121	-.176 *	-.130	-.202 **	-.203 **
	有意確率 (両側)	.042	.438	.037	.003	.097	.015	.071	.005	.005
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
MTV117	Pearsonの相関係数	-.097	.018	-.109	-.055	-.108	-.043	-.075	-.128	-.186 *
	有意確率 (両側)	.185	.801	.135	.451	.139	.556	.303	.079	.010
	N	189	189	189	189	189	191	191	190	189
MTV118	Pearsonの相関係数	.014	.051	-.055	-.052	-.082	-.041	-.065	-.063	-.120
	有意確率 (両側)	.850	.485	.454	.475	.264	.576	.373	.389	.100
	N	189	189	189	189	189	191	191	190	189
MTV119	Pearsonの相関係数	-.012	.031	-.010	.026	-.111	-.098	-.046	-.010	-.012
	有意確率 (両側)	.870	.675	.895	.720	.127	.177	.529	.895	.867
	N	189	189	189	189	189	191	191	190	189
MTV120	Pearsonの相関係数	-.310 **	-.075	-.225 **	-.244 **	-.172 *	-.293 **	-.222 **	-.362 **	-.208 **
	有意確率 (両側)	.000	.304	.002	.001	.018	.000	.002	.000	.004
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
MTV121	Pearsonの相関係数	-.025	-.039	-.022	.010	-.026	-.082	.001	-.001	.030
	有意確率 (両側)	.739	.599	.765	.893	.724	.285	.991	.991	.684
	N	186	186	186	186	186	188	188	187	186

* * 相関係数は1%水準で有意 (両側) * 相関係数は5%水準で有意 (両側)

表9：中学2年次のMTVとSTEPとの相関関係

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
MTV201	Pearsonの相関係数	-.001	.002	-.165 *	-.112	-.076	-.158 *	-.060	-.097	.003
	有意確率（両側）	.987	.975	.024	.127	.300	.029	.414	.185	.972
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
MTV202	Pearsonの相関係数	.012	.074	-.073	-.037	-.090	-.086	-.014	-.107	-.070
	有意確率（両側）	.868	.313	.323	.612	.222	.239	.854	.144	.342
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186
MTV203	Pearsonの相関係数	.038	.012	-.101	-.044	.005	-.009	.091	-.041	.064
	有意確率（両側）	.603	.866	.171	.548	.947	.903	.215	.575	.388
	N	186	186	185	185	185	188	187	187	185
MTV204	Pearsonの相関係数	-.043	.017	-.145 *	-.100	-.104	-.162 *	-.037	-.136	-.061
	有意確率（両側）	.564	.818	.050	.179	.161	.027	.620	.064	.415
	N	184	184	183	183	183	186	185	185	183
MTV205	Pearsonの相関係数	.014	.064	.001	.005	-.012	.024	.051	-.002	.095
	有意確率（両側）	.850	.390	.987	.951	.871	.741	.494	.981	.200
	N	184	184	183	183	183	186	185	185	183
MTV206	Pearsonの相関係数	.007	.027	.022	.008	.114	.059	.022	.015	.014
	有意確率（両側）	.920	.716	.764	.913	.121	.420	.768	.836	.851
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186
MTV207	Pearsonの相関係数	-.059	.018	-.056	-.004	.028	.018	.021	-.086	-.005
	有意確率（両側）	.422	.806	.446	.959	.703	.810	.772	.239	.944
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
MTV208	Pearsonの相関係数	-.027	.047	.017	.067	.091	.015	.050	-.063	.022
	有意確率（両側）	.717	.526	.823	.367	.217	.841	.496	.389	.761
	N	186	186	185	185	185	188	187	187	185
MTV209	Pearsonの相関係数	.015	-.047	.022	.033	.019	.042	.030	.021	.017
	有意確率（両側）	.835	.518	.763	.659	.799	.568	.686	.773	.821
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
MTV210	Pearsonの相関係数	.030	.026	.041	.044	.000	-.013	-.028	-.026	.071
	有意確率（両側）	.681	.729	.582	.552	.998	.864	.702	.724	.337
	N	186	186	185	185	185	188	187	187	185
MTV211	Pearsonの相関係数	-.025	-.002	.026	.039	.007	.014	.002	-.016	.050
	有意確率（両側）	.735	.980	.723	.602	.925	.849	.977	.833	.506
	N	184	184	183	183	183	186	185	185	183
MTV212	Pearsonの相関係数	-.025	.062	.007	.027	-.038	.028	.052	.062	.074
	有意確率（両側）	.733	.401	.927	.718	.605	.699	.479	.403	.314
	N	186	186	185	185	185	188	187	187	185
MTV213	Pearsonの相関係数	-.161 *	-.150 *	-.187 *	-.173 *	-.133	-.181 *	-.108	-.186 *	-.143
	有意確率（両側）	.028	.040	.011	.018	.069	.013	.139	.011	.052
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186
MTV214	Pearsonの相関係数	-.079	-.092	-.155 *	-.185 *	-.151 *	-.178 *	-.139	-.149 *	-.123
	有意確率（両側）	.279	.209	.034	.011	.038	.014	.057	.040	.093
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
MTV215	Pearsonの相関係数	-.112	-.065	-.127	-.127	-.136	-.106	-.096	-.115	-.071
	有意確率（両側）	.126	.375	.083	.082	.064	.147	.188	.116	.335
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
MTV216	Pearsonの相関係数	-.088	-.052	-.149 *	-.189 **	-.117	-.088	-.056	-.118	-.123
	有意確率（両側）	.229	.475	.042	.010	.110	.228	.444	.105	.094
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
MTV217	Pearsonの相関係数	.010	.038	-.029	-.060	-.033	.000	.082	-.055	-.018
	有意確率（両側）	.895	.603	.689	.415	.650	.999	.264	.449	.804
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
MTV218	Pearsonの相関係数	-.042	-.030	-.085	-.124	-.126	-.042	-.066	-.090	-.097
	有意確率（両側）	.572	.689	.248	.092	.086	.568	.369	.221	.188
	N	186	186	186	186	186	188	187	187	185
MTV219	Pearsonの相関係数	.018	.032	.039	.055	-.046	-.014	.000	.010	.037
	有意確率（両側）	.805	.664	.604	.457	.536	.847	1.000	.892	.622
	N	184	184	184	184	184	186	185	185	183
MTV220	Pearsonの相関係数	-.228 **	-.126	-.171 *	-.182 *	-.138	-.226 **	-.170 *	-.270 **	-.152 *
	有意確率（両側）	.002	.086	.019	.013	.060	.002	.019	.000	.038
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186
MTV221	Pearsonの相関係数	.100	.125	.141	.126	.077	.059	.112	.065	.152 *
	有意確率（両側）	.180	.092	.058	.089	.303	.422	.128	.382	.040
	N	183	183	182	182	182	185	184	184	182

** 相関係数は1%水準で有意（両側） * 相関係数は5%水準で有意（両側）

表10：中学1年次のFLCASとSTEPとの相関関係（1）

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
FLCAS101	Pearsonの相関係数	.118	.072	.130	.136	.029	.146 *	.108	.135	.171 *
	有意確率（両側）	.106	.323	.076	.063	.694	.045	.141	.063	.019
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS102	Pearsonの相関係数	.035	-.051	.057	-.007	.094	.075	.054	.066	.051
	有意確率（両側）	.629	.488	.438	.928	.200	.307	.463	.365	.485
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS103	Pearsonの相関係数	.062	.098	.006	-.066	-.013	.048	.058	.075	.105
	有意確率（両側）	.398	.183	.930	.366	.862	.511	.430	.307	.153
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS104	Pearsonの相関係数	-.004	.037	-.027	-.026	-.021	.051	.019	.086	.024
	有意確率（両側）	.954	.614	.716	.729	.774	.482	.794	.239	.745
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS105	Pearsonの相関係数	-.125	-.066	-.120	-.093	-.088	-.129	-.069	-.169 *	-.025
	有意確率（両側）	.089	.370	.102	.207	.232	.076	.344	.020	.737
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS106	Pearsonの相関係数	.015	-.087	-.065	-.033	.020	.035	.083	.040	.081
	有意確率（両側）	.838	.237	.375	.650	.786	.633	.259	.587	.268
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS107	Pearsonの相関係数	.175 *	.080	.266 **	.167 *	.250 **	.245 **	.239 **	.232 **	.156 *
	有意確率（両側）	.016	.273	.000	.022	.001	.001	.001	.001	.033
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS108	Pearsonの相関係数	-.011	-.068	.006	-.030	-.043	.064	.005	.090	.127
	有意確率（両側）	.880	.352	.934	.684	.556	.378	.951	.218	.083
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186
FLCAS109	Pearsonの相関係数	.013	.029	-.062	-.046	.012	-.011	.044	.029	.001
	有意確率（両側）	.864	.696	.397	.530	.867	.880	.552	.695	.992
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS110	Pearsonの相関係数	.139	.039	.171 *	.117	.144 *	.202 **	.127	.201 **	.169 *
	有意確率（両側）	.057	.596	.019	.111	.049	.005	.082	.006	.021
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS111	Pearsonの相関係数	-.089	-.071	-.058	-.078	-.023	.039	.039	-.008	-.010
	有意確率（両側）	.225	.332	.429	.288	.755	.593	.599	.909	.888
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS112	Pearsonの相関係数	.094	.107	.055	.036	.012	.164 *	.124	.082	.120
	有意確率（両側）	.199	.144	.458	.620	.868	.024	.089	.261	.102
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS113	Pearsonの相関係数	.124	.060	.045	.031	.010	.076	.097	.084	.044
	有意確率（両側）	.089	.415	.539	.672	.894	.300	.186	.253	.550
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS114	Pearsonの相関係数	-.045	-.033	.037	-.084	-.014	.095	.041	-.012	.015
	有意確率（両側）	.544	.651	.620	.251	.852	.190	.577	.869	.833
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS115	Pearsonの相関係数	-.011	-.029	-.063	-.037	-.072	-.050	.006	.003	-.058
	有意確率（両側）	.879	.697	.394	.619	.328	.494	.935	.970	.431
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS116	Pearsonの相関係数	.057	.131	.018	.049	.081	.067	.037	.112	-.025
	有意確率（両側）	.438	.073	.808	.502	.272	.355	.614	.125	.736
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS117	Pearsonの相関係数	.106	.038	.162 *	.106	.174 *	.219 **	.113	.222 **	.144 *
	有意確率（両側）	.148	.600	.027	.150	.017	.002	.121	.002	.049
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS118	Pearsonの相関係数	-.152 *	-.220 **	-.128	-.095	-.127	-.186 *	-.150 *	-.164 *	-.052
	有意確率（両側）	.037	.002	.081	.194	.084	.010	.039	.024	.482
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS119	Pearsonの相関係数	.150 *	.058	.134	.096	.105	.169 *	.166 *	.158 *	.161 *
	有意確率（両側）	.040	.432	.067	.190	.152	.020	.022	.030	.028
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS120	Pearsonの相関係数	-.004	.066	-.007	-.050	-.080	-.066	.038	.016	.003
	有意確率（両側）	.958	.370	.925	.494	.275	.362	.604	.829	.964
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS121	Pearsonの相関係数	.067	.054	.066	-.039	.060	.070	.037	.059	.001
	有意確率（両側）	.362	.460	.370	.593	.417	.336	.617	.422	.989
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187

* * 相関係数は1%水準で有意（両側） * 相関係数は5%水準で有意（両側）

表10：中学1年次のFLCASとSTEPとの相関関係(2)

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
FLCAS122	Pearsonの相関係数	-.008	.051	.032	.010	.024	-.004	.096	.002	.063
	有意確率 (両側)	.918	.487	.665	.895	.742	.958	.190	.979	.389
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS123	Pearsonの相関係数	.175 *	.139	.190 **	.119	.217 **	.210 **	.260 **	.228 **	.165 *
	有意確率 (両側)	.016	.058	.009	.103	.003	.004	.000	.002	.024
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS124	Pearsonの相関係数	-.059	-.045	-.043	-.076	-.079	.053	.041	.013	-.042
	有意確率 (両側)	.425	.536	.555	.303	.284	.466	.572	.858	.572
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS125	Pearsonの相関係数	.068	.014	.094	.062	.105	.163 *	.102	.198 **	.070
	有意確率 (両側)	.351	.845	.199	.400	.153	.025	.161	.006	.342
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS126	Pearsonの相関係数	.114	.116	.081	.064	.023	.134	.134	.117	.063
	有意確率 (両側)	.120	.114	.273	.386	.750	.065	.066	.108	.393
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS127	Pearsonの相関係数	.043	.116	.044	.059	-.044	.076	.087	.064	.026
	有意確率 (両側)	.556	.114	.552	.419	.552	.296	.233	.379	.728
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS128	Pearsonの相関係数	-.078	-.177 *	-.093	-.094	-.036	-.121	-.095	-.078	-.024
	有意確率 (両側)	.289	.015	.204	.203	.622	.096	.192	.284	.748
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS129	Pearsonの相関係数	-.026	.025	-.034	.024	.009	-.041	-.004	.019	.005
	有意確率 (両側)	.724	.732	.644	.744	.899	.573	.960	.795	.945
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS130	Pearsonの相関係数	.060	-.026	.036	.140	.088	.087	.013	.105	.060
	有意確率 (両側)	.415	.719	.628	.056	.232	.233	.860	.152	.412
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS131	Pearsonの相関係数	.095	.092	-.026	-.030	-.004	.046	.084	.023	.088
	有意確率 (両側)	.194	.208	.729	.679	.960	.529	.249	.756	.230
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS132	Pearsonの相関係数	-.164 *	-.237 **	-.121	-.206 **	-.085	-.135	-.106	-.104	-.074
	有意確率 (両側)	.024	.001	.099	.005	.248	.063	.146	.156	.312
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
FLCAS133	Pearsonの相関係数	-.055	-.011	-.062	.002	-.058	-.045	-.020	-.022	-.069
	有意確率 (両側)	.455	.883	.399	.980	.430	.534	.783	.759	.347
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187

** 相関係数は1%水準で有意 (両側) * 相関係数は5%水準で有意 (両側)

表11：中学2年次のFLCASとSTEPとの相関関係(1)

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
FLCAS201	Pearsonの相関係数	.152 *	.124	.136	.214 **	.193 **	.127	.106	.193 **	.096
	有意確率 (両側)	.037	.089	.061	.003	.008	.078	.145	.008	.188
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS202	Pearsonの相関係数	.091	-.022	.093	.022	.057	.138	.096	.147 *	.105
	有意確率 (両側)	.214	.762	.202	.763	.436	.056	.187	.042	.148
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS203	Pearsonの相関係数	.141	.178 *	.101	.167 *	.051	.051	.094	.115	.121
	有意確率 (両側)	.052	.014	.167	.021	.484	.485	.195	.114	.096
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS204	Pearsonの相関係数	-.006	.055	.007	.000	-.082	-.058	-.116	.017	.001
	有意確率 (両側)	.931	.448	.918	.997	.258	.422	.108	.812	.993
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS205	Pearsonの相関係数	-.265 **	-.188 **	-.283 **	-.255 **	-.163 *	-.281 **	-.230 **	-.319 **	-.241 **
	有意確率 (両側)	.000	.009	.000	.000	.024	.000	.001	.000	.001
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS206	Pearsonの相関係数	.001	-.187 **	-.033	-.012	.047	.034	.004	.098	.007
	有意確率 (両側)	.994	.010	.647	.870	.515	.636	.954	.179	.929
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS207	Pearsonの相関係数	.092	.104	.048	.008	.095	.203 **	.076	.128	.073
	有意確率 (両側)	.205	.153	.509	.910	.192	.005	.293	.077	.319
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190

** 相関係数は1%水準で有意 (両側) * 相関係数は5%水準で有意 (両側)

表11：中学2年次のFLCASとSTEPとの相関関係(2)

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
FLCAS208	Pearsonの相関係数	-.085	-.126	-.092	-.167 *	-.126	-.107	-.084	-.047	-.052
	有意確率 (両側)	.245	.084	.208	.021	.083	.139	.247	.520	.473
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS209	Pearsonの相関係数	.121	.147 *	.082	.142	.067	-.031	.072	.062	.102
	有意確率 (両側)	.095	.043	.259	.051	.358	.674	.321	.396	.161
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS210	Pearsonの相関係数	.151 *	-.025	.092	.091	.066	.141	.126	.144 *	.145 *
	有意確率 (両側)	.038	.735	.208	.212	.367	.051	.081	.047	.046
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS211	Pearsonの相関係数	-.037	-.112	.001	-.028	-.037	-.076	-.020	.020	.079
	有意確率 (両側)	.608	.123	.993	.700	.613	.297	.782	.780	.278
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS212	Pearsonの相関係数	.219 **	.179 *	.230 **	.217 **	.183 *	.202 **	.132	.220 **	.182 *
	有意確率 (両側)	.002	.014	.001	.003	.011	.005	.069	.002	.012
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS213	Pearsonの相関係数	.186 *	.126	.144 *	.214 **	.048	.059	.111	.138	.117
	有意確率 (両側)	.010	.084	.048	.003	.510	.418	.126	.057	.107
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS214	Pearsonの相関係数	-.032	-.035	-.027	-.150 *	-.097	-.017	.006	-.086	-.033
	有意確率 (両側)	.660	.632	.715	.038	.185	.820	.934	.237	.653
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS215	Pearsonの相関係数	.046	.022	.015	.065	-.026	-.045	.060	.068	.043
	有意確率 (両側)	.533	.762	.834	.371	.723	.536	.411	.352	.555
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS216	Pearsonの相関係数	.275 **	.228 **	.252 **	.189 **	.126	.216 **	.156 *	.221 **	.217 **
	有意確率 (両側)	.000	.002	.000	.009	.084	.003	.031	.002	.003
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS217	Pearsonの相関係数	.204 **	.082	.215 **	.259 **	.144 *	.179 *	.110	.233 **	.202 **
	有意確率 (両側)	.005	.262	.003	.000	.047	.013	.129	.001	.005
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS218	Pearsonの相関係数	-.193 **	-.132	-.187 **	-.159 *	-.194 **	-.205 **	-.187 **	-.210 **	-.279 **
	有意確率 (両側)	.008	.070	.010	.028	.007	.004	.009	.004	.000
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS219	Pearsonの相関係数	.190 **	.020	.203 **	.202 **	.190 **	.212 **	.183 *	.236 **	.199 **
	有意確率 (両側)	.009	.781	.005	.005	.009	.003	.011	.001	.006
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS220	Pearsonの相関係数	.122	.120	.111	.064	.013	.026	.044	.086	.087
	有意確率 (両側)	.094	.099	.127	.378	.862	.723	.548	.236	.231
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS221	Pearsonの相関係数	.243 **	.166 *	.222 **	.180 *	.200 **	.272 **	.159 *	.254 **	.221 **
	有意確率 (両側)	.001	.022	.002	.013	.006	.000	.028	.000	.002
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS222	Pearsonの相関係数	.009	.115	.043	.061	.045	-.028	.019	.013	.070
	有意確率 (両側)	.900	.113	.555	.404	.539	.698	.793	.854	.335
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS223	Pearsonの相関係数	.276 **	.082	.226 **	.077	.201 **	.268 **	.143 *	.270 **	.188 **
	有意確率 (両側)	.000	.262	.002	.290	.005	.000	.047	.000	.009
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS224	Pearsonの相関係数	.045	.030	.005	.046	.024	.065	.015	.028	-.056
	有意確率 (両側)	.536	.683	.950	.524	.747	.368	.833	.706	.440
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS225	Pearsonの相関係数	.326 **	.170 *	.320 **	.327 **	.277 **	.293 **	.214 **	.395 **	.259 **
	有意確率 (両側)	.000	.019	.000	.000	.000	.000	.003	.000	.000
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS226	Pearsonの相関係数	.305 **	.282 **	.338 **	.259 **	.247 **	.242 **	.175 *	.295 **	.203 **
	有意確率 (両側)	.000	.000	.000	.000	.001	.001	.015	.000	.005
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS227	Pearsonの相関係数	.216 **	.249 **	.214 **	.221 **	.143 *	.108	.135	.144 *	.114
	有意確率 (両側)	.003	.001	.003	.002	.048	.136	.061	.047	.119
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS228	Pearsonの相関係数	-.263 **	-.220 **	-.235 **	-.190 **	-.208 **	-.243 **	-.155 *	-.235 **	-.212 **
	有意確率 (両側)	.000	.002	.001	.009	.004	.001	.032	.001	.003
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190

** 相関係数は1%水準で有意 (両側) * 相関係数は5%水準で有意 (両側)

表11：中学2年次のFLCASとSTEPとの相関関係(3)

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
FLCAS229	Pearsonの相関係数	.027	.012	-.014	-.007	.081	-.038	-.099	-.008	-.026
	有意確率（両側）	.709	.871	.846	.925	.264	.601	.170	.917	.719
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS230	Pearsonの相関係数	.113	-.066	.072	.027	.049	.153 *	.083	.182 *	.083
	有意確率（両側）	.122	.368	.321	.716	.505	.034	.253	.012	.253
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS231	Pearsonの相関係数	.132	.053	.100	.105	.080	.146 *	.087	.145 *	-.018
	有意確率（両側）	.070	.464	.169	.148	.271	.044	.232	.045	.806
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
FLCAS232	Pearsonの相関係数	-.101	.002	-.118	-.182 *	-.112	-.025	-.060	-.122	-.120
	有意確率（両側）	.167	.976	.105	.012	.124	.733	.407	.092	.101
	N	189	189	189	189	189	191	191	190	189
FLCAS233	Pearsonの相関係数	.099	.056	.066	.114	.031	-.011	.001	.068	.056
	有意確率（両側）	.172	.444	.365	.118	.667	.877	.993	.349	.442
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190

** 相関係数は1%水準で有意（両側）

* 相関係数は5%水準で有意（両側）

表12：中学1年次のSILLとSTEPとの相関関係(1)

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
SILLA101	Pearsonの相関係数	.019	.075	.091	.033	-.035	.059	.109	.117	.154 *
	有意確率（両側）	.793	.303	.214	.650	.630	.420	.134	.109	.036
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLA102	Pearsonの相関係数	-.144	-.099	-.126	-.047	-.129	-.140	-.097	-.092	-.026
	有意確率（両側）	.050	.179	.086	.525	.080	.055	.187	.210	.720
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186
SILLA103	Pearsonの相関係数	-.138	-.105	-.097	-.091	-.083	-.119	-.135	-.086	-.027
	有意確率（両側）	.059	.153	.190	.219	.262	.102	.065	.242	.713
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186
SILLA104	Pearsonの相関係数	-.033	.040	-.100	-.020	-.045	-.026	-.069	-.025	-.056
	有意確率（両側）	.654	.586	.174	.782	.540	.724	.345	.737	.449
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLA105	Pearsonの相関係数	.039	.069	.104	.025	.093	.146 *	.048	.134	.156 *
	有意確率（両側）	.596	.344	.158	.737	.206	.045	.514	.066	.033
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLA106	Pearsonの相関係数	.062	.116	.128	.138	.146 *	.151 *	.161 *	.170 *	.126
	有意確率（両側）	.401	.113	.082	.059	.047	.038	.027	.019	.085
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLA107	Pearsonの相関係数	.010	.053	.070	-.068	-.051	.052	-.040	.031	.046
	有意確率（両側）	.888	.473	.341	.352	.486	.472	.585	.675	.529
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLA108	Pearsonの相関係数	-.065	.125	.014	.019	-.017	-.057	.001	-.037	.094
	有意確率（両側）	.373	.088	.853	.793	.819	.437	.987	.613	.202
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLA109	Pearsonの相関係数	.080	.060	.147 *	.120	.016	.040	-.019	.111	.096
	有意確率（両側）	.277	.411	.045	.102	.832	.584	.794	.127	.191
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLB101	Pearsonの相関係数	-.129	-.020	-.088	-.090	-.167 *	-.213 **	-.115	-.135	-.074
	有意確率（両側）	.078	.790	.232	.223	.023	.003	.115	.064	.316
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLB102	Pearsonの相関係数	-.200 **	-.209 **	-.193 **	-.179 *	-.121	-.215 **	-.251 **	-.225 **	-.141
	有意確率（両側）	.006	.004	.008	.014	.100	.003	.000	.002	.054
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLB103	Pearsonの相関係数	-.147 *	-.096	-.119	-.116	-.066	-.182 *	-.180 *	-.157 *	-.145 *
	有意確率（両側）	.044	.191	.106	.114	.366	.012	.013	.031	.047
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLB104	Pearsonの相関係数	-.261 **	-.214 **	-.205 **	-.178 *	-.181 *	-.206 **	-.213 **	-.167 *	-.137
	有意確率（両側）	.000	.003	.005	.015	.013	.004	.003	.021	.061
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLB105	Pearsonの相関係数	-.122	.051	-.023	-.023	-.014	-.029	-.049	-.046	.072
	有意確率（両側）	.096	.490	.755	.757	.844	.693	.500	.530	.330
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187

** 相関係数は1%水準で有意（両側）

* 相関係数は5%水準で有意（両側）

表12：中学1年次のSILLとSTEPとの相関関係(2)

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
SILLB106	Pearsonの相関係数	-.185 *	-.106	-.109	-.171 *	-.063	-.124	-.175 *	-.129	-.187 *
	有意確率 (両側)	.011	.147	.136	.019	.395	.088	.016	.077	.010
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLB107	Pearsonの相関係数	-.225 **	-.158 *	-.159 *	-.188 *	-.088	-.182 *	-.191 *	-.175 *	-.148 *
	有意確率 (両側)	.002	.030	.029	.010	.231	.012	.008	.016	.043
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLB108	Pearsonの相関係数	-.072	-.005	-.045	-.028	-.042	-.077	-.116	-.034	-.003
	有意確率 (両側)	.323	.940	.544	.709	.565	.294	.111	.638	.969
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLB109	Pearsonの相関係数	-.069	-.142	.011	.012	.025	.029	-.078	.028	-.012
	有意確率 (両側)	.346	.051	.883	.874	.739	.689	.288	.697	.868
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLB110	Pearsonの相関係数	.028	.047	.017	.045	-.007	-.031	-.027	.031	.067
	有意確率 (両側)	.704	.522	.814	.544	.929	.674	.715	.676	.359
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLB111	Pearsonの相関係数	-.057	-.028	-.042	-.074	-.093	-.071	-.059	.008	.062
	有意確率 (両側)	.437	.699	.564	.312	.204	.329	.423	.916	.399
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLB112	Pearsonの相関係数	-.078	.061	-.014	.013	-.075	-.071	-.040	.003	.010
	有意確率 (両側)	.287	.405	.854	.858	.308	.329	.586	.969	.887
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLB113	Pearsonの相関係数	-.197 **	-.243 **	-.108	-.089	-.156 *	-.112	-.149 *	-.076	-.091
	有意確率 (両側)	.007	.001	.141	.224	.033	.125	.041	.298	.216
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLB114	Pearsonの相関係数	.036	.013	.012	-.070	-.062	.022	-.031	.071	.083
	有意確率 (両側)	.629	.857	.867	.340	.401	.761	.676	.332	.263
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186
SILLC101	Pearsonの相関係数	-.120	-.150 *	-.057	-.009	-.172 *	-.041	-.117	-.058	.049
	有意確率 (両側)	.101	.040	.441	.906	.018	.577	.108	.428	.503
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLC102	Pearsonの相関係数	-.101	-.150 *	-.042	-.037	-.076	-.042	-.157 *	-.026	-.017
	有意確率 (両側)	.169	.040	.569	.611	.300	.563	.031	.720	.820
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLC103	Pearsonの相関係数	.066	.094	.116	-.062	.038	.164 *	.147 *	.130	.169 *
	有意確率 (両側)	.371	.200	.114	.397	.605	.024	.044	.074	.021
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLC104	Pearsonの相関係数	-.023	-.108	-.059	-.070	-.054	.003	-.011	.029	.017
	有意確率 (両側)	.753	.140	.421	.341	.467	.968	.881	.692	.817
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLC105	Pearsonの相関係数	-.015	.011	.001	.057	-.048	-.033	-.056	.000	.053
	有意確率 (両側)	.836	.884	.986	.442	.517	.654	.447	.997	.472
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186
SILLC106	Pearsonの相関係数	-.039	-.023	-.041	-.081	-.195 **	-.157 *	-.146 *	-.068	-.016
	有意確率 (両側)	.596	.755	.581	.271	.008	.031	.046	.352	.831
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186
SILLD101	Pearsonの相関係数	.012	.041	-.014	-.060	-.100	-.138	-.011	-.038	.095
	有意確率 (両側)	.868	.577	.846	.418	.174	.058	.881	.609	.197
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186
SILLD102	Pearsonの相関係数	-.184 *	-.168 *	-.116	-.079	-.169 *	-.198 **	-.126	-.155 *	-.075
	有意確率 (両側)	.011	.021	.115	.282	.021	.006	.085	.033	.311
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLD103	Pearsonの相関係数	-.142	-.132	-.104	-.154 *	-.148 *	-.168 *	-.091	-.114	-.058
	有意確率 (両側)	.052	.071	.155	.036	.043	.021	.212	.118	.430
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLD104	Pearsonの相関係数	-.023	.065	.062	.071	.005	-.063	-.027	-.023	.093
	有意確率 (両側)	.753	.377	.402	.333	.941	.389	.709	.756	.208
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLD105	Pearsonの相関係数	-.035	.099	.051	-.041	-.016	.062	.064	.078	.115
	有意確率 (両側)	.631	.178	.488	.575	.824	.396	.380	.284	.116
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLD106	Pearsonの相関係数	-.078	.003	.010	.025	-.044	.003	-.026	.013	-.013
	有意確率 (両側)	.285	.972	.894	.737	.546	.968	.724	.861	.861
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187

* * 相関係数は1%水準で有意 (両側) * 相関係数は5%水準で有意 (両側)

表12：中学1年次のSILLとSTEPとの相関関係(3)

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
SILLD107	Pearsonの相関係数	-.053	.013	-.071	-.041	-.008	-.103	-.038	-.034	.001
	有意確率（両側）	.466	.863	.334	.574	.909	.158	.601	.641	.985
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLD108	Pearsonの相関係数	-.089	-.064	-.163 *	-.139	-.123	-.132	-.137	-.089	-.076
	有意確率（両側）	.226	.386	.026	.057	.092	.070	.060	.222	.300
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLD109	Pearsonの相関係数	-.073	-.030	-.055	-.066	-.085	-.105	.006	-.098	-.030
	有意確率（両側）	.317	.682	.452	.373	.249	.149	.935	.180	.683
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLE101	Pearsonの相関係数	.048	-.068	.081	.040	.031	.073	.081	.111	.089
	有意確率（両側）	.510	.350	.270	.586	.678	.318	.269	.127	.227
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLE102	Pearsonの相関係数	-.116	-.116	-.150 *	-.096	-.120	-.143 *	-.150 *	-.106	-.068
	有意確率（両側）	.112	.112	.041	.193	.103	.049	.040	.145	.357
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLE103	Pearsonの相関係数	.169 *	.106	.165 *	.068	.152 *	.180 *	.132	.198 **	.210 **
	有意確率（両側）	.021	.147	.024	.356	.037	.013	.070	.006	.004
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLE104	Pearsonの相関係数	-.120	.005	-.085	-.035	-.085	-.080	-.027	-.102	-.043
	有意確率（両側）	.101	.942	.245	.634	.248	.275	.711	.164	.555
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLE105	Pearsonの相関係数	.043	.075	.139	.081	.065	.148 *	.061	.139	.171 *
	有意確率（両側）	.560	.308	.059	.269	.375	.042	.401	.057	.019
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLE106	Pearsonの相関係数	.114	.143 *	.087	-.035	.043	.147 *	.129	.150 *	.162 *
	有意確率（両側）	.120	.050	.236	.631	.563	.042	.077	.040	.027
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLF101	Pearsonの相関係数	-.165 *	-.105	-.058	-.037	-.070	-.109	-.163 *	-.048	-.060
	有意確率（両側）	.024	.150	.429	.616	.344	.134	.025	.514	.418
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLF102	Pearsonの相関係数	-.037	-.066	-.080	-.055	-.106	-.072	-.083	.018	.005
	有意確率（両側）	.617	.366	.276	.451	.150	.325	.256	.806	.948
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLF103	Pearsonの相関係数	.064	.087	.032	.073	-.094	.033	.144 *	.063	.185 *
	有意確率（両側）	.380	.237	.667	.319	.199	.650	.048	.391	.011
	N	188	188	187	187	187	190	189	189	187
SILLF104	Pearsonの相関係数	.018	-.050	.015	.006	-.040	.010	-.081	.046	.071
	有意確率（両側）	.807	.493	.838	.934	.591	.894	.267	.529	.338
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186
SILLF105	Pearsonの相関係数	-.157 *	-.160 *	-.122	-.189 **	-.167 *	-.097	-.171 *	-.132	-.070
	有意確率（両側）	.032	.028	.098	.010	.022	.183	.019	.072	.343
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186
SILLF106	Pearsonの相関係数	-.233 **	-.112	-.147 *	-.196 **	-.219 **	-.163 *	-.227 **	-.155 *	-.167 *
	有意確率（両側）	.001	.128	.045	.007	.003	.025	.002	.033	.023
	N	187	187	186	186	186	189	188	188	186

** 相関係数は1%水準で有意（両側） * 相関係数は5%水準で有意（両側）

表13：中学2年次のSILLとSTEPとの相関関係(1)

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
SILLA201	Pearsonの相関係数	.016	.010	.046	.013	-.049	-.007	-.015	.037	-.023
	有意確率（両側）	.822	.893	.529	.860	.503	.926	.838	.608	.757
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLA202	Pearsonの相関係数	-.054	-.082	-.101	-.057	-.069	-.085	-.018	-.073	-.032
	有意確率（両側）	.460	.261	.167	.434	.345	.239	.804	.313	.658
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLA203	Pearsonの相関係数	.065	-.053	-.063	-.086	-.009	.004	.078	.006	.026
	有意確率（両側）	.371	.468	.387	.241	.899	.952	.285	.934	.726
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLA204	Pearsonの相関係数	-.053	-.069	-.116	-.102	-.197 **	-.081	.024	-.087	-.010
	有意確率（両側）	.465	.341	.110	.161	.007	.263	.744	.230	.887
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190

** 相関係数は1%水準で有意（両側） * 相関係数は5%水準で有意（両側）

表13：中学2年次のSILLとSTEPとの相関関係(2)

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
SILLA205	Pearsonの相関係数	.148 *	.090	.166 *	.064	.045	.115	.099	.136	.170 *
	有意確率 (両側)	.042	.215	.022	.378	.533	.112	.173	.060	.019
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLA206	Pearsonの相関係数	.079	-.027	.134	.103	.177 *	.062	.083	.163 *	.095
	有意確率 (両側)	.277	.708	.065	.158	.014	.390	.254	.024	.193
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLA207	Pearsonの相関係数	.110	.041	.239 **	.121	.123	.158 *	.133	.229 **	.209 **
	有意確率 (両側)	.131	.576	.001	.097	.092	.029	.067	.001	.004
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLA208	Pearsonの相関係数	.098	.091	.126	.163 *	.110	.032	.095	.116	.147 *
	有意確率 (両側)	.180	.210	.083	.025	.130	.663	.191	.110	.044
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLA209	Pearsonの相関係数	.100	.096	.135	.076	.032	.033	.097	.058	.088
	有意確率 (両側)	.170	.189	.063	.294	.658	.645	.180	.428	.225
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB201	Pearsonの相関係数	-.022	.070	.009	-.033	.070	-.028	.042	-.078	.006
	有意確率 (両側)	.760	.337	.903	.656	.340	.700	.559	.281	.935
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB202	Pearsonの相関係数	-.291 **	-.158 *	-.282 **	-.286 **	-.234 **	-.252 **	-.201 **	-.324 **	-.266 **
	有意確率 (両側)	.000	.029	.000	.000	.001	.000	.005	.000	.000
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB203	Pearsonの相関係数	-.077	.006	-.015	-.073	.032	-.111	-.074	-.109	-.047
	有意確率 (両側)	.292	.938	.841	.319	.658	.124	.305	.133	.519
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB204	Pearsonの相関係数	-.109	-.039	-.083	-.203 **	-.131	-.193 **	-.080	-.114	-.103
	有意確率 (両側)	.136	.592	.256	.005	.072	.007	.270	.116	.158
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB205	Pearsonの相関係数	-.033	.087	-.020	-.132	-.151 *	-.122	-.004	-.075	-.060
	有意確率 (両側)	.653	.230	.781	.069	.037	.093	.954	.301	.409
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB206	Pearsonの相関係数	-.154 *	-.111	-.121	-.169 *	-.149 *	-.175 *	-.097	-.163 *	-.111
	有意確率 (両側)	.033	.126	.097	.020	.041	.015	.179	.024	.127
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB207	Pearsonの相関係数	-.135	-.037	-.120	-.184 *	-.163 *	-.064	-.005	-.143 *	-.130
	有意確率 (両側)	.064	.616	.098	.011	.024	.378	.941	.049	.073
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB208	Pearsonの相関係数	-.015	.114	-.071	-.111	-.117	-.011	.036	-.057	-.023
	有意確率 (両側)	.839	.117	.331	.128	.107	.875	.619	.433	.751
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB209	Pearsonの相関係数	-.003	.010	.027	-.025	-.047	.011	.044	.048	.073
	有意確率 (両側)	.964	.891	.707	.729	.521	.879	.545	.513	.314
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB210	Pearsonの相関係数	-.149 *	-.153 *	-.157 *	-.112	-.123	-.190 **	-.135	-.153 *	-.192 **
	有意確率 (両側)	.040	.036	.031	.124	.090	.008	.061	.035	.008
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB211	Pearsonの相関係数	-.003	.104	.043	-.071	-.076	-.063	.009	-.016	.031
	有意確率 (両側)	.971	.152	.554	.331	.298	.384	.903	.830	.669
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB212	Pearsonの相関係数	-.093	.081	.008	-.027	-.011	.023	.035	-.039	.039
	有意確率 (両側)	.203	.269	.914	.710	.875	.749	.633	.589	.590
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB213	Pearsonの相関係数	-.103	-.098	-.185 *	-.215 **	-.182 *	-.111	-.125	-.189 **	-.194 **
	有意確率 (両側)	.158	.178	.011	.003	.012	.126	.085	.009	.007
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLB214	Pearsonの相関係数	-.034	.041	-.070	-.128	-.152 *	-.132	-.070	-.057	-.023
	有意確率 (両側)	.641	.577	.335	.079	.037	.068	.334	.435	.754
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLC201	Pearsonの相関係数	-.235 **	-.226 **	-.237 **	-.240 **	-.303 **	-.197 **	-.165 *	-.269 **	-.193 **
	有意確率 (両側)	.001	.002	.001	.001	.000	.006	.023	.000	.008
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLC202	Pearsonの相関係数	-.123	-.137	-.158 *	-.134	-.099	-.080	-.095	-.080	-.165 *
	有意確率 (両側)	.090	.059	.029	.065	.175	.268	.188	.272	.023
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190

** 相関係数は1%水準で有意 (両側) * 相関係数は5%水準で有意 (両側)

表13：中学2年次のSILLとSTEPとの相関関係(3)

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
SILLC203	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	.067 .362 190	.028 .703 190	.061 .401 190	-.004 .954 190	.007 .925 190	.116 .108 192	.129 .073 192	.060 .409 191	.107 .141 190
SILLC204	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.090 .218 190	-.110 .130 190	-.070 .338 190	-.125 .087 190	-.014 .850 190	.095 .189 192	.029 .692 192	-.023 .755 191	-.003 .970 190
SILLC205	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.085 .246 190	-.018 .810 190	-.106 .147 190	-.114 .117 190	-.184 * .011 190	-.122 .092 192	-.083 .255 192	-.099 .172 191	-.079 .277 190
SILLC206	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.159 * .028 190	-.081 .268 190	-.224 ** .002 190	-.183 * .011 190	-.187 ** .010 190	-.194 ** .007 192	-.127 .080 192	-.212 ** .003 191	-.172 * .018 190
SILLD201	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.021 .774 190	.073 .318 190	-.041 .575 190	-.120 .098 190	-.126 .083 190	-.167 * .021 192	-.006 .930 192	-.088 .229 191	-.003 .965 190
SILLD202	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.216 ** .003 190	-.185 * .011 190	-.203 ** .005 190	-.240 ** .001 190	-.249 ** .001 190	-.349 ** .000 192	-.184 * .010 192	-.308 ** .000 191	-.188 ** .009 190
SILLD203	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.200 ** .006 190	-.102 .160 190	-.247 ** .001 190	-.221 ** .002 190	-.297 ** .000 190	-.344 ** .000 192	-.223 ** .002 192	-.295 ** .000 191	-.135 .063 190
SILLD204	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.063 .386 190	-.098 .180 190	-.225 ** .002 190	-.217 ** .003 190	-.177 * .014 190	-.236 ** .001 192	-.183 * .011 192	-.188 ** .009 191	-.132 .070 190
SILLD205	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	.109 .133 190	.140 .054 190	.133 .067 190	-.001 .985 190	.080 .271 190	.122 .092 192	.079 .277 192	.120 .100 191	.080 .275 190
SILLD206	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.069 .342 190	.051 .483 190	.001 .988 190	-.052 .477 190	-.062 .398 190	-.034 .637 192	-.032 .658 192	-.047 .521 191	-.035 .628 190
SILLD207	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.137 .060 190	-.067 .359 190	-.130 .073 190	-.147 * .043 190	-.177 * .014 190	-.190 ** .008 192	-.065 .369 192	-.135 .062 191	-.088 .228 190
SILLD208	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.174 * .017 190	-.057 .436 190	-.179 * .014 190	-.276 ** .000 190	-.228 ** .002 190	-.203 ** .005 192	-.149 * .039 192	-.208 ** .004 191	-.171 * .018 190
SILLD209	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.059 .419 190	.012 .874 190	-.042 .563 190	-.040 .588 190	-.145 * .046 190	-.148 * .041 192	-.059 .417 192	-.096 .184 191	-.028 .697 190
SILLE201	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	.088 .229 190	.073 .318 190	.084 .252 190	.085 .246 190	-.078 .286 190	.015 .841 192	.000 .999 192	.041 .573 191	.038 .604 190
SILLE202	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.118 .104 190	-.099 .173 190	-.142 .050 190	-.131 .071 190	-.159 * .029 190	-.175 * .015 192	-.157 * .029 192	-.180 * .013 191	-.151 * .037 190
SILLE203	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	.104 .153 190	.117 .107 190	.081 .264 190	.062 .398 190	.049 .506 190	.090 .217 192	.156 * .031 192	.123 .091 191	.112 .123 190
SILLE204	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.055 .450 189	-.025 .729 189	-.093 .204 189	-.035 .632 189	-.200 ** .006 189	-.113 .119 191	-.114 .115 191	-.085 .243 190	-.133 .069 189
SILLE205	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	.092 .205 190	.060 .414 190	.010 .886 190	.007 .929 190	-.026 .725 190	.025 .728 192	.061 .403 192	.141 .052 191	.089 .223 190
SILLE206	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.013 .859 190	.138 .057 190	-.008 .909 190	.014 .851 190	-.056 .444 190	-.009 .899 192	-.007 .924 192	.052 .477 191	.007 .919 190
SILLF201	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.148 * .041 190	-.172 * .018 190	-.109 .135 190	-.091 .213 190	-.092 .206 190	-.119 .100 192	-.178 * .014 192	-.104 .152 191	-.148 * .041 190
SILLF202	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	-.074 .308 189	-.002 .975 189	-.046 .528 189	-.067 .363 189	-.083 .253 189	-.121 .096 191	-.061 .398 191	-.024 .747 190	-.071 .329 189

** 相関係数は1%水準で有意（両側） * 相関係数は5%水準で有意（両側）

表13：中学2年次のSILLとSTEPとの相関関係(4)

		STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
SILLF203	Pearsonの相関係数	-.005	.055	-.037	.003	-.056	-.142 *	-.076	-.096	-.002
	有意確率 (両側)	.941	.447	.607	.965	.447	.049	.295	.188	.983
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLF204	Pearsonの相関係数	-.174 *	-.121	-.129	-.118	-.164 *	-.148 *	-.117	-.185 *	-.159 *
	有意確率 (両側)	.016	.098	.076	.105	.024	.041	.106	.010	.029
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLF205	Pearsonの相関係数	-.250 **	-.110	-.171 *	-.187 **	-.178 *	-.234 **	-.152 *	-.277 **	-.216 **
	有意確率 (両側)	.001	.130	.019	.010	.014	.001	.035	.000	.003
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190
SILLF206	Pearsonの相関係数	-.207 **	-.105	-.199 **	-.244 **	-.203 **	-.183 *	-.112	-.212 **	-.209 **
	有意確率 (両側)	.004	.150	.006	.001	.005	.011	.122	.003	.004
	N	190	190	190	190	190	192	192	191	190

** 相関係数は1%水準で有意 (両側) * 相関係数は5%水準で有意 (両側)

表14：IQとSTEP相関関係

		IQ	STEP15RG	STEP15L	SSTEPF2V	SSTEPF2I	SSTEPF2G	STEP24RG	STEP24L	STEP23RG	STEP23L
IQ	Pearsonの相関係数	1.000	.110	.097	.271 **	.185 *	.250 **	.223 **	.202 **	.241 **	.213 **
	有意確率 (両側)	—	.129	.184	.000	.011	.001	.002	.005	.001	.003
	N	199	191	191	190	190	190	193	192	192	190
STEP15RG	Pearsonの相関係数	.110	1.000	.646 **	.740 **	.616 **	.598 **	.679 **	.681 **	.698 **	.633 **
	有意確率 (両側)	.129	—	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	191	192	192	187	187	187	189	189	188	187
STEP15L	Pearsonの相関係数	.097	.646 **	1.000	.638 **	.497 **	.501 **	.535 **	.569 **	.466 **	.501 **
	有意確率 (両側)	.184	.000	—	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	191	192	192	187	187	187	189	189	188	187
SSTEPF2V	Pearsonの相関係数	.271 **	.740 **	.638 **	1.000	.734 **	.688 **	.784 **	.693 **	.763 **	.730 **
	有意確率 (両側)	.000	.000	.000	—	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	190	187	187	191	191	191	190	189	189	189
SSTEPF2I	Pearsonの相関係数	.185 *	.616 **	.497 **	.734 **	1.000	.665 **	.619 **	.586 **	.681 **	.615 **
	有意確率 (両側)	.011	.000	.000	.000	—	.000	.000	.000	.000	.000
	N	190	187	187	191	191	191	190	189	189	189
SSTEPF2G	Pearsonの相関係数	.250 **	.598 **	.501 **	.688 **	.665 **	1.000	.694 **	.590 **	.678 **	.573 **
	有意確率 (両側)	.001	.000	.000	.000	.000	—	.000	.000	.000	.000
	N	190	187	187	191	191	191	190	189	189	189
STEP24RG	Pearsonの相関係数	.223 **	.679 **	.535 **	.784 **	.619 **	.694 **	1.000	.724 **	.789 **	.682 **
	有意確率 (両側)	.002	.000	.000	.000	.000	.000	—	.000	.000	.000
	N	193	189	189	190	190	190	194	192	192	190
STEP24L	Pearsonの相関係数	.202 **	.681 **	.569 **	.693 **	.586 **	.590 **	.724 **	1.000	.677 **	.693 **
	有意確率 (両側)	.005	.000	.000	.000	.000	.000	.000	—	.000	.000
	N	192	189	189	189	189	189	192	193	191	189
STEP23RG	Pearsonの相関係数	.241 **	.698 **	.466 **	.763 **	.681 **	.678 **	.789 **	.677 **	1.000	.740 **
	有意確率 (両側)	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	—	.000
	N	192	188	188	189	189	189	192	191	193	189
STEP23L	Pearsonの相関係数	.213 **	.633 **	.501 **	.730 **	.615 **	.573 **	.682 **	.693 **	.740 **	1.000
	有意確率 (両側)	.003	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	—
	N	190	187	187	189	189	189	190	189	189	191

** 相関係数は1%水準で有意 (両側) * 相関係数は5%水準で有意 (両側)

5 まとめと唆

本研究では中学1年生を対象に MTV, FLCAS, SILL を実施し、1年後に同じ被験者に再び同じ調査を行った。その間、並行して、知能検査および英検3・4・5級レベルのテストを実施した。MTV, FLCAS, SILL の結果に対しては因子分析を行い、1・2回目の各調査における因子のまとまりを比較検討した。さらに知能検査および英検3・4・5級レベルのテストの結

果については各試験相互の相関を調べると同時に、MTV, FLCAS, SILL の各項目との相関についても調査した。

今回の研究で興味深い点はIQと英語力との相関関係がかなり低く、入門期では有意な相関関係が認められなかったという点である。つまり、日本国内で生活し、義務教育の枠内で英語を学習する中学生の場合でも、習得される英語力の程度は、総合的なIQから推定される以外の要素がかなり大きな役割を演じて

いる可能性が高いと推測される。とくに中学1年生という学習初期の段階では、学習動機を高めたり、学習不安を取り除いたり、また学習戦略を指導することによって、先天的な知能という要素の影響を最大限排除して、学習者の英語力を発達させられる可能性が示唆されている。したがって、妥当性・信頼性の高い心理測定尺度を用いて、入門期の中学生英語学習者の学習動機・学習不安・学習戦略を制御することの重要性が再確認された。本研究が学習動機・学習不安・学習戦略を制御するために用いられる、心理測定尺度の妥当性・信頼性研究の一助となれば幸いである。

おわりに

最後に本研究に参加してくれた生徒たちと保護者の方々に感謝したい。生徒たちの長期にわたる誠実な協力がなければ、この研究は実現しなかった。また、本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方、本研究の意義の示唆を与えてくださったハワイ大学マノア校の J.D. Brown 教授、ニュージーランド・ウェリントン・ヴィクトリア大学の I.S.P. Nation 教授、いつも寛容な態度で励ましてくださった早稲田大学の中野美知子教授に心から感謝の意を表したい。

参考文献

- *Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-68.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability facts in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-61.
- Dulay, H., Burt M., & Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychological and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-94.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C., Clement, R., & Gliksmann, L. (1976). Second language learning: A social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
- Gliksmann, L. (1976). Second language learning: A social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
- Gliksmann, L., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1982). The role of the integrative motive on students' participation in the French classroom. *Canadian Modern Language Review*, 38, 625-47.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly* 20, 559-64.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. A. (1991). Foreign Language Classroom Anxiety. In Horwitz, E. K., & Young, D. (Eds.). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 27-39). Eaglewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Learning*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- *木戸口英樹. (1996). 「IQと外国語習得能力との相関—理数的IQと言語的IQの四技能にはたす役割」. *STEP BULLETIN*, 8, 17-27.
- Long, M. H. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-85.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-75.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing innovative and second languages. *Language Learning*, 41, 513-34.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). The good language learner. *Research in Education Series*, 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nation, I. S. P. (1996). Language curriculum design. *English Language Institute Occasional Publication*, 16. Wellington: Victoria University of Wellington.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17, 235-47.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73, 404-19.
- Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- *Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What*

Every Teacher Should Know. New York: Newbury House.

* Robson, G. L. (1994). Relationships between personality, anxiety, proficiency and participation. Unpublished doctoral dissertation. Temple University.

* 穴戸通庸・伴紀子訳. (1994). 『言語学習ストラテジ——外国語教師が知っておかなければならないこと』[Oxford, 1990]. 東京: 凡人社

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

Skehan, P. (1991). Individual differences in second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-98.

* Spolsky, B. (1988). Bridging the gap: A general theory of second language learning. *TESOL Quarterly*, 22, 377-95.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. London: Oxford University Press.

田中教育研究所編. (1990). 『中学・高校用 田中S式知能検査

(TK式2S)』. 東京: 田研出版.

Tessmer, M. (1990). Environment analysis: A neglected stage of instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 38, 55-64.

* 若本夏美. (1993). 「英語学習の個人差と学習ストラテジに関する研究」. *STEP BULLETIN*, 5, 9-24.

Wenden, A. (1991). Learner strategies. *TESOL Newsletter*, 19, 1-7.

Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19, 439-45.

Yukina, K. (1996). A school grammar of orthography and phonology: A case study of supplementary curricula. Unpublished MA thesis. Tokyo: Waseda University.

Yukina, K. (1998). A needs analysis focusing on motivation: Establishing new goals and objectives. *Journal of Japan-Korea Association of Applied Linguistics*, 2, 3-18.

資料

資料1：学習動機に関する心理測定尺度 (MTV)

注: 以下の質問で、最も適当と思う数字を○で囲みなさい。

- 1 全く、その通りだと思う。
- 2 かなり、そう思う。
- 3 どちらかと言えば、そうだと思う。
- 4 どちらかと言えば、そうだと思わない。
- 5 あまり、そうは思わない。
- 6 全然、そうは思わない。

質問：中学で英語を勉強する目的は何ですか。

- | | | |
|-------|--------------------|----------------------------|
| MTV01 | 将来役にたつから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV02 | よい仕事につくのに必要だから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV03 | 高校入試に必要なから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV04 | 資格試験に必要なから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV05 | 学校の成績をよくしたいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV06 | 英語の本を読みたいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV07 | 英語の雑誌を読みたいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV08 | 英語の新聞を読みたいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV09 | 字幕なしで英語の映画が見たいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV10 | 英語の歌を歌いたいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV11 | 英語の歌が分かるようになりたいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV12 | 義務だから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV13 | 外国人と話をしたいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV14 | 外国人と友達になりたいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV15 | 海外に行きたいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV16 | 留学したいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV17 | 海外で働きたいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV18 | 海外で生活したいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV19 | 海外旅行したいから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV20 | とにかく英語が好きだから。 | 1----2----3----4----5----6 |
| MTV21 | 英語ができるとかっこいいから。 | 1----2----3----4----5----6 |

資料2：Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

注: 以下の質問で、自分の考えに最もあてはまると思う数字を、下にあげた6つの選択肢の中から選んで()内に書きいれなさい。

強い賛成 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6 強い反対

- | | | |
|---|--------------------|--|
| 1 | 全く、その通りだと思う。 | FLCAS01 () 英語の授業でしゃべるとき、あまり自信が持てない。 |
| 2 | かなり、そう思う。 | FLCAS02 () 英語の授業で間違いをするのは全く気にならない。 |
| 3 | どちらかと言えば、そうだと思う。 | FLCAS03 () 英語の授業中自分が当てられそうになると震えてしまう。 |
| 4 | どちらかと言えば、そうだと思わない。 | FLCAS04 () 先生が英語で言っていることがわからないと不安になる。 |
| 5 | あまり、そうは思わない。 | FLCAS05 () 英語の授業がもっと増えても一向に気にならない。 |
| 6 | 全然、そうは思わない。 | FLCAS06 () 英語の授業中、授業と全然関係のないことを考えてしまうことがある。 |
| | | FLCAS07 () 他の生徒は自分より英語ができるいつも思っている。 |
| | | FLCAS08 () 英語の授業で行われる試験はたいいてい気軽に受けている。 |
| | | FLCAS09 () 英語の授業で準備なしに急に話さなければならないとパニックに陥ってしまう。 |
| | | FLCAS10 () 英語の授業で落第したらどうしようかと心配である。 |
| | | FLCAS11 () 英語の授業のことをとても心配する人がいるが、その理由が理解できない。 |
| | | FLCAS12 () 英語の授業中とても心配してしまって知っていることでも忘れてしまう。 |
| | | FLCAS13 () 英語の授業中自分から進んで答えるのは恥ずかしくて気が引ける。 |
| | | FLCAS14 () 外国人と英語で話す時にあがってしまうことは決してない。 |
| | | FLCAS15 () 先生が間違いを直してくれているのに、それが分からないと慌ててしまう。 |
| | | FLCAS16 () 英語の授業に十分予習をしていても不安になってしまう。 |
| | | FLCAS17 () 英語の授業に出たくなくなることがよくある。 |

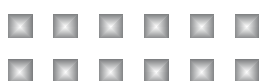
- FLCAS18 () 英語の授業で英語を話す時には自信がある。
- FLCAS19 () 英語の先生が自分の間違いを全部直しそうで不安である。
- FLCAS20 () 英語の授業で自分が当てられそうになると心臓がどきどきしてしまう。
- FLCAS21 () 英語の試験のために勉強すればするほどわからなくなってしまう。
- FLCAS22 () 英語の授業に徹底的に予習することは重荷ではない。
- FLCAS23 () 他の生徒のほうが自分より英語を話すのがうまいといつも感じる。
- FLCAS24 () 他の生徒の前で英語を話すとおがってしまう。
- FLCAS25 () 英語の授業は進むのが速いのでついていけないのではないかと不安である。
- FLCAS26 () 他の授業よりも英語の授業のほうがずっと緊張し不安になる。
- FLCAS27 () 英語の授業で英語を話しているとおがってしまっただけになってしまう。
- FLCAS28 () 英語の授業を受けに行くときは自信が持てリラックスできる。
- FLCAS29 () 英語の先生が言う言葉が一語でもわからないと不安になる。
- FLCAS30 () 英語を話すために文法規則をたくさん覚えなければならぬと思うと気が重くなる。
- FLCAS31 () 英語を話すると他の生徒が笑うのではないかと不安になる。
- FLCAS32 () 外国人と一緒にいてもたぶんリラックスできると思う。
- FLCAS33 () 英語の先生に前もって答えを準備しておかなかった質問をされるとおがってしまう。

資料3：Strategy Inventory for Language Learning(SILL)

注：以下の質問では特に指示がないかぎり、自分の考えに最もあてはまると思う数字を、下にあげた6つの選択肢の中から選んで()内に書きいれなさい。

- 強い賛成 1 ----- 2 ----- 3 --*-- 4 ----- 5 ----- 6 強い反対
- 全く、その通りだと思う。
 - かなり、そう思う。
 - どちらかと言えば、そうだと思う。
 - どちらかと言えば、そうだと思わない。
 - あまり、そうは思わない。
 - 全然、そうは思わない。

- SILLA01 () 英語でそれまでに習ったことと、新しく習うことの関係を考えた。
- SILLA02 () 新しい英語の単語を使って文を作ったので、単語を覚えられた。
- SILLA03 () 新しい英単語の発音と、その語のイメージや絵を結びつけたので、単語をよく覚えられた。
- SILLA04 () 新しい英単語を覚えるとき、実際にその語を使うような状況を頭の中で描いた。
- SILLA05 () 新しい英単語を覚えるのに、発音の似た単語をまとめて覚えた。
- SILLA06 () 新しい英単語を覚えるのに単語カードを使った。
- SILLA07 () 新しい英単語の内容を、実際に身振りでやってみた。
- SILLA08 () 英語の授業の復習をすることが多かった。
- SILLA09 () 新しい単語や連語を、印刷されていたページの位置や、書かれた黒板の位置、またその語が使われていた道端の看板などを思い出して覚えた。
- SILLB01 () 新しい英単語を何度も口に出して言ったり書いたりした。
- SILLB02 () イギリス人やアメリカ人のように英語を話そうと努力した。
- SILLB03 () 英語の発音の練習をした。
- SILLB04 () 知っている英単語をいろいろなやり方で使った。
- SILLB05 () 日常の会話を英語で始めた。
- SILLB06 () 英語を使ったテレビの英語教育番組を見たり、英語の映画を見に行った。
- SILLB07 () 勉強のための本だけでなく、楽しみでほかの英語の本を読んだ。
- SILLB08 () メモ、お知らせ、手紙やレポートを英語で書いた。
- SILLB09 () 英語の文章はまずすばやくざっと読んでから、始めにもどって注意して読んだ。
- SILLB10 () 新しい英単語に似た意味の日本語の単語を考えた。
- SILLB11 () 英語の動詞の型や文の型を見つけようとした。
- SILLB12 () 英単語を理解できる部分に分けて、その意味を考えた。
- SILLB13 () 一語一語訳さず、全体の意味をとるようにした。
- SILLB14 () 英語で聞いたり読んだりしたことをまとめた。
- SILLC01 () わからない英単語が出てきたら、意味を推測した。
- SILLC02 () 英語で会話していて単語が思いつかないとき、身振り手振りを使った。
- SILLC03 () 正しい英単語がわからないとき、新しい単語を自分で作った。
- SILLC04 () 新しい単語が出てきても、いちいち辞書を引かずに英語を読んだ。
- SILLC05 () 話し相手に次に英語で何と言うか推測するようにした。
- SILLC06 () 英語の単語が思いつかないとき、同じ意味の単語や連語を使った。
- SILLD01 () 英語を使えるようになってだてや方法を、できるだけ多く見つけるようにした。
- SILLD02 () 自分の英語の間違いがわかるので、その経験を生かしてもっとじょうずに話せるようにした。
- SILLD03 () だれかが英語を話しているとき、注意して聞くようにした。
- SILLD04 () よりよく英語を勉強できる方法を見つけようとした。
- SILLD05 () 英語を勉強する時間がじゅうぶん取れるように一日の計画を立てた。
- SILLD06 () 自分と英語で話をしてくれる人たちがさがした。
- SILLD07 () できるだけたくさん英語を読むチャンスがさがした。
- SILLD08 () 自分の英語の能力を高めるためのはっきりした目的を持っていた。
- SILLD09 () 英語を勉強するときに、自分がどれだけ進歩したかを考えた。
- SILLE01 () 英語を使うのが不安になったときはいつでも、気分を楽にしようとした。
- SILLE02 () 間違うのが心配でも勇気を出して英語を話した。
- SILLE03 () 英語でうまく行ったときは自分へのごほうびを出した。
- SILLE04 () 英語を使ったり勉強したりしているとき、自分があがったり緊張しているのがわかった。
- SILLE05 () 英語の学習日記に自分の気持ちを書いた。
- SILLE06 () 英語を勉強しているときの気持ちを他の生徒に話した。
- SILLF01 () 英語で話していて何かわからないことがあると、話し相手にもっとゆっくり話してくれるように頼んだり、繰り返し返して言うよう頼んだ。
- SILLF02 () 英語を話す人に、話し合っているときの間違いを直してくれるよう頼んだ。
- SILLF03 () 他の生徒と英語の練習をした。
- SILLF04 () 困った時、英語を話す人に英語を教えてくれるように頼んだ。
- SILLF05 () イギリス人やアメリカ人に英語で質問をした。
- SILLF06 () 英語を話す人たちの文化について学ぼうとした。



スピーキングテストの分析と評価

—— 項目応答理論を使っている研究 ——

■ ■ メルボルン大学院博士課程 秋山 朝康 ■ ■

申請時：東京都立農業高等学校（定時制）教諭

* 第11回に入選後海外研修のため、報告書は本誌に掲載した。

1 はじめに

新学習指導要領が発表されたが、改訂のおもなポイントの1つは、「実践的コミュニケーション能力の育成」である（中学校学習指導要領、1998、1-5）。「話すこと」に関してはその場面に応じた、実践的会話能力を高めることがいっそう望まれるようになった。

英語教育現場では、どのような方法で「話す能力」を伸ばすかという指導に比重が置かれ、話す能力をどのように評価（テスト）するかという課題はあまり研究されてないのではなかろうか。たとえば、どのようなタスクを用いるのが妥当で、どのような評価項目、採点方法を用い、誰が評価をして、その評価者はどれくらい信頼できるかなど、「話す」能力を評価することについての研究は多くの課題があるのにも関わらず非常に少ない。

話す能力を伸長する指導（教授）法の研究は重要であるが、評価方法の研究も指導の研究と同様に重要なものではなかろうか。適切な評価がなされれば、指導の効果が明確になり、評価後の指導がおよそどれくらい必要であるかの見当がつく。指導と評価は表裏一体で行われるべきである。

本研究では、中学生を対象としたスピーキングテストを考案、実施し、テストに必須の要素（妥当性、信頼性、実用性）を分析、評価し、教育現場に有益な提言を試みたい。データ分析には、おもに項目応答理論を応用し、妥当性、信頼性について問題点も指摘したい。

2 理論的背景と先行研究

2.1 妥当性・信頼性・実用性

Weir (1990, 1993) によると、テストには3つの不可欠な要素（妥当性、信頼性、実用性）があると主張し

ている。妥当性はテストが測ろうとする目的（能力）をどれくらい適切に測定しているかどうかであり、信頼性は、測定の誤差がなく、常に一定した結果を安定して得られるかどうかである。実用性はテスト作成から実施までの時間、それらに関わる経費など、それぞれのテスト状況での実行可能に関わる問題である。

妥当性と信頼性の関係においては、信頼性が高いテストが必ずしも妥当性は高いとは言えない。大事なことは、テストの目的によって両者のバランスをとっていくのが現実的であろう。たとえば、high stakes な proficiency test（習熟度テストなど）は、より高い妥当性や信頼性が要求されるだろうし、定期テストのような achievement test（到達度テスト）は、前者に比べてそれほど高い信頼性が要求されないかもしれない。後者の場合、テストの実施が容易で、時間内にテストが行えるかどうかという、実用性に重きが置かれるかもしれない。しかしながら、Bachman (1990) は妥当性が、3つの概念の中でもっとも重要であると主張している。なぜならば、妥当性の低いテストは、たとえ信頼性が高くてもテストにはならないからである。そういうことから、信頼性は妥当性の必要条件と言われることもある。妥当性はテストの目的に直接関係する、測ろうとしている能力を的確に測っているか、というもっとも重要な概念だからである。

2.1.1 妥当性 (Validity)

妥当性は、従来、数種類のタイプの妥当性に分類されていた。たとえば Hughes (1989)、Davies (1990) などは、それぞれ構成概念、内容、表面、併存的、予測的妥当性などに区別している。内容妥当性はテストの内容が授業の内容に合致しているか、表面妥当性はテストがテストらしいか、の問題である。両者の区別は、Davies (1990) によれば前者は専門家の、後者

は被験者の判断によって行われるとしている。

妥当性は単一概念であるというのが言語テスト学会における最近の統一見解である。たとえば Bachman (1990) や Messick (1996) は妥当性を次のように述べている。

“Validity is an overall judgement of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of interpretations and actions on test scores or other modes of assessment.”

要するに妥当性とは、理論的根拠、実験的証拠をもとにテストの目的がどの程度達成されたかどうかの検証をすることと言えよう。妥当性検証はテスト作成から得点を解釈するまで、全体的に関わる作業で包括的に行われるべきである。

2.1.2 波及効果 (Washback effect)

Hughes (1989) は波及効果をテストが指導に与える影響と定義し、広義に解釈してテストが生徒の学習へ及ぼす影響も含める研究者もいる。最近の学会では波及効果を妥当性 (consequential validity) の一部であるとする立場を唱える研究者が多い (e.g. Messick 1996, McNamara 2000, Bachman 2000)。

実施されることが多くないスピーキングテストを導入する場合、その波及効果を考慮することは必要である。なぜなら、スピーキングテストが必ずしも望ましい波及効果をもたらすとはかぎらないからである。Nakamura (1995) や渡部 (2000) は、テストを実施した際、生徒の feedback などは重要な波及効果のデータの一部になりうると主張している。ただし、波及効果の研究は重要な研究課題に関わらず、その研究例は少ない。Alderson and Wall (1993) らは、その理由として、テストそのものが生徒の学習に影響を与えたかどうかを判断するのがきわめて困難であること、またその効果を判断するまで比較的長期間を要することを指摘している。

2.1.3 評価者間信頼性と評価者内信頼性

体操競技の審査委員のように、スピーキングテストにおいて評価者はテストの信頼性にかなり影響を及ぼす要因の1つである。従来、評価者間信頼性は評価者間の素点を比べ、その相関係数でその信頼度を分析していた。もう1つ評価者に関する信頼度を表すのに、評価者内信頼性が使われる。その評価者個人がどれだけ一貫した評価をするかどうかで、たとえば、ある特定の生徒 (または特定の項目やタスク) に厳しかったり、甘かった

りしたならば、評価が一貫しているとは言えない。

評価者間信頼性の1つの欠点は、Griffin (1998) によれば、両者の相関関係 (評価者間信頼性) が高いことは、いつも両者の評価が同じ素点であるとはかぎらない。つまりこの相関関係は順位が同じならば高くなるもので、素点が同じであるとはかぎらないと述べている。そういう理由もあり、以下論じる項目応答理論が評価者内信頼性の検証に応用され、脚光を浴びるようになった。

2.2 項目応答理論

項目応答理論は、最近の言語テスト研究分野で、その理論を応用した研究報告が多くなされている (Otomo et al. 1987; McNamara 1996; Brown 1995; Upshur and Turner 1999)。その理論の説明は池田 (1994)、大友 (1996) に詳細に書かれている。その特徴の1つは項目難易度と被験者の能力が独立にロジット単位で表されることである。これは問題の困難度が被験者の能力 (素点) に影響されるいわゆる古典的理論とは大きな違いがある (大友 1996, 17-18)。たとえて言うならば、走り高跳びのバーと選手の能力との関係に当てはめて考えるとわかりやすい。生徒の能力 (選手の能力) がどのようなレベルであろうと、問題のむずかしさ (バー) は、生徒の力によって影響されないことに似ている。

基本的な項目応答理論モデル (Raschモデル) は被験者能力と項目困難度としてそれぞれロジット単位で求められる。1つの実践例として、データがモデルに適合すれば、ある生徒がある問題を正解する確率はなんパーセントというように求められる。最近では、評価者、タスク、さらにインタビュアーも含めて項目応答理論は応用され、研究されている。たとえば、Lynch and McNamara (1998:174) は以下のようにこの理論の用途の利便性を指摘している。

“The Item Response Theory analysis provides specific information on individual candidates, items, and raters, which could be value in the test revision and in the training and certification of raters.”

2.2.1 項目応答理論と構成概念妥当性

先に述べた Rasch モデルを発展させた Wright and Masters (1982:93) は、構成概念妥当性を項目 (問題) と関連づけて次のように定義している。

“If the items in a test or questionnaire are sufficiently well separated to define several statistically distinct levels, and ... This pattern can be compared with

the intentions of the item writers to see if it confirms their expectations concerning the variable they wanted to construct. To the extent that it does, it affirms the construct validity of the variable.”

