

日本英語教育学会第 44 回年次研究集会論文集

2014 年 3 月 1 日（土）・2 日（日） 開催

日本英語教育学会編集委員会編集

早稲田大学情報教育研究所発行

2015 年 3 月 31 日

目次

教師・学生間会話における質問行為の日英比較：グローバル人材を育成する英語教育のために 植野貴志子	1
日本人英語学習者による定型表現の使用と習得：言いよどみとクロージングのケース 遠藤智子・河村まゆみ・横森大輔・原田康也	9
大学生の自律性を高める英語の授業：NHK 教育番組「リトル・チャロ」の問題作成と授業実践 カレイラ松崎順子	17
ICT を取り入れた中学 2 年生授業の実践報告 執行智子・カレイラ松崎順子・宮城まなみ	25
大学生のグローバル共通知識構築へ向けたコミュニケーション過程の一考察：六ヶ国八大学間連携 による SNS を利用した国際プロジェクトでの展開 鈴木千鶴子・石田憲一・吉原将太	35
タブレットを活用した英語長文聴解の実施に関する一検討 坪田康・壇辻正剛	43
Differentiation of Request Phrases in American Native Speakers and Japanese Learners of English : <i>Could you...? Would you...? Can you...? Will you...?</i> Joseph Robert Tabolt	51
日本人英語学習者の関係節文理解におけるプロソディー情報の影響 中村智栄・新井学・原田康也	61
フィードバックおよびアウトプットが日本人英語学習者の第二言語ライティングにおける気づきに 及ぼす影響 濱田真由・横川博一	69
「気持ち」を伝える英語コミュニケーション力の指導 早野薫	79
語順整序トレーニングが日本人英語学習者の統語処理能力に与える影響 森下美和・山本誠子	87

日本英語教育学会会長（2010/04-2016/03）

原田康也

日本英語教育学会編集担当（2010/04-2016/03）

坪田康

編集委員（50 音順）（2010/04-2016/03）

石井雄隆（2015/01-）

金丸敏幸

黒田航

坪田康

原田康也

森下美和（2015/01-）

山本昭夫

査読候補者一覧（編集委員を除く）（50 音順）（2015/03 現在）

Laurence Anthony

小張敬之

栗山健

後藤亜希

阪井和男

首藤佐智子

鈴木正紀

Glenn Stockwell

田村恭久

徳永健伸

富田英司

中村智栄

福田純也

前野譲二

横川博一

横森大輔

前坊香菜子

山本ゆうじ

教師・学生間会話における質問行為の日英比較 —グローバル人材を育成する英語教育のために—

植野 貴志子

東京都市大学共通教育部 〒158-8557 東京都世田谷区玉堤 1-28-1

E-mail: uenok@tcu.ac.jp

概要 「日本人は質問をしない」という指摘が、様々な異文化接触場面でなされてきた。質問をしないということは、会話の発展が望めないことを意味し、日本人に対する否定的な評価につながることもある。なぜ「日本人は質問をしない」と言われるのか。そして、英語を用いた異文化コミュニケーションにおいては、どのような質問行為が期待されているのか。本研究では、日本人およびアメリカ人の教師・学生間会話における質問行為を分析する。分析の結果、日本人の質問は、教師が導き学生が導かれるという相補的な関係性の中でなされており、アメリカ人の教師と学生が対等に意見や情報を引き出しあうやりとりとは、性質を異にするものであることが示される。英語教育においては、自文化の会話スタイルへの自覚と他文化の会話スタイルへの理解を促すこと、質問など積極的な反応を用意する聞き方を訓練することにより、異なる会話スタイルを意識的に行き来できる力を育成する必要がある。

キーワード：質問行為、会話スタイル、英語教育、異文化コミュニケーション、日英比較

Question-Asking in Japanese and American Teacher-Student Conversation —Implications for English Communication Teaching—

Kishiko UENO

General Foreign Language Center, Tokyo City University 1-28-1 Tamatsutsumi, Setagaya-ku, Tokyo 158-8557 Japan

E-mail: uenok@tcu.ac.jp

Abstract Japanese people generally have a reputation for being often reluctant to ask questions in cross-cultural settings. This can be negatively evaluated because question-asking is essential for conversational development. Why do they have such reluctance? What should Japanese learners of English learn about question-asking for better cross-cultural communication? This study examines question-asking in Japanese and American teacher-student conversations. My findings show that Japanese teachers actively guide the conversation by asking questions to help students talk more easily, whereas students avoid asking questions that would significantly affect the conversational flow. In contrast, American teachers and students both equally ask questions for purposes such as confirming what has been heard and eliciting personal views. I claim that Japanese learners of English need to acquire knowledge of conversational styles of their own culture and others' as well as cultivate a listening attitude to produce active reaction, including question-asking. By doing so, they will develop the ability to operate between Japanese and English.

Key words: question-asking, conversational style, English education, cross-cultural communication, Japanese and American English

1. グローバル人材と質問行為

産学連携によるグローバル人材育成推進会議は「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」[1]において、グローバル人材に求められる能力として、「日本人としてのアイデンティティを持ちながら、(略)異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力」を挙げている。つまり、グローバル人材には、自文化を自覚しつつ、国際共通語としての英語を駆使し、コミュニケーションを通じて異文化の人々と理解しあえる能力が期待されている。

では、互いの理解を深めるコミュニケーションはど

のように達成されるのか。Sobel & Panas [2]によれば、コミュニケーションの成否は「相手の話をどれだけ熱心に聞き、どういう質問をするか」にかかっている。なぜなら、相手の話を熱心に聞くこと、的確な質問をすること、その両方によって相手に対する関心や敬意が伝わり、対話が活性化するからである。多様な文化的背景や考えをもつ人々が理解しあうためには、相手の話を受けて生じた疑問を質問として投げかけて答えを引き出し、どのように考えが異なるのかを明らかにしたうえで対話を深めることが不可欠である。

ところが、異文化接触場面において「日本人は質問をしない」という問題が頻繁に指摘されてきた。イン

ターネット上でも、「海外諸国に比べて、ビジネスマン、教師、学生に関わらず、日本人の質問の少なさは際立っている」といった声が散見される (e.g. 池田 [3]; 狩野 [4]). 質問の少なさは、発言をしない、会話の展開が望めない等、否定的評価に繋がる。また、教育場面においても、ALT (Assistant Language Teacher) により生徒の質問の少なさが指摘されている (古徳・永井 [5]). ALT はその理由を (1) 文化的理由, (2) 恥ずかしい, (3) 英語が話せない, (4) 不思議・奇妙, と考えている。教室で生徒と親しく接する ALT であっても、生徒の質問の少なさに困惑していることが伺える。以上のように、異文化接触場面で際立つ日本人の質問における消極性は、異文化コミュニケーションにおける障害のひとつとなっている。

この問題は、教育論の立場から、教育のあり方に起因するものと説明されている。上條 [6]によれば、日本では、伝統的に「受け入れるためだけに聞く聞き方」がよしとされ、授業形態は一方的に聞くものが中心である。生徒たちは、質問をよいものとして訓練されていない。一方、米国では、生徒たちは、ただ聞いているだけでなく、質問や意見をぶつけることが要求される。従って質問をするつもりで聞く聞き方が訓練される。

では、会話における日本人とアメリカ人の質問行為は、実際にどのように異なるのだろうか。なぜ、日本人は質問をしないと見なされるのだろうか。この問いに正面から取り組んだ研究は、語用論、社会言語学など言語使用を扱う分野でもほとんど行われていない。そこで、本研究では、一つの事例として、日本人とアメリカ人の教師・学生間会話における質問行為を分析し、その実態を明らかにする。さらに、分析結果に基づいて、グローバル人材の育成に向けた英語教育における課題を論じる。

2. 質問とは

まず、質問とはどのような性格をもった発話であるか、先行研究を参照しながら述べる。質問とは、話し手が内面に抱いた疑問を聞き手に向けて表出した発話である。そこには、応答を求めて働きかける「言語的影響力」が備わっている (宮地 [7]). 会話における質問は、その言語的影響力を発揮して、相手を会話に参加させる、相手に知識や考えを述べさせるなど、やりとりを主導する働きをする。発話の連鎖という観点から見れば、「質問と答え」の隣接ペア (Sacks, Schegloff & Jefferson [8]) の第一発話を発することで、相手を次の話者に指定し、後続の発話の内容に限定を及ぼしながら会話を方向付けるといえる。

質問の言語的影響力は、パワーと結びつきやすい。医療等の制度的場面では、医者と患者といった地位・

役割に基づく上下関係において、質問は上位から下位に向けてなされる傾向があり、上位者は何が話されるべきか決定権を行使しつつ情報を収集する (Ehrlich & Freed [9]).