要するに、項目応答理論を使えば、テスト項目（問題）が、測ろうとする対象（構成）を明確に捕らえていると統計的に推論できる場合、構成概念が高いと判断できることを主張している。つまり、項目応答理論を使うことによって、作成されたテストの構成体が適切な意味を持つかどうかの検討に役立つのである。結果、項目応答理論はモデルに適合しない項目を見つけ、その項目を改善できるように手助けをしてくれる1つの道具であると述べている（McNamara 1990a）。

2.3 先行研究

2.3.1 項目応答理論を応用した先行研究

McNamara (1990a) は、オーストラリアに移民を希望している医療関係者が十分なコミュニケーション能力があるかどうかを調べるテストを開発し、分析した。そのテストにおいて構成概念妥当性を検証する際に、項目応答理論を利用した。たとえばスピーキングテストは6つの項目からなり、モデルに対して misfit な（不適合：構成を測定していない）項目は見つからず、overfit（過剰適合：重複している）が見つかった。前者はその項目が能力を測定するのに不適切とされ、後者は、能力を測定しているが、他の項目と明確に区別されない項目である。彼の結果の場合、“overall effectiveness”と“grammar”の項目がoverfitであった。つまり、この2つの項目が他の項目と重複して測っているという結果であった。このようにMcNamaraはテストの構成概念妥当性の検証に項目応答理論を使うことの有効性を発見した。

この理論は評価者内信頼性の研究にも応用されている。それは、項目応答理論のモデルから得られるスコアと実際評価者の採点のずれを分析することによって misfit rater（不適合評価者）を識別できるのである。つまり、評価者が一貫して採点しているかどうかを判別できるのである。ここで重要なことは、不適切な評価者を発見できた場合、その評価は信頼性が低いと判断でき、そのような評価者を再訓練することにより、事前に評価者によるブレを小さくするのに役立つことである。その結果、信頼性を高めるのに役立つのである。

評価者については多くの研究が行われた。たとえば評価者の母語がどのように影響を及ぼすか（Brown 1993）、評価者の職業によってはどうか（Brown

1995）。また評価者とある特定の項目への難易度などの研究（バイアス研究）がある（e.g. Wigglesworth 1993; Lynch and McNamara 1998）。

ここで注目したいのはLumley and McNamara (1995) の研究で、項目応答理論を応用した結果、評価者にはそれぞれ独自の評価方法があり、事前の評価訓練である程度の修正はできるものの、完全に評価者間の違いをなくすことは不可能であるとの結論に達していることである。評価者の問題について、McNamara (1996:166) は評価者が一貫していれば、別々に生徒を評価しても、評価者の相違は修正できると主張している。つまり、項目応答理論を用いれば評価者が多少辛くても、または甘くても一貫して評価するならば評価者の違いによる不公平感は解消される。また評価者はすべての被験者を採点する必要がなく、時間、経費削減につながるので、スピーキングテストは時間がかかりすぎるという問題にある程度対処できるのである。

2.3.2 内容・表面妥当性の先行研究

Davies (1990) は教育現場では、内容妥当性や表面妥当性も、妥当性を検証するとき見過ごすことができない重要な問題であると指摘している。とくに教育現場で多く行われる達成度テストは、授業で指導した内容とテストの項目がどれくらい一致するかが妥当性に大きく影響する（内容妥当性）。

Heaton (1988) は、受験者がテストを「適切なテストである。」と判断するとき、テストを受けようとする動機が高くなると述べて、受験者の判断である表面妥当性の重要性を述べている。

被験者のテスト時の心理状態は妥当性に影響を及ぼす重要な問題であると言える。たとえば生徒が緊張して自分の力を出し切れない場合、ほんとうに測ろうとしている能力を純粹に測っているかどうかは疑問で、このことも妥当性に関わる問題である。Shohamy (1982) の研究は、できるだけ構成に直接関係ない要素は除くべきであると強く主張している。

Brown (1993) は、項目応答理論（構成概念妥当性の検証）と内容妥当性の検証とを関連づけて、前者は不適切な項目（タスク）を探し出すが、なぜその項目が不適切かは、テスト作成者や被験者の feedback、つまり内容妥当性や表面妥当性を検証することでつかむことができると主張している。

多くの研究者が共通に主張していることは、妥当性はテスト作成から実施、その評価の解釈まで全般に関わ

ることであり、その過程のどれをもおろそかにすれば妥当性はもちろん、信頼性も低いテストになってしまう。例を挙げるならば、テスト作成段階でテスト内容をよく吟味しなければその内容妥当性は低く、表面妥当性が低ければ、生徒は真剣に受験せず、得られた結果は妥当性を欠くであろう。重要なことは、Messick (1996) が述べているように、妥当性は複雑かつ重要な概念であるので、多面的に検証することが必要であると述べている。

3 実験方法

3.1 研究課題

実施されたテストについて、次の3つの研究課題を分析した。

1. テストの構成概念妥当性 (construct validity)、内容妥当性 (content validity)、表面妥当性 (face validity) を検証する。
2. 評価者間信頼性 (inter-rater validity) と評価者内信頼性 (intra-rater reliability) の比較・検討をする。
3. テストの実用性 (practicality) を検討をする。

3.2 スピーキングテストの作成

テストはおもに文献 (Hughes 1989; Underhill 1987; O'Loughlin 1997; Cohen 1994) を参考に、研究者が原案を提示し、その後、参加してくださった教師の意見・議論 (trial を含む) を得て修正された。Trial はテスト作成段階で数人の被験者に試して、問題点を発見し、改善する目的で行われた。たとえば、指摘された点は、問題の難易度やテスト問題の明瞭さに欠けることなど、あらゆる点を議論した。表1はテスト

表1：テストの概要説明

テスト構成	タスクの種類	言語使用場面	評価項目
セクション1 (30秒)		挨拶する。	評価なし
セクション2 (タスク1) (3分)	絵の描写 *one way **closed	(1) 質問に答える。 (2) 描写する。	1 流暢さ 2 文法 3 語彙
セクション3 (タスク2) (3分)	適切な応答 one way closed	過去のことに ついて質問する 予定を尋ねる 釈明する 拒絶する	4 適切さ 5 流暢さ 6 文法
セクション4 (タスク3) (3分)	役割練習 two way closed	挨拶する 買い物を する 尋ねる 礼を言う	7 適切さ 8 流暢さ 9 文法

全体的評価項目 ・10 非言語、11 明瞭さ

*one way=インタビュアーの質問に答え、被験者は質問しない、一方向のタスク。

の概要をまとめたものである。テストの詳細な方法 (実際のテストの流れ) は参考資料2に示す。

実用面を考慮すると、テストの長さは最大で10分ということでこのテストが決まった。

3.3 被験者

東京都内の3つの公立中学生120人にテストを受験してもらった。しかしビデオカメラが11人の生徒のパフォーマンスを録画できず、本研究では109人を分析対象とした。

3.4 インタビュアー

実際に、スピーキングテストを行う際には、教師がインタビューを担当することになるので、教師がおもに担当し、時間の関係上研究者も一部加わった。異なる学校で異なるインタビュアーによって行われるため、インタビュー形式の統一性を保つため、インタビュアーは実際のテストの流れを想定し練習する。

3.5 評価者

日本人英語教師2人(JET)、英語母語者2人(ALT)、インタビュアーが、すべての生徒 (109人) を評価項目 (参考資料1) に従い、各学校の生徒の評価をする。表2はこの研究の参加者すべてを表にしたものである。

表2：被験者、インタビュアー、評価者一覧

学校	被験者学年(人数)	インタビュアー(ID)	*評価者
A	3年 (34人)	1 JET	1 JET
		2 研究者	2 JET
B	3年 (20人)	3 JET	3 ALT
	2年 (20人)	4 ALT	4 ALT
C	2年 (35人)	5 JET	5 JET
		2 研究者	6 JET
			7 JET

*評価者番号1から4は109人すべてを評価するが、5、6、7は自校の生徒のみを評価する。5、6、7は参加校の教師。

注：インタビュアー1のJETは評価者5と同一人物。

インタビュアー2は評価者1と同一人物。

インタビュアー3は評価者6と同一人物。

インタビュアー4は評価者4と同一人物。

インタビュアー5は評価者7と同一人物。

評価者2と3は評価のみをする。

3.6 評価項目と基準

評価項目はタスク1につき3項目 (計9項目)、全体を網羅する項目2つの全11項目からなる。採点基準は0から4点までの5段階評価である。Hughes (1989), Henning (1989), Cohen (1994) をモデルとして参考にしたが、本研究の被験者には適合しないと判断し、筆者が修正を加えた (参考資料2)。

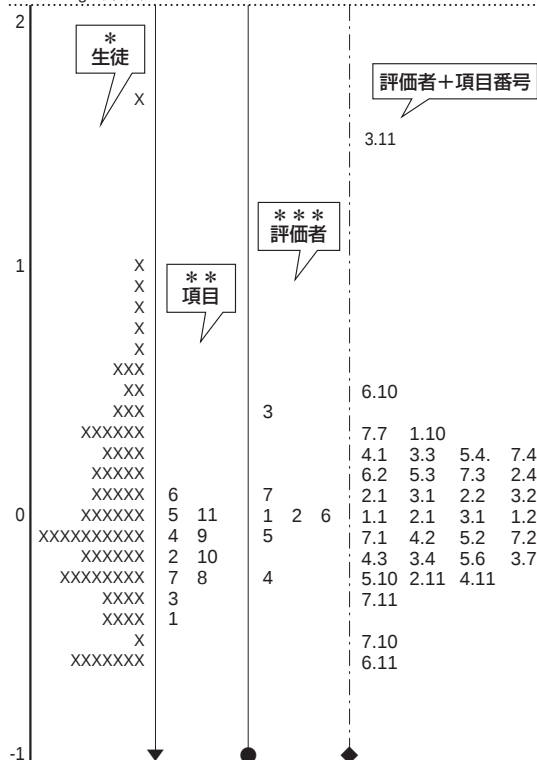
3.7 分析方法

得られた点数を基本にして、構成概念妥当性や評定者内信頼性には項目応答理論統計ソフト ConQuest (Wu, Adams, and Wilson1998)を用い、その項目困難度と項目がモデルに適合しているのか(T値)、に注目し検証する。評価者間信頼性はピアソンの相関関係を用いる。内容妥当性は、インタビュアーと評価者、表面妥当性においては生徒に対して行われたアンケート結果を用いてその妥当性を検証する。このほかに、それぞれのアンケートの最後には、自由記述のスペースがあり、とくに生徒のテストに対する印象・意見を分析し、波及効果(washback effect)の一部データとして扱った(参考資料4, 5, 6, 7)。

4 結果

4.1 概観(生徒の能力、項目困難度、評価者難易度)

図1：生徒の能力、項目困難度、評価者難易度の関係
ロジット logit (単位)



* 'X' はそれぞれ1.3人の生徒を表す。

**項目: 1 (流暢さ:セクション2), 2 (文法:セクション2), 3 (語彙:セクション2), 4 (適切さ:セクション3), 5 (流暢さ:セクション3), 6 (文法:セクション3), 7 (適切さ:セクション4), 8 (流暢さ:セクション4), 9 (文法:セクション4), 10 (明瞭さ), 11 (非言語:ジェスチャー等)

***評価者 1と2=日本人英語教師 (109人評価する)

3と4=英語母国者 (109人評価する)

図1は項目応答理論統計ソフト ConQuest で分析した結果の一部である。左端の「ロジット (logit)」は項目応答理論で使われる単位で、通常0が平均を示している。たとえば、0より上の生徒は平均より能力が高いことを表している。次の列は、生徒の能力を視覚的に表したもので、もっとも能力がある生徒ほど最上部に位置している。次の列では、項目の番号が困難度別に上から下に並べられているが、項目番号6がもっともむずかしく、1がもっともやさしい。この図では、生徒の能力と項目とを比較できることが特徴で、生徒と項目が平行に同じ位置にあれば、その両者は、ほぼ同じ能力(困難度)であると判断できる。たとえば、多くの生徒が最困難度である6より上部に位置しているので、これらの生徒にとって、問題(タスク)は簡単であったと言える。これは達成度テストなので、基本的には適切な問題であると言える。なおこのテストの基本データは参考資料3に示す。

次に評価者の列では、上部に位置している3の評価者がもっとも厳しく、逆に甘い評価者は4である。ここでもおもしろいことに、3と4はALTで、日本人英語教師はほぼ同位置に属し、評価の厳しさは似かよっていると考えられる。右端の列は評価者と項目の困難度との組合せで、上記と同じように解釈するならば、もっとも厳しい(困難な)組合せは評価者3の項目非言語(11)で、もっともやさしい組合せは評価者6の同じ項目であった。その差はおよそ2 logitsである。たとえば、下位の生徒が評価者3に採点されて、上位の生徒がやさしい6にされた場合、それは不公平になるが、項目応答理論の場合、評価者内信頼係数が高い(評価がある程度一定している)場合、おたがいの点数を修正できるとしている(McNamara 1996, 166)。詳細は5章信頼性の項目で論じる。

4.2 構成概念妥当性と項目分析

表3は ConQuest で得られた項目分析の結果で、左の列から順に項目名、項目困難度、測定の誤差、Tの値(各項目のモデルに対する適切度)が羅列されている。とくに重要な指標はT値で、McNamara (1996)とWright and Masters (1982)によれば、T値が-2から+2の範囲であればそれぞれの項目は測ろうとしている能力を適切に、すなわち、「テスト目的を測定している」(妥当性)と判断できると主張している。

表3：項目分析

項目名	困難度	誤 差	T 値
(1) S2F	−0.46	0.03	2.1
(2) S2G	−0.24	0.03	−1.0
(3) S2V	−0.41	0.03	1.4
(4) S3A	−0.01	0.03	1.4
(5) S3F	−0.08	0.03	−0.5
(6) S3G	+0.02	0.03	−1.3
(7) S4A	−0.31	0.03	−0.2
(8) S4F	−0.27	0.03	−0.2
(9) S4G	−0.15	0.03	−1.3
(10) I	−0.22	0.03	−4.1
(11) N		0.03	−1.6

* 項目名は図1に準ずる。
* Sはセクションであるが、ここではタスクと同じ意味で使われている。

2列目の困難度を検討すると、もっともむずかしい項目はセクション3の文法 (6) であり、やさしいのはセクション2の流暢さ (1) である。誤差は非常に値が小さい。これは計算の精度が高いことを表している。右端のT値に関しては、許容範囲以外の項目が2つある。1つは項目名 (1) の「流暢さ」と、−2を大きく下回っている項目名 (10) の「明瞭さ」である。−2以上の数値は misfit (モデルとの不適合) で、この項目をテストの構成に入れることは適切ではないことを表している。このことはこの項目になんらかの問題が存在し、修正、または取り除く必要があるというシグナルである (推測可能な原因および解決策は5章で論じる)。一方、+2を越える値は overfit (過剰適合) で、その項目は構成能力を測定する際に明確に他の項目と識別できない。すなわち、独自に能力を測定する働きをしていないと判断できる。しかしながら項目 (1) の値は2.1でさほど問題はないと考えられる。他の9個の項目は許容範囲内であり、問題はないと考えられる。Misfit と overfit は5章で論じる。

4.3 タスク分析

表4：タスクの困難度と相関関係

タスクの名 (項目番号)	困難度(項目困難度の 平均：logit 単位)	SD (生徒の能力)
タスク1 (1+2+3)	−0.2	0.72
タスク2 (4+5+6)	0.06	0.98
		0.5

表5：3つのタスクの相関関係

タスク1と2	0.92
タスク2と3	0.84
タスク1と3	0.84

表4は各タスクの困難度 (項目困難度の平均)、生徒の能力 (logit) の標準偏差を表したものである。

表4からは、タスク1がもっともやさしく、テストの始めにこのタスクがあるのは適当であると思われる。タスク2がもっとも生徒にむずかしく、生徒の能力が多様に散らばっていると判断できる。表5は3つのタスクの相関関係を表したものである。相関関係を見ると、各タスクにはそれぞれ高い相関関係が存在し、とくにタスク1と2は高い。これは、タスクが同じ能力を測っていると判断できるが、もっと多様な項目困難度を含むタスクが必要であった。その大きな理由は、テスト作成の過程にあると推測される (5章で論じる)。

4.4 内容・表面妥当性

表6は本テスト終了後、被験者、109人にテストの印象について調べた、6つの質問に対する結果である。

表6：テストに対する生徒の反応 (N=109)

質問事項	平均値	標準偏差
1. テストの適切性	3.7 (4.0)	0.87
2. 応答時間	3.5	0.87
3. 内容の関係性	3.7 (4.5)	0.84
4. 楽しさ	3.6	0.95
5. 質問の明確さ	3.4	0.97
6. 緊張度合い	3.7	1.12

* () は教師、評価者による結果。

いずれの質問も最高値が5、最低値1 (どちらも言えない3) からなる5段階のアンケートの結果である (参考資料4)。3以上の値を肯定と考えると、テスト内容は生徒にとって適切かつ授業内容にテスト項目が合致していると判断できる。5人の異なるインタビュアーで行われた口頭形式で、インタビュアーによって公平感を欠くのは表面妥当性を低くしてしまうことが懸念されたが、応答時間はおおむね適当であったと判断できる (参考資料5)。興味深いのは、大半の生徒は、緊張したが楽しかったということである。

ただし、心理状態がテストスコアに影響したかの検証は必要である。なぜならば、生徒の心理状態が本来測ろうとしている対象以外の要因に影響されると妥当性を欠くことになるからである。その分析が表7である。

表7：心理的要因と上位・下位スコアの検討

グループ	スコア (素点) (SD)	質問4. (SD)	質問6. (SD)
下位 (N=35)	13.1 (5.7)	3.49 (1.15)	4.09 (1.01)
上位 (N= 38)	33.5 (3.0)	3.79 (0.81)	3.82 (1.14)
	44点満点	t=−1.3, DF=71	t=1.0, DF=71

* p<0.05

下位 (35人) と上位 (38人) の生徒のスコアをそれ

それぞれの質問項目で検討 (t-検定) した結果、両者には差がないと判明した。この結果を見るかぎり、楽しさや緊張の度合いという被験者の心理状態が生徒の能力に及ぼす影響は小さかったと判断できる。

4.5 波及効果 (washback effect)

ここでは波及効果の一部であると思われる生徒のコメントの結果のみを列挙し、考察の章で論じたいと思う。なお、否定的な反応はなかった。

【生徒からのコメント】

- 初めてスピーキングテストを受けたが、英語の授業に取り入れたらいいと思った。(同趣旨, 他5人)
- テストを受けていつものテストとは大変違うと思った。英語を話すのはむずかしいと思った。(同趣旨, 他5人)
- テストを受けて、スピーキングをもっと勉強したいと思った (同趣旨, 他3人)
- クラス以外で英語を使うことはめったにないけれど、このテストは話す機会を作ってくれた。(同趣旨, 他6人)

4.6 信頼性

このセクションは2つの信頼性 (評価者間信頼性と評価者内信頼性) を検証する。

4.6.1 評価者間信頼性

表8はすべての評価者の素点を基にして、相関関係を求めたものである。もっとも低い評価者間信頼性は評価者番号3と4の.81で、高いのは評価者番号2と7の.94で、全体では約0.9と高い数値が得られた。

表8：評価者間信頼性 (ピアソン相関関係)

評価者	1	2	3	4	5	6	7
1 (JET)							
2 (JET)	.91						
3 (ALT)	.87	.85					
4 (ALT)	.88	.83	.81				
5 (JET)	.93	.90	.83	.90			
6 (JET)	.93	.92	.86	.91			
7 (JET)	.92	.94	.90	.88			

4.6.2 評価者内信頼性 (評価者の一貫性)

表9は項目応答理論で得られた評価者内信頼性の結果である。各評価者の厳しさの相違が判断できると、評価者が一貫した評価をしているかどうか判断できる。

表9：評価者内信頼性

評価者	厳しさ	誤差	T 値
1	0.06	0.02	0.1
2	0.06	0.02	1.8
3	0.45	0.02	0.8
4	0.27	0.02	4.6
5	0.09	0.03	2.4
6	0.01	0.03	1.2
7	0.05	*	*

*調整のため表示されず。

表9の2列目は項目困難度と同じように評価者の評価の全体的な厳しさを表示し、3列目の誤差は非常に小さい値で、その分析の精度を表している。4列目はT値で、項目分析と同様、許容範囲は-2から+2までである。+2を越える場合、misfit rater (不適合評価者) で、意味することは、評価者の評価が安定さを欠くことを表している。たとえば、評価者5はさほど問題はないようであるが、評価者4は大きく許容範囲を超えており、評価のトレーニングが必要であるとされる水準である。他の評価者は適合し、安定 (一貫) している水準である。

4.6.3 評価者と項目困難度の相違

表10：評価者と項目困難度の相違

	R1 (JET)	R2 (JET)	R3 (ALT)	R4 (ALT)	Mean	SD
2F	-0.86	-0.84	-1.6	-0.14	-0.86	0.6
2G	-0.11	0.0	-0.55	-0.2	-0.22	0.24
2V	-0.64	-1.16	-0.77	-1.5	-1.02	0.39
3A	0.21	0.68	-1.03	0.11	-0.01	0.73
3F	0.37	0.71	-0.27	1.17	0.5	0.61
3G	0.87	0.89	0.64	0.96	0.84	0.14
4A	-0.46	-0.37	-1.52	-0.53	-0.72	0.54
4F	-0.5	0.26	-0.55	0.11	0.17	0.41
4G	0.15	0.29	0.45	0.41	0.33	0.14
I	0.95	-0.03	-0.41	-1.0	-0.12	0.82
N	0.01	-0.43	5.36	0.22	1.29	2.73
Mean	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
SD	0.59	0.65	1.92	0.72	0.97	0.64

*R=Rater (評価者)

**各評価者の基本データは参考資料8に添付。

表10は4人の評価者が11の項目についてどれくらいの項目困難度で評価したのかを、個々に表したものである。1列目には項目名が記されており、2列目からは評価者番号であり、6列目は各項目の平均困難度、7列目は各項目の標準偏差 (SD) である。十の値の項目は各評価者の平均より比較的辛い項目で、一の値は甘い項目である。またSDから判断すると各タスクにおいて、文法 (Grammar) が4人の評価者の相違が

もっとも小さいことがわかる。

各評価者の列に太字で書かれているのは、他の評価者と比べてその値が大きなものである。たとえば、評価者3の非言語 (Non verbal:5.36) はその値が顕著であり、これはこの評価者がこの項目に対して厳しいことを示唆している。

もう1つ言及しておきたいのが、評価者は多種多様な困難度の項目で採点していて、現実的にそれを統一させることは不可能であるということである。ここでとても有益なことは、このような‘ブレ’の大きい項目が評価者訓練の段階でわかったならば、その項目について重点的に訓練ができるということである。

5 考察

5.1 妥当性

5.1.1 構成概念妥当性

2章に論じたように構成概念妥当性は理論的根拠・統計的証拠に基づいて検証されるべきだとMessickやBachmanらは主張している。本研究はその1つの統計的証拠におもに焦点を当てて検討した。項目応答理論を使って11項目を分析した結果、1つの過剰反応 (overfit) と1つの不適合 (misfit) があるだけで、残りの項目が適合していたことは、このテストがスピーキング能力を測定する上で1つの高い妥当性を示しているものと考えられる (表3)。

過剰反応は全体を評価する明瞭さ (intelligibility) であった。過剰反応の項目はGriffin (1998) によれば、構成概念を形成する項目の1つ、つまり、このテストではこの項目を他の項目につけて加算することは妥当であると言える。2章で論じたように、いくつかの研究で全体的基準の項目は過剰反応する傾向があるようである (McNamara 1996; O'Loughlin 1997)。

ただし問題は、不適切な項目 (このテストではセクション2の流暢さ) の扱い方である。一般的には、改善、または排除するか、あるいはタスクを変えるのが妥当である。しかし、T値が2.1で、許容範囲 (+2) を大きく越えていないので、本研究のテストにおいてはいいのではないと思われる。

項目困難度を考える場合、問題は11項目が等しい値、つまり、どのタスクも比較的同じ困難度だったことであろう。もっと多様な困難度の項目が必要であった。そのことは、テスト作成に大きく関係しているので以下に論を譲る。

5.1.2 内容妥当性と表面妥当性

Brown (1993) は構成妥当性だけでは妥当性は不足で、内容妥当性と表面妥当性も無視できない有益な情報を与えてくれることを主張した。内容妥当性はテスト作成段階からの教師や評価者の feedback で、表面妥当性は生徒のテスト後のアンケート結果からデータが得られた。内容妥当性は、教師からの判断で3校とも授業内容に密接に関係し、適切であるとの結果が得られた (表6:注カッコ内の数字)。

構成概念妥当性とも関連していると思われるが、アンケートの質問1「このテストは生徒にとって適切であるか」 (参考資料4) で、教師および研究者は「適切=むずかしくなく、かつやさしすぎない問題」と判断し、作成段階であらかじめ両極端の問題を除去したために、同じような困難度、すなわち、“適切な問題”になったと考えられる。ここでは、アンケートの質問をより正確な表現、たとえば「テストはすべての生徒の能力にふさわしいですか」などと書くべきであった。

生徒のテストへの反応はおおむね良好であったと思われる。ここではテストの指示や反応時間も概して適切であった。興味深いのは、一般的には、緊張するとテストに批判的な反応をするような研究報告があるが、この研究においてはそういう結果が得られなかった。ただし、このテストがhigh stakes (例:学期末/入学試験) で行われた場合、このような結果が得られるかはなお検討する必要があるように思われる。

5.2 信頼性

本研究は評価者間の信頼性が高いことは評価者内信頼性が高いとは言えないことを実証し、項目応答理論を用いて検証した。Misfit rater が事前に訓練段階でわかれば、実際に評価する際に修正 (改善) されるであろう。たとえば、評価者3のNon verbal (項目番号11) は他の評価者と比べても厳しく、被験者にとってあまりに高い「ハードル」で、これは改善されるべきである。しかしながら、いくら事前練習を積んでも評価者の困難度は完全に一致させることは不可能であるという先行研究例の結果は本研究でも支持されたように思える。

評価者の背景が及ぼす影響としては、ここではJETとALTの間に差があるように見えるが、サンプル数が少ない点でこのように判断するのは問題が残る。先行研究では、背景によって影響がおびただしいという研究結果は少ない。

実際にテストを行う場合、教師が作成し、実施し、評

価することが多いと思われる。ここでもう1つ信頼性について有益なのは、テスト作成者でかつ、インタビュアーが評価した場合の信頼性は、単独の評価者と比べてどうかという問題である。もし教師側の信頼性が著しく低いならば、評価者を外部に委託せざるをえないのか。図1や表9から理解できるように、日本人英語教師はいずれも信頼性が高い結果になった。しかしながら、どれくらい練習すればある程度の信頼性が得られ、どのような種類のタスクが高い信頼性を得られるかは、これからの研究を待ちたい。

このように項目応答理論が、評価者の個人差をも分析できるということは、共通のビデオを見て評価者がトレーニングをするなど、有効に活用できるのではないだろうか。それがスピーキングテストの信頼性に寄与するのではなかろうか。

5.3 実用性

実用性は本研究の焦点ではないので、ここで短くふれることにする。その理由は、実用性はその場その場で状況が多様で結論に至ることが困難であり、一般論で論じることは不可能だからである。ただし、Hughes (1989) やBachman (1990) が提案しているように、作成までの時間・費用、実施可能度の観点で論じるならば、作成は比較的簡単であるが、実施するには、インタビュアーの確保、テスト問題の安全性、生徒1人当たりなん分確保できるかなどの点で問題であろう。さらに、評価者の確保(時間的余裕)の問題点も見逃すことはできない。

その1つの解決策としてはALTの協力があげられるであろう。教師2人が面接官として実施し、半々に評価すれば(項目応答理論を用いれば別々に評価できる:参照2.3.1)、時間の短縮はかなり期待できるであろう。しかしながら、今現在のクラス人数では、それでも問題点が多い。

6 結論と今後への研究示唆

6.1 結論

3つの研究課題についての結論をつけ、今後への研究課題を述べてみる。項目応答理論を応用し、比較的高い構成妥当性と、内容、表面妥当性の結果が得られた。信頼性も、高い信頼性が得られた。実用性に関し、テスト作成に要する時間等の問題はなかったが、テストを実施する上で、試験時間の長さ(10分間)、テスト形式(口頭インタビュー)、評価にかかる時間(部分

的評価法)などの問題は、各学校によって事情はさまざまであり、一様に論じることはできない。ただし、スピーキングテストを実施する波及効果を考えると、生徒の動機や学習態度への効果は期待できる。もしテストが生徒の成績(high stakes)に大きく関わるものになったときは、テストの安全性の問題が問われるだろう。

6.2 今後への課題

本研究をもとに今後への課題を述べたい。

1. 本研究は項目分析により構成概念妥当性を検証したが、おもにタスクは one-way で closed なタスクが多かった。双方向(two-way)で、openedなタスクを実施した場合の妥当性や信頼性を検証する必要があると思われる。またタスクの困難度はどのように変わるのかの検証もする必要があると思われる。
2. 本研究では、生徒のテストを受けての感想をもとに washback effect (波及効果)を検討した。スピーキングテストを導入する際には、テストの導入が教授法や生徒の学習態度にどのように作用するか科学的に検証することが重要である。

3. 実用性の問題

中学校の授業内で実施する場合に、クラス人数の問題で、実施にかかる時間の問題は避けて通れない。インタビュー形式の欠点は時間がかかることである。たとえば、LLを使用して一斉にテストを行うことも考えられるが、O'Loughlin (1997) やShohamy (1994) の研究に見られるように、ただテスト内容を類似させても、インタビュー形式とLL形式(semi-direct speaking tests)は単純には交換可能とはならないようである。2つの形式の違いによるさらなる研究が必要である。

7 終わりに

最後に、この研究の機会を与えてくださった日本英語検定協会、選考委員の先生方、とくに池田先生に感謝致します。次に協力してくださった各中学の校長先生、先生方、生徒の皆さん、評価者の方にお礼を申し上げます。とりわけ、江戸川区立松江第二中学校の金子祐見子先生、板橋区立板橋第二中学校の織戸昭夫先生、葛飾区立立石中学校の角田幸彦先生には多大な助力をいただきました。メルボルン大学、McNamara助教授、Griffin教授の励まし・助言に感謝します。最後に日本から資料の整理等、協力し励ましてくれた、妻・秋子、息子・純希に感謝したい。

参考文献

- * Alderson, J. C. and Wall, D. (1993). 'Does washback exist?' *Applied Linguistics* 14 (2), 115 -129.
- 馬場哲生 (編著). (1997). 『英語スピーキング論—話す力の育成と評価を科学する』. 桐原書店.
- * Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- * Bachman, L. F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing*. 17. (1), 1-42.
- * Brown, A. (1993). 'The role of test-taker feedback in the test development process: test-takers' reactions to a tape-mediated test of proficiency in spoken Japanese.' *Language Testing*. 10 (3), 277 -303.
- * Brown, A. (1995). 'The effect of rater variables in the development of an occupation specific language performance.' *Language Testing*. (12), 1-15.
- Brown, J. D. (1996). *Testing in Language programs*. NJ; Prentice Hall Regents.
- * Cohen, A. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Second edition. Helinle & Helinle publishers.
- * Davies, A. (1990). *Principles of Language Testing*. Oxford: Basil Blackwell.
- * Griffin, P. E. (1998). *Introduction to the Rasch Model : measuring achievement using sub tests from a common item pool*. Assessment Research Centre. The University of Melbourne.
- * Heaton, J. B. (1988). *Writing English Language Tests*. Longman.
- * Henning, G. (1987). *A Guide to Language Testing. Development, evaluation and research*. Newbury House Publishers.
- Hill, K. (1997). *The role of questionnaire feedback in the validation of oral interaction module*. access: *Issues in language test design and delivery*, 147-174. Sydney : NCELTR. :
- * Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- * 池田央. (1994). 『現代テスト理論』. 東京:朝倉書店.
- Linacre, J. M. (1989). *Many-facet Rasch measurement*. Chicago, IL: MESA Press.
- * Lumley, T. and McNamara, T.F. (1995). Rater Characteristics and rater bias: implications for training. *Language Testing*. 12 (1), 54-71.
- * Lynch, B., and McNamara, T. (1998). Using G-theory and Many-facet Rasch measurement in the development of performance assessments of the ESL speaking skills of immigrants. *Language Testing*. 15 (2), 158-180.
- * McNamara, T. F. (1990a). Item Response theory and the validation of an ESP test for health professionals. *Language Testing*. 7 (1), 52-75.
- * McNamara, T. F. (1990b). Assessing the second language proficiency of health professionals. Unpublished Ph.D. Thesis. University of Melbourne.
- * McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. London and NewYork: Longman.
- * McNamara, T. F. (2000). *Language Testing*. Oxford University Press.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*. 23 (2), 13-23
- * Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*. 13 (3), 241-256.
- * 文部省. (1999). 『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説—外国語編—』.
- * Nakamura, Y. (1995). Making speaking tests valid: Practical considerations in a classroom setting. *Language Testing in Japan*. In Brown, J. D. and Yamashita, S. O. (eds.). The Japan Association for Language Teaching.
- Ohotomo, K., Asano, H., Hattori, T., and Yoshie, M. (1987). Item difficulty of English language tests for Japanese students: The Rasch model calibration. *JACEST bulletin*, 18, 109-125.
- * O'Loughlin, K. (1997). The comparability of direct and semi-direct speaking tests: a case study. Unpublished Ph.D. thesis. University of Melbourne.
- * 大友賢二 (1996). 『項目応答理論入門—言語テストの・データの新しい分析法』. 東京:大修館書店
- * Shohamy, E. (1982). Affective Considerations in Language Testing. *Modern Language Journal*. 66, 13-17.
- Shohamy, E. (1994). The validity of direct versus semi-direct oral test. *Language Testing*. 11 (2) 99-123
- * Underhill, N. (1987). *Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques*. Cambridge : Cambridge University Press.
- * Upshur, J. A. and Turner, C. E. (1999). Systematic effects in the rating of second - language speaking ability: test method and learner discourse. *Language Testing*, 16 (1), 82-111.
- * 渡部良典. (2000). 「英語教育最前線<テスト・評価>授業に役立つ情報を探る」. 『英語教育』. 1月号19-21.大修館書店.
- * Weir, C. J. (1990). *Communicative Language Testing*. London: Prentice Hall.
- * Weir, C. J. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. Prentice Hall International English Teaching.
- Wigglesworth, G. (1993). Exploring bias analysis as a tool for improving rater consistency in assessing oral interaction. *Language Testing*. 10 (3), 305-335.
- * Wright, B., J. and Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis*. IL. Chicago: MESA Press.
- Wright, B. D. and Stone, M. H. (1979). *Best Test Design: Rasch Measurement*. IL. Chicago: MESA Press.
- * Wu, M. L., Adams, R. J., and Wilson, M. R. (1998). ACER ConQuest. Generalised Item Response Modelling Software. The Australian Council for Educational Research.

資料

参考資料1

<評価項目および評価基準>

Fluency (smoothness, smooth flow of utterances)

- 4: speaks fluently with only occasional hesitation
- 3: speaks with some hesitations without impeding communication
- 2: a marked degree of hesitation impedes communication
- 1: speech is fragmented due to unacceptably frequent long hesitation, and pauses.
- 0: no response or irrelevant task

Grammar (control of complex and simple construction and grammatical basic rules)

- 4: no major or minor errors in structure
- 3: no major errors but only a few errors
- 2: some errors impede communication
- 1: somewhat frequent minor errors and major errors
- 0: no response or irrelevant response

Vocabulary (breadth and knowledge of vocabulary)

- 4: uses vocabulary precisely and appropriately
- 3: vocabulary is adequate to express most some ideas
- 2: limited vocabulary restricts expression to simple ideas only
- 1: very limited vocabulary and only some words and phrases
- 0: no response or irrelevant response

Appropriateness (the degree of politeness and suitability of timing to prompt)

- 4: almost no errors in the socio-cultural conventions of language
- 3: signs of developing attempt at response to role, and setting. But misunderstandings may occasionally arise through inappropriateness
- 2: able to operate only in a very limited capacity: responses characterized by socio-cultural inappropriateness
- 1: unable to function in the spoken language
- 0: no signs of appropriateness

<全体的基準 (Global criteria) >

Intelligibility (naturalness, stress, intonation, rhythm and tone)

- 4: no conspicuous mispronunciation but would not be taken for a native speaker
- 3: marked 'foreign accent' and occasional mispronunciations which do not interfere with understanding.
- 2: frequent gross errors and a very heavy accent make understanding difficult, require frequent repetition
- 1: speech frequently unintelligible
- 0: no response or unintelligible

Non verbal (communicative delivery)

- 4: can communicate effectively with eye contacts, gestures, and facial expressions all the time.
- 3: communicate adequately with eye contacts, gestures and facial expressions most time.
- 2: can sometimes communicate with eye contacts, gestures and facial expressions.
- 1: can rarely communicate with eye contacts, gestures and facial expressions.
- 0: never or lack of communicative delivery

参考資料2 実際のテストの流れ (1998年,12月実施)

インタビュアー (英語教師): I, 生徒の応答の1例: S

セクション1 (30 秒)

I: Hello. S: Hello.
I: How are you? S: I'm fine, thank you. And you?
I: I'm good. Do you like speaking English? S: Yes, I do.
気楽に、あまり緊張しないでください。それで始めましょう。わからないことがあったら、聞いてください。

セクション2 (3分)

Part (1) I: まずこの絵を見てください。2つの質問をしますから、英語で応えてください。

I: What is a man doing? S: He is reading newspaper.

I: Where is the clock? S: It is on the piano.

Part (2) I: 今度はこの絵を見てください。これはアキコさんの家族の絵です。これから15秒間考えて、その後1分英語でこの絵について話してください。たとえばこの絵では(例の絵を出して), He is playing soccer などと言えるでしょう。(15秒後) それでは始めてください。

S: Her father was reading the book on the sofa.

S: Her brother watched TV. Her mother washed dishes in the kitchen.

セクション3 (3分)

I: これから日本語で4つ、ある状況を説明します。その後、その場にあった英語を言ってみてください。よいですか。

(例) I: たとえば朝、学校で友達に会ったら英語でなんて言いますか。

S: 'Good morning. とかHow are you?'

I: そうだね。そんなふうに覚えてください。それでは1番ね。

(1) I: 先生はあなたの友達で、朝、友達(私)に、今日何時に起きたか尋ねてください。

S: What time did you get up this morning?

(2) I: 先生はあなたの友達で、あなたが私に今度の日曜日何をするか英語で聞いてください。

S: What are you going to do next Sunday?

(3) I: 今度はあなたは私の生徒です。授業中、教室が暑くて窓を開けたい時、私(先生)に英語でなんて言いますか。

S: Could you open the window? (or) Can I open the window?

(4) 今度もあなたは私の生徒です。あなたが次の授業を欠席したいとき、私に欠席したい理由を付けて英語で言ってください。

S: Excuse me, Mr. Akiyama. I have to go home because I have had bad cold.

セクション4 (3分)

I: 今度は、あなたは今、ファーストフードの店にいます。あなたがお客で、私が店員です。あなたはチーズバーガーとオレンジジュースを買ってください。その後はこのカードの指示にしたがって会話を進めてください。

I: Hello. May I help you?

S: One cheeseburger and one orange juice, please.

(カード) 品物買う

I: O.K. Anything else ?

S: No, thanks. How much is it?

(カード) 値段を聞く

I: 200 yen, please.

S: Here you are.

(カード) お金を払う

I: Thanks. Have a nice day.

S: Thank you. You, too. (カード) 挨拶をする

テスト終了後、生徒はアンケートに答える(約1分)

参考資料3 基本データの概要 (*N=545)

最高点	44	標準偏差 (S.D.)	10.66
最低点	0	測定の標準誤差	0.46
平均	24.19	**アルファ係数	0.96

*ここでは評価者(7人)の採点から得られたデータである。

**アルファ係数 (coefficient alpha) は下記に等しい。

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma_x^2} \right)$$

参考資料4 生徒への質問

生徒への質問 学校 名前

このアンケートはテストを改善するために行われるもので、あなたが思ったり感じたことを率直に書いてください。下の質問を読んで最も当てはまるものに○をつけてください。ご協力ありがとうございました。(5全くそう思う 4ややそう思う 3どちらとも言えない 2あまりそう思わない 1全く思わない)

1 このテストは生徒のスピーキング能力を評価するのに適当であると思う。

5 4 3 2 1

2 生徒はテストに答える時間は適当であった。

5 4 3 2 1

3 テストは普段授業でやった内容に関係していた。

5 4 3 2 1

4 このテストを受けて楽しかった。

5 4 3 2 1

5 テストのやり方を充分理解して受けた。

5 4 3 2 1

6 テストを受けているときに緊張した。

5 4 3 2 1

7 テストを受けての感想を書いてください。

参考資料5 5人のインタビュアーについて生徒の反応の集計 (N=109)

質問 生徒がテストに答える時間は適当であったか。

インタビュアー	非常に そう思う (5)	やや そう思う (4)	どちらとも 言えない (3)	あまりそう 思わない (2)	全く 思わない (1)	総計
1	2	6	4	4	0	16
2	4	14	7	3	0	28
3	5	17	7	2	0	31
4	1	3	5	0	0	9
5	2	9	11	2	1	25
総計 (%)	14 (12.8%)	49 (45.0%)	34 (31.2%)	11 (10.1%)	1 (0.9%)	109

参考資料6 インタビュアーへの質問

このアンケートはテストを改善するために行われるもので、あなたが思ったり感じたことを率直に書いてください。この質問を読んで最も当てはまるものに○をつけてください。

(5全くそう思う 4ややそう思う 3どちらとも言えない 2あまりそう思わない 1全く思わない)

1 このテストは生徒のスピーキング能力を評価するのに適当であると思う。

5 4 3 2 1

2 生徒が質問に答える時間は適当であった。

5 4 3 2 1

3 テストは私が普段授業でやった内容に関係していた。

5 4 3 2 1

4 テストの間インタビュアーとして気楽にできた。

5 4 3 2 1

5 生徒はテストの説明を良く理解して受けていた。

5 4 3 2 1

6 生徒はテストを受けているとき緊張していた。

5 4 3 2 1

7 テストを実施してのご感想を書いてください。

参考資料7 評価者用

このアンケートはテストを改善するために行われるもので、あなたが思ったり感じたことを率直に書いてください。(ALTには英訳にて) 下の質問を読んで最も当てはまるものに○をつけてください。ご協力ありがとうございました。(5全くそう思う 4ややそう思う 3どちらとも言えない 2あまりそう思わない 1全く思わない)

1 このテストは生徒のスピーキング能力を評価するのに適当であると思う。

5 4 3 2 1

2 生徒が質問に答える時間は適当であった。

5 4 3 2 1

3 生徒を評価するのは難しかった。

5 4 3 2 1

4 テストの時インタビュアーは上手に質問していた。

5 4 3 2 1

5 評価の項目は全体的に適切であった。

5 4 3 2 1

6 テストを評価なされたの感想を書いてください。(問題点等、改善点等をお書きください。)

参考資料8 評価者全員の基本データ

評価者	評価した生徒数	平均	標準偏差	KR-21
1	109	25.52	9.75	0.95
2	109	25.79	10.74	0.98
3	109	15.75	8.43	0.96
4	109	28.67	10.38	0.97
5	34	24.91	9.25	0.96
6	40	26.73	9.18	0.96
7	35	23.80	9.29	0.95

パラレル・レッスンによる リスニングとリーディングの融合的指導法

■ ■ 北海道蘭越高等学校 教諭 鈴木 智己 ■ ■

申請時：北海道札幌福西高等学校 教諭

1 研究の動機

社会の国際化や情報化に伴い、英語におけるコミュニケーション能力の育成が急務となっている。しかし、コミュニケーション能力を重視する英語教育の流れの中で、「オーラル・コミュニケーション」の実施については、実施する学校と実施しない学校とが二極化しているとも言われている。

「オーラル・コミュニケーション」の実施を困難にしている要素は多岐にわたるが、(1) 大学入試との関わり、(2) 教師自身の英語運用能力の不足、自信の欠如、(3) 大きすぎるクラス・サイズ、(4) 評価のむずかしさ、などが挙げられる。とくに (1) については、センター試験でいまだにリスニング・テストが導入されていないように、リスニング・テストが英語関連学科以外の大学入試で課せられることはきわめてまれであり、そのため受験生はより出題頻度の高い読解問題や文法項目に強い関心を寄せることとなる。また、このことを恰好の理由としてオーラル・スキルの指導に消極的な姿勢をとっている教師も少なくない。また (2) について小泉 (1995) は「日本英語検定協会の調査によると45%の教師がリスニングに、55%の教師がスピーキングに『自信がない』と答えている」と引用している。

高等学校の普通科における英語の標準履修単位数が20単位前後であることを考えると、オーラル・スキルを伸ばすには、「オーラル・コミュニケーション」の必修2単位では不十分であり、より効果を期待するためには単位数の大きい「英語I・II」などの科目で音声面の指導を強化する必要があるだろう。

本研究では、竹蓋 (1997) が提唱する「3ラウンド制のヒアリング指導理論」とCunningham (1975) の考案したリスニングとリーディングの「パラレル・レッスン」

とを融合した指導を行い、リスニング力とリーディング力を同時に伸ばすことを目的とする。

2 理論的背景

2.1 リスニング・プロセスおよび リーディング・プロセスのモデル

これまで、リーディングのプロセスについてさまざまな研究がなされてきたが、リスニングのプロセスについての研究はリーディングの原理の大部分がそのまま当てはまると考えられているため多くない。Lund (1991) は2つのプロセスに関する諸論をまとめ、両者にはともに decoding と comprehension の2つの側面が存在し、comprehension には解読された言語と経験知識に基づいて意味を構築するプロセスであるという共通点があるとしている。

リスニングのプロセスについてUr (1984) は (1) 音素レベルでの認識、(2) 語彙および文レベルでの認識、(3) 内容理解のためのリスニングと大きく3段階に分類している。しかし、言語音声処理は必ずしも最小単位であると考えられる音韻レベルでの処理から意味処理まで連続的な bottom-up processing によって行われるわけではなく、bottom-up と top-down の2つの処理が相互に機能して、たがいのレベルで欠けている情報を補完することによって行われていると広く考えられている (e.g., Anderson & Lynch 1988, pp. 22-23; Parslen-Wilson & Tyler 1980; Peterson 1991; Richards 1983)。

Anderson & Lynch (1988) はこうした相互作用的なリスニング・プロセスの見地に立ち、リスニングを“passive act”と捉える旧来の見方を“listener as a tape recorder”という比喩を用いて批判した。その

上でリスニングを聴覚情報を選択的に利用してその場の非言語的環境 (non-linguistic environment) に関連づける “active act” であると定義し、それを “listener as active model builder” という言葉で表現している。さらに Brown (1990, p.170) は能動的に次の発話を予測 (predict) することがリスニングでは必要であると述べている。これら諸論は Goodman (1967) が “psycholinguistic guessing game” という言葉で表現したリーディング・プロセスとの共通点を示すものである。

また根岸 (1995, pp.32-42) はリーディングのプロセスを「言語」に関わる文字認識、心的辞書 (mental lexicon) による語彙処理、文構造解析といった言語処理過程と「知識」に関わるプロポジションの意味構築 (proposition encoding)、結束性 (cohesion) と一貫性 (coherence) によるテキストの意味構築 (text-modeling) といった認知過程に分類している。

2.2 リスニングとリーディングの相違点

リスニングとリーディングのプロセスにはすでに述べたとおり、共通点も多いが明確な相違点も存在する。その1つは、リスニングが音声的な認知処理であり情報の skimming が可能であるのに対して、リーディングは文字を介して行う処理であり、skimming が不可能である点である。これはリーディングでは1か所に留まって意味を解釈できるのに対して、リスニングでは listener が oral text の速度や発音などをコントロールすることができないこと、また written text に備わる「読み返し可能性」 (recursiveness) がないことによる (Lund 1991)。

2.3 リスニングの指導法の変遷

リスニングの指導法の変遷を概観すると、1940年代から60年代にかけては2つの潮流が存在した。1つはイギリスを中心とする situational language teaching (場面を設定した上で段階的に語彙や文法を指導する文法中心のシラバス) の流れであり、もう1つはアメリカを中心として普及した audiolingual method (dialog や drill を中心として、スピーキング、リスニングをリーディング、ライティングより早い段階で教えようとするシラバス) に基づく指導法である。しかし、どちらも音声認識 (sound recognition) や模倣 (imitation)、暗記 (memorization) といったいわゆる “passive” skill の域を脱しないものであった。しかし1970年代に入ってから

れるようになり、指導法にも変化が見られるようになった。今日のリスニング指導のプロセスはその段階に応じて、(1) listening to repeat (模倣と暗記が中心となる必ずしも comprehensionには結びつかない指導法)、(2) listening to understand (コミュニケーションのために意味を理解することを主眼とした指導法)、(3) listening as the primary focus in the comprehension approach (理解することを目的とする指導で、他の3技能よりもリスニングを重視する) の3つに分類される (Morley, 1991)。

2.4 パラレル・レッスンとは

1950年代後半以降の音声・文字一致 (sound-word correspondence) 指導の隆盛によりアメリカでは学習者のL1における語認識 (word recognition) 力が向上したが、その反面、リーディングにおける理解力の低下が指摘された。この問題への対応策として Cunningham (1975) が考案したのがリスニングからリーディングへの、能力と使用するストラテジーの転移をねらったパラレル・レッスン (parallel lesson) である。これは、リスニングとリーディングのプロセスおよび性質の差異にではなく、両者の目的が、oral / written text に込められた意味を再構築する点にあるという共通点に基づいたものである。

Cunningham (1975) はこの指導法の要点を次の3点にまとめている。

- (1) リスニングで行ったこととまったく同じことをリーディングで行わせ、2つのプロセスに共通点があることを認識させる
- (2) リスニングとリーディングに際して明確な目的を設定すること
- (3) 学習者が選んだ答えについてその理由を説明させること

Cunningham の指導法に基づいて Seaton & Wielan (1980) はアメリカの小学5年生174名を被験者としてL1でパラレル・レッスンを行い、リスニング力からリーディング力への転移を検証した。実験群、統制群ともに同じリーディング教材を用いて14週間 (70時間) に渡る授業を行った。統制群では教師用指導書に従って一般的な指導 (basal instruction) を行ったのに対して、実験群では (1) 要旨をつかむ、(2) 詳細を思い出す、(3) 出来事の起きた順序を思い出す、(4) 述べられている内容間の関係を感じとる、(5) 因果関係を見つけ出す、(6) 要旨を類推する、(7) 結論や結

果を予測する、(8)述べられていることの示唆する内容を理解する、(9)登場人物の性格を理解する、(10)テキストの雰囲気を感じとる、といった項目に関して指導を行った。事後テストの結果、明示されている内容を問うもの(reading for information)を除き、順序や意味の相互関係を問うもの(reading for relationships)、類推、結論、予測を問うもの(reading for interpretation)、鑑賞力を問うもの(reading for appreciation)でそれぞれ実験群が統制群を上回り、有意差が得られたと報告されている。この研究では明示的内容を問う問題以外で、リスニング力のリーディング力への転移あるいはリスニングに用いられたストラテジーのリーディングへの応用が起きたと考えられる。

2.5 3ラウンド制のヒアリング指導理論

竹蓋(1997)は言語学習においては1つの学習理論が有効であるというのではなく、効果的な成果を得るためにはさまざまな学習理論を折衷的に組み合わせる「理論のシステム化」が必要であると述べている。また、短時間で効果的に4技能の伸長を図るには、他の技能への転移の効果がもっとも大きいリスニングを指導の中心に据えることが重要であるという立場に立ち「3ラウンド制のヒアリング指導理論」を構築するに至った。このシステムの根幹を成すのは、(1)素材の選定法、(2)教材(含タスク)の提示法、(3)情報群とその提示法、の3つであるとしている。

(1)では教材が学習者の意欲を刺激する内容と学習者の認知レベルに合った難易度を備えたものであることを、(2)では「大まかな理解」を目標とする「第1ラウンド」、 「正確、詳細な理解」を目標とする「第2ラウンド」、 「話者の意図、結論などの理解」を目指す「第3ラウンド」に分けて断続的に分散提示し、さらにタスクの難易度も漸進的に高くなるように相互に有機的に関連するタスクを設定することを、そして(3)ではタスクの難易度を下げるためにスキーマ、語彙、文法などに関連する5種類に分類した各種情報をタスクごとにもっとも効果的なタイミングで与えることを目指すとしている(pp.70-72)。

3 実験

3.1 目的

本研究の目的は、次の2点である。

- (1)リスニングとリーディングにおいて、認知処理レベルの異なる問題形式を与えて、その正答傾向を把

握し、効果的な指導法の確立の一助とすること(なお、認知過程上の複雑さを以後「プロセス深度」と呼ぶ)。

- (2)「英語I・II」あるいは「リーディング」など「オーラル・コミュニケーション」以外の授業において、教科書準拠CDとパラレル・レッスンを効果的に利用することにより、リスニング力とリーディング力の統合的指導を確立すること。

3.2 仮説

本研究を行うにあたり、次の3つの仮説を立てて検証することとする。

- (1)リスニングおよびリーディングの問題形式では、明示的内容を問うもの、一般化や要約の処理を必要とするもの、類推を必要とするものの順に正答率が下がる。
- (2)教科書準拠CDを使用してパラレル・レッスンを行ったグループと、訳読式の授業を行ったグループとの間では、リスニング能力の向上に差が見られる。
- (3)教科書準拠CDを使用してパラレル・レッスンを行ったグループと、訳読式の授業を行ったグループとの間では、リーディング能力の向上に差が見られる。

3.3 被験者

被験者は、平成11年度に北海道札幌市の公立高等学校普通科の1年生4クラスに在籍する生徒195名(男子101名、女子94名)である。筆者が「英語I」の授業でパラレル・レッスンを行った2クラスを実験群とし、また他の教諭が文法訳読を基本として指導する2クラスを統制群とした。統制群でのリスニングに関わる活動は1時間当たり教科書の当該箇所を教科書準拠CDを用いて2回程度聞かせるだけである。被験者のうち本研究に関わるすべてのテストを受験した者から解答に不備のあるものを除いた128名(男子67名、女子61名)のデータのみを分析に用いた。

3.4 実験期間

9月上旬に pre-test を行い、その後2月初旬まで(途中25日間の冬期休業をはさむ)週4時間、約5か月間にわたり、実験群の各クラスに対して合計70回程度のパラレル・レッスンを行った。

3.5 使用教材と教材の提示

本研究では「英語I」の授業で使用していた尚学図

書の *PROGRESSIVE ENGLISH COURSE I* および同準拠CDを使用した。また、ポータブル・MDプレーヤー (SONY MZ-R30) をカセット・レコーダー (SONY CM-1390) の外部入力端子に接続し、リモート・コントローラーによって手で操作することによって教材の提示を行った。さらに、授業ごとに作成するハンド・アウト (資料参照) を使用してタスクを課した。

3. 6 pre-test と post-test

パラレル・レッスンによる効果を検証するために、リスニングとリーディングにおいて pre-test と post-test を同一問題を用いて行った。実施にあたっては、実験と pre-test, post-test の意図を説明し、さらに両テストの結果を成績評価の資料にしないことを伝えた。

3. 6. 1 リスニング・テスト

リスニングでは Educational Testing Service (ETS) の Secondary Level English Proficiency Test (SLEP Test) のリスニング・セクションをそのまま用いた。SLEP Test は7～11年生で学ぶ ESL 生徒の英語能力を評価するものとして、アメリカで開発された四者択一式の客観テストであり、実施者が採点をしてその素点によって換算表からスコアを算出するものである。リスニング・セクションは次の4種類の問題から構成されている。

(1) Picture (PIC) : (25問)

写真を見ながら4つの短文を聞き、その説明としていちばん相応しいものを選択するもの

(2) Dictation (DIC) : (12問)

短い文を聞き、そのスクリプトを選択肢から選ぶディクテーション・タイプのもの

(3) Map (MAP) : (20問)

地図を見ながら車上での対話を聞き、話者の乗っている車を地図上の4台から特定するもの

(4) Conversation (CON) : (18問)

学校を設定場面とするナチュラル・スピードの対話を聞いたあとで質問に答えるもの

このうち (1) と (2) は文字 (written material) をいっさい用いない問題であり、リスニング・テストから極力リーディングの要素を排除したものとなっている。また、(3) と (4) についても同様の理由から選択肢の英文は短いものとなっている。

リスニング・セクションは録音および問題用紙に記された指示に従って実施できるようになっているが、解

答の際の混乱を避けるために、各問題の解答方法について適宜日本語で説明を加え、正規授業50分の中で実施した。

3. 6. 2 リーディング・テスト

リーディングでは研究主旨からプロセス深度の異なる読解問題を備えたものが必要となった。SLEP Test のリーディング・セクションに用いられている4種類の設問は読解プロセスの深度によって分類することが困難であったため、SLEP Test を用いずに、既存の問題に著者が独自に手を加えて作成した。回答方式はリスニング・テストと同じく、四者択一の客観テスト方式とした。また、問題形式として次の3つを用いた。

(1) Factual Questions: (10問)

解答が問題文中に明示されているもの

(2) Generalization/Summarization Questions: (8問)

解答に内容の一般化あるいは要約の処理が必要なもの

(3) Inferential Question: (10問)

解答が問題文中に明示されておらず、解答を導き出すのに類推の処理が必要なもの

Factual Questions (FQs) には平成9年度第2回英検3級の長文問題 [4] Bと平成10年度第1回英検3級の長文問題 [4] Bを用いた。それぞれ設問が5つずつあるがすべて答えが文中に明示されている FQs と分類された。英検の読解問題には解答の際に一般化、要約、類推を必要とする設問がほとんど見あたらないというこの傾向は以前からのものである。Generalization / Summarization Questions (GSQs) と Inferential Questions (IQs) には主として Mikulecky & Jeffries (1986) の *Reading Power* から問題を抜粋して用いた。30～100語の短いパッセージを読んで、トピックとしてもっともふさわしいものを選ぶ問題、また短いパッセージを読んで、それに続く語句を文脈から判断して選ぶ問題である。これらの問題は選択肢が3つであったため選択肢をひとつ加えて4つとし、他のタイプとのバランスに配慮した。また、上記の英検の長文問題についても筆者が GSQs と IQs を加えた。リスニング・テストと同様に、正規授業50分の中で実施した。

3. 7 パラレル・レッスンの実践

標準的なパラレル・レッスンの授業展開はおおよそ次のようなものである。

・ [Handout #1] を配布し、[Handout #1] と教科書

を閉じたままで録音を聞かせ（1回目）、トピック、聞き取れた単語などをメモさせる。

- ・[Handout #1]を開いて上半分に列挙した単語を、録音を聞かせながら（2回目）1つずつチェックさせる。
- ・単語の意味がわからない場合は、[Handout #1]の下半分にある「Words（参考情報）」を見させる。
- ・「Words（参考情報）」を見せながら、単語を1つずつ指導者が発音したあと、単語を暗記させ、[Handout #1]を裏返しにした上で、「×××の意味は?」「○○○を英語で?」と聞く。
- ・[Handout #6]を配布して、リスニングの目的を明らかにする（タスクは generalization, summarization, inference などを含む）。
- ・[Handout #1]と[Handout #6]を参考に、内容を大まかに推測させる。
- ・[Handout #2]の cloze 方式の dictation を録音を2回聞かせ（4, 5回目）ながら行わせる。
- ・[Handout #3]の表現を指導者が1つずつ発音したあと、聴覚イメージを持たせながら2度書き取らせる。これによって意味単位、音声のつながり、リズム、音声変化に着眼させる。
- ・[Handout #3]の表現の意味がわからない場合には、[Handout #4]の「Phrases（補助情報）」を見させる。6回目を聞かせる。
- ・内容に関わる guided question を2, 3与え、その答えを探そう指示して7回目を聞かせる。
- ・[Handout #6]のタスクに取り組ませる。[Handout #6]のタスクの答えを言わせ、その答えに至った理由を説明させる。
- ・[Handout #6]のタスクを今度は教科書を見ながらリーディングのタスクとして行わせる。
- ・[Handout #6]のタスクの答えを言わせ、その答えに至った理由を説明させる。
- ・センス・グループごとに録音を一時停止させながら生徒にその意味を言わせる。

必要に応じて[Handout #5]の「文法情報の活用」を参照させる。

4 結果と考察

4.1 データの分析方法

データの分析は Abacus Concepts, Inc. の統計処理ソフト・ウェア StatView-J 5.0を用いて行った。

4.2 pre-testとpost-testの正答得点

リスニングで用いた SLEP Test では素点から相対得点 (scaled score) を算出できるようになっているが、本研究では正答を1点、そうでない場合は0点とし、さらに正答得点の総問題数に対する割合 (%) を以下「得点」として比較する。表1, 表2はそれぞれ pre-test, post-test でのリスニング、リーディング・テストのグループ間得点とt検定の結果を示したものである。

pre-test では実験群がリスニングの平均値で1.20 ($t=.877$, $p=.382$), リーディングで0.55 ($t=.213$, $p=.832$) 統制群を上回っているが、t検定ではともに有意差は認められず、両グループは統計上均一であったとみなしてよいであろう。また、post-test の結果、リスニングでは有意差が認められなかったのに対して ($t=.617$, $p=.539$), リーディングでは実験群が統制群を8.65上回り有意差も認められた ($t=3.093$, $p=.002$)。

表1：t 検定による pre-test の得点の比較

	N	M	SD	t	df	p
Listening						
実験群	67	47.23	6.36	.877	126	.382ns
統制群	61	46.03	9.00			
Reading						
実験群	67	44.99	16.12	.213	126	.832ns
統制群	61	44.44	12.76			

表2：t 検定によるpost-test の得点の比較

	N	M	SD	t	df	p
Listening						
実験群	67	50.50	7.08	.617	126	.539ns
統制群	61	49.71	7.55			
Reading						
実験群	67	54.48	15.77	3.093	126	.002
統制群	61	45.83	15.81			

表3：t 検定による得点の伸びの平均値

	N	M	SD	t	df	p
Listening						
実験群	67	3.27	7.63	-.284	126	.777ns
統制群	61	3.68	8.76			
Reading						
実験群	67	9.49	15.06	3.034	126	.003
統制群	61	1.39	15.08			

pre-test と post-test の得点の伸びの平均を比較したのが表3である。リスニングでは統制群が実験群を

わずかに0.41上回っているものの、有意差はなかった ($t=-.284, p=.777$)。一方、リーディングでは実験群のほうが統制群を8.10上回り、有意差が認められた ($t=3.034, p=.003$)。この結果から、パラレル・レッスンによる効果がリスニングでは得られなかったものの、リーディングでは一定の効果が得られた可能性がうかがえる。

しかし、pre-test での得点が高い被験者ほど post-test の得点が高くなることが予想されるため、pre-test の得点を共変量として変動誤差を少なくして共分散分析で再度比較を行った結果が表4、表5である。リスニング・テストではグループ間に有意差はやはり認められなかった。図1を見ると両群の回帰直線の切片、傾きの差がともに小さく、ほとんど重なっていることがわかる。また、リーディング・テストでは有意水準 $p<.005$ で実験群が統制群を上回る結果となった。これを図示したものが図2である。実験群の回帰直線が重なることなく、統制群よりも常に上に位置していることから、すべてのレベルで統制群を上回っていることがわかる。

表4：リスニング・テストの共分散分析

Sauce of variance	df	SS	MS	F
Between groups	1	3.52	3.52	.079ns
Within groups			44.82	

表5：リーディング・テストの共分散分析

Sauce of variance	df	SS	MS	F
Between groups	1	2219.13	2219.13	11950*
Within groups			185.69	

* $p<.005$

図1：リスニング・テストの得点散布図

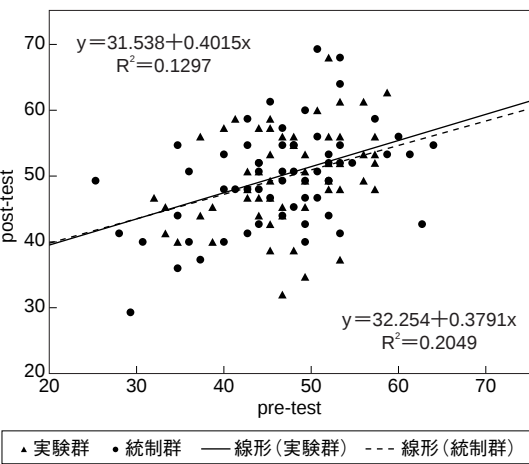
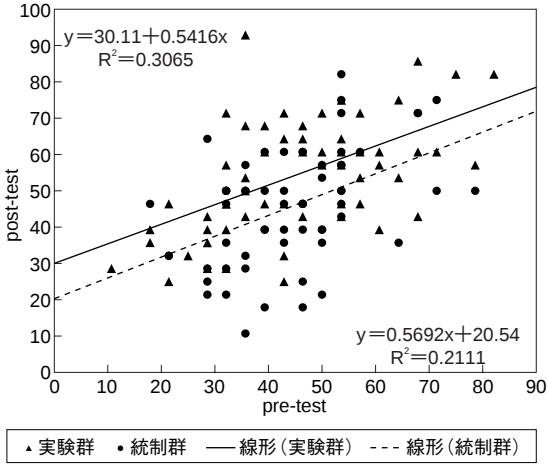


図2：リーディング・テストの得点散布図



4.3 問題形式別得点

問題形式と、パラレル・レッスンの効果の関わりを捉えるために pre-test での各問題形式における得点平均を比較分析した。

4.3.1 リスニング

pre-test でのリスニングの問題形式別得点を示したのが表6である。得点は DIC, PIC, MAP, CON の順に高く、分散分析の結果(表7)、4つの問題形式間には有意差が存在した ($F(3,508)=241.14, p<.0001$)。さらにポストホック・テストとして Fisher のPLSD法を用いて多重比較を行った結果(表8)、 $p<.0001$ の有意水準ですべての問題形式間に有意差が認められた。

表6：リスニングの問題形式別得点 (pre-test)

Type	N	M	SD	SE
PIC	128	45.94	12.11	1.07
DIC	128	71.37	16.79	1.48
MAP	128	37.44	15.51	1.37
CON	128	26.39	10.45	0.92

表7：リスニングの問題形式別得点の分散分析 (pre-test)

Sauce of variance	df	SS	MS	F
Between groups	3	140726.05	46908.68	241.14*
Within groups	508	98822.27	194.53	

表8：リスニングの問題形式間の得点差 (pre-test)

Type	Difference	p
PIC vs. DIC	-25.43	<.0001
PIC vs. MAP	8.50	<.0001
PIC vs. CON	19.55	<.0001
DIC vs. MAP	-33.93	<.0001
DIC vs. CON	44.98	<.0001
MAP vs. CON		<.0001

F棄却値 (3,508) = 3.43 ($p<.05$)

4.3.2 リーディング

pre-test でのリーディングの問題形式別得点を示したのが表9である。得点は FQs, GSQs, IQs の順に高く、リーディングでも分散分析の結果(表10)、3つの問題形式間に有意差が存在した($F(2,381) = 19.75, p < .0001$)。また、多重比較(表11)により、 $p < .0001$ の有意水準で FQs と IQs の間、GSQs と IQs の間に有意差が認められ、FQs と GSQs の間には有意差が認められなかった。

表9：リーディングの問題形式別得点 (pre-test)

Type	N	M	SD	SE
FQs	128	50.55	23.22	2.05
GSQs	128	48.34	20.71	1.83
IQs	128	36.02	14.97	1.32

表10：リーディングの問題形式別得点の分散分析 (pre-test)

Sauce of variance	df	SS	MS	F
Between groups	2	15697.69	7848.84	19.75*
Within groups	381	151420.65	397.43	

表11：リーディングの問題形式間の得点差 (pre-test)

Type	Difference	p
FQs vs. GSQs	2.21	.3764ns
FQs vs. IQs	14.53	<.0001
GSQs vs. IQs	12.32	<.0001

F棄却値 (3,508) = 4.90 ($p < .05$)

4.4 問題形式と効果

4.4.1 平均点と効果

表12は問題形式ごとの pre-test と post-test での得点の伸び、さらに pre-test の得点を共変量、post-test の得点を従属変数とした共分散分析の結果を示している。リスニングでは全体得点と PIC, DIC, および CON の4つの問題形式において統制群が実験群を、逆に MAP では実験群が統制群をやや上回っているが共分散分析の結果、有意差が検出された項目はなかった。

また、リーディングではすべての問題形式で実験群が統制群を上回り、全体得点および FQs についてののみ有意水準 $p < .005$ で差が検出された。表中のF欄に*印のついた項目は、回帰の有意性の検定で仮説 $H_0: \beta = 0$ が棄却されなかったため、共分散分析が適用できずにt検定を用いた結果である。

表12：問題形式別得点の伸びと共分散分析の結果

	実験群 (N=67)		統制群 (N=61)		F	p
	M	SD	M	SD		
Listening	3.26	7.63	3.67	8.76	.079	ns
PIC	6.93	12.19	7.34	12.38	.014	ns
DIC	3.51	18.85	3.85	16.59	.068	ns
MAP	2.23	21.14	0.68	20.09	.424*	ns
CON	-1.41	15.07	0.36	14.44	-.675*	ns
Reading	9.49	15.06	1.41	15.09	11.950	$p < .005$
FQs	13.13	21.48	0.49	24.46	11.726	$p < .005$
GSQs	10.82	25.55	4.92	25.65	2.640	ns
IQs	4.78	19.41	-0.49	21.40	1.460*	ns

df = (1,125), ただし* = t 値 (df = 126)

4.4.2 得点の増減とサンプル数の分析

post-test で得点が減少した被験者が多かったため、得点が増加した被験者数と減少した被験者数の割合を求めて表13に示した。増減のなかったサンプルは処理上除外して分析を行った。リスニングでは両グループとも被験者の60%前後が得点の増加を示したが、グループ間に差は認められなかった($\chi^2 = .80, df = 1$)。また、得点が減少した被験者もともに約30%いるが差は認められなかった($\chi^2 = .03, df = 1$)。また、リーディングでは得点の増加した被験者が、実験群で73.1%と統制群を20.6%も上回っているが、統計上は差が認められなかった($\chi^2 = 3.57, df = 1$)。もっとも顕著な差を示したのは実験群で得点の増加した被験者数と減少した被験者数の間である。

表13：得点の増減とサンプル数のカイ二乗検定の結果

グループ	+	±0	-	χ^2
リスニング				
実験群 (N=67)	44 (65.7)	3 (4.5)	20 (29.9)	9.00*
統制群 (N=61)	36 (59.0)	6 (9.8)	19 (31.1)	5.25*
χ^2	.80ns		.03ns	
リーディング				
実験群 (N=67)	49 (73.1)	3 (4.5)	15 (22.4)	18.03**
統制群 (N=61)	32 (52.5)	6 (9.8)	23 (37.7)	1.47ns
χ^2	3.57ns		1.68ns	

() 内は% * $p < .005$ ** $p < .001$

4.5 問題形式間の相関関係

4.5.1 pre-test における相関関係

pre-test の各問題形式間の相関係数を求めた結果が表14である。これには2学期の「英語I」の「評価

(10段階)」を加えてある。LとRはそれぞれリスニング、リーディング・テスト全体の得点であるので、下位範疇である項目(表中で網掛けをしている部分)との相関はとくに意味を持たない。リスニングとリーディング全体の得点の相関関係はほとんど認められなかった($r=.189$)。

表14：pre-testにおける問題形式間の相関行列

	L	R	PIC	DIC	MAP	CON	FQ	GSQ	IQ	評価
L	1.000	.189†	.666	.732	.281	.383	.186†	.096	.120	.223†
R		1.000	.145	.155	.217†	-.152	.865	.752	.552	.634*
PIC			1.000	.201†	.012	.043	.160	.053	.088	.183†
DIC				1.000	-.021	.119	.135	.140	.058	.171
MAP					1.000	-.105	.184†	.096	.199†	.175†
CON						1.000	-.115	-.143	-.079	-.098
FQ							1.000	.524*	.230**	.533*
GSQ								1.000	.131	.503*
IQ									1.000	.346*
評価										1.000

比較的相関係数が大きかったのは「リーディング全体と評価($r=.634$)」、「FQsと評価($r=.533$)」、「FQsとGSQs($r=.524$)」、「GSQsと評価($r=.503$)」、「IQsと評価($r=.346$)」である。リスニングの項目と関わる相関はほとんど認められず、リーディングの項目と関わる相関が比較的大きいという傾向が見られた。

また、中程度の相関が出た「FQsとGSQs」の相関では、明示的に示されている内容の理解が必要となるFQsでの正答が一般化や要約を求めるGSQsでの正答の前提になっている可能性を示唆していると思われる。

分析に用いた「評価」は日常の学習を定期考査を中心として総合的に出したものであり、英語力のどの側面をもっともよく表しているかを判断するのは困難である。しかし、ここでは「評価」が英語学習に対する意欲や姿勢を表しているという仮定に立ち項目に加えた。

4.5.2 得点の伸びの相関関係

問題形式別得点の伸びの相関(表15)では、表14で特徴的であった「評価」との相関関係も確認できなかった。唯一有意となり、他の数値と明らかに違う傾向を示したのは「FQsとGSQs」の間の相関($r=.330$)である。

表15：問題形式別得点の伸びの相関行列

	L	R	PIC	DIC	MA	CON	FQ	GSQ	IQ	評価
L	1.000	-.011	.514*	.637*	P *	.435*	.000	-.010	-.010	.084
R		1.000	-.055	.082	.393	.031	.759*	.684*	.601*	-.011
PIC			1.000	-.017	-.102	.002	-.016	-.133	.031	.040
DIC				1.000	.025	.079	.111	.132	-.080	.104
MAP					.019	-.112	-.092	-.190	.072	-.030
CON					1.000	1.000	-.047	.134	-.012	.125
FQ							1.000	.330*	.159	.050
GSQ								1.000	.106	.005
IQ									1.000	-.085
評価										1.000

5 考察

5.1 仮説(1)の検証

リスニングでは各問題形式ごとの問題数が12問から25問とその差が大きく、平均点の比較には統計解釈上注意を要するものの、DIC、PIC、MAP、CONの順に得点が高いという結果は妥当と思われ、仮説(1)は支持されたと考えられる。

4つの問題形式の中で、DICについては他の3つがいずれも内容理解を伴う処理であるのに対して、唯一それを必要としない処理である。DICがもっとも高い数値となっているのは、音素や語彙レベルでの処理が中心となるため、解答には聞き取った音声の意味理解が必要とされず、選択肢の文字と音声を一致させることができれば正答できるという性質のためである。また、PICは写真によって提示された内容に関連する情報や語彙を認識できれば正答できるものであり、提示文の理解が必要となるものの、比較的プロセス深度の浅いものと考えられる。これに対してMAPでは与えられた複数の情報を関連づけなくては正答を導き出せず、処理の負荷もやや大きくなる。得点がもっとも低かったCONの理由としては、プロセス深度の面では複数の情報を関連づける処理に加えて、言外の意味の理解・類推を伴う高度な処理が要求される点があげられる。これに加えて情報の記憶保持が関わってくる点、対話がナチュラル・スピードであった点、さらにそれに伴って音声変化が頻繁に起きていた点も原因となっていると考えられる。また、対話の場面設定がアメリカの高校であることに起因する文化的背景の違いも要因の1つと考えられる。

一方、リーディングではFQs、GSQs、IQsの順に得点が高かったものの、FQsとGSQsの間には有意差は検出されなかった。プロセス深度とリーディングの関係については、inference questionsがfactual

questions よりも難易度が高いことが過去の研究で確認されている (Anderson:1972, Andre:1979)。しかし Perkins and Brutton (1992) は factual questions, generalization questions, inference questions の順に難易度が高まると仮説を立てたものの、結果は factual questions, inference questions, generalization questions の順であったと報告し、またその理由として被験者が過去に inference に関する指導を受けていてその影響が表れた可能性があるとは指摘している。しかし、本研究では実験群の post-test の結果を見てもこの傾向は変わらないため、パラレル・レッスンの順序に影響を及ぼしたとは考えにくい。

プロセス深度と難易度の関係において注意を要する点は、プロセス深度が仮に一定であっても、スキーマの存在やリスニングでの提示速度、音声変化などによって難易度が変化することある。したがって、プロセス深度の深いタスクへの対応力を身につけさせるには、その他の要素をコントロールして難易度を下げ、二重に難易度が増さないように配慮した上で指導することが望ましいと考えられる。

5.2 仮説(2)の検証

仮説(2)は全面的に棄却された。リスニング能力とリーディング能力の両方の伸長を狙ったこの研究の特徴である「パラレル」の部分が否定されたことになる。パラレル・レッスンによる指導の結果得られたリスニング・テストでの得点の増加は実験群、統制群ともに3%台とわけて小さく有意差も得られなかった。pre-test と post-test の間隔は5か月あるため、同じ問題を使用することによる被験者の慣れや内容の記憶保持によって起こりうる得点の増加は無視できる程度であると考えられるが、この影響が表れたと仮定しても3%台という数値の増加はあまりにも小さいと思われる。この説明としては、(1)リスニング能力の向上に一定の効果が得られたものの、それを相殺するなんらかの負の影響が出た可能性、(2)被験者の pre-test, post-test に臨む姿勢、日常の学習に対する意欲など情意面での因子が強く関わっている可能性、の2つが考えられる。post-test の結果が pre-test を下回った被験者の数が30%前後いたことから、後者の説明が適当ではないかと思われる。

5.3 仮説(3)の検証

リーディング全体と FQs の2項目で有意差が得られ、パラレル・レッスンによるリーディング能力への一定

の効果が示され、仮説(3)は部分的に支持された。また、有意差は得られなかったものの、GSQs と IQs においても実験群のほうが統制群を上回っていることから、再実験によりはっきりとした結果が得られる可能性も期待できる。本研究の基礎となった竹蓋(1997)の「3ラウンド制のヒアリング指導理論」は多くの研究者の先行研究によって確認されているリスニングからリーディングへの学習の転移(Danks and End 1987; Lund 1991; Aarnoutse, et. al. 1998)に基づいたものであり、一方、パラレル・レッスンは転移に加えて、同じタスクをリスニングとリーディングで行うことによって期待できる「強化(reinforcement)」をも狙った理論であった。しかし、本研究ではリスニングの向上自体が認められなかったために、リーディングで得られた効果は、転移によって生じたとは考えにくく、強化によって生じたと考えるのが妥当であろう。

5.4 今後の課題

本研究の今後の課題として次の4点が挙げられる。

- (1) 被験者の英語学習に対する意欲や関心など情意面での要素がパラレル・レッスンの効果および pre-test, post-test での結果に大きな影響を及ぼしている可能性があり、被験者を変えて繰り返し実験を行う必要がある。また、そのような心理学的変数を数値化する工夫も必要である。
- (2) 本研究の被験者の英語力は高校生としての標準レベルをやや下回る層であった。異なった複数の学力層の被験者を対象として効果に差がないか検証する必要がある。
- (3) テストの各問題形式間の難易度の差を小さくして実施する必要がある。本研究ではテストの信頼度を確保するためにリスニングでは standardized test を用いたが、とくに対話(CON)問題では四者択一の出題で得点が25%前後と、無作為に解答した場合に予想される得点と変わらなかった。これはこの形式で用いられた問題の項目難易度が被験者の能力には適していないものであったことを示しており、被験者の能力に応じた問題の選択あるいは作成が今後必要である。
- (4) Brown and Hayes (1985, (Anderson and Lynch 1988, p. 18))はL1でのリスニング能力とリーディング能力の正の相関関係が通常L2においても維持されるが、日本人を被験者とした実験では例外的にリーディング能力がリスニング能力を上回った

という興味深い報告をしている。リーディング能力でのみ伸びが確認された本研究の結果と、Brown and Hayes の結果が同じ根拠によるものであるかどうかさらに検討することが必要である。

6 おわりに

身近な教材を用いながら、どんな指導者にも実践可能なリスニングとリーディングの指導を考案したいという想いからこの研究の着想を得た。残念ながら「パラレル」な効果を報告することができなかったが、1つの理論を実践に応用し、その結果を検証するという経験は

意義深いものであった。この研究がリスニングとリーディングの融合的指導法の発展の一助になれば幸いである。

最後に、本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方、とりわけデータの分析方法について示唆に富むご助言をくださった池田中央先生、文献収集にご協力いただいた旭川工業高等専門学校の前山邦子氏、南イリノイ大学カーボンデール校の Dr. Kathy-Bury Swindell、統計処理に協力してくれた兄の鈴木直己、そして貴重なデータを提供してくれた生徒諸君に心から感謝の意を表したい。

参考文献

- * Aarnoutse, C. A. J., Bos, K. P., Brand-Gruwel, S. (1998). Effects of Listening Comprehension Training on Listening and Reading. *The Journal of Special Education*, 32 (2), 115-126.
- * Anderson, A. and Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- * Anderson, R. C. (1972). How to construct achievement tests to assess comprehension. *Review of Educational Research*, 42, 145-170.
- * Andre, T. (1979). Does answering higher-level questions while reading facilitate productive learning? *Review of Educational Research*, 49, 280-318.
- * Brown, G. (1990). *Listening in spoken English* (2nd ed.). London: Longman.
- * Brown, T. and M. Hayes. (1985). Literacy background and reading development in a second language. In T. H. Carr (Ed.). *The Development of Reading Skills*. San Francisco: Jossey-Bass.
- * Cunningham, P. M. (1975). Transferring comprehension from listening to reading. *Reading Teacher*, 29, 169-172.
- * Danks, J. H., and End, L. J. (1987). Processing strategies for reading and listening. In R. Horowitz and S. J. Samuels (Eds.). *Comprehending oral and written language*, 271-294. San Diego: Academic Press.
- * Educational Testing Service. (1994). *Secondary Level English Proficiency Test*. Princeton, NJ: Author.
- * Educational Testing Service. (1997). *SLEP Test Manual*. Princeton, NJ: Author.
- * Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- * 小泉 仁. (1995). 『『オーラル・コミュニケーション』は英語教育を変えるか』『英語教育9月増刊号』. 144 (8), 38-40.
- * Lund, R. J. (1991). A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 75 (2), 196-204.
- * Mikulecky, B. S. and Jeffries, L. (1986). *Reading Power*. Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.
- * Morley, J. (1991). Listening Comprehension in Second / Foreign Language Instruction. In Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd ed.), 81-105. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- * 根岸雅史. (1995). 「リーディングの研究とは何か」. 金谷 憲編『英語リーディング論:読解力・読解指導を科学する』(英語教育研究リサーチ・デザイン・シリーズ③). 東京: 河源社
- * Parslen-Wilson, W. D. and Tyler, L. K. (1980). The temporal structure of spoken language understanding. *Cognition*, 8 (1), 1-71.
- * Perkins, K. and Brutten, S. R. (1992). The effect of processing depth on ESL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 15 (2), 67-81.
- * Peterson, P. W. (1991). Listening Comprehension in Second / Foreign Language Instruction. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2nd ed., 106-122. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- * Richards, J. C. (1983). Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. *TESOL Quarterly* 17 (2), 219-239.
- * Seaton, H. W. and Wielan, O. P. (1980, Decemter). *The Effects of Listening / Reading Transfer on Four Measures of Reading Comprehension*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Reading Conference. Sarasota, FL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 194 884)
- * 高橋康也・中村健二・松野和彦・信田 勇・梶 芳郎・藤原宏之. (1997). *PROGRESSIVE ENGLISH COURSE I* (Revised Edition). 東京: 尚学図書.
- * 竹藪幸生. (1997). 『英語教育の科学:コミュニケーション能力の養成を目指して』. 東京: アルク.
- * Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge : Cambridge University Press.

Tom

89

Lesson 8-2(2)
Handout #6

【Task for 1st paragraph】

録音を聞いて、あるいは教科書を読んで、1st paragraph の内容から類推できるものを次の中から全て選びなさい。

- (1) They had not brought their own plates from home to the school.
- (2) The plates which were used at the school could not be reused.
- (3) The plates which were used at home were disposable plates.
- (4) Most people did not accept our plan not to use disposable plates.
- (5) They wanted people to know about their plan to recycle plastics.

【Task for 2nd paragraph】

録音を聞いて、あるいは教科書を読んで、2nd paragraph に出てくる順番に並べ替えなさい。

- (1) Tom is waiting for Ayako's visit to Japan.
- (2) Their school will recycle used plastics.
- (3) Many things can be made from used plastics, such as rulers, flowerpots and reusable lunch trays.
- (4) We cannot protect the earth alone, but if we work together, we can save the earth.
- (5) Their school will reduce the number of plastic plates they buy.
- (6) We all need to do something to save the earth.

Reading Comprehension Test

①から⑥までは、各文を読み、選択肢の中からその文の内容を一番よく表しているもの、あるいはその文の題として最もふさわしいものを選びなさい。

① Cats and dogs are both popular pets. But cats are nicer pets in some ways. Cats are cleaner, first of all. They stay very clean and they do not make the house dirty. Cats are also quieter than dogs. They usually do not make a lot of noise. Cats are safer, too. Dogs sometimes bite people, but cats almost never do. And finally, cats are easier to take care of. You do not have to spend much time with a cat. In fact, many cats prefer to be alone.

- A Some people prefer cats as pets.
- B Cats do not make a lot of noise.
- C Cats are nicer than dogs in some ways.
- D Dogs are dangerous.

② The earth is always changing. One way it changes is by *erosion. Some erosion is caused by the weather. For example, the wind causes erosion. In a desert, the wind blows the sand around. Rain also causes erosion. It washes away earth and even changes the shape of some rocks. Another kind of erosion is caused by rivers. When a river goes through a mountain, it cuts into the mountain. After a long time, the mountain is lower and the land is flatter. *erosion＝浸食

- A Rain causes erosion.
- B Wind causes erosion.
- C Mountains change after a long time.
- D Erosion changes the earth.

③ Population growth is a serious problem around the world. At the beginning of the 20th century there were about 1.5 billion people in the world. In 1984 the world population was 4.8 billion people. By the year 2000, it will be about 6.1 billion.

- A Population growth is a serious problem around the world.
- B At the beginning of the 20th century there were about 1.5 billion people in the world.
- C In 1984 the world population was 4.8 billion people.
- D By the year 2000, it will be about 6.1 billion.

④ Some of the largest trees in the world are in California. These are called redwood trees. Redwood National Park is a large forest of redwood trees. Visitors in the park can walk and drive through the forest to look at the trees. Some redwoods are hundreds of years old. These old trees are very tall. They are also very wide at the bottom. One tree has a large hole in the bottom. The hole is so big that you can drive a car through it.

- A Parks in California
- B Redwood trees in California
- C Visitors in Redwood National Park
- D The age of redwoods

⑤ In the United States orange juice is one of the most popular cold drinks. Most of the oranges for juice grow in Florida. In many homes around the country, orange juice is always served at breakfast time. It is also a favorite snack at any time of the day. When there is bad weather in Florida the whole country knows about it. Bad weather in Florida means fewer oranges. And that means more expensive orange juice!

- A Cold drinks in the United States
- B Bottled orange juice
- C Orange juice in the United States
- D Oranges in Florida

⑥ Mexico City is a popular place for tourists. Every year thousands of people go to Mexico City. They visit the old and beautiful buildings in this city. In the museums they learn about the history of Mexico. And in the restaurants they enjoy the spicy and delicious Mexican food.

- A Mexican food
- B Mexico City
- C Beautiful buildings in Mexico City
- D Mexico

~~~~~  
⑦と⑧については、各文章からどのようなことがわかるかその答えとして最もふさわしいものを選びなさい。

⑦ Candy is not good for your teeth. It is especially bad for children's teeth. If children eat a lot of candy, they will have problems later.

- A Candy is bad only for children.
- B Children need candy.
- C Candy doesn't cause trouble with teeth so quickly.
- D Candy always cause trouble with children.

~~~~~  
[8] It is not easy to move to a foreign country. There may be problems with language or culture. It may be difficult to find a job or a place to live. And in another country, you may not have family or friends to help you.

- A You cannot move to a foreign country if you cannot speak the language well.
- B You have to give up finding a job in a foreign country.
- C You need to find a place to live before moving to a foreign country.
- D Family and friends can help you when you are in trouble.

~~~~~  
[9]から[12]では、各文章の最後に続けて意味が通じるように最もふさわしいものを選んで下さい。

[9] Josef Haydn wrote music in the 1700s. He lived to be 77 years old. Many younger musicians loved him and they learned a lot from him. To them, Haydn was like

- A a son.
- B a father.
- C other old men.
- D a violinist.

[10] Whales are the largest animals. But they eat very small fish and sea plants. That means they must

- A eat larger fish.
- B eat a lot.
- C drink a lot of water.
- D travel far.

[11] Every year more people move to cities. They think they will find better jobs in the city. They do not want to work on farms and live in small towns. So cities are growing larger all the time. And

- A more people are living on farms.
- B people are more interesting.
- C there are no jobs in small towns.
- D fewer people are living on farms.

[12] World War I ended in 1918 It was a very bad war. Many Europeans believed there would be no more wars. They called World War I

- A "the first of many."
- B "the war to end all wars."
- C "only the beginning."
- D "a war to be proud of."

~~~~~  
【問】 次の英文を読み、[13]から[20]までの質問に対する答えとして最も適切なものをひとつ選びその記号のマーク欄をぬりつぶしなさい。

Kentaro is a junior high school student from Nagoya. He is now living in the US with a host family. He's staying with the Clarks in Indiana.

The other day, he asked Mrs. Clark for a cup of coffee with his breakfast. She was surprised that he asked for coffee, and gave him a glass of juice instead. She explained that in the US, young people don't usually drink coffee. She said most young people drink juice or soda. Kentaro told her that in Japan many young people drink hot or iced coffee. He said that he had one or two cups of coffee almost every day in Japan.

Kentaro is learning about some differences between American and Japanese culture. He was surprised that Mrs. Clark's son could drive a car, because he is just sixteen years old. Mrs. Clark explained that in the US many young people get a driver's license when they are only sixteen. She said that when she was a young girl, some people started driving when they were just twelve or thirteen years old.

Kentaro is happy that Mrs. Clark has taught him so many things about American life. He can't wait to tell all his friends in Japan about his experiences when he returns home. He thinks that they will be very surprised, too.

[13] Where is Kentaro living now?

- A In Nagoya.
- B In a junior high school.
- C In Indiana.
- D In a small town in Japan.

[14] What did Mrs. Clark do at breakfast?

- A She gave Kentaro coffee.
- B She gave Kentaro soda.
- C She gave Kentaro juice.
- D She gave Kentaro nothing.

[15] Why was Kentaro surprised at Mrs. Clark's son?

- A Because the son drank iced coffee.
- B Because the son was able to drive a car.
- C Because the son knew about Japanese culture.
- D Because the son was thirteen years old.

[16] Why is Kentaro happy?

- A Because Mrs. Clark can't drive.
- B Because Mrs. Clark is teaching him how to drive.
- C Because Mrs. Clark helps him with his homework.
- D Because Mrs. Clark tells him a lot about America.

[17] What is Kentaro looking forward to when he returns home?

- A Starting to drive.
- B Meeting the Clark family.
- C Talking about his experiences.
- D Having a good time.

18 Why don't most parents in the US let their children drink coffee?

- A Probably because they think coffee is expensive.
- B Probably because they think coffee is bad for young people.
- C Probably because juice tastes better than coffee.
- D Probably because making coffee takes more time than *pouring juice into a glass. *pour＝注ぐ

19 Why can't people get a driver's license at the age of 12 or 13 in the US now?

- A Probably because the law has changed.
- B Probably because parents have become *stricter. *strict＝頑固, 厳しい
- C Probably because people are poorer now.
- D Probably because young people are busier now.

20 Which is the best title for this passage?

- A Studying in the US
- B Different Countries, Different Customs
- C American Breakfast
- D Getting a Driver's License in the US

【問】 次の英文を読み、21から28までの質問に対する答えとして最も適切なものをひとつ選びその記号のマーク欄をぬりつづきなさい。

All young people like to have their own money, so they can go out with their friends or buy new things. Most American kids get a little money from their parents every week, but often it's not enough. So it's very common for kids to get more money by doing some kind of work in their neighborhood.

A lot of girls take care of babies or young children for money. Even very young girls, about 12 or 13 years old, can do this kind of work. Often they take care of their neighbors' children. They usually give the children dinner, play with them, and tell them to take a bath. Finally, they tell the children to go to bed. But often children don't want to go to sleep, so this is the hardest part!

Some boys take care of children, too, but it's more common for them to do yard work. For example, in the summer they can cut the grass and in the spring they can clean up the garden. A lot of American houses have a front yard and a back yard, so there's always a lot of yard work. There's also lots of work around the house, like washing window.

Most American parents think that working for money is good for kids. They say it teaches them the importance of work and how to use their own money.

21 Why do a lot of American kids work for money?

- A Because their parents don't give them any money.
- B Because they have to work in the neighborhood.
- C Because they don't get enough money from their parents.
- D Because they don't go out with their friends.

22 What do girls do when they take care of children?

- A They play with the children.
- B They take a bath.
- C They give the children money.
- D They cut the grass.

23 What is the hardest thing about looking after children?

- A Everything is hard.
- B The children are very young.
- C Most children want to take a bath.
- D The children don't want to go to sleep.

24 Do boys take care of children?

- A No, they never do such work.
- B No, only girls do this work.
- C Yes, but they usually do yard work.
- D Yes, most boys do this work.

25 What do most American parents think about kids working?

- A It's good because most kids don't like to work.
- B It's good because kids have no money.
- C Kids learn that working is important.
- D Kids spend too much money when they work.

26 Most American parents want their children to learn that

- A getting money is easy.
- B they should get money.
- C they should spend their money carefully.
- D it is very important to work for others.

27 Why do most American parents give only a little money to their children?

- A Probably because they believe that children should not have money.
- B Probably because they want their children to get working experiences.
- C Probably because they don't have enough money for their children.
- D Probably because they think their children don't know how to use money.

28 Which is the best title for this passage?

- A Kids and Money
- B Children and Neighborhood
- C Baby-sitting
- D Yard Work

リスニング指導における 教材の難易度と学習適性の関係

■■ 兵庫県立鈴蘭台高等学校 教諭 木南 正吾 ■■

1 はじめに

1980年代以降において、第二言語(L2)習得理論の中でもっとも注目を集めているのが、Krashen(1982)のモニター・モデル(Monitor Model)である。その5つの仮説の中で、中核をなすインプット仮説(Input Hypothesis)によると、第二言語習得(SLA)に必要なことは、第一言語(L1)習得の場合と同じように、学習者に実際の学習段階(i)を少しだけ越えた「理解可能な(comprehensible)」インプット(i+1)、をできるだけ多量に与えることである。

インプットの重要性は、他の研究者によっても認められている(Rivers 1983, Oller 1983)。Rivers(1983)は、従来のOral Approachによる機械的なMim-Mem(模倣暗記練習)ではなく、学習者に対して十分なインプットを与えることが表現力の育成に重要であると指摘している。また、Oller(1983)は、連続的な動機づけと構成を持ったインプットがL2の理解とアウトプットの能力を高めるとしている。

しかし、インプット仮説は問題点も指摘されている(Seliger & Long 1983; Gregg 1986; Long 1984)。Seliger & Long(1983)、および Gregg(1986)は、インプットのみならず、第二言語習得過程における情意要因(Affective Factor)にも焦点を当てる必要性を指摘している。さらに、Long(1984)は、インタラクション仮説(Interaction Hypothesis)の中で、インプット仮説は実証的調査・研究が十分なされていないと指摘している。

本研究では、リスニングにおけるインプットに焦点を当て、「理解可能な」インプット(i+1)が、L2学習者にとって最適なレベルであるかどうかを検証し、その結果を考察する。

2 研究の動機

日本の英語教育界においては、4技能の中で、とくに、リスニングの効果的指導方法に関する実証的調査・研究は比較的新しい(清川 1990)。学校教育の現場においても、私自身を含め多くの英語教師が、日々試行錯誤しているのが現状である。

とくに、リスニング教材の難易度は、生徒の学習段階に対してどのレベルが適切であるかについて定説がない。

私自身は、これまで教科書準拠のCD(テープ)のほかに、市販のリスニング教材、FMラジオの英語による天気予報、また、2か国語放送によるテレビニュース等を、タスクの難易を調整しながら、利用してきた。生徒は、これらの比較的 authentic な教材に大いに興味・関心を示し、積極的に取り組んだ。しかし、難易度において多様なこれらのリスニング教材が、実際に、それぞれの程度学習効果を上げることができたのか、あるいは、できなかったのか、客観的にわからなかった。

このような私の拙い経験から、リスニング指導における教材の難易度は生徒の学習段階に対してどうあるべきかを、実験により明らかにしたいと考えた。

3 研究の目的

本研究の目的は、次の2点を検証することである。

- 1: 学習者は、現在の学習段階よりやややさしい教材を継続して聞く場合と、ややむずかしい教材を継続して聞く場合とでは、その結果に有意差が認められるか。
- 2: その結果に有意差が認められるとすれば、どちらがリスニング能力の向上に有効であるか。

なお、本研究において、リスニング能力とは、Pre / Post-test における被験者の得点である、と定義する。

4 先行研究

4.1 SLA理論におけるリスニング

SLA理論におけるリスニングは、音声の識別活動 (Hearing) と、話し手の表情、身振り、予備知識等の非言語的知識を使って内容を理解する活動 (Listening Comprehension) の2つの面を持っているとされている (佐野 他 1988)。そして、リスニングに対する認識は、1970年代以降の第二言語習得の理論と実験の成果によって大きく変化し、現在では、従来のように単純で受動的技能ではなく多面的で能動的な技能であるとされている (Brown 1990)。和田・羽鳥・小池 (1992) によれば、リスニングは、音声を聞いて話の内容を理解し、自分の理解を積極的にまとめる活動である。また、Rivers (1981) は、リスニングは未知の語句、語句の配列、音調の変化等すべてが聞き手のプロセスを経過する創造的な技能 (skill) であるとしている。

4.2 リスニングのプロセス

学習者は、実際にどのようなリスニングのプロセスを辿るのであろうか。

Taylor (1981) は、次の5つの段階に分けている。

- (1) 音声の流れ (内容の理解はできていない)
- (2) 音声の流れの中での語彙の認識 (最小限の理解)
- (3) 句／決まり文句の認識 (不十分な理解)
- (4) 節／文の認識の認識 (辛うじて機能する程度の理解)
- (5) 広範囲な発話の認識 (全体的な理解)

しかし、リスニングのプロセスは、現在のところ実証されているわけではなく、総合的・分析的な研究は少ない (小池 1993)。Rubin (1994) は、その理由の1つとして、リスニングに関する研究の多くは基準となる研究方法が確立されていないことを指摘している。

4.3 リスニング教材

リスニング教材は、教科書や補助教材等の印刷教材、CD (テープ) やラジオ等の音声教材、および、ビデオやテレビ等の視覚教材に分けられる。

Numan (1991) は、リスニング教材を内容面から「対話」と「モノローグ」に分類し、さらに、「対話」は社会的・対人関係の対話と業務处理的対話に、「モノ

ローグ」は計画的モノローグと無計画のモノローグに、それぞれ分類している。そして、教材の選定においてはバランスを取ることの重要性を指摘している。

4.4 リスニングの難易要因

一般に、リスニングの難易度を決定するおもな要因は3つに分類される。すなわち、言語的側面における要因、題材に関する要因、および、学習者個人に内在する要因である。

第1の言語的側面における要因として、小池 (1993) は、(1) 音素単位、(2) 形態素、(3) 語 (句) の意味、(4) 構文、(5) 音調、強勢、弱化、スピード、(6) 文章に含まれている余剰 (Redundancy) の量、を挙げている。また、河野 (1980) は、句や節ごとのポーズの量と頻度数が教材の難易度に影響を及ぼすと指摘している。第2の題材に関する要因としては、トピック、ジャンル等の談話構造、課題の内容、事前情報の提示等がある。さらに、第3の学習者個人に内在する要因としては、動機づけや態度の情意要因 (affective factor) と、適性や学習ストラテジー等の認知要因 (cognitive factor) がある。

4.5 リスニング教材の難易度と学習適性

リスニング教材の難易度は、学習者の現在の学習段階に対してどうあるべきであろうか。

Snow & Perkins (1979) は、リスニングの活動とその教材はやさしすぎてもむずかしすぎても学習効果が上がらないとして、学習者が積極的に内容理解に努められるよう、適切なレベルでなければならないと指摘している。

なお、本研究において、学習適性とは被験者の変化得点 (Post-testの得点 - Pre-testの得点) に見られる学習の伸びである、と定義する。

4.6 被験者の現在の学習段階と教材の難易度

被験者の現在の学習段階はどうであろうか。現在英語Ⅱで使用している検定教科書 *Unicorn English CourseⅡ* (文英堂、以下、*UnicornⅡ*) の難易度を、英検準2級と3級の難易度と比較検討した。難易度の測定については、Snow & Perkins (1979) が指摘しているように、実用的なリスナビリティを測定する物差し (Listenability Scales) が現在のところまだ提案されていない。したがって、本研究では、難易要因とされている言語的諸要因の中から、(1) 語彙レベル、(2) 発話速度、および、(3) 未知語を難易度測定の基準として採用した。

(1) 語彙レベル

語彙レベルの難易度を測定するために、1文当たりの語彙数 (words/sentence) と1語当たりの音節数 (syllables/word) を調査した。

まず、UnicornⅡの語彙レベルはどうであろうか。2学期と3学期の最初に学習した第6課と9課 (いずれも記述文) を調べた (表1)。

表1: Unicorn English CourseⅡの語彙レベル

課	words/sentence	syllables/word
6	15.54	1.39
9	14.58	1.33
平均	15.06	1.36

次に、英検準2級と3級の語彙レベルはどうであろうか。平成11年度第1回実施の試験問題 (準2級:問題5A.B, 3級:問題4A.B, いずれも記述文) の語彙レベルを調べた (表2)。準2級と3級の差は、words / sentence においては5.74と大きい、syllables / word においてはわずか0.12とほぼ同程度である。ちなみに、英検2級の語彙レベルを同じく平成11年度第1回実施の試験問題 (問題4A.B, いずれも記述文) で調べると、words / sentence が16.2となり準2級よりやや高いのに対して、syllables / word は1.49となり準2級より逆に低い数値であった。したがって、syllables / word は必ずしも語彙レベルの難易度を正確に反映しているとは認められず、本研究では難易度判定の基準から除外した。

表2: 英検準2級と3級の語彙レベル

級	words/sentence	syllables/word
準2級	15.76	1.53
3 級	10.02	1.41

表1と表2を比較すると、words / sentence において、UnicornⅡは平均15.06と準2級の15.76よりやや低い数値である。したがって、被験者の語彙レベルにおける学習段階は、準2級よりやややさしい程度であると言える。しかし、Flesch の公式では UnicornⅡ=76.5、英検準2級=61.4、英検3級=77.4となり、UnicornⅡは英検3級よりややむずかしいか同程度となった。

(2) 発話速度

発話速度については、町田 (1979) は大学生を被験者とした実験結果により、発話速度を速めると内容理解度が極端に減少すると報告している。また、神崎、山根、末延 (1995) は、発話速度は音声認知度には影響があるが、聞き取りの理解度には影響がないと報

告している。一方、発話速度は難易度の決定的要因ではないとする指摘もある (小池 1993)。このように、発話速度に関しては定説がないが、本研究では難易度分析の客観的基準の1つとして調査した。

まず、UnicornⅡの発話レベルはどうであろうか。語彙レベルの場合と同じく、第6課と9課を調べた (表3)。平均発話速度は144wpmであった。

表3: Unicorn English CourseⅡの発話速度 (wpm)

課	6	9	平均
発話速度	132	156	144

一方、英検の発話速度は、一般に、準2級が155wpm程度、3級が145wpm程度であるとされている。また、本研究のリスニング指導において使用した教材の発話速度は、準2級が150～156wpm、3級が140～148wpmである。

したがって、被験者の発話速度における学習段階は、6課においては3級より遅く、9課においてはほぼ準2級程度と速くなるが、平均すると144wpmとなり、3級程度と考えられる。教科書のリスニングテープの発話速度が遅いおもな理由は、英検の目的がテストであるのに対して、教科書の場合は指導を目的としているからであると考えられる。

(3) 未知語

未知語の数は、リスニングの内容理解に大きく影響すると考えられる。また、未知語は速読における内容理解度とも大いに関係があると考えられる。根岸 (1995) によれば、リスニングとリーディングのプロセスは、知覚レベルでの違いはあるが、「理解」という認知レベルではほぼ同じであるという。このことが正しいとすると、速読教材の難易度は実際の学習段階より少しやさしいものがよいとする谷口 (1992)、四方 (1993) の報告は、リスニング教材の難易度設定においても注目値と言える。ちなみに、速読教材の未知語について、羽鳥 (1979) は5%以下がよいと指摘している。また、Nuttall (1996) は、2～3%が適切であると指摘している。

UnicornⅡの未知語はどうであろうか。同じように、第6課と9課を調べた (表4)。未知語であるかどうかの判断基準は、新出語 (句) を基本的に平均的な被験者にとって未知語、もしくは、難易語と思われる語 (句) も少し含めた。また、それらが本文中で繰り返し使用された場合も、それぞれ1語と見なした。その結果、平均6.14%とやや高い数値となった。

表4：Unicorn English CourseⅡの未知語（％）

課	6	9	平均
未知語	6.07	6.20	6.14

次に、英検（平成11年度第1回）試験問題（準2級：問題5A.B、3級：問題4A.B）を調べた（表5）。この数値は、本研究の指導で利用したリスニングの模擬テストの未知語（準2級：6.67、3級：1.99）とほぼ同程度である。

表5：英検準2級と3級の未知語（％）

級	未知語 / 語数	未知語
準2級	35 / 536	6.53
3 級	5 / 451	1.11

したがって、UnicornⅡの未知語率6.14は、準2級の6.53よりやや低く、被験者の未知語レベルにおける学習段階は準2級よりやや低いと言えよう。

以上の結果、被験者の現在の学習段階は、ほぼ英検準2級と3級の間であると考えられる。

5 研究の内容

5.1 仮説の設定

仮説1：現在の学習段階よりやややさしい教材を継続して聞く場合も、ややむずかしい教材を継続して聞く場合も、いずれもリスニング能力の向上に有効である。

仮説2：現在の学習段階よりやややさしい教材を継続して聞く場合のほうが、ややむずかしい教材を継続して聞く場合より、リスニング能力の向上に有効である。

5.2 研究の対象・期間

5.2.1 研究の対象

被験者は、全日制普通科高校2年生、文系3クラスである。内訳は、実験群が2クラス、統制群が1クラスである。2年次の英語の履修科目と単位数は、いずれのクラスも、英語Ⅱが5単位、ライティングが2単位（合計7単位）である。英語Ⅱの5単位のうち1単位は、ALTとJTEによるチーム・ティーチングを実施している。

5.2.2 研究の期間

1999年度2、3学期。被験者に対して、Pre-test を9月に、Post-test を2月に実施した。この間、実験群に対してリスニング指導を実施した。一方、統制群に対しては、平常の授業以外に特別な指導はしていない。

5.3 研究の方法

5.3.1 Pre / Post-test

被験者に対し、次のリスニングテストを実施した。テスト問題は、1999年1月実施の1、2年生用進研模試（1年生用より5問、2年生用より5問、合計10問、10点満点）である。実施時間は約16分である。平均発話速度は133wpm程度であり、被験者の現在の学習段階（144wpm）より少し遅い。

実施に当たっては、とくに、次の点に留意した。

- (1) 口頭説明の内容はどのクラスも同じにした。
- (2) 解答は与えず、テスト終了後問題用紙を回収した。
- (3) テープレコーダーは同じものを使用し、音量を揃えた。

なお、被験者の座席位置については、リスニングテストの結果に影響を及ぼさないことが報告されており（松浦他 1999）、本研究において特別な配慮はしていない。

5.3.2 リスニング指導計画

実験群に対して、以下のようにリスニング指導を行った。

(1) 使用教材

- ・実験群1クラス（以下、易教材群）：「30日完成英検合格のための英検3級一次試験対策リスニングテストCD」（旺文社）
- ・実験群1クラス（以下、難教材群）：「30日完成英検合格のための英検準2級一次試験対策リスニングテストCD」（旺文社）

問題はすべて4つの選択肢からなっており、本文と質問はそれぞれ2回読まれる。

(2) 実施方法

実験群に対して、英語Ⅱの平常の授業内容に加え、上記のリスニング教材を原則週2回聞かせた。各課4～8分程度と差があるものの、リスニングの実施回数と総時間数は、易教材群が33回、3時間5分程度、難教材群が36回、3時間3分程度である。問題プリントは、毎回記名させて回収した。

また、テープを流す回数は毎回3回とし、各課の内容の理解が深められるよう、その3回の指導は次の通り実施した。

- ・1回目：問題プリントのみ与えて聞かせた。
- ・2回目：最初に、テープのスクリプトを配布し1度黙読させる。次に、新出語句の意味を確認する。最後に、スクリプトをふせ、問題プリントのみ見てテープを聞かせた。

- ・3回目：テープを聞かせた後、口頭で解答を与えた。

5.3.3 サンプルのマッチング

本研究では、被験者が以下のいずれかに該当した場合は実験データのサンプルから除外した。

- (1) Pre-test, Post-test において、観察の結果、情意的原因、または、身体的原因によると考えられる極端値が出た場合。
- (2) 指導期間中の参加率が8割を下回った場合。
- (3) 指導期間中に、テレビ、ラジオ等で英会話を新たに学習し始めた場合、または、英会話学校等に通い始めた場合。

以上の結果、実験群と統制群の最終サンプル数は次の通りである(表6)。

表6：実験群と統制群の最終サンプル数(人)

群	N	男子	女子	2nd	Pre-2nd
易教材群	33	13	20	1	3
難教材群	33	12	21	0	6
統制群	35	9	24	0	5
全体	101	34	65	1	14

2nd＝英検2級、Pre-2nd＝英検準2級の取得者数

6 研究の結果

6.1 Pre-test の結果

Pre-test の結果は表7の通りである。全体のSDは1.63、平均得点は4.82であった。

表7：Pre-test の結果

群	N	合格得点	SD	平均点
易教材群	33	160	1.57	4.85
難教材群	33	157	1.70	4.76
統制群	35	170	1.62	4.86
全体	101	487	1.63	4.82

では、得点の分布はどうであろうか。次の表8はその度数分布表だが、左右対称ではなく少し低得点に片寄った分布となった。

表8：Pre-test の度数分布表

群	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
易教材群	33	0	0	2	4	10	6	5	4	2	0	0
難教材群	33	0	0	1	8	6	10	4	1	2	0	1
統制群	35	0	0	2	6	7	9	5	3	3	0	0
全体	101	0	0	5	18	23	25	14	8	7	0	1

次に、Pre-test の信頼性はどうか。(1) 項目難易度、(2) 項目弁別力、および、(3) 内部一貫性法で調べた。

(1) Pre-test の項目難易度

表9は Pre-test の項目難易度 (IF) を示したものである。IFは、一般に、0.50がいちばん望ましく、0.30から0.70が許容範囲とされている。表9によると、Q2 (0.81)、Q3 (0.79)、および、Q9 (0.84) が高く、被験者にとってはやさしかった。逆に、Q8 (0.03)とQ10 (0.20) がかなり低くむずかしすぎた。しかし、平均難易度については、0.48と理想的な数値であった。

(2) Pre-test の項目弁別力

次に、テスト項目が Pre-test における得点上位者と得点下位者をどの程度弁別できるかを示すテスト項目弁別力 (ID) を調査した(表10)。IDは、一般に0.40以上がもっとも望ましいとされ、逆に0.20以下は不完全であるとされている。この基準に照らすと、Q3 (0.15)、Q8 (0.06)、および、Q9 (0.18) の3項目が、許容範囲を下回る数値であり、その他の7項目は許容範囲内か、または、望ましい数値であった。テスト項目全体の平均値は0.35であり、許容範囲内である。

表9：Pre-testの項目難易度

群	N	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	平均
易	33	.33	.94	.76	.45	.48	.61	.27	.00	.82	.18	.48
難	33	.33	.67	.85	.24	.42	.58	.45	.06	.97	.18	.48
統	35	.43	.83	.77	.26	.37	.69	.51	.03	.74	.23	.49
全体	101	.36	.81	.79	.32	.42	.63	.41	.03	.84	.20	.48

易＝易教材群、難＝難教材群、統＝統制群

表10：Pre-test の項目弁別力

項目の統計値	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	項目番号 Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	平均
IFtotal	.37	.81	.79	.32	.43	.62	.42	.03	.84	.20	.48
IFupper	.61	.94	.85	.70	.70	.85	.76	.06	.94	.30	.67
IFlower	.18	.67	.70	.12	.24	.33	.12	.00	.76	.09	.32
ID	.43	.27	.15	.58	.46	.52	.64	.06	.18	.21	.35

IFupper＝成績上位グループの項目難易度、IFlower＝成績下位グループの項目難易度、ID＝弁別力

(3) 内部一貫性法

最後に、テスト項目間における得点の安定性を示す内部一貫性法を測定した。これによる信頼性の推定値は、普通0.90以上がもっとも望ましいとされている。一般的なキューダー・リチャードソン公式20 (K-R20) によって測定すると、 $K-R20=0.37$ とかなり低い数値であった。このおもな原因は、IFとIDにおける許容範囲外のテスト項目にあると考えられる。

以上の結果、Pre-test の信頼性は望ましいとは言えないものの、許容範囲であると考えられる。

ここで、両実験群と統制群がリスニング能力において等質な集団であるかどうかを調査するため、Pre-test の得点結果に基づき、被験者間の分散分析（一要因）を実施した（表11）。その結果、有意でなかった（ $F(2,98)=0.04$, ns）。したがって、両実験群と統制群はリスニング能力において等質な集団であると考えられる。

表11：分散分析表

要因	平方和	自由度	平均平方	F
条件	0.20	2	0.10	0.04
誤差	268.56	98	2.74	
全体	268.76	100		n.s.p>.10

6.2 リスニング指導の内容

まず、表12は各課のリスニング指導の参加者数（各課3回連続して参加した生徒数）と参加率を示したものである。平均参加率は、易教材群が82.9%、難教材群が81.7%とほぼ同程度であった。

表12：各課の参加者数（人）と参加率（%）

群	L1	L2	L3	L4	M1	M2	平均
易教材群	N 33	33	38	29	35	35	33.8
	% 80.5	80.5	92.7	70.7	85.4	85.4	82.9
難教材群	N 35	29	33	37	33	34	33.5
	% 85.4	70.7	80.5	90.2	80.5	82.9	81.7

L＝課、M＝模擬テスト

次に、リスニング指導に使用した教材の難易度は被験者にとってどうであったであろうか。各課の1回目の正答率を調査した。

表16：差異指数

項目の統計値	項目番号										
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	平均
IF (Post)	.52	.88	.90	.44	.46	.71	.65	.15	.87	.41	.60
IF (Pre)	.37	.81	.79	.32	.43	.62	.42	.03	.84	.20	.48
DI	.15	.07	.11	.12	.03	.09	.23	.12	.03	.21	.12

IF (Post)＝Post-test の項目難易度、IF (Pre)＝Pre-test の項目難易度、DI＝差異指数

表13は各課ごとの1回目の正答率を示したものである。易教材群では大きな変動は見られないが、難教材群では、1、2課が高いものの3課以降において40%台と低くなっている。平均正答率は、易教材群が73.8%、難教材群が54.8%であった。したがって、指導に使った2種類のリスニング教材の難易度は、被験者の現在のリスニング能力に比べて、易教材群にとってはやややさしく、難教材群にとってはややむずかしかったと言える。

表13：各課の1回目の正答率（%）

群	L1	L2	L3	L4	M1	M2	平均
易教材群	67.8	73.1	77.8	79.0	69.7	75.1	73.8
難教材群	77.5	68.9	45.8	48.4	47.2	40.8	54.8

No.＝参加者数、L＝課、M＝模擬テスト

6.3 Post-test の結果

Post-test の結果は表14の通りである。全体のSDは2.02、平均得点は6.01であった。

表14：Post-test の得点結果

群	N	合計	SD	平均点
易教材群	33	214	1.94	6.48
難教材群	33	199	1.85	6.03
統制群	35	194	2.27	5.54
全体	101	607	2.02	6.01

得点の分布はどうであろうか。次の表15は、その度数分布表だが、左右対称の正規分布ではなく、高得点と低得点に広くまたがる分布となった。しかし、本研究では正規分布と見なして統計処理を行った。

表15：Post-test の度数分布表

群	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
易教材群	33	0	0	1	1	3	6	5	5	8	2	2
難教材群	33	0	0	0	4	4	5	6	5	6	3	0
統制群	35	2	0	1	3	3	8	7	1	8	2	0
全体	101	2	0	2	8	10	19	18	11	22	7	2

次に、Post-test の各テスト項目の正答率が、Pre-test に比べてどう変化したかを調査した。表16は差異指数（DI）を示したものである。これによると、すべての項目がプラスの数値を示し、正答率が向上した。

7 結果の分析・考察

各群の Post-test における平均得点は、Pre-test に比べてどのように変化したのであろうか。表17は各群の変化得点（Post-test の平均得点－Pre-test の平均得点）を示したものである。

表17：各群の変化得点

群	N	Pre-test	Post-test	変化得点
易教材群	33	4.85	6.48	1.63
難教材群	33	4.76	6.03	1.27
統制群	35	4.86	5.54	0.68
全体	101	4.82	6.02	1.20

変化得点は、易教材群が1.63、難教材群が1.27、そして、統制群が0.68とすべての群で伸びを示した。

7.1 仮説1の検証

現在の学習段階よりやややさしい教材を多く聞く場合も、ややむずかしい教材を多く聞く場合も、いずれもリスニング能力の向上に有効であると言えるであろうか。まず、易教材群、難教材群、統制群の順に各群全体を、次に、各群を成績上位と下位のグループに分けてそれぞれを分析し考察する。

7.1.1 各群全体の分析と考察

まず、易教材群はどうであろうか。表18は Pre-test と Post-test の平均得点、および、標準偏差を示したものである。t 検定を行った結果、Pre-test と Post-test の平均得点の差は有意であった（両側検定： $t(32) = 5.43, p < .01$ ）。したがって、Post-test は Pre-test に比べて平均得点が高いと言える。

表18：易教材群の平均得点と標準偏差

		Pre-test	Post-test
易教材群	$\bar{X}$	4.85	6.48
	SD	1.57	1.94

次に、難教材群はどうであろうか。表19は Pre-test と Post-test の平均得点、および、標準偏差を示したものである。t 検定を行った結果、Pre-test と Post-test の平均得点の差は有意であった（両側検定： $t(32) = 3.85, p < .01$ ）。したがって、Post-test は Pre-test に比べて平均得点が高いと言える。

表19：難教材群の平均得点と標準偏差

		Pre-test	Post-test
難教材群	$\bar{X}$	4.76	6.03
	SD	1.70	1.85

さらに、統制群はどうであろうか。表20は Pre-test と Post-test の平均得点、および、標準偏差を示したものである。t 検定を行った結果、Pre-test と Post-test の平均得点の差は有意と思える傾向を示した（両側検定： $t(34) = 1.86, .05 < p < .10$ ）。したがって、Post-Test は Pre-Test に比べて平均得点が高い傾向にあると言える。統制群において、平常の授業以外に特別なリスニング指導をしていないにもかかわらず有意な傾向が認められたおもな理由は、平常の授業の効果であると考えられる。

表20：統制群の平均得点と標準偏差

		Pre-test	Post-test
統制群	$\bar{X}$	4.86	5.54
	SD	1.62	2.27

以上の結果、現在の学習段階よりやややさしい教材を継続して聞く場合も、ややむずかしい教材を多く聞く場合も、特別なリスニング指導をしない場合と比べてリスニング能力の向上に有効であると言える。したがって、仮説1は支持された。

7.1.2 成績上位と下位グループの分析と考察

では、易教材群と難教材群において、とくにどのような学習者にリスニング能力の向上が認められたのであろうか。また、統制群において、どのような学習者にリスニング能力の向上が認められる傾向があったのであろうか。Pre-test の得点をもとに各群を成績上位グループと下位グループに分類し、比較した。平均得点4.82にもっとも近い5点を基準に、6点以上を上位グループ、4点以下を下位グループとした。この結果、各グループの人数は次の通りとなった。

- ・易教材群：上位＝11名、下位＝16名
- ・難教材群：上位＝8名、下位＝15名
- ・統制群：上位＝11名、下位＝15名

表21は、各群の上位グループと下位グループ間のt 検定の結果を示したものである。

易教材群の上位グループでは、Pre-test と Post-test の平均得点の差は有意と思える傾向を示した（両側検定： $t(10) = 1.86, .05 < p < .10$ ）。したがって、Post-test は Pre-test に比べて平均得点が高い傾向にあると言える。

易教材群の下位グループでは、Pre-test と Post-test の平均得点の差は有意であった（両側検定： $t(15) = 4.35, p < .01$ ）。したがって、Post-test は

Pre-test に比べて平均得点が高いと言える。

難教材群の上位グループでは、Pre-test と Post-test の得点平均の差は有意ではなかった（両側検定： $t(7) = 0.58, p > .10$ ）。したがって、Post-test は Pre-test に比べて平均得点が高いとは言えない。

難教材群の下位グループでは、Pre-test と Post-test の平均得点の差は有意であった（両側検定： $t(14) = 4.40, p < .01$ ）。したがって、Post-test は Pre-test に比べて平均得点が高いと言える。

統制群の上位グループでは、Pre-test と Post-test の平均得点の差は有意ではなかった（両側検定： $t(10) = 0.20, p > .10$ ）。したがって、Post-test は Pre-test に比べて平均得点が高いとは言えない。

統制群の下位グループでは、Pre-test と Post-test の平均得点の差は有意であった（両側検定： $t(14) = 5.81, p < .01$ ）。したがって、Post-test は Pre-test に比べて平均得点が高いと言える。

表21：上位／下位グループ間の t 検定の結果

	n	M	SD	t 値	df	p
易教材群						
<上位>						
Pre-test	11	6.73	0.73	1.86	10	<.10
Post-test	11	7.55	1.41			
<下位>						
Pre-test	16	3.50	0.71	4.35	15	<.01
Post-test	16	5.63	2.04			
難教材群						
<上位>						
Pre-test	8	7.13	1.34	0.58	7	>.10ns
Post-test	8	7.50	1.50			
<下位>						
Pre-test	15	3.33	0.62	4.40	14	<.01
Post-test	15	5.40	1.71			
統制群						
<上位>						
Pre-test	11	6.82	0.82	0.20	10	>.10ns
Post-test	11	6.91	1.56			
<下位>						
Pre-test	15	3.33	0.71	5.81	14	<.01
Post-test	15	5.13	1.55			

以上の結果、成績上位と下位グループのリスニング能力の向上について、以下のことが言えよう。

(1) 成績上位グループの学習者においては、易教材を使用する場合にはリスニング能力が伸びる傾向が認められるが、難教材を使用する場合、および、特別なリスニング指導をしない場合は、その伸びが認められない。

- (2) 成績下位グループの学習者においては、易教材を使用する場合、難教材を使用する場合、さらに、特別なリスニング指導をしない場合においても、リスニング能力の伸びが認められる。
- (3) 各群において、下位グループのほうが上位グループよりもリスニング能力の伸びが大きい。

7.2 仮説2の検証

現在の学習段階よりやややさしい教材を継続して聞く場合のほうが、ややむずかしい教材を継続して聞く場合より、リスニング能力の向上に有効である、と言えるであろうか。まず、易教材群と難教材群の全体を、次に、成績上位と下位のグループに分けてそれぞれを比較分析し考察する。

7.2.1 両実験群全体の分析と考察

まず、易教材群と難教材群の Post-test の平均得点および標準偏差の変化をしてみる（表22）。易教材群の平均得点が難教材群に比べて0.45高い数値を示した。しかし、t 検定を行った結果、易教材群と難教材群の平均得点の差は有意でなかった（両側検定： $t(64) = 0.96, p > .10$ ）。したがって、仮説2は棄却された。

表22：Post-test の平均得点と標準偏差

	易教材群	難教材群
N	33	33
$\bar{X}$	6.48	6.03
SD	1.94	1.85

7.2.2 成績上位と下位グループの分析と考察

では、成績上位と下位グループにおいてはそれぞれ平均得点に有意差が認められるであろうか。Post-test の得点をもとに両実験群を成績上位グループと下位グループに分類し、比較した。平均得点（易教材群＝6.48、難教材群＝6.03）にもっとも近い6点を基準に、7点以上を上位グループ、5点以下を下位グループとした。この結果、各グループの人数は次の通りである。

- ・易教材群:上位＝17名、下位＝11名
- ・難教材群:上位＝14名、下位＝13名

表23は、成績上位と下位のグループ同士の t 検定の結果を示したものである。

まず、成績上位グループ同士を比較すると、易教材群の平均得点は、難教材群に比べて0.20高い数

値を示した。しかし、分散の差が有意でないと見なし、通常のt検定を行った結果、両グループの平均得点の差は有意でなかった（両側検定： $t(29) = 0.63$, $p > .10$ ）。

次に、成績下位グループ同士を比較すると、易教材群の平均得点は、難教材群に比べて0.19高い数値を示した。しかし、分散の差が有意でないと見なし、通常のt検定を行った結果、両グループの平均得点の差は有意でなかった（両側検定： $t(22) = 0.50$, $p > .10$ ）。

表23：成績上位と下位グループ同士のt検定

	n	M	SD	t値	df	p
上位グループ						
<易教材群>	17	8.06	0.93	0.63	29	>.10ns
<難教材群>	14	7.86	0.71			
下位グループ						
<易教材群>	11	4.27	0.97	0.50	10	>.10ns
<難教材群>	13	4.08	0.81			

以上の結果から、次のことが言えよう。すなわち、成績上位グループ同士の比較においても、下位グループ同士の比較においても、現在の学習段階よりやさしい教材を継続して聞く場合と、むずかしい教材を継続して聞く場合との間に、統計的有意差は認められない。

8 考察からの示唆・課題

本研究の結果から、リスニング指導における教材の難易度と学習適性の関係について、次のことが示唆できる。

- (1) 教材の難易度が、学習者の現在の学習段階に比べてやややさしい場合もややむずかしい場合も、特別な指導をしない場合に比べて、リスニング能力の向上に有効である。したがって、授業においては平常の学習活動に加え、可能なかぎりリスニング指導を行うことが大切である。
- (2) 教材の難易度が、学習者の現在の学習段階に比べてやややさしい場合とむずかしい場合とでは、全体としてはリスニング能力の向上に差がない。しかし、成績上位グループにおいては、ややむずかしい教材の場合には有意差がないのに対して、やややさしい教材の場合には有意と思える傾向が認められる。したがって、教材の選定に当たって

は、やややさしい教材を選ぶほうが望ましい。

- (3) リスニング教材の難易に関わらず、成績下位グループのほうが上位グループよりリスニング能力の向上が大きい。

さらに、今後の課題として以下のことが考えられ、追試を行う必要がある。

- (1) 仮説2が棄却されたが、易教材群と難教材群の間には、リスニング能力の向上にもともと差がないのか。あるいは、本研究の手法が適切でなかったために、本来あるべき差が統計的に認められなかったのか。
- (2) 成績上位グループにおいては、平均得点の伸びが、易教材群においては有意と思える傾向を示し、難教材群においては有意でなかったのはなぜか。また、成績上位グループにはどのような難易度のリスニング教材が適切であるのか。
- (3) 成績下位グループにおいては、易教材群、難教材群、および統制群のすべてにおいてリスニング能力が伸びたのはなぜか。
- (4) 本研究では、Pre / Post-test の得点をもとに成績上位と下位のグループに分類したが、総合的英語力（英検等の標準テストの得点）で分類するとどのような結果になるであろうか。

Post-test のあとに実施したアンケートによると、易教材群では、約8割の生徒がリスニング活動が好きであり、7割弱の生徒が本研究期間中にリスニングの力がついたと思う、と回答している。一方、難教材群では、それぞれ4割弱、6割弱であった。このことは、生徒がややむずかしい教材よりもやややさしい教材によって学習意欲を高め、自信をつけたことを示しており、リスニング教材の難易度と学習適性を考える上で参考になるであろう。

9 おわりに

本研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会と選考委員の先生方、そして、統計処理について貴重なアドバイスをいただいた兵庫教育大学の黒岩督先生に心からお礼を申し上げます。また、日ごろより励ましをいただいた兵庫県立鈴蘭台高等学校の小林勝利校長、資料収集にご協力いただいた同僚の沖守紀人先生、Heather La Bash 先生を始め諸先生方、また、実験に協力してくれた本校生に心から感謝の意を表します。

参考文献

Berne, J. E.(1998). Examining the relationship between L2 listening research, pedagogical theory, and practice. *Foreign Language Annals*, 31 (2), 169-190.

* Brown, G.(1990). *Listening in spoken English*. 2nd ed. London. Longman.

Call. M. E. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. *TESOL Quarterly*, 19 (4), 765-781.

* Gregg, K. R. (1986). The input hypothesis: issues and implications. *TESOL Quarterly*, 20 (1), 116-122.

* 羽鳥博愛. (1979).『英語指導法ハンドブック4<評価編>』. 東京:大修館書店.

* 神埼和夫・山根繁・末延岑生. (1995).「発話速度と英語聴解力」.『語学ラボラトリー学会 第35回全国研究大会発表論文集』. 101-104.

* 清川英男. (1990).『英語教育研究入門』. 東京:大修館書店.

* 河野守夫. (1980).「音声指導の在り方:最近の心理言語学研究の示唆するもの」.『英語教育』. 5月号, 35-37. 東京:大修館書店.

* 小池生夫. (1993).『英語のヒアリングとその指導』. 東京:大修館書店.

小池生夫.(1994).『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』.東京:大修館書店.

* Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York. Longman.

* Long, M. (1984). Process and product in ESL program evaluation. *TESOL Quarterly*, 18 (3). 409-426.

* 町田隆哉. (1979).「発話速度の聴解度に及ぼす影響」.『英語教育』. 27(12), 26-28. 東京:大修館書店.

* 松浦伸和・岩重博文・三浦省五. (1999).『広島外国語教育研究2』. 広島:広島大学外国語教育研究センター.

* 根岸雅史. (1995). 金谷憲編.『英語教育研究リサーチ・デザインシリーズ③ 英語リーディング論』. 東京:河源社／桐原書店.

* Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Hertfordshire. Prentice Hall International.

* Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*, New edition. Heinemann.

* Oller, J., Jr. (1983). Story writing principles and ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 17 (1), 39-53.

Richard-Amato, P. (1988). *Making It Happen*. London: Longman. [渡辺時雄ほか(訳)『英語教育のスタイル』. 研究社出版. 1993.]

* Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*, 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press.

* Rivers, W. M. (1983). *Communicating Naturally in a Second Language*. London. Cambridge Univ. Press.

Rost, M.(1990). *Listening in language learning*. New York. Longman.

* Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78, 199-221.

* 佐野正之・米山朝二・松沢伸二. (1988).『基礎能力をつける英語指導法』. 東京:大修館書店.

* Seliger, H., & Long, M.. (1983). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA. Newbury House.

* Snow, B. G., & Perkins, K. (1979). The teaching of listening comprehension and communication activities. *TESOL Quarterly*, 13 (1), 51-63.

竹蓋幸生. (1989).『ヒアリングの指導システム』. 東京:研究社出版.

* 谷口賢一郎. (1992).『英語のニューリーディング』. 東京:大修館書店.

*Taylor, H. M.(1981). Learning to listen to English. *TESOL Quarterly*, 15 (1), 41-50.

* 和田稔・羽鳥博愛・小池生夫. (1992).「コミュニケーション能力の育成ー聞くことの指導」.『ECOLA英語科教育実践講座』. 第1巻. 東京:ニチブン.

Wipf, J. A. (1984). Strategies for teaching second language listening comprehension. *Foreign Language Annals*. 17 (4), 345-348.

* 四方雅之. (1993).「『読むこと』ー学習活動との関連:『読むこと』とオーラル・ワーク」.『英語教育』.11月号, 40-41.

*『英検3級一次試験対策CD』.(1997). 東京:旺文社.

*『英検準2級一次試験策CD』.(1997). 東京:旺文社.

資料

[Pre / Post-Test のスクリプト]

Part 1. 2人の人物による二つの対話を聞いて、それに関するそれぞれの質問に答えて下さい。対話とそれに関する質問は二回繰り返します。答えは選択肢a～dのうちで最も適当なものをそれぞれ一つずつ選び、記号で答えて下さい。

No. 1

Man : How long has Mr. Jenkins worked at our school?

Woman: I'm not sure, but it's more than twenty years.

Man : What is he going to do after leaving his job?

Woman: I don't know. He's 60 years old but still going

strong.

Man : Well maybe he'll find a part-time job with a small company.

<Question 1>

What does the woman think about Mr. Jenkins?

No. 2

Woman: What did you think of the book I lent you yesterday?

Man : Oh, I couldn't stop reading it once I started. I stayed up till four o'clock in the morning.

Woman: And wasn't the ending great?

Man : Yeah, it really was! Such a surprise! The whole story moved along so fast.

<Question 2>

Why did the man sit up late last night?

Part 2. 2人の人物による対話を聞いて、それに関する質問に答えて下さい。対話とそれに関する質問は二回繰り返します。答えは問題冊子に印刷してある選択肢a～dのうちで最も適当なものを一つ選び、記号で答えて下さい。

Woman: What is the climate of this city like?

Man : Well, it's not very hot in summer. In winter, it's not so cold. The average temperature never drops below zero.

Woman: Then, it's very comfortable both in summer and winter, isn't it? How much rain do you have in a year?

Man : We have more rain in spring and in fall than in summer. We have little rain in summer.

<Question 3>

Which graph shows the climate of the city?

Part 3. これから読まれるまとまった長さの英文を聞いて、それに関する二つの質問に答えて下さい。答えは選択肢a～dのうちで最も適当なものをそれぞれ一つずつ選び、記号で答えて下さい。英文と質問は二回繰り返します。

Good afternoon and thank you for inviting me here today. My name is Deborah Morris, and I'm the writer of the Real Adventures series. I first decided to be a writer when I was 11 years old. Unfortunately, my parents told me at the time that a writing career would be too hard. They said writers were usually poor. They said I'd be more successful with other jobs.

You know what? They were wrong. Writing is easier, and much more fun than most people think. If you find out what you want to do, don't give up. You should believe in yourself. Reach for your own dreams!

<Question 4>

What did her parents think about a writing career?

<Question 5>

According to the speaker, which of the following is true?

Part 4. 2人の人物による対話を聞いて、それに関する2つの質問に答えて下さい。対話とそれに関する質問は二回繰り返します。答えは選択肢ア～エのうちで最も適当なものをそれぞれ一つずつ選び、記号で答えて下さい。

Woman: Oh, what a morning! I had so much to do and the phone just kept ringing. Three salesmen called me this morning.

Man : I know how it is. I get a lot of phone calls from salesmen, too, even on weekends.

Woman: Yeah, well I think it's a pain. Today someone wanted to sell me magazines, another one wanted me to join a health club.

Man : You know, I ... don't talk to them, I just say "Hey! I'm not interested!"

Woman: Hmm! That's a pretty good idea. But I think there should be a law against it. Then our

right to privacy would be saved.

Man : That's true, but if they didn't allow phone sales, I'd never get any phone calls!

<Question 6>

What is the woman talking about?

<Question 7>

What would the law protect?

Part 5. これから2人の人物による対話を聞いて、その英文の一部を書き取って下さい。書き取るのは、印刷してある対話の空欄部分です。対話は二回繰り返します。1回目、2回目とも対話の後10秒間ずつ解答時間があります。

<Question 8>

Ken : Hey, Mina, have you decided how long you're going to stay in Jamaica?

Mina: Well, I'm planning on heading back in a couple of weeks.

Part 6. これから読まれる手紙文を聞いて、それに関する2つの質問に答えて下さい。答えは選択肢ア～エのうちで最も適当なものをそれぞれ一つずつ選び、記号で答えて下さい。英文と質問は二回繰り返します。

Dear Mam and Dad,

It's after lunch. Everyone is writing letters in the dining room. We have to write home every week during this summer camp, so here's my first letter.

I have three roommates. Two of them know how to use computers.

They are in Mr. Buck's class. I'm studying Visual Basic. That's a computer language.

I have to make my own computer program this week. All of the students have to. I want to make a computer game. Then I can teach it to you.

We have to pick two other activities every day. I usually pick swimming, boating, horseback riding, or baseball. In my free time, I play games on the computers. Most of the students do.

I like being here, but the food is so terrible!

I have to say "good-bye" now. Everybody's going outside. See you in two weeks.

Love, Chris

<Question 9>

What is Chris studying?

<Question 10>

What does Chris not like?

【問題冊子】（日本語の説明文は一部割愛）

Part 1.

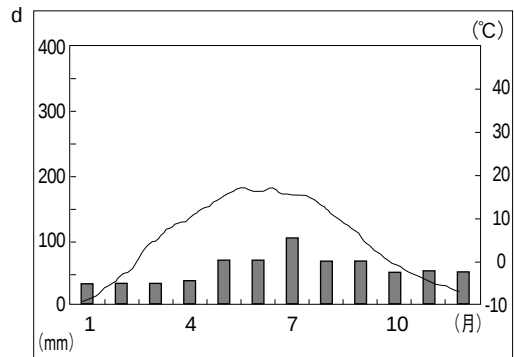
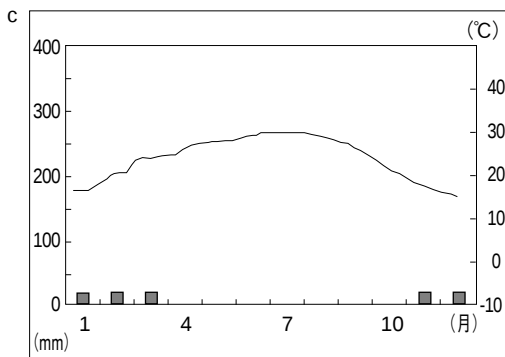
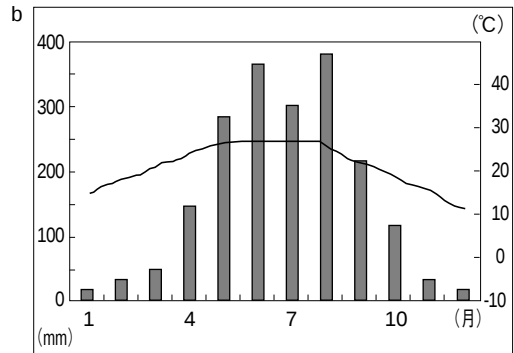
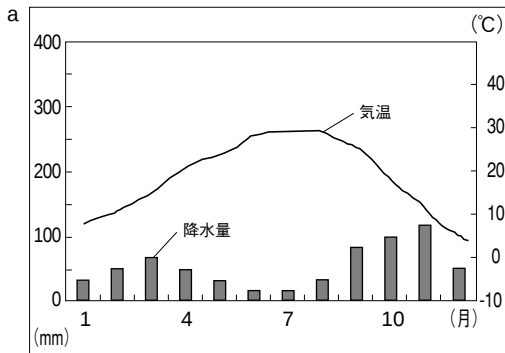
<Question 1>

- a He is healthy for his age.
- b He is not as strong as he was.
- c He is going to take a much easier job.
- d He is going to work full-time.

<Question 2>

- a He had to finish his paper.
- b He read an interesting book.
- c He watched an exciting video.
- d He talked to his friend over the phone.

Part 2.



Part 3.

<Question 4>

- a Very fun b Very easy
c Very difficult d Very successful

<Question 5>

- a Life is long and hard.
b Life is only an empty dream.
c It is better for you to decide your life.
d It is impossible for a child to be a writer.

Part 4.

<Question 6>

- ア A health club. イ Her work.
ウ Magazines. エ Phone sales.

<Question 7>

- ア Health. イ Privacy.
ウ Salesmen. エ Telephones.

Part 5.

<Question 8>

- Ken : Hey, Mina, have you decided how long you're going to stay in Jamaica?
Mina : Well, I'm planning on heading back ().

Part 6.

<Question 9>

- ア A computer game..
イ A computer language.
ウ How to make a computer.
エ How to send a letter with a computer.

<Question 10>

- ア Going outside. イ Horseback riding.
ウ His roommates. エ The food.

聾学校における コミュニケーション能力を育てる授業

千葉県立館山聾学校 教諭 飯田 弘子

はじめに

聾学校に赴任して2年目の1999年度は、それまでの20年間の一般中学校での英語指導に匹敵するくらい、実にさまざまな試みを実践しては改め、さらに次のアイデアを実践する、という日々であった。

2000年が明けて、今受け持っている中学部2年生の英検4級合格通知を手にしたときは、思わず「やった!」と声を出してしまったほどであった。過去20年間、中学2年の生徒が中学2年終了程度の英検4級に合格するのはあたりまえのこととして英語指導に当たってきた私だが、今回の合格通知の手応えは格別であった。

聴覚障害教育に携わってまだ日の浅い私のさまざまな英語指導への試みに、悲鳴を上げながらも、自分のこととして受け入れ、よく努力し、明るく付き合ってくれた中学部2年の生徒諸君にお礼と拍手を贈りたい。

1 聴覚障害と聾学校を理解してもらうために

現在、聾学校は全国に107校あり、7200人の幼児・児童・生徒が在籍している（全国聾学校実態調査・全国聾学校校長会発行より）。1つの県で1校のところもあるため、1つの聾学校の中に幼・小・中・高段階の学部があり、それぞれを幼稚部、小学部、中学部、高等部と呼んでいる。高等部では、一般の高校とほぼ同じ内容の科目を学習する普通科のほかに、機械、理容、被服、情報、デザイン、工芸、歯科技工などを持つ専攻科を設置して、社会に出て経済的自立をめざす職業教育が行われている。最近ではパソコン関連の仕事につく卒業生もいる。さらに聴覚障害者と視覚障害者を対象とする3年制の国立筑波技術短期大学に進む者もいる。

また、インテグレーションといって、進級途中で聾学校から普通の幼・小・中・高・大学へ移ったり、その逆のケースもある。なん年前か前、東京大学を卒業した聴覚障害の2人が弁護士と大学の教師になったケースもあり後輩の励みとなっている。

1.1 聞こえないということ

耳が聞こえなかったり、聞こえにくかったりすると、生活の中の音や会話音など「音の持つ情報」が入りにくく、その結果、言葉が身に付きにくい。教科指導のときに「こんな言葉は当然知っているだろう」と思い込んで授業を進めていくと、言葉のつまずきのために教科の指導内容をまったく理解していなかったという事態も起こってくる。たとえば、本校の研究紀要「実践の歩み」の中に事例として次のことが書かれていた。

- ・テスト問題「みずから光をだしている天体は太陽・地球・月のどれですか」という設問で、「みず」は「水」のことですかと質問されたことがあった。
- ・答えは、全員「地球」と答えていた。もしも、「自ら」と書いてあれば、答えはまた違っていただかもしれない。
- ・「自ら」は読字力テスト4～5級の問題*注

*注「(財)聴覚障害者福祉協会」主催で、全国の聾学校を対象に、読書力養成の一助として、漢字能力を高めることを目的として年3回実施している。4級は5年、5級は6年レベル。

また、自分の声もモニターしにくいので不明瞭な話し方になり、コミュニケーション障害も生じる。実際、聾学校に来て間もないころの私は、生徒の言おうとしていることが聞き取れなくて書いてもらうことも多かった。また、前を歩いている生徒の背中に「おはよう!」と声をかけた

り、黒板に書きながら、顔を横にして説明をしたり、下を向いてノートを書いている生徒に指示を出したり、聞こえないという状況を頭でしか理解していないことがあった。

1.2 聾学校の役割

私たち健聴者は、生活の中で自然に言葉を身に付けて、話したり考えたりすることができるが、聴覚に障害があると、特別な指導や配慮がなければ言葉を身に付けていくことはむずかしい。そのため早期からの教育は重要で、幼稚部では聴覚障害幼児のための専門的な指導がなされている。現筑波大学附属聾学校校長斎藤佐和氏は著書『重度聴覚障害児の教育』の中で、言語発達のとらえ方を「子どもにとっての『生きる力』としての言語活動、次にそれに加えて、『学ぶ力』としての言語活動を育てることを目標としてかけたい。」「つまり言語の側面において健常児に追いつくことを目指すのではなく、全人的発達のバランスの中に占める言語の役割を健常児のそれへと近づけていくことを目指す考え方である。そのためには全人的発達と言語発達のギャップがまだ少ない乳幼児期からの最早期教育と徹底した聴覚活用が基本条件である。」と述べている。

小、中学部では、一般の学校と同じ教育課程に加えて特設の「自立活動」という時間があり、聴覚障害を克服するための聴覚学習、言語学習、発音発語学習、読話指導、障害の認識と克服、補聴器の管理などの学習が組まれている。しかし、言語発達の不十分な部分については、あらゆる教科の授業で言葉の指導が必要であり、そのことに多くの時間を費やされることがある。

したがって、多くの聾学校では、教科指導の進度が、普通の学校に比べて1年あるいは2年の遅れが見られるのが現状であるが、中には、言葉の問題をクリアーして、学力アップを目指している生徒も多くおり、聾学校は個別指導がいちばん進んでいるのではと思うほど、障害や発達段階を配慮した個々の能力(学力)の可能性を伸ばすことに成果をあげている例もある。因みに、本校中学部の生徒が使用しているコミュニケーション手段は、音声言語、キュードスピーチ、指文字、手話、筆談等である。

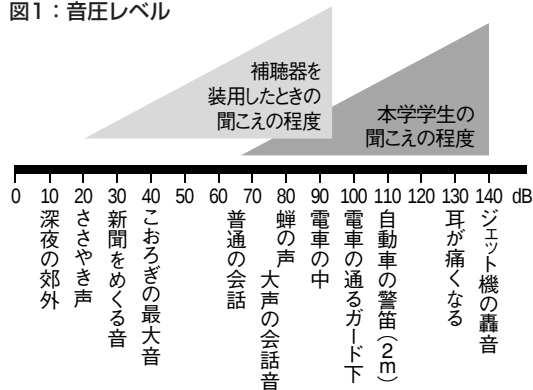
1.3 聾学校理解のためのキーワード

キーワード1：＜デシベル (dB)＞

一口に「音が聞こえない」と言っても、聞こえにくさの程度は子どもにより異なる。聞こえにくさを表すのが、

聴力レベルであり、音の強さはデシベル (dB) という単位で表す。数字が大きいほど強い音を意味するので、聞こえにくさの程度が増せば増すほど聴力レベルは大きな数字で表されることになる。本校の中学部の生徒の聴力レベルはおよそ70～120dBの範囲内である。(図1参照:筑波技術短大ホームページより)

図1：音圧レベル



キーワード2：＜集団補聴器とループ＞

本校の教室や廊下にはじゅうたんが敷いてあり、その下に大きなループコイルをはりめぐらしてある。ループコイル内であればどこにいても、集団補聴器のマイクに入る音を、遠くにいてもそばで話しているのと同じ音の大きさで聞くことができる。指導者は授業や集会で話すときにマイクを付け、授業の始めに、生徒個々の聴力に応じた聞き取りをしているかどうかのチェックが必要になってくる。

キーワード3：＜補聴器のフィッティング＞

本校の生徒はほとんどが耳かけ型の補聴器をしている。一口に聴覚障害と言っても聴力はさまざまで、補聴器を付けても言葉として聞き取れない場合から、なにか音のような存在に気づく程度までさまざまである。私の授業で試しに口を手で隠して「聞こえますか」と聞いても反応はない。その生徒は私の口形を見て言葉を読み取っているからである。生徒個々の聴力に関するいろいろなデータをもとに、大きすぎる音を聞かせないことや、その生徒にとって聞きやすい音質、あるいは言葉を聞いたときの明瞭度が高いものであるように補聴器の調整をすることをフィッティングという。これにはいろいろな方法が研究されているが、確定的なものではなく、努力と経験、さらに生徒との装用状況のチェックを重ねながら、残された聴力を最大限に生かすための専門性が常に求められている。

キーワード4：＜キュードスピーチ＞

音声の子音部を手指によるサイン(cue;キュー)によって表したもので、全国の聾学校では98校中38校(38.3%)がキュードスピーチを採用している(1999. 上甲泰史らによるアンケート調査『聴覚障害児の教育と方法』コレール社より)。本校も授業中のコミュニケーションはキュードスピーチが主で幼稚部から使っている。

キーワード5：＜馬蹄形(半円形・扇形)＞

グループでコミュニケーションをとる場合に考えられた机の並べ方である。授業中のたがいの顔や表情、口形が見やすい形であり、教師や友だちの会話から新しい知識を得て、言葉を増やし概念を広げ相互思考を高める学習の際配慮すべき形態である。教師も授業中の立つ位置や話す位置の配慮が大事である。

2 聾学校における英語の授業のかかえる問題

聾学校の英語指導においても、そのねらいは普通学校と同様、学力の向上を目指して行われるべきである。しかし、聴覚障害に対する配慮をしても、健聴者と同様の学習指導の仕方では目標の達成がむずかしいと感じている。本校の生徒と同じくらいの聴力レベルの大杉豊さんが、『聴覚障害』という雑誌の中で“私はこうして英語を学んだ”という手記を書いている。その中で、“ジェット機の音が身体に響いてわかる程度で、人のコトバはまったく聞き取れない。だから、英語を耳で聞いたことは当然のことながらない。聴覚を通したインプットなしに英語の読み書きを覚えてきた者の体験談として読んでいただきたい。(途中省略)授業も音楽の授業並みにつまらなかった。(途中省略)あとは発音練習でクラスメートの口が動いているようすを眺めるしかなかった。教室内にいたにもかかわらず、教室での相互コミュニケーションの外に置かれていたわけである”と書いている。大杉さんは小学校のとき、普通学校へインテグレーションしているので、本校の生徒とはまわりの環境が少し違うが、聞こえない中での英語の授業のようすをうかがい知ることができる。

さて、聾学校での授業を顧みたととき、次の問題点をなんとかしないかぎり、学力の向上を目標にもっていくことはむずかしい。

- ①言葉の指導に時間がとられ、教科指導の進度が1年から2年遅れてしまう。
- ②日本語の音韻だけでは表せない英語の発音を、

聴覚に障害のある生徒にどう指導するか。

- ③情報の受容に量的制約があるので授業だけで英語の学力を付けるのは大変だ。

3 1年目の取り組み

3.1 英語に前向きに取り組むまでのアプローチ

フレッシュパーソンに英語を指導するときにはまず「英語を好きになる」ことに最大の重点を置く。「どこの国にいちばん行きたい?」どの子も自分の聞きかじり情報やなにかのきっかけとを結びつけて子どもらしく実にさまざまな国名をあげる。ここで教師はどんな国が登場しても、その国の最新情報や子どもの興味を引く情報を紹介し、世界にはさまざまな人がいて、さまざまな生き方、文化があるんだなと世界を身近に感じさせねばならない。これが私流の入門期の英語指導の1つだが、今回の私の生徒たちはちょっと遠慮深かった。どこの国に行きたい?「むり!」「行けっこない!」、英語で挨拶しよう!「むり!」「必要ない!」、将来なにになりたい?「むり!」「なれない!」、大学へ行くための英語やろうよ!「むり!」「行かなくていい、行けっこない!」と、ことごとく閉ざされてしまった私は、英語以外のことから彼らと接触した。週に2時間ある特設の「自立活動」の1時間を担任よりいただき、毎週、各界で活躍する聴覚障害である有名人のスクラップ記事をあちこちから捜し求め、それをもとに「心の開拓」の授業をし続けた。彼らの持つ無限の可能性を知らせたかったのだ。しだいに次はどんな人のことを探してくるのか興味を持ってくれるようになった。授業で使った資料「輝け青春!」「夢の実現!」シリーズの掲示物が厚くなるにしたがい、だんだんと彼らの口から「むり!」という反応が減っていった。

3.2 発音をどうするか!