一方で、質問には、問題とされる事柄をめぐって話し手と聞き手を一時的に密接に関わらせることで、互いの心的距離を縮める働きがあることも指摘されている (Tannen [10]; Schifffrin [11]). Tannen [10]は、相手の話への興味や関心から質問がいくつも繰り出されるとき、会話者間の親密度が高い「熱中スタイル」が生まれると述べている。

このように、質問の使用には会話者間の人間関係が反映する。さらには、質問の使用に、人々の社会的関係を規定する文化・社会の反映を見ることもある。例えば、ガーナ北部ゴンジャの織物訓練場面では子供から大人への質問がなされない (Goody [12]). また、古代中国の『礼記』には、尊敬すべき相手に対して質問を発してはならないという禁則が記されている (彭 [13]). これらより、ゴンジャ、古代中国が上下関係を重視した言語使用の規範をもつ社会であることが推測される。一方で、Goody [12] は、英・米語圏の中流階級には、子供から大人への質問に重大な制限は見られないと述べている。幼少期に親から子供に繰り返し行われる質問と応答の訓練を通じて、質問することへの抵抗感が除かれるためという。当社会における子供と大人の関係には、少なくとも、質問する側・される側という明確な非対等性はないと思われる。以上のように、質問という普遍的な行為であっても、誰が、どのように行うかは、文化・社会による差異がある。

以下では、会話データにおける日本人とアメリカ人の質問の実態を分析する。

3. 方法

3.1. データ

「びっくりしたこと」, “What were you most surprised at?” というトピックが与えられた日本語とアメリカ英語の女性母語話者二者間の五分間の会話、各 10 組をデータとする。会話参加者は、初対面の教師と学生のペアである。日本語話者は、大学で英語または日本語を教える教師 10 名 (31~55 才, 平均 40.3 才) と大学生 10 名 (20~22 才, 平均 21.3 才), 英語話者は、大学で英語を教える教師 10 名 (30~68 才, 平均 39.7 才) と大学生 10 名 (21~23 才, 平均 21.3 才) である。

3.2. 質問の定義

本稿での質問とは、疑問文の形式を持ち、相手に対して何らかの問題を提示し、それについての応答を求めて働きかける発話 (宮地 [7]; 南 [14] 他) とする。疑問文の形式は、日本語については、(1) 文末の音調を上げる、(2) 文末に「か」「の」「かな」「かしら」

等の助詞をもつ、(3) 疑問詞を用いる、のいずれかとする(宮地 [7])。英語については、(1) 文末の音調を上げる、(2) (助) 動詞+主語の語順転倒の形式をもつ、(3) 疑問詞を用いる、(4) 付加疑問文の形式をもつ、のいずれかとする(Freed [15])。

この定義に従い、日本語会話より、108 の質問(教師 75, 学生 33)が取り出された。英語会話より、71 の質問(教師 41, 学生 30)が取り出された。文字化資料¹と映像を用いて、繰り返し現れる特徴を観察した。

4. 分析

初対面の二者に対して「びっくりしたこと」について話をするという指示が与えられていることから、日本語、英語共通して、二者が互いに自分の経験談を話すことを軸として談話が進行する。そうした談話にあって、質問は、主に(1) 相手に話題の提供を促す、(2) 相手の話題の展開を促す、という二つの目的で用いられていた。これら二つの目的において、教師と学生がどのように質問を用いているか、日本語、英語の順で分析結果を述べる。

4.1. 日本人の教師・学生ペア

質問の使用において、日本人の教師と学生は、非対等な関係にある。教師は学生の約 2.3 倍の頻度で質問を用いる。教師は、質問を通じて、学生にとって話しやすい話題を提案し、さらに、学生の話をもつたり、拡張したりしながら話題を膨らませるように働きかける。

4.1.1. 話題の提案

教師が学生に話題提供を促す場面では、話題の提案を伴う質問が頻繁に観察された。一例を挙げる。

(例 1)

- 01 T1: 学生さん[でいらっし]
02 S1: [はい、今 4 年生で=
03 T1: =あ=
04 S1: =就職活動し
ています=
05 T1: =あ、じゃ、就職活動中なら
06 S1: はい
07 T1: びっくりすること色々あ[るんじゃないかしら]
08 S1: [たくさんありますね
09 S1: はい、さっき、その、びっくりしたとうことで、
そうですね、就職活動、身近なことにしますか、
そしたら

T1 が「学生さんでいらっし」(01) と S1 の身分を尋ねかけたところで、S2 は「はい、今 4 年生で」(02)、「就職活動をしています」(04)と答えている。T2 は、その情報に基づいて、「就職活動中なら」(05)、「びっ

くりすること色々あるんじゃないかしら」(07)と就職活動について話すよう促している。S2 は「たくさんありますね」(08)と応じ、就職活動について語り始める(09)。

話題の提案をしながら話題提供を促す教師の質問は、他にも、「あるいは、そうですね、なんか読んだこと、映画で見たこと、なんでも何かありますか」、「たとえば普通日常的な中でね、なんだろう、なんかすごくその、宿題を、やってくるのを、忘れて、でも当てられてびっくりしたとかね、(中略)そういう日常なこと、なんかないんですか」などの例がある。

話題を提案することは、相手の話題選択の自由を制限することにもなるが、教師の意図は、話しやすい話題へと学生を導くことにあると思われる。例 1 の教師の質問は、就職活動中であるという学生にとって就職活動の話題が話しやすいであろうという判断に基づくものと考えられる。教師は、話題の提案を伴う質問を通じて、学生が話しやすい状況を作っている。

4.1.2. 話を補完、拡張する質問

教師は学生の話を受けるとき、様々な質問を用いてその展開を促す。特に教師の働きかけを特徴付ける質問として、学生の話をもつ(1) 補完する質問、(2) 拡張する質問があった。

話を補完する質問とは、相手の話の流れに沿って、語られる出来事のその先を推測に基づいて追加し、話を補完するように問いかけるものである。この質問は、教師と学生が同じことばを繰り返したり、発話を重ねたりするような、親密度の高い会話の盛り上がりの中で用いられる傾向がある。

例 2 には、教師(T2)が学生(S2)の語る出来事のクライマックスを質問の形で先取りし、話を補完する様子が見られる。S2 が「アルバイト先の喫茶店にラグビーをやっている大食漢の友人がカレーを食べにきた。ご飯のおかわりをマスターに頼んだ」という話をして

(例 2)

- 01 S2: したら、また、ドーンて、きて、なんか、お釜に残って、
ご飯全部いれてくれ、[くださって
02 T2: [あ、ん、優しい {笑} =
03 S2: =
優[しいんです {笑}
04 T2: [優しいお店の人だ
05 S2: そうです {笑} =
06 T2: =うーん=
07 S2: =それで、入れてもらっ
[て
08 T2: [う[うーん

09 S2: [それを、もってきてもらっ[て
 10 T2: [うーん
 11 S2: はい、普通 [に全部
 12 T2: [それでぺろっと平ら[げちゃったの
 13 S2: [そうなんです
 よー、なん[か
 14 T2: [恐ろしい、さすがラグビー部は違[う
 15 S4: [違
 うんですよー、それで＝
 16 T4: ＝へえ