英語の発音指導にカタカナを使う聾学校は多い。なぜなら、中学部の生徒のほとんどは、幼稚部や小学部で長い時間と専門の技術により、日本語の50音の音声模倣ができるようになっていく。子ども自身の並々ならぬ努力と、粘り強い教師の指導によるものだが、聴覚障害のため自分の声をモニターできないので明瞭な発音ではない。英語の音が聞こえれば、日本語の50音にない新しい音もすぐに音声模倣できるのだが、新たに、英語の26音の発音・発語指導と読話指導をする特別の時間も技術もない。やむなくカタカナにまを付けたり、ダッシュを付けて特別の音を区別してい

たが、私にわかる英語の発音でしかなかった。

本校には毎年オーストラリアからお客様が見える。ロータクトという青年団体が行っている国際交流事業の一環で、この年は中学部の英語の授業に半日来ていただくことにした。もちろん生徒もゲストも英語でコミュニケーションをとるのだが、不明瞭な音に加えてカタカナ英語を話す生徒の英語をもう一度私が言い直し、ネイティブの英語はキューを付けて生徒にゆっくり話すという状態であった。来年の交流のときには、生徒とゲストが私の助けなしにコミュニケーションできるようにしたいと心密かに決めたものだ。そこで、今まで私が入門期の英語指導として、教科書を開く前に実践していたフォニックスの指導を開始した。健聴の生徒のように、明瞭な英語の発音になるのはむりかもしれないが、本人が区別して発音することで、正しく書くことや読むことにつながっていくと考えたからである。ここでは、

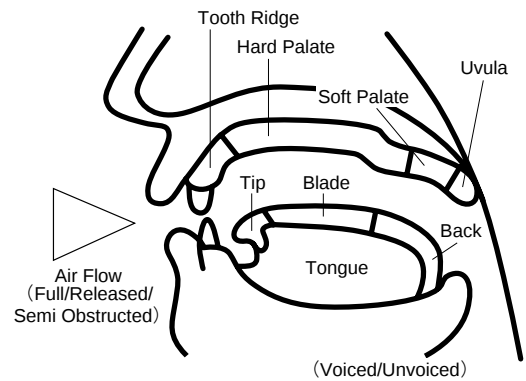
- ①『40時間でフォニックス』（松香フォニックス研究所）のテキストのBook1を使って、アルファベットの音を子音21文字、次に短母音5文字の順で1字1音と単語を結び付けて覚えさせた。
- ②聾学校では日本語の音韻体系を調音部位と息と声の出し方で分類（表1）しており、音声器官（図2）の訓練により母音から子音へ発音練習してきている。この学習を基にして、英語発音図（新日本教文株式会社）で15の母音と24の子音（破裂音、摩擦音、促音、鼻音）に既習の単語に関連させて覚えさせた。

表1：調音部位による子音の分類

音名	子音	備考
両唇音	p, b, m, F, w	バ音、パ行音、マ行音、フ音、ワ音
歯音	s, z, ts, dz	サスゼン音、ザ行音、ツ音、ヅ音
歯茎音	t, d, n, ʃi, ʒi tʃ, dʒ, r	タテト音、ダデト音、ナ行音、シ音、ジ音、チ音、ヂ音、ラ行音
硬口蓋音	ç, j	ヒ音、ヤユヨ音
軟口蓋音	k, g, ŋ	カ行音、ガ行音、ガ行音
咽頭音		ハヘホ音

- ③コンピュータソフトウェアの英語発音学習用ソフト「Pronunciation Power」（ENGLISH COMPUTERIZED LEARNING）を使って、声の波調を見たり、Side View（口の中の動きがアニメーションで表されている）や、Front View（正面からの実写の口の動き）を観察し、音声器官の立体的な動きを覚えさせた。52音の中から生徒の実態に合わせて教師が選んで練習させた。（図2）

図2：Air Flow Legend



また、native speaker とのリアルタイムでのコミュニケーションが可能になるように、ALTの派遣申請を出した結果、翌年の9月より1月に2回、さらに今年度からは、毎週木曜日に部活動も含めた1日来てもらっている。

3.3 英語検定への挑戦

3学期に入ると学力テストや英語検定試験などで客観的な英語の力を測ることができる。聾学校の英検については、「聴覚障害者特別措置実施の案内」により、小人数でも準会場として実施でき、リスニングは英検協会が作ったビデオを見て行うことができる。このビデオは生徒にとってゆっくりすぎると不評であった。1年生の学習内容が理解定着していれば、わけなく合格するのだが、教科の進度が遅れているので、試験1週間前は英検問題対策の学習をした。心配していたリスニング問題は音声の受容さえできれば、問題としてはやさしかったようで、5級を合格でき、1つの自信になったようだ。

4 研究(2年目)の目的と視点

4.1 研究の目的

本研究は、聴覚に障害があるために現れる不利な状況を克服して、英語の学力を付ける授業の改善である。

- 具体的には、
- ①口形による発音指導の導入
 - ②視覚を生かした機器の活用
 - ③いつでもフィードバックできる学習環境作り
- である。

これらを実践することで、学年対応の教科書による教育課程を学習し、英語学習の目標の1つである簡

単な英語によるコミュニケーションを楽しむことができることを目指したい。

4.2 研究の視点

【聴覚障害者のための英語の発音・発声指導】

聴覚障害の生徒が、表音文字である英語を、効率よく、わかりやすく学習するには、カタカナ読みの導入が必要と考えたが、それだけでは読む音と聞く音とのギャップがあり、native speaker とのコミュニケーションもうまいかない。そこで日本語の50音を口形模倣により口声模倣できることから、日本語にない英語の発音も口形模倣により身に付けることができると考え、授業の中で発音練習の時間を設定した。1年次にアルファベットのフォニックスを学習したので、その発展として、単語のスペルと音と口形が1つになって読めるような練習を積み重ねることにより、listening, speaking のコミュニケーション能力の向上につながると考えた。

【視覚を生かした授業】

聴覚障害の生徒の授業は、教科の学習内容のほかに日本語の言葉と概念、生活の知識、社会情報などの指導にも時間が使われ、教科の年間指導計画よりも遅れる。そのため、よくわかり、効率のよい授業の工夫が必要であった。いろいろな視聴覚機器を授業に取り入れた結果、生徒の興味関心、準備が簡単という点でピクチャーカード、レーザーディスク、コンピュータ、フォトビジョンが常時使用に適しており、指導過程のそれぞれの場面で活用することで、生徒の理解を促し、授業の効率があがった。

【自分でフィードバックできる学習環境の整備】

聴覚障害の生徒は、知識や情報としての言葉が自然に耳に入り、なん回も繰り返し聞くことのできる健聴者と違い、授業で1回聞いた英語で定着をはかるのはむずかしい。いつでも、すぐ、必要とするときにフィードバックできるための、自作の文法カードやワークシートを作成したり、継続学習を50分授業の中にとり、スピーチ、音読、単語テストを行い、英語の語彙を増やし、表現力を付けることを目指した。

5 実践

5.1 UDA式30音トレーニングの導入

UDA 式は UDA 塾を主宰する鵜田豊（うだゆたか）さんが、英語のスペルと発音のメカニズムを独自に分

析し、開発した発音トレーニング法である。「英語のスペルは発音を表している」という見方と、発音の仕方を息と舌と口形を中心にトレーニングするもので、本校の生徒にわかりやすく、導入しやすいことから取り入れた。中心をなす30音とは以下の音のことを言う。

b[b] c, s[s] d[d] f[f] g, j[dʒ] g[g] h[h] c, k[k]
 l[l] m[m] n[n] p[p] r[r] s[s] t[t] v[v] w[w]
 y[j] s, z[z] sh[ʃ] ch[tʃ] ng[nŋ] th[θ] th[ð]
 [æ] [ɑ] [ɔ] [ɔ:] [i] [ʌ/ə]

英語の音はほかにもあるが、実用的には30音で十分とされている。まず、私自身が鵜田さんにお会いしてトレーニングのポイントやコツを教えていただいた。生徒は、アルファベットのフォニックスについてはトレーニングしてあったので、そのほかの音をビデオ（「UDA式30音トレーニング」）で学習した。次に50分授業の始めの5分を音読にあて、1年の教科書（NEW HORIZON English Course）を復習読みしたあと、ページ下に掲載されている、同じ音を持つ単語グループを取り上げて練習した。

n, m → n-a-m → name

のように、n と m の子音個々の音を復習し、次に、間に a を入れたときの連続音 nam の発音をし、最終的に name という単語の発音にいたる方法で行った。2文字の子音も同じで、

子音 → 母音を追加 → 単語
 th, n, k th-a-n-k thank

のように練習する。

ALTがいるときには、クイズ形式で2つの単語の聞き分けチェックを楽しんだ。

1. three tree
2. moon noon
3. thank you と sunk you
4. hat hot hut
5. sit set
6. he she

1年の教科書 → 2年の教科書 → NHKラジオ『基礎英語1』（中学1年生終了程度の内容）のテキストの音読の復習が終わり、現在は『基礎英語2』から、好きな会話を選び暗唱してきて、教師や ALT と role play を楽しんだあと、1つか2つの単語（覚えておきたい単語、季節的にタイムリーな単語など）を取り上げて発音クリニックをしている。この5分間はスピーディーに、生徒の

負担にならないように、一段階下の教材を扱うこと、進度も選ぶスキットも個々に違ってよいとしている。

教科書の new words はカタカナ表記を改め、発音記号で指導している。

5.2 視覚を生かす機器の導入

生徒がよくわかり、授業の効率をよくするには視覚を生かせばよいと考え、レーザーディスク、ピクチャーカード、フォトビジョン、コンピュータを指導過程のそれぞれの場面で活用した。

5.2.1 レーザーディスク

新教材の導入に使い次の点で生徒の理解を助けた。

- ①場面が明確なので、教科書以外の英語が話されていても、内容がある程度見当がつき、目標になっている英文も理解しやすい。
- ②映像は情報が豊富なので、生徒の興味・関心が高く、英語の使われている背景としての生活や文化も理解しやすい。
- ③注目させたい場面でビデオを止めながら生徒に尋ねたり、説明を加えたり、いろいろな表現を理解させることができる。

Unit 8 デパートで・The Channel Tunnel (NEW HORIZON English Course 2)

<Starting Out / At the Department Store>

【構成】

教科書：デパートでの友だち3人の会話で、上の階までどうやって行こうか、と話している3コマの漫画。比較級、最上級の表現を学習する。

レーザーディスク：アメリカ、コネチカット州スタンフォードにあるショッピングモールでの撮影。マンハッタンにもある有名百貨店や多くの専門店が130店も入っており、4千台収容の巨大駐車施設がある。マイクの買い物にダイアナが付き合ってくれるという設定。

【シナリオ】 下線部は教科書本文

Mike: There are many department stores in New York City.

Diana: In the towns around the big city, there are also many shopping malls.

Mike: Hi, I'm Mike. Today, I'm going to buy some jeans at the mall with my friend Diana.

Diana: Sorry, Mike. I'm a little late.

Mike: Diana, you're more than 15 minutes late. Anyway, let's go shopping!

Diana: What floor are the jeans on?

Mike: The forth floor, I think.

Mike: Let's take the elevator.

Diana: But a lot of people are waiting there. The escalator is faster than the elevator.

Mike: I know the fastest way. I'm going up the stairs. There are no people there.

Diana: I think the escalator is the fastest. Let's see who can get to the forth floor first.

Mike: O. K. I'll win anyway. On your marks, get set, go.

Diana: I'm fast. I won! Too bad, Mike.

Mike: O.K. You won the race. But you know, the camera crew were still faster than you, Diana!

1回目の視聴：視聴の前にアメリカのショッピングモール、マイクとダイアナのことを知らせる。途中映像を止め、内容について質問する。

* マイクが買いたいものは？

* 2人がエレベーターに乗るのを諦めた理由は？

* ダイアナの考えは？ マイクの考えは？

* 最初に4階についたのは？

* 日本語の「位置について、よい、どん」にあたる英語は？

2回目の視聴：教科書文のせりふの所で映像を止め、リピートしたり、日本語のせりふに直してみる。

視聴のあと、新出文型の指導に移る。

5.2.2 ピクチャーカード (P.C.)

①教科書の挿絵や写真が1ページに1枚しかないのに対して、各ユニット15~17枚もあるので絵をヒントに英文を思い浮かべさせることができる。

②絵を使って内容を紹介するときに、生徒の実態に合わせて、いろいろな英語表現ができる。

③日本文から考えないで、絵から直接英語を考えるのでよい。

④いつも、Starting Out や Listen and Speak の会話を暗唱して role play するのに使っている。また、Unit とは別に設けられた、Let's Read (長めの物語文) のストーリーの順番と英語を結び付けるときにもよい。

Unit 9 長い友達・Sharing the Work
(NEW HORIZON English Course 2)

<Read and Think / ある日の浩司の英文日記>

【英文日記】(英文14)

Today, it was my father's turn to cook dinner. "We're going to have chicken teriyaki with salad and fruit," he said and went to the kitchen. (途中省略)

They got home at six, and we all ate dinner. The chicken looked bad, but it tasted good. My mother said, "You're the best cook in the world. I love you!"

【生徒の活動(ワークシート使用)】

- ①バラバラに黒板に置いた6枚の絵の説明をする(英文でもよい)。
- ②ワークシートにバラバラに書いてある14の英文と6枚の絵(黒板の絵の番号のみを書いた四角い縁のみ)を結び付ける。
- ③6枚の絵と英文を、レーザーディスクで見た映像の順番にする。
- ④指導過程の【練習】の時間に、絵をヒントにして、絵の内容を表している英文を言えるようにする。できないときは宿題にして、次回発表の場を作る。

理解した英語表現を、自己表現に使えるようにするためには、できるだけ暗唱したり role play をして定着させねばならない。P・C はそのようなときに活躍する。

5.2.3 フォトビジョン

聴覚障害の生徒は、健聴の生徒のように、ひとりひとりがテキストを見て、聞こえてくる教師の読みあとについてリピート練習をすることはできない。

フォトビジョンは、テキストの英文を手軽に写し出すことができ、生徒は英文と教師の顔を見ながら音読をしたり、質問に答えることができる。

キーワードやキーセンテンスを覚えたり、書く練習や仕上げのときに使うと効果的である。

Unit 5 図書館に何をしに? / A Sister in Africa
(NEW HORIZON English Course 2)

<Read and Think >

【本文】 レハマからの返事です。

Dear Yuki and Family,

Thank you for your kind letter and the pretty paper bird. I like school very much. I have many

things to learn. I want to be a teacher.

Now I have a box of crayons for the first time in my life. I'm very excited. I drew this picture for you.

I have another happy thing to tell you. At last, we have a well near our house. Now we can get water easily. Thank you again.

①指導過程の【まとめ】のときに、画面の上に切り刻んだ紙切れを落としていきながら、だんだん見えなくなっていく本文を読む。できないときは日本語のヒントを与える。(暗唱)

②A, B, Cの3段階の「虫食いプリント」をフォトビジョンで見せ、自分の力に合わせてコースを選び、虫食いになっている()の英語が書けるようにする。(暗記)

Aコース:キーワード中心

Bコース:キーセンテンス中心

Cコース:本文の8割くらいほしい英語(下線部)

なるべくCコースまで挑戦させる。次回、選んだコースの書き取りテストをする。(Aコースはほとんど選ばれない。)

5.2.4 コンピュータ

コンピュータは生徒の興味・関心が高く英語指導に大いに効果を上げている。本校の生徒は寄宿舎に帰ると、家族とのコミュニケーションに携帯電話の文字通信機能を使っていて、ときどきは、英語の授業や宿題のことで、私の所へも e-mail が届く。英語の授業では、市販ソフトの活用と、毎日書いている英文日記を3.5インチのフロッピーディスクへ記録するワープロ作業に利用している。

【市販ソフトで自己診断】

各 Unit の学習が終わると、パソコン室で教科書の内容理解度をチェックする時間を1時間とっている。5つの学習ステージとデータベースで構成されている中の「Challenge ステージ」をやる。練習問題が7種類あり、全部やり終えると、他のステージもやってよいことにしている。

Challengeステージ

- ①内容チェック ②英問英答 ③単語チェック
- ④適語選択 ⑤並べ替え ⑥文法問題
- ⑦総合問題

各学期に行う中間テスト、期末テスト前の部活動のない3日間は、放課後利用することもできる。

今年から寄宿舎にもコンピュータが入る予定である。さらにより活用方法を考えたいものである。

【英文日記の文集作り】

1年次の最後に過去形の学習をしたので、その発展学習として、英文日記を書き、授業の最初に発表する活動が続けている。毎朝Bノート(授業で使うAノートに対して、自主学習用のノートで、書き取り練習が多い)と英文日記ファイルを出すと私が見て、授業までに返すというシステムをとっている。ALTが来る毎週木曜日に、もう一度英文をチェックしてもらっている。“継続は力なり”でALTもほめるようなよい表現も使えるようになった。生徒は休み時間や放課後、自分の日記をフロッピーに記録して、最後に英文日記文集を作る予定である。

<生徒Aの英文日記>

September 22, 1999

I got up at 10:00am. I went to my friend's home. We ate pizza. I came home at 8:00. I went to bed at 10:00.

March 2, 20000

I, Takaaki and Mr. Steen played 'Sugoroku'. I thought that Steen was happy. I have a very good time. Then I, Takaaki and Mr. Steen studied English Unit 9.

<生徒Bの英文日記>

Monday, September 20th, 1999

I got up at 9:00. I was at home. My family went out. I played TV game. I rode a bike.

March 8th, 2000

I played a game. I ran. And I won. It was very happy. I gave a farewell speech to Masahiko for 'Heikaishiki'. We had a good time.

ときには、テーマと英文の数(たとえば“今日の遠足のことを10以上の英文で書く”)を指定することもある。1年間近く続けてみて、生徒の書く内容が、書ける文より、辞書を引いても、書きたい文を書こうとするようになってきたことがわかる。

5.3 フィードバックできる学習環境

本校の生徒と出会って半年くらい過ぎて、あることに気が付いた。英語の授業で、あんなに一生懸命教えたのに「習ってない!」とか、「聞いてない!」と言われる。ほ

んとに覚えていないのだ。気になっていたのだが、最近“言語保存”についての本を読んだ。つまり、“読話における唇や舌の動きなどの識別を通した視覚的な受容の場合、読話を重ねるうちに、前の言葉を忘れてしまうことがある。視覚的な表象は、次の形が示されることによって消えて行ってしまう。1つひとつの口形をただっているだけでは、言葉として保存できないことになる。(途中省略) そのためには、読話するとき同時に必ず口声模倣しなければならない”(『ろう教育ははじめの一步』関東地区聾教育研究会編著)。そこで、学習したことをいつでも、すぐ取り出せる「文法カード」と「ワークシート」を作り、教室に置く一方、50分授業の中の10分を、2年間を見通した継続学習の場とした。

【文法カード】

新しい文型を学習するときに使い、文法事項をまとめておく。(画用紙四つ切大)

- *教科書のUnit、学習項目を入れる。
- *教科書の英文を用いて説明する。
- *英文の動詞はいつも青色。
- *自分のことを表現した文例のをせる。
- *いつでも、すぐ使えるようにしておく。

【ワークシート】

授業の効率と学力の定着をよくするために、ワークシートを用意している。

- ①英文は、日本語の表現の学習を兼ねて、英文和訳をする。
- ②内容把握は、英問英答か日本語の質問に対して本文の中から答えを探す活動をする。
- ③「自分コーナー」は新出文型を使って自己表現の文を作る活動。
- ④単語は、品詞名と発音記号を書く。

図3: ワークシート

【50分授業の始めの10分の活用】

学力の定着をはかるために、毎授業の最初10分は次の活動をしている。

① 20題単語テスト:

1年～2年の教科書から各ページに出ている単語すべて。100点取ると次のプリントに進む。現在はひとまわりしたので、生徒が作り授業前にやっている。

② Today's speech (3分～8分):

朝提出した英文日記を発表しておたがいに聞き合う。ALTは頼んだテーマのスピーチをする。

ALTのスピーチの話題:

Introduction, Daily Life, Holiday with girlfriend, Halloween, Thanksgiving Day, Australian Yacht Race, My Mother's trip to Japan, Christmasなど

③ 発音クリニック (3分～5分):

1年～2年の教科書の音読練習。発音を直したり、文のリダクションなどを指導している。現在は、NHKラジオ『基礎英語1』～『基礎英語2』から選んだ会話を暗唱して、教師やALTとrole playをしている。

5.4 検証授業 (ALTとのチーム・ティーチング)

① 題材名 Unit5 A sister in Africa

(NEW HORIZON English Course 2)

② 題材の目標

- (1) 不定詞の用法を理解し、自己表現できる。
- (2) 手紙を読み取り、国境を超えた支援、交流の意義を理解し、関心を持つ。
- (3) 手紙の形式になれ、実際に英語の手紙を出す。

③ 授業の指導経過

＜復習5分＞

written test: 1年の単語を毎回20個ずつテストし、全部書けると次に進む。進度は個々に違う。

reading aloud: 1年の教科書から現在学習しているところまでを読み、教師が発音のチェックをして直す時間。2学期はNHKラジオの基礎英語のテキストから、個々に選んだ会話を暗記して役割練習をして、表現力を付けている。

＜リスニングタイム5分＞

Today's speech: 朝提出してチェックし終わった英文日記を発表する。たがいに聞き合って日本語にする。ALTや教師のスピーチでは Q and A (英

問英答) を行いリスニングに慣れる。

＜新教材の導入25分＞

- ・手紙の概要をつかむために、レーザーディスクを使い、キーワードやキーセンテンスをヒントにして手紙文の順番を考える。
- ・キーセンテンスのワードオーダー (単語を並べ替えて文を作る) 活動をする。この際動詞はいつも青色チョークで書く。
- ・必要なら手話を付ける。
- ・不定詞の形容詞用法の理解は、いつでもフィードバックできるように作った「文法カード」で説明し、その後ゲームで定着をはかる。
- ・新出単語は発音記号で表示してある自作単語カードを使い、ALTについて口形、アクセントに注意して発音練習する。

＜本文の音読練習10分＞

- ・ALTとJET (日本人教師) が個別に付いて、生徒の実態に合わせて段階を追って指導する。
- ・3段階に作った暗唱用のカードを個々が選び、暗唱する。
- ・フォトビジョンを使って発表の場を作る。

＜まとめ5分＞

- ・自作のワークシートで本時の理解度を自己評価する。
- ・次回は、パソコンソフトで個々の理解・定着をチェックする。
- ・発展学習として、交流のあるタイやオーストラリアの人に英語の手紙を書くことを知らせる。

④ 授業についての考察

- ・ALTのスピーチに、興味関心を持ち、よく質問をした。自分の英語を使い、伝えようとする姿勢が出てきた。
- ・授業の中に、発音指導やスピーチの時間を取り継続してきたので、ALTとのコミュニケーションが教師を介さず自分たちでできるようになった。(発音と口形が一致してきた)
- ・視覚を活用した機器や、自作のカード、ワークシートを使うので、手紙文の内容理解が容易にでき、効率よく学習でき、生徒の英語の活動時間が多くとれた。
- ・手話の説明は生徒に安心感を与えたようだ。

6 研究の成果

研究のテーマ「聾学校におけるコミュニケーション能力を育てる授業」は具体的には次のことを日々の授業

の中に取り入れて実践した。

- ・口形とスペルを結び付けた発音指導
- ・視覚を利用した機器の導入
- ・学習の効率化をはかる文法カードやワークシートの活用
- ・授業の始めの10分間継続学習

その結果、生徒に次のような姿が見られた。

- ①英語の音声の口形ができるようになり、ALTと自分たちだけでコミュニケーションがとれるようになった。
- ②1年次と2年次の学力テストで学力の向上が見られた。

DRT Domain Referenced Test

(TK式中学校観点別到達度学力検査)

生徒A

	得点	偏差値	段階
1999年3月	55	46	3
	73	55	4

生徒B

	得点	偏差値	段階
1999年3月	57	47	3
	72	55	4

- ③年間指導計画にそった進度で授業が進められた。
- ④2年次に2年終了程度の英語検定4級に合格した。

7 今後の課題

今年もまた2学期に、オーストラリアからお客様が見える。1年前に‘生徒とゲストが、私の助けなしにコミュニケーションができるようにしたい’と心密かに決めたが、はたしてどうか。毎週授業で会っているALTと違い、初対面の native speaker にも彼らの英語が通じるか、一抹の不安はあるが、しかしそれも、わが生徒たちの Keep Smiling (笑顔を絶やさない) と積極的な歓迎の心で成功すると信じている。

残る課題は、アメリカ手話の問題である。聴覚障害を持つ生徒の将来を考えると、いつかは必要になるで

あろうアメリカ手話の学習をいつ取り入れるべきか、実践校の情報をもとに研究開発していきたい。

おわりに

論文の原稿用紙の枚数が規定よりオーバーしてしまい、なにをカットしようか、日夜奮闘している私の所へ、生徒からメールが届いた。「僕は館聾のRです。メール届きました？僕は月から地球を見るのが夢です。I want to go to the Moon, then I see the Earth. 絵を送ります。下のファイルを開いてください。BOY!」とあり、カラーの美しい地球の写真入りのメールである。今、学校で学習している英語の Unit 1「将来の夢は」の復習をしていたのだろうか。「ウーン！絵入りメールとは！また一歩先を行かれてしまった！」聴覚障害を持つ生徒たちにとって、コンピュータやケイタイの活用技術能力は私よりはるかに高く、私の師である。

また、聾学校へ来て2年目に、校長先生に奔走していただき、ALTの派遣が実現した。英語の学力向上だけではなく、彼らの夢を広げることに影響を与えた。私が出張のときに、ALTだけで英語の授業をしたり、数学の相似の授業をALTが英語だけで指導するという予定外のことも、生徒たちは楽しむことができた。「スティーン先生と数学の授業をして英国と日本の数学は同じなんだと思った。始め不安でしたが、知らない英語もわかって覚えられ、楽しくやっていけてよかったです。」「数学の授業では、初めはわからなかった単語（アングルとかライン）がなにを言っているのか、だんだんわかってきた。やはりALTはいいなあ、と思った。」今、生徒たちは、そして私たち教師たちも、校長がよく言う「授業が勝負!」を合い言葉に、来年の高校入試の合格を目指しての学習をスタートさせた。

最後に、この研究の機会を与えて下さった(財)日本英語検定協会、選考委員の先生方、「英検」スタッフの皆様、そして、さまざまな協力を快くくださった館山聾学校の汾陽校長先生と中学部の先生方に心より感謝申し上げます。

参考文献

- * 馬場顯(編). 1997~2000. 『聴覚障害』. 千葉:聾教育研究会.
- * 星龍雄・斎藤佐和(編著). (1998). 『重度聴覚障害児の教育』. 聾教育研究会.
- * Midori Matsufuji. (1999). *The Higher Education of the Hearing Impaired Persons*. Ibaraki: Tsukuba College of Technology.

- * 中野善達・斎藤佐和(編著). (1996). 『聴覚障害児の教育』. 東京:福村出版.
- * 鶴田豊. (1998). 『UDA式30音でマスターする英会話』. 東京:SSコミュニケーションズ.
- * 柳生浩. (1998). 『聴覚障害児の学力を高める学習指導』. 神奈川:湘南出版社.

英語学習用ソフトを取り入れた 語彙の習得

—— ゲームボーイを使って ——

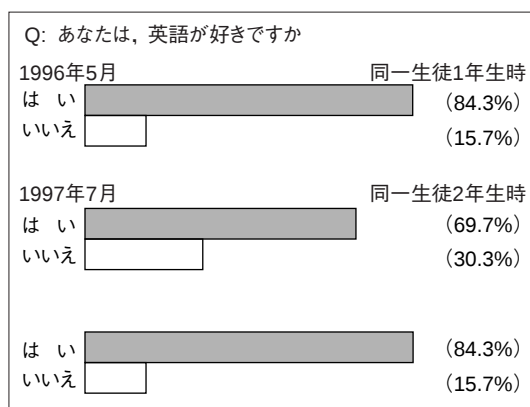
■ ■ 埼玉県／所沢市立富岡中学校 教諭 小川 正人 ■ ■

申請時：所沢市立安松中学校 教諭

1 はじめに

英語嫌いゼロを目指して本校での授業実践に臨み、4年の月日が経とうとしている。1996年4月から1999年3月までの3年間に、同一の生徒たちに継続的に実施したアンケート結果において、約85パーセントの生徒が英語が好きと回答して本校を巣立っていった。しかし、英語が嫌いと回答した生徒たちの理由の第1位が、英単語が覚えきれないことであった。このことは、英単語を覚えやすくする取り組みが、英語嫌いゼロへの避けて通れない道であることを示唆している。では、無味乾燥なものになりやすく、日々増加の一途をたどる英単語の習得を、楽しく効率よく行うには、どのような工夫が可能であろうか。

図1：アンケート集計結果（抜粋）



2 研究主題

研究主題:英語学習用ソフトを取り入れた語彙の習得
～ゲームボーイを使って～

こうした理由から、より楽しく効率よく生徒に語彙の

習得を図る方法を模索する日々が続いていた。ある日、新聞を読んでいるときに、ふと目にしたのが、ゲームボーイ用英単語学習用ソフトの広告であった。これならば英語に苦手意識を持つ生徒たちにも、あまり抵抗なく受け入れられるのではないかと考えた。早速、各メーカー等に連絡を取り、試供品を送付していただくことにした。

写真1：ゲームボーイとソフト類



3 研究仮説

本研究は、ゲームボーイおよびソフトを使って、生徒に語彙の習得を図ることをねらいとする。それは、前項でも述べたとおり、この3年間継続的に実施してきたアンケート結果から、英語嫌いの要因の1つが、語彙の習得の困難さにあることがうかがえたからである。

では、少しでも楽しく効率よく語彙の習得を図ることで、英語嫌いの生徒の減少と生徒の語彙力の向上という相乗効果を生み出していくにはどうすればよいのであろうか。

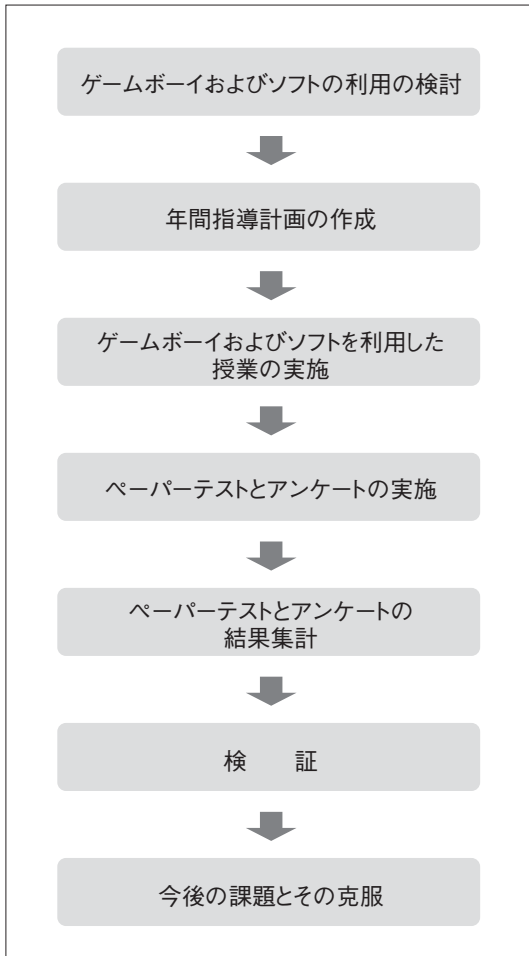
研究仮説：

ゲームボーイおよびソフトを利用して、生徒の興味・関心・意欲を喚起しつつ、継続的、段階的に英単語を学習させていけば、むりなく語彙の習得が図れるであろう。

本研究では、生徒に人気のあるゲームボーイおよびソフトを利用して、生徒の興味・関心・意欲を喚起しつつ、継続的、段階的に、個々の生徒のペースに合わせて英単語を学習させていけば、むりなく語彙の習得が図れるであろうと考えた。

4 研究仮説達成までの道筋

図2：研究仮説達成までの道筋



まず、ゲームボーイおよびソフトの利用の検討とともに年間指導計画の作成をする。その計画に沿って

授業を展開し、その後、ペーパーテストとアンケートを実施し、それぞれの結果の集計と検証を図りたいと考えた。

4.1 ゲームボーイおよびソフトの利用について

ゲームボーイおよびソフトの利用には、以下の点に配慮した。

- ①生徒の英語学習への興味・関心・意欲の喚起をねらいとすること。
- ②英語の苦手な生徒にも負担のないようにすること。
- ③飽和状態を避け、生徒の学習意欲を持続させるようにすること。
- ④生徒に明確な学習目標を提示するとともに、その学習効果を定期的に測定すること。

これら4つの観点から、以下のようなゲームボーイおよびソフトの利用法を考えた。

4.2 「English triathlon」における利用法

4.2.1 「English triathlon」とは

「English triathlon」とは、水泳、自転車、マラソンの3種類の競技をひとりでこなすスポーツのトライアスロンの名にちなんだものである。週1回実施されるALTとのチーム・ティーチングの授業の中で、3グループに分かれて、15分交代で3つの活動に取り組むものである。今回の活動は、

活動1：Gameboy attack!

(ゲームボーイを使った語彙の習得)

活動2：Walkie-talkie chattering time!

(オモチャの電話を使ったペアワーク)

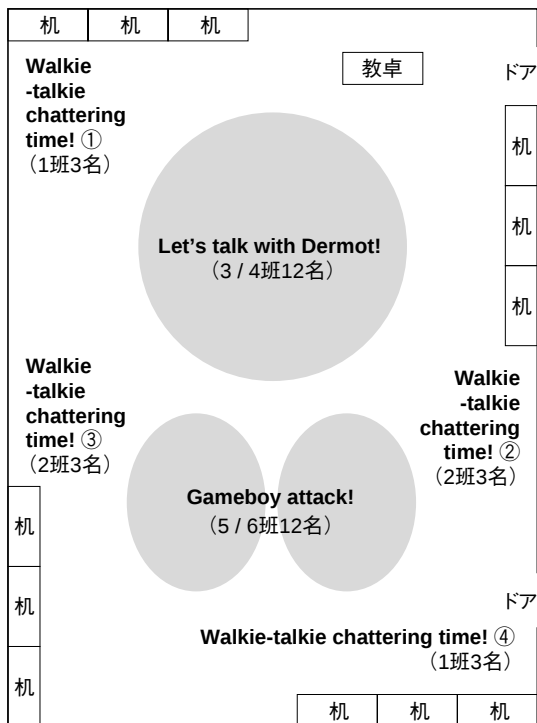
活動3：Let's talk with Dermot!

(ALTとのグループワーク)

とした。まず、ゲームボーイ、ウォークトーカーの利用およびALTとのグループワークという3つの活動で生徒の英語学習への興味・関心・意欲の喚起を図る。次に、週1回の各活動を15分に限定し、英語の苦手な生徒にも負担のないようにするとともに、飽和状態を避け、生徒の学習意欲を持続するように配慮した。さらに、7つのレベルのペーパーテストを作成し、生徒に明確な学習目標を提示するとともに、筆記試験を実施して、その学習効果を定期的に測定することとした。

4.2.2 「English triathlon」の活動場所

図3: 「English triathlon」の活動場所



* 普通教室 在籍生徒数36名 6班編制の場合

図3のように、3つの活動ができるように、教室内の机といすを配置する。移動は、毎週1回実施される「English triathlon」の授業前の休み時間に済ませておく。グループは、生活班とする。自分たちで学習環境を整え、自ら授業に臨もうとする態度を習慣化させ、学習とは、人にさせられるものではなく、自分で課題を発見しつつその克服に努めていくことであり、自分自身の力で自分を高めていくことのすばらしさを実感させることである。ただ単におもしろいというだけではない、達成感や充実感のある真の学習の楽しさへと生徒を導いていきたいと考えた。

4.2.3 「Gameboy attack!」

(ゲームボーイを使った語彙の習得)

ゲームボーイおよびソフトを使って、基礎・基本の徹底として、語彙の習得を図る取り組みである。また、ゲームボーイおよびソフトを使用することで、無味乾燥な英単語の暗記という、英語学習への興味・関心・意欲の喚起を図る。

市販されているゲームボーイ用ソフトのいくつかの使用を検討したが、英語の授業総数、ゲームボーイおよ

びソフトの利用予定回数、ソフト内の語彙数、本校の生徒の実態等を鑑み、今回は、「英熟語350」のソフトを使用することにした。この「英熟語350」の中の絶対暗記から、英熟語140語を、各20問の7つのレベルに分け、段階的に英熟語を暗記させる。

1回の「Gameboy attack!」で、最低英熟語3つを暗記させるが、希望者はさらに暗記を続けてもよい。しかし、英語が苦手な生徒や、毎週15分間の英熟語の暗記を負担に感じる生徒には、英語学習への興味・関心・意欲を継続させるために、英熟語3つの暗記後に、「イングリッシュ・ポケモン」等の英語版のソフトに取り組んでもよいとした。さらに、12月に予定しているペーパーテストに備えさせることで、生徒の自ら学び、自ら考える力の育成を図る。また、平素の授業においても、ALTが録音した「英熟語350」のテープで音読練習を行い、「Gameboy attack!」での暗記の効率化を図った。

写真2:「Gameboy attack!」のようす



4.2.4 「Walkie-talkie chattering time!」

(オモチャの電話を使ったペアワーク)

オモチャの携帯電話＝ウォークーキーで、ペアで英会話の練習をする取り組みである。単調になりがちな基本的な英会話の練習を、少しでも楽しいものにするため、生徒に人気のある携帯電話のオモチャを使用して、生徒の英語学習への興味・関心・意欲の喚起を図るとともに、自由英会話という形態から、自ら学び、自ら考える力の育成を目指す。この活動は、平素の授業において、ウォーミングアップとして一斉に音読練習している自作冊子「Daily conversation」を参考にし、オモチャの携帯電話を使って、ペアで自由英会話を行うものである。オモチャの携帯電話は、2組以上使うと混線するため、各グループ内で3人組になって、他の3人組とひとりずつ、5分交代で、英会話の練習をする。オモチャの携帯電話を使っている会話練習の順番を待っている生徒

たちは、「English triathlon」用のプリントの練習問題に取り組みながら、自分の番に備える。

写真3：「Walkie-talkie chattering time!」のようす



4.2.5 「Let's talk with Dermot!」 (ALTとのグループワーク)

ALTとの英会話練習である。

- ①ALTの話を聞きながら、メモを取る時間
- ②メモをもとにALTの質問に答える時間
- ③自分の考えや意見を発表する時間

という3段階の活動を、3週間を1サイクルとして順番に行う。

こうして、話を聞いてメモを取るという受け身的な態度から、質問に答えたり、自分の考えや意見を相手に投げかけるという積極的な態度へと指導し、実践的なコミュニケーション能力の基礎の育成を目指したい。

教室授業での一斉指導的なチーム・ティーチングでは、思うようにALTと生徒との1対1の直接的な会話活動が実施しづらいのが現状であるが、学級を3グループに分けたことにより、前者よりも飛躍的に効率のよい、より実践的な英会話の練習が可能となった。

生徒は、これら3つの活動の内容を、授業で毎回配

写真4：「Let's talk with Dermot!」のようす



布される「English triathlon」用のプリントに記入し、教師に提出する。プリント返却後に、それらをファイルし保管するとともに、自分の学習履歴として活用し、自分の課題の発見とその克服のための材料とすることで、自ら学び、自ら考える力の育成を図れればとも考えている。

4.3 「English triathlon」の年間指導計画

図4：「English triathlon」の年間指導計画（略案）

「English triathlon」の年間指導計画

○1年生

- ①9月は、準備期間とする。
- ②2学期に週1回、計6回実施する。
10月 2回実施
11月 3回実施
12月 1回実施 筆記試験実施
- ③その後、レベル1の筆記試験を実施する。

○2年生

- ①2学期に週1回、計12回実施する。
9月 3回実施
10月 4回実施 筆記試験実施
11月 4回実施
12月 1回実施 筆記試験実施
- ②6回実施ごとに、レベル1～4の筆記試験を生徒に選択させて実施する。

○3年生

- ①2学期に週1回、計12回実施する。
9月 3回実施
10月 4回実施 筆記試験実施
11月 4回実施
12月 1回実施 筆記試験実施
- ②6回実施ごとに、レベル1～7の筆記試験を生徒に選択させて実施する。

「English triathlon」は、生徒の英語学習への興味・関心・意欲を喚起しつつ、英語の苦手な生徒の負担や飽和状態を避け、生徒の学習意欲を持続するように配慮することと、英語の授業の総時数等を考慮し、各学年2学期の4か月間における実施とする。

また、生徒に明確な学習目標を提示するとともに、その学習効果を定期的に測定するため、各学年ごとに、7つのレベルの筆記試験として、プリント「Gameboy attack!」を実施する。筆記試験は、1年生では同レベルのものを実施するが、2・3年生では、個々の生徒のレベルに合わせて実施する。つまり、中学校3年間の各学年の2学期における授業での実施において、7つのレベルの筆記試験に取り組ませるという長期的な指導計画になるということである。

5 プリント「Gameboy attack!」(レベル1)

ゲームボーイ用英語学習ソフトの英熟語350の絶対暗記の出題順にレベル1から7の例文を考えた。とくに、レベル1では、1年生2学期までの既習語を中心に例文を設定して、過去形等の未習の文法や構文を避けた。(資料1参照)

図5: プリント「Gameboy attack!」(レベル1)

Gameboy attack!

Level 1

Q.1～20の()に英熟語を記入して下さい

Q.1 しなければならない
I (have) (to) study tonight.

Q.2 ～するつもりである
I (am) (going) (to) visit Hokkaido.

Q.3 たくさんの～
He has (a) (lot) (of) friends.

Q.4 ～が…するのは～だ
It (is) hard (for) me (to) do it now.

Q.5 ～を見る
(Look) (at) this photograph.

Q.6 2, 3の～
I have (a) (few) CDs at home.

Q.7 よろしい
(All) (right) .

Q.8 ～することができる
I will (be) (able) (to) speak English soon.

Q.9 ～することを楽しむ
They (enjoy) (singing) karaoke.

Q.10 もちろん
(Of) (course) .

Q.11 ある日
(One) (day) she met a beautiful woman.

Q.12 とても～なので
They are (so) tired (that) they can't play soccer.

Q.13 ～しましょうか
(Let's) dance!

Q.14 ～したいと思う
I (would) (like) (to) go abroad someday.

Q.15 ～のしかた
I know (how) (to) cook spaghetti.

Q.16 少しの～
I speak English (a) (little) .

Q.17 ～に興味がある
I'm (interested) (in) music.

Q.18 私は～と思う
I (think) (that) he is lucky.

Q.19 ～にもどる
She will (come) (back) to Japan soon.

Q.20 毎日
We practice soccer (every) (day) .

6 検証結果

次に、アンケートの集計結果と前述のプリント「Gameboy attack!」(レベル1)の試験結果から、生徒の英語学習に対する興味・関心・意欲の喚起と語彙の習得に関する効果について検証したい。まず、図6のアンケート集計結果を見ていただきたい。

6.1 アンケート集計結果

図6: アンケート集計結果

対象:1年〇組 男子17名・女子17名 計34名

私達安松中学校英語科では、「皆さん全員に英語が好きになってほしい。」「もっと英語の力を身につけてほしい。」、そんな願いをこめて授業に臨んでいます。よりよい授業をしていくために皆さんの気持ちを聞かせて下さい。次の質問に、1～3のいずれか1つに○をして答えて下さい。

1は「はい。だいたいそう思う。」
2は「はいともいいえとも言えない。」
3は「いいえ。あまり思わない。」

と考えて答えて下さい。また、なにかメッセージがある人は書いて下さい。

質問1	あなたは、英語で自己紹介ができますか。	答え	1 91.2%
			2 8.8%
			3 0%
質問2	あなたは、英語で身の回りことについて説明できますか。	答え	1 70.6%
			2 23.5%
			3 5.9%
質問3	あなたは、英語で基本的な日常会話ができますか。	答え	1 64.7%
			2 20.6%
			3 14.7%
質問4	あなたは、英語で自分の考えや気持ちを表現できますか。	答え	1 61.8%
			2 26.5%
			3 11.8%
質問5	あなたは、英語で積極的にコミュニケーションできますか。	答え	1 29.4%
			2 38.2%
			3 32.4%
質問6	あなたは、インターネットが利用できますか。	答え	1 14.7%
			2 20.6%
			3 64.7%
質問7	あなたは、ゲームボーイを使った方が英熟語を覚えやすいですか。	答え	1 32.4%
			2 52.9%
			3 11.8%
質問8	あなたは、これからもゲームボーイを使って勉強したいですか。	答え	1 52.9%
			2 38.2%
			3 8.8%

今回のアンケートは、英語の授業全般に渡り、

- ①コミュニケーション能力に関する質問
- ②3学期に予定しているインターネットの利用についての質問
- ③「English triathlon」についての質問

の3点に関して行った。ゲームボーイおよびソフトに関しては、質問の7と8が該当する。

質問7では、あなたは、ゲームボーイを使ったほうが英熟語を覚えやすいですかという質問に対して、その効果について、32.4%の生徒が、「はい。だいたいそう思う。」と答えている。全体の3割以上の生徒が、その効果を認めていることは見逃すことのできない点であり、この中に英語が嫌いと感じていた生徒がいたとすれば、その効果を評価すべきと感じている。また、英語が得意な生徒が、より効果的な英熟語の習得方法として、ゲームボーイおよびソフトの利用を挙げているとも考えられる。実際の授業の中でも、わずか15分の活動において、10数個の英熟語を暗記できたと報告しに来る生徒のうれしそうな笑顔が忘れられない。また、11.8%の生徒が、「いいえ。あまり思わない。」と答えている点については、ゲームボーイおよびソフトの使用期間が短かったことも関係していると思われるので、今後のゲームボーイおよびソフトの利用後のアンケート結果と比較して、推移を検証していきたい。

質問8では、あなたは、これからもゲームボーイを使って勉強したいですかという質問に対して、52.9%の生徒が、「はい。だいたいそう思う。」と答えている。まさに、全体の半数以上の生徒が、ゲームボーイおよびソフトの使用に対して学習意欲を感じていることになる。3学期に入ってから、今度はいつゲームボーイを使えるのかという質問があとを絶たないようすからも、はいともいいえとも言えない生徒を含んで肯定的に考えると、相当数の生徒がゲームボーイおよびソフトの使用に対して学習意欲を感じ、さらに、その使用を希望していることになる。

しかし、8.8%の生徒が、「いいえ。あまり思わない。」と答えている点については、その効果と同様に、学習意欲の喚起についても、今後のゲームボーイおよびソフトの利用後のアンケート結果と比較して、その推移を検証していきたい。

6.2 プリント「Gameboy attack!」(レベル1)の試験結果

今回の試験結果から、

- ①3語以上の連語は暗記しづらいこと
- ②5文字以上の単語は暗記しづらいこと
- ③未習語でも聞き慣れている言葉は暗記しやすいこと

などがうかがえる。これらは、ペーパーテスト全般において共通して見られるだろう結果であり、ゲームボーイおよびソフトの利用による特別な結果とは言えないと思われる。本校で、年2回実施されるスプリングコンテストの結果も、ほぼ同様な結果を見ることができる。この点においても、ゲームボーイおよびソフトの使用期間が短かったことやペーパーテストの実施が1度だけだったこととも関係していると思われるので、今後のゲームボーイおよびソフトの利用後のペーパーテストの試験結果と比較して、その推移を検証していきたい。

図7: 1年〇組(34名)試験結果(資料2参照)

注: ◇既習語 ◎既習熟語 △正答率80%以上 ▼正答率50%以下

	熟 語	正解者数	正答率
01	◇ have	32人	74.1%
02	◇ to	32人	74.1%
03	◇ am	31人	72.1%
04	going	29人	△85.3%
05	◇ to	31人	△91.2%
06	◎ a	34人	△100.0%
07	◎ lot	31人	△91.2%
08	◎ of	31人	△91.2%
09	◇ for	23人	67.6%
10	◇ to	23人	67.6%
11	◎ Look	32人	△94.1%
12	◎ at	30人	△88.2%
13	◇ a	26人	76.5%
14	few	23人	67.6%
15	◇ All	28人	△82.4%
16	◇ right	18人	53.0%
17	be	12人	▼35.3%
18	able	09人	▼26.5%
19	◇ to	14人	▼41.2%
20	enjoy	21人	61.8%
21	singing	21人	61.8%
22	◇ Of	21人	61.8%
23	course	17人	50.0%
24	◇ One	27人	79.4%
25	◇ day	26人	76.5%
26	◇ so	21人	61.8%
27	◇ that	21人	61.8%
28	◇ Let's	30人	△88.2%
29	would	10人	▼29.4%
30	◇ like	15人	▼44.1%
31	◇ to	15人	▼44.1%
32	◇ how	18人	53.0%
33	◇ to	16人	▼47.1%
34	◇ a	25人	73.5%
35	◇ little	13人	▼38.2%
36	interested	15人	▼44.1%
37	◇ in	21人	61.8%
38	think	18人	53.0%
39	◇ that	19人	55.9%
40	◇ come	22人	64.7%
41	◇ back	22人	64.7%
42	◎ every	28人	△82.4%
43	◎ day	20人	△88.2%

7 今後の課題

- ①3年間の長期的な実施と検証
- ②平素の授業との連動
- ③他校の先生方との連携

検証結果においても触れたとおり、ゲームボーイおよびソフトの使用期間が短かったことやペーパーテストおよびアンケートの実施が1度だけだったことから、今後の長期的なゲームボーイおよびソフトの利用とその後のペーパーテストの試験結果とアンケートの集計結果を比較して、その推移を検証していくことが、課題の第1に挙げられる。

また、「Gameboy attack!」のテープによる音読練習や「English triathlon」形式の授業を事前に指導し、平素の授業との連携を図るなど、学習指導計画がスムーズに実施できるよう配慮していく必要性を痛感した。

さらに、他校の先生方と連携し、同一のアンケートや英単語のテストを実施し、客観的な資料を収集し、比較・検討していくことで、さらによりよい「Gameboy attack!」の使用法や「English triathlon」のあり方を検証していく必要があると考えられる。

8 おわりに

アンケートの中の生徒からのメッセージを読んでいくと、もっと「English triathlon」をやりたい、ゲームボーイを使いたいという声が多数寄せられている。また、授業中にも多くの生徒が見せてくれた、「Gameboy attack!」における驚くべき集中力も忘れることができない。普段は、

学習意欲が散漫で、居眠りさえしかねない生徒が目を見張って学習に取り組む姿にも驚かされた。私たち英語教師は、英語学習を諦めたり、自暴自棄になりつつある生徒に対して、英語の学習とは、決して受験勉強だけを意味するものではなく、自分の気持ちしだい、さまざまな工夫ができるし、より楽しく、興味深いものにすることもできるということを示唆していくべきではないだろうか。もちろん、高校受験という現実を無視することはできないが、受験の道具としてだけの英語学習に終わってしまてはいけないう、現時点においては、ほとんどの日本人が初めて英語を学習する中学校において、最低限、英語嫌いを生み出してはいけないうということだけは明白な事実であろう。たとえ、英語は得意ではなくても、英語が好きな状態で中学校を卒業させることは、私たち公立中学校の英語教師の使命ではないかとも感じている。高等学校へ進学する生徒には、中学校入学時と同じように、英語の授業を楽しみにしながら入学式に参加してほしいと切望してやまない。また、社会に巣立ちゆく生徒には、この先も英語に興味を持ち続け、国際性豊かな視野の広い社会人になってほしいと切望する。そのためにも、来年度からの「English triathlon」の実施に備えて、本研究の課題を克服しつつ、すべての生徒が待ちきれない、楽しくてわかりやすい英語の授業の実現を目指して努力していく所存である。生徒全員が英語が大好きだと答えてくれるその日まで。

最後に、このような貴重な機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会に心より深く感謝申し上げます。また、心のこもった温かいご指導・ご鞭撻、ほんとうにありがとうございました。今後ともよろしくお願い申し上げます。

資料

資料1：プリント Gameboy attack! Level 1～7

Gameboy attack! 解答編

class____ no.____ name_____ 点

Level 1 1～20の()に英熟語を記入して下さい。

- | | |
|-------------|--|
| 1 しなければならない | I (have) (to) study tonight. |
| 2 するつもりである | I (am) (going) (to) visit Hokkaido. |
| 3 たくさんの～ | He has (a) (lot) (of) friends. |
| 4 ～が…するのは～だ | It (is) hard (for me) (to) do it now. |
| 5 ～を見る | (Look) (at) this photograph. |
| 6 2、3の～ | I have (a) (few) CDs at home. |
| 7 よろしい | (All) (right). |
| 8 ～することができる | I will (be) (able) (to) speak English soon. |
| 9 ～することを楽しむ | They (enjoy) (singing) karaoke. |
| 10 もちろん | (Of) (course). |
| 11 ある日 | (One) (day) she met a beautiful woman. |
| 12 とても～なので | They are (so) tired (that) they can't play soccer. |

- | | |
|------------|--|
| 13 ～しましょうか | (Let's) dance! |
| 14 ～したいと思う | I (would) (like) (to) go abroad someday. |
| 15 ～のしかた | I know (how) (to) cook spaghetti. |
| 16 少しの～ | I speak English (a) (little). |
| 17 ～に興味がある | I'm (interested) (in) music. |
| 18 私は～と思う | I (think) (that) he is lucky. |
| 19 ～にもどる | She will (come) (back) to Japan soon. |
| 20 毎日 | We practice soccer (every) (day). |

Gameboy attack! 解答編

class____ no.____ name_____ 点

Level 2 21～40の()に英熟語を記入して下さい。

- | | |
|------------|--|
| 21 ～に話かける | I (talk) (to) Dermot. |
| 22 ～と話をする | I (talk) (with) Dermot about my hobby. |
| 23 おたがいに | They love (each) (other). |
| 24 外出する | Let's (go) (out). |
| 25 ～はどうですか | (How) (about) you? |

26 ついに	<u>I passed the test (at) (last).</u>
27 ～をさがす	<u>I'm (looking) (for) a new bicycle.</u>
28 ～を聞く	<u>She enjoys (listening) (to) the music.</u>
29 ～について話す	<u>We often (talk) (about) the movies.</u>
30 ～を待つ	<u>She (waits) (for) her friends everyday.</u>
31 たとえば	<u>(For) (example) I do it like this.</u>
32 長い間	<u>We have been friends (for) (a) (long) (time).</u>
33 テニスをする	<u>We (play) (tennis) after school.</u>
34 起きる	<u>I (get) (up) at six every morning.</u>
35 たくさん	<u>I know (a) (lot) about basketball.</u>
36 あまりに～で…できない	<u>It's (too) difficult for me (to) understand it.</u>
37 ～と同じくらい～	<u>I'm (as) tall (as) you.</u>
38 つりに行きたい	<u>I want to (go) (fishing).</u>
39 着席して下さい。	<u>Please (sit) (down).</u>
40 何をしたらよいか	<u>Do you know (what) (to) (do) ?</u>

Gameboy attack ! 解答編

class____ no.____ name _____ 点

Level 3 41～60の()に英熟語を記入して下さい。

41 バスで	<u>I go to school (by) (bus).</u>
42 ～に話かける	<u>May I (speak) (to) Mr.Ogawa, please?</u>
43 ～から…まで	<u>I can write (from) A (to) Z.</u>
44 楽しく過ごす	<u>I hope you'll (have) (a) (good) (time).</u>
45 帰宅する	<u>She will (come) (home) soon.</u>
46 ～について考える	<u>I always (think) (of) you.</u>
47 どのくらい～	<u>(How) (long) have you been in Japan?</u>
48 午前中に	<u>She studies Math (in) (the) (morning).</u>
49 すこしも～ない	<u>I don't have money (at) (all) now.</u>
50 ～の出身である	<u>She (comes) (from) Ireland.</u>
51 私は～だとよいと思う	<u>(I) (hope) that you will pass the test.</u>
52 ～について考える	<u>I always (think) (about) my friends.</u>
53 ～に…するように頼む	<u>I (asked) him (to) help me.</u>
54 家で	<u>On Sunday I study English (at) (home).</u>
55 すぐに	<u>Clean your room (at) (once).</u>
56 ～に行く途中で	<u>I saw him (on) my (way) (to) school.</u>
57 ～してうれしい	<u>I'm (glad) (to) hear that.</u>
58 家に帰る	<u>May we (go) (home) now?</u>
59 ～するとすぐに	<u>She began to cry (as) (soon) (as) she came back.</u>
60 ～に…を感謝する	<u>I (thank) you (for) your help.</u>

Gameboy attack ! 解答編

class____ no.____ name _____ 点

Level 4 61～80の()に英熟語を記入して下さい。

61 ～の前に	<u>I met him (in) (front) (of) the station.</u>
62 ～してくれませんか	<u>(Will) (you) help me?</u>
63 ～に着く	<u>She (got) (to) her house at 10.</u>
64 ～へもどる	<u>He'll (go) (back) to his country next year.</u>
65 タバコをやめたい	<u>I want to (stop) (smoking).</u>
66 ～の中で	<u>She is popular (all) (over) the world.</u>
67 学校に行く	<u>We have to (go) (to) (school).</u>
68 ～に着く	<u>She (arrived) (at) her school at 11.</u>
69 学校で	<u>We eat lunch (at) (school).</u>
70 ～の世話をする	<u>She always (takes) (care) (of) me.</u>
71 いくつかの～	<u>(How) (many) CDs do you have?</u>
72 ～が得意である	<u>I (am) (good) (at) speaking English.</u>
73 最初は	<u>(At) (first) I enjoyed studying English.</u>
74 立ち上がる	<u>Please (stand) (up).</u>
75 できるだけ～	<u>Run (as) fast (as) you (can).</u>
76 夜に	<u>Ghosts come out (at) (night).</u>
77 ～する必要はない	<u>You (don't) (have) (to) do it.</u>

78 ～するのに十分～	<u>I have (enough) money (to) buy it.</u>
79 ～以上	<u>She saw 'Titanic' (more) (than) 10 times.</u>
80 放課後	<u>I play soccer (after) (school).</u>

Gameboy attack ! 解答編

class____ no.____ name _____ 点

Level 5 81～100の()に英熟語を記入して下さい。

81 ～一片の	<u>He passed me (a) (piece) (of) pie.</u>
82 ～を拾い上げる	<u>She (picked) (up) her book.</u>
83 ～の家に泊まる	<u>I will (stay) (with) my grandfather tonight.</u>
84 ～でいっぱいである	<u>The cup is (full) (of) milk.</u>
85 ～と…の間に	<u>That secret is (between) you (and) me.</u>
86 成長する	<u>We (grow) (up) everyday.</u>
87 何千もの	<u>I saw (thousands) (of) stars.</u>
88 ～に近づく	<u>The dog (came) (up) (to) me.</u>
89 ひとりごとを言う	<u>I sometimes (say) (to) (myself).</u>
90 ～しましょうか	<u>(Shall) (I) open the window?</u>
91 ～手紙を書く	<u>Yesterday I (wrote) (to) her.</u>
92 ～であることを確信する	<u>I (am) (sure) that he is kind.</u>
93 ～を発見する	<u>She (found) (out) the answer.</u>
94 ～したほうがいい	<u>You (had) (better) finish it now.</u>
95 ～のように見える	<u>He (looks) (like) a girl.</u>
96 いつか	<u>I will be a star (some) (day).</u>
97 いくら	<u>(How) (much) is it?</u>
98 ～外へ	<u>Get (out) (of) here!</u>
99 ～しましょうか	<u>(Shall) (we) dance?</u>
100 ～ではないかと思う	<u>I (am) (afraid) that I will make a mistake.</u>

Gameboy attack ! 解答編

class____ no.____ name _____ 点

Level 6 101～120の()に英熟語を記入して下さい。

101 ～に遅れる	<u>He is always (late) (for) the meeting.</u>
102 ～から降りる	<u>I want to (get) (off) this train now.</u>
103 ～し続ける	<u>Please (go) (on) talking.</u>
104 走り去る	<u>I (ran) (away) from the big dog.</u>
105 一日中	<u>She plays the piano (all) (day) long.</u>
106 その時	<u>(At) (that) (time) I was at home.</u>
107 寝る	<u>I (go) (to) (bed) at 10 everyday.</u>
108 もう～ない	<u>I don't want it (any) (more).</u>
109 ～も…も両方とも	<u>I like (both) Chinese (and) Italian food.</u>
110 出てくる	<u>He (came) (out) from the shop.</u>
111 見上げる	<u>She (looked) (up) at the sky.</u>
112 向こうに	<u>There is a shop (over) (there).</u>
113 ～微笑みかける	<u>She (smiled) (at) me.</u>
114 写真を撮る	<u>My hobby is (taking) (pictures).</u>
115 離陸する	<u>The airplane (took) (off) from the airport.</u>
116 ～の代金を払う	<u>I have to (pay) (for) my lunch.</u>
117 ～したらどうですか	<u>(Why) (don't) (you) visit my home?</u>
118 一種の～	<u>This is (a) (kind) (of) Japanese custom.</u>
119 はじめて	<u>(For) (the) (first) (time) I saw a UFO.</u>
120 立ち去る	<u>(Go) (away) !</u>

Gameboy attack ! 解答編

class____ no.____ name _____ 点

Level 7 121～150の()に英熟語を記入して下さい。

121 はい、どうぞ。	<u>(Here) (you) are.</u>
122 ～を楽しみにしている	<u>I'm (looking) (forward) to seeing you.</u>
123 ～の隣に	<u>I sat (next) (to) him.</u>
124 ～を着る	<u>I (put) (on) my uniform at school.</u>
125 ～が…できるように	<u>I'll teach it (so) (that) you (can) do it.</u>
126 今度は	<u>I'll win (this) (time).</u>

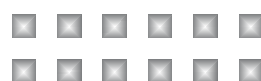
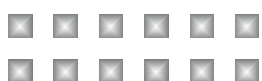
127 一杯の～	<u>I want (a) (cup) (of) coffee, please.</u>	140 取り出す	<u>She (took) (out) her handkerchief.</u>
128 何度も何度も	<u>I asked him (again) (and) (again) .</u>	141 微笑みながら	<u>She looked at me (with) a (smile) .</u>
129 実は	<u>(In) (fact) he doesn't like her.</u>	142 ～の終わりに	<u>He cried (at) (the) (end) (of) the movie.</u>
130 間違える	<u>Don't be afraid of (making) (mistakes) .</u>	143 ～でできている	<u>This is (made) (of) stone.</u>
131 ～を心配する	<u>She (worries) (about) it.</u>	144 ～に属する	<u>He (belongs) (to) the soccer club.</u>
132 同時に	<u>I can't do 2 jobs (at) (the) (same) (time) .</u>	145 昨夜	<u>I watched TV (last) (night) .</u>
133 ～のために	<u>She made it (because) (of) me.</u>	146 ～まで	<u>Please come (up) (to) the stage.</u>
134 ひとりで	<u>He finished it (by) (himself) .</u>	147 ～をこわがる	<u>She is (afraid) (of) cats.</u>
135 落ちる	<u>Many leaves were (falling) (down) .</u>	148 ところで	<u>(By) (the) (way) do you have a guitar?</u>
136 しばらくの間	<u>The train stopped (for) (some) (time) .</u>	149 ～ばかりでなく…もまた	<u>We practice (not) (only) tennis (but) (also) basketball everyday.</u>
137 外に出る	<u>Let' (get) (out) .</u>	150 ピアノをひく	<u>She (plays) (the) piano very well.</u>
138 ～の世話をする	<u>He (looks) (after) his parents.</u>		
139 ますます	<u>He practiced tennis (more) (and) (more) .</u>		

資料2：ゲームボーイアタック（レベル1）【男子】試験結果

	熟語	正解者数	正答率 (%)	B01	B02	B03	B04	B05	B06	B07	B08	B09	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17
01	◇have	16	△94.1	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○
02	◇to	16	△94.1	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○
03	◇am	14	△82.4	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	×	○	○	×	○
04	going	13	76.5	○	○	○	×	○	○	×	○	×	○	○	○	×	○	○	×	○
05	◇to	14	△82.4	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	×	○	○	×	○
06	◎a	17	△100.0	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
07	◎lot	14	△82.4	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	×	○	○	×	○
08	◎of	14	△82.4	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	×	○	○	×	○
09	◇for	12	70.6	○	○	×	×	○	○	×	○	○	○	○	○	×	○	○	×	○
10	◇to	12	70.6	○	○	×	×	○	○	×	○	○	○	○	○	×	○	○	×	○
11	◎Look	15	△88.2	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○
12	◎at	14	△82.4	○	○	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○
13	◇a	11	67.4	○	○	×	×	○	○	×	○	○	×	○	○	×	○	○	×	○
14	few	10	58.9	○	○	×	×	○	○	×	○	○	×	×	○	×	○	○	×	○
15	◇All	12	70.6	○	○	×	×	○	×	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	○
16	◇right	5	▼29.4	×	○	×	×	×	×	×	×	○	×	×	○	×	○	○	×	×
17	be	5	▼29.4	×	○	×	×	×	×	×	×	○	×	×	○	×	○	○	×	×
18	able	3	▼17.7	×	○	×	×	×	×	×	×	○	×	×	×	×	○	×	×	×
19	◇to	8	▼47.1	○	○	×	×	×	×	×	×	○	○	○	×	×	○	○	×	○
20	enjoy	9	52.9	○	○	×	×	×	○	○	×	○	○	×	○	×	○	×	×	○
21	singing	10	58.9	○	○	×	×	×	○	○	×	○	○	○	○	×	○	×	×	○
22	◇Of	9	52.9	○	○	×	×	○	○	○	×	○	×	×	○	×	○	○	×	×
23	course	7	▼41.2	○	○	×	×	×	○	○	×	×	×	×	○	×	○	×	×	○
24	◇One	13	76.5	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	○
25	◇day	13	76.5	○	○	○	×	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	×	×	○
26	◇so	10	58.9	○	○	○	×	×	○	×	×	○	○	×	○	×	○	○	×	○
27	◇that	10	58.9	○	○	○	×	×	○	○	×	○	○	×	○	×	○	○	×	○
28	◇Let's	15	△88.2	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○
29	would	4	▼23.5	○	○	×	×	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×	○	×	×
30	◇like	8	▼47.1	○	○	×	○	×	○	×	×	○	○	×	○	×	×	○	×	×
31	◇to	8	▼47.1	○	○	×	○	×	○	×	×	○	○	○	×	×	×	○	×	×
32	◇how	10	58.9	○	○	×	○	×	○	×	○	○	○	×	○	×	○	○	×	×
33	◇to	8	▼47.1	○	○	×	○	×	○	×	○	○	○	×	○	×	×	×	×	×
34	◇a	12	70.6	○	○	×	○	○	×	○	○	○	○	○	○	×	×	○	×	○
35	◇little	6	▼35.3	○	○	×	○	×	×	×	×	○	×	×	○	×	×	×	×	○
36	interested	7	▼41.2	○	○	×	×	○	×	×	○	×	○	×	×	×	○	×	×	○
37	◇in	11	64.7	○	○	×	○	○	×	×	○	○	○	×	○	×	○	○	×	○
38	think	6	▼35.3	○	○	×	○	×	○	×	×	○	×	×	○	×	×	×	×	×
39	◇that	6	▼35.3	○	○	×	○	×	○	×	×	○	×	×	○	×	×	×	×	×
40	◇come	10	58.9	○	○	×	○	○	○	×	○	○	○	×	×	×	○	○	×	×
41	◇back	10	58.9	○	○	×	○	○	○	×	×	○	○	×	○	×	○	○	×	×
42	◎every	13	76.5	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	×
43	◎day	15	△88.2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	○
正答数 (43問中)				40	43	15	20	26	34	18	24	39	32	24	36	6	35	32	3	29
正答率 (%)				93.0	100.0	34.9	46.5	60.5	79.1	41.9	55.8	90.7	74.4	55.8	83.7	20.0	81.4	74.4	7.0	67.4

ゲームボーイアタック（レベル1）【女子】試験結果

	熟語	正解者数	正答率 (%)	G01	G02	G03	G04	G05	G06	G07	G08	G09	G10	G11	G12	G13	G14	G15	G16	G17
01	◇have	16	△94.1	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
02	◇to	16	△94.1	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
03	◇am	17	△100.0	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
04	going	16	△94.1	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○
05	◇to	17	△100.0	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
06	◎a	17	△100.0	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
07	◎lot	17	△100.0	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
08	◎of	17	△100.0	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
09	◇for	11	64.7	○	×	○	×	○	○	○	○	×	○	○	×	×	×	○	○	○
10	◇to	11	64.7	○	×	○	×	○	○	○	○	×	○	○	×	×	×	○	○	○
11	◎Look	17	△100.0	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
12	◎at	16	△94.1	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○
13	◇a	15	△88.2	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	×	○	○	○	○
14	few	13	76.5	○	○	○	×	○	○	○	○	×	○	○	○	×	○	×	○	○
15	◇All	16	△94.1	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○
16	◇right	13	76.5	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	○	○	○	○	×
17	be	7	▼41.2	○	×	○	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×	○	○	○	○
18	able	6	▼35.3	○	×	○	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×	○	○	○	×
19	◇to	6	▼35.3	×	×	○	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×	○	○	○	○
20	enjoy	12	70.6	○	×	○	×	○	×	○	○	×	○	×	○	○	○	○	○	○
21	singing	11	64.7	○	×	○	○	○	×	×	○	×	○	×	○	×	○	○	○	○
22	◇Of	12	70.6	○	×	○	○	○	×	○	○	×	○	×	×	○	○	○	○	○
23	course	10	58.9	○	×	○	×	○	×	×	○	×	○	○	×	○	×	○	○	○
24	◇One	14	△82.4	○	○	○	○	○	×	○	○	×	○	○	×	○	○	○	○	○
25	◇day	13	76.5	○	○	○	○	○	×	○	○	×	○	×	×	○	○	○	○	○
26	◇so	11	64.7	○	×	○	○	○	×	×	○	×	○	×	×	○	○	○	○	○
27	◇that	11	64.7	○	×	○	○	○	×	×	○	×	○	×	×	○	○	○	○	○
28	◇Let's	15	△88.2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	○	○	○	○	○
29	would	6	▼35.3	○	×	○	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	○	×	×
30	◇like	7	▼41.2	○	×	○	×	○	×	×	○	×	○	○	×	×	×	○	×	×
31	◇to	7	▼41.2	○	×	○	×	○	×	×	○	×	○	○	×	×	×	○	×	×
32	◇how	8	▼47.1	×	×	○	×	○	×	×	×	×	×	○	×	○	○	○	○	○
33	◇to	8	▼47.1	○	×	○	×	○	×	×	×	×	×	×	×	○	○	○	○	○
34	◇a	13	76.5	○	×	○	○	○	○	○	○	×	○	×	×	○	○	○	○	○
35	◇little	7	▼41.2	×	×	○	○	○	×	×	×	×	○	○	×	×	×	○	○	×
36	interested	8	▼47.1	○	×	○	×	○	×	×	○	×	×	○	×	×	×	○	○	○
37	◇in	10	58.9	○	×	○	×	○	×	×	○	×	○	○	×	×	○	○	○	○
38	think	12	70.6	○	×	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	×	×	○	○	○
39	◇that	13	76.5	○	×	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	×	○	○	○	○
40	◇come	12	70.6	○	×	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	×	○	○	○	×
41	◇back	12	70.6	○	×	○	○	○	○	○	○	×	×	○	×	×	○	○	○	○
42	◎every	15	△88.2	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	○	○	○	○	○
43	◎day	15	△88.2	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	○	○	○	○	○
正答数 (43問中)				40	19	43	28	41	24	28	37	11	34	31	13	25	34	42	40	36
正答率 (%)				93.0	44.2	100.0	65.1	100.0	55.8	65.1	86.0	25.6	79.1	72.1	30.2	58.1	79.1	97.7	93.0	83.7



リーディング理論に基づく 高等学校リーディング教科書の分析

■ ■ 北海道岩見沢東高等学校 教 諭 林 伸 昭 ■ ■

1 序論

平成元年(1989年)の「高等学校学習指導要」の改訂により「外国語(教科)」に「リーディング(科目)」が新しく取り入れられ、それにともない「リーディング用教科書(以下、教科書)」が多くの出版社から発行されたが、その後10年を経た現在、各出版社はあいついで教科書の改訂を進めている。一方、この間にEFLリーディング理論も変革をとげ、1970-90年前半まで主流を始めていたtop-down理論が、90年代中盤以降はbottom-up理論とtop-down理論の長所を融合したinteractive理論に取って代わられている。

本調査では、「現在改訂中の教科書が、EFLリーディングにおける最新の研究成果(interactive理論・アプローチ=指導法)に基づいて編集されているかどうかを検証すること」をその目的とするが、まずEFLリーディング理論とそれに基づくアプローチがどう変化してきたかを概観してみる。

2 EFL リーディング理論の変遷

英語(L1, ESL, EFL)リーディングがどのようなプロセスで行われるかを解明する理論は、一般的に、bottom-up, top-down, interactiveの3つの理論に分類される(Rayner and Pollatsek 1989, 461-479; 金谷 1995, 57-70)。また、これらの理論に基づき、bottom-up, top-down, interactiveの3つのアプローチがそれぞれ提唱されてきた。

2.1 bottom-up理論・アプローチ

bottom-up理論の中心をなすのはGough(1972)、Laberge and Samuels(1974)であるが、彼らの理論

によれば英語(L1)リーディングは、「英文中の最小の単位から全体へと情報を積み重ねることによって(つまり、文字素性→文字→句→節→文→テキストという直線的なプロセスで)行われる」と考えられている。また、この理論に基づいて、いわゆる文法・訳読法に相当するbottom-upアプローチが考え出されたが(寺内 1993, 38-40)、これには具体的には、知覚技能の訓練(フラッシュカードでの単語の認識;フォニックスの指導等)、語彙知識の増強(単語の意味や文法的機能の指導)、文法知識の養成(法、態等の文法項目の指導;構文の指導;代名詞の照応関係の指導等)が含まれる。この理論およびアプローチは1970年代以降、2.2で述べるtop-down理論・アプローチの出現で、その影響力を急速に失っていく(Grabe 1991; Paran. 1996)。

2.2 top-down理論・アプローチ

top-down理論の中心をなすのは、Goodman(1967, 1980, 1996)、Smith(1973, 1985, 1994)である。彼らは、英語(L1)リーディングは、読み手が自分たちの有するすべての知識(語彙、統語、schema等)を用いて(注1)、次に来る単語や文の意味を推測(guessing)しながら進められていくものであると考えた。top-down理論は、1960年代の終わりころから1990年代の中ごろまで英語(L1, ESL, EFL)リーディング理論におけるもっとも強力な理論として君臨した(Paran 1996, 25-26)。また、この理論に基づきtop-downアプローチが考え出されたが、それには、推測能力の養成(タイトル・目次・挿絵・写真・文中のキーワード等からの内容の予測)、読み手が有するschemaの活性化、skimming・scanning等のreading skillsの養成が含まれる。しかし近年の認知心理学を中心とする研究からtop-down理論にも欠陥があることが判明し、top-down理論は

1990年代中ごろより 2.3 で述べる interactive 理論にその地位を明け渡すことになる。

2.3 interactive理論・アプローチ

この理論は古くは, Rumelhart (1977), Stanovich (1980) により提唱されていたが, Carrell, Devine and Eskey (1988) を契機として広く一般に認知され, 現在では英語 (L1, ESL, EFL) リーディング理論の主流を占めるに至っている。interactive 理論は簡単に述べると, 「リーディングには『lower-level の速い, 自動的な認識スキル』と『higher-level の理解のスキル』が含まれ (Grabe 1991, 383), 『文字や文を解読して得る情報』と『文の意味の解釈によって得られる情報』の相互作用によって行われる (Rivas 1999, 12)。」というものである。このようにリーディングは, bottom-up と top-down のさまざまな要因が関連し合って行われるものであるから, 教師は学習者の language ability (言語的能力: 語彙力, 文法力, 構文力等) と reading skill (読解技能: 未知語の訳を文脈から推測する技能, 文の内容に関連した schema を活用する技能等) の両方を養成する指導をしなくてはならないが, そのように bottom-up, top-down の両アプローチを用いるアプローチが interactive アプローチである (Rivas 1999, 12-13)。

3 分析

3.1 目的

2で概観してきたように, interactive 理論・アプローチが1990年代中盤以降の英語 (L1, ESL, EFL) リーディングの主流となっている (Paran 1996) が, 本調査は, 平成10, 11年に改訂された15冊の教科書を取り上げ, 「それらが interactive 理論・アプローチに基づいて編集されているかどうか」を分析することをその目的とする (注2)。

3.2 対象

本調査では, 平成10, 11年に改訂された以下の15冊の教科書を分析の対象とする。

- 1 Evergreen (第一学習社:10年3月)
- 2 Genius (大修館書店:11年3月)
- 3 MAINSTREAM (増進堂:11年3月)
- 4 MILESTONE (啓林館:10年3月);
- 5 NEW HORIZON (東京書籍:10年3月);

- 6 ONE WORLD (教育出版:10年3月)
- 7 POLESTAR (数研出版:11年3月)
- 8 PROGRESSIVE (尚学図書:10年3月)
- 9 RACOON (筑摩書房:10年3月)
- 10 Royal (旺文社:10年3月)
- 11 SPECTRUM (桐原書店:10年3月)
- 12 SPIRAL (一橋出版:11年3月)
- 13 SUNSHINE (開隆堂出版:10年3月)
- 14 THE CROWN (三省堂:11年3月)
- 15 UNICORN (文英堂:11年3月)

※・() 内は, 発行出版社および検定済となった年 (平成) 月を示す。

・本調査では, 上記教科書の「各レッスン」のみを分析対象とし, それ以外の「速読用の読み物等」は分析対象としない。

3.3 基準

以上15冊の教科書が interactive 理論・アプローチに基づいて編集されているかどうかを分析するためには, それぞれの教科書をできるだけ客観的に分析する「分析基準」が必要となるが, 以下, Rivas (1999) を参考にしながら「分析基準」を設定していく。

3.3.1 記述的分析

Rivas (1999) は教科書の分析に関して以下のような説明を行っている: “The analysis was descriptive rather than based on actual implementation of the materials. It focused both on the activities designed to improve learner’s linguistic competence, and on tasks designed to develop high-level skills in learners, such as activating prior knowledge or schemata, guessing, and making inferences.” (Rivas 1999, 13)。本調査も Rivas (1999) 同様, 「教科書の内容から学習者がどのような活動を行うかを予測する記述的な分析」となる (注3)。

3.3.2 分析の3段階

(pre-reading, while-reading, post-reading)

Rivas (1999, 15) は, “One instructional outcome of interactive models of reading is the exploration of reading materials in terms of a three-phase approach: pre-reading, while-reading, and post-reading.”と述べているが, 英語 (ESL, EFL) リーディングに対するこの考え方は, interactive 理論・アプロ

チに基づくESLリーディングの指導書であるAebershold and Field (1997, 65-138) も採用している。そこで本調査では、各教科書がこの3つの段階でどのような活動を行うように編集されているかを分析する。

3. 3. 2. 1 pre-reading 活動の分析基準

pre-reading 活動には、「読み手にテキスト(本文)に出てくる語彙、文法、構文等の言語的な知識に関する準備をさせること」と「テキストの内容に関連する読み手の schema を活性化させテキストへの興味、関心を高めること」の2つの大きな役割があるが(Rivas 1999, 16)、この2つを Rivas(1999, 16-17) はさらに11項目に細かく分類している。このほかに、Aebershold and Field (1997, 65-94)、Mikulecky (1990, 33-44)、Nuttall (1996, 155-157) も Rivas (1999, 16-17) の項目とほぼ同じ pre-reading 活動を提唱しているが、本調査においてはそれらを参考として、以下の pre-reading 活動を分析の対象とする。

- 1 dealing with a new language (keywords, new words, new grammatical items, new sentence structure, etc.): B (bottom-up approach)
- 2 introduction to the text: T (top-down approach)
- 3 providing reasons for reading (establishing purposes for reading): T
- 4 prediction of text content: T
- 5 use of photographs/illustrations: T
- 6 analysis of headlines/titles: T
- 7 semantic association: T
- 8 recognizing the text structure: T
- 9 discussions: T

—1は「新出語句、文法項目等の導入」、2は「(テキストの) 内容の導入」、3は「リーディングに対する課題を持たせる質問(なお、テキストの各セクションごとに課題を持たせる質問がある場合には、それらの質問は pre-reading 活動に分類する)」、4は「内容の予想を行う質問」、5は「写真やイラストで内容を予想したり学習者の持つ schema を活性化する活動(pre-reading の部分に写真やイラストがある場合はこの活動があるものと判断する)」、6は「タイトルから内容を予測する活動(タイトルはすべての課に設けられているので、ただタイトルがあるだけではこの活動は行われるとはみなさない)」、7は「内容に関する学習者の schema を活性化する質問(注4)」、8は「テキストの構造(topic sentenceと supporting sentence; 出来事の時系列の配列等)を

理解する活動」、9は「内容に関して話し合いを行う活動」である。また、項目によっては、他の項目と重複して分類される場合があるが、その場合はそれぞれの項目が設けられているものとして判断する(このことは、while-, post-reading の各活動にも適用する)。

3. 3. 2. 2 while-reading活動の分析基準

「読み手に、書き手の意図、テキストの構造および内容を理解させるとともに、reading skill や学習外国語の習得をさせること」が while-reading 活動のおもな目的であると考えられる(Rivas 1999, 16-17)。この目的を達成するための具体的方法として、Rivas (1999, 16-17) は8項目を、Aebershold and Field (1997, 95-115)、Mikulecky (1990, 45-149) はそれぞれ3項目をあげている。それらを参考として本調査においては以下の項目を while-reading 活動の分析対象とする。

- 1 vocabulary practice: B
- 2 grammar practice: B
- 3 identifying reference of pronouns: B
- 4 direct reference questions: B
- 5 inference questions: T
- 6 predicting: T
- 7 use of photographs / illustrations: T
- 8 recognizing the text structure: T
- 9 skimming: T
- 10 scanning: T

—1, 2は「語彙、文法に関する学習」、3は「代名詞の照応の確認」、4は「テキストの内容に関しての直接的質問」、5は「テキストの内容に関する推測的質問」、6は「語句の意味や内容の展開に関しての予測をする質問」、9, 10はスキミング、スキニング(注5)を示す。

3. 3. 2. 3 post-reading活動の分析基準

Rivas (1999, 18)、Aebershold and Field (1997, 116-137) は post-reading 活動の目的を、「読み手がリーディングにより学習した内容(語彙、文法、reading skill)を定着させると同時に、テキストの内容を読み手の経験、知識に関連付けること」と述べ、それぞれ、9項目と4項目の具体的活動をあげているが、それらを参考として本調査では以下の項目を post-reading 活動の分析対象とする。

- 1 vocabulary practice: B
- 2 grammar practice: B
- 3 direct reference questions: B

- 4 inference questions: T
- 5 recognizing the text structure: T
- 6 style exercises: T
- 7 scanning: T
- 8 skimming: T,
- 9 writing summaries: T
- 10 writing reports: T
- 11 discussions: T

—6の style exercises は「テキストの構造に関する練習問題」、9は「テキストの要約を書くこと」、10は「テキストの内容に関して自分の考えをまとめること」を示す。なお5, 6に関しては、「そのレッスンで読んだテキストの構造を確認する活動」は5として分類し、「5以外に英文の構造に関する練習問題がある場合」を6として分類した。

3.3.2.4 pre-, while-, post-reading活動の領域

次に、「各テキストのどこが pre-, while-, post-reading 活動になるか」に関する基準を設定しなくてはならないが、幸いにして分析対象の教科書はすべて、「テキストに入る前の活動」、「テキスト」、「テクストリーディング後の練習問題」という構成となっており、その構成をそのまま pre-, while-, post-reading の活動領域とする。

3.4 threshold 理論からの分析

threshold 理論は、「外国語のリーディングにおいては、その外国語でのある程度の language ability (とくに、語彙力および文法力=threshold level) が養成されるまでは、推測や読み手の持つ schema を利用した top-down のリーディングを効果的に行うことはできず、また、読み手のL1におけるリーディング能力もその外国語のリーディングに転移しない (Lee and Schallert 1997)」という理論である。interactiveアプローチにおいては、pre-reading と while-reading 活動での新語や新しい文法項目の導入・説明により生徒の language ability はある程度テキストの要求する threshold level に近づくようになるではあるが、この理論から考えた場合、top-down のリーディングがスムーズに行われるためにはテキストの要求する threshold level が学習者の language ability から大きくかけ離れていることは望ましくない。そこで本調査では、threshold 理論の観点から各教科書の「言語的なむずかしさ」が適切なレベルに設定されているかどうかを検証してみる。先行研究によれば、英語Iの教科書の平均 readability は5.1 (林 1999) ～5.6 (谷口 1998, 190-193) 学年、英語IIの

教科書の平均 readability が6.5 (谷口 1998, 190-193) ～6.8 (塩澤・駒場 1990, 13-15) 学年になっている。「リーディング」が大半の高校で、英語IIと並行していて、あるいはその履修後に2, 3学年で履修されている現状を考えた場合(代々木ゼミナール 1998, 1999), 各教科書の平均 readability は、5～7学年の間に位置することが望ましいであろう(注6)。

3.5 分析結果および考察

3.5.1. pre-reading活動

3.5.1.1 分析結果

text/ item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TNL
A	0	8	13	0	0	0	8	0	0	13
B	0	13	1	0	13	0	0	0	0	13
C	0	11	11	5	11	0	3	0	0	11
D	12	12	4	0	12	0	8	0	0	12
E	0	11	14	0	14	0	14	0	0	14
F	0	14	9	0	15	0	12	0	0	15
G	0	9	3	0	0	0	1	0	0	13
H	0	13	13	0	13	0	0	0	0	13
I	9	4	5	0	12	1	2	0	0	16
J	0	6	0	1	0	0	10	1	0	12
K	0	13	7	0	13	0	11	0	0	13
L	0	8	8	0	0	0	3	0	0	19
M	0	0	12	0	12	12	12	0	0	12
N	11	11	5	1	11	0	6	0	0	11
O	0	10	4	0	0	10	5	0	0	10
TNL (i)	32	143	109	7	126	23	95	1	0	197
%	16	73	55	4	64	12	48	1	0	
TNT (i)	3	14	14	3	10	3	13	1	0	

- ※・text:教科書のA～Oの順番は 3.2 の通し番号に対応していない。
 ・item:分析項目1 dealing with a new language: B, 2 introduction to the text: T, 3 providing reasons for reading: T, 4 prediction of text content: T, 5 use of photographs/illustrations: T, 6 analysis of headlines/titles: T, 7 semantic association: T, 8 recognizing the text structure: T, 9 discussions: T
 ・各項目に該当するレッスンの数は、項目 (item) の番号の縦の欄に記入してある。
 ・TNL: Total Number of Lessons—各教科書のレッスンの総数
 ・TNL (i): Total Number of Lessons (i=item)—教科書中の分析項目を含むレッスンの総数
 ・TNT (i): Total Number of Texts (i)—分析項目が含まれるテキストの総数
 ・%: TNL /197 (=総レッスン数) で計算し、小数点第1位で四捨五入してある。

3.5.1.2 考察

分析結果を見ると、bottom-up アプローチである1の「新出単語・新出文法事項・新出構文の説明等」を行う教科書は15冊中わずかに3冊にすぎない。これに対して、top-down アプローチでは、2の「リーディング前のテキストの内容への導入」、3の「テキストを読み進んで行く上での課題の設定」、5の「写真やイラストの活用」、7の「読み手の schema の活性化」に関して、それぞれ14冊、14冊、10冊、13冊と高い数字が見られるが(た

だし、7を行うレッスン数は教科書によってばらつきが見られる)、4の「内容の予想を行わせる質問」、6の「タイトルからの内容の予想」、8の「テキストの構造を理解する活動」、9の「内容に関して話し合いを行う活動」に関しては、これらの活動を行うテキストの数は、3冊、3冊、1冊、0冊と低い数字が結果として出てきている。

以上のことから、各教科書において、pre-reading活動は、主として top-down アプローチの中の1部の活動(2, 3, 5, 7の4項目)を中心に編集されていると言える。このように、pre-reading 活動において bottom-up アプローチがほとんど設けられていないのは、「文法項目等の指導はリーディングの指導の中で行うほうが効果的である」という原則が重視されている結果からもたらされたものと推測される(注7)。

3. 5. 2. while-reading活動

3. 5. 2. 1 分析結果

text/ item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TNL
A	13	13	13	13	3	0	13	0	0	0	13
B	13	13	0	0	0	0	13	0	0	0	13
C	11	11	11	11	2	0	11	0	0	0	11
D	12	10	0	12	9	0	12	3	0	0	12
E	14	14	0	0	0	0	14	0	0	0	14
F	15	15	0	15	5	0	15	0	0	0	15
G	13	13	13	13	7	0	13	0	0	0	13
H	13	13	0	13	0	0	13	0	0	0	13
I	16	14	11	12	1	0	16	2	1	1	16
J	12	12	1	12	0	0	12	2	0	0	12
K	13	13	7	13	6	0	13	0	0	0	13
L	19	19	5	16	0	0	19	0	0	1	19
M	12	12	11	11	0	0	12	0	0	0	12
N	11	11	0	11	4	0	11	0	0	0	11
O	10	10	0	10	3	0	10	0	0	0	10
TNL(i)	197	193	72	162	40	0	197	7	1	2	197
%	100	98	37	82	20	0	100	4	1	1	
TNT(i)	15	15	8	13	9	0	15	3	1	2	

※ item:1 vocabulary practice: B, 2 grammar practice: B, 3 identifying reference of pronouns: B, 4 direct reference questions: B, 5 inference questions: T, 6 predicting: T, 7 use of photographs/illustrations: T, 8 recognizing text structure: T, 9 skimming: T, 10 scanning: T

3. 5. 2. 2 考察

分析結果から、各教科書ともwhile-reading活動に関しては、bottom-upアプローチに傾いた編集が行われていることが読みとれる。

bottom-upアプローチは1, 2, 3, 4の4項目で、3の「代名詞の照応の確認」を設けているテキストは8冊で全体の約半分とその数は少ないが、1の「語彙の学習」、

2の「文法項目・構文の学習」、4の「直接的質問」は、それぞれ15冊、15冊、13冊と大半のテキストでそれらの活動が行われるようになっている。これに対して、top-downアプローチに関しては、「写真・イラストの活用」の7は全教科書の全レッスンに設けられているが、5の「推測的質問」は9冊、8の「テキストの構造の確認」は3冊(レッスン数は全体の7%)、9の「スキミング」は1冊(1レッスン)、10の「スキニング」は2冊(2レッスン)がそれらの活動を設けているにすぎず、とくに、6の「内容の予測」にいたってはその活動を設けているテキストは0冊という結果になっている。

このような結果は、以下の3つの理由からもたらされたと推測される:1) EFLリーディングにおいて従来から行われている「文法・訳読式指導法」がいまだに授業(とくに while-reading 活動)において多くの教師に用いられているという現状。2) 大学入試のために生徒の language ability を伸ばさなくてはならないという使命が高校の教育現場に存在し、そのため while-reading 活動においてはテキストの内容理解と並行して語彙・文法・構文等の英語の言語的知識の養成が計られていること。3) 3. 5. 1. 2 で述べた、「リーディングの指導の中で新出の語彙・文法・構文等の指導を行うべきである」という原則が教育現場に影響を及ぼしていること。

3. 5. 3. post-reading活動

3. 5. 3. 1 分析結果

text/ item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TNL
A	13	13	13	2	5	0	1	2	11	0	13	13
B	0	13	4	1	0	0	0	0	4	6	2	13
C	11	11	10	1	4	0	4	5	1	4	1	11
D	12	12	1	1	3	0	0	10	0	1	1	12
E	3	0	12	2	2	0	0	8	4	1	2	14
F	10	10	8	2	5	0	0	15	4	2	0	15
G	13	13	7	2	0	0	0	12	2	3	0	13
H	13	13	12	0	0	0	0	13	0	13	0	13
I	9	9	11	0	2	2	0	16	0	12	0	16
J	8	8	3	1	0	0	0	10	0	10	0	12
K	13	13	13	4	0	7	0	11	0	13	0	13
L	11	14	12	4	1	0	2	6	6	9	2	19
M	0	6	12	0	4	0	0	12	0	11	0	12
N	0	11	0	0	0	0	0	0	0	0	11	11
O	10	10	10	7	0	8	0	10	7	9	2	10
TNL(i)	126	156	128	27	26	17	7	130	39	94	34	197
%	64	79	65	14	13	9	4	66	20	48	17	
TNT(i)	12	14	14	11	8	3	3	13	8	13	8	

※ item: 1 vocabulary practice: B, 2 grammar practice: B, 3 direct reference questions: B, 4 inference questions: T, 5 recognizing the text structure: T, 6 style exercises: B, 7 scanning: T, 8 skimming: T, 9 writing summaries: T, 10 writing reports: T, 11 discussions: T.

3.5.3.2 考察

分析結果を見てみると、post-reading 活動では、各教科書において bottom-up アプローチと top-down アプローチはおおむねバランスよく配分されていると結論づけることができる。

bottom-up アプローチに分類される1の「語彙の学習」、2の「文法項目・構文の学習」、3の「直接的質問」は、それぞれ12冊、14冊、14冊とほとんどの教科書に設けられている。また、top-down アプローチに分類される8つの活動のうち、4の「推測的質問」、8の「スキミング」、10の「テキストの内容に関して自分の考えをまとめること」の3項目はそれぞれ11冊、13冊、13冊と、4に関しては全レッスンに占める比率は48%と低いものの、大半の教科書に設定されている。さらに、5の「テキストの構造を理解する活動」、9の「テキストの要約を書くこと」、11の「生徒同士の討論」3項目も、それぞれ、8冊（13%）、8冊（20%）、8冊（17%）と、やはり、全レッスンに占める比率は低いものの約半数の教科書に設けられており、これらの活動もある程度は重視されていることが分析結果から読みとれる。その他の、6の「テキストの構造に関する練習問題」、7の「スキミング」の2項目を設けている教科書は、3冊（9%）、3冊（4%）と低い数字が分析結果として出ている。しかし、8つの分析項目の中の3つが大半の教科書で設定され、さらに3つが約半数の教科書に設定されているということを考えた場合、top-down 活動を post-reading に積極的に取り入れていこうとする各教科書の編集方針が確認できる。

3.5.4. readability

3.5.4.1 分析結果

t	A	B	C	D	E	F	G	H
grad	8.5	7.6	9.3	7.3	9.0	8.0	7.4	9.7
t	I	J	K	L	M	N	O	Av.
grad	8.0	9.0	9.2	7.7	10.1	8.1	12.5	8.8

※・t：text
・grade：アメリカでの該当学年。
・Av.：Average—Averageは、小数点第2位で四捨五入してある。

3.5.4.2 考察

3.4 で述べたように top-down のリーディングを行うためには読み手の language ability がテキストの要求する threshold level に達している必要があり、よって readability に関する先行研究から判断すると各教科書の平均 readability は、5～7学年の間に位置してい

ることが望ましい。しかし分析結果を見てみると、教科書全体の平均 readability は8.8学年と望ましい数値を若干上回っている。さらに、C、E、H、J、K、M、O の readability はいずれも9学年を上回っているが、これらの教科書は高校教員の間ではいわゆる「レヴェルの高い教科書」とされているもので（注8）、これらの数字は、「センター試験に対応できるだけの英語力を養成できる教科書を利用したい」という現場の要請に応えた結果生じたものと推測される。これら以外の教科書（A、B、D、F、G、I、L、N）の平均 readability は7.8 学年とやはり望ましい readability の値を若干上回っているが、これも 3.4 で述べたように、「リーディング」の授業が大半の高校で2、3学年で「英語Ⅱ」と並行して、あるいはその履修後に導入されているために、「英語Ⅱ（教科書の平均 readability は6.5～6.8学年）よりも若干むずかしめの英文で教科書を編集してほしい」という現場の要求」に応えた結果によるものと推察される。

4 まとめ

以上、15冊の「リーディング教科書」の分析を進めてきたが、これまでの分析結果を総合的に見た場合、1) pre-reading 活動において、テキストに関する読み手の schema を活性化させリーディングへの準備を行い、2) while-reading において、語彙・文法・構文・代名詞の照応等の英語の言語的側面を詳しく生徒が学習し、大学受験を意識した指導ができるようにし、3) post-reading において、while-reading で学習した言語知識の復習を行って学習者にその定着をはかるとともに、skimming を行わせたり、summary やreportを書かせて bottom-up と top-down を融合した interactive なリーディングを行わせる、という教科書編集の傾向が確認される。

したがって、分析結果からは、「interactive アプローチがとられているのは post-reading 活動においてのみであるため、リーディング教科書においてはinteractive アプローチの導入状況はまだまだ不十分である」と結論付けなくてはならないが、高校生の約半数が大学・短大へ進学している現状を考えた場合、大学入試で（かなり改善されてきているとは言え）依然として要求されている英文和訳・文法問題・語法問題等に対応していくだけの language ability を養成しなくてはならないという高校の教育現場のニーズに応えるために、教科書がこのような（pre-reading は top-down アプローチ

中心, while-reading は bottom-up アプローチ中心, post-reading は interactive アプローチ中心という) 編集方針をとるのもやむをえないことではないかとも思われる。しかし, この論文の冒頭で述べたように, EFL リーディングの指導においては, 現在, interactive approach が学習者の英語 (L1, ESL, EFL) リーディ

ング能力をもっとも伸張するものと考えられており, したがって, 学習者の真のEFLリーディング能力の養成を図るためには, 「リーディング教科書」の編集は, 「pre-, while-, post-reading のすべての段階のリーディング活動に interactive アプローチを導入する」という方向へじょじょに変えられていかなければいけないであろう。

注

- 1) schema (スキーマ) は “a system of cognitive structures stored in memory that are abstract representation of events, objects, and relationships in the world (Harris and Hodges. 1995)” と定義される。schemaには, 「テキストの内容」に関しての content schema と 「テキストの構造 (文体, パラグラフの構成・展開等)」に関しての formal schema があるが (谷口1998, 28-45), 本論文での schema は content schema を示すものとする。また, schema の活性化に関連するリーディング理論は日本において一般的に top-down 理論・アプローチとして分類されているが (Shinozawa, Taylor and Ando 1992, 71; Ando and Payne 1993, 37; 寺内1993, 37-38), 本論文においてもその分類を用いる。
- 2) 海外においてはこのような研究は, Rivas, R. M. M. (1999) によって行われている。Rivas (1999) は6冊の ELT text を分析したが, 本調査においては Rivas が用いた分析基準を参考にしながら15冊の「リーディング教科書」の分析を進めていく。
- 3) 「記述的 (descriptive)」とは, 一般的には “giving a description of something in words or pictures” (LDCE, p. 369) を意味し, また統計学上は, “statistical procedures which are used to describe, organize and summarize the important general characteristics of a set of a data” (Richards, Platt and Platt. 1992, 103) と定義されている。
- 4) Mikulecky (1990, 41-42) は, semantic association を “a pre-reading plan intended to make readers aware of what they already know about topics to be read about and to activate their memory and expectations” と定義している。
- 5) 4) の direct reference question と 10) の scanning の違いは, たとえば, Evergreen: Lesson 2 には, 「筆者にとってなぜ Information Please は驚くべき人物だったのですか。」という質問があるが, ある程度テキストの流れをつかまなくては其の答えは見つけられないので, このような質問は direct inference question として分類した。これに対して, scanning は, 「テクス

トの内容の流れに関係なく, テキスト中のある特定の情報を検索する活動 (Mikulecky. 1990, 49-53)」と定義し, Evergreen: Lesson 2 の “What was the writer's telephone number when he was a child?” のように 「テキストの流れを把握してなくても容易に特定の情報を検索できる質問」は scanning として分類した。

- 6) readability は Harris and Hodges (1995, 203) によれば, “an objective estimate or prediction of reading comprehension of material, usually in terms of reading grade level, based on selected and quantified variables in text, especially some index of vocabulary difficulty and of sentence difficulty” と定義される。なお, grade level はアメリカの学年を示す。また, readability の分析には, correct grammar (住友金属システム開発) の Flesch readability formula を用いた。
- 7) この原則は, Devine の「語彙や文法項目は文脈の中で指導しなくては効果がない (Devine 1973, 83-84)」というリサーチ結果に基づくものである。この原則に基づいて, pre-reading 活動において新出単語・文法項目・構文等を指導するには, テキストのリーディングに入る前にそれらをなんらかの文脈の中で導入しなくてはならないことになるが, そのためにはかなりの時間を使わなくてはならない。しかし, 日本の高校英語教育のように時間的にかなり厳しい制限がある中で (リーディングの標準単位数は週4時間である) 1冊のテキストを1年間で終了させるためには pre-reading 活動においてそのような指導をするよりも, 「新出の単語・文法項目・構文等は, 本文中で指導していくほうが効率よく指導できる」という理由からこのような結果がもたらされていると推察される。
- 8) これは, 谷口 (1998, 176-180) の教科書のレベルに関しての分類と一致している。また readability の9学年という値は, 昭和63年の共通一次試験の英文読解問題の readability 平均の9.5学年 (塩澤・駒場 1990, 13-15) に近いものになっている。

参考文献

- * Ando, H. and Payne, R. M. (1993). A comparative study of top-down and bottom-up approaches in reading: a reexamination of Thom Hudson's experiment in the context of TEFL at a professional school in Japan. 『宇都宮大学教育研究会研究紀要』4.
- * Aebbershold, J. A. and Field, M. L. (1997). *Form Reader to Reading Teacher - Issues and strategies for second language classrooms-*. Cambridge: Cambridge UP.
- * Carrell, P. L., Devine, J., and Eskey, D. (1988). *Interactive*

Approaches to second Language Reading. NY: Cambridge UP.

- * Devine, J. (1973). General language competence and adult second language reading. In J. Devine, P. L. Carrell and D. Eskey (eds.). (1988).
- Dubin, F., Eskey, D. E. and Grabe, W. (1986). *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. MA: Addison-Wesley.
- * Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic reading

- game. In H. Singer and R. B. Ruddell (eds.). (1986).
- Goodman, K. S. (1980). Psycholinguistic universals in reading process. In F. Smith (ed.). (1973).
- Goodman, K. S. *On Reading*. (1996). NH: Heineman.
- * Gough, P.B. (1972). One second of reading. In H. Singer and R. B. Ruddell (eds.). (1986).
- * Grabe, W. (1991). Current development in second language reading research. *TESOL QUARTERLY* 25 (3).
- * Harris, T. L. and Hodges, R. E. (1995). *The Literacy Dictionary — The Vocabulary of Reading and Writing*. DW: International Reading Association.
- * 林伸昭. (1999). Reevaluating Bottom-up Processing in Interactive EFL Reading Instruction: A Case Study of Japanese Senior High School Students. 筑波大学大学院修士論文.
- Just, M. A. and Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological Review* 87.
- * 金谷憲. (1995). 『英語リーディング理論』. 東京:河源社/桐原書店
- * Laberge, D. and Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. In H. Singer and R. B. Ruddell (eds.). (1986).
- * Lee, Jeong-Won and Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability of L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in EFL context. *TESOL QUARTERLY* 31 (4).
- * *Longman Dictionary of Contemporary English*. (1995). Essex: Longman.
- * Mikulecky, B. S. (1990). *A Short Course in Teaching Reading Skills*. MA: Addison-Wesley.
- * Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (new edition). Oxford: Heineman.
- * Paran, A. (1996). Reading in EFL: Facts and fictions. *ELT Journal* 50 (1).
- * Rayner, K. and Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of Reading*. NJ: Prentice Hall
- * Richards, J. C., Platt, J. and Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- * Rivas, R. M. M. (1999). Reading in recent EFL course books. *ELT Journal* 53 (1).
- * Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (ed.). (1977). *Attention and Performance, Vol. VI*. NY: Academic Press.
- * 塩澤利雄・駒場利男. (1990). 「英語ⅡBの教科書について—リーダビリティを中心に—」. 『現代英語教育』26 (11).
- * Shiozawa, T., Taylor, M. and Ando, H. (1992). A comparative study of top-down and bottom-up approaches in reading: reexamination of Thom Hudson's experiment in the context of TEFL in a Japanese university. 『宇都宮大学教育学部教育実践センター紀要』15.
- * Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and Reading* (third ed.). NY: HOLT, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1985). *Reading*. NY: Cambridge UP.
- Smith, F. (1994). *Understanding Reading* (fifth ed.). NY: Cambridge UP.
- Singer, H. and Ruddell, R. B. (1986). *Theoretical Models and process of Reading* (third ed.). DE: International Reading Association.
- * 塩澤利雄・駒場利男. (1990). 「英語ⅡBの教科書について」. 『現代英語教育』26 (11).
- * Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16 (1).
- * 谷口賢一郎. (1998). 『英語教育改善へのフィロソフィー』. 東京:大修館書店.
- * 寺内正典. (1993). 「読解におけるトップダウンプロセスアプローチとボトムアッププロセスアプローチの比較に関する一考察」. 『英文学志』34.
- * 代々木ゼミナール. (1998, 1999). 『代々木ゼミナール ALPHA』. 東京:日本入試センター.

中学校における 単語学習ストラテジーの調査

—— よい学習者の活用ストラテジーと指導可能性 ——

静岡県／富士宮市立大富士中学校 教諭 中野 聡

1 はじめに

英語学習における単語の大切さは、長く認識されてきている。Meara (1996) は、語彙力はコミュニケーション能力を構成する中心的要素であり、L2における習熟度のすべての面に影響を与えると述べている。また、Zimmerman (1997) は、アメリカの大学で学ぶ留学生にとって語彙がレポートのような提出物に取り組む際の阻害要因になっていることを指摘している。

そこで、決められた語彙を覚えただけでは不十分で、自立した学習者として自らが語彙を学ぶストラテジーを活用する必要性が生じる。(Jones 1993: Wenden 1991)

これまで、ストラテジーの活用方法について調査した研究はいくつか見られる。投野 (1997) では、これまでの12の研究について母語習得と外国語習得の両面で keyword 法を中心にわかりやすくまとめられている。全体に言えることは、keyword 法の有効性である。このほかに、発音と綴りの覚え方と意味の覚え方の違いを調査したもの (Ellis 1995)、生徒の性、目標言語、学年の及ぼす影響についてまとめたもの (Bambang 1997)、翻訳した場合と絵に表した場合の違いを比較した研究 (Lotto 1998) などがある。これらは、統制群と実験群を量的に比較したものがほとんどである。

一方、“よい学習者”に焦点を当てて、どのようなストラテジーを使うのかを調査したものもある。このことを論ずるためには、よい学習者とは何かを規定する必要がある。一般的に、短期により高いレベルに到達できる学習者であると定義されてきた (Rubin 1975; Reiss 1981)。Stern (1975) は、担当教師の評定だけで判断する危険さに言及している。同時に、“よい

学習者”の条件として10項目をあげている。また、よい学習者には特徴があり、学習者がより高度になるにつれて変化し、多くのストラテジー使用をし、意味と形式の両方に注意を払っており、子どもの使うストラテジーは社交中心で、成人はよりメタ認知的である (Ellis 1994)。学習者は、自分たちの独自の学習方法を持っているとする立場もある (Ellis 1995)。

単語学習に絞ってよい学習者の条件を考えてみると、上記にあげたいくつかのものに下のような調査もある。Gu and Johnson (1996) は、読書によって単語を学習する方法をよい学習者は身に付けているとし、Jones (1987) は、“effective learner”は、学習活動の過程に自分自身が気付き、学びをコントロールするために適切なストラテジーを活用しようと試みることができるとした。Vandergrift (1999) は、よい学習者 (“successful learner”) は、metacognitive のストラテジー使用率が、“less successful learners”よりも高いことを認めている。Oxford (1993) は、アンケートの結果、よい学習者はストラテジーの活用数が多いと述べている (他に Shumitt and McCarthy 1997)。しかし、日本人の中学生が未知語に遭遇して、どのように獲得していくのかという過程は明らかにされていない。ストラテジー指導が効果的であるとする立場 (Cohen and Li 1995; Chamot, Barnhardt, EL-Dinary, and Robbins 1996) もあり、中学生のよい学習者が使うストラテジーを知ることがその基礎となる。

質的調査をする場合、生活誌法 (星野 1989) や日記 (Rubin 1981) の有用性を説いたり、インタビュー (Benson 1989) や “Think-aloud protocols” を有効な手段と考える者もいる (Wellman, 1992)。

一方では、「言葉による報告と認知が同じとはかぎら

ない。被験者の言語能力によるところが大きい。」などの理由から注意深く取り組むべきであるという立場もある (Zamel 1983)。回顧的内観法と同時的内観法の併用を進める者もあり (Ericsson and Simon 1980)、また内観法と研究者による観察を大切に考える者もいる (Benson 1989)。エマーソン他 (1998) は、観察者のメモ書き、頭の中へのメモ書き (ヘッドノートと呼ぶ) や日誌や日記のつけ方について細かな解説をしながら、統合的な資料の活用を説いている (他に占部 1981)。

よい学習者特有の学習方法があると仮定した場合、それは訓練可能なのか。つまり、教師の説明指導によって、学習者は学びとることができるのか。Chamot他 (1996) によれば、読みや書くことに加えて、単語学習においても学習可能であるという報告をまとめている。しかし、あくまでも大人対象であったり、少しのストラテジーに焦点を絞った指導に限られている。

日本人の中学生の単語学習ストラテジーに関する指導効果についての調査は確認できていない。

2 調査計画

2.1 目的

中学生の効果的な学習者が使用する単語学習のためのストラテジー活用の実際を調査する。未知語に出合った中学生がそれを獲得するためにどのようなストラテジーを使うのかという過程に焦点を当てて質的に追跡調査することを目指している。その際、効果的でない学習者と比較することによって、より効果的な学習者のストラテジーを明らかにする。

効果的な単語学習ストラテジーは、教師の説明指導によってどんな学習者も短期間に獲得することができるのかを調査する。

2.2 対象

静岡県公立中学校1年生150名

2.3 時期

平成11年11月から平成12年2月まで

2.4 調査方法

目標が2つあるので調査も大きく分けて2つの段階をたどる。

2.4.1 よい学習者の使用する学習ストラテジーについて

- (1) 単語30個を選び出して覚えるように生徒に指示する。この単語は、CAMBRIDGE INTERNATIONAL DICTIONARY OF ENGLISH にある定義語2000語から形容詞、動詞、名詞を各10個ずつランダムに選択する。なお、既習の単語を除くために、事前に13個の単語を生徒に示して未習であることが確認できた単語のみを提示する。具体的には、資料1のA typeを使用する。
- (2) 生徒は、中学校1年生150名。時期は、11月11日から12月11日までの1か月間とする。
- (3) 単語をプリントして配布すると同時に、「単語学習の記録」(資料2)の用紙を配布し毎日記入するように指示する。この「単語学習の記録」については、1週間に1回ずつ提出させる。学習意欲を高めるような励ましの言葉を書いて、返却する。「このやり方がいい」とか「このようにやりなさい」という指示は、学習方法への偏見を与える危険性があるのでいっさい与えない。
- (4) 単語テストを12月の中旬に実施することを伝える。その際は、「英語を提示して日本語にする」テストを実施することも前もって指示する。
- (5) 1学期に行った学習適性テスト (知能テスト)、1学期の評定、言語学習ストラテジーテスト (レベッカ・オックスフォード著、1994『言語学習ストラテジー』より)などを総合して、上位者と下位者を分別しておく。
- (6) 「単語学習の記録」に記録されている覚え方で、観察者 (私) がわかりにくいところは、学習の途中でもインタビューで確認しておく。
- (7) 単語テストを実施する。英語から日本語を書かせるものとする。採点の方法は、1つ1点として30点満点とした。動詞を名詞として訳した誤りなどは、0.5点とした。
- (8) 全員に「単語学習方法についてのアンケート」(資料3, 4)を12月12日に実施する。
- (9) (5)で上位者として選ばれた者の中で、テストも全体の中でよくできた3名を選んで、各自ができた単語とできなかった単語についての覚え方に注目して、感想を書かせるとともに、インタビューを実施する。また、(5)での下位者から、単語テストもできなかったが、自分の気持ちをきちんと表現できる3名の生徒を抽出して感想を書かせるとともに、インタビューを実施する。

- (10) 利用ストラテジーの数を O'Malley のストラテジー分類表によって整理する。
- (11) これらの結果、全体としてまたケーススタディとしてよい学習者の特徴が明らかになるはずである。これをプリントに「単語学習の工夫」としてまとめる。

2.4.2 単語学習ストラテジーの指導と訓練とその成果について

- (1) 150名の生徒を2つのグループに分ける。グループAとグループBにする。グループAとグループBは、それぞれ2クラスから構成され、1回目の単語テストの結果から均一な平均と偏差を持つ集団にした。グループAには、2.4.1の(11)の「単語学習の工夫」を説明する。その際、“よい学習者”の使った実際の道具や意識の流れを実物を提示して説明する。それと同時に、覚えるべき単語として資料1のB typeの合計30個を配布する。グループBには、資料1のB typeの合計30個を配布するのみで、「単語学習の工夫」については説明をしない。グループBには、2週間後に「単語学習の工夫」について説明する。
両グループに、「単語学習の記録」(資料2)は記入させる。
- (2) グループA、Bいずれも単語学習の時期は1月。1か月後に単語テストをすることを生徒に知らせる。時期は、2000年の1月8日から2月8日にかけての1か月間とする。
- (3) グループAとグループBのテスト結果から、単語学習ストラテジーの指導と訓練を早く取り入れたグループAが、グループBよりも点数が高ければ、全体としては、単語学習ストラテジーの指導と訓練の有用性が裏付けられると仮定して算出した。
- (4) 全員に「単語学習方法についてのアンケート」(資料3, 4)を実施する。2.4.1の(8)と同じ。ここから、単語学習ストラテジーを学んでいる生徒が入れば、それがグループAあるいはグループBのどちらに多いかを調査する。
- (5) これが裏付けられた場合、1回目のA type 単語学習(1999年11月の1回目)よりB type 単語学習(2000年2月)のほうが、「学習ストラテジーを理解でき実践できた。また、効果も上がった」と言い、単語力も増加していた生徒に注目して、「単語学習ストラテジーの指導と訓練」がどのように影響を与えたのかを「インタビューと学習の記録」で明らかにする。

3 結果

3.1 よい学習者の使うストラテジーの実際

3.1.1 全体の平均点と標準偏差

	平均点	標準偏差
1 組	21.9	9.59
2 組	21.9	8.61
3 組	22.1	9.63
4 組	22.1	9.82

1, 3組をAグループ、2, 4組をBグループとして独立2サンプル平均値検定によると、検定値は0.33となり両グループ間の差は、両側検定危険率5%, 1%水準でも認められない。

3.1.2 効果的な学習者と効果的でない学習者の学習方法—生徒のストラテジー活用—

効果的な学習者3名と効果的でない学習者3名の学習のようすを以下にまとめる。

(1) 効果的な学習者 ケースS

a. 性格

明るくなにごとも前向きで取り組むことができる。

b. 知能など

教研式教育・心理検査(1999年6月実施)では、知能指数はss(58)である。学習スピード=H, 課題解決スタイル=着実型、機能から見た特徴=認知型である。漢字を覚えることも得意で、漢字テストではほとんど満点をとることができる。調べ学習も好きで、図書館などにもよく足を運んだ。

c. 英語の一般的な実力

どの技能も高い。とくに、聞き取ることと単語や文を正しく書くことには高い能力を示している。教科書の暗記なども得意でその時間に扱った1ページ分の文章を次の時間までにはやや間違いはあるものの暗記し、自分なりの英語で説明することもできる。

d. 1回目のストラテジー調査の結果

強化のためのストラテジーとして次のことを行う。

グループで学習。これは、「家庭で妹や弟に日本語を言ってもらって英語を答える」(インタビュー)や「車の中で、なにげなくお母さんが聞いていたのを答えていた。なにげなく人に言ってもらいながら答えるとうまくいった。大発見」(単語学習の記録1999. 11. 12)などの活動のことである。

個人的な経験と単語を結び付ける。単語の綴り

字を学習する。これは、ノートになん回か書くことである。「スマイルイングリッシュ(毎日1ページの家庭学習用ノートのこと。内容は自由)に書いた。13/30しか合ってなかった」(単語学習の記録1999. 11. 25)。「単語テストを自分でする」ことも自然に行っている。と同時に「テストすることでなん個かたくさん覚えられる」(単語学習の記録1999. 12. 6)という意識をもっている。このとき、「声に出して学習する。口頭繰り返し。書くことの繰り返し」なども「全部じゃないけどやったと思う」と語った(インタビュー1999. 12. 19)。「単語リスト作り」は最初にした。ところが、「お父さんともう一度意味を調べてみた」(単語学習の記録1999. 11. 18)と記録されている。このことで「今まで間違っている意味を覚えているかもしれないという不安な気持ちはなくなったと思う」(インタビュー1999. 12. 19)と述べている。

ほぼ2日に1回は、単語学習の時間を設けている。「学習を続けるうちに時間を置く単語練習時間外に学習を続ける」とは、このことである。テスト直前の10日間は毎日学習している。各々の時間は決まっていない。家族に問題を出してもらって日本語や英語を言うだけなら数分で終わる。ノートに書くときは1時間程度の学習をしていることになる。

(2) 効果的な学習者 ケースW

a. 性格

自己顕示欲が強くいつも完璧を目指している。まわりの生徒にもやる気をわかせる力がある。

b. 知能など

知能指数はss(60)である。学習スピード＝H、課題解決スタイル＝迅速型、機能から見た特徴＝集中型

c. 英語の一般的な実力

読む・話すが得意である。本人の他の能力に比べてやや聞き取りの力は劣るが、集団の平均よりずっと高い。英語に関する興味が大変強く、学習に対して積極的である。書くことについて苦手であるという意識があって、その改善のために自ら英文日記をつけることを12月から始めた。教師に添削をしてほしいという希望から、ほぼ1週間に1回ノートを提出している。

d.1回目のストラテジー調査の結果

強化のためのストラテジーとして次のことを行う。「文章の中で使う」では、日記で使ったり(観察1999. 12)、「応用文を作り、その単語の意味や使

い方を覚えた」(インタビュー1999. 12. 22)、「単語の綴りを学習する。声に出して学習する。口頭繰り返し。書くことの繰り返し」(アンケートとインタビュー1999. 12. 22)なども毎日行う。「フラッシュカードの使用」では、「まず、単語カードを目をパチパチさせながら、しっかり見ます。そうすると瞬間の中で単語を見て覚えようとするので結構頭に綴りが残ります。それをさらにノートに書くことでしっかり覚えるという方法です」(インタビュー1999. 12. 22)と言います。「単語テストを自分でする。まず、綴りを書いてその下に意味を書く。間違えた3番は、もう一度練習」(単語学習の記録1999. 11. 13)。時間を置く単語練習をしていた。やらなかった日もあるがほぼ毎日学習している。1回の学習時間は、16分から25分程度である。

(3) 効果的な学習者 ケースI

a. 性格

「中学生になってから勉強に力を入れている」と自他ともに認めている。なにごとにもエネルギーに取り組んでいる。やや雑なところもあるが、人よりも早く、積極的にやろうという姿勢が見られる。

b. 知能など

知能指数はss(47)である。学習スピード＝M、課題解決スタイル＝性急型、機能から見た特徴＝認知型

c. 英語の一般的な実力

どの技能も高い。とくに暗記するのが得意で、暗記するだけでなく、自分自身の言葉で言い替えて学習した内容を生徒の前で語ることができる。単語練習ノートも細かに丁寧に練習することを心がけている。

d. 1回目のストラテジー調査の結果

グループによる練習。単語の意味を想像する。単語の綴りを学習する。声に出して学習する。単語の形をイメージする。書くことの繰り返し。単語カードを作成し、それをフラッシュさせながら覚えようとしている。「テレビコマーシャルのときなどちょこっと見られるから」(インタビュー1999. 12. 23)と語っている。「単語リストを大きな紙に書いてトイレに入ったときそれを見た」、「学校に来るとき1から10の単語を300回くらい読んだ。そのとき、単語カードをチラッと見た。300回のうち、200回は単語を英語で読んで、100回は日本語を言った」(単語学習の記録1999. 11. 17;インタビュー1999. 12. 23)。単語テ

ストを自分です。初日から全部を覚えようとし、2問がむずかしかったのでそのことをよく練習した(単語学習の記録1999. 11. 13)。時間を置く単語練習は、テレビを見ている最中のコマーシャルの時間を使ったり、トイレに入る時間を使ったりしている。また、「寝る前に言った。そうすると覚えやすい」(単語学習の記録1999. 11. 21)。時間外に学習を続けることは毎日続けている。1日当たりの時間は、1分から50分までと差がある。

(4) 効果的でない学習者 ケースK

a. 性格

真面目で、係の仕事などは責任を持ってできる。クイズが好きでおもしろいクイズを出しては友だちと楽しむことができる。

b. 知能など

知能指数は ss (42) である。学習スピード=L、課題解決スタイル=慎重型、機能から見た特徴=評価型

c. 英語の一般的な実力

英語に対する苦手意識はもっていないようである。単語学習は、定期的にやっている。また、宿題なども遅れることはあるが、きちんと提出しようとする事ができる。読むことも話すこともあまり得意ではない。わからない単語のところで立ち止まってしまう、先へ練習が進まないために、他の部分もうまく読むことができにくくなってしまう。単語の意味調べなどはよくやってくるので、挙手して発言することが多い。

d. 1回目のストラテジー調査の結果

使用したストラテジーは、「フラッシュカードを作ってそれを見ながら覚えようとする」(単語学習の記録とインタビュー)だけである。「覚えにくい単語が多いが、他の方法は使用しなかった」、一つ覚えやすかった単語は「自分の名前と音が似ていたのでカードを見なくても覚えてしまった」(インタビュー1999. 12. 22)。

学習の時間は、毎日ではないが「やるときは1時間くらいやった。合計すると6時間くらいはやった」(学習記録インタビュー1999. 12. 22)、「見て覚えるつもりだったけど」(インタビュー1999. 12. 22)とテストが終わってから語った。

(5) 効果的でない学習者 ケースY

a. 性格

明るく人なつこい。誰に対してもやさし態度で付

き合うことができる。やや落ち着きにかけるため、人の話を聞きのがして同じ失敗を繰り返すこともある。

b. 知能など

知能指数は ss (39) である。学習スピード=L、課題解決スタイル=抽象言語型、機能から見た特徴=認知型

c. 英語の一般的な実力

苦手意識はないようだが、進んで学習することはない。家でもほとんど学習しないようだが、英語の歌は好きで“Stand by me.”のテープをなん度も聞いたり得意のベースを弾きながら歌も練習している。書く練習をほとんどしないためか、書くことに時間がかかる。間違いは少ないものの、友だちや教師に確認しながら書くことも多い。

d. 1回目のストラテジー調査の結果

書いて覚えることですべての練習時間を使った。「意味はいいからまず書いた」(学習記録インタビュー1999. 12. 25)。全部で学習時間は3時間程になるが、そのほとんどを書いていた。回数は4回程に分けた(学習記録の合計)。書きながら、「とくに何も考えていない。覚えようと思ったけど」と語り、他のストラテジーの使用は認められなかった。テスト後、「単語のテストは英語を日本語にすることだったけれど」と確認すると「どっちのテストでも(英語を日本語にする、あるいは日本語を英語にする)書いて覚えるのがいい。漢字の練習と同じだから」(学習記録インタビュー1999. 12. 25)と語った。

(6) 効果的でない学習者 ケースG

a. 性格

明るくて、だれとでもすぐに友だちになることができる。周囲の人の忠告を聞いて、自分の生活態度を直そうと努力している。注意されることがあっても「〇〇のこと直ってきたでしょう。すごく気を付けている。」とざっくばらんに語ることができる。ただ、自分自身で気付くことは少ない。

b. 知能など

知能指数は ss (32) である。学習スピード=L、課題解決スタイル=感覚運動型、機能から見た特徴=拡散型

c. 英語の一般的な実力

聞くことと読むことに対して苦手意識がややある。家族で海外旅行に行く機会があるので、「英語が話せると(外国へ)行ったときいいんだよね」と語り英

語学習の必要性は自分なりに感じている。家での学習は、1日に1ページずつノートに単語の練習をしている。授業中は、読みなどは他の生徒の前で進んでやることもある。

d. 1回目のストラテジー調査の結果

週に2、3回ずつ練習した。ノート1ページに70回程度書いた。1つの単語について3回くらいずつである。また、家族に一覧表を作ってもらった。それについて本人は、「なんとなくときどき見ただけ」(学習記録インタビュー1999. 12. 25)と語った。また、単語テストもやった。これも家族が作成してくれたものをコピーし毎回やった。「できたところも忘れていくかもしれないから、同じテストを毎回やりました」、そのテストでできなかったものは、「書いて覚えようした」(学習記録インタビュー1999. 12. 25)。

3.2 単語学習ストラテジーの指導とその効果

3.2.1 ABグループの平均点と標準偏差

	平均点	標準偏差
Aグループ	24.1	8.37
Bグループ	23.7	8.57

Aグループ、Bグループとして独立2サンプル平均値検定によると、検定値は0.29となり両グループ間の差は、両側検定危険率5%、1%水準でも認められない。

3.2.2 アンケート結果

(1)	説明がわかったか。	Aグループ	Bグループ
	はい	64	60
	いいえ	9	14
(2)	実践したか。		
	はい	50	48
	いいえ	23	26
(3)	効果があったか		
	あった	27	25
	どちらとも言えない	40	44
	なかった	5	5

3.2.3 指導が効果的だったと思われる学習者3名の学習のようす

(1) 効率的な学習者に变化したケース Y2

a. 性格

明るく素直で、ムードメーカーとしてみんなを明るく気持ちにすることが得意である。

b. 知能など

知能指数は ss (40) である。学習スピード=L、

課題解決スタイル=性急型、機能から見た特徴=集中型

c. 学習のようす

説明の通りやってみたら効果があがったと感じた(アンケート結果)。単語は違うが、12月の1回目単語テストでは、9点。2月の2回目のテストでは、28点。「できるようになりましたよ」(学習記録インタビュー2000. 3. 20)と語り、2回目の学習ではカードを作ったりノートに書いたりした。学習は毎日10分程度行った。学習ストラテジーの説明を理解し、実行した。「わかりにくいものだけ別を書いて、なん度も書いて書いた。隠して一瞬だけ見ると頭に残る」(学習記録インタビュー2000. 3. 20)とも語っている。

(2) 効率的な学習者に变化したケース N

a. 性格

1人でこつこつ勉強するタイプ。特定の友だちと仲良くすることができる。

b. 知能など

知能指数は ss (42) である。学習スピード=L、課題解決スタイル=慎重型、機能から見た特徴=拡散型

c. 学習のようす

学習ストラテジーの説明を理解し、実行した(アンケート結果)。単語は違うが、12月の1回目単語テストでは、11点。2月の2回目のテストでは、28点。「そんなにできた? うれしい」(学習記録インタビュー2000, 3, 20)と語る。学習日は、1週間に1回程度で1回目の学習と同じである。「ノートに単語をバラバラにして書いたあと、テストのようにどんどん意味を書いていった」(アンケート結果)、「読みながら覚えた(アンケート結果)」、「読んだ音とそれから思い浮かぶ情景を結び付けながらやった」「音と意味を組み合わせて覚えようとした(学習記録)。1回目には、ノートに書くこと言うことを中心に行なっただけである(1回目の学習記録)。

(3) 効率的な学習者に变化したケース C

a. 性格

明るく、なにごとにも一生懸命取り組むことができる。失敗してもあまりよくよしない。

b. 知能など

知能指数は ss (43) である。学習スピード=L、課題解決スタイル=慎重型、機能から見た特徴=拡散型

c. 学習のようす

「学習の仕方の説明も理解できた。また、実行したし、効果もあったと思う」(アンケート結果)と述べた。12月の1回目単語テストでは、9点。2月の2回目のテストでは、20点。実際行った方法としては、「単語カードを作った。絵を描いて表した。大きな紙に単語を書いて壁に張った。読んだ。意味を調べた」(アンケート結果)などの方法を使っている。「ちょっと学校へ来る前に単語カードを見たり、英語の授業の前にちょっと見たりした。それがよかった感じです」(学習記録インタビュー2000, 2, 20)。1回目には、「ノートに書いた」と、「読んだ」の方法しか使用していなかった。時間は、1回目も2回目もほぼ同じである。2日に1回30分くらい学習した。

4 結論

4.1 効果的な学習者には、効果的でない学習者に比べて単語学習ストラテジーにおける違いがある。単語学習のためのストラテジーの使用数においては、効果的な学習者のほうが多くの種類のストラテジーを使用している。単語学習のためのゴール(今回は単語テスト)を意識して学習している。この場合、英語から日本語への書き換えを目指すので、自分で模擬テスト問題を作成し、実施する、あるいは友だちなどに問題を出してもらうなどした。

4.2 効果的な学習者は、ある特定のストラテジーをすべての単語学習に当てはめようとはしていない。たとえば、長めの単語については、見るだけではその形が覚えにくいので、フラッシュカードを利用する。それでも覚えにくいものは書いてみる。

4.3 効果的な学習者は、一定の時間を置きながら繰り返し学習する。きちんと机に向かうのではなくテレビコマーシャルの間を利用したり、登校時を利用したりと細切れの時間を単語の想起練習のために使っている。また、それが覚えるための有効なストラテジーであると本人も考えている。

4.4 効果的な単語学習ストラテジーは教師の説明指導によって学習者にも短期間に獲得することができるのかを調べた結果、集団としてはその効果が認められない。グループAとグループBの間には、有意差は認められない。

4.5 しかし、中に数人の生徒が単語学習ストラテジーの有用性を認識し、それを実行したところ効果が上がったと感じている。その生徒たちの中から数人を抽出した結果、効果的な学習者が使用した学習ストラテジーを使っていることが認められる。

5 考察

よい学習者の特徴を確認することができた。先行研究で明らかになった学習ストラテジーを中学生学習者がよく活用していることが、明らかとなった。中学生の使用する単語強化ストラテジーは、大人の使うストラテジーとほぼ同じだが、社会的ストラテジーもよく使用しているのが認められた。これは、中学校1年生が調査対象であったことが影響しているかもしれない。

よい学習者は、全員が単語の想起ができるものできないものの絞りこみをしている点が興味深い。一方効果的でない学習者は、想起できるものとできないものを区別することなく、同じように書いたり読んだりする。総計としては、両グループが同程度の時間を費やしていても、強化する必要がある単語にかかる時間は、絞りこみを行ったよい学習者のほうが多くなる。このことが、強化の成果の差に結び付いていると考えることができる。

よい学習者も効果的でない学習者も、単語を書いて覚えるというストラテジーはよく使用している。毎回15分から25分程度を書くという作業に当てていたことになる。これは、Brown (1983) の「実際に使われたのは反復とノートとりで、キーワード法、演繹法、組み換えが少ししか使われていない」という結果を支持するものと言える。また、日本人にこの傾向が顕著に見られるとするO'Malley (1988) にも当てはまる。書くことを繰り返しても覚える学習者と覚えにくい学習者がいるということは、書くという行動と同時に、よい学習者は別のストラテジーを活用しているとも考えることができる。よい学習者の存在が自分の学習ストラテジーについて振り返ることは、毎行われており、友だちや家族と問題を出しあったりしながら学習をした。O'Malley 他 (1988) の「メタ認知的、認知的、社会情緒的という3つのストラテジーに分類して、高校生では、メタ認知的が全部のストラテジーの中で30.1%、認知的が52.8%、社会情緒的が17.1%の割合で使用する」とした調査結果からすると、認知とメタ認知を多用する生徒という結果になる。個人で学習したために、今回の調査での情緒的ス

トラジェーの使用はむずかしかった。

今回は、集団としてはストラジェー指導と学習効果を認めることはできなかった。もう少し説明や指導の方法を考えればストラジェーの獲得が可能かもしれない。というのは、一部ではあるが今まで使用しなかったストラジェーを使用し、学習に対してモニターして自信を深める生徒もいたのがその証拠と言える。

この調査では、プロトコールなどは使用しなかった。学習者の学習時間と回数が不定であり、多くの生徒を対象としたことなどの理由から、日誌と回顧的内観法を利用した。前半の調査についてはこれで実態を知ることができたが、後半の調査について同時的内観法が必要と思われる。ストラジェーの獲得をした生徒

がどのようにそれを獲得したのかを知らなければ、はっきりとした結論を導くことは危険である。

6 おわりに

今回の調査では、よい学習者は、効果的でない学習者とは違うさまざまなストラジェーをその段階に応じて、使用していることが認められた。また、明示的な説明指導を伴ったストラジェー学習は、集団としては効果が認められなかったが、個人的には効果を上げた学習者もいた。今後、長期的なストラジェー指導の効果を調べることを課題としたい。

参考文献

- * Bambang, S. (1997). A Learning Strategy Profile of Indonesian Elementary School Students. *REL C JOURNAL* vol.28. 2, 83-106.
- * Benson, M. (1989). the academic listening task: A case study. *TESOL Quarterly*. vol.23, 421-445.
- * Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., and Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. in Flavell, J.H. and Markham E.M, (eds.). *Carmichael's Manual of Child Psychology*. vol.1. New York: Wiley.
- * Chamot, A. U., Barnhardt, S., EL-Dinary, P., and Robbins, J. (1996). Methods for Teaching Learning Strategies in the Foreign Language Classroom. in Oxford, R. (eds.). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*, 175-188.
- * Cohen, A. S., and Li, T. Y. (1995). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. Research Report, National Language Resource Center. University of Minnesota.
- * Ellis, N. C. (1995). The psychology of foreign language vocabulary aquisition: Implication for CALL. *CALL*, 8. 108-128.
- * エマーソン, R., フレッツ, R., ショウ, L. (1998). 『方法としてのフィールドノート』. 東京:新曜社.
- * Ericsson, K. a., and Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, vol.87. 215-251.
- * Gu and Johson. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language outcomes. *Language Learning*. 46. 643-679.
- * 星野命(編). (1989). 『性格心理学新講座 6 ケース研究 個性の形態と展開』. 東京:金子書房.
- * Jones, B. et al. (1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*. Alexandria Association for Supervision and Curriculum Development.
- * Jones, F. R. (1993). Beyond the fringe: a framework for assessing teach-yourself materials for ab initio English speaking learners. *System*, vol.21. 4, 453-469.
- * Lotto, L. (1998). Effect of Learning Method and Word Type on Acquiring Vocabulary in an Unfamiliar Language. *Language Learning*. Vol. 48. 1, 31-69.
- * Meara, P. (1996). The dimension of lexical competence. in Brown, G., Malmkjaer, K., and Williams, J. (eds.). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 望月正道. (1998). 「日本人英語学習者のための語彙サイズテスト」. *The IRLT Bulletin*. 第12号. 東京:財団法人語学教育研究所.
- 中野聡. (1998). 「中学校における単語学習ストラジェーの活用」『中部地区英語教育学会』. 第28号. 245-250.
- * O'Malley, J. M., Russo, R. P., Chamot, A. U., and Stewner-Manzanares, G. (1988). Application of learning strategies by students learning English as a second language. in Weinstein., C. E. (eds.). *Learning and Study Strategies : Issues in a assessment, instruction, and education*. San Diego, CA: Academic Press.
- * Oxford, R., and Scarcella, R. (1993). *The Tapestry of Language Learning*. Boston : Heinle and Heinle.
- * レベッカ L. オックスフォード著, 矢戸道庸他訳. (1994). 『言語学習ストラジェー』. 東京:凡人社.
- * Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*. 9, 41-51.
- * Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*. 31, 304-318.
- * Shumitt and Mccarthy (1997). *Vocabulary : Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press.

- * 投野由紀夫. (1997). 『英語語彙習得論 ―ボキャブラリー学習を科学する』. 東京:河源社
- * 占部都美. (1981). 『コンテインジェンシー理論』. 東京:白桃社
- * Vandergrift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal*. 53-3. 168-175.
- * Weden, A. (1991). *Learner Strategies For Learner Autonomy*. New York and London: Prentice Hall.

- * Wellman, G. (1992). *The Heinemann English Wordbuilder*. London: Heinemann.
- * Zimmerman, C. B. (1997). Do reading and interactive vocabulary make a difference? An empirical study. *TESOL Quarterly*. 31. 121-140.
- * Zamel, V. (1983). The composing processes of ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*. vol.17. 165-187.