「(マスターが) お釜に残ってる、ご飯全部いれてくれ、くださって」(01)という S2 に対して、T2 が「優しい」{笑}(02)と反応すると、S2 は「優しいんです」{笑}(03)と繰り返す。T2 がそれに重なり「優しいお店の人だ」(04)と断定的に述べると、S2 は「そうです」{笑}(05)と賛同する。T4 と S4 は笑い合いながら「優しいお店の人」という認識を確認しあっている。その後、マスターにご飯を「入れてもらって」(07)、「それを持って来てもらって」(09)という S2 の話をあいづちを打ちながら聞いていた T2 は、S2 が「はい、普通に全部」(11)と言いかけたところで、その先を先取りするように「それでぺろっと平らげちゃったの／」(12)と問いかける。S2 が「そうなんですよー」(07)と即座に肯定すると、T2 は「おそろしい、さすが、ラグビー部は違う」(08)と、一層大きな声で抑揚をつけて応じる。それに対して、S2 は「違うんですよー」と繰り返す。発話の重なり、繰り返し、笑いが共起する中で、T2 が S2 の話のクライマックスともいえる「ぺろっと平らげた」を質問の形で先取りして補完し、肯定を引き出すことで、更なる盛り上がり生まれている。

相手の発話の続きを先取りして補完することは、相手の話に介入することでもあり、非日本語母語話者からは失礼とみなされることもある(堀口 [16])。しかし同時に、相手に対する強い共感を表明する積極的な手段でもある(Tannen [10])。教師による学生の話の補完する質問は、二者間の心的距離が縮まる盛り上がりの中で、教師が学生の話の流れに大きく踏み込んだ結果として発せられ、話題の展開を助けている。

教師に特徴的に見られる二つ目の質問は、学生の話の拡張する質問である。この質問は、一旦終わりにかけた話を引き伸ばし、膨らませるように働きかけるものである。例 3 は、例 2 の後続部分である。

(例 3)

17 S2: でも、なんか、ちょっと苦しんでたんで
 18 S2: やっぱ、苦しいこともあるんだなと思いました

{笑}
 19 S2: そんな、なんだか、[びっくりっていうか、よく
 お腹に入るなーと
 20 T2: [うーん
 21 T2: そうよね、いくらラグビー部とはいえ
 22 T2: で、そのカレーは辛いの／
 23 S2: 辛いんですよ
 24 S2: [辛いから、まあ、ルーが残るのは仕方が[ない
 んですけど
 25 T2: [ああ
 26 T2: [ああ、
 そうか、ご飯のほうが比率が多[くなって
 27 S4: [そうですね

「でも、なんか、ちょっと苦しんでたんで」(17)、(略)「なんだか、びっくりっていうか、よくお腹に入るなーと」(18)と感想を述べながら話を終えようとしている S2 に対して、T2 は「そうよね、いくらラグビー部とは言え」(21)と同意を表したのに続いて、「で、そのカレーは辛いの／」(22)と質問している。「で」は、話が終わりうる地点に至ったものの、何かが語られずに残されていると見なし、明確に継続を催促する標識である(串田 [17])。「で」に「そのカレーは辛い」のを加えることで、次に何が話されるべきかが限定される。S2 はそれに答えることで、より多くを話すことになる。

話題を拡張する質問には、学生の話が終わりかけたところで、教師がインタビューのように連続的に質問を繰り返す出し、情報を引き出していくやり方もあった。

4.1.3. 学生から教師への質問

学生は教師に対して明示的に話題提供を促すことに消極的である。限られた事例も「何かありますか」といったものであり、話題選択のヒントを伴うことはない。また、学生が教師の経験談を受けるとき、発話の先を補完したり、話題の拡張を促したりする質問も見られない。先取りは積極的な共感を表す反面、介入を伴う。追加されたい内容を指示し、話の継続を求めることは、相手への支配性の高い行為ともいえる。上下関係により、これらの行為を学生から教師に向けて行うことに制限がかかるものと考えられる。学生が用いる問いかけの多くは、応答における負担が小さく、話題展開の方向をあまり左右しないものである。

4.2. アメリカ人の教師・学生ペア

アメリカ人の質問には、日本人の教師と学生に見られたような非対等性はない。質問の回数は、教師が学生の 1.4 倍(教師: 41 発話、学生: 30 発話)と、教師が学生よりも高い頻度を示しているが、その差は、日本人(教師が学生の 2.3 倍)ほど大きくない。

話題の提供を促す際には、話題選択の自由を保証するやり方で質問がなされる。話題展開を促す質問は、相手の発話意図を明確化したり、詳細を引き出したり、見解を引き出したりするものであった。特に見解を求める質問は、アメリカ人の会話にのみ認められた。これらの質問は、教師、学生の区別なく用いられている。

4.2.1. 話題選択の自由

話題提供を促す質問は、話題選択の自由を与えながら、相手を次の語り手として指定するものである。以下に典型的な事例を示す。

(例4)

- 01 T3: Never thought it'd be this rewarding, so it's a very good experience for me.
02 S3: Hmm[.
03 T3: [How about you?
04 S3: Um...
05 S3: Well, all my life I had planned to be an artist, you know like, drawing things, and...

教師(T3)は自分の経験談を終えたのに続いて、“How about you?” (03) と発し、学生(S3)に話題提供を促している。同様の場面で用いられる質問には、“Do you have something in mind?”, “What's your story?”, “So what do you find surprising?”などの表現があり、その使用に教師、学生の区別はない。

教師が学生に話題を提案する場面が一件のみ観察されたが、それは、話すことが思いつかず思案する学生に対して教師が助け舟を出すものであった。日本人の教師のように、自発的に話題の提案をする例は見られない。

4.2.2. 見解の引き出し

話題の展開を促す質問でアメリカ人に特徴的に観察されたのは、見解を求める質問であった。見解要求の質問は、“Elaboration question” (Freed [15]) と呼ばれ、相手に自由に広範な答えを返す機会を与えることで、会話を大きく発展させる。

例5には、学生(S4)の話を受けた教師(T4)が見解を求めて働きかける様子が見られる。

(例5)

- 01 S9: So it's a xxx...like the... seems like the technology in Japan is like one step ahead of the U.S.... U.S. technology.
02 S9: And, seeing evidence of that here and there is always a... b...is a, always a surprise.
03 T9: Do you find yourself kind of forgetting what it's like in the States, and this is, become more commonplace?

04 T9: For example you were saying, you know, it's kind of commonplace in America for advanced technology like... you know... ahh... cameras on the telephone [to be... it was brand new, but you come here and all of a sudden it's like, ‘Oh, that's, you know, that's nothing big’.

05 S9: [Uh-huh.

06 T9: [Do you think when you go back you'll kind of be like... you'll be surprised because of the lack of technological advancement?

07 S9: [Yeah.

08 S9: That could be... um... hmm... yeah, none of my friends back home have cell phones so I don't know what the progress is there.

09 S9: But, um... yeah maybe, if there's no way to tell unless I go back, which I'm going back in a month... so...

「日本の携帯電話の技術進歩に驚かされる」と話したS4に対して、T4は「米国の様子を忘れ、日本の様子が当たり前のものになりつつあるのか」(03)と尋ねている。さらにT4は、先行部分でのS4の話の一部を取り上げ(04)、「米国に帰ったとき技術の遅れに驚くと思うか」と畳み掛けるように尋ねている(06)。S4は、考えをめぐらして答えている(08, 09)。

同様の質問は、学生の側からもなされる。例6は、例5と同じペアによるやりとりである。

(例6)

- 01 S4: Isn't that interesting, usually don't the men usually hope for a son?
02 T4: That's...that's [what I heard, so yeah.
03 S4: [But...
04 S4: [Hmm
05 T4: [So I thought he would definitely have a little more fun with a boy than he would with girl.