資料

資料1「単語学習用単語一覧」

形容詞

- A type 1 easy 2 foreign 3 gradual 4 indirect 5 narrow
6 quiet 7 true 8 unfair 9 young 10 active
- B type 1 deep 2 grateful 3 late 4 late 5 opposite
6 plain 7 quick 8 safe 9 unemployed
10 delicate

名詞

- A type 1 clay 2 magnet 3 deer 4 justice 5 mystery
6 route 7 shape 8 village 9 balance 10 fact
- B type 1 knee 2 king 3 meal 4 nature 5 organ
6 tax 7 voice 8 effort 9 element 10 joke

動詞

- A type 1 organize 2 accept 3 believe 4 hurry 5 wrap
6 omit 7 recognize 8 educate 9 hang 10 mix
- B type 1 persuade 2 remove 3 warn 4 divide 5 invent
6 lead 7 move 8 tie 9 prepare 10 add

資料2「単語学習の記録」

単語学習の記録 No. ()

() 年 () 組 氏名 ()

日	曜日	覚えようとした単語の番号	学習の内容・方法	困ったこと・工夫したこと
		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30		
		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30		
		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30		
		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30		

資料3「単語学習方法についてのアンケート1」

- 覚えやすかった単語はどれですか。
- 覚えにくい単語はどれですか。またどんな点が覚えにくかったですか。
- 単語を覚えるためにどんなことをしましたか。
- どのくらいの時間勉強しましたか。
- その他気になったことや疑問に感じたことはありますか。

資料4「単語学習方法についてのアンケート2」

- 1から4までは資料3と同じ。
- 単語学習の工夫についての先生の説明は理解できましたか。
- その説明を参考にして実際にやってみましたか。
- その説明の効果はありましたか。

外国語学習のStrategies使用と 達成度との相関

—— SILLと英語検定3級を用いて ——

北海道札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸

1 はじめに

外国語学習者は、学習に際して意識的または無意識に、たとえば単語の暗記・繰り返し練習・母国語への翻訳・グループ学習のような Learning Strategies を使用する。日本の中等学校においても、生徒は外国語、おもに英語を学習するときに Strategies を使用するが、必ずしも十分に活用されていないと思われる。この研究においては、日本の高校生の英語学習 Strategies 使用と英語検定3級の結果に基づく達成度との相関について述べるとともに、比較的相関の低い Strategies を探り、そこから現在の英語教育への提言や示唆を導き出すことを意図している。一般に、学習達成度が高い英語学習者のほうが、低い学習者よりも多くの Strategies を使用するとされている。Chamot, 他 (1987) は米国でスペイン語とロシア語を学習する高校生を調査して、上位者に下位の者よりも多くの Strategies 使用が認められたと報告している。すなわち、Strategies 使用の程度は、個々の学習者の経験の違いによるという結果である。Oxford と Nyikos (1989) によると、学習者の Motivation の程度が学習 Strategies の選択に影響を及ぼす最大の要因であり、また Strategies 使用と学習スタイルの間には相関がある。この研究では、過去の研究結果を参考にして、実際に日本の高校生をサンプルとして Pearson 積率相関係数 (2変数間の相関を示し±1.00の範囲) を算出し、またグループ全体としての相関の程度を測る t-test を行った。すなわち、t-value (t-test で得られた数値) は Pearson 係数を裏付ける数値となる。データとして、サンプル全体と男女ごとの3種類を採用した。Ehrman (1990) によると、女性の学習者のほうが幅広い Strategies 使用を示した。

1.1 研究課題

日本の高等学校において、英語学習達成度の高い生徒は、中位または下位の生徒よりも効果的に Strategies を使用するかどうか。生徒によって選択される Strategies において、タイプの違いがあるかどうか。また、Strategies 使用に性別による違いが見られるかどうか。この研究の目的は、学習達成度と Strategies 使用の間にプラスの相関があるかどうか、また性別による違いがあるかどうか等をリサーチして、現在の日本の英語教育に役立つ発見をすることである。

1.2 これまでの研究のまとめ

第2言語習得のための Strategies 使用の研究は、言語研究の中でも比較的新しい分野である。O'Malley と Chamot (Chamot, 1987) は Cognitive strategies と Metacognitive strategies からなる類型を提言して、さらに Social strategies と Affective strategies を加えて新たな4つのサブカテゴリーの類型を発表した (O'Malley & Chamot, 1990)。学習者の Strategies 使用を測定するメソッドについては、体系化されたインタビューやアンケート調査などの手法が研究された。たとえば、Naiman 他 (1978) は、第2言語の音韻体系・文法・語彙や4技能の学習方法について調査した。Rubin (1981) は学習者の Strategies 使用の自己報告の能力には個人差があり、研究者が助言や指導をする必要があると述べている。Brown (1985) と Parkinson および Howell-Richardson (1990) による第2言語学習の日記研究は、学習 Strategies についての情報を集めるために行われた。また、Abraham および Vann (1987) や Mangubhai (1991) による Think-aloud tasks は、task を行う最中に Strategies 使用について声に出して考えるという手法を取った。

Oxford (1986) は Strategy Inventory for Language Learning (SILL) を発表して、学習者の Strategies 使用を数値的に測定しようとした。SILL には英語母国語話者用と外国語としての学習者用の2種類があり、この研究においては後者の SILL を用いて Strategies使用を測定した。SILLはO'MalleyとChamot (Chamot 1987) による類型を基礎として、(1) Memory, (2) Cognitive, (3) Compensation, (4) Metacognitive, (5) Affective, (6) Social strategies の6つのサブスケールで実施される。これらの説明については、あとで行う。

学習 Strategies は、知的要因によっても決定づけられるという報告もある。Oxford (1989) は、大人の学習者のほうが一般的に幅広い Strategies を使い、速く効率的に第2言語を習得すると述べている。Ehrman (1990) は、言語学者は訓練を受けていない教師や学生よりも高い頻度で Strategies を使用していると報告している。

Oxford と Nyikos (1989) によると、性別により選択する Strategies のタイプが違い、女性の Strategies 使用は男性に比べて会話中心で社会的文脈の中で行われる。Ehrman (1990) は、女性のほうが Strategies 使用の領域が広いと報告している。

学習 Strategies は Communication strategies とも密接な関連性があるように思われるが、Ellis (1985) は後者を切迫した意思伝達のニーズを満たすために短期的な問題解決法として取られるものと定義づけた。Tarone (1977) は Communication strategies の類型を提言したが、それらは (1) Avoidance, (2) Paraphrase, (3) Conscious transfer, (4) Appeal for assistance, (5) Mime からなる。

1.3 研究仮説

1. Strategies 使用と英語学習の達成度の間には、緩やかではあるが一定のプラスの相関がある。言い換えれば、英語学習の達成度の高い学習者ほど、幅広く多様に学習 Strategies を使用している。
2. 男女別の Strategies 使用の違いについては、女性学習者のほうが幅広く学習 Strategies を使う傾向がある。
3. 学習の各段階において使用される Strategies にはタイプの違いがあり、あるタイプの Strategies は他の Strategies よりも多く用いられる傾向がある。

1.4 達成度とStrategies使用の定義づけ

英語の学習達成度は、日本英語検定協会 (STEP) の英語検定3級 (TEPT) の一次試験 (筆記およびリスニング全体／リスニングのみ) と二次試験 (インタビュー) のスコアにより測定された。Strategies 使用の程度は、Oxford (1986) による Strategy Inventory for Language Learning (SILL) により測定された。SILL は、言語学習 Strategies を概念化した Summative rating scale であり、6つのサブカテゴリーからなる。この研究では、非母国語話者用の50項目からなる英語版のSILLを、日本語の説明を加えて実施した。具体的には、各項目ごとに日本語訳と、異なる解釈を最小限にするための例を示し、かつ不明な点があれば質問を受け付けた。

2 研究方法

2.1 被験者

この研究では Nonprobability sampling を用い、札幌市内の公立高校の1年生約150人に被験者として協力してもらった。1学年の生徒数は約400名で、2人の日本人の英語教師による週6時間の英語 I およびオーラルコミュニケーションの授業を受けている。ALT は2週間に1回来校し、オーラルコミュニケーションを教えている。その他特記すべきことは、英語科の方針として1年生全員に英語検定3級の受験を義務づけている点と、潜在的な能力は高いが英語学習に慣れていない生徒も多いという点である。なお、海外生活経験のある生徒はいない。

2.2 妥当性 (Validity) を示す証拠

テスト内容の Validity は、そのテストが測定対象項目を正確に測定できる程度により、評価される。TEPT は標準化された検定試験で、中学校2・3年生から高校1年生程度のカリキュラム内容を評価するために、広く利用されている。STEPは Validity を示すデータを公表していないが、各級計で年間数100万人が受験し、数10年にわたり実施データが蓄積されている。さらに、複数の言語テストの専門家により分析がなされている点からも、TEPT の Content validity, すなわち評価内容を測定できる妥当性は高いと思われる。また、SILLのConstruct validity, すなわち構成概念を測定できる妥当性は、SILLと言語 Performance との関係において判断されるべきである (Oxford 1996)。

Strategies 使用という構成概念を SILL で測定できるかどうかについての Validity は、SILL だけで証明できるものではない。すなわち、被験者の言語 Performance の結果と SILL のスコアに一定の相関が存在すれば、その相関の程度が SILL の Construct validity を示す。言語 Performance は、外国語テスト・コース成績・自己能力診断や言語関係のキャリア等の方法で測定可能である。たとえば、Rossi-le (1989) の multiple-regression 分析によると、標準化されたテストの英語達成度のレベルは Strategies 使用を予測できるし、達成度の高い学生は Metacognitive strategies をより多く使用した。Park (1994) は、Strategies 使用と TOEFL スコアの間にプラスの相関を報告した ($r_{xy}=.34$, $p<.0001$)。SILL の Construct validity evidence を提供する主要な研究は 1995 年までに 50 程度あり、約 1 万人の英語学習者が被験者となった (Oxford, 1996)。ゆえに、SILL の Construct validity は高い。

2.3 信頼性 (Reliability) を示す証拠

テスト項目の信頼性は同じ条件で実施すれば同一の結果が得られる程度として表されるが、SILL の Reliability evidence を表すデータは数多くある。以下に過去の Cronbach alpha 係数 (信頼性係数の 1 つで最高値は 1.00) の 1 部を示す。

Yang (1992) $r_{xx}=.94$ 台湾 590 名の EFL 学習者
 Watanabe (1990) $r_{xx}=.92$ 日本 255 名の EFL 学習者
 Oh (1992) $r_{xx}=.91$ 韓国 59 名の EFL 学習者
 (以上は学習者の母国語で実施)
 Phillips (1990) $r_{xx}=.87$ 米国 141 名の EFL 学習者
 Anderson (1993) $r_{xx}=.91$ 米国 95 名の EFL 学習者
 (以上は英語、つまり非母国語で実施)

また、この研究において KR-21 (信頼性係数の計算方法の 1 つ) によって算出された SILL の Internal consistency (信頼性を示す尺度の 1 つで最高値は 1.00) は $r_{xx}=.91$ であり、Reliability evidence として十分である。

TEPT の Reliability evidence を示すデータは、STEP から公表されていない。この研究における TEPT の KR-21 による Internal consistency は $r_{xx}=.65$ で、統計的に十分とは言えない。しかしながら、全国の総受検者数で計算したならば、少なくとも十分に近い Internal consistency を得られると予想できる。

2.4 スコア処理手順

この研究で使われた TEPT のスコアは、(1) 一次の筆記とリスニング試験の合計スコア、(2) 一次のリスニング試験のスコア、(3) 二次のインタビュー試験のスコアである。(1) の最高点は 65 点で、(2) は 20 点、(3) は 33 点である。SILL については、50 項目からなる英語版に日本語による説明を加えて使用したが、6 つのサブスケールにより数値的に Strategies 使用が測定される。以下に各サブスケールと、その構成概念を示す。

1. Memory strategies (9 項目) 連想／分類／文脈化／キーワード／イメージ等を用い、言語知識の記憶に関わる。
2. Cognitive strategies (14 項目) 練習／分析／帰納／演繹／要約等を用い、言語的 Cognition に関わる。
3. Compensation strategies (6 項目) 論理的推測／身振り言語／トピックの限定／造語等のコミュニケーション補完に関わる。
4. Metacognitive strategies (9 項目) 概略学習／知識の連結／集中／学習管理／目標設定／計画性／実践使用／モニター／自己評価等の言語的 Metacognition に関わる。
5. Affective strategies (6 項目) 学習不安管理／自己激励／感情モニター／学習日記／動機付け等の情意面に関わる。
6. Social strategies (6 項目) 協学習／意味の明確化／共感的学習態度等の言語的社会性に関わる。

以上の 50 項目が、Likert-scale により “Never” から “Always” の 5 段階で回答される。すなわち、SILL の最高得点は 250 点で、最低は 50 点である。この研究で使われた SILL のスコアは (1) SILL 全体のスコア、(2) 各サブスケールごとのスコアである。

2.5 デザイン

この研究は SILL と TEPT の 2 つの変数を用いる Correlational method で行われ、各相関について 2 変数による頻度分布 (相関図) を示した。2 変数の相関を測定するために、Pearson 積率相関係数を計算した。独立変数として (1) SILL 全体と (2) SILL の各サブスケールを設定した。また、従属変数として、(1) TEPT 全体、(2) リスニングセクション、(3) インタビューを設定した。そして、被験者全体と男女ごとに (TEPT と SILL

の6つのサブスケールとの相関については被験者全体のみ) 計算したので、結果として15の相関図が提示された。

2.6 データ分析

TEPTの一次試験は1998年10月に、二次インタビュー試験は、一次試験の合格者に対して11月に実施された。SILLは、153名の被験者に対して12月に実施された。データ分析については、データ処理ソフトウェアを用い、統計学専門家の助言を得て行われた。

研究仮説が適切かどうかを検証するために、Pearson積率相関係数の算出に加え、グループ全体としての相関の程度を測るt-testを実施した。以下に、Pearson r のHypothesis testingの手順を示す。また、t-testについても同様の手続きを踏んだ。

Hypothesis Testing (Pearson r)

1. null / alternative hypotheses の設定

$H_0: r=0$ $H_1: r > 0$ *directional decision

2. α decision level の設定

α level の事前設定は行わなかった。近年 α level をセットしないケースは多く見られ、実際の p level で有意性を判断した。*one-tailed decision

3. Pearson r と critical values の比較

observed r を critical values の表の中に当てはめて、比較した。

4. null hypothesis を否定できるかどうかの判断

$r_{obs} > r_{crit}$; H_0 を否定 $r_{obs} < r_{crit}$; H_0 を肯定

5. p level での解釈

例) $p < .01$ のケース : r_{obs} の数値が偶然に起こる確率は1%以下で、その数値での相関がある確率が99%以上であることを意味する。

3 結果

表1は、SILLとTEPTおよびリスニング部門の平均(M)と標準偏差(SD)を示している。

表1 : SILL・TEPT・リスニング部門のMとSD

	SILL	TEPT	リスニング
M	130.93	38.01	11.84
男	125.88	37.78	11.42
女	134.19	38.15	12.11
SD	26.21	6.58	2.88
男	28.88	6.73	2.87
女	23.77	6.48	2.85

Note. N=153, n(男)=60, n(女)=93

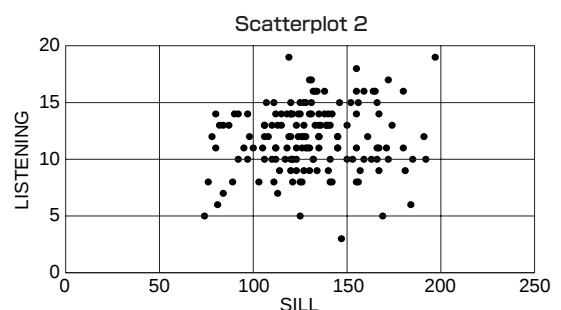
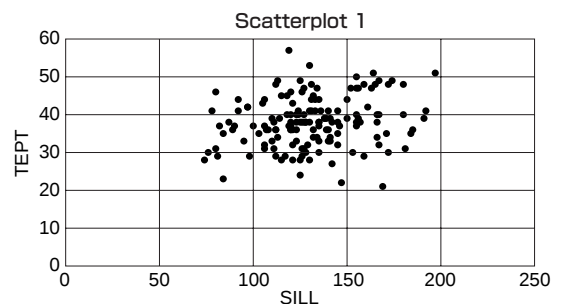
表2は、SILLとTEPTおよびリスニング部門との間のPearson 積率相関係数とt-valuesを示す。

表2 : SILLとTEPT・リスニング間のPearson積率相関係数とt-values

	SILL:TEPT	SILL:リスニング
Pearson r	.199, $p < .025$	.113
男	.273, $p < .025$	.114
女	.139	.083
t-value (151)	2.495, $p < .01$	1.398, $p < .10$
男 (58)	2.161, $p < .025$	.874
女 (91)	1.339, $p < .10$	.795

Note. p の値は、片側検定による。

SILLとTEPT間のPearson r は .199, $p < .025$ で、t-value は2.495, $p < .01$ であった。この結果は、達成度とStrategies使用間に、緩やかではあるがプラスの相関があることを示している。男子の被験者のPearson r およびt-value は、それぞれ .273, $p < .025$; 2.161, $p < .025$ であり、女子の被験者の相関より高い。SILLとリスニング部門との相関については、全体で $r_{xy} = .113$, 男子が $r_{xy} = .114$, 女子が $r_{xy} = .083$ で、どれも低い相関を示した。たとえばこの $r_{xy} = .083$ を決定係数(2変数間の重なり部分を示す割合)で表すと0.7%弱となり、非常に低い相関を裏付ける。以下に、相関の方向性と強さを明らかにするために相関図を添える。



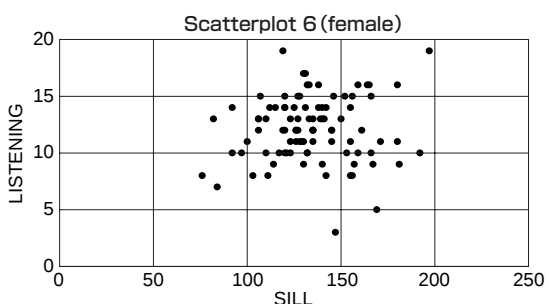
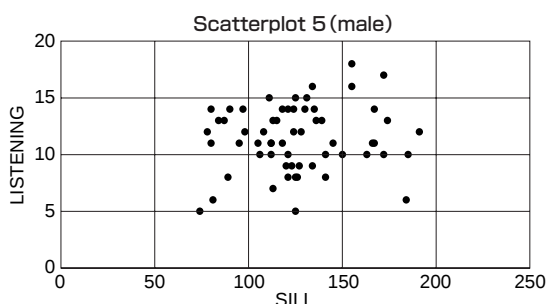
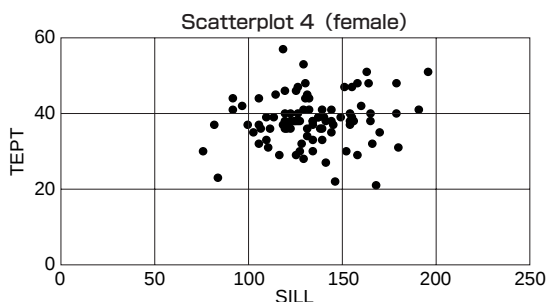
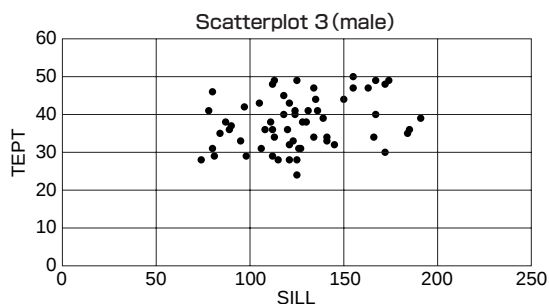


表3は、SILLとインタビューテストの平均 ($\bar{M}$) と標準偏差 (SD) を示す。

表3：SILL・インタビューテストの $\bar{M}$ とSD

	SILL	インタビューテスト
$\bar{M}$	130.93	21.79
男	125.88	22.42
女	134.19	21.47
SD	26.21	3.47
男	28.88	3.20
女	23.77	3.55

Note. $N=107$, $n(\text{男})=36$, $n(\text{女})=71$

表4は、SILLとインタビューテストの間の Pearson 積率相関係数と t -values を示す。

表4：SILLとインタビューテスト間の Pearson 積率相関係数と t -values

SILL：インタビューテスト	
Pearson r	.066
男	-.012
女	.138
t -value (105)	.626
男 (36)	-.070
女 (69)	1.157

Note. p の値は、片側検定による。

SILL とインタビューテスト間の Pearson r は.066で t -value は.626であった。この結果によると、インタビューテストと Strategies 使用の相関は非常に低い。男子の被験者の Pearson r および t -value は、それぞれ-.012, -.070でありマイナスとなっているが、ほとんど相関がないことを示している。女子については、 $r_{xy}=.138$, $t=1.157$ という結果で、相関は低いと思われる。以下に、相関図を添える。

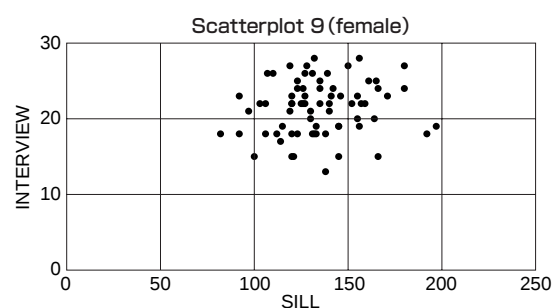
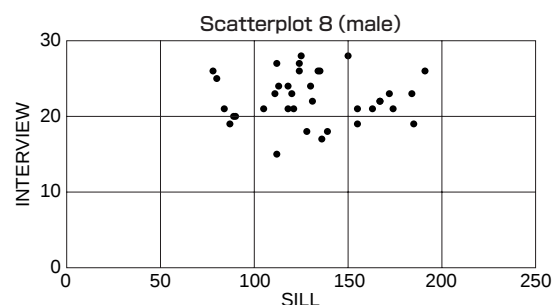
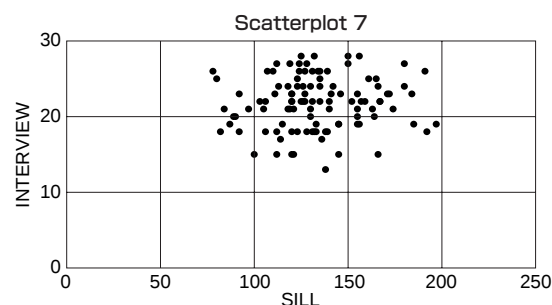


表5は、TEPTとSILLの各サブスケール（パート）の平均（M）と標準偏差（SD）を示す。

表5：TEPT・SILLのサブスケールのMとSD

	TEPT	A	B	C	D	E	F
<u>M</u>	38.01	24.14	38.06	14.81	22.55	15.53	15.68
<u>SD</u>	6.58	5.53	7.80	3.81	6.94	4.67	4.11

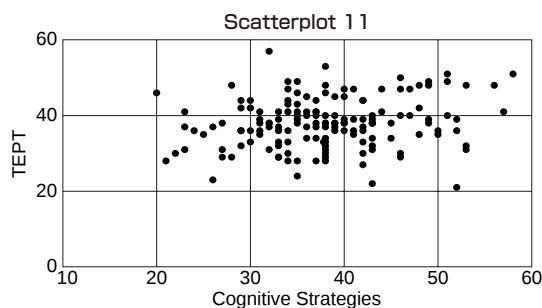
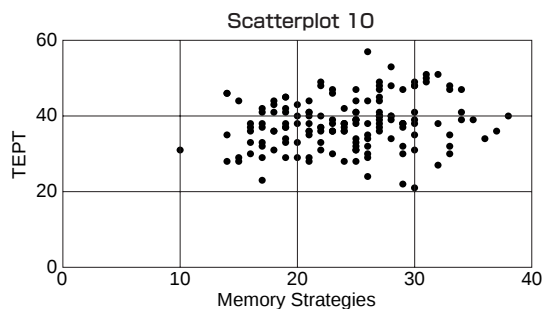
Note. N=153 SILLの各パートの最大値はスコア処理手順を参照（各項目×5）

表6は、TEPTとSILLの各サブスケールとの間のPearson 積率相関係数と t-values を示す。

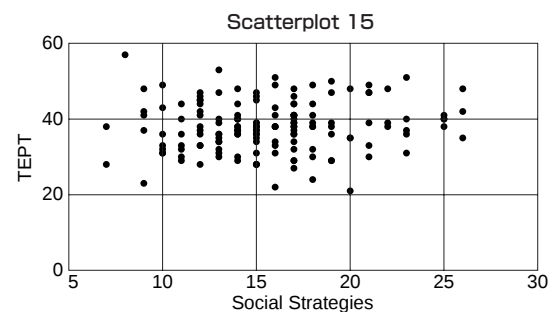
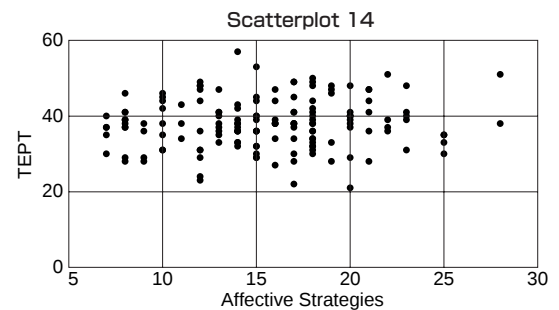
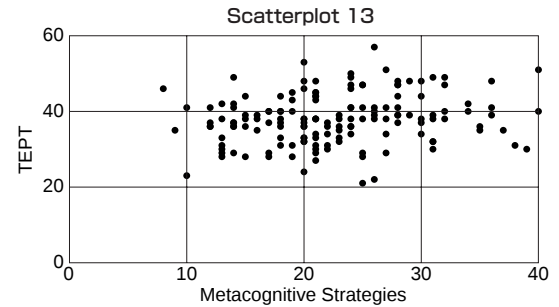
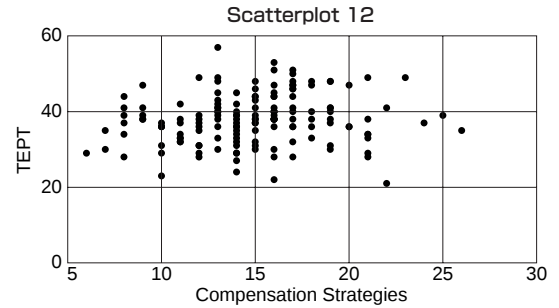
表6：TEPTとSILLの各サブスケール間のPearson 積率相関係数と t-values

	Pearson r	t-value (df=151)
TEPT: PartA	.190, $p < .05$	2.378, $p < .01$
TEPT: PartB	.192, $p < .05$	2.404, $p < .01$
TEPT: PartC	.141	1.750, $p < .05$
TEPT: PartD	.193, $p < .05$	2.417, $p < .01$
TEPT: PartE	.096	1.185
TEPT: PartF	.090	1.110

PartA (Memory strategies), PartB (Cognitive strategies), PartD (Metacognitive strategies) と TEPT 間の Pearson r は、最低でも.190, $p < .05$ となった。この結果は、達成度と上記の Strategies 間に、緩やかなプラスの相関があることを示している。PartC (Compensation strategies)との r_{xy} は.141で、PartA, B, Dに次ぐ相関を示した。それぞれの t-value も高く、相関を裏付けている。PartE (Affective strategies)



とPartF (Social strategies) との相関は低く、 $r_{xy} < .10$ の数値を示した。相関図を添える。



4 まとめ

4.1 結果についての全般的考察

この研究においては、SILL 全体また Memory, Cognitive および Metacognitive の各 Strategies と

TEPT間に、緩やかなプラスの相関が見られた。この相関は、高い SILLスコアが高いTEPTスコアを、反対に低いSILLスコアが低いTEPTスコアを予想しうることを示す。このことから、学習者、とくに初級の学習者に対して、Strategies 使用と外国語学習との関係や Strategiesを使用することの利点について教えることは、不可欠であると思われる。すなわち、Strategies についての指導は、できるだけ早い段階での導入が効果的であろう。学習の初期に効果的かつ効率的な Learning style を確立することができれば、学習が進んだ段階においても、その継続や改善を通してさらに外国語学習およびコミュニケーション活動に貢献するからである。

Memory, Cognitive および Metacognitive の各 Strategies と TEPT との相関が高いことは、これらの Strategies が被験者によって一定程度使われていて、使用頻度の高さと範囲の広さが外国語学習の達成度の高さと関係が深いことを示している。また、この研究の被験者は日本の高校1年生なので学習段階は初期と言えるが、上記のタイプの Strategies は、この段階の学習者によって一般的に使用されていることもこの結果から理解できる。これらの Strategies は、体系的に教えられなくても学習者が自然に習得できるという側面もあるが、外国語教師が学習者の Strategies 使用を強化するために、クラスで繰り返し指導することは有効であると思われる。

4.2 低い相関の見られた理由について

この研究においては、緩やかなプラスの相関だけではなく、低いプラスおよびマイナスの相関も見られた。この理由の1つとして考えられることは、この研究が外国語としての英語 (EFL) 使用の状況の中で行われた点である。Oxford (1996) によると、EFL環境よりも ESL (第2言語としての英語) 環境でより高い頻度の Strategies 使用が観察される。ESL 環境においては、学習者は自己の学校生活や社会生活をスムーズに進めるために、より実用的な英語のスキルを高めるように強く動機づけられる。それに対し、EFL 下で学習者に求められる実際のスキルの必要性は比較的低く、その結果、学習者の Motivation はあまり高まらない。この状況が、使われる Strategies の頻度と範囲に影響をおよぼしていると思われる。たとえば、Affective および Social strategies の相関が低いことは、教室外でのスキルとしてこれらの Strategies の必要性があまり高くないことを示唆する。

Motivation の重要性を示す研究として、Mullins (1992) がある。タイ国のEFL学習者の Motivation が研究され、その程度が高いほどStrategies使用も多く見られるとの報告がなされた。すなわち、高い言語的関心を持つ学習者は、自らの熟達レベルとコミュニケーションスキルを高めるためにさまざまな方策を講じることができることを示す。

相関の程度が低いもう1つの理由として、被験者の英語レベルがStrategies使用の領域を決定づけたことが考えられる。Green (1992) が言うように、言語レベルは Strategies 使用に統計的に重要な影響を及ぼす。この研究の被験者である高校生の英語レベルはそれほど高くはなく、コミュニケーションスキルの面では全体にあまり変わらないと言える。すなわち、同じレベルの言語能力は、同じように限定された Strategies 選択の範囲を規定するように思われる。

4.3 男女ごとの相関について

男女別の相関については、男子の被験者の相関が概して女子の相関よりも高い。SILLとTEPT間の男子の r_{xy} は.273, $p < .025$ で、女子の.139より高い。また、SILLとリスニング間の男子の r_{xy} は.114で、女子の.083より高い。かろうじて、SILLとインタビュー間の女子の r_{xy} は.138で、男子の-.012より高い相関を示した。これらの数値は、たとえば Green と Oxford (1995) がプエルトリコでEFL学習者を対象とした研究で示した、女性の Strategies 使用は男性よりも幅広く頻度も高いという結果と異なっている。このことに関して、Strategies 使用および選択を量的・質的に決定づける要素の1つは、学習者の年齢であると考えられる。すなわち、大人の女性の Strategies 使用は、必ずしも子どものそれとは同じではないということである。今後は、性差とともに年齢差と Strategies 使用の関係について、研究がなされなければならない。

4.4 各Strategiesと達成度との相関について

それぞれの Strategies 使用と達成度との関連については、前項に述べたように Memory, Cognitive および Metacognitive strategies が緩やかなプラスの相関を示した。この相関は、これらの Strategies がEFL環境の中で一般に用いられていて、日常の学習に比較的取り入れやすいものであることを示唆している。これらの Strategies は学習者によって適切に使用されているので、Strategies使用のスコアの高さと TEPT

スコアにより示される達成度には一定の相関が見られる。この結果は、それぞれの Strategies を適切に使用できるかどうかは、学習者の言語熟達レベルにより制限される傾向にあることも示している。Compensation strategies は上記の Strategies に次ぐ相関を示したが、普段の授業の観察からも、たとえばなんらかの Linguistic clues を探したり、Nonverbal messages を利用する姿勢は若干弱い面がある。いずれにせよ、これらの Strategies は比較的教えやすく、達成度との相関も高いので、外国語学習の初期または中間レベルにおいて十分指導すべきである。

Affective strategies と Social strategies について、この研究においては非常に低い相関を示すにとどまった。この結果は、他の Strategies と比較して、これらの Strategies は被験者に適切に使用されなかったことを示すであろう。すなわち、たとえ利用されていても、達成度との相関が低く、これらの Strategies 使用のスコアの高さが達成度を予想できない。このことについて、単純に Affective および Social strategies が、外国語学習に必要なと解釈すべきではないことは過去の研究からも明白である。これらの Strategies は、とくに外国語学習の初期の段階で適切に、かつ意識的に指導されるべきである。実際のコミュニケーション活動の中で、これらの Strategies が重要であることは実証的に研究がなされており、学習効率を改善したりコミュニケーションをより円滑に進めるために必要不可欠な Strategies である。EFLでの一般的な傾向として、これらの Strategies はあまり使用を奨励されおらず、とくに初級の学習者は外国語学習に内在する心理的および社会的側面にあまり注意を払わない。どちらかというと、言語知識の暗記や理解および組織化に重点をおき、教師の側もそれでよしとする傾向が見られる。学習者の言語熟達レベルが上がり、実際のコミュニケーション活動の中で心理的モニターの必要性や、共同学習の効率のよさに気づくと、意図的にこれらの Strategies を多用するようになる。しかしながら、学習の初期にこれらの Strategies の有効性や必要性について、学習者が意識できるように指導することは、一定の成果をあげるであろう。このような指導により、一般に言語熟達レベルにより限定される Strategies 使用の領域が、指導をしない場合よりも広がる可能性があると思われる。

Mullins (1992) が示すように、Affective strategies の使用は、言語学習の Anxiety management と関

連がある。この意味で、Affective strategies 使用は、学習者の心理的成熟と比例して増加すると思われる。大人の外国語学習者が、子どもの学習者よりもこの Strategies を適切に使用できるのは、このためである。また、この研究における、達成度と Affective strategies との相関の低さの原因の1つと考えられる。しかし、学習者の心理的側面が Strategies の選択に及ぼす影響については、まだ十分な研究がなされていない。

4.5 Limitationsについて

TEPTとSILLの Limitations についても、触れておく必要がある。まず、TEPTは、3級を用いた本研究では、被験者の英語コミュニケーションレベルを正確に測定できない面もあったということである。言い換えると、コミュニケーション能力が不足していても、習得した文法中心の知識で少なくとも筆記試験では十分なスコアを取れる。もちろん、リスニングやインタビュー試験もあるが、実質的に基礎的なコミュニケーション能力さえあれば得点に結びつく。この検定試験の性格から判断すると、本来の目的のためには十分機能しているが、達成度としての被験者のスコアにコミュニケーション能力を十分に反映させるには、多少弱い面もある。ここで問題なのは、たとえば英語検定2級のような上級試験は、現段階ではむずかしすぎて受験者に敬遠されるために、必要な被験者を確保できない点である。

次に、SILLの Summative rating scale という形式にも Limitation はあると思われる。SILLは、被験者がそれぞれの質問項目に対して、当てはまる程度を自己評価によって測定するスケールである。実施前の指示で客観的評価の方法等を説明はするが、まったく主観を排除することは不可能である。また、この研究では英語版のSILLに日本語による翻訳および説明を付け加えて実施したが、EFL環境下では、被験者が質問の意味を取り違えることも十分にありうる。

第3点目として挙げるべきことは、Strategies 使用は個人的嗜好の側面を持ち、SILLの6つのサブスケールによりカバーできない Strategies もありうる点である。もちろん、SILLはほぼ全面的に Strategies の使用領域を網羅しているとは言え、個々の学習者にのみ属する Strategies 使用を完全には否定できない面もある。

第4点目は、被験者の Motivation に関することである。低い Motivation は、Affective strategies だけではなく、他のすべてのサブスケールに少なからぬ影響を

及ぼす点である。この意味で、幅広い Motivation 範囲を持つ被験者集団に対し、同じスケールで Strategies 使用を評価するのはむずかしい面もある。たとえば、Motivation が極端に低ければ、Social および Compensation strategiesはおろか、より基本的な Memory または Cognitive strategies さえも十分に活用されないケースもあると思われる。外国語学習における Motivation の重要性を考慮すると、Strategies 全体を評価するSILLとは別に、学習者の Motivation を測定する包括的なスケールが必要であろう。

5 英語教育への示唆

日本の中等学校においては、英語教師によって英語学習のStrategies使用について、体系的には教えられていないと思われる。この研究結果を通じて、生徒にStrategies使用の類型や方法を教えることは、学習者が自律的に学ぶための基礎を作るのに必要不可欠であることが理解される。すなわち、自律的学習Strategiesを意識的に使用することができれば、その後の英語学習においても自らの頭で考えて成功を収める学習者、言い換えると自己の努力で英語を習得できる学習者になれるからである。指導の一般的手順としては、導入期において概論的に類型を説明したり、使えそうなものを選びデモンストレーションを行ったりする。その後、学習が進む程度に応じて、さらに選択の幅を広げて具体的方法や示唆する内容を提示するなどである。

この研究においては、Affective、Social および Compensation strategies に比べて、Memory、Cognitive および Metacognitive strategies が達成度との間で高い相関を示した。すなわち、被験者によって、後者のほうが前者よりも適切に使用されたと言える。もし前者がより適切にかつ意図的に使用されていたとしたら、後者と同程度の相関を示していたであろう。この結果から判断すると、Affective、Social および Compensation strategies については、学習者にそれらを意識させるような方法で指導することが望ましい。とくに、Affective strategies 使用の目的の1つである心理的モニター機能は、学習の程度が高くなれば必ず必要になってくるので、学習の初期における意識付けのもつ意味は大きい。言語コミュニケーションにおいて、話し手が自己の発話や心理状態を内面的にチェックしたりコントロールすることは、コミュニケー

ションが常に社会的文脈の中で行われるという事実の中で、非常に重要な機能である。

この意味において、Social strategies は学習者にとって Affective strategies と同じく重要である。とくに、外部との関係においてよりも自己学習を好む学習者 (Field-independent learners) は、他者との関係を通しておもに学習を進めていく学習者 (Field-dependent learners) よりも、意識的に Social strategies を用いるように努めるべきである。Field-independent 傾向の学習者は、質問をしたりクラスメートと協力して学習を進めたり、他者と共感することにあまり慣れてはいない。このために、外国語のCompetence には非常に優れていても、Performanceの面で極端に劣る学習者も時折見られる。このような学習者に対し、適切に Social Strategies 使用の方法および心構えを指導することは必要である。

Strategies 使用における Gender の違いについて、この研究では過去の事例とは異なった結果が得られた。達成度と Strategies 使用の間で、男子被験者の相関が女子のそれを上まわった。Gender の違いについては同種の研究結果を待たなければならないが、年齢の違いもこの研究では考慮されるべきである。大人の女性の Strategies 選択と子どものそれとの間には、少なくともなんらかの違いがあると考えるのが自然である。このことについては、心理的かつ情緒的な面での成熟度との関連性が考えられるが、さらに研究が必要である。

外国語学習においては、目標言語の知識内容、すなわち文法や語彙および音声体系だけではなく、有効な学習手段とコミュニケーション方法も教えられるべきである。学習者にとって、初期の段階で、適切な学習およびコミュニケーション Strategies 使用についての知識を与えられることは、大きな言語的メリットとなる。外国語教師の役割の1つは、学習者に自律的に学習する方法を意識させることであるように思われる。学習者の Motivation が高ければ、Strategies 使用の知識は実践へと進化するであろう。またたとえ低くても、長期的視野で考えれば、将来的に役立つ可能性もあるように思われる。

6 今後の研究課題

- (1) 学習 Strategies の使用および選択が、学習者の性別によるだけではなく、年齢によりどのように影響を及ぼされるかについて研究がなされるべきであ

る。すなわち、性別と年齢を同時に変数とした長期的研究 (Longitudinal study) が必要である。

- (2) 学習者の心理的側面が Strategies の使用および選択に及ぼす影響について、研究の必要性が認められる。一般に、学習者の Anxiety のレベルを下げることで、達成度を高めることができるといふ研究がある。しかし、学習者の心理的な成熟と Strategies 使用の関連については、十分な研究

がなされていないように思われる。

- (3) Strategies 使用の程度と Motivation の高さを比較して、学習者にとっての Motivation の重要性について再度検証する必要があると思われる。
- (4) Affective, Social および Compensation strategies について、これらを学習者に意識付けさせるにはどのような具体的な方策が取られるべきなのか、研究の余地があると思われる。

参考文献

- * Abraham, R., & Vann, R. (1987). Strategies of two language learners: A case study. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- * Anderson, N. (1993). *Data on adult ESL strategy use*. Unpublished manuscript, Ohio University, Athens, OH.
- * Brown, C. (1985). Requests for specific language input: Differences between older and younger adult language learners. In S. Gass & C. Madden (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- * Chamot, A. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- * Chamot, A., O'Malley, J., Kupper, L., & Impink-Hernandez, M. (1987). *A study of learning strategies in foreign language instruction: First year report*. Rosslyn, Va.: Interstate Research Associates.
- * Ehrman, M. (1990). The role of personality type in adult language learning: An ongoing investigation. In T. Parry & C. Stansfield (Eds.). *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- * Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- * Green, J.M. (1992). *Additional analyses of Puerto Rican strategy data*. Unpublished manuscript, University of Puerto Rico at Mayaguez.
- * Green, J., & Oxford, R. (1995). A closer look at language learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- * Mangubhai, F. (1991). The processing behaviors of adult second language learners and their relationship to second language proficiency. *Applied Linguistics*, 12, 269-298.
- * Mullins, P. (1992). *Successful English language learning strategies of students enrolled in the Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand*. Unpublished doctoral dissertation, United States International University, San Diego, CA.
- * Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner* (Research in Education Series No. 7). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- * Oh, J. (1992). Learning strategies used by university EFL students in Korea. *Language Teaching*, 1, 3-53.
- * O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Oxford, R. (1986). *Development of the strategy inventory for language learning* (Manuscript). Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- * Oxford, R. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for teacher training. *System*, 17, 235-247.
- * Oxford, R. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 7, 25-45.
- * Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- * Park, G. (1994). *Language learning strategies: Why do adults need them?* Unpublished manuscript, University of Texas at Austin.
- * Parkinson, B., & Howell-Richardson, C. (1990). Learner diaries. In C. Brumfit, & R. Mitchell (Eds.). *Research in the language classroom* (ELT Documents 133). Modern English Publications.
- * Phillips, V. (1990). *English as a second language learner strategies of adult Asian students using the Strategy Inventory for Language Learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco, San Francisco, CA.
- * Rossi-le, L. (1989). *Perceptual learning style preferences and their relationship to language learning strategies in adult students of English as a second language*. Unpublished doctoral dissertation, Drake University, Des Moines, IA.
- * Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-131.
- * Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A process report. In H. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.). *On TESOL '77*. Washington D.C.: TESOL.
- * Watanabe, Y. (1990). *External variables affecting language learning strategies of Japanese EFL learners: Effects of entrance examination, years spent at college / university, and staying overseas*. Unpublished master's thesis, Lancaster University, Lancaster, U.K.
- * Yang, N-D. (1992). *Data on students in an intensive EFL program in Taipei*. Unpublished manuscript, National Taiwan University.

Appendix

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

英語を学習している他言語話者用

第7版 (ESL / EFL) ©R.Oxford, 1989

1. 全くまたはほとんど自分に当てはまらない。
2. 普通は自分に当てはまらない。
3. 少し自分に当てはまる。
4. 普通は自分に当てはまる。
5. いつもまたはほとんど自分に当てはまる。

パートA

1. 自分が知っていることと、新しく学習することの関係を考える。
2. 新しい単語を覚えるために、文の中で使ってみる。
3. 単語を覚えるために、その単語のイメージや絵と発音を結び付ける。
4. 単語を覚えるために、その単語が使われる場面や状況を描く。
5. 単語を覚えるために、発音の似た単語に関連付ける。
6. 単語を覚えるために、カードを利用する。
7. 単語を覚える時、体を動かして覚える。
8. 勉強した内容を復習する。
9. 単語を覚える時、出てきたページの位置等も利用して覚える。

パートB

10. 単語を書いたり口頭で言ってみる。
11. 英語の母国語話者の発音を真似るようにしている。
12. 英語の発音練習をしている。
13. 様々な方法で単語を使ってみる。
14. 英会話の練習をしている。
15. 英語のテレビ番組や映画を見ている。
16. 娯楽として英語の本や新聞を読んでいる。
17. 英語でメモや手紙を書いている。
18. 英語を読むとき、最初に大意を捉えてからじっくりと読む。
19. その英単語が日本語で何と言うかを考える。
20. 英語の文法や構文のパターンを覚えようとする。
21. 単語を意味のある部分に分けて、理解しようとする。
22. 英語を1語1語そのままには日本語訳しない。
23. 英語で聴いたり読んだりする内容について、英語でまとめてみる。

パートC

24. 難しい単語の意味を推測する。
25. 英語で話す時、身振りを利用する。
26. 適切な単語が見つからない時、自分が知っている単語をつなげる。
27. 知らない単語を全て辞書で調べない。
28. 英語で話す時、相手が次に何を言うのか予測する。
29. 適切な単語が見つからない時、近い意味の別の単語で表す。

パートD

30. 英語を使ってみるために、できるだけ多くの方法を考える。
31. 英語の間違いが分かったら、そこから学ぶ姿勢を持っている。
32. 誰かが英語を話していると、集中して聴く。
33. 効果的に英語を学ぶ方法について、いつも考えている。
34. 英語学習の時間を確保するために、スケジュールを管理している。
35. 英語で話ができる人を探している。

36. できるだけ英語を読む時間を持つ努力をしている。
37. 英語学習の目的がはっきりしている。
38. 英語ができる自分の姿をイメージしている。

パートE

39. 英語に関して不安に感じる時、リラックスするように努めている。
40. 間違いを恐れないで、積極的に英語を話す。
41. 努力した自分に対して、なにかご褒美をあげる。
42. 英語に関して不安に感じる時、自分を客観的に見ている。
43. 英語を学習したり話したりする時、感情の変化にも気を配る。
44. 英語学習時の感情について、誰かと話し合う。

パートF

45. 英語で相手の話がわからない時、ゆっくり話したり再度言うてくれるようにお願いする。
46. 英語の母国語話者に、自分の間違いを訂正してくれるようお願いする。
47. 友達やクラスメートと一緒に、英語の練習をする。
48. 英語について困ったら、英語の母国語話者に相談する。
49. 英語の母国語話者に、英語で質問をする。
50. 英語圏の文化についても学ぼうとしている。

各パートで測定するStrategies

- パートA 効果的な記憶法
- パートB 認知的プロセスの活用
- パートC 知識の不足を補完する方法
- パートD 学習を体系化したり評価する方法
- パートE 学習時の感情の管理
- パートF 協力的学習

平均値が表す意味

- 4.5~5.0 いつもまたはほとんど利用している。
- 3.5~4.4 普通利用している。
- 2.5~3.4 時々利用している。
- 1.5~2.4 普通利用していない。
- 1.0~1.4 全くまたはほとんど利用していない。

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version for Speakers of Other Languages

Learning English Version 7.0 (ESL / EFL) ©R.Oxford, 1989

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.

5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every new word.
28. I try to guess what the other person will say next in English.
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use English.
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.

32. I pay attention when someone is speaking English.
33. I try to find out how to be a better learner of English.
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
35. I look for people I can talk to in English.
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
37. I have clear goals for improving my English skills.
38. I think about my progress in learning English.

Part E

39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
43. I write down my feelings in a language learning diary.
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

Part F

45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
46. I ask English speakers to correct me when I talk.
47. I practice English with other students.
48. I ask for help from English speakers.
49. I ask questions in English.
50. I try to learn about the culture of English speakers.

What Strategies Are Covered in Each Part

- Part A : Remembering more effectively
 Part B : Using all mental processes
 Part C : Compensating for missing knowledge
 Part D : Organizing and evaluating learning
 Part E : Managing emotions
 Part F : Learning with others

Key to Understanding Averages

High	Always or almost always used	4.5 to 5.0
	Usually used	3.5 to 4.4
Medium	Sometimes used	2.5 to 3.4
Low	Generally not used	1.5 to 2.4
	Never or almost never used	1.0 to 1.4

学習環境が生徒のコミュニケーション能力の 発達に及ぼす影響

■ ■ 青森県立八戸商業高等学校

教 諭 岩見 一郎 ■ ■

1 はじめに

英語教育では近年コミュニケーション重視の指導の必要性がさかんに叫ばれてきた。これは国際化の進展に対応して英語でコミュニケーションできる能力が不可欠であるという時代認識に基づいており（和田 1993, p.3）、また長年勉強しても満足に使えるようにならない文法・訳読式の指導や受験英語から脱却して、役に立つ英語を教えるべきであるという社会の声を反映している。英語教育においてコミュニケーション能力の育成を目指すというのは正しい姿勢であろうし、学習者が学んだ英語を使ってコミュニケーションできるようにしたいと望むのもしごく当然のことであろう。しかし、高等学校のカリキュラムに「オーラル・コミュニケーション（OC）」が導入されることによって使える英語が即実現すると考えるのは短絡であるという指摘（上田 1993, p.11）も無視できない。そもそも、日本のような、英語でコミュニケーションを図る社会的な必要性のない環境（伊東 1994, p.9）において、公教育の枠内で限られた時間を使ってコミュニケーション重視の指導を実践した場合、はたしてどのような英語力が培われるのだろうか。そしてそれは国際化時代の英語教育が目指すべきものとして本質的に正しい方向にあると言えるのだろうか。

高等学校の指導現場では、native speaker（NS）とのチーム・ティーチングが導入されすでに10年以上の歳月が経ち、カリキュラムに「OC」が登場して以来6年になる。また最近では「21世紀日本の構想」懇談会が発表した報告書の中に「長期的には英語を第2公用語とすることも視野に入ってくる」という意見が盛り込まれ、物議を醸している。このように過渡期にある英語教育だが、現在に至るまでの過去10年余の変革

の結果として、生徒の英語力には客観的に見てどのような変化が生じているのだろうか、素朴な疑問が湧いてくる。音声に対する抵抗力が付いた（岡&吉田 1997, p.8）、興味・関心・意欲・態度等の情意面において進歩が見られた（『英語教育事典』, 1996, p.20; 下津ら 1998, p.1）、英検の合格率が伸びた（新里 1996, p.13; 『英語教育（別）』, 2000, p.13）、等の指摘もあるが、直接的な学習成果に関する実証研究は活発に進められてきたとは言いがたい。竹蓋は、英語教育が期待される効果を上げられないのはそれがきわめて「非科学的」なためであると述べている。非科学的とは、①教師の脳裏にある目標が不明確であること、②指導理論、具体的な指導法がないこと、③指導結果の検証がほとんどなされていないこと、の理由によるものである（1997, pp.30-33）。下津ら（1998）も、コミュニケーション重視の指導への厳密な評価の必要性を説き、次のように述べている。

「コミュニケーション活動を行う際には、指導上の目標、活動内容、言語材料のレベル、自己表現という観点で交換されるメッセージの量と質、場面設定の現実度等が慎重に吟味され、結果として言語運用能力が高まったか等の採用したコミュニケーション活動そのものに対する評価を行う必要がある（p.39）。」

昨今のコミュニケーション重視の指導への転換のような、全国規模の大改革であれば、その成果に関する厳密で科学的な検証、客観的な評価が必要であろう。そして、その中からさらなる改善への手だてを見出していくのが科学的教育研究活動のあるべき姿であろう。

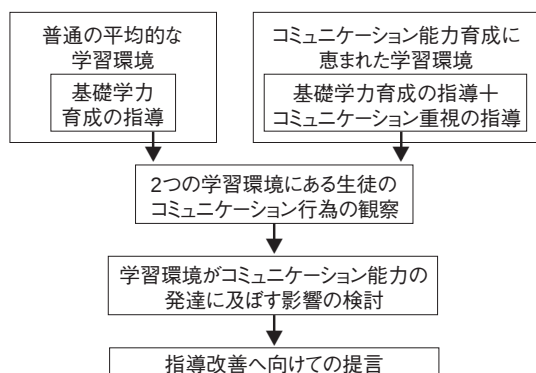
本研究は、異なる学習環境にある高校生のコミュニケーション行為を観察することにより、その学習成果を

明らかにしようとするものである。この種の実証研究は、教育現場における改革が生徒の英語力にどう反映されているのかを把握する上で絶対不可欠なものである。そのような研究結果を踏まえてこそ、今後どのような指導を行うべきか、どのように指導を修正していくべきかの意志決定が可能となるのである。コミュニケーション重視の指導で改善がとくに期待されるのはこの点においてであろう (Knight 1995, p.20)。

2 本研究のねらい

本研究は「コミュニケーション能力の育成に恵まれた学習環境」にある生徒と「普通の平均的な学習環境」にある生徒のコミュニケーション行為を観察し、量的・質的な分析を試み、学習環境の差がどういう形で出るのかを検討することをねらいとする。Figure 1 は研究プランの手順を示している。

Figure1. 本研究のプラン



まず必要となるのは学習環境の設定あるいは統制である (Long 1983; Beretta & Davies 1985)。本研究の対象となる八戸商業高等学校は、異なる学習環境の成果を比較検討するための実証研究を行うには適した状況にあった。まず「普通の平均的な学習環境」とは、設置されている3学科の中の商業科と情報処理科に対して施される「基礎学力育成の指導」のことであり、「コミュニケーション能力育成に恵まれた学習環境」とは、国際経済科に施される「基礎学力育成の指導」と「コミュニケーション重視の指導」を含めた教育活動全体を指す (詳細については次章 3 参照のこと)。次に、2つの学習環境にある生徒のコミュニケーション行為を観察し、その差異を特定化する。ここでは、単に言葉の形式面にだけ焦点を当てるのではなく、言葉の持つ社会的、対人関係的な側面、および

機能的な側面も含めて包括的に検討していく。観察は言語形式、言語機能、談話の3つの面から行い、各面における2群間の差異に注目する。そしてそれらを基に学習環境のコミュニケーション能力の発達への影響を検討し、最後に指導改善へ向けての提言をする。

3 本研究の背景

八戸商業高等学校には、商業科、情報処理科、国際経済科の3学科が設置されているが、英語の学習環境に関しては、商業科・情報処理科と国際経済科の間に明らかな差異がある。ここでは2つの観点からその差異についてまとめてみたい。

第1にカリキュラム上の差異である (Appendix 1 参照)。3学科とも共通して、1年次に「英語Ⅰ」を4単位、2年次に「英語Ⅱ」を4単位、3年次に「英語Ⅲ」を2単位履修している。一方、3年次に商業科と情報処理科は「OC・B」を2単位履修するのに対して、国際経済科は「OC・C」を2単位履修している。これとは別に、国際経済科は、1部の生徒 (35名中15名) であったが、英検対策を念頭においた選択科目「リーディング」を2年次に3単位、3年次に2単位履修している。また、これらの英語科目とは別に、国際経済科全員が「英語実務」を1年次に3単位、2年次に3単位、3年次に2単位履修している。

第2に話し言葉によるインプットの量、およびNSとのインタラクションの量における差異である。商業科・情報処理科は国際経済科と比較すると、最初の2年間は、英語の学習は「英語Ⅰ」と「英語Ⅱ」の授業でのみ行われ、NSと接する絶対時間数も少なく、コミュニケーション活動を行う場面は限られている。それに対して、国際経済科は2年次終了時点までに相当数の時間 (年間60～70時間) をコミュニケーション活動に費やしている。それはおもに国際経済科の特色の1つである商業科目「英語実務」で行われている。

「英語実務」は英語を通して商業に関する実務を行うための知識と技術を深めるとともに、英語を経営活動に役立てる能力と態度を育てることを目標としている。指導内容は、①外国人とのコミュニケーション、②ビジネスの会話、③ビジネスの文書、④国際経済情報、⑤英語実務演習、から構成されている。そして、英語科目「OC」との連携を図りながら、地域や生徒の実態・特性に応じてこれらの内容のいずれかに重点を置いて指導することが奨励されている。本校の場合、

入学時から海外修学旅行が実施される2年次2学期までは、「外国人とのコミュニケーション」に重点を置き、修学旅行後は、「ビジネスの会話」に重点を置き、いずれも、コミュニケーション能力の育成を主目標とした指導を行っている。テキストは『英語実務』（トミー植松著、実教出版）を使用している。授業は、英語科教員、商業科教員、ALTによるチーム・ティーチングで、教科書のスキットの暗唱とロールプレー、自作スキットの完成と練習を中心に行っている。

2年次2学期に実施される修学旅行に関しても、商業科・情報処理科が国内（九州）を訪れているのに対し、国際経済科は海外（ハワイ）を訪れており、生活語としての英語に触れる機会に恵まれている。オアフ島に4日間滞在し、ホームステイ、現地の学校訪問、スーパーの見学と物価の調査、大学見学、ショッピング等を通じて、NSとのさまざまなインタラクションを経験している（詳細は岩見（2000）参照のこと）。

また、この修学旅行の準備の一環として、出発の約1か月前に「特別授業」の日を1日設けている。この日は、県内のALT約10名の協力を得て、入国審査、税関、郵便局、両替、レストラン、ギフトショップ等の模擬コーナーを校内に設置する。そして生徒たちは1人ずつ各コーナーで相手役のALTとシミュレーション練習を行うのである。

以上のことより、2つの学習環境における差異は次のように集約できよう。

- ①NSより受けるインプットの量の差異
- ②NSとのインタラクションの経験の差異
- ③人前で英語を話すことに対する慣れの度合いの差異
- ④会話表現・口語表現の蓄積量の差異
- ⑤海外渡航に関する知識の蓄積量の差異

国際経済科はこれらすべての面で優位な状況にあり、コミュニケーション能力育成には恵まれた学習環境にあると言える。

4 先行研究のまとめ

4.1 学習環境の影響についての知見

学習環境の影響を科学的に究明しようとする際にキーポイントとなるのが実証性である。教育活動に関する科学的手法による調査および実証的データに基づく研究の重要性は多くの識者により指摘されている（有馬 2000, p.7; 金谷 1992, pp.11-12; 小野 2000,

p.37; 沖原 1999, pp.37-38; 佐藤 1999, p.46; 倉八, 1995, pp.92-93）。ではコミュニケーション重視の指導の成果に関する実証研究はどうあるべきだろうか。Long（1983, p.361）は指導の成果を特定化する際は少なくとも実験群と統制群からなる実験デザインと被験者の無作為なグループ分け（random assignment）が必要であると述べており、Beretta & Davies（1985）も、教授法の比較（学習環境の比較も同じと考えられる）研究をする際に、調査対象となる教育現場を、実験としての妥当性を持つようにいかに統制するかが問題だと指摘している。ここでは過去に行われた教授法の比較を目的とした実証研究を振り返り、その成果の総括を試みたい。

Savignon（1972&1983）を始めとする実証研究の多くは2つ、あるいはそれ以上のグループに対して異なる指導法を一定期間実施して、なんらかの測定方法により学習成果を明らかにする伝統的な手法を採っている（Appendix 2.1.～2.4. 参照）。またカナダの研究者たち（Spada 1987; Allen et al. 1990）は、授業過程・学習成果研究法（process-product studies）により、実際の授業過程を観察して、COLT（communicative orientation of language teaching）と呼ばれる授業分析法により観察クラスの傾向を特定化する一方で、なんらかの測定法により学習成果を明らかにし、その関連を探ろうとしている。

学習環境と学習成果の関係については、コミュニケーション重視の指導がコミュニケーション能力の助長に繋がる事例（Savignon 1972 & 1983; Beretta & Davies 1985; Spada 1987; 倉八ら 1992; 倉八 1993, 1995; Dörnyei 1995; Kitajima 1997）、コミュニケーションの際の使用言語の正確さの向上に繋がる事例（Montgomery & Eisenstein 1985）、そして記述式テストおよび項目別テスト（discrete-point test）でより高い得点に結びつく事例（Beretta & Davies 1985; Hammond 1988）が報告されている。それに対して文法重視の指導はコミュニケーション能力の向上に繋がるという事例報告はないが、記述式および項目別テストでより高い得点に結びつく事例が多く報告されている（Beretta & Davies 1985; Spada 1987, Allen et al. 1990; 安藤ら 1992; 倉八ら 1992; 倉八 1993, 1995; Kurahachi 1994）。

以上の結果を包括的にみると、一般的な傾向として、コミュニケーション重視の指導はコミュニケーション能力の助長に繋がるし、文法重視の指導は記述式およ

び項目別テストで測定対象となる文法知識の助長に繋がると集約できよう。これ以外に、コミュニケーション重視の指導の成果として、記述式および項目別テストにおける高得点の事例 (Beretta & Davies 1985; Hammond 1988)、使用する言葉の形式面での正確さの向上の事例 (Montgomery & Eisenstein 1985) も報告されているが、コミュニケーション重視の指導および文法重視の指導の実施の程度や学習意欲の統制などが十分に考慮されておらず、これらの結果に対しては解釈に注意が必要であろう。¹

ここで紹介した実証研究の結果は、文法重視の指導は役に立たないという俗論やコミュニケーション重視の指導が文法重視の指導より優れているという主張を支持するものではない。前述の通り、文法重視の指導はコミュニケーション能力向上には直接繋がらないにしても、文法力向上には効果を発揮しているのである。また、学習者の適性との交互作用という観点から、知能の高い学習者には特惠的に機能する² という事例 (たとえば安藤ら 1992; 倉八 1997) や、既習事項を応用して新しい文を創出する演繹の能力の育成に効果があるという事例 (倉八 1997) も報告されているし、実際にそのような学習方法 (伝統文法・英文訳読方式) で英語力を身に付けた先人の存在も否定できない (たとえば渡部 1990, pp.45-51; 渡部 1996, pp.155-8; 伊藤 1997, 3)。この2つの指導法は補完的なものとして捉えるべきものであろう (Montgomery & Eisenstein 1985, 330; Spada 1987, p.153; 倉八 1995, p.99)。

「オールラG」という現象が日本の教育現場でなかば普遍的に生じているのは、コミュニケーション重視の指導が大学入試等の筆記試験に必要とされる英語力の向上に結び付きにくい指導法である (『STEP '97英語情報』, p.62) という現場教師の経験に基づいた判断によると思われるが、先行研究の結果から導き出された一般的傾向はその裏付けとなっている。現在の日本の英語教育の改革で早急にすべきことの1つは、「オールラG」への傾倒を批判しコミュニケーション重視の指導への転換を強制的に図ることでなく、コミュニケーション重視の指導に取り組んだ場合の学習成果を実証的なデータとしてきちんと呈示することである。どのような学習者に対して、コミュニケーション重視のどのような指導を施し、その場合にどのような学習成果が生まれるかを明らかにすることである。文法訳読中心の指導と異なり、コミュニケーション重視の指導の場合、その目標とする頂点が指導する側にも見えて

こないのである。

「目標とする頂点を欠いた正常英語は、その高さに必要な底辺の広さを逆算することができぬため、現実には機能語と語法を軽視し、ついにカタコト英語以上に出られぬ学生を作り出している例が多いのである (伊藤 1997, p.12)。」

学校教育の枠内でコミュニケーション重視の指導を実践した場合、なにを達成できるのか、頂点としてなにを目指せばよいのか、の疑問に対する回答の端緒となる実証データを積み上げていくことが急務の課題である。それによって価値判断が求められるひとりひとりの指導当事者がコミュニケーション重視の指導をどの程度採り入れていくのか、あるいはどのように軌道修正していくか、意志決定を行うことが可能となるのである。

先行研究の結果からは、コミュニケーション重視の指導を施したグループと施さないグループを比較した場合、前者のコミュニケーション能力が勝ることは当然予想される。しかし、その差異は具体的にはどのような形で表出するのかの疑問が残る。本研究では、学習環境の影響の差異が生じることは前提とし、むしろ差異の具体的な中身に注目していくことにする。

4.2 コミュニケーション能力観についての知見

先行研究ではコミュニケーション能力を評価する際にさまざまな測定法が使われてきた (Appendix 2.1. ~2.4.の表の「測定方法」の欄参照)。聴解テスト (Savignon 1972 & 1983; Spada 1987; 倉八 1993, 1994, 1995)、ディクテーション (Beretta & Davies 1985)、個別面接 (Savignon 1972 & 1983; Montgomery & Eisenstein 1985; Allen et al. 1990; 安藤ら 1992; 倉八 1993, 1994, 1995)、コミュニケーション能力・テスト (Savignon 1972 & 1983; Beretta & Davies 1985; Spada 1987; 倉八 1993, 1994, 1995; Dörnyei 1995; Kitajima 1997) と多岐にわたっているが、ほとんどの研究において測定法はテスト形式である。コミュニケーション能力の評価ではコミュニケーション重視の指導を受けた学習者の優位性が示されてきてはいるが、はたしてコミュニケーション能力を測定するのにテストという形でいいのかという疑問が湧いてくる (鈴木 1997, pp.183-184)。伝統的なテストでは、文法にしろ、語彙にしろ、発音にしろ、「正解」はNSの規範であり、学習者の答え・応えが規範と合致しているかどうかで成否が決まることが前提となっていた。しかし、相手が実在する生のインタラクションでは、

規範から逸脱した言葉の使用が多いにもかかわらずコミュニケーションが成立してしまうことが往々にしてある。現実のコミュニケーション行為は規範的な言語記号のコード表のようなものに依拠しながら行う「意味検出モデル」(田中 1996, p.174-175)の活動とは異なるのである。³ また、「コミュニケーションテスト」と銘打った場合でさえ、評価対象となる「言葉」は、Bakhtinの表現を借りると、モノローグ的性格が強く、真のコミュニケーションの過程における他者の能動的な役割が最小限にまで弱められてしまう傾向にある(桑野 1990, p.62)。McNamara (1997, p.459)は、言語行為の評価(performance assessment)を社会的な事実として再認識すべきであると主張している。言語テストにおけるインタラクションに関しては、①他人との関わりを通しての個人内部の精神的活動、②個々人間の共同行為が基幹となる社会的・行動的なものという2つの解釈があり、従来は前者を意味したが、インタラクティブな評価では後者を考慮の対象とすべきであると説いている。テスト受験者を孤立した1個人とだけ見なすことを改め、他者との社会的なつながりの中で捉える、この考え方は、人間の精神機能を「孤立した個人」という閉じた世界あるいは「真空の状態の中」(Wertsch 1991; 田島ら(訳) 1995, pp.17-18)だけで捉え、個人を取り巻いている外的状況を切り捨ててきた個人主義的学習観への反省(佐藤 1996, p.5-6)と軌を一にする。

それでは本研究のような場合、コミュニケーション能力をどのような形で測定すればいいのであろうか。まず第1に、他者との双方向的な情報伝達活動、すなわちインタラクションの中で捉えるようにすることである。人間の「生」の遂行とは他者との共同によって支えられており、他者との関係化の基礎的な作用としてコミュニケーションが存在する。これは一方的な志向ではなく、他者の反応が期待される双方向的な作用である(圓岡 1999, pp.210-19)。コミュニケーション行為は、1個人内に帰属する言語能力がモノローグ的に表出したものと言うよりも、むしろ個人と個人の間に存在し、即時即応的に構成される共同作業の所産として見なされるべきであろう。他者とのインタラクションに織り込まれた発話すなわち言語行為は、話者1個人の孤立した精神活動のみの所産ではなく、相手とのインタラクションにより生まれたものであり、そこには人と人の関わり合いの積み重ねとしての社会歴史的力(socio-historical force)がはたらいていると考えることができよう(Hall 1995, p.222)。BakhtinはVološinovの

言葉を通じて次のように述べている。

「いかなる発話も、それを発した者ひとりにはのみ帰属させることはできない。それは話し手たちの相互作用の所産であり、さらに広くは、その発話が生じた複雑な社会的状況全体の所産である」(1984, p.289, 訳者あとがき中の引用より。原典は、Vološinov 1927, 『フロイト主義』)。

他者としての相手が存在する社会的な状況下で、いかにしてコミュニケーションを展開していくのか、インタラクションの中にどのような発話を織り込んでいくのか、という観点からコミュニケーション能力を捉えることは大いに意義がある。

第2に、インタラクションは、情報の機械的あるいは儀礼的な授受としてではなく、人間関係の要素が含まれる社会的状況の中で捉えるようにすべきである。人間関係は、言葉を発する行為によって成立するが、タテの関係の場合、権力を持つ者と持たない者ではコミュニケーションの平等の確立はむずかしく、不平等な基盤の上に立つコミュニケーションは必然的に power game とならざるをえない。ヨコの関係であっても、単なるおしゃべりであれば verbal game だが、議論となると相手を説得する(あるいは言いこめる)ために秘術を尽くすことになり、インタラクションは power game となる(中村 1993, p.171)。このような場合、言葉の技術に優れているほうが有利な立場に置かれることは当然予測され、それを磨く機会が多ければ多いほど(基本的能力が同じ場合)有利になる(中村 1993, pp.173-4)。日常生活においてこのような力関係が含まれる状況に遭遇し相手と対峙した場合は、話者としての自律(autonomy as a communicator & as a person, Littlewood 1996, p.431)の度合いが高ければ、インタラクションにおいてたとえ不利な立場にあってもなんとかして切り抜けよう、切り返そうとする積極性が強くなると予想される。コミュニケーション重視の環境にある学習者はこの話者としての自律の度合いが高くなり、インタラクションにおいて、それは相手との積極的な関わり合いという形になって現出してくるのではないかと予想される(田中 1997a, p.17)。学習者を自律した話者と捉え、言葉を power game の道具あるいは武器(鈴木 1985, p.136; 重村, 1999, p.225; 津田 1990, p.71; ラミス 1976, p.36; 中村 1993, p.172; 林 1999, p.58)と捉えた上で、学習成果に焦点を当てることは意義深いと思われる。

第3に、コミュニケーション能力測定に際しては、人間関係が基盤となった社会的状況の中に目的志向の

タスク的要素 (Nunan 1991, p.281) が含まれていることが重要であろう。上田 (1995, p.76) は、コミュニケーションの本質・目的は、日常生活のいろいろな場と状況において、他者との関わり合いの中で、相手の言うことを理解し、自分を表現しながら、社会生活をスムーズに運んでいくことであると述べている。日常生活における人間関係の中でなんらかのジレンマに陥った場合、相手との話し合いをどう展開し、どのように問題解決を図っていくのか、その一瞬一瞬のダイナミックな行為をコミュニケーション能力の所産と見なすことができよう。発せられる言葉には、問題解決を図るための、すなわちタスク完遂のための道具としての機能が備わっていないといけない。先行研究では、コミュニケーション重視グループは文法重視グループと比較して、タスク完遂型の口頭テストで優れている事例 (Beretta & Davies 1985; 倉八 1993, 1995; Kitajima 1997)、コミュニケーション行為において課せられたタスクを完遂しようとする積極性が増す事例 (Kitajima 1997)、文脈・状況に敏感で誤解を回避するように言葉を使い分けする事例 (Kitajima 1997)、使う言葉が機能面で質的に優れている事例 (Dörnyei, 1995) が報告されている。人間関係的な問題に直面し、その解決を図るために、どのようなコミュニケーション行為を展開するのかに注目することもコミュニケーション能力の発達を把握する上で重要であろう。

第4に、学習成果を測定するという意味からは、コミュニケーション行為における言語形式上の発達の程度も無視できない側面である。ただし「発達の程度」イコール即「文法的な正確さ、規範との整合性」と考えるべきではない。Montgomery & Eisenstein (1985) では、コミュニケーションの指導と文法指導の両方を受けたグループが文法指導のみのグループよりも言語形式面で優れていたという報告がなされている。しかしその一方で、コミュニケーション行為で言語形式に注意を向けさせると正確さが高まるという指摘 (Nobuyoshi & Ellis 1993; 高島 1995) もあり、この視点のみに依拠したコミュニケーション能力の評価は妥当性を損ないかねない。言語形式面における学習環境の成果は、文法的な正確さだけでなくさらに別の視点も設定し、質と量の2つの面から包括的に捉えるべきであろう。

文法的な正確さと同様に質的観点として注目するのが文構築の度合いと文構造上の複雑さである。文構築の度合いとは使用された言語形式を文として捉えた場合、それはどれぐらいの割合で節や句によって

形成されているのかを示し、文構造の複雑さとは被験者の使用した言語形式の中に単文、重文、複文がどの程度含まれているのかを示す。Sato (1985, 1988) は2人のベトナム人少年の英語力が発達する過程を、日常生活における自然な会話のデータを基に、言語コード (つまり実際にメッセージを伝えるために使用された記号コードとして言語形式) を統語化 (syntacticization) という観点から捉えている。⁴ この研究では1年間の観察期間中に被験者の発話に節と節の単なる羅列から接続詞を含めた重文あるいは複文構造への発達の転換が認められており、この点においては統語化が進んでいると見なされている。またSatoの研究の被験者たちは、自己の意図を複雑な構造を含む長い発話よりも、単文構造ないしは省略形からなる短い発話にまとめる傾向にあることがわかり、Satoはこの点において統語化は認められないと述べている (1988, p.388)。一方、1年間の留学経験を持つ高校生8名のコミュニケーション能力の発達を調べた八島ら (1994) は、留学期間の前後の面接で使われた discourse marker と呼ばれる表現に注目し、留学前は and と but だけしか使われなかったのに対し留学後は従属節を導く because や複文構造発達の始点 (entry point; Sato 1988, p.389) となりうる I mean とか y'know も使われていることを発見した。発話の中に重文構造のみならず複文構造が含まれてくるこれらの現象は、Satoの場合と同様に、文構造上の複雑化が進行している証と見なすことができよう。学習環境の差異がコード化された発話においてどの程度文構造上の複雑化および文構築の度合いに反映されているのかは注目に値する観点であろう。

また、言語形式の発達を量的な面から捉えた場合の観点としては、言語コードの使用率と発話の平均的な長さを挙げることができよう。コミュニケーション能力育成に恵まれた学習環境では実際の言葉を使って自己表現する機会がより多く提供されてきたため、相手の実在する双方向のコミュニケーション行為においては自己の意思を言語コードに置換する度合いが高くなり、また発話量も多くなるのではないだろうか。Larsen-Freeman はESL学習者の作文を対象としたSLA index of development (第二言語習得の発達指標) に関する研究で見られた一般的傾向 (ある発達段階までは学習者の能力が高くなるにつれて表現の量が増すものの、もっとも能力の高い学習者の表現が量的にもっとも多くなるわけではない) が会話の場合も当て

はまるかに注目し、同様の傾向があることを発見した(1983, p.293)。作文や単なる会話とは異なる、問題解決志向の power game 的インタラクションにおいては、どのような傾向が生じるのか大いに興味がある。

本研究でコミュニケーション能力を測定する際には以上のような点を考慮に入れることにする。

5 仮説の設定

ここでは、先行研究の学習環境の影響についての知見およびコミュニケーション能力観についての知見を基に、異なる学習環境のコミュニケーション能力発達への影響に関する仮説をまとめてみたい。まず、実験群(コミュニケーション能力育成に恵まれた学習環境グループ)は、統制群(普通の平均的な学習環境グループ)と比較して、コミュニケーション能力の優位性がゆえに、相手との関わり合いにおいてより積極的な態度を示すと予想される。中村(1993, pp.173-4)が指摘したように、相手とのコミュニケーションが単なる情報の機械的な授受ではなく、power game 的な性質を帯びてくると、言葉の技術に優れている実験群のほうが有利になると予想される。そしてそれはインタラクションへの積極的な参加という形で現出するのではないだろうか。

また、実験群は統制群と比較して、より積極的に問題解決志向のタスクを完遂しようと努めるために、使う言葉がより機能的になると予想される。先行研究では、コミュニケーション重視のグループがタスク完遂型テストにおいて優位である事例(Beretta & Davies 1985; 倉八 1993, 1995; Kitajima 1997)、タスク完遂への積極性が増す事例(Kitajima 1997)、文脈・状況に敏感になり言葉を使い分けする事例(Kitajima 1997)、言語機能面で質的に優位である事例(Dörnyei 1995)が報告されている。実験群はタスクが課せられた場合、その完遂へ向けて積極的に取り組もうとするあまり、言語機能上の優位性が発揮されるのではないかと予想される。

さらに、2群が使う言葉の形式上の発達程度における差異は量的な面と質的な面の両方において表出すると予想される。量的な面とはコード化の度合いと発話量を指す。コミュニケーション能力育成に恵まれた学習環境では実際の言葉を使って自己表現する機会がより多く提供されているため、学習者は power game 的なインタラクションであっても自己主張を言語

コードに置換する度合いが高くなり、コード化された発話に盛り込まれる単語数も多くなると予想される。

質的な面とは文法的な正確さ、文構造の複雑化の度合い、文構築の度合いを指す。Montgomery & Eisenstein (1985)では、実験群が言語形式の各面(とくに文法面)でより優れていることが報告されたが、それは実験群がコミュニケーション活動と文法指導の両方を受けていたことに起因すると解釈できよう。被験者がコミュニケーションと文法の両方の指導を受けた場合と、文法だけの指導を受けた場合であれば、前者のほうが正確さにおいて優位になると予想される。一方、Sato (1985, 1988)と八島ら(1994)の研究結果を基に、コミュニケーション能力育成に恵まれたグループの発話は節と節にまたがる文構造が複雑化し、語・句よりも節による文構築の度合いが増すと予想される。

以上の仮説をまとめると次のようになる。

- 仮説Ⅰ インタラクションへの参加比率は実験群のほうがより高くなる。
- 仮説Ⅱ 使用する言葉は実験群のほうがより機能的になる。
- 仮説Ⅲ 発話のコード化の度合いは実験群のほうが高くなる。
- 仮説Ⅳ 発話の文構築の度合いは実験群のほうが高くなる。
- 仮説Ⅴ 発話の文構造上の複雑化の度合いは実験群のほうが高くなる。
- 仮説Ⅵ 発話の文法的な正確さは実験群のほうが高くなる。
- 仮説Ⅶ 発話量は実験群のほうが多くなる。

6 実験方法

6.1 被験者

実験の対象となったのは八戸商業高等学校国際経済科と情報処理科2年生である。被験者は2年次の履修科目「英語Ⅱ」(Appendix 1参照)の1・2学期末の評定より英語の学力面でほぼ等質(評定「4」)と認められ、「英語学習に関する意識調査」(松浦ら(1997)を活用)より意欲・態度の面でも大きな差異がない(「英語学習には興味あり」)と見なされ、比較対象に適切と判断された女子生徒計12名であり、実験群として国際経済科から6名、統制群として情報処理科から6名が選出された。

6.2 データ収集方法

データ収集は、2年次の3学期末に strategic interaction (Di Pietro 1987; 吉田 1995, pp.106-111) という指導法の手順を活用して行われた。⁵ この方法をデータ収集に採用したのは、自然な言語表出サンプルを集中的に入手するのが困難な状況にあるという事実もさることながら、この教授法がコミュニケーションは power game の様相を帯びうる (中村 1993, p.174) ことを踏まえていると判断したからである。本研究では、日常生活においてなんらかのジレンマに陥った場合、相手との話し合いをどう展開して問題解決を図っていくか、その瞬間のダイナミックな行為をコミュニケーション能力の所産と見なし、観察対象とすることになっているが、strategic interaction により獲得できるデータはこのコミュニケーション観と整合性があると判断されたのである。

インタラクションで代表者がつまづいた場合にグループに戻って、他のメンバーから援助を受けることも、辞書を利用することも許したが、これは Vygotsky (1962) の「発達の最近接領域」理論を適用したものである。⁶

実験では6つのシナリオが用意された (Appendix 3 参照)。これらは Di Pietro (1987) で紹介された例を基に私自身が創作したり、本研究とは無縁の生徒たちの作品に加筆したものである。

実験では一方が実験群または統制群の被験者6名ずつからなるグループであったのに対し、インタラクションの相手となったのは NS1 名ずつであった。⁷ 実験に入る前に緊張ムードを緩和させるために自己紹介を含めた簡単な会話を自由にさせた。そして被験者には A の状況説明を日本語と英語で与え、NS には B の状況説明を英語で与えた。被験者はグループ内で代表者を1名ないし2名決め、与えられた状況の中で NS を相手にどのように談話を展開させていくか話し合った。インタラクション中に代表者がつまづいた場合は適宜グループに戻って話し合いをしなおすように勧めた。また、グループ討議の時間が長びいた場合はインタラクションに戻るよう促した。一方の群が実験に参加している間は、他方の群は別室で待機させた。2群の被験者に対しては、どのような内容だったかをすべてが終了するまでおたがいに口外しないように指示した。各群の代表者と NS のインタラクションのようすと、グループ内での討議は後の分析のために8ミリビデオカメラとテープレコーダーで収録され、あとで文字転写された。なおこの実験は3日間にわたって実施された。

7 データ分析

ここでは、NS とのコミュニケーション行為における2群間の差異の有無、および差異の中身について検討してみたい。まず、インタラクションの展開を文字転写したものを数量化し、シナリオごとにその特徴を検討し、記述してみる。さらに、数量化したデータを、①インタラクションへの参加比率、②行為的機能の頻度、③発話のコード化の度合い、④文構造上の複雑さ、⑤文構築の度合い、⑥文法的な正確さ、⑦発話量の多さ、に焦点を当てて統計処理を行い、一般的傾向を推論してみる。

7.1 分析方法

インタラクションにおけるコミュニケーション行為の分析では、まず turn (発言の交替・話者の交替) の中に含まれる act (行為) に焦点を合わせる。turn とは話者の交替により対話の流れの中で、話し手の役目を果たしている一方が聞き手である相手に話し手役を譲り渡すか、聞き手が自発的に話し手になる分割点を指す (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974)。また本研究で分析対象の基本単位となる act は話者の意思を表し、言語機能を有する発話の最小断片である (Coulthard 1985, p.126; Stenström 1994, p.30)。⁸

次の例を見てみよう。これは被験者 (SU) と相手 (NS) との間で実際に交わされたインタラクションの一部である。

turn	インタラクション	act	move	exchange
NS1-1:	Can you give me money back?	1	1	1
SU1-1:	Um, just a moment. (グループでの話し合いあり)	2	2	
SU1-2:	I'm sorry.	3		
SU1-3:	You don't have receipt.	4		
SU1-4:	I can't back money to you.	5		
SU1-5:	We have..a..repair service.	6		
NS2-1:	Well	7	3	
NS2-2:	The repair service sounds good.	8		
NS2-3:	When will it be done?	9	4	2
SU2-1:	Pardon?	10	5	
NS3-1:	When will the repair be finished?	11	6	
SU3-1:	About..about..ah...after a week.	12	7	

(実験群、シナリオ2より抜粋)

このインタラクションでは、turn は被験者、NS とともに3回ずつ生起している。exchange は「返金の要求」

に関するもの、「修理の終了時」に関するものと2例生起していると考えられる。move は最初の exchange では initiation (move1), response (move2), follow-up (move3) の3例, 第2の exchange では initiation (move4) と response (move5) と initiation の繰り返し (move6) と response (move7) の4例生起している。また act に関しては12例生起していると考えることができる。

実験内のインタラクションで生じた被験者とNSの発話はすべて act を基本単位として記述される。この段階で、コード化された、つまり実際の言葉を使って表現された act (今後は encoded act と呼ぶ) と、コード化されない act (躊躇・言いよどみ・沈黙等による非言語的反応を指し、今後は「その他」と呼ぶ) が識別された。

被験者のインタラクションへの参加比率は、被験者が発した encoded act の頻度数をNSと被験者が発したすべての act の数で割って算出される。

またencoded actは熊谷 (1997, p. 28) が提示した「行為的機能」の7項目のいずれかに分類される。

- 情報要求 (相手に情報の提供を求める)
- 行為要求 (相手の行動を促す)
- 注目要求 (相手の注意・注目を喚起する)
- 陳述・表出 (情報内容を述べる)
- 注目表示 (相手の言葉, なんらかの存在などを認識したことを示す)
- 関係づくり, 儀礼 (出会い, 感想, などの挨拶, 決まり文句の類)
- 宣言 (しかるべき権威を備えた人物による状況決定の効力をもった発話)

上述のインタラクションに含まれる12例の act は「行為的機能」に照合すると次のように分類される。

turn	act	行為的機能
NS1-1	Act1	行為要求
SU1-1	Act2	行為要求
SU1-2	Act3	陳述・表出
SU1-3	Act4	陳述・表出
SU1-4	Act5	陳述・表出
SU1-5	Act6	陳述・表出
NS2-1	Act7	注目表示
NS2-2	Act8	陳述・表出
NS2-3	Act9	情報要求
SU2-1	Act10	行為要求
NS3-1	Act11	情報要求
SU3-1	Act12	陳述・表出

被験者の encoded act を機能分析する場合は各項目の頻度数と生起率が比較対象となる。生起率は各

項目に分類された被験者の encoded act の頻度数を被験者のact頻度数で割って算出された。

発話のコード化の度合いは被験者の encoded act の頻度数を被験者のすべての act の数 (encoded actの頻度数と「その他」の行為の頻度数の合計) で割って算出された。

2群の文構築の度合い、つまり発話を「文」という枠組みで捉えた場合、語・句、節、定型表現により文が形成される割合はどれくらいか、を調べるために、encoded act は主語と述語を含む節からなる「完全」タイプ、語や句からなる、あるいは主部または述部が省略された「省略」タイプ、そして、挨拶、決まり文句、単純回答 (たとえば質問に対するYesのみの応答) からなる「定型」タイプに分類された。各タイプの生起率はその頻度数を被験者が発したactの総数で割って算出された。各タイプの例を上述のインタラクションの抜粋から挙げてみる。

「完全」タイプ

Can you give me money back?
I can't [give欠落] back money to you.

「省略」タイプ

About..ah...after a week.

「定型」タイプ

I'm sorry.
Just a moment.
Pardon?

2群の比較をする場合、まず各タイプの生起率に顕著な差異があるのか、あるとしたらどのタイプにおいてなのか、に注目する。もしそれが「完全」タイプにおいてであれば、生起率の高いほうが節による文構築の度合いが高く、発話を完全な文形式で表現する傾向が強いと見なすことができる。

また encoded act によって形成される move は、文構造の複雑さを比較検討する際にも、「文」の枠組みが当てはめられた。節が1つだけ含まれる move は「単文」構造に、節と節が並列される move は「重文」構造に、複数の節からなり一方が他方を修飾または補完している move は「複文」構造に分類された。なお同一 turn 内で複数の「単文」構造の encoded act が接続詞なしで羅列されている場合でも文脈から単一の move と見なせる場合は「重文」構造と分類することにした。各構造の生起率はその頻度数 (延べ数) を被験者の encoded act の頻度総数で割って算出された。⁹ 各構造の例を挙げてみる。

「単文」構造

Three people go to concert. (実験群, シナリオ1)
I pay money back. (統制群, シナリオ2)

「重文」構造

So I called my house and my mother...come to here to meet us. (統制群, シナリオ4)
I'm sorry [but 欠落] you don't have receipt [so 欠落] I can't [give 欠落] back money to you. (実験群, シナリオ2)

「複文」構造

I think I hurt you. (統制群, シナリオ1)
Who is the salesman when you buy it? (実験群, シナリオ2)

Givón (1985) の主張に基づいて、2群間で「重文」および「複文」構造のmoveの生起率に顕著な差異が認められた場合に文構造の複雑化には差異が生じていると見なすことにする。

文法的な正確さは、被験者が発した文法的に正しい「完全」タイプと「省略」タイプの encoded act の頻度総数を、被験者の「完全」タイプと「省略」タイプの encoded act の頻度総数で割って算出された。¹⁰ 文法的に正しい encoded act の生起率が高ければそれだけ文法的な正確さが高いと解釈できる。

発話の量は被験者が使用した単語の総数を被験者の発した encoded act の総数で割って算出された。encoded act内の平均語数が多くなれば発話量は増大することになる。

7.2 分析結果

7.2.1 各インタラクションの展開の記述

ここでは、6つのシナリオの各インタラクションが2群でどのように展開したかを記述してみる。

シナリオ1

実験群のインタラクションは比較的スムーズに流れた。これは相手となったNS-α (ALT歴3年目) が優れた足場組み (scaffolding) を提供したためである。¹¹ 最初に被験者はNSにC (NSが好意を寄せている異性) とコンサートに行くつもりだと告白した。するとNSは「私がCを好きなことを知っているくせにデートしようとしている。あなたは親友と言えない。」と非難する。そこで、被験者は一旦は「Cと2人だけで行くわけではなく、Cの友人も来るから気にしないで。」と言ってなだめようとするが、NSは納得しない。そしてNSから「自分とCとどちらを選ぶのか。」と選択を迫られ、不本意ながらNSを選ぶ。最後にNSから「Cは狡い男だから、おたがいに諦めて新し

いボーイフレンドを見つけよう。」と言われ、受諾する。

一方統制群のインタラクションは円滑に行われたとは到底言いがたい。相手となったNS-γ (アメリカ人高校生) は被験者の英語レベルが高くないことに対する思慮がなく調整なしの英語で話しかけてきた。被験者にとっては聞き取りが大変でNSの気持ちに関して間違った推測をしてしまう。具体的に言うと、被験者が「Cとコンサートに行くつもりだ。」と告白したとき、NSが「私がCのことを好きだということを知っていて、どうして彼といっしょに行けるの? あなたのことを親友だと思っていたのに。」と憤慨して問い詰めたのに、「あなたもいっしょにコンサートへ行こう。」と不適切な応答をする。それに対してNSがさらに「Cとすでにいっしょに行く計画なんですよ。」と非難を込めて発した問いに対し、「あなたもいっしょに来ればより楽しくなる。」と言って、NSの感情をさらに逆撫でしてしまう。統制群は聴解力と表現力の不足に加えて、先行研究で文法重視グループの特徴として認められた文脈・状況に対して敏感とは言えない言葉の使い方 (Kitajima 1997) のためにNSとの間に大きな溝を作ってしまう。最後は私からの要請で、NSの「今回は許すが、次は最初から正直に話してほしい。」という譲歩で、インタラクションは終了する。

Table 1. シナリオ1におけるインタラクション・グループ討議の所要時間

群	インタラクションの時間	グループ討議の時間
実験群	551 (9:11)	519 (8:39)
統制群	540 (9:00)	2099 (34:59)

(注) 数値は秒単位での表示。かつこ内は分および秒単位での表示。

シナリオ1の状況設定は、2群の被験者にとってインタラクションおよびグループ討議に費やした時間がともに6つのシナリオの中でいちばん長く、内容の取り扱いがむずかしかったことがうかがえる。インタラクションに費やされた時間は2群ともほぼ同じだ (Table 1参照) が、グループ討議に関しては、統制群が34分59秒と、実験群の8分39秒の4倍以上の時間を費やしている。グループ討議の中身をつぶさに調べてみると、インタラクションへのNSのかかわり方には差異が生じており、談話の展開に微妙な影響を与えていることがわかった。NS-αは優しい人物の役割を演じ、好意的な態度で巧みな足場組みを提供したため、談話がスムーズに展開し、無難な終結を迎えた。一方、統制群の相手となったNSはきつい性格の人物を演じ、遺恨を含めた強い非難を浴びせ、緊迫した状況に被験者が陥り、

身動きが取れなくなり、譲歩という不自然な終わり方をしている。

Table 2. シナリオ1におけるturn, act, encoded act, その他の行為の頻度数および生起率

群	話者	turn	Act			
			encoded act	その他	小計	合計
実験群	被験者	29	32 (26.9)	10 (8.4)	42 (35.3)	119 (100.0)
	NS	29	77 (64.7)	0 (0.0)	77 (64.7)	
統制群	被験者	29	30 (24.6)	21 (17.2)	51 (41.8)	122 (100.0)
	NS	29	71 (58.2)	0 (0.0)	71 (58.2)	

次に2群の turn, act, encoded act の頻度数と生起率を比較してみる。Table 2 は被験者とNSの turn, act, encoded act, 「その他」の行為の頻度数を示している。頻度数脇の括弧内の数値は、各項目の頻度を被験者とNSの act の総数で割って算出した生起率である。

被験者の act の頻度数と生起率は統制群のほうが上回っていた（実験群42例, 35.3%, 統制群51例, 41.8%）が、encoded act の頻度数と生起率は実験群のほうが少し上回っている程度であった（実験群32例, 26.9%, 統制群30例, 24.6%）。それ以上に大きな差異となったのは「その他」の行為で、頻度数と生起率において統制群のほうが明らかに上回っていた（実験群10例, 8.4%, 統制群21例, 17.2%）。このことから、統制群のほうが、発話機会がより多く向けられたにもかかわらず、返答に窮して、言いよんだり、躊躇したり、沈黙する場合が多かったことがわかる。統制群はNSから非難が繰り出される中で聞き取りに難儀し立ち往生しており、この数値はその裏付けともなっている。

シナリオ2

シナリオ2では、実験群とNS間にはおたがいの経済権益を崩さないように主張の対立と妥協が生じ、インタラクションは濃密に展開した。被験者がNSの「欠陥CDプレーヤーを返品したい。」という要求を「レシートがない。」という理由で拒んだあとで「修理サービスがある。」という代案を出す。NSはそれを受諾するが、被験者が「修理には1週間かかる。」と告げると、NSから「3日以内に仕上げてほしい。」と要望が出される。被験者は「できるだけ早く修理する。」と言って交渉がまとまりかけたところで修理代を請求する。しかしNSの拒否に遭い、結局は無料サービスにする。

統制群のインタラクションの場合はNSに返金を要

求されて被験者はまずとまどう。そしてNSから威圧的な態度で「急いでほしい。」と言われると、抗しきれず「レシートなしの返品は認められない。」という自己の立場の主張はあっさりと放棄し、返品を受諾し、代金を返してしまう。

Table 3. シナリオ2におけるインタラクション・グループ討議の所要時間

群	インタラクションの時間	グループ討議の時間
実験群	265 (4:25)	354 (5:54)
統制群	185 (3:05)	202 (3:22)

Table 3より、インタラクションでもグループ討議でも、実験群のほうが統制群よりも多くの時間を費やしていることがわかる。実験群はNSの返品要求を拒否したあとで、修理サービスの代案を申し出て、ジレンマに対処しているが、統制群はNSの要求を即座に受け入れてしまう。この対応の違いがインタラクションの所要時間の違いに反映されていると考えることができる。また討議内容を検討してみると、実験群は相手に対してどうはたらきかけするかについて活発な意見交換をしており、統制群はインタラクションでの個々の使用表現に討議内容が偏りがちであることがわかった。この差異がグループ討議の所要時間の違いに反映されていると考えることができよう。

Table 4. シナリオ2におけるturn, act, encoded act, その他の行為の頻度数および生起率

群	話者	turn	Act			
			encoded act	その他	小計	合計
実験群	被験者	16	26 (40.6)	3 (4.7)	29 (45.3)	64 (100.0)
	NS	17	35 (54.7)	0 (0.0)	35 (54.7)	
統制群	被験者	12	4 (8.3)	9 (18.8)	13 (27.1)	48 (100.0)
	NS	12	35 (72.9)	0 (0.0)	35 (72.9)	

被験者の turn, act, encoded act の頻度数においても2群間には差異が生じていることがわかる（Table4）。実験群はこれらの頻度数すべてにおいて統制群を上回っており、とくに act の頻度数と生起率においては顕著な差異が認められている（実験群29例, 45.3%, 統制群13例, 27.1%）。また encoded act の頻度総数と生起率にも大きな差異が生じている（実験群26例, 40.6%, 統制群4例, 8.3%）。一方、「その他」の行為は、統制群のほうが頻度総数も生起率も上回っている（実験群3例, 4.7%, 統制群9例, 18.8%）。これらのことから実験群はインタラクションへの参加により積極的であり、統制群は消極的であったことがうかがえる。自己主張を押し通そうとした群とあ

っさり放棄した群の差異はこのような形で表出しているのである。

シナリオ3

2群の各々のインタラクションでは相手に対して情報を的確に伝達して説得するか否かで異なる談話の展開が生じた。実験群の被験者は試験監督の代行を要請する際に「20年来会っていない旧友が明日会いに来る。」という自分の状況を説明する。NSには最初「息子を明日ゴジラ・ショーに連れていく約束がある。」という理由から要請を断られ、「別の同僚に電話してみる。」という妥協案を一旦は出すが、NSから「試験監督は昼なのだから旧友と会うのはその夜にしたらどうか。」と別の妥協案を出され、それを受容して、話はまとまる。相手となったNS-αが足場組みを提供したためにジレンマはスムーズに解消された。統制群の被験者は「友人が明日会いに来る。」とだけ伝えて試験監督の代行を要請している。しかし、「20年来会っていない」という、相手の説得には不可欠な情報を伝えておらず、NSからは息子との約束を理由に拒否される。そして自分がシングル・マザーであること、息子から楽しみを奪えないこと等の事情の説明をされ、結局引き下がってしまう。

Table 5. シナリオ3におけるインタラクション・グループ討議の所要時間

群	インタラクションの時間	グループ討議の時間
実験群	400 (6:40)	95 (1:35)
統制群	464 (7:44)	211 (3:31)

Table 5より、インタラクションの所要時間は統制群のほうが約1分多くかかっていることがわかる(実験群6分40秒、統制群7分44秒)。これはインタラクションの中で統制群の被験者側の説明不足のために事情(20年来会っていない旧友との再会)をよく把握していないNSが試験監督の代理要請を断るために、自分の状況(息子との約束)を詳細に述べたためである。グループ討議も、統制群のほうがより多く時間がかかっている(実験群1分35秒、3分31秒)。これは、統制群のほうがつまづく回数が多く、その都度グループに戻って討議した結果であろう。グループ討議の中身の検討からは、シナリオ2と同じように、実験群はインタラクションをどのように展開していくかという戦略的な発言が多く、統制群は使用する個々の表現に話題が偏る傾向にあることがわかった。

Table 6. シナリオ3におけるturn, act, encoded act, その他の行為の頻度数および生起率

群	話者	turn	Act			
			encoded act	その他	小計	合計
実験群	被験者	32	40 (38.1)	5 (4.8)	45 (42.9)	105 (100.0)
	NS	32	60 (57.1)	0 (0.0)	60 (57.1)	
統制群	被験者	42	38 (28.4)	14 (10.4)	52 (38.8)	134 (100.0)
	NS	42	82 (61.2)	0 (0.0)	82 (61.2)	

Table 6 が示すように、被験者の turnとact の頻度数は統制群のほうが多い(実験群は32回、45例、統制群は42回と52例)。また encoded act の頻度総数には2群の間にはほとんど差異はないが、生起率は実験群のほうが高い(実験群は38.1%、統制群は28.4%)。「その他」の行為は統制群のほうが頻度数が高く、生起率にも差異が生じている(実験群5例、4.8%、統制群14例、10.4%)。統制群に見られる、グループ討議の時間が長びき、「その他」の行為が多くなる傾向は、グループ依存度が強いことの表れと見なすことができよう。

シナリオ4

このシナリオでは、実験群がNSから詮索と誘いが続いたにもかかわらず首尾一貫する状況説明を繰り返しインタラクションは活発に行われている。統制群の場合は自己主張を支える発話と相手からの切り返しが双方から1度ずつ生じたのみで、インタラクションはそれ以上進展しなかった。具体的には、実験群は「本屋に立ち寄りたから遠回りしよう。」とトンネル回避の誘いをかける。しかし、虚弱体質のNSは近道であるトンネルを通って帰宅することを希望しており、「本屋はどこか。」「なにを買うのか。」「電話して取っておいてもらったらどうか。」と次々に反駁のための発話を繰り返す。被験者も「本屋はトンネルとは反対方向にある。」「『テレビジョン』という雑誌が買いたい。」「今日すぐに読みたい。」と説得に必要な事情説明を続けるが、相手の懇願に押されて、最後は「タクシーを使おう。」という妥協案を出して、話がまとまる。

一方、統制群の場合は、NSから「雨が降りそうだからトンネルを通って行こう。」と先に誘われるが、「傘があるから大丈夫。」と切り返す。そして今度は自分のほうから「トンネルは工事中だから遠回りして帰ろう。」とトンネル回避の誘いをかけるが、「もう5時過ぎで工事は終わっている。」と切り返される。最後は自ら「母に車で送ってもらおう。」という妥協案を出して話がまとまる。

Table 7. シナリオ4におけるインタラクション・グループ
討議の所要時間

群	インタラクションの時間	グループ討議の時間
実験群	274 (4:34)	120 (2:00)
統制群	244 (4:04)	176 (2:56)

Table 7 が示すように、インタラクションは、実験群のほうが統制群より若干長かったが大きな差異とは言えない。グループ討議は統制群のほうがやや長かった（実験群2分、統制群2分56秒）が、統制群は工事中という理由でトンネル回避を勧める作戦の失敗から母の迎えの妥協案が出るまでと、その妥協案を群内で共同でコード化し代表の者がメッセージとして発するまでに多少時間がかかっている。

Table 8. シナリオ4におけるturn, act, encoded act, その他の行為の頻度数及び生起率

群	話者	turn	Act			
			encoded act	その他	小計	合計
実験群	被験者	22	21 (28.0)	7 (9.3)	28 (37.3)	75 (100.0)
	NS	23	47 (62.7)	0 (0.0)	47 (62.7)	
統制群	被験者	13	9 (12.3)	5 (6.8)	14 (19.2)	73 (100.0)
	NS	13	59 (80.8)	0 (0.0)	59 (80.8)	

Table 8 が示すように、被験者の turn, act は実験群のほうが明らかに多い（実験群22回、28例、統制群13回、14例）。また encoded act の頻度数と生起率も実験群のほうが明らかに上回っている（実験群21例、28.0%、統制群9例、12.3%）。これは、対話への参加のし方、あるいはインタラクションにおけるインシアティブの取り方における差異が反映されたものと思われる。実験群はコード化されたメッセージを相手に伝える機会を自主的に作り対話の流れを構築しようとしたが、統制群の場合は相手のNS-αによる足場組みがしっかりしていたため、自ら積極的なはたらきかけをせずとも対話がスムーズに進んだと考えることができよう。

シナリオ5

シナリオ5はシナリオの内容自体に問題があり話者の間でジレンマが生じなかった。したがって、十全なインタラクションが生まれず、談話もつまずきがほとんどなくスムーズに流れた。実験群の被験者は「シチューの準備はできているが、今夜夕食に来るの。」という電話をNSから受け、「みやげを買っていた。」と応答する。さらに「今どこにいるの。」「いつ来るの。」と聞かれ、「バス停の近く。」「10分後に行く。」と応答

して、話がまとまる。
統制群の被験者も「今どこにいるの。6時に来ることになっているのにもう6時半だよ。」と言われて、「ケーキを買っていた。」と応答する。さらに「ケーキはシチューのあとで食べよう。」「今どこにいるの。」「あとなん分かかるの。」と言われて、「近くまで来ている。」「5分後に行く。」と応答して、話がまとまる。

Table 9. シナリオ5におけるインタラクション・グループ
討議の所要時間

群	インタラクションの時間	グループ討議の時間
実験群	146 (2:26)	89 (1:29)
統制群	104 (1:44)	37 (0:37)

Table 9 が示すように、インタラクションの時間もグループ討議も実験群のほうがやや長かった（実験群2分26秒、1分29秒、統制群1分44秒、0分37秒）。インタラクションが長引いたのは、電話の会話の出だしの部分で、被験者が役柄上の名前ではなく自分の本名を言ってしまう混乱が生じたこと、相手となったNS-β（ALT歴1年目）が自分の英語を盛んに調整した（たとえば、同じ表現を繰り返したり、自分の意思を細分化して詳しく述べたり、質問を別な表現で言い換えたりした）ことによると考えられる。グループ討議が長引いたのは、NSからの最初の催促に対して「今行くから。」と答えようとしたが適当な言い回しがとっさに浮かばず、「みやげを買っていた。」という表現で代替えすることにし、さらに「おみやげ」をどの英語の表現（gift, present, souvenir）にするか話し合いがなされたからである。統制群では最初から「ケーキを買っていた。」という表現が使われたのでこのようなつまずきは生じなかった。

Table 10. シナリオ6におけるturn, act, encoded act, その他の行為の頻度数および生起率

群	話者	turn	Act			
			encoded act	その他	小計	合計
実験群	被験者	15	15 (28.3)	3 (5.7)	18 (34.0)	53 (100.0)
	NS	14	35 (66.0)	0 (0.0)	35 (66.0)	
統制群	被験者	11	13 (39.4)	2 (6.1)	15 (45.5)	33 (100.0)
	NS	10	18 (54.5)	0 (0.0)	18 (54.5)	

被験者の turn, act は実験群のほうがやや多いが、大きな差異とは言えない（Table 10参照）。また encoded act の頻度数にも顕著な差異は認められない。一方、このシナリオではNSの turn の回数も相対的に少なく、インタラクションが十分に行われなかったことがうかがえる。しかし実験群の相手となったNSの発した act の総数は比較的多く（実験群35例、統制

群18例)、上述のように「自分の英語を盛んに調整した」ことの裏付けと見なすことができよう。

シナリオ6

この状況設定は対話のイニシアティブの取り方、力関係に差異が生じる展開となった。実験群の被験者は売れ残りのケーキを売りさばくために半額でどうかと申し出るが、NSにとっては値段よりカロリーのことが気がかりであり、拒否される。そこで、被験者はダイエット中のボーイフレンドの健康のために別の店へ行くようにと勧める。するとNSは「別の店は今の時間でも開いているのか。」とたずねてくる。そこで別の店に電話して(機転をきかせ、小道具として近くに置いてあった受話器を持ってきて電話をかける仕草をして)、すでに閉店であることを確認してあげ、売れ残りを半額で買わせるのに首尾よく成功する。

統制群の場合は、まずNSがどんなケーキをほしいか説明する。被験者が売れ残った品物を差し出すと、NSは「中身はなにか。」「糖分が多いのではないか。」「別のケーキはないのか。」等、詮索するような質問を繰り返す。目当てのケーキがすでに売り切れであるとわかると、店に対する批判的な発言を繰り返出し、力関係で優位に立つ。そして「その売れ残りを半額にしたら買う。」と申し出て被験者にそれを受諾させ、話はまとまる。

Table 11. シナリオ6におけるインタラクション・グループ討議の所要時間

群	インタラクションの時間	グループ討議の時間
実験群	256 (4:16)	498 (8:18)
統制群	280 (4:40)	137 (2:17)

インタラクションの時間は統制群のほうが若干長かったが大きな差異とは言えない(Table 11参照)。しかし、グループ討議の所要時間は実験群が断然長く、顕著な差異が生じている(実験群8分18秒、統制群2分17秒)。これは実験群が売れ残りのケーキを「半額ではどうか。」と申し出たのにNSに拒まれて、別の妙案を出そうとグループ討議が長引いた結果であろう。

Table 12. シナリオ6におけるturn, act, encoded act, その他の行為の頻度数および生起率

群	話者	turn	Act			
			encoded act	その他	小計	合計
実験群	被験者	29	26 (32.9)	14 (17.7)	40 (50.6)	79 (100.0)
	NS	29	39 (49.4)	0 (0.0)	39 (49.4)	
統制群	被験者	31	16 (15.0)	15 (14.0)	31 (29.0)	107 (100.0)
	NS	30	76 (71.0)	0 (0.0)	76 (71.0)	

Table 12 が示すように、被験者の turn の回数には大きな差異はないが、actの数は実験群のほうが多い(実験群40例、統制群31例)。1回の turn に含まれる actは実験群のほうが多いことになる。また被験者の encoded act は実験群のほうが頻度数、生起率ともに上回っている(実験群26例、32.9%、統制群16例、15.0%)。被験者の「その他」の行為は両群ともほぼ同じ頻度数、生起率である(実験群14例、17.7%、統制群15例、14.0%)。「その他」の行為に見られるつまずきは同程度であるが、encoded act の使用状況からは、実験群の被験者のほうが積極的なはたらきかけのあったことがうかがえる。一方、統制群のインタラクションではNSの encoded act の頻度数、生起率の優位性(76例、71.0%)からもわかるように、NS (ALT 歴1年目のNS-β) が被験者に理解しやすいように英語を調整しながらイニシアティブを取り談話を展開させており、被験者は最終的に半額で売るように仕向けられる従者の立場にあった。

7.2.2 統計処理による一般の傾向の推論

ここでは、上記の各シナリオのデータを観点別に集約し、「5 仮説の設定」で挙げた各仮説を検証していくことにする。

インタラクションへの参加比率

Table 13 は、被験者およびNSの encoded act の頻度数および生起率を示している。2群間には有意差が認められなかった($t(5) = 1.848, p > .05$) が、状況設定のつたなさからジレンマが生じなかったシナリオ5の結果を除外すると有意差が認められるようになった($t(4) = 3.129, p < .05$)。この結果より、なんらかのジレンマが生じる類の状況では、インタラクションへの参加比率は実験群のほうが高い傾向にあると考えることができよう。仮説Iは条件付きで支持される。

行為的機能の頻度

話者が相手とのインタラクションの中で発する言葉は特定の機能を有するはずである。言葉が持つ機能面での差異を調べる目的で、被験者が発したすべての encoded act を「行為的機能」に則って分類した(熊谷 1997, pp.28-29)。Table 14 には各シナリオにおける「行為的機能」の各項目の頻度数と生起率が示されている。有意差が認められたのは「陳述・表出」においてであり($t(5) = 6.111, p < .001$)、実験

群のほうが情報提供の機能をより発揮していると考え
ることができる。仮説Ⅱは「陳述・表出」の行為機能に
おいて支持される。

発話のコード化の度合い

Table 15より発話のコード化の度合いに関しては2群
間に有意差が認められた ($t(5) = 2.192, p < .05$)。
実験群のほうがインタラクションの中で自分の意思を実
際の言語コードを使って表現している度合いが高いと
考えることができる。仮説Ⅲは支持される。

文構築の度合い

文構築の度合いは、「完全」タイプ、「省略」タイ
プ、「定型」タイプのencoded actの生起率によって
判断される。Table 16からわかるように、2群間の比
較で有意差が認められたのは「完全」および「省略」
タイプの生起率においてであり、($t(5) = 2.218, p < .05$; $t(5) = 2.830, p < .05$)、「定型」タイプの生
起率には有意差は認められなかった ($t(5) = 0.131, p > .05$)。ここで、とくに「完全」タイプの生起率に
おいて実験群のほうが勝っているということは、節に
よる文構築の度合いが高く、発話を完全な文形式で
表現する傾向が強いことを示している。仮説Ⅳは支
持される。

文構造上の複雑さ

文構造の複雑化はencoded actによって形成される
moveの中に「単文」構造のみならず、「重文」構造と
「複文」構造がどれだけ含まれるかによって判断される。
Table 17より2群間にはどの構造の生起率においても
有意差は認められないことがわかった。このことから
move内で節と節にまたがる文構造上の複雑化に関し
ては、実験群が統制群より勝っているとは言えないと
考えることができる。仮説Ⅴは棄却される。

文法的な正確さ

文法的な正確さに関しては、平均的に見ると実験群
のほうが統制群よりも劣る傾向にあることがわかった(実
験群55.6%, 統制群76.9%) が、2群間に有意差が認
められるには至らなかった (Table 18参照)。このことよ
り、実験群が統制群より文法的な正確さの面で勝って
いると言えないことは明白であり、仮説Ⅵは棄却される。

使用語の数

Table19より1つのencoded act につき実験群が
3.44語、統制群が2.80語使用しており、2群間には有
意差が認められた ($t(5) = 2.853, p < .05$)。実験群の
ほうが encoded actに盛り込む平均語数が多く、発話
量が多いと考えることができる。仮説Ⅶは支持される。

Table 13. 被験者およびNSのencoded actの頻度数と生起率

話 者	シナリオ	実験群			統制群		
		自己のencoded actの頻度数	／	すべてのactの 頻度数 生起率 %	自己のencoded actの頻度数	／	すべてのactの 頻度数 生起率 %
被験者	1	32	／	119 (26.9)	30	／	122 (24.6)
	2	26	／	64 (40.6)	4	／	48 (8.3)
	3	40	／	105 (38.1)	38	／	134 (28.4)
	4	21	／	75 (28.0)	9	／	73 (12.3)
	5	15	／	53 (28.3)	13	／	33 (39.4)
	6	26	／	79 (32.9)	16	／	107 (15.0)
	6つのシナ リオの合計	生起率の平均 (32.5)			生起率の平均 (21.3)		
		t test $t(5) = 1.848, p > .05$					
	5つのシナ リオの合計	生起率の平均 (33.3)*			生起率の平均 (17.7)*		
		*t (4) = 3.129, $p < .05$					
N S	1	77	／	119 (64.7)	71	／	122 (58.2)
	2	35	／	64 (54.7)	35	／	48 (72.9)
	3	60	／	105 (57.1)	82	／	134 (61.2)
	4	47	／	75 (62.7)	59	／	73 (80.8)
	5	35	／	53 (66.0)	18	／	33 (54.5)
	6	39	／	79 (49.4)	76	／	107 (71.0)
	生起率の平均	(59.1)			(66.5)		

*は群間差に有意性があることを示す。

Table 14. 被験者の encoded act における行為的機能の頻度数と生起率

行為的機能の分類項目	シナリオ	実験群			統制群			t test
		各行為的機能の頻度数	すべてのactの頻度数	生起率%	各行為的機能の頻度数	すべてのactの頻度数	生起率%	
情報要求	1	4	42	(9.5)	2	51	(3.9)	$t(5)=0.500, p>.05$
	2	8	29	(27.6)	2	13	(15.4)	
	3	1	45	(2.2)	1	52	(1.9)	
	4	0	28	(0.0)	0	14	(0.0)	
	5	0	18	(0.0)	1	15	(6.7)	
	6	0	40	(0.0)	1	31	(3.2)	
	生起率の平均			(6.6)			(5.2)	
行為の要求	1	8	42	(19.0)	10	51	(19.6)	$t(5)=0.353, p>.05$
	2	7	29	(24.1)	0	13	(0.0)	
	3	1	45	(2.2)	9	52	(17.3)	
	4	0	28	(0.0)	0	14	(0.0)	
	5	0	18	(0.0)	0	15	(0.0)	
	6	1	40	(2.5)	0	31	(0.0)	
	生起率の平均			(8.0)			(6.2)	
注目要求	1	2	42	(4.8)	3	51	(5.9)	$t(5)=-1.761, p>.05$
	2	0	29	(0.0)	0	13	(0.0)	
	3	0	45	(0.0)	3	52	(5.8)	
	4	1	28	(3.6)	1	14	(7.1)	
	5	0	18	(0.0)	0	15	(0.0)	
	6	0	40	(0.0)	0	31	(0.0)	
	生起率の平均			(1.4)			(3.1)	
陳述・表出	1	16	42	(38.1)	8	51	(15.7)	$*t(5)=6.111, p<.001$
	2	11	29	(37.9)	2	13	(15.4)	
	3	25	45	(55.6)	18	52	(34.6)	
	4	20	28	(71.4)	9	14	(64.3)	
	5	8	18	(44.4)	5	15	(33.3)	
	6	23	40	(57.5)	10	31	(32.3)	
	生起率の平均			(50.8)*			(32.6)*	
注目表示	1	0	42	(0.0)	0	51	(0.0)	$t(5)=-1.232, p>.05$
	2	0	29	(0.0)	0	13	(0.0)	
	3	4	45	(8.9)	3	52	(5.8)	
	4	0	28	(0.0)	0	14	(0.0)	
	5	1	18	(5.6)	4	15	(26.7)	
	6	0	40	(0.0)	3	31	(9.7)	
	生起率の平均			(2.4)			(7.0)	
関係づくり・儀礼	1	2	42	(4.8)	7	51	(13.7)	$t(5)=0.720, p>.05$
	2	0	29	(0.0)	0	13	(0.0)	
	3	9	45	(20.0)	4	52	(7.7)	
	4	0	28	(0.0)	0	14	(0.0)	
	5	6	18	(33.3)	3	15	(20.0)	
	6	2	40	(5.0)	2	31	(6.5)	
	生起率の平均			(10.5)			(8.0)	
宣言	1	0	42	(0.0)	0	51	(0.0)	—
	2	0	29	(0.0)	0	13	(0.0)	
	3	0	45	(0.0)	0	52	(0.0)	
	4	0	28	(0.0)	0	14	(0.0)	
	5	0	18	(0.0)	0	15	(0.0)	
	6	0	40	(0.0)	0	31	(0.0)	
	生起率の平均			(0.0)			(0.0)	

*は群間差に有意性があることを示す。

Table 15. 被験者のactにおけるコード化の度合い

シナリオ		実験群			統制群		
		自己のencoded actの頻度数	すべてのactの 頻度数	コード化の 度合い(%)	自己のencoded actの頻度数	すべてのactの 頻度数	コード化の 度合い(%)
1		32	42	(76.2)	30	51	(58.8)
2		26	29	(89.7)	4	13	(30.8)
3		40	45	(88.9)	38	52	(73.1)
4		21	28	(75.0)	9	14	(64.3)
5		15	18	(83.3)	13	15	(86.7)
6		26	40	(65.0)	16	31	(51.6)
6つのシナ リオの合計	コード化の度 合いの平均	(79.7) *			(60.9) *		
	t test						

*は群間差に有意性があることを示す。

Table 16. 被験者のencoded actにおける完全・省略・定型タイプの頻度数と生起率

Encoded act の 分類項目	シナリオ	実験群			統制群			t test		
		各タイプの 頻度数	／	すべてのactの 頻度数	生起率 (%)	各タイプの 頻度数	／		すべての act の 頻度数	生起率 (%)
完全タイプ	1	17	／	42	(40.5)	10	／	51	(19.6)	* t (5) = 2.218, p < .05
	2	16	／	29	(55.2)	3	／	13	(23.1)	
	3	11	／	45	(24.4)	14	／	52	(26.9)	
	4	11	／	28	(39.3)	4	／	14	(28.6)	
	5	2	／	18	(11.1)	2	／	15	(13.3)	
	6	12	／	40	(30.0)	5	／	31	(16.1)	
	生起率の平均				(33.4)*				(21.3)*	
省略タイプ	1	5	／	42	(11.9)	4	／	51	(7.8)	* t (5) = 2.830, p < .05
	2	1	／	29	(3.4)	0	／	13	(0.0)	
	3	9	／	45	(20.0)	6	／	52	(11.5)	
	4	5	／	28	(17.9)	1	／	14	(7.1)	
	5	2	／	18	(11.1)	2	／	15	(13.3)	
	6	7	／	40	(17.5)	2	／	31	(6.5)	
	生起率の平均				(13.6)*				(7.7)*	
定型タイプ	1	10	／	42	(23.8)	16	／	51	(31.4)	t (5) = 0.131, p > .05
	2	9	／	29	(31.0)	1	／	13	(7.7)	
	3	20	／	45	(44.4)	18	／	52	(34.6)	
	4	5	／	28	(17.9)	4	／	14	(28.6)	
	5	11	／	18	(61.1)	9	／	15	(60.0)	
	6	7	／	40	(17.5)	9	／	31	(29.0)	
	生起率の平均				(32.6)				(31.9)	

*は群間差に有意性があることを示す。

Table 17. 被験者のencoded actにより形成されるmoveにおける単文・重文・複文構造の頻度数(延べ数)と生起率

被験者のencoded actにより形成される moveの分類項目	シナリオ	実験群			統制群			t test		
		各構造の頻度 数(延べ数)	／	すべてのencoded actの頻度数	生起率 (%)	各構造の頻度 数(延べ数)	／		すべてのencoded actの頻度数	生起率 (%)
単文構造	1	12	／	32	(37.5)	8	／	30	(26.7)	t (5) = -1.344, p>.05
	2	7	／	26	(26.9)	3	／	4	(75.0)	
	3	7	／	40	(17.5)	12	／	38	(31.6)	
	4	2	／	21	(9.5)	2	／	9	(22.2)	
	5	3	／	15	(20.0)	1	／	13	(7.7)	
	6	4	／	26	(15.4)	6	／	16	(37.5)	
	生起率の平均				(21.1)				(33.4)	

重文構造	1	3	／	32	(9.4)	3	／	30	(10.0)	$t(5) = 1.734, p > .05$
	2	5	／	26	(19.2)	0	／	4	(0.0)	
	3	4	／	40	(10.0)	1	／	38	(2.6)	
	4	4	／	21	(19.0)	1	／	9	(11.1)	
	5	0	／	15	(0.0)	1	／	13	(7.7)	
	6	6	／	26	(23.1)	0	／	16	(0.0)	
	生起率の平均				(13.5)					(5.2)
複文構造	1	0	／	32	(0.0)	2	／	30	(6.7)	$t(5) = 0.914, p > .05$
	2	3	／	26	(11.5)	0	／	4	(0.0)	
	3	1	／	40	(2.5)	0	／	38	(0.0)	
	4	0	／	21	(0.0)	0	／	9	(0.0)	
	5	1	／	15	(6.7)	0	／	13	(0.0)	
	6	0	／	26	(0.0)	0	／	16	(0.0)	
	生起率の平均				(3.5)					(1.1)

Table 18. 被験者のencoded actにおける文法的に正しい完全・省略タイプの頻度数と生起率

シナリオ	実験群				統制群			
	文法的に正しい 完全・省略タイプの encoded actの頻度数	／	すべての 完全・省略タイプの encoded actの頻度数	生起率 (%)	文法的に正しい 完全・省略タイプの encoded actの頻度数	／	すべての 完全・省略タイプの encoded actの頻度数	生起率 (%)
1	18	／	22	(81.8)	11	／	14	(78.6)
2	8	／	17	(47.1)	2	／	3	(66.7)
3	14	／	20	(70.0)	13	／	20	(65.0)
4	11	／	16	(68.8)	4	／	5	(80.0)
5	2	／	4	(50.0)	4	／	4	(100.0)
6	3	／	19	(15.8)	5	／	7	(71.4)
生起率の平均	(55.6)				(76.9)			
<i>t</i> test	<i>t</i> (5) = -2.008, <i>p</i> > .05							

Table 19. 被験者の encoded act に含まれる平均語数

シナリオ	実験群				統制群			
	encoded actに 含まれる語の総数	／	encoded act の頻度数	encoded actに 含まれる平均語数	encoded actに 含まれる語の総数	／	encoded act の頻度数	encoded actに 含まれる平均語数
1	99	／	32	(3.09)	93	／	30	(3.10)
2	124	／	26	(4.77)	15	／	4	(3.75)
3	121	／	40	(3.03)	103	／	38	(2.71)
4	84	／	21	(4.00)	27	／	9	(3.00)
5	29	／	15	(1.93)	23	／	13	(1.77)
6	99	／	26	(3.81)	40	／	16	(2.50)
平均語数の平均					(3.44)*			
<i>t</i> test	* <i>t</i> (5) = 2.853. <i>p</i> < .05							

*は群間差に有意性があることを示す。

8 考 察

8.1 言語形式的観点からの考察

学校教育の枠内でコミュニケーション重視の指導を実践した場合、その影響がコミュニケーション能力の発達にどのように現出してくるのか、実験結果を基に言語形式的観点から考察してみる。

6つのシナリオを通して言語形式から見る2群間の顕著な差異は、まず第1に発話のコード化の度合いに認

めることができる (Table 15参照)。実験群のほうが実際の言葉の使用比率が高かった (実験群は79.7%、統制群は60.9%)。コード化の度合いが高くなればなるほど伝達する情報量が多くなり、相手には自分の状況がより正確に伝わることになる。Strategic interaction のように、自分の言い分を相手に十分理解させて説得しなければならない状況では、必要な情報をできるだけ多くコード化して伝達することが重要なポイントとなる。逆に「その他」の行為が多くなればそ

れだけ相手のペースでインタラクションが展開していくことになりかねない。その結果、イニシアティブの取り方、話者間の力関係にも影響を及ぼすことになりうるのである。

次に文構築の度合いについて検討してみる。これは語・句、節、定型表現の encoded act の生起率によって示される。2群間で有意差が認められたのは「完全」タイプと「省略」タイプ、つまり節、そして語・句による表現の使用率であり、実験群のほうが上回っていた (Table16参照)。自分の意思をコード化する活動を2年間経験してきた実験群とそうでない統制群との表現力上の差異は、語・句・節を使っの文構築の度合いに表れていると考えることができよう。

さらに節と節にまたがる文構造の複雑さについて検討してみる。encoded act により形成される move に含まれる「単文」、「重文」、「複文」構造のどの生起率においても2群間で有意差は認められなかった (Table17参照)。また「単文」構造と比較して、「重文」、「複文」構造が生じる例は2群ともきわめて少なかった。節と節にまたがる文構造上の複雑化において2群間には顕著な差異が認められたとは言えない。インタラクションの際はグループ討議と辞書使用が可能であったにもかかわらず、「重文」や「複文」構造の生起率には2群間で有意差が見られなかった。即時即応の伝達上の圧迫を受けながら、自分の考えを即興的に述べなければならない状況では、コミュニケーションの経験量に関係なく、複雑な構文を使って表現することは本質的に困難なのかもしれない。Sato (1988) も指摘しているように、コミュニケーションの場の提供だけでは複雑な構文の発達には十分につながらないのかもしれない。またこのことは「無計画な談話」(unplanned discourse) の特徴と関連付けて考えることもできよう。「無計画な談話」では、特徴の1つとして、従属節を含む複文構造より単文構造を頻繁に使う傾向にあることが指摘されてきた (Ochs 1979; Stubbs 1983)。このようなインタラクションの文脈では語用論的に見て文構造上の複雑化は必ずしも不可欠なものとは言えず、それが複雑な構文の頻度数の低さに結びついているのかもしれない (Sato 1988)。

文法的な正確さに関しては2群間に有意差が認められるレベルには達していなかった (Table 18参照) が、平均的に見ると実験群のほうが劣る傾向にあることがわかった (実験群55.6%, 統制群76.9%)。この意外な結果は、1つには実験群のほうが発話量がより多く、

文法上のミスを犯す機会もより多くなっていることに起因すると解釈できよう。実際 encoded act に含まれる単語数に関しては実験群のほうが多く、2群間に有意差が生じている (Table 19参照)。また「行為的機能の頻度」の節で述べたように、「陳述・表出」の機能の優位性から推察して、実験群はどちらかと言えば意味重視の、統制群は形式重視の、コミュニケーションを行う傾向にあり、その違いが文法的な正確さの差異の一因となりえたとも考えることもできよう。このことは、グループ討議の際に、実験群がインタラクションの展開に関する作戦を、統制群が使用する表現自体を、話題とする傾向が強かったこととも関連していると思われる。この文法的な正確さに関しても、即時即応の伝達上の圧迫を受けている状況では、たとえコミュニケーションの経験が豊富であっても、普段より言語形式に注意を払う指導がなされていなければ、正確さは高まらなと推察される。先行研究では、普段の指導においてコミュニケーション行為の言語形式に焦点を当てた場合に正確さが高まりうることが示された (Nobuyoshi & Ellis 1993; 高島 1995)。実験群が統制群より正確さの面で優れているとは言えないという本研究の結果は、コミュニケーション活動の際にはあまり言語形式にこだわらず、むしろ意味内容を重視する指導を施してきたことによると推察される。コミュニケーションにおいて意味内容のみを重視する指導は、少なくとも、伝統的な文法中心の指導と比較して、正確さの向上にはより効果的だとは言えないと考えることができよう。

8.2 言語形式以外の観点からの考察

ここでは言語形式以外の2群間の差異から学習環境の影響について考察してみる。まず encoded act の生起率に見られるインタラクションへの参加比率には有意差が見られ、実験群のほうが相手となったNSとの関わり合いにより積極的であることが明らかにされた (Table13参照)。これは話者としての自律 (Littlewood 1996, p.431) と関連付けて考えることができよう。話者としての自律性が高ければ高いほど、power game的なインタラクションであっても相手と同等の立場で対峙する傾向が強まり、イニシアティブの取り方、自己主張、反論等においてより積極的になると予想される。実際、実験群はNSと対等に近い立場で話し合い、自己の主張を堂々と述べ、相手とのやりとり積極的に関わりを持とうと努める傾向にあった。

実験群のこの積極的な姿勢は先行研究で指摘された「コミュニケーション重視の学習者の「タスク完遂への積極性が増す」傾向 (Kitajima 1997) とも合致する。これは自らの置かれた学習環境の中で自力でコミュニケーションを遂行してきた経験の所産と捉えることができよう。一方、統制群は従者または言語弱者 (津田 1990, p.16) の立場の印象が強く、従順で諦めが早く NSの要求や主張を容易に受け入れる傾向が強かった。統制群の消極性は英語の使用能力にどうしてもハンディが伴い自信が持てず自己主張が希薄になってしまった結果であろう。

また行為的機能の中の「陳述・表出」においても実験群の優位性が認められている (Table14参照)。これは、実験群が自己の主張や状況説明をより明確に伝える傾向にあり、相手の考えに影響を及ぼすこともあったことの裏付けともなろう。学習者は過去の経験を常に背負ってコミュニケーションの場に臨んでいる。実験群は自分が置かれた状況で、どのような情報を相手に提示する必要があるのかに関して、より敏感になっているのではないかと推察される。そして自分の意図をより正確に伝えれば、相手も動き、直面する問題が解決される可能性が高いことを過去の経験から学習しているのではないだろうか。先行研究でコミュニケーション重視の指導の成果として指摘された「文脈・状況に敏感である」という傾向 (Kitajima 1997) は実験群の「陳述・表出」機能における優位性に見てとることができよう。これも2年間のコミュニケーションの経験を積んだ必然的な結果であろう。

9 指導改善への向けての提言

平均的な学力の高校生が「コミュニケーション能力育成に恵まれた学習環境」で2年間過ごした結果、その影響としてコミュニケーション能力の発達が認められたのはどのようなことだったのか、実験結果の分析から明らかにされたことを改めてまとめると次のようになる。

インタラクションへの参加比率が高くなり、NSと対等に近い関係で対話に参加できるようになり、文脈・状況に適切な情報提供がより可能になり、言語コードを使った発話の使用率が高くなり、語・句・節による表現の使用率が伸び、発話内での使用語の数も増す。ただし、発話が構文的に複雑になることは少なく、また文法上の正確さにおいても顕著な進歩は見られない。

このコミュニケーション能力発達の実態は、一般に信じられている「英米人並みに正しい英語でペラペラと話せる」という理想の状態とは一致しているとは言えない。「コミュニケーションに長けている」学習者には話者としての自律性や言葉の機能そしていくつかの言語形式上の面の進歩は認められたにしても、NSの規範に同化するレベルまでには至っていない。本研究でとくに提言したいのは、コミュニケーション重視の指導に関わる者はこの理想と現実の乖離をきちんと認識すべきだということである。

言語形式面でNSの規範に近付こうとすることは英語教育においては入門期のレベルから大前提となっており、今まで論議的となることもなかった。コミュニケーション能力にしても、英米人並みに正しい英語でペラペラと会話できる能力、と広く無批判的に受け止められてきた感がある。しかし、コミュニケーションの本質を見極めようとするれば、それは単なる英会話の能力とは異質のものであることに気付くのである (近江 1992, pp.8-11; 岡 1995, pp.26-28; 吉田 1997 p.223; 中島 1997, p.103)。日本人にとって、言葉は人と人が結びつきを高め相互の同一性を確認し合い強化する手段であり、この言語観は「英会話」の色調によく馴染む。しかし、現実のコミュニケーションでは、自己の考えを主張し、相手の意見を聞き入れ、譲歩したり、相手を説得したりしなければならない場合が生じてくる。鈴木は、異なる考え方をぶつけ合いおたがいの利害を調整する交渉手段としての言葉は、日本人の場合、ほとんど発達していないと述べている (1985, p.43)。国際化が進む中でわれわれが異文化の人々とさまざまな脈絡 (国家レベルから個人レベルに至るまで) でコミュニケーションをしなければならない機会が増えてくるだろう。そうした場合、当事者同士が言葉を武器とし、おたがいの意見を述べ合い、相違点を確認し合い、おたがいの考えを調整しながら、新しい展開を見い出していくことが必要になってくると思われる。これこそ現在言葉の教育においてその重要性が唱えられている「対話」の姿勢である (中島 1997, p.122)。もし英語教育が言葉の現実を反映したコミュニケーション能力の育成に転換していくのであれば、このような視座は無視できないと思われる。

ではその指導法においてはどのような要素が含まなければならないだろうか。本研究の実験群とNSのインタラクションの中には、意見・主張の対立・衝突がし

ばしば見られた。そこには自律した話者としての言葉が発せられる瞬間があり、言葉が相手を動かす威力を発揮する瞬間も認められた。茂呂は次のように述べている(1991, p.191)。

「ことばの発生の道筋はさまざまな社会的言語と他者のことばに出会いながら、自らのことばの境界面を創造するということになる。あるいは自分のことばと他者のことばの「接面(インターフェース)」を創造し、この接面を利用して、自分のことばを鍛え上げることになるだろう。この接面こそが、社会的、歴史的な背景から生まれた他者のことばと出会い、そのことばに自分のことばを向かわせる最前線となる。(途中省略)この接面を準備しない限り、他者のことば、ひいては世界に向かうことは始まらないのだ。」

教室での指導においては、いかにこの「接面」を作り出し、「ことばを鍛え上げる」場を提供していくかが課題となるであろう。このような機会は現行の「OC」の中であれば debate, discussion の指導で提供できると思われるし、また本研究で活用した strategic interaction の概念も有効であろう(活用例は Morris 1987; Puhl 1987; Khanji 1987; Sasaki 1997を参照)。とくに open-ended の role play を活用したこの指導法は知識習得のみの学習から脱却し、自らが置かれた状況で人間関係に配慮しつつかに振る舞うべきかの学習を促し、実生活におけるコミュニケーション行為に結びつきうる点で評価できるし、効果を発揮するものと考えられる(Nasman & Shannon 1995)。

学習活動の評価に関しては、今までの言語形式偏重の評価から、社会的な関わり合いの中での言葉の使い方を重視した評価に転換していくことが必要となろう。実際のコミュニケーションでは、使う言葉が文法的に多少粗雑であっても、機能的であり、他者との関係づくりに威力を発揮する場合もあるし、文法的には正確ではあるが相手との関わり合いの道具としてはほとんど機能を果たさない場合もある。コミュニケーション能力を評価する際にはこの言語形式偏重を慎む「割り切り」が必要であろう。むしろ、社会的な脈絡の中で学習者を自律した話者として見据えた評価を心がけるべきであろう。英語国民の言語規範を忠実に自己の中に取り込むことが英語による国際コミュニケーションの唯一の道だと信じているとしか思えない学習行動(鈴木, 1985 p.196)を促す評価は、(文法指導の場

合はともかく)少なくともコミュニケーション指導では是正していくべきである。

10 おわりに

本研究は、高校生のコミュニケーション能力の発達状況を把握することをねらいとした実証研究である。その特色は、学習環境の異なる高校生のコミュニケーション能力をある特定の談話の中で捉えたことにあり、実験的な場ではあるものの言葉のダイナミックな生の姿を見つめたことにある。またそれによって学習環境の違いがコミュニケーション能力の発達にどのような影響を及ぼすのかを明らかにしようとしたことにある。

観察と分析により導き出された学習環境の影響は、通俗的に期待されている「英米人並みに正しい英語でペラペラと話す」という方向性とは必ずしも一致するものではない。本研究の被験者の数およびデータの量は限られており、指摘された傾向はあくまで推論・仮説の域を出ていない。しかしながら、環境の異なる学習者の実際の発話の観察からその実態の一角を導き出した点で大いに意義がある。教育改革を進める場合、われわれは自分の目で見たもの、自分の手で調べたものを大切に、確かな事実に基づいて論議を積み上げるようにしなければならない(佐藤 1999, p.46)。「コミュニケーション能力」がなんであるかがきちんと定義付けされ、指導目標・指導法・評価が有機的に結びついて初めて指導の改善が健全な方向に動き出すと思われる。鈴木(1999)は次のように述べている。

「現在の日本人にとって本当に必要な外国語力とは何かさえ理解できれば、あとはその目的を達するためのいろいろな具体的対応のうち、どれが有効か、どれが可能かといった具体的で、しかも検証可能な方策が立てられる(p.25)。」

われわれが学校英語教育の枠内で育成すべきコミュニケーション能力とはなにか、それはいかに発達するのかに関するコンセンサスを確立していくためには実証研究の蓄積とメタフィジカルなレベルでの論議の積み上げが必要となると思われる。その実現へ向けて、本研究が小さなステップとなってくれば幸いである。

最後に私の研究成果をこのような形で発表する機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会、ご助言をくださった和田稔先生を始めとする選考委員の先生方、実験に協力してくれた12名の高校生と3名のNSに心から感謝の意を表したい。

注

- 1 Beretta & Davies (1985) は、インド・バンガロール地区で行われたコミュニケーション重視の指導プロジェクト (the Communicative Teaching Project, Prabhu, 1987) の成果を明らかにすべく、4つの小学校で2つの学習環境にあった児童に対して5種類のテストを実施した。その結果、構文テスト (structure: 多肢選択問題) では文法訳読グループが聴読解 (listening / reading comprehension: 英文読解後に英問英答を行う英検2次試験タイプ) とtask-basedテストではtask-basedグループが優位であった。その他に、task-basedグループが文脈中の文法 (contextualized grammar: 空所補充文法問題)、ディクテーション・テストでそれぞれ4校のうち1校のみで優位となる結果も出ている。またBeretta (1990) はこのプロジェクトに携わった指導者15名の意識調査を行ったが、分析結果からコミュニケーション重視の指導実践がどの程度徹底されていたか (the level of implementation) には指導者間に明らかな差異があり、積極的な実践者の大半は「普通の平均的な指導者」(regular teachers) よりも資質的に優れたプロジェクト推進者たちであったことが判明した。また、task-basedグループの指導者が形式重視の指導を行った可能性も指摘されており、コミュニケーション重視の指導のみの厳密な意味での学習成果に関しては解釈には注意が必要である。
- Hammond (1988) は初級スペイン語をコミュニケーション重視のNatural Approach (Krashen & Terrell 1983) で学んでいるグループと文法訳読式で学んでいるグループの学習成果を比較している。定期考査での筆記テスト (読解、作文、空所補充の文法・語彙問題などが含まれた伝統的な出題形式) において、前者が後者と同等、あるいはよりよい成績を収めたことが明らかになった。Hammondは、コミュニケーション重視の指導のほうが文法訳読法と比較して、文法的な定着においても劣ることがないと主張している。この研究では被験者が無作為にグループ分けされているので、年齢、性別、知能、適性、意欲の統制は行っていないという点だが、コミュニケーション重視の指導であれば、実験期間中に学習意欲が喚起され、それが望ましい学習成果に結びついたことも十分に考えられる。倉八 (1997, 217) が主張するように、コミュニケーション重視の指導は意欲を媒介として学習効果をもたらす教授法でありうる。この点がHammondの研究では見落とされているのである。
- Montgomery & Eisenstein (1985) の研究対象は英語力が不足している成人で、14週からなるOCの講座の中の10週にわたって週1回の割合で銀行などへの実地見学を実施し、その前後に聴解練習や口頭練習を含めた導入と準備、反省と総括の指導を施している。講座終了後に実施されたインタビューの応答の他者評定により、OC受講グループは文法重視グループよりも、アクセント、語彙、文法、理解において優れており、とくに文法面での優位性は際立っていることがわかった。しかしここで見落してならないのはOCグループはこの講座のほかに週9時間の文法の指導を受けていた事実である。この研究では評価対象が伝統的なテストでめされる文法知識ではなく、主としてコミュニケーション行為中のアクセント、語彙、文法面での発話形式の正確さであった。しかし、この形式上の正確さは、コミュニケーション重視の指導でも、どれだけ発話形式を意識させるかにより、正確さが生じてくる可能性がある。コミュニケーション重視の指導の中で明瞭化要求により言語形式に焦点を当てさせることによって文法的正確さが増したという報告 (Nobuyoshi & Ellis 1993; 高島 1995) もある。発話の形式上の正確さのみから学習環境の成果を推し量るには注意が必要である。また、Hammondの研究と同様に、Montgomery & Eisensteinの研究においても、コミュニケーション重視の学習環境が意欲を媒介として学習効果をもたらした

可能性も十分に考えられる。

以上より、これらの3つの事例は、「コミュニケーション重視の指導はコミュニケーション能力の助長に繋がるし、文法重視の指導は文法知識の助長に繋がる。」という一般的傾向を覆す強力な反証とは認められない。

- 2 適性処遇交互作用 (Aptitude-Treatment Interaction) すなわち学習者の性質と指導の間の交互作用によって効果的な学習が行われた場合、その指導が個々の学習者にとって優れた面が活されるものであれば特恵的效果が生じたと見なされ、学習者の弱点を補うものであれば補償的效果が生じたと見なされる (永野 1984, 139-63)。
- 3 田中の「意味検出」モデルは次のように説明できる。通常コミュニケーションは「キャッチボール」に譬えられるが、これは言語的やりとりの双方向性を重視したものである。このキャッチボール観では「意図した意味と解釈した意味の一致」がコミュニケーションの理想的状況の条件とされる。このコミュニケーションの典型例はモルス信号を用いたやりとりに見られ、そこでは信号とその内容の関係が「コード表」のような形で与えられており、信号を受け取る側はコード表との照合によって信号の意味する内容を再現する。言語でコミュニケーションをする場合、この「コード表」に相当するのは辞書と文法である。辞書にはコードと意味の関係がコード (慣習) として記されている。つまり、言語記号 (意味するものと意味されるものの関係) のコード表のようなものをコミュニケーションの参加者が共有しており、それに依拠しながら意味のやりとりを行う。このコミュニケーション論が「意味検出」モデルである。田中は、このモデルはコミュニケーションの実相をうまくとらえているとは言えない、と述べている (1997b, p. 174-5)。
- 4 Givón (1985, p.1018) によると統語化の特徴としては、緩い等位関係 (loose coordination) から堅い従属関係 (tight subordination) への移行や、1つの音調曲線で短くまとまった発話 (small chunks under one intonation contour) から長い発話 (large chunks under one intonation contour) への移行が挙げられる (Larsen-Freeman & Long 1991, pp.267-9; 牧野ら (訳) 1995, pp.259-61参照のこと)。もしGivónの仮説が正しければ、統語化が進むにつれて、重文構造よりも複文構造の使用が多くなり、節と節に跨る文構造が複雑化するようになり、また語・句よりむしろ節による文構築が多くなって、1つ1つの文の長さも増すようになると予想できる。
- 5 strategic interactionの指導法では、数名から構成される2つのグループに対して、立場の異なる2人の人物の役割とシナリオの1部が与えられる。たとえば、グループAには「あなたは定期考査のために一生懸命勉強しなければならないのに、話好きの親友より電話がかかってきて少しの時間うちへ来ないかと誘われる」という状況が与えられる。一方、グループBには「今日は親友Aの誕生日であり、あなたは他の友だちとともにパーティーを極秘に計画している。Aを家に呼んで驚かせてあげたいが、相手は試験勉強中である。あなたはどのようにしてこちらの意図を悟られずにAを説得するか苦慮している」という状況が与えられる。それぞれのグループには相手グループの状況は知らされない。まずグループ内でどんな発言をして相手とインタラクションするかを話し合う。次にグループの代表を決めて、相手グループの代表と実際に英語でインタラクションを行わせる。つまり、相手との間に生じているジレンマを交渉によって解決するのである。そして、最後にその日のコミュニケーション行為に関する質疑応答、確認、説明、復習などが行われる。

- 6 Vygotsky は「発達の最近接領域」を子どもの「独力での問題解決によって到達可能な現在の発達水準」と「より高次の大人の指導下、もしくはより能力の高い仲間と協同で行う問題解決によって到達可能となる潜在的な発達水準」との間隔と定義づけている(1962, p.268)。もし被験者が課せられたタスクを、単独では不可能にせよ、他者からなんらかの援助を受けて完遂できるのであれば「潜在的発達段階」に達していると見なされるし、援助を受けても完遂できないのであればその段階に達していないと見なされる。これによって、つまづいた学習者が他から援助を受ければタスクを完遂できるのか、受けても完遂できないのかの識別が可能になり、学習者が単独でタスクを行う状況だけでは見えてこない結果も知りうるようになる(Minick 1987)。
- 7 本研究では3名のNSより協力を得た。NS- α は、本校がbase schoolのALT歴3年目のアメリカ人女性である。NS- β は、この地区の別の高校をbase schoolとしているALT歴1年目のカナダ人女性である。またNS- γ は、ロータリー・クラブの国際交流プログラムでこの地区のさらに別の高校に通うアメリカ人女子学生である。本研究の実験の際のNSの割り当てに関してはAppendix 4を参照のこと。
- 8 act は元来授業内の指導者・学習者間の会話を記述するパーミンガム・モデルに含まれる談話分析の最小単位である(Sinclair & Coulthard 1975)。このモデルは談話の小さな単位が統合して大きな単位を形成し、大きな単位は小さな単位から構成されるという階層性に基づくものがある(McCarthy 1991; 安藤ら(訳) 1995, p.26参照)。階層レベルはtransaction(交渉・処理), exchange(交換), move(手番・展開), actからなる。transactionは指導者・学習者間の質疑応答の連鎖とその前後に来る「枠組み」的表現(framing move)からなる完結した統一体を指す。exchangeはtransactionを構成し、initiation(始動), response(応答), follow-up(追跡)のmoveからなる。moveはexchangeを構成し、コード化された発話のほかにも動作とか非言語的な応答も含まれる。actはmoveを構成しており、相互作用的機能によって定義付けされる最小の言語断片である。
- 9 この分析で頻度を表すのに延べ数を採用したのは1つのmove内に「重文」構造と「複文」構造が混在するケースがあり、これらも便宜上別々に数えるためである。
- 10 この分析で「定型」タイプのencoded actだけを分析対象から除外したのは、被験者が実験群であろうと統制群であろうと、このタイプに属する表現は文法的に正確な形で覚えている可能性がきわめて高いと推察されたからである。
- 11 足場組みとは、言語能力のより高い話者(たとえばALT)が、言語能力のより低い話者(たとえば学習者)とインタラクションする際に、自己の発話の中に相手の発話を組み込む等して、協調的な談話(collaborative discourse)を練り上げていけるようにサポートすることである(Larsen-Freeman & Long 1991, p.71; 牧野ら(訳) 1995, p. 71参照のこと)。

参考文献

- Allen, P., M. Swain, B. Harley & J. Cummins. (1990). Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education. B. Harley, P. Allen, J. Cummins and M. Swain. (eds.). *The Development of Second Language Proficiency*, 57-81. Cambridge: CUP.
- 安藤寿康・福永信義・倉八順子・須藤毅・中野隆司・鹿毛雅治. (1992). 「英語教授法の比較研究—コミュニカティブ・アプローチと文法的・アプローチ」. 『教育心理学研究』 Vol. 40, No. 3, 11-20.
- 有馬朗人. (2000). 「岐路に立つ日本の教育」. 『英語教育2000年1月別冊・入試が変わる授業が変わる』 Vol.48, No.13 (2000年1月別冊), 4-10.
- * Bahktin, M. 桑野隆(訳). (1984). 『マルクス主義と言語哲学—言語学における社会学的方法の基本的問題』. 未来社.
- Beretta, A. (1990). Implementation of the Bangalore project. *Applied Linguistics*, Vol.11, No.4, 321-337.
- Beretta, A. & A. Davies. (1985). Evaluation of the Bangalore project. *English Language Teaching Journal*, Vol. 39, 121-127.
- Coulthard, M. (1985). *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman. (吉村昭市・貴井孝典・鎌田修(訳). (1999). 『談話分析を学ぶ人のために』. 世界思想社.)
- Di Pietro, R. (1987). *Strategic Interaction*. Cambridge: CUP.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, Vol.29, No.1, 55-85.
- 『英語教育事典:オーラル・コミュニケーションの成果を問う!』. (1996). アルク.
- 『英語教育2000年1月別冊・入試が変わる授業が変わる』. (2000). 「資料2. 47都道府県英語科指導主事アンケート集計結果」, Vol.48, No.13 (2000年1月別冊), 13-19.
- Givón, T. (1985). Function, structure and language acquisition. In D. Slobin. (ed.). *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*, 1005-1028. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, J. K. (1995). (Re)creating our words with words: A socio-historical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, Vol.16, No. 2, 206-232.
- Hammond R. (1988). Accuracy versus communicative competency: The acquisition of grammar in the second language classroom. *Hispania*, Vol. 71, 408-417.
- 林秀彦. (1999). 『日本を捨てて、日本を知った』. 草思社.
- 伊東治己. (1994). 「コミュニケーション活動」とは. 『英語教育』, Vol.43, No.4 (94年7月号), 8-10.
- * 伊藤和夫. (1997). 『予備校の英語』. 研究社.
- 岩見一郎. (2000). 「国際経済科海外修学旅行:「これまで」と「これから」」. 『平成11年度研究紀要』, 23-34. 青森県立八戸商業高等学校.
- 金谷憲(編著). (1992). 『学習文法論』. 河源社.
- Khanji, R. (1987). Strategic interaction: Bridging the gap between classical and conversational Arabic in the classroom. In Lantolf & Labarca. (eds.), 150-155.
- Kitajima, R. (1997). Influence of learning context on learners' use of communication strategies. *JALT Journal*, Vol. 19, No.1, 7-23.
- Knight, G. (1995). Oral Communication: One year on. *The Language Teacher*. Vol.19, No.7, 20-21.
- Krashen, S., & T. Terrell. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- 熊谷智子. (1997). 「はたらきかけのやりとりとしての会話」. 茂呂雄二(編). 『対話と知:談話の認知科学入門』. 新曜社.
- 倉八順子. (1993). 「コミュニカティブ・アプローチ及び外国人講師とのチームティーチングが学習成果と学習意欲に及ぼす効

- 果」.『教育心理学研究』, Vol. 41, No.2, 95-106.
- 倉八順子. (1994). 「コミュニケーション・アプローチにおける規則教授が学習成果及び学習意欲に及ぼす効果」.『教育心理学研究』, Vol.42, No.1, 48-58.
- Kurahachi, J. (1994). The communicative approach in review (1) — in case of a small group.『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』, Vol.1.38, 43-50.
- 倉八順子. (1995). 「グラマティカル・アプローチとコミュニケーション・アプローチが学習成果及び学習意欲に及ぼす質的差異」.『教育心理学研究』, Vol.43, No.1, pp.92-99.
- 倉八順子. (1997). 『コミュニケーション中心の教授法と学習意欲』. 風間書房.
- 倉八順子・安藤寿康・福永信義・須藤毅・中野隆司・鹿毛雅治. (1992). 「コミュニケーション・アプローチと学習意欲」.『教育心理学研究』, Vol. 40, 304-314.
- 桑野隆. (1990). 『未完のポリフォニー—バフチンとロシア・アバンギャルド』. 未来社.
- Lantolf, J. P. & A. Labarca. (eds.). (1987). *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom, Delaware Symposium on Language Studies 6*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Larsen-Freeman, D. (1983). Assessing global second language proficiency. In H. Seliger & M. Long. (eds.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, 287-305. Rowley, MASS: Newbury House Publishers.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman. (牧野高吉・萬谷隆一・大場浩正 (訳). (1995). 『第2言語習得への招待』. 鷹書房リブレス.)
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, Vol. 24, No. 4, 427-435.
- Long, M. (1983). Inside the "black box": Methodological issues in classroom research on language learning. In H. Seliger & M. Long. (eds.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, 3-36. Rowley, MASS: Newbury House Publishers.
- ラムス, D. (Lumms, C.D.). (1976). 斎藤靖子他 (訳). 『イデオロギーとしての英会話』. 晶文社.
- 松浦伸和・西本まり子・池田周・兼重昇・伊藤彰浩・三浦省五. (1997). 「高校生の英語学習に関する意識調査」.『英語教育』, 9月増刊号, 44-63.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: CUP. (安藤貞夫・加藤克美 (訳). (1995). 『語学教師のための談話分析』. 大修館.)
- McNamara, T. (1997). 'Interaction' in second language performance assessment: Whose performance? *Applied Linguistics*, Vol.18, No. 4, 446-466.
- Minick, N. (1987). Implication of Vygotsky's theories for dynamic assessment. C.S.Lidz. (ed.). *Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential*, 116-140. New York: the Guilford Press.
- Montgomery, C. & M. Eisenstein. (1985). Real reality revisited: an experimental communicative course in ESL. *TESOL Quarterly*, Vol.19, No.2, 317-333.
- Morris, S. D. (1987). Field Test of Strategic Interaction. In Lantolf & Labarca. (eds.). 134-340.
- * 茂呂雄二. 1991. 「語りの発生: 言語の活動理論」. 無藤隆 (編). 『ことばが誕生するとき: 言語・情動・関係』, 169-220. 新曜社.
- 永野重史. (1984). 『教育学大全集24・教育評価論』. 第一法規.
- 中島義道. (1997). 『<対話>のない社会』. PHP新書.
- 中村敬. (1993). 『外国語教育とイデオロギー—反=英語教育論—』. 近代文藝社.
- Nasman, D. & J. Shannon. (1995). The Japanese who can say "No". *The Language Teacher*, Vol.19, No.7, 4-7.
- 新里眞男. (1996). 「文部省教科調査官に聞く 英語教育におけるオーラル・コミュニケーションの「いままで」と「これから」」. 『英語教育事典—オーラル・コミュニケーションの成果を問う!』, 10-16. 東京・アルク.
- Nobuyoshi, J. & R. Ellis. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal* Vol.47, No. 3, 203-210.
- Nunan, David. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 2, 279-295.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. In T. Givón. (ed.). *Syntax and Semantics, Vol.12: Discourse and Semantics*, 51-80. N.Y.: Academic Press.
- 岡秀夫. (1995). 「「オーラル・コミュニケーション」でできること」. 『英語教育』, Vol.44, No.7 (95年9月号), 26-28.
- 岡秀夫・吉田研作. (1997). 「対談・OCで英語教育は変わったか」. 『英語教育』, Vol.46, No.4 (97年7月号), 8-12.
- 沖原勝昭. (1999). 「HenrichsenのELEC研究書の今日的意義」. 『英語展望』, No.106, 34-38.
- 小野博. (2000). 「大学入試・センター試験にリスニングテスト導入?!—英語I・OCの授業はどう変わる—新指導要領を踏まえて徹底討論」. 『英語教育2000年1月別冊・入試が変わる授業が変わる』, Vol.48, No.13 (2000年1月別冊), 24-45.
- 近江誠. (1992). 「英会話とコミュニケーションの分岐点」. 『現代英語教育』, Vol.28, No.11 (92年2月号), 8-11.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP.
- Puhl, C. A. (1987). Integrating communicative and rule-based methodologies through the scenarios of strategic interaction. In Lantolf & Labarca. (eds.), 141-149.
- Sacks, H. E. Schegloff & G. Jefferson. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*. Vol.50, 696-735.
- Sasaki, M. (1997). Re-examination of 'Strategic Interaction': Based on Backman and Palmer's model. 『研究紀要』 No.18, 1-10. 東北英語教育学会.
- Sato, C. (1985). *The syntax of conversation in interlanguage development*. Ph.D. Dissertation, UCLA.
- Sato, C. (1988). Origins of complex syntax in interlanguage development. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol.10, 371-395.
- 佐藤公治. (1996). 『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして』. 北大路書房.
- 佐藤学. (1999). 『教育改革をデザインする』. 岩波書店.
- Savignon, S. (1972). *Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.
- 重村智計. (1999). 『日米文明の衝突』. 光文社.
- * 下津忠夫・市谷明彦・井村晴生・西川俊朗・福谷泰尚・東則尚・中村秀文・田辺宣昭. (1998). 「コミュニケーション能力の育成を

目指す英語授業の在り方に関する研究」. 三重県総合教育センター.