先行部分で「男の子を出産したが、夫は女の子を望んでいた」と語った教師(T4)に対して、学生(S4)は「大抵の男の人は息子を望むものではないか」と問い返ししながらT4の見解を引き出そうと働きかけている(01)。S4の質問に応じて、T4は考えを述べている(05)。

上記2例に見られるような、相手の話を受けて生じた疑問を表し見解を求める質問は、日本人の会話には見られない。例外的に、教師が、ある事件を取り上げ、「どう思いました？」と尋ねながら新話題を切り出したケースがあったが、学生も教師も知っている事柄を

伝え合うだけで見解を述べることはなかった。

見解を求める質問は、相手に対する強い関心を表すと同時に、相手に対して考えを表明させるという負荷をかけるものでもある。こうした質問が対等になされるということは、アメリカ人の教師と学生が、互いを独自の考えをもつ独立した存在として認識し、互いに考えを表明する機会を与え合うことで、そのあり方を尊重していることを示している。

5. なぜ「日本人は質問をしない」と言われるか

分析の結果、初対面の教師・学生間の会話における日本人とアメリカ人の質問の異なりが示された。日本人の教師は、学生の約 2.3 倍の頻度で質問を用いて、学生にとって話しやすい話題を提案し、学生の発話を補完、拡張し、話を膨らませるように会話を主導する。一方、アメリカ人は、教師と学生が対等に質問を用いて、相手の発話意図を明確化したり、詳細を引き出したり、見解を引き出したりする。

初対面の教師と学生という同条件の間柄にも関わらず、なぜ質問の使用にこうした異なりが現れるのか。そして、なぜ「日本人は質問をしない」と言われるのか。

日本人とアメリカ人の質問の異なりの理由として、一つ目に、会話スタイル、二つ目に、初対面の教師と学生という社会的関係における日本とアメリカの異なりが挙げられる。

水谷 [18]によれば、日本人は、あいづちを頻繁に打って相手への理解を示し、相手の言おうとすることを絶えず察し、時には先取りして後を続けるという「共話」的な会話スタイルをもつ。一方、アメリカ人は、会話者それぞれが自分の発言を自分で完成し、意見を交わし合う「対話」的な会話スタイルをもつ。この異なりの背景には、和を重んじる日本社会に対して、個人を重んじるアメリカ社会がある（水谷 [18]）。

本データに見られる日本人の質問は共話的である。教師は、学生の発話を補完したり、拡張したりするように質問し、学生の経験談の流れと一緒に作っている。一方、アメリカ人の見解を引き出す質問は、互いに表明すべき自分の考えがあることを前提としたものであり、正に「対話」の一部である。同様に疑問文の形式をもつ発話であっても、その現れ方は、それぞれの会話スタイルに応じて異なっている。

次に、初対面の教師と学生という関係は、日本とアメリカでどのような意味をもつか。日本社会の人間関係の基盤には、年齢や地位に基づいた上下関係がある。そこでは、上位者が下位者を保護し、下位者が上位者に保護されるという情緒的な親密さで繋がった親子のような役割関係が期待されている（中根 [19]；Lebra

[20]）。こうした上下関係は、パワーを有する個人が他者を支配し、互いが心的距離を保つ西洋社会における上下関係とは性格を異にする（Tannen [21]；Wetzel [22]）。初対面場面では、日本人あれば等しく認めるような上下関係が意識され、各々がそれに応じた役割を果たすことで安定したコミュニケーションが営まれる（中根 [19]）。一方、アメリカ人には、相互の自立性を重視し、自由な意思を尊重するという人間関係の理想像がある（Lebra [20]）。

本データの日本人、アメリカ人の質問は、各々の文化社会の人間関係のあり方に自他を位置づけた結果といえる。日本人の教師は、学生が話しやすいよう、保護し、助けるように質問することで、上位者である教師の役割を果たし、学生はそれを受け入れることで下位者である学生の役割を果たしている。アメリカ人の教師と学生は、対等に、相手の発話意図を正確に理解し、考えを引き出し合うように質問することで、互いの自立と自由を尊重している。

このように、本データ中の日本人とアメリカ人の質問は、日本人とアメリカ人の会話スタイル、および、日本とアメリカにおける初対面の教師と学生という関係性の社会文化的意味を反映している。

「日本人は質問をしない」という指摘がなぜ起こるのか。限られたデータではあるが、誰が、どのように質問するかは、日本人とアメリカ人とで異なり、アメリカ人にとって当たり前の質問の仕方が、日本人にとって必ずしも当たり前のものではないことが示された。特に相手の考えを求めるような質問を、日本人は用いていなかった。今日、国際共通語としての英語の使用は、TOEFL や IELTS の世界的な普及にも見られるように、英語圏の言語使用のパターンがスタンダードとみなされ、非英語母語話者の英語学習の指針にもなっている。英語圏の多くは、共有する情報や経験が少ない者同士がはっきりとことばに出してコミュニケーションを行う低コンテクスト文化（Hall [23]）であり、その言語使用のパターンは、異なる文化的背景を持つ者同士でも比較的通じやすいものともいえる。英語で交わされる異文化コミュニケーションに、日本人が自文化の会話スタイルを無意識に持ち込んだとき、「日本人は質問をしない」と見えることがあっても不思議はない。

6. 英語教育への示唆

「日本人としてのアイデンティティを持ちながら、（略）異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力」[1]の習得に向けて、英語学習者はどのような課題に取り組むべきか。第一に、自分の文化および会話スタイルを自覚すると

ともに、他者の文化および会話スタイルについての知識を得ることが挙げられる。前者は日本人としてのアイデンティティを確認することにつながり、後者は異なる文化や価値を乗り越えることにつながる。第二に、質問を含む積極的な反応を準備する聞き方を養うことである。このことにより、相手の話を受けて生じた疑問を質問として表し、相手の考えを引き出しながら、相互理解を深めることが可能になる。

現行の英語教育は、上記二つの課題にどのように取り組んでいるか。高等学校の新学習指導要領（平成 21 年）には、「英語を通じて、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、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う」とあり、グローバル人材に必要な英語コミュニケーション力の獲得が目標に掲げられている。高等学校のオーラル・コミュニケーション用教科書の一つ、*Screenplay*（2011 年発行、文部科学省検定済）を例にとって見てみよう。

一つ目の、自文化および自身の会話スタイルの自覚、他文化および他者の会話スタイルについての知識の獲得に関するものとしては、ディスカッション等で使われる英語表現を示したいくつかのコラムと、日英語のことわざ等に触れた箇所があるに過ぎない。ステレオタイプを生むことは慎重に回避されるべきであるが、日本人の会話スタイルの特徴とともに、英語を用いたコミュニケーションに求められる会話スタイルを、より踏み込んで説明する必要がある。

なぜ、それが必要か。私たちは、母語を獲得する過程で、社会における人々の役割や相互関係に応じて、どのような言語使用が期待されているかについての社会・文化に固有の知識を習得するが、この知識は暗黙に共有されたものであり意識に上りにくい（Ochs [24]）。日本人の多くは、自身の共話的会話スタイルにも、上下関係に応じた役割に自己を位置づける傾向にも、無意識なのである。そのため、自分の文化的前提に立った会話スタイルを無意識に抱えたまま異文化コミュニケーションを行い、様々な齟齬に直面する。

平賀 [25]は、教師と学生の役割についての日本人の文化的前提が、イギリス人のそれとは異なるために引き起こされた齟齬の事例を挙げている。イギリス人教師が学生を自立した研究者とみなすのに対して、日本人留学生は、教師に指示を出してもらうことを期待し受身の姿勢を取る。例えば、教師が“Have you been doing any drawing?”と尋ねたとき、求められているのは Yes/No の答えではなく、自己分析的な説明である。日本人留学生はそれを知らないために Yes/No の応答にとどまり、低い評価を受ける。ここには、教師と留

学生の両者に、自文化への無自覚、異文化への無理解という問題があるが、特に、留学生は、自身と留学先の両方の文化における会話スタイルを意識化し、それらを使い分ける必要がある。そのための基礎教育として、異文化語用論や社会言語学の研究成果が英語教科書にも活用され、どのように英語を用いれば齟齬が起これにいくか、分かりやすく説明することが求められる。

二番目の、質問を準備する聞き方の育成についてはどうか。新学習指導要領には「話し手に聞き返すなどして内容を確認しながら理解すること」、「聞いたり読んだりしたことなどについて、問答したり意見を述べ合ったりなどすること」等の質問に関する項目が挙げられている。*Screenplay*（同書）には「質問を使って、となりの人と会話をしましょう」との指示があり、一問一答で完結する短いやりとりの例とともに、以下のような質問が与えられている。

（例）What do you want to do[be] in the future?

What colors do you like?

これらの質問から始まる問答を日本語の会話スタイルを保ったまま英語で行っても、或いは、手本に倣って一問一答を繰り返しても、異文化コミュニケーションで円滑な意思疎通を行う力には結びつきにくい。肝心なのは、相手の答えを受けるとき「自分はどうか」、「なぜそうなのか」といった積極的な反応、質問を用意する「聞き方」を実践し、そこから質問を発して会話を展開させていく練習をすることである。教科書でも、そのためのヒントやコツが丁寧に教授されるべきである。

以上のように、新学習指導要領に示された教育目標と、教科書が扱う学習内容の間に乖離がある。なぜ日本人の英語コミュニケーションが上手いかわからないのか、コミュニケーションと文化はどのように関わっているか、といった観点からの議論をもとにした教育方法が提案され、自文化と他文化の会話スタイルを相手や状況に応じて意識的に行き来しながらコミュニケーションする力を育成する必要がある。

7. 最後に

日本人の共話的会話スタイルは、相手を察し、思いやりながら、各々が場面に応じた社会的役割を相互に果たしあうという、人と人の融和的な関係性を成立させるものであり、文化の中で培われてきたアイデンティティの一部といえる。ただ、この会話スタイルは、一歩外に出ると通用しにくい。日本人は、文化的背景を異にする者同士が、より分かり合いやすい英語を用いた会話スタイルも知っておかなければならない。それによって、コミュニケーションの齟齬を回避し、多

様な文化的背景をもつ人々との相互理解を深めることができる。その素養を学習者にもたせることが、グローバル人材を育成する英語教育の重要な課題の一つである。

付 記

・本稿は、拙論「問いかけ発話に見られる日本人の先生と学生の社会的関係―日英語の対照を通して―」(『解放的語用論への挑戦』井出祥子・藤井洋子(編), pp. 91-121, くろしお出版, 2014 年)に英語教育の観点から考察を加えたものである。

・本稿は、平成 25～27 年度科学研究費補助金基盤研究 C (課題番号 125370733)「日本語話者と英語話者の質問行為の対照研究」(代表: 植野貴志子)の成果の一部を含む。

謝 辞

本研究で使用したデータ「ミスター・オー・コーパス」は、「アジアの文化・インターアクション・言語の相互関係に関する実証的・理論的研究」(平成 15-17 年度科学研究費基盤研究 B, 15320054, 研究代表者: 井出祥子),『母語話者視点』に基づく解放的語用論の展開: 諸言語の談話データの分析を通じて」(平成 20-21 年度科学研究費基盤研究 B, 20320064, 研究代表者: 藤井洋子),「社会・文化的場の共創と言語使用: 母語話者視点による語用論理論の構築」(平成 23-25 年度科学研究費基盤研究 B, 23320090, 研究代表者: 藤井洋子)のもとに収録された。記して謝意を表したい。

注

- i 本稿で使用した文字化表記法は以下の通りである。
- [音声为重なり始めている時点を示す
 - = 二つの発話が途切れなく密着していることを示す
 - / 上昇イントネーションを示す
 - . . . 短い沈黙を示す
 - {笑} 笑いを示す
 - xxx 音声不明瞭な箇所を示す

文 献

- [1] 文部科学省, 産学連携によるグローバル人材育成推進会議, “産学官によるグローバル人材の育成のための戦略,” 2011.
- [2] A. Sobel & J. Panas, *Power Questions*, Wiley, 2012.
- [3] 若林計志, “日本人が教室で質問しない訳” 大人の学ぶ力 教えられる技術, <http://flowone-lab.com/blog-entry-154.html> (参照 2015-3-12).
- [4] 狩野 裕, “質問はカッコ悪くない!!” http://www.sigmath.es.osaka-u.ac.jp/~kano/essay/q_and_a.html (参照 2015-3-12).
- [5] 古徳聖子・永井彩子, “相互理解を目指す日本の英語教育,” 筑波学院大学紀要第 1 集, pp. 139-150,

2006.

- [6] 上條晴夫, “「質問する技術」を教えたい!” 教育ジャーナル, 178, 2000.
- [7] 宮地裕, 新版文論, 明治書院, 1979.
- [8] H. Sacks, E. A. Schegloff & G. Jefferson, “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation,” *Language* 50 (4), 696-735, 1974.
- [9] S. Ehrlich & A. F. Freed, “The function of questions in institutional discourse: An introduction,” in A. F. Freed & S. Ehrlich (Eds.): *Why do you ask?*, pp. 3-19, New York: Oxford University Press, 2010.
- [10] D. Tannen, *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends*, New York: Oxford University Press, 1984.
- [11] D. Schiffrin, ““Speaking for another” in sociolinguistic interviews: Alignment, identities, and frames,” in D. Tannen (Ed.): *Framing in Discourse*, pp. 231-261, New York: Oxford University Press, 1993.
- [12] E. N. Goddy, “Towards a theory of questions,” in E. N. Goddy (Ed.): *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*, 17-55, New York: Cambridge University Press, 1978.
- [13] 彭国躍, “古代中邦の言語禁則とその社会的コンテクスト―『礼記』言語規範の研究―,” 神奈川大学言語研究, 23, pp. 135-154, 2001.
- [14] 南不二男, “質問文の構造,” 文法と意味 II, 水谷静夫 (編), pp. 39-74, 朝倉書店, 1985.
- [15] A. F. Freed, “The form and function of questions in informal dyadic conversation,” *Journal of Pragmatics*, 21, 621-644, 1994.
- [16] 堀口純子, 日本語教育と会話分析, くろしお出版, 1997.
- [17] 串田秀也, “聞き手による語りの進行促進―継続支持・継続催促・継続試行―,” 認知科学, 16 (1), 12-23, 2009.
- [18] 水谷信子, “日本人とディベート―「共話」と対話―,” 日本語学, 14 (6), 4-12, 1995.
- [19] 中根千枝, タテ社会の力学, 講談社, 1978.
- [20] T. Lebra, *Japanese patterns of behavior*, Honolulu: University of Hawaii Press, 1976.
- [21] D. Tannen, “The relativity of linguistic strategies: Rethinking power and solidarity in gender and dominance,” in Tannen, D. (Ed.): *Gender and Conversational Interaction*, pp. 165-188, New York: Oxford University Press, 1993.
- [22] J. P. Wetzel, “The language of vertical relationships and linguistic analysis,” *Multilingua*, 12(4), 387-406, 1993.
- [23] E. Hall, *Beyond Culture*, New York: Anchor Books, 1976.
- [24] E. Ochs, “Linguistic resources for socializing humanity,” in J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.): *Rethinking Linguistic Relativity*, pp. 407-437, New York: Cambridge University Press, 1996.
- [25] 平賀正子, “2 章 異文化コミュニケーションことばと行為,” 表現と理解のことば学, 矢戸通庸・平賀正子・西川盛雄・菅原勉 (著), pp. 26-44, ミネルヴァ書房, 1996.