Sinclair, J. & M. Coulthard. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: OUP.

Spada, N. (1987). Relationships between instructional differences and learning outcomes: a process-product study of communicative language teaching. *Applied Linguistics Vol.8,no.2*, 137-161.

Stenström, A. (1994). *An Introduction to spoken Interaction*. London: Longman.

『STEP '97 英語情報』. (1997). 財団法人日本英語検定協会.

Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis: the Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago: University of Chicago Press. (南出康世・内田聖二 (訳). (1989). 『談話分析: 自然言語の社会言語学的分析』. 研究社.)

鈴木孝夫. (1985). 『武器としてのことば ―茶の間の国際情報学―』. 新潮選書.

* 鈴木孝夫. (1999). 『日本人はなぜ英語ができないか』. 岩波新書.

鈴木佑治. (1997). 「言語論から見たテスト論」. 鈴木佑治・吉田研作・霜崎實・田中茂範 (共著). 『コミュニケーションとしての英語教育: 英語教育パラダイム革命を目指して』, 183-196. アルク.

高島英幸 (編著). (1995). 『コミュニケーションにつながる文法指導』. 大修館.

竹藪幸生. (1997). 『英語教育の科学』. アルク.

田中茂範. (1997a). 「英語教育の現在」. 鈴木佑治・吉田研作・霜崎實・田中茂範 (共著). 『コミュニケーションとしての英語教育: 英語教育パラダイム革命を目指して』, 8-20. アルク.

田中茂範. (1997b). 「英語学習と心理負担『My English』論」. 鈴木佑治・吉田研作・霜崎實・田中茂範 (共著). 『コミュニケーションとしての英語教育: 英語教育パラダイム革命を目指して』, 69-182. アルク.

圓岡偉男. (1999). 「他者と社会システム」. 川野健治・圓岡偉

男・余語琢磨 (共編). 『間主観性の人間科学』, 207-227. 言叢社.

津田幸男. (1990). 『英語支配の構造』. 第三書館.

上田明子. (1993). 「オーラルコミュニケーションを教室で教えるということの意味」. 『英語教育』, Vol.42 No.8 (93年11月号), 11-13.

上田明子. (1995). 「スキル別評価法2, オーラル・コミュニケーションB・リスニング力: まとめスピーキングとリスニングの評価」. 『英語教育事典'95: いますぐ使える最新評価法特集号』, 75-76. アルク.

Vološinov, V. (1927). 『フロイト主義』, (M. Bakhtin. 磯谷孝 (訳), (1979). 『フロイト主義/生活の言葉と詩の言葉』. ミハイル・バフチン著作集①, 新時代社.

Vygotsky, L. 柴田義松 (訳). (1962). 『思考と言語』, 上巻. 明治図書.

和田稔編著. (1993). 『英語教育フォーラム6・オーラルコミュニケーションの指導と評価』. 開隆堂.

渡部昇一. (1990). 「伝統文法の重み」. 『言語』, Vol.19, No.11 44-51.

渡部昇一. (1996). 『英文法を撫でる』. PHP新書.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MASS: Harvard University Press. (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子 (共訳). (1995). 『心の声』. 福村出版.)

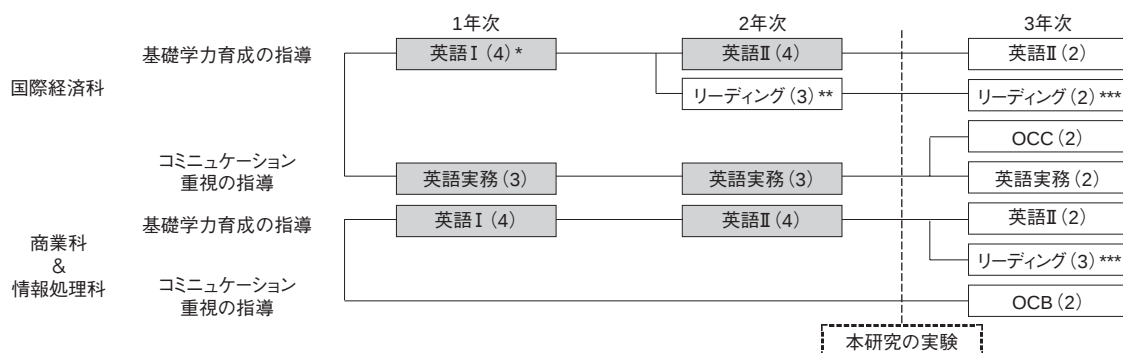
八島智子・山本誠子・リンダ・ビスワット. (1994). 「アメリカ留学による英語コミュニケーション能力の習得―8人の学生のケーススタディーから―」. *Language Laboratory*, Vol. 31. 31-41.

吉田研作. (1995). 『外国人とわかりあう英語―異文化の壁をこえて』. ちくま新書.

吉田研作. (1997). 「自己表現力と対話力の育成」. 鈴木佑治, 吉田研作・霜崎實・田中茂範 (共著). 『コミュニケーションとしての英語教育: 英語教育パラダイム革命を目指して』, 220-230. アルク.

Appendix

< Appendix 1. 被験者が含まれる当該学年のカリキュラム (英語関連のみ) >



- 注 * 科目名の後の () の中の数字は履修単位数を表す。
 ** 2学年国際経済科のリーディングは選択科目である。
 *** 3学年3学科のリーディングはすべて選択科目である。

<Appendix 2. 1. 異なる学習環境の成果に関する先行研究のまとめ(その1)>

先行研究	目標言語、 レベル、 国・地域	被験者、 人数	学習環境 (処遇)	期間	測定方法	研究結果:有意 差(>で示され る)のある場合 および特記事 項のある場合	主効果(学習環境)の成果の解釈			
							コミュニケーション 重視の指導		文法重視の指導	
							コミュニケー ション上達	文法上達	コミュニケー ション上達	文法上達
1.Savignon (1972, 1983)	フランス語、 初級 ^(B) 、 アメリカ	イリノイ大の 学生42名;3 つのクラスが 無作為に被 験者群として 選出される	1群(形式重視+コ ミュニケーシ ョン方略指導) 2群(形式重視+異 文化理解) 3群(形式重視+LL 演習)	18週間	①聴解および読解の標準 化テスト ②口頭発表 ③学期末成績 ④コミュニケーションテスト(NS との討論、個人面接、レ ポート、記述説明)	②1群>2・3群 ④1群>2・3群	②効果あり ④効果あり			
2.Montgomery & Eisenstein (1985)	英語(ES L)、 中級、 アメリカ	英語力が不足 の成人(ヒス パニック、アジ ア、中東、ハ イチ)28名;母 語、米国滞在 期間、社会経 済的地位が類 似の者が2群 に割り当てさ れる	1群(文法指導+ コミュニケー ション指導+ 実施見学) 2群(文法指導)	14週間	①個人面接の応答の他 者観察(アクセント、語 彙、文法、理解)	①1群>2群	①効果あり			
3. Beretta & Davies (1985)	英語(EFL)、 初級、 インド	小学校4校の 児童180名; 被験者の無 作為な選出・ 無作為な各 群への割り 当てはなし	1群(Tasked-Based) 2群(文法訳読)	1~3年	①構文テスト ②文脈中の文法テスト ③ディクテーションテスト ④聴解テスト ⑤Tasked-Basedテスト	①1群>2群(4校 全部で) ②1群>2群(4校 のうち1校で) ③1群>2群(4校 のうち1校で) ④1群>2群(4校 のうち3校で) ⑤1群>2群(4校 全部で)	②効果あり (部分的に) ③効果あり (部分的に) ④効果あり ⑤効果あり			①効果あり
4. Spada (1987)	英語(ESL)、 中級、 カナダ・オン タリオ	外国人成人48 名;COLTと呼 ばれる授業分 析法により観 察クラスの内 容を特定	1群(機能・意味 重視型:クラ スC) 2群(中間型:クラ スB) 3群(形式重視 型:クラスA)	6週間 (150時間)	①聴解テスト ②読解テスト ③作文テスト ④oralテスト(個人面接・ インタラクション・タスク) ⑤文法テスト ⑥多肢選択談話テスト ⑦多肢選択社会言語 的テスト	①1・2群>3群 ④1・2群>3群 ⑥2・3群>1群 (後の考察で⑥ は文法・談話能 力の両方を測 定したものと解 釈される)	①効果あり ④効果あり			⑥効果あり
5. Hammond (1988)	スペイン語、 初級、 アメリカ	大学生1284 名;被験者は 無作為に60 クラスにグル ープ分けされ、 各群の指導 者も無作為 に選出される	1群(Natural approach) 2群(文法訳読)	1学期	①中間調査(読解、作文、 文法、語彙) ②期末調査(読解、作 文、文法、語彙)	①1群>2群 ②1群>2群	①効果あり ②効果あり			
6. Allen et al. (1990)	フランス語、 中級、 カナダ・オン タリオ	高校生2年生 188名COLT によりコア・フ ランス語・クラ スを観察し、 特徴から分類	1群(経験型 “experiential”) 2群(分析型 “analytic”)	1年	①多肢選択文法問題 ②公式要請文書と非公 式メモ ③多肢選択聴解問題 ④個人面接	①極度の2群> 1群 ②極度の2群>1 群(公式要請 文書の書き方 においてのみ)				①効果あり ②効果あり (部分的に)

(注)「初級」「中級」「上級」は各研究において、それぞれの段階(小・中・高・短・大)内におけるレベルであり、小・中・高・短・大を通しての絶対的なレベルではない。

<Appendix 2. 2. 異なる学習環境の成果に関する先行研究のまとめ(その2)>

先行研究	目標言語、 レベル、 国・地域	被験者、 人数	学習環境 (処遇)	期間	測定方法	研究結果:有意 差(>で示され る)のある場合 および特記事項 のある場合	主効果(学習環境)の成果の解釈			
							コミュニケーション 重視の指導		文法重視の指導	
							コミュニケー ション上達	文法上達	コミュニケー ション上達	文法上達
7. 安藤, 福永, 中野, 倉八, 須藤, 鹿毛 (1992)	英語(EFL), 導入期, 日本	小学校5年生 90名;被験者 は英語既有 知識と知能に 群間差がない ように統制さ れ、2群に割 り当てられる	1群(コミュニカ ティヴな活動) 2群(文法規則の明 示的説明)	10日間 (15時間)	(A)中間テスト・筆記テスト ①英訳 ②読み取り問題 ③書き取り問題 ④語句整序 (B)ポストテスト・筆記テスト ①英訳 ②読み取り問題 ③書き取り問題 ④語句整序 (C)把持テスト・筆記テスト ①英訳 ②読み取り問題 ③書き取り問題 ④語句整序 (D)中間テスト・個別面接 (E)ポストテスト・個別面接	(A)総計①②③④ ⑤ 2群>1群 (B)総計①②③④ ⑤ 2群>1群 (B)④ 2群>1群 (C)総計①②③④ ⑤ 2群>1群 (C)② 2群>1群 適性と教授法の 相互作用に関し ては、(B)ポスト テスト・筆記テ ストの結果から、1群の 学習環境が知能 の高い児童に補 償的に機能し、2 群の学習環境が 知能の高い児童 に特惠的に機能 することが判明				(A)①②③ ④⑤効 果あり (B)①②③ ④⑤効 果あり (B)④ 効果 あり (C)①②③ ④⑤効 果あり (C)② 効果 あり
8. 倉八, 安藤, 福永, 須藤, 中野, 鹿毛 (1992); (倉八(1997) での第一実 験)	英語(EFL), 導入期, 日本	小学校5年生 89名;被験者 は英語既有知 識・男女比・知 能に群間差が ないように統 制され、2群に 割り当てられる	1群(コミュニカ ティヴな活動+規 則に気づかせ るはたらきかけ) 2群(文法規則の明 示的説明)	9日間 (18時間)	(A)中間テスト・筆記テ スト(和単語・和文英 訳, 英単語・英文和 訳, 読み上げ英文和 訳, 語句整序) (B)最終テスト・筆記テ スト(和単語・和文英 訳, 英単語・英文和 訳, 読み上げ英文和 訳, 語句整序) (C)最終テスト・個別面接 (挨拶, 英問英答, 発 問から外国人講師が 他者評定)	(A)2群>1群 (B)群間差なし (中間・筆記テ ストで認められ た有意差が最 終・筆記テスト ではなかった) (C)1群>2群 適性と教授法の 相互作用に関し ては、(B)最終テ スト・筆記テ ストの結果から、2群の 学習環境が知能 の高い児童に特 恵的に機能する ことが判明	(C)効果あり			(A)効果あり

<Appendix 2. 3. 異なる学習環境の成果に関する先行研究のまとめ(その3)>

先行研究	目標言語、 レベル、 国・地域	被験者、 人数	学習環境 (処遇)	期間	測定方法	研究結果:有意 差(>で示され る)のある場合 および特記事項 のある場合	主効果(学習環境)の成果の解釈			
							コミュニケーション 重視の指導		文法重視の指導	
							コミュニケー ション上達	文法上達	コミュニケー ション上達	文法上達
9. Kurahachi, (1994); (倉八(1997) での第二実験)	英語(EFL), 初級, 日本	小学校6年生 67名;被験者 は英語既有知 識・男女比・知 能に群間差が ないように統制 され、2群に割 り当てられる	1群(コミュニカ ティヴな活動+規 則に気づかせ るはたらきかけ) 2群(文法規則の 明示的説明)	8か月 (55時間)	(A)第一セッション後・筆記 テスト(英文和訳、和文 英訳、語句整序、誤り 指摘、会話完成) (B)第一セッション後・個 別面接(絵を使っ ての質疑応答) (C)第二セッション後・筆記 テスト(内容はAと同じ) (D)第三セッション後・筆記 テスト(内容はAと同じ) (E)第四セッション後・ 筆記テスト(内容は Aと同じ) (F)第四セッション後・個 別面接(絵を使っ ての口頭表現力テスト)	(D)2群>1群 (E)2群>1群 (F)群間差なし (教師差のほ うが影響大) 適性と教授法の相 互作用に関しては、 (E)第四セッショ ン後・筆記テストの結 果から、1群の学習 環境が知能の高い 児童に特恵的に機能 することが判明				(D)効果あり (E)効果あり
10. 倉八 (1993); (倉八(1997) での第三実験)	英語(EFL), 初級, 日本	小学校6年生 158名;被験者 は英語既有知 識・男女比・知 能に群間差が ないように統制 され、4群に割 り当てられる	1群(コミュニカ ティヴな活動+規則に 気づかせるはたらき かけ、ALTなし) 2群(文法規則の 明示的説明、 ALTなし) 3群(コミュニカ ティヴな活動+規則に 気づかせるはたらき かけ、ALTあり) 4群(文法規則の 明示的説明、 ALTあり)	6日間 (6時間)	(A)筆記テスト(和文英訳、 英文和訳、語句整序、 誤り指摘、会話文作成) (B)聴解テスト(情報の 聞き取り) (C)Hearingテスト(読み上 げ英文和訳) (D)個別面接(挨拶、英 問英答、情報獲得ゲ ーム、英語の発問)	(A)2・4群>1・3群 (D)1・3群>2・4群 適性と教授法の 相互作用に関し ては、(A)筆記テ ストの結果から、 1・3群の学習環 境が知能の低い 児童に補償的に 機能し、2・4群の 学習環境が知能 の高い児童に特 恵的に機能する ことが判明	(D)効果あり			(A)効果あり
11. 倉八 (1994); (倉八(1997) での第四実験)	英語(EFL), 初級, 日本	小学校6年生68 名;被験者は男 女比・知能・英語 学力・情意面で 群間差がないよ うに統制され、2 群に割り当てさ れる	1群(2種類のコミュニ カティヴな活動) 2群(1種類のコミュニ カティヴな活動+ 文法規則の明示 的説明)	6日間 (7時間半)	(A)筆記テスト(和文英 訳、英文和訳、語句 整序、誤り指摘、 picture description) (B)聴解テスト(情報の 聞き取り) (C)Hearingテスト(読み上 げ英文和訳) (D)個別面接(挨拶、 picture description、 英問英答)	(A)~(D)群間差なし 適性と教授法の 相互作用に関し ては、(A)筆記テ ストの結果から、 1群の学習環境 は知能の高い児 童に特恵的に機 能し、知能の低 い児童に補償的 に機能することが 判明				(A)効果あり

＜Appendix 2. 4. 異なる学習環境の成果に関する先行研究のまとめ（その4）＞

[illegible]

<Appendix 3. 各シナリオの内容>

シナリオ1: コンサートは誰と行くの?

A (被験者) の状況

若い女性。自分の好きな男性C (実際のインタラクシオンの場には登場しない) が、明日のコンサートに誘ってくれて、チケットをくれた。嬉しい。通りで友だちのBと会う、意気消沈している。元気づけてあげたい。

B (NS) の状況

若い女性。自分の好きな男性Cをコンサートに誘ったが断られて、意気消沈している。親友のAと会ったので心のうちを明かそうとする。

シナリオ2: CDプレーヤーの返品

A (被験者) の状況

電化製品店の店員。上司から、当店で買ったものでない品物を不良品だとして返却しようとする輩がいるから気をつけろと言われている。たまたま、店頭にいるのは自分だけ。CDプレーヤーを持ってきた人にどう対応するか。

B (NS) の状況

電化製品店の客。1か月前に、この在庫大処分のバーゲンでCDプレーヤーを買ったが、今朝初めて使ってみるまで、不良品であることがわからなかった。レシートはもうない。仕事の間の昼休み時間を使って返品にやってきた。

シナリオ3: 英語検定試験の監督代行

A (被験者) の状況

学校の英語教師。明日の英語の検定試験の監督に当たっていたが、20年来会っていない友人から電話があり、この町を明日訪れることがわかる。ぜひ会いたい。試験監督の代行をお願いしたいと思い、同僚のB宅に電話する。

B (NS) の状況

学校の英語教師。5歳の男の子のシングルマザー。明日の英語の検定試験の監督を引き受けてもいいと言っていたが、「息子といっしょにゴジラ・ショーを見に行ったらどうか。」と叔父から招待券をもらい、行くことにする。そこに同僚のAから電話がかかってくる。

シナリオ4: トンネルを通過して帰宅

A (被験者) の状況

高校生。2月13日金曜日夜、帰宅途中の近道であるトンネルの中で幽霊を目撃し、13日金曜日にはそこに幽霊が出現することを知る。友だちのBと3月13日金曜日は帰宅することになっていたが、心臓の弱いBに真実は語れない。なにが別の理由でトンネルを避けて帰ることを申し出なければならない。

B (NS) の状況

高校生。今日3月13日も友人Aと学校からいっしょに歩いて帰ることになっている。いつものように近道であるトンネルを通過しようとしたが、Aが遠回りして帰りたいと言いつつ。虚弱体質で心臓の強くない自分としては、近道して帰りたい。

シナリオ5: ビーフシチュー

A (被験者) の状況

大学生。料理の上手なBと友だちになり、アパートでの夕食に招かれる。得意料理のビーフシチューを作って待っていてくれることになっている。そこで友だちC (実際のインタラクシオンの場には登場しない) と会ったが、「Bの料理は食べるとお腹をこわすから注意したほうがいい。」と忠告される。そこで携帯電話が鳴った。Bからの催促の電話だった。

B (NS) の状況

大学生。性格の悪いCとは恋敵の関係にあり、Cには嫌われている。Aと知り合いになり、アパートの夕食に招待した。今晩は得意料理ビーフシチューを作って、Aの到着を待っている。なかなか来ないので、携帯電話で呼び出してみる。

シナリオ6: パン屋とボーナス

A (被験者) の状況

低カロリーのケーキが好評のパン屋の店員。3日続けて店の品を完売したらボーナスが出るというのではきっている。今まで2日間完売。今日も閉店まで残すところあと10分。売れ残っているのは、カロリーの高いケーキのみ。しかし、天候が悪く客足が途絶えた。ボーナスを諦めかけていたところに、客が1人やってきた。

B (NS) の状況

OL。今日は恋人の誕生日。恋人はダイエット中で、医者からカロリーの高い食物の摂取を禁止されている。新聞の広告を見て低カロリーのケーキを売っている店のことを思い出し、忙しい1日の仕事が終わったあとに、閉店間際の店へ急いで買いに来る。

<Appendix 4. NSの割り当て>

シナリオ No.	実験群	対照群
1	NS- α	NS- γ
2	NS- γ	NS- α
3	NS- α	NS- β
4	NS- β	NS- α
5	NS- β	NS- γ
6	NS- γ	NS- β

小学校における英会話学習にふさわしい教材（活動内容） および教授法と指導計画の開発[共同研究]

代表者：東京都／文京区立誠之小学校 校長 佐々木 賢

共同研究者 ● 東京都文京区立誠之小学校 教職員

1 はじめに

1.1 研究の目的

社会が急速に進展し変化する中で、国際的な会議や会談等における日本人の外国語会話能力、とくに「英会話能力」の低いことが指摘され、多方面から日本の英語教育のあり方が問われている。こうした背景から、文部省でも小学校の時期から英会話学習を取り入れようと考え、平成4年度から全国に研究開発学校を指定し、以来各学校でそれぞれの試行を進めて来ている。本校では、中学校における英語学習にも考慮し、子どもたちを英語嫌いにさせないことに留意して、

- 文字の読み書きは指導しない
- 英語を聞く・まねる・話すなど、音声を中心にした学習をさせる
- 簡単な歌やゲームやスキットなど、できる活動を通して英語に触れ・慣れるようにさせる

ことを基本的な方針としているが、日常生活の中であまり必然性、必要性が感じられない学習だけに、教材（活動内容とそのシナリオ）や教授法（活動のさせ方）を十分に研究し、よく工夫して指導しなければならない。

本校は、全学年にわたって2年間英語を使った活動を実施してきたが、小学校における英会話学習では「適切な教材（活動内容とそのシナリオ）を開発し作成すること」と、「教師の指導技術（教授法）を向上させること」が必要不可欠の条件であると考え、これらの点について実践的に研究し明らかにすることにした。

1.2 研究の内容と方法

研究開発学校の実践結果でも示されているように、小学校の子どもたちに意欲的に英会話の学習に取り組ませるためには、

- 子どもが興味・関心を持つような教材（活動内容）作りと活動のさせ方を工夫すること
- 楽しく活動させるために、歌やチャンツ、ゲームやスキットなどを適度に取り入れること
- 英語を聞いたり（Hearing）まねたり（Repeating）質問と応答（Question and Answer）をしたりするとき、耳慣れしている簡単な英単語を使うこと
- できれば、ALT（Assistant Language Teacher）＝ネイティブスピーカーの発音を多く聞かせることなど、できるだけよい条件を整えながら指導することが大事である。

本校では、これらのことを念頭において、

- ①教材の作り方と指導のし方（活動のさせ方）
 - ・初めて英会話を学習する子どもたちに対して
 - ・英会話学習を経験している子どもたちに対して
- ②指導技術（教授法）の習得のし方と高め方
- ③学年別年間指導計画と各時間の指導案の作成について具体的な実践を通して検証し、各学校で参考にできそうなものを開発しようと考えた。

初めて英会話を学習する子どもたちに対する教材の作り方や指導のし方については、いくつかの学校に出向き、そこで授業をさせてもらいながら研究をした。その際、学校や地域の実態と学級の子どもの人数およびその雰囲気などを確かめ、伸縮調整可能な教材（1単位時間の指導案）を作るようにした。指導の仕方についても、1人で行う場合と2人のチーム・ティーチング方式とを比較し、よりよい方法を探ることにした。

また、指導技術の習得のし方については、本校に異動し着任したばかりの教員や本校に「授業体験」を求めて来校した教員に、初歩的な指導方法を理解してもらい、実際に試行しマスターしてもらうようにした。

2 教材の作り方と指導のし方(活動のさせ方)

2.1 初めて英会話を学習する子どもたちに対して

子どもたちは日常生活の中で数多くの英単語を使っているが、英語でたずねたり答えたりするなど英会話を意識して使っているわけではない。したがって、毎日聞いたり言ったりしている英単語を使って、簡単な言葉のやりとりやゲームなどに引き込むような教材を用意することが大事である。

事例1:第3学年:色を題材にして ★じゃんけんゲームをしよう★

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
①はじめのあいさつ Good afternoon, everyone.	・児童のようすに応じたあいさつをする ・簡単な自己紹介をする。
②ネームタグを受け取る。 T:Keiko. C:Yes. T:Here you're. C:Thank you.	・ネームタグを渡す前に“Yes.”“Thank you.”の言い方を練習する。 ・1人1人の名前を呼びながら、ネームタグを渡す
③じゃんけんの練習をする。 T:Rock, scissors, paper. One, Two, Three!	●じゃんけんゲーム  rock scissors paper ・左右の手でじゃんけんのし方を演示してみせる。
④カードゲームをする。 カードゲームのやり方を知る。 まず、カードの色の確認(発音)をする。 <u>ルール</u> 児童は室内を自由に歩き、じゃんけんをして、勝者(C1)は敗者(C2)に色名を言ってカードをもらい、礼を言う。 C1C2:Hello (Shaking hands) Rock, scissors, paper. One, Two, Three! C1:Please give me a yellow card. C2:Here you're. C1:Thank you.	●カラーカード 赤、黄、緑、青、オレンジ、ピンクの6色を全員に配る。 ・カードを示しながら、Red, Yellow, Green のように、はっきり発音させる。 ●進んで数多くの子に声をかけていくようにさせる。 ・じゃんけんの敗者は、手持ちの色カードを勝者に示すようにさせる。 ・テープ♪Baa baa black sheep♪が止まったら、ゲーム終了。

■指導のポイント

①あいさつは午前・午後に応じて行う。

自己紹介は、My name is Taro Yamada. (私の名前は山田太郎です)、I like sports. (soccer) など、英語まじりでも日本語言葉でもよい。できるだ

け雰囲気のを和らげリラックスできるようにする。

②ネームタグは、あらかじめ子どもの名前を聞いて作しておく。

受け渡し方は指人形を使って示範する。

握手などしながら渡すと親近感もてる。

③英語によるじゃんけんのし方を、なん回も繰り返してよく覚えさせる。

④カードゲームのやり方は、自分と指人形とで示範(演技)するか、クラス担任と行う。

色カードは、名刺判くらいのものを事前に6色×人数分用意しておく。

色カードは、初めはゆっくり、しだいに速く示し、はっきり発音させる。

テープが止まったらゲームを終了することも、事前によく指示しておく。

◎カードは数多く集めさせても、1色を決めて集めさせてもよい。多様な方法を考えてよい。

事例2:第5学年:果物・動物を題材にして ★絵カード・ドンじゃんけんをしよう★

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
①はじめのあいさつ Good afternoon, everyone.	・児童のようすに応じたあいさつをする。 ・簡単な自己紹介をする。
②ネームタグを受け取る。 T:Hiromi. C:Yes. T:Here you're. C:Thank you.	・ネームタグを渡す前に“Yes.”“Thank you.”の言い方を練習する。 ・1人1人の名前を呼びながら、ネームタグを渡す。
③果物・動物について簡単な会話をする T:Is this an apple? C:Yes. Apple. T:Is this a lemon or a melon? C:It's a lemon. T:What's this? C:It's a melon.	●絵カード(果物・動物) ・黒板にカードをはりながらいっしょに発音する。 ・果物や動物のカードを示し、Q&Aを示範してみせる。 apple, orange, banana, lemon, melon, peach, watermelon. lion, tiger, bear, monkey, giraffe, rabbit
④じゃんけんの練習をする。 T:Rock, scissors, paper. One, Two, Three!	●じゃんけんゲーム  rock scissors paper ・左右の手でじゃんけんのし方を演示してみせる。
⑤絵カード・ドンじゃんけんをしよう。 クラスを6~8チーム(偶数)に分ける。	●果物・動物の絵カード ・絵カードを次図のようにパネルにはる。

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
ルール 各チームとも、絵カードの単語を英語で言いながら→の方向へ進む。 相手と出合ったら、Rock, scissors…でじゃんけんをする。 敗者は“Help”と叫んで先頭を交代し、両チーム先へ進む。	絵カード13枚 A□□□→←□□□B C□□□→←□□□D E□□□→←□□□F G□□□→←□□□H ・絵カードは1枚ずつ声を出して言いながら先に進むようにさせる。 ・テープ♪ Sing♪が止まったらゲーム終了。

■指導のポイント

- ①、②事例1と同じ
- ③果物や動物の絵カードは、B4サイズの板目紙に印刷し着色しておく。
- 簡単な会話をする前に、絵カードを示して発音練習をしてもよい。会話も長々と続けると飽きるので4～5分間とし、じょじょにテンポをあげてスピーディーに行うようにする。
- ④絵カードはパネルにはってよいし、椅子の上に置くだけでもよい。1歩(1枚)進んだら、必ず大声でその絵カードの物の名前を発音するように、わかりやすく示範してから行わせる。
- テープが止まったら活動をやめるように、前もって指示しておく。

2.2 英語活動を経験している子どもたちに対して

日本人の先生とでもALTとでも、英語を聞きまねたり発音練習したりして少しでも経験のある子どもたちは、割合スムーズに活動を始められる。

事例1・事例2は初めて英会話を学習する子どもたち用のシナリオであり、2～3回経験している場合は、さらに内容を多くすることも可能である。

事例3：第3学年・色を題材にして ★じゃんけんゲームをしよう★

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
①、②、③、④、事例1と同じ	
⑤色と果物の名前を組み合わせた言い方を知り、いっしょに発音する。 red apple, yellow orange, など	●赤いリンゴ・青いリンゴなどのカード
⑥フライスワッターゲームをする。 聞き取った言葉をはえたたきで示す。	● Fly swatter ・1語につき、3～4回リピートさせる。

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
⑦♪ The bye bye song ♪を歌う。 ⑧終わりのあいさつ Class is over. Good-bye. See you next time.	・初めは、教師が green orange と言って、子どもに指ささせる。 ・やり方がわかったら、子どもどうしでさせる。 ● テープ♪ The bye bye song ♪ ● よくできた点、がんばったことをほめて自信をもたせ、あいさつをする。

■指導のポイント

- ⑤単語を2語～3語組み合わせた言い方の練習 (ex. Three blue bananas) をする。「ピンクのバナナはない」等にこだわらない。
- 絵カードを見て、できるだけスピーディーにALTの発音に近い言い方をまねて言わせる。
- ⑥2～3回行って慣れたら、子どもが品物の名前を言い (ex. Pink lemon), 2～3人の子がスワッターでその品物を速く指すゲームにする。ゲームは人を替えながら3～4回。
- ⑦歌はテープを聞かせ、教師が1～2度歌ってまねさせるとすぐに覚えらる。



事例4：第5学年：果物・動物を題材にして ★絵カード・ドンじゃんけんをしよう★

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
①、②、③、④、事例1と同じ	
⑤パートナーを探せゲームをする。 絵カードを示し発音練習をする。 ex. yellow bananas, green tiger	●果物・動物と色を組み合わせた絵カード (ex. brown monkey)
・自分のカードの物の名前を大声で言い、同じ絵カードを持った相手を探す。	・次々とスピーディーに絵カードを示して発音させ、1～2回リピートさせる。
・相手が見つかったら、握手をして、ミニ会話をする。 Hello. Nice to meet you. Do you like melons? Yes, I do.	・色ちがいの果物・動物の絵カード(20種くらい)を作っておく。 ・カードは机・棚の上などに用意しておき、1枚ずつ取らせる。

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
⑥ ♪ Up, Down, Turn around ♪ を歌う。 ⑦ 終わりの言葉。 Class is over. Good-bye. See you next time.	● テープ ♪ Up, Down, Turn around ♪ ・よくできた点やがんばったことをオーバーにほめ自信をもたせ、あいさつをする。

■指導のポイント

- ⑤ 英語に触れ、慣れさせるには、物の形態にこだわらず、red orange, yellow giraffe, blue melon, green bear, pink apple のように数多く聞き、スピーディーにリズムカルに言う(発音する・話す)ことが大事である。
- ⑥ 歌は、テープを聞かせ、教師が1〜2度歌ってまねさせるとすぐに覚えらる。Up は手を高く上げ、Down はしゃがみ、Turn around はその場でひと回りするという動作を入れるとよい。



事例5：第6学年：動作を題材にして ★動作の言い方を知りジェスチャーゲームをしよう★

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
① はじめのあいさつ T: Good afternoon, everyone. C: Good afternoon. T: How are you? C: Fine, thank you, and you? T: Very fine, Thank you. Listen to the music. ② ♪ Deep and Wide ♪ を歌う。 T: Let's sing a song. Repeat after me. Deep and Wide, Deep and Wide. There's a fountain flowing deep and wide. Deep and Wide, Deep and Wide. There a fountain flowing deep and wide.	・あいさつの返事がよくできなかったら、言い方を教えながらくり返し練習する。 ● テープ ♪ Deep and Wide ♪ ・歌詞の入った曲・テープを聞かせる(初めてのときは2回くらい)。 ・初めての場、1フレーズずつ動作をつけながら練習させる。 ・慣れて来たら、2つのグループに分かれて輪唱を楽しむ。

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
③ ネームタグを受け取る。 T: Satoru. C: Yes. T: Here you are. C: Thank you.	● ネームタグ ・前もって子どもの名前を聞いて作っておく。 ・ Yes, Thank you. の言い方がきちんとできるようにさせる。
④ 絵カードを見て、動作の言い方を知り練習する。 ex. playing soccer, playing basketball	● 動作を表す絵カード reading, watching TV, swimming, running, walking, fishing, playing tennis, skiing, playing baseball, ・動作をつけながら発音するのよい。 ・初めは教師と子ども全員とで行い、慣れてきたら児童どうしで行うようにさせる。
・何をしているのかの聞き方・答え方を知り会話をする。 C1: 泣いている動作 全: What are you doing? C1: I'm crying.	● 動作を表す絵カード ・各グループにカードを1組ずつ渡す。
⑤ ジェスチャーゲームをしよう ・3〜5人ずつのグループに分かれて座る。	● 大きくジェスチャーするように声をかけ、できたらオーバーにほめる。 ・教師は輪の中に入って自信のない子を支援する。 ・グループ内で順番に交代してA役をする。
ルール 1人の児童(A)がカードを1枚引いてジェスチャーをする。 A以外: What are you doing? A: ジェスチャー A以外: Swimming? A: Yes. I'm swimming.	
⑥ ♪ Are you sleeping ♪ を歌う。 ・テープをよく聞き、まねて2〜3回歌う。 ⑦ 終わりのあいさつ。 Good-bye, everyone. Good-bye.	● テープ ♪ Are you sleeping? ♪ ・よくできた点やがんばったことをほめて、終わりのあいさつをする。

■指導のポイント

この事例は英語活動の経験があっても、他校の子どもたちであり初対面であることを考慮して展開する必要がある。

- ① たがいにあいさつをし合えるようであれば、くり返す必要はない。声が小さい場合は、「大きな声で、Once more!」などと引き込むようにする。
- ② 単純なくり返しであることをわからせ、ゆっくり動作もつけて歌うようにさせる。

6年生という年齢から、乗り気になれず調子を合わせられない子にはむり強いはいしない。

- ③ 事例1, 2と同じ

- ④カードの示し方・言い方は、初めゆっくり、しだいに速くりズミカルに発音するようにし向けていく。

ジェスチャー What are you doing? I'm playing basketball. 等のやりとりも、

- ・教師←→子ども全員
- ・子どもの代表←→子ども全員
- ・子ども1対1で

のように行ったり、カードを使ったり、使わなかったりいろいろ工夫して行うようにさせる。

- ⑤ジェスチャーゲームも、④がスムーズにできたら、絵カードの使用はグループに任せてよい。④も⑤もあまり長々とやらないほうがよい。

また、クラスの雰囲気や乗り気に応じて、

A児:ジェスチャー (バットを振るまね)

全員:Playing baseball?

A児:Yes, I'm playing baseball.

その上に、もう1会話加えて、

全員:Do you like baseball?

A児:Yes, I do. I like soccer, too.

と発展させるようにし向けることも考えてよい。

- ⑥1フレーズずつ1～2回まねさせ、通して歌わせる。時間によって割愛してもよい。

3 指導技術(教授法)の習得のし方と高め方

小学校で英語活動や英会話の学習指導を行うことについては、

- ・日常生活の中で必要性を感じないし、英会話等の経験もないので教えることなどできない。
- ・日常語になっている英単語は知っていても、文章化して使うことができない。
- ・学生時代学んだ英語に立ち戻って、文型や文法を考え、日本語を英文化しようとする。

など、ある種の殻や型から抜け出すことができず、足踏みしたり尻込みしたりする傾向が強い。

どんなことでも初めから「わかる・できる」わけではなく、教えられたり見よう見まねで練習したりして理解し習得していくことであるから、

○教えようなどと思わず、いっしょに学ぼうと考える

○人のやっていることをよく観察する

○経験者といっしょに(TTなどをして)やってみる

○人がやっていることをまねてやってみる

など、できるところから手がけ、実践を積み重ねることが大事である。

3.1 自分なりに英語に関する環境を整える

Learning by doing で実践していくには、

- ①やさしい英語の歌のテープを用意し、何かをしながらでも意図的に聞くようにする
- ②NHKの基礎英会話放送やそれらを収録したものを求めて、毎日少しずつ聞く
- ③英語絵単語辞典、英語絵本などをに目を通し、少しずつ絵と文字とに触れ、慣れるようにする
- ④知人等に、10～20くらいの場面に応じた簡単な英会話を録音してもらい、繰り返し聞き・まね・リピートするなどして、自分を変えていくことが大事である。

3.2 1人会話を試みる

日常語になっている英単語はたくさん知っているはずであるから、紙人形でも指人形でも使いながら、自分の好きなものを題材として1人会話をする。

- ①果物の絵カードなどを使って

A:Orange?	B:Yes.
A:Pineapple?	B:No.
A:Is this an apple?	B:Yes, it is.
A:Is this a watermelon?	B:No, it isn't.
A:What's this?	B:It is a peach.
A:Do you like peaches?	B:Yes, I do.
A:Do you like pears?	B:No, I don't.

- ②あいさつができるようにする。

Good morning (afternoon, evening, night) . How are you? Fine, thank you. And you?

- ③テープを聞き、歌を歌えるようにし、曲数を増やすようにする。

3.3 子どもといっしょに活動する

初めは10分でも20分でもよい。絵カードなどを使って自分なりに活動の内容と流れを考え、

T:Monkey?	T:What?	T:Big lion?
C:Yes.	C:?	C:No.
T:Tiger?	T:What?	T:Small lion?
C:Yes.	C:Lion.	C:Yes.
T:Lion?	T:What?	T:Giraffe?
C:No.	C:Lion.	C:?

のようなところから始め、子どもが答えられない場合はアドバイスし、すぐ答えられたところなどは大いにほめるなど意欲的に取り組む。

このような試行・実践を積み重ねながら、活動内容と流れを変え、歌やゲームなどを取り入れ活動量や会

話量を多くしていくように工夫することが大事である。
また、他人の指導場面を観察したり、他のシナリオ（活動案＝指導案）をまねたりアレンジしたりして、自ら指導技術を習得し高めていくことが望ましい。

4 学年別年間指導計画と各時間の指導案の作成

英会話の学習を、週1時間定期的に行ったり、なん時間かまとめて行ったりする場合、1時間単位で活動内容を考えて作るよりも、系統だった指導プラン（活動プログラム）があったほうが効率的である。本校では、当初は学年単位の自由な発想と計画によって年間のプログラムおよびそれに応じたシナリオを作って進めた。指導しながらがいに授業観察をしたり情報を交換したりしているうちに、学年間にいろいろ差があることが問題になった。そこで、全学年のプログラム（年間指導計画）を並べて調整・検討を加えて作り替えた。

まず、年度始めの4月から年度末の3月まで、季節・日常生活・社会的な行事などを考慮して各月のテーマを考え横の系統を決めた。次に、各月のテーマごとに1学年から6学年までの発達レベルに応じた活動内容を考え、縦の系統を決めた。こうして、各学年、毎月1時間分の活動テーマとおもな活動内容を明らかにし、年間指導計画（年間活動プログラム）を作成した。

このプログラムに基づいて各時間の内容を具体化し指導を試みた。そして、指導の経過や結果を記録し加除修正を加えながら「各時間の指導案」を作成した。また、各時間の活動場面を写真で示したり、歌曲の楽譜、使用する絵カードや物品なども図示して、使いやすい指導案に作り替えた。

各学年・毎時間とも、

- ①はじめのあいさつ
- ②歌、またはチャンツ
- ③既習（前時）の場面や会話の復習
- ④新出単語や新出フレーズの聞き・まね練習
- ⑤新出単語や新出フレーズを使ったミニ会話練習
- ⑥ミニ会話によるゲーム的な活動やスキット
- ⑦歌、またはチャンツ
- ⑧終わりのあいさつ

のような流れ（展開の仕方）にして作ってあるが、②～⑦は学年で軽重の調節をしたり、その日の子どもの乗り気や調子に応じて加除修正やアレンジしたりして活動させることが望ましい。

4.1 学年別年間指導計画の1例

ここに掲げる「年間指導計画」は、本校の実践に基づいて作成したものであり、3学年から6学年までの内容である。

年間 英語活動系統表 “Main phrases to teach”

1学期 ★太字は置き換えの言葉の例を表す。

場面	時期	3年生	4年生
あいさつ／紹介	4月／1・2時	Hello. I'm ○. Hello. I'm □. Nice to meet you. Nice to meet you, too. はじめまして。	Hello, my name is ○. What's your name? My name is □. Nice to meet you. Nice to meet you, too. あなたの名前は？
	時／日／週／月／季節	5月／1・2時 What time is it ? It's three o'clock. 今、なん時？	What's today ? “Wednesday.” Monday, Tuesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday, 曜日をおぼえよう。
体／天気／気分	6月／1・2時	It's hot, isn't it ? Yes, it is. / No, it isn't. It's cold, isn't it? 暑いですね。 寒いですね。	What's the matter ? I'm cold. Oh, that's too bad. hot, hungry, sad, angry, tired, sleepy どうしたの、寒い？
	学校生活	7月／1・2時 What's this ? Eraser. chair, ruler, brush, notebook, comb, blackboard, crayon, marker, scissors, これはけしごむです。	How do you say “Enpitsu” in English? “Pencil.” chair, desk, eraser, blackboard, notebook, 鉛筆は英語でなんと言いますか？

場面	時期	5年生	6年生
あいさつ／紹介	4月／1・2時	This is my friend ○. This is my friend □. Nice to meet you . Nice to meet you, too. 私の友だちを紹介します。	My name is ○. What's your name ? My name is □. Nice to meet you. Nice to meet you, too. I like soccer. 私のことを紹介します。
	時／日／週／月／季節	5月／1・2時 When is your birthday? It's in June. Me, too. / Oh, I see. 誕生日はいつですか？	Do you like summer or fall? I like summer. What season do you like ? I like spring. autumn ぼくは春が好きだよ。

場面	時期	5年生	6年生
体／ 天気／ 気分	6月／ 1・2時	How do you feel today? I feel happy. angry, sad, sick, good, OK, sleepy, hungry, tired, 今日の気分はいかが？	What's wrong ? I have a stomachache. Take care. Thank you. headache, toothache どうしましたか？
	7月／ 1・2時	Turn over the card. Pick up a card. Put down the card. カードをうら返しましょう。	Excuse me. Where is the music room ? This way. Let me show you. This is the music room. Thank you. You're welcome. gym, library, lunch room, teachers' room, 音楽室はどこですか？

2学期

場面	時期	3年生	4年生
色／ 形／ 動物	9月／ 1・2時	We want the red hat. Here you are. Thank you. You're welcome. blue sweater, pink pants, brown skirt, gray shirt, 赤い帽子がほしいな。	Do you have a yellow diamond ? Yes, I do. / No, I don't. red triangle, yellow star, blue circle, brown rectangle 黄色のひし形をもっていますか？
	10月／ 1・2時	I like soccer. Do you like soccer ? Yes, I do. / No, I don't. サッカーは好き？	What sport do you like ? I like soccer. Let's play soccer. basketball, badminton, table tennis, volleyball, tennis, baseball, サッカーが好き。
数／ 計算	11月／ 1・2時	Counting ~20's Do you have "twenty". Yes, I do. / No, I don't. [20]のカードをもってるよ。	Counting ~50's What's your telephone number? 2345-6789. I see. Thank you. How many cards ? 電話番号を教えてください。
	12月／ 1・2時	Please have a hamburger. Yes, please. Please have an apple. No, thank you. banana, hot dog, cookie, sandwich, egg ハンバーガーはいかが？	What's this ? It's spaghetti. Can I have this ? Yes, sure. Here you are. Thank you. You're welcome. レストランで。

場面	時期	5年生	6年生
色／ 形／ 動物	9月／ 1・2時	Please give me a white T-shirt. Here you are. Thank you./ Oh. No, this is a blue sweater. 白いTシャツをください。	Excuse me. Where's the bear? This way. Let me show you. This is the bear. Oh, thank you. It's big. You're welcome. 動物園へ行こう。
	10月／ 1・2時	What are you doing? I'm singing. playing soccer, reading, fishing, watching TV, skiing, running, 何をしているの？	What is he doing? He is playing tennis. swimming, dancing, running, singing 彼は何をしていますか？
数／ 計算	11月／ 1・2時	Counting ~100's 2+3=5 Two plus three equals five. 9-3=6 Nine minus three equals six. 計算をしよう。	Counting ~ 1000's 3×2=6 Three times two equals six. 10÷5=2 Ten divided by five equals two. What is five times eight ? It's forty. Yes, it is. 計算をしよう。
	12月／ 1・2時	What's this ? It's a spoon. fork, knife, chopsticks, dish, pan, kettle I wash dishes. I boil the water. I make cookies. お湯をわかすよ。	My favorite food is salad. I like it, too. I cut the vegetables. I make dressing. どんな食べ物が好き？

3学期

場面	時期	3年生	4年生
家庭生活	1月／ 1・2時	What do you do at seven o'clock? I brush my teeth. wash my face, comb my hair, watch TV, put on my clothes, eat lunch, take a bath, 歯をみがくよ。	I put on my blue shirt. I take off my red hat. shoes, cap, sweater, socks, pajamas 青いシャツを着るよ。
	2月／ 1・2時	What's this ? It's a red fire engine. yellow taxi, white ambulance, green bus, orange train, 赤い消防車だよ。	I went to the park. I went to the park, too. Really. / I see. mountain, zoo, 公園へ行ったよ。

場面	時期	3年生	4年生
買い物／劇	3月／1・2時	This book, please. I like this one. Here you are. How much ? Twenty dollars. Thank you. Skit この本をください。	May I help you ? I want this. Here you are. How much is it ? Fifty yen. Thank you. Skit いくらですか？

場面	時期	5年生	6年生
家庭生活	1月／1・2時	Hello, this is ○ speaking. Hello, this is □. What are you doing ? I'm watching TV. Let's play together. Sure. See you. reading, playing the TV game, 何しているの？	What do you want to do? I want to take a bath. go to bed, do the homework, read a book, What do you want to be? I want to be a nurse. 本を読みたいな。
乗り物／交通／外出	2月／1・2時	Excuse me. Where is the super-market? Go straight and turn right. Thank you. You're welcome. turn left, スーパーマーケットはどこですか？	Where are you going? I'm going to Korakuen. How do you go there? By subway . Have a nice day. 後樂園へは何で行くの？
買い物／劇	3月／1・2時	May I help you ? Yes. That looks good. How much is it? It's seventy-five yen. I'll take it. Here you are. Thank you. Skit これをください。	May I help you ? Yes. That looks great. Do you like it? Yes, I do. I'll take it. How much is it ? It's one hundred yen. Thank you. You're welcome. Skit それがお気に入りですか？

4.2 各時間の英語活動指導案の一例

ここに掲げる「英語活動指導案の例」は、前述の「年間指導計画」にそって各時間に活動させる内容を考え、実践しながら形式や内容を整えたものである。紙面の関係で3学年から6学年までの各7月分を参考として取り上げてみた。

第3学年 英語活動指導案

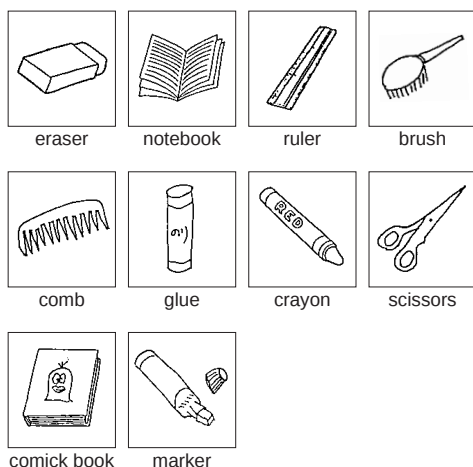
7月 これほけしごむです(学校生活) HRT ALT

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
1 はじめのあいさつをする。	
2 チャンツをする。 ♪ Yellow Chair ♪	● テープ ♪ Yellow Chair ♪ ☆手拍子をとりながら、歌う。
3 ①学用品や教室にある物の言い方を知る。 eraser, notebook, ruler, brush, comb, glue, crayon, scissors, comic book, marker ②「これはなに？」と尋ねる 言い方を知る。 T1:What's this? T2:Notebook. T1:What's this? T2:Marker.	●絵カード(学用品)(資料1) ☆絵カードを示しながら、名前を確認していく。
4 カードゲームをする。 <u>ルール</u> ①児童は8つのグループに分かれる。 ②グループの中の1人がカードを見せなくて質問する。 ③他の子がなんの絵かを当てる。 ④交代しながら行う。(カードを引いた後) C1:What's this? C2~5:Notebook? C1:No. C1~5:Glue? C1:Yes.	☆ALTの発音をよく聞いてしっかり復唱するようにさせる。(写真1)
5 ♪ Do You Have a Pencil Case? ♪を歌う。	● テープ ♪ Do You Have a Pencil Case? ♪
6 終わりのあいさつをする。	

<What's this? > (写真1)



<Stationary card> (資料1)



<card game> (写真2)



第4学年 英語活動指導案

7月 鉛筆は英語でなんと言いますか? (学校生活) HRT

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
1 はじめのあいさつをする。	
2 ♪ Polly Put the Kettle On ♪ を歌う。	● テープ (資料2) ♪ Polly Put the Kettle On ♪
3 学用品や教室にある物は、英語でなんというのか尋ねる言い方を知る。 T: How do you say "Enpitsu" in English? C: Pencil. chair, desk, blackboard, eraser, notebook	● 絵カード (学用品) (資料3) ☆ 絵カードを示しながら、HRT に英語でなんと言うのか尋ねて、聞き方と物の名前を確認していく。
4 英語の言い方を知りたい物を用意して尋ねる。 C: How do you say "Hudebako" in English? T: Pencil case. C: Pencil case, thank you.	● 英語の言い方を知りたい物 ☆ 児童それぞれがもちよって、HRT に尋ねる。
5 質問の仕方を練習する。 ① Aグループはカードを見て Bグループに尋ねる。	● 絵カード (学用品) ☆ グループ分け (資料4, 5)

学習活動

- ・指導者のおもな関わり
- 準備する物

A : How do you say "Kokuban" in English?
B : Blackboard.
A : Blackboard, thank you.
※ AB 交替して繰り返し練習する。
② 3グループになり、グループ内で交替して尋ねあう。
6 ♪ The Good-bye Song ♪ を歌う。
7 終わりのあいさつをする。

- テープ ♪ The Good-bye Song ♪

< ♪ Polly Put the Kettle On ♪ > (資料2)

Polly Put the Kettle On.
Polly Put the Kettle On.
Polly Put the Kettle On.
We'll all have tea.

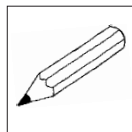


Sukey, take it off again.
Sukey, take it off again.
Sukey, take it off again.
They've all again.



copyright ©1994 Keiko Abe Apricot

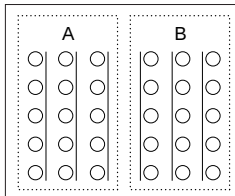
<絵カード(学用品、動物、交通、食べ物、顔、家具・家庭用品)> (資料3)



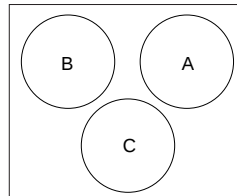
pencil tiger truck
eraser rabbit ship
scissors monkey train
hamburger eye sofa
spaghetti mouth toothbrush
curry and rice cheek towel

<児童のグループ分け座席>

(資料4)



(資料5)



第5学年 英語活動指導案

7月 カードをうら返しましょう (学校生活) HRT ALT

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
1 はじめのあいさつをする。	
2 ♪ Old MacDonald ♪ を歌う。	● テープ ♪ Old MacDonald ♪ (資料6)
3 カードを扱うときの言い方を知る。 Turn over the card. Pick up a card. Put down the card.	● 絵カード ☆ 新しい表現 (資料7) turn over, pick up, put down

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
4 グループでゲームをしよう! ルール ① 同じような人数で5つのグループを作る。 ② スタートの子(C1)を決め、グループ全員で“Pick up a card”と指示を出す。 ③ C1は指示に従い、1枚のカードを取り上げる。 ④ C1は全員に“What's this?”と聞き、C2は“It's a ○○”と答える。間違っていればC3、C4、C5が答える。 ⑤ 合っていればC1が“Yes, it's a ○○”と言う。全員でC1へ“Turn over the card.”と指示を出す。次に“Put down the card.”と指示を出す。 ⑥ C2、C3、C4、C5へ同じ指示を出す。 (②～⑤の繰り返し) ⑦ 音楽が鳴り始めたら活動を終了する。そして、次のカードのある場所へ動く。 5 終わりのあいさつをする。	☆5つのグループに分かれてゲームを行う。 ●5種類のカードを用意する。(資料8) ・動物 ・色 ・スポーツ ・フルーツ ・食べ物 ☆グループに指導者が入る。どんな種類のカードがあるか、全員で声に出して確認する。 ●テープ♪ Sing♪ 音楽がなったらゲームをやる。

＜♪ Old MacDonald ♪＞(資料6) Old MacDonald had a farm, Eeigh,eeigh, oh! And on this farm he had some chicks, Eeigh,eeigh, oh! With a chick, chick, here, and a chick, chick, there. Here a chick, there a chick, ev'rywhere a chick chick. Old MacDonald had a farm, Eeigh,eeigh, oh! ＜カードを扱うときの言い方(次時の例)＞(資料7) ・ Give me a card. ・ Pass the card (to the left / right). ・ Take a card. ＜5種類のカード＞(資料8)  animal  sport  fruit  food  color ＜カードゲーム(次時の例)＞ トランプを使用する。 ● カード集めゲーム ① 同じような人数でグループを作る。 ② 同じ数字のトランプを人数分グループごとに用意し、各自に人数分のカードを配る。 ③ “Pass a card.”のかけ声とともに、右(左)の児童に1枚ずつカードを渡す。 ④ どの数字でもよいから、持っているカードの数字がすべて同じになったら、目の前にある紅白玉を1つ取る。	
--	--

⑤ 1人だけ取れない児童が負けとなり、カードを全部集め、きって全員に配る。 ● 英語版、ババぬき ・ カードを全員に配る。 カードを取る児童は“Give me a card.” カードをあげる児童は、“Take a card.”と言いながらババぬきをする。

第6学年 英語活動指導案

7月 ここは音楽室です(学校生活) HRT ALT

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
1 はじめのあいさつをする。	
2 ♪ Ring Around a Rosy ♪ を歌う。	● テープ♪ Ring Around a Rosy ♪ (資料9)
3 学校のおもな施設の言い方を練習する。 music room, library, teachers' room など	● 絵カード(各施設)(資料10)
4 「音楽室はどこですか」の言い方を練習する。 C1: Excuse me. Where's the music room? C2: This way. Let me show you. (going to the music room) C2: This is the music room. C1: Thank you. C2: You're welcome.	☆ HRT, ALTでデモンストレーションをする。
5 校舎案内スタンプラリーをする。 ルール ① 2人組を作る。案内する役と案内してもらう役に分かれる。施設ごとに役割を交替する。 ② スタートする。 C1: Excuse me. Where's the music room? C2: This way. Let me show you. ③ 各施設の場所まで案内する。 C2: This is the music room. C1: Thank you. C2: You're welcome. 案内ができれば、スタンプを押す。 ④ 役割を交替して、②～④を繰り返す。 C2: Excuse me. Where's the teachers' room? C1: This way. Let me show you. ⑤ 各施設を巡ったら、プレイルームに戻る。	● スタンプラリーカード(資料11)、スタンプ ☆ 事前に施設の前にスタンプを置く。 ☆ HRTは、スタートを確認する。 ☆ 案内ができれば、カードにスタンプを押す。ALTは、児童のようすを見てまわる。 ☆ HRTは、ゴールを確認する。 ☆ ALTは、施設の言い方を教える。

学習活動	・指導者のおもな関わり ●準備する物
6 知りたい施設の言い方を尋ねる。 How do you say "Usagi-goya" in English?	
7 終わりのあいさつをする。	

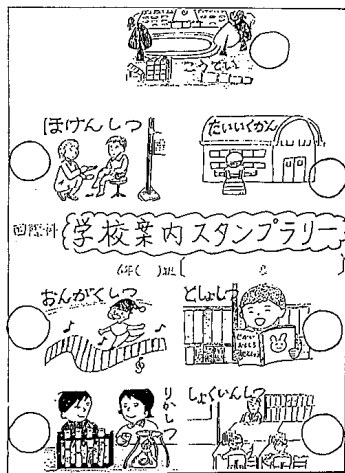
<♪Ring Around a Rosy♪> (資料9)

Ring Around a Rosy.
A Pocket full of posies.
Ashes ! Ashes !
We all fall down.

<学校の主な施設の言い方> (資料10) 第2時に使用したカード

教室	classroom	玄関	front door
音楽室	music room	階段	stairs
図書室	library	廊下	passage
理科室	science room	トイレ	lavatory
図工室	art and crafts room	体育館	gym
家庭科室	home economics room	プール	swimming pool
保健室	school infirmary	校庭	school playground
職員室	teachers' room	砂場	sandbox
校長室	principal's room	鉄棒	horizontal bar
校門	school gate		

<スタンプラリーカード> (資料11)



* 第1時では、4施設を扱っているが、第2時では、上記を参考にして施設の数を増やすとよい。
また、動物園案内などに応用して活用することもできる。

5 本研究の考察・課題と展望

本校では、英語活動・英会話学習のための「年間活動計画」と「各時間の英語活動指導案」を作り、2年余にわたって授業を行っては修正を加え、実践し積

み上げてきたが、その成果や問題点を整理し、今後の見通しを考えてみる。

5.1 実践を通して得られた成果

各時間の「英語活動指導案」を用いた実践の成果は次のようなものである。

- 各時間の基本的な活動内容と活動のさせ方が明示されているので、わかりやすく取り組みやすい。(毎時間の内容を、学年や個人で、悩み・考え・作るという作業がいない。)
- 担任や指導者が替わっても、短期間に内容や方法を理解し授業を進めることができる。
- 学年内での次時の打ち合わせを、短時間にくわしく行うことができる。ALTと歌ったりミニ会話をしたり、ジェスチャーやアクションなどまねて行ったりすること自体研修にもなる。
- 次時の打ち合わせの中で、歌・発音練習や事前学習の内容と順序、ゲームやスキットなどの活動の内容・使用する物など、よりよいものにアレンジしたりチェンジしたりできる。
- テープや絵カードをはじめ、次時に使用する教材・教具等手際よく作ることができる。
- 打ち合わせをしたあと、子ども(学習者)がいると想定してシナリオにそって授業を展開してみる、いわゆる自分なりの仮定の授業ができる。

5.2 研究する中で明らかになった問題点

本校の年間指導計画と各時間の英語活動指導案は、各学年・各時間とも、

- ・あいさつ、歌、新出語句の発音練習
- ・新出フレーズの聞く・話す練習
- ・ミニ会話を中心にしたゲームやスキット
- ・歌、まとめ、終わりのあいさつ

といった形式(パターン)で作成されている。この指導案通りに進めることは指導者にとってはやりやすいが、子ども(とくに高学年等)たちに飽きを感じさせず意欲をもって取り組ませるためには、活動の内容や活動のさせ方を毎時間工夫して指導しなければならない。各学年の授業のあとの情報交換や研究授業後の協議会の中で、次のような問題点が明らかになった。

- 低学年でも、活動の内容と方法に対する関心や意欲をよく見て、場面や状況に応じたレベルに変えないと、緩慢な雑然とした動きになる。
- 高学年では、単調な内容だったり同じような形態が続

いたりすると意欲が低下し、会話が長く長くなると抵抗感を増すようになる。

- ALTと活動し学習する場合は相手が外国人であるという意識があり、(わずかながらも)学習の必要性を感じるが、日本人教師だけの場合は意欲が半減する。
- 知的好奇心の高い子どもは、文字に触れることにも興味・関心を示している。

5.3 今後の見通し

2年余の実践的な研究を通して得られた成果や明らかになった問題点をよく確認し、ALTがいない(担任が中心になって行う)時間の授業展開のし方を考え、次のようなことを試行してみる。

① 英語活動指導案の見直し調整

各時間のシチュエーション(事態・場面・状況・場合)に応じて、アレンジできる内容や差し替えのできる内容を加筆していく。

② 英語を使った活動や英会話学習を助長するための教材・教具を開発し整備する。

③ 歌や簡単な童話およびやさしい英会話など、テープやビデオを進んで視聴するように、朝や昼の放送を

積極的に活用する。

- ④ 文字にも興味・関心をもっている子どもたちに、どの程度の内容をどのように触れさせたらよいか、絵カードや絵本等の内容と関連付けて開発し提示・検証する。

子どもの意欲を喚起し持続させ、活動や会話を活発に行わせるには、なによりも教師自身が、

- 前向きに物事を考え、多様な発想をすること
- 動作や演技をオーバーに明るく行い楽しむこと
- 活動しながら工夫改善し指導技術を高めること

などこころして実践することが大切である。

各学年の共通実践のほかに、個人的なアイデアや試行の成果を共有し、小学校におけるよりよい英会話学習のあり方をさらに追求していきたいと思っている。

参考資料

1. 第3年次『研究開発実施報告書』。(平成11年度).
東京都文京区立誠之小学校.
2. 『年間英語活動事例集』。(平成11年度).
東京都文京区立誠之小学校.