日本人英語学習者による定型表現の使用と習得 —言いよどみとクロージングのケース—

遠藤 智子¹ 河村 まゆみ² 横森 大輔³ 原田 康也⁴

¹筑波大学人文社会系 〒305-8577 茨城県つくば市天王台1丁目1-1

²言語アノテータ

³九州大学大学院言語文化研究院 〒819-0395 福岡県福岡市西区元岡744

⁴早稲田大学法学学術院 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田1-6-16

E-mail: ¹ endotomoko@gmail.com, ² kawamuras@pat.hi-ho.ne.jp,

³ yokomori@flc.kyushu-u.ac.jp, ⁴ harada@waseda.jp

概要 本研究は日本人英語学習者による定型表現の使用と習得を実際のデータに基づいて論じる。大学一年生向け英語授業で行われた『応答練習』におけるビデオ収録ならびに発話データを用い、言いよどみとクロージングの二つの場面に着目して分析を試みた。言いよどみの場面においては、*I mean* や *you know* 等の定型表現を学習者は用いていなかった。クロージングにおいては、クラスによって *That's all* という表現が学習者の間で模倣され広まっていく現象が観察された。

Use and Acquisition of Fixed Expressions by Japanese EFL Learners: Cases of disfluency and closing

Tomoko ENDO¹ Mayumi KAWAMURA² Daisuke YOKOMORI³ and Yasunari HARADA¹

¹ Faculty of Humanities and Social Sciences, Tsukuba University 1-1-1 Tennodai, Tsukuba, Ibaraki, 305-8571

² Language Annotator

³ Faculty of Languages and Cultures, Kyushu University 744 Motooka, Nishi-ku, Fukuoka, 819-0395

⁴ Faculty of Law, Waseda University 1-6-1 Nishi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo, 169-8050

E-mail: ¹ endotomoko@gmail.com, ² kawamuras@pat.hi-ho.ne.jp,

³ yokomori@flc.kyushu-u.ac.jp, ⁴ harada@waseda.jp

Abstract This study investigates cases of acquisition of fixed expressions by Japanese EFL learners. Through the analysis of “oral response practice” activity, we found that students do not use fixed expressions such as *I mean* or *you know* when they are searching for words. On the other hand, students came to use *That's all* at the end of their response, and this expression was observed to spread among those who initially did not use it.

1. はじめに

学習対象言語における言語表現の知識量は学習者にとって習得の目安となるものの一つであるが、言語表現は単語によってのみ構成されるものではない。複数の語の連なりによって構成される表現、すなわち定型表現を適切に使えることも、目標とする言語の習得にとって不可欠である。一方、学習者にとって定型表現の習得が容易でないことも知られている。

本研究は、日本の大学で英語を外国語として学ぶ学習者による定型表現の習得をテーマとする。言いよどみとクロージングという、特に定型表現が有効である場面に着目し、学習者が比較的自発的に発話したデータに基づいて、定型表現の習得が必ずしも容易ではないことを実証し、どのような要因が定型表現の習得に関わっているのかを考察する。合わせて、学習者の間で観察された自律的相互学習の状況

遠藤智子・河村まゆみ・横森大輔・原田康也, "日本人英語学習者による定型表現の使用と習得: 言いよどみとクロージングのケース," 日本英語教育学会第44回年次研究集会論文集, pp. 9-16, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2015年3月31日.

についても報告する。

2. 定型表現と母語話者らしさ

2.1. 定型表現とはなにか

定型表現とは、英語では formulaic language、formulaic sequence、formulaic expression、fixed expression、prefab などと呼ばれるものである (Wray 2002; Wray and Perkins 2000; Bybee 2007 等)。一般的に、「全体がひとつのものとして記憶されており、産出する際も部分から構築するのではなく全体がひとつのものとして使われる (Wray and Perkins 2000: 1、訳は筆者)」ということが定義とされる。

定型表現には様々なものが含まれ、その定義や分類は研究者により様々である。例えば Becker (1975) では polyword (*blow up* や *for good* など複数の語で構成されるが、指示内容は *explode* や *forever* など単独の語に相当するもの)、phrasal constraints (*by sheer coincidence* など組み合わせに制限があるもの)、meta-message (*for that matter* や *that's all* など)、sentence builders (*give a long song and dance about ~* 「~についてくどくどと述べる」など)、situational utterances (*How can I ever repay you?* など)、verbatim texts (*better late than never* など) の 6 種類が挙げられている。

また、いわゆる談話標識 (discourse marker) や語用論標識 (pragmatic marker) の多く (Anderson 2001; Brinton 1996; Fitzmaurice 2004; Fraser 1986; Jucker and Ziv 1998; Schiffrin 1987 等) もその組み合わせが固定しており、一つのまとまりとして機能を担うという点で、定型表現の一種である。

2.2. 学習者と定型表現

外国語学習・第二言語習得においても定型表現の重要性について近年関心が高まっており、様々なアプローチから研究が進められている (Ellis 2012; Meunier 2012; Paquot and Granger 2012; Wray 2013)。外国語の習熟度に関してしばしば用いられる指標の一つに母語話者らしさがある (Cook 1999) が、これは自然な語やフレーズの選択ができることを含み、必要な場面で適切な定型表現を使えるということである。しかし、以前から指摘されているように、母語でない言語において定型表現を習得するのは容易なことではない (Pawly and Syder 1983)。経験の浅い学習者は定型表現に気がつかないこともあり (Bishop 2004; Ellis et al. 2008)、また、学習者にのみ見られる定型表現もある (Bahns et al. 1986)。談話標識と呼ばれるタイプの定型表現も、外国語・第二言語の学習者にはうまく使えない傾向があるというこ

とが報告されている (Trillo 2002; Polat 2011; Hellerman and Vergun 2007)。

英語学習の目標は、必ずしも母語話者と同じ言語能力を身につけるということとは限らないが (Cook 1999)、英語を使ってコミュニケーションをする中で有用な表現の習得が学習者にとって有益であることは明白である。特に、言いよどみやクロージングという場面で使われる表現は、個々の発話の内容に関わらず共通して用いられるものであるため汎用性が高く、習得後の利用頻度が高い。

3. データ

本研究のデータは、早稲田大学法学部で第 4 著者が担当する英語の授業において継続的に実施されている『応答練習』という授業内活動を録音し書き起こしたものである。『応答練習』では、3 人の学生が 1 グループとなり、1 人がカードに印刷された質問を 2 回読み上げ、1 人がその質問に回答し、もう 1 人の学生がタイムキーパーとなり、応答を相互評価して役割を交代するというものである。クラスの人数は最大で 36 名で、グループのメンバー構成は毎回変更される (詳細は Harada et al. 2013 を参照)。

『応答練習』の活動で収録された発話データの特徴として、読み上げ質問に対する応答部分は比較的自発的な発話であるということが挙げられる。回答する学生は、質問が読み上げられた後、10 秒間の時間を与えられ、45 秒の時間をできる限り使いきって回答する。このため学生は事前に用意した内容ではなく、その場で考えながら話すという実際の言語使用に近い条件で英語を話すことになる。また、通年で 30 回弱行われる授業の全てを記録しているため、学生の発話を継続的に観察することができる。

4. 言いよどみ

4.1. 言いよどみとフィラー

本節では『応答練習』データにおける言いよどみの場면을、定型表現の習得という観点から論じる。

スピーチのように事前に準備した内容を発表するのではなく、会話のようにその場において考えながら行う発話では、円滑に言葉を産出できない場合にしばしば言いよどみが起きる (Levelt 1989; Clark 1996)。その際、発話の間隙を埋める要素、すなわちフィラーがしばしば用いられる。フィラーについては、心理言語学やコーパス言語学の分野を中心に近年研究が蓄積されている (英語に関しては Biber et al. 1999; Clark & Fox-Tree 2002 等、日本語に関しては山根 2003; Watanabe 2009 等参照)。

英語母語話者が言いよどむ時には、*uh* や *um* など

の母音形式に加えて *I mean* や *you know* 等の談話標識もよくフィラーとして使われる。下の表はアメリカ英語とイギリス英語それぞれの母語話者による会話において 100 万語あたりのフィラー生起数を示したものである。

表 1. L1 英語におけるフィラーの分布
(Biber et al., 1999: 1096 より改訂)

	アメリカ英語 の会話	イギリス英語 の会話
<i>well</i>	ca. 6000	ca. 5500
<i>you know</i>	ca. 4500	ca. 2000
<i>I mean</i>	ca. 2000	ca. 1500
<i>uh/er</i>	ca. 6500	ca. 4000
<i>um/erm</i>	ca. 3000	ca. 3000

米英で多少の違いはあるものの、談話標識 *I mean* や *you know* が頻繁に用いられていることがわかる。

4.2. 学習者による言いよどみ

日本人英語学習者は母語話者と同じように定型表現的なフィラーを使うことができているだろうか。下は応答練習の回答からの例であるが、母音形式によるフィラーが非常に多く、談話標識によるフィラーは使われていないことがわかる。さらに、最後には言葉が出てこずに日本語にスイッチして回答を切り上げている。

以下の発話転記では、.. は 0.2 秒以下の短いポーズを、:: は英語の産出における音の引き延ばしを表す。日本語における長音は語彙の形式として確立しているものが多いため日本語表記の慣習に従い一で表す。

【事例 1】

んー I don't know .. how .. how much time あー .. it cost me? .. but .. I enjoy ATR-CALL? .. うーん .. Good point of ATR-CALL is:: .. うーん is that .. I can practice .. pronunciation? .. うーん .. あー And あー we we can learn .. うー all .. skill of English? .. あー Bad point of ATR-CALL is .. んー it don't teach me .. bad point of me. .. For example, pronunciation. もういいっ。

次の例では回答の途中でも日本語へのスイッチが多く見られる。なお、() 内の数字はポーズの秒数を表す。- は言いさしを表す。

【事例 2】

(0.3) えー I think I spent, あー何だろうなー .. (0.8) two- about two hours .. (0.8) for A(h)TR-CALL (0.9) And, (0.7) えへへ (0.5) I was- I was e- enjoyed it eh: because I- (0.8) 何だろう I can .. (0.7) practice the-pronunciation a- or (0.4) あーん (0.8) type (0.8) type for, type of the (0.7) あの sentences. (0.4) あ a But, (0.5) but, (0.3) 何だろうなー .. (1.8) 何だろう if I .. (0.3) if I miss, one of the (0.9) one of the words in the in the sentences, I cannot .. (0.4) ん, くり- (0.6) finish the (0.4) 何だろう. (1.5) か? (1.3) (ざ)、何て言うんだろう? (0.3) わかんない .. (0.6) (笑い) 何だろうなー。 (1.5) ま、いいや。 (1.0) ない、ない。 .. ないんだけど。 (0.9) That's all. なんだけど。 (0.5) hhhh

この回答では言いよどむ際にポーズ、繰り返し、日本語を使用した回答上の困難の表示等がなされているが、英語の談話標識は一度も用いられていない。

このような傾向は多くの学生に広くみられるものである。ある授業回での『応答練習』における学生全員の全ての応答発話のデータ(学生 21 人が一人につき 3 回ないし 4 回の応答を行っており、合計で 68 回、時間にして計 51 分間の発話データ)におけるフィラーの使用を調査した結果が下の表である¹。

表 2. フィラータイプごとの頻度

母音型	408 (85.7%)
日本語語句型	45 (9.5%)
英語語句型	23 (4.8%)
合計	476

大半を占めるのは母音型で、次に日本語語句型(「えーと」等)、23 例ある英語語句型のほとんどは *yeah, so, and* であり、これらは談話標識とは言えるが一語で構成されるため定型表現とはみなさない。*I mean* の使用が 1 例のみあったが、*you know* は一度もなく、本データの学習者は言いよどみの場面で英語の定型表現をほとんど使用していないと言える。

4.3. 明示的教示の有効性

本データでは、言いよどみの際に学生は談話標識の定型表現を効果的に使用できていない。では、どのようにすればフィラーとしての定型表現を学習者が使えるようになるのだろうか。定型表現の習得に

¹ 横森ほか(2014: 92)では、8 人の学生が産出したのべ 219 事例のフィラーを分類した。我々は横森ほか (2014) と同じデータにおける残りの学生全員 (13 人) のフィラー事例の収集と分類を新たに行い、合計 21 人分をとりまとめた。

は高頻度の使用が重要であることが指摘されている一方、明示的な教示は高頻度のインプットほどには有効ではなかったという研究がある (Hernández 2011)。本研究のデータである『応答練習』が行われた授業場面においても、言いよどむ場合に有用な定型表現を毎回の授業の最後に紹介し、学生用 PC モニタ 2 台の中間に設置され、教員からの教示用に用いる学生間モニタに表示するという形で部分的な教示を行っているが、定型表現の使用にはつながっていない。教師が明示的に教示するだけでは、習得を促進するという結果に至らない可能性が高い²。

一方、フィラーを多く使うことが流暢性を増すことに直結するわけではないという点にも注意が必要である。言いよどみにおける *you know* などの使用は表面的な流暢性 (apparent fluency) に貢献する (Rose 1998) が、多用されすぎれば耳障りであり、発話の聞きやすさを阻害する原因にもなりかねない。発話の間に多少の沈黙が挟まれたとしても非流暢であるという印象にただちにつながるとは限らず、フィラーの使用は無条件に奨励されるべきものではない。

このようにフィラーを学習者に指導する上で、明示的な教示を行うことの有効性および必要性には疑問が残る。しかし、十分に練られた適切な指導が行えるならば、言いよどむ場面において学習者が適切に定型表現を使用できるように促すことができるだろう。Rose (2008) では、母語のフィラーの有効活用や、学習者のニーズに合わせた指導の必要性等が指摘されている。学習者に難しい質問をすることによって言いよどむ練習をさせる等の指導方法も提案されており、この点は『応答練習』の活動において既に実践されている。本研究のデータでは学習者は言いよどみ場面で定型表現を使用できていなかったが、授業中に行う様々な活動を到達目標に合わせてデザイン

することで、定型表現の使用と習得を促すことが可能であろう。

5. クロージング

5.1. クロージングとは

会話においては、その会話が終わるとき、終了に向かっているということを参加者がお互いに意識するようなやりとりがある。例えば、電話の会話では用件が終わった後、一人が *okay* と言ったらもう一人が *okay* と繰り返すなど、会話自体が終わることが了解されてから電話を切るという行為が行われる (Schegloff and Sacks 1973)。このように、一定のまとまりのあるやり取りの終わりを示すことをクロージングという。

話し手が一人で一方的に語るような場合でも、しばしばその終わりは終わりとしてマークされる。例えば、TED Talks から 100 回の英語講演を無作為に選んで講演の終結部を調べたところ (2013 年 8 月 26 日)、実に 92 の講演において *Thank you.* と発話して締めくくられていた (なお、5.4 節での論考にも関わる点として、この 100 回の講演のうち、クロージングに *That's all.* が用いられているのは 1 つのみで、その 1 つの講演も *That's all. Thank you.* と *Thank you.* と組み合わせられて使用されている)。学会発表では *Thank you for your attention.* や *Thank you for listening.* などの表現がよく使用され、そのような表現の直前に *That's it.* と言われることもある。このような表現はクロージングの定型表現としてみなすことができる。

5.2. 応答練習におけるクロージング

本研究のデータを収集した『応答練習』は、質問に答えるという形式であるため、質問に答える内容が産出できていればそれで十分であり、クロージングを付けることは求められていない。以下の【事例 3】はクラス内でも特に英語能力の高い学生の応答であるが、3 つの文を産出した時点で 45 秒の持ち時間をほぼ使い切り、そのまま回答を終えている。

【事例 3】

When I'm older and I have some children, I would like to like them to go to Waseda university, because Waseda university is a good place to study, and great place to make some friends. There're there're lots of people in Waseda university, so er if they try, they will I think they can find their best friends and their best partners. er Also, Waseda university is has lots of er club activity, so er they can really er I'm sure that they can really enjoy the life in Waseda university.

² ただし、すべての定型表現において教示による習得が難しいということではない。Dickinson (2012) では、明示的な指導により記憶への定着と産出が促されたという例が報告されている。しかし注意すべきは、明示的な教示の有効性は定型表現の種類や活動のタイプによって異なる可能性があるということである。Dickinson の研究で行った活動は学術発表のため、基本的に発話内容は事前に用意したものを記憶して発表するというタスクである。このため、定型表現も発表内容と同様に記憶して使用することが可能である。これに対し、本研究の『応答練習』では学生は自発的な発話内容の産出を行いつつ、それと同時に産出におけるトラブルに対処することが必要である。このため学生の負荷が高く、教示された定型表現の使用が阻害された可能性がある。

時間いっぱいを使って自分の意見を英語で述べる
ことが『応答練習』において期待される回答である。
応答の最後にクロージングを行うことは教師から指
示されておらず、この活動において求められている
わけではない。それにも関わらず、多くの学生の応
答発話に、最後にクロージングを自主的に付けると
いう行動が観察された。下の二例を参照されたい。

【事例 4】

I think the government should er spend more money much
money on improving public transportation, because public
transportation such as train or bus can send more many people
to somewhere. So so I think it's more effective than on
improving road or else. (笑い) So yeah so I think it's okay.
That's all.

【事例 5】

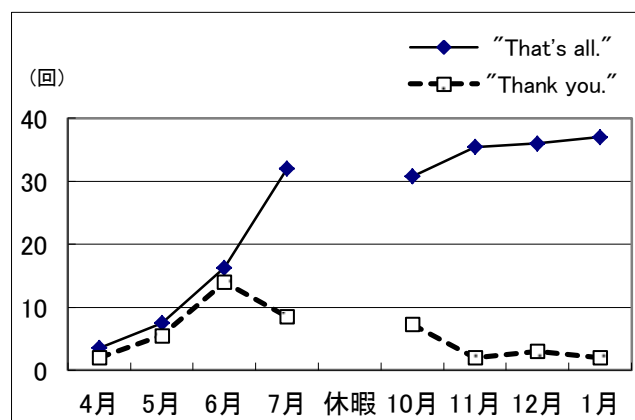
In the future I I want to have my own job (笑い) em rather
than employed by someone else, because I think if I employ
employed, I will (笑い) I must worry about あー、何だ
ろう worry about relationship my 何て言うの circumstance.
And I (笑い) I want to work for myself. (笑い) もう
いいかな。 **Thank you.** (笑い)

このように、最後に *That's all.* または *Thank you.* を付
ける回答がどのクラスも回数が進むにつれ多く見ら
れるようになった。

5.3. 定型表現の伝播

あるクラスに関して一年を通じた使用頻度の推移
をまとめたものが次の図である。

図 1. *That's all/Thank you* の使用頻度推移

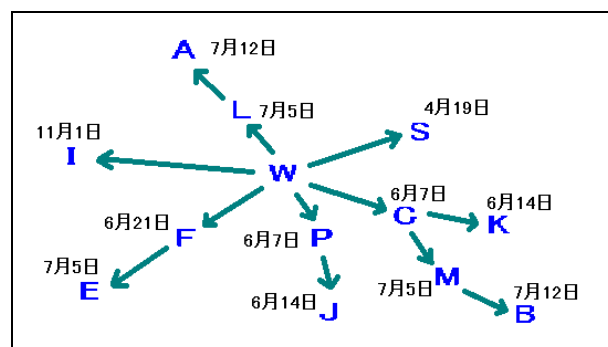


このクラスでの経時的変化として、年度の中で授
業回数を経るにつれて *That's all.* や *Thank you.* のよ

うなクロージング表現を使う学生の人数と使う回数
が増えていくという現象が観察された。このクラス
では、4月から7月にかけて *That's all.* の使用頻度が
上昇し、夏休みを挟んだ10月以降は高い頻度で安定
していることがわかる。

That's all. の使用が増えていく理由には、グルー
プ内での模倣という要因が強く働いているように思わ
れる。*That's all.* の定着が顕著であったこのクラスを
詳しく分析してみると、ある学生が学期開始時から
一貫して *That's all.* を使っていることが観察された。
さらに、各回のグループがどのようなメンバーで構
成されているか、およびそれぞれの学生が *That's all.*
を使い始めたタイミングを調べると、学生 W からま
ず L、I、F、S、C、P に伝わり、その後さらに A、K、
M、J、E、そして B へと伝わっていったことがわか
り、下の図のような経路で *That's all.* というクロー
ジング表現が広まっていったと考えることができる。

図 2. 模倣の経路



また、*That's all.* の使用を回答者以外の学生が明示
的に指示する場合もある。

【事例 6】

((前半は省略))

A: えーあ ATR-CALL's あ good point is あー to ...
study too easy in English. えー Bad point is あー
use with personal computer. あーちょー面ー面倒く
さい。

B: (笑い)

A: えーあー ATR-CALL is good. Thank you.

C: *That's all* だよ。

ただし、このような指示は決して多くはなく、大
半は他の学生が使うのを聞いて真似するようになった
のだと考える方が自然であろう。

対して、*That's it.* という表現も、在米経験のある
学生が使用してそれが他の学生に取り上げられるこ

とがあった。

【事例 7】

A: あー If a person from foreign country sit next to me on the train, I will discuss about あーん my circumstances. First of all like my university and what I do in the university and then I will introduce some places around my hometown because あー I think fo- most foreigner have already know the famous places in Japan like Kyoto or Osaka or somewhere. So aam I want to introduce good (笑) good place around Yokohama and Shibuya. **That's it.**

B: **That's it?**

A: **That's it.**

B: 俺もそう言お。

A: **That's it** (だよ)。

B: え? **That's it** ってむずくねえ?

A: **That's it.** 慣れ。えー (笑)

ただし、この例で B の学生が言っているように、初めて聞いた学習者には難度が高いと感じられるようである。*That's all.*は「(これ) ですべて」、すなわち日本語の「以上です」と逐語的に対応するものとして理解しやすい。これに対し、*That's it.* は、構成要素自体は *That's* と *it* で非常に単純ではあるものの、クロージングの表現として使うということは、その構成要素からだけでは理解しにくい。このような表現が実際に使われるのを耳にし、自分でも使用を実践するという経験がないと、使用可能な定型表現として学習者のレパートリーに加わらないだろう。

5.4. クロージングの協同的学習

以上、クロージングについての定型表現をまとめると、*That's all.*が学生の間で模倣されて広まっているということが確認された。この *That's all.*という表現は、英語母語話者によるクロージング表現のレパートリーの中にも存在しているが、学生達が英語母語話者と同じようにクロージング表現を用いられているとは言えないように思われる。

まず頻度の点で言えば、TED Talks での調査 (5.1 節) から示唆されるように、英語母語話者がクロージングにおいて *That's all.*を使用する回数は *Thank you.*に比べてはるかに少ない。それに対して今回の分析対象のクラスでは、授業を重ねるにつれて、*That's all.*が *Thank you.*を駆逐した形になっている (図 1)。また意味やニュアンスの点でも、英語母語話者にとっての *That's all.*が“don't get frustrated”という意味を伝えるものと記述されている (Becker

1975) のに対し、日本人学習者にとっては単純に日本語の「以上です」の等価物として捉えている可能性が高い。さらに、*That's all.*と同じく英語母語話者のレパートリーにあるはずの *That's it.*は、帰国学生が使用しているものの、ほかの学生はほとんど使っていないかった。

*That's all.*が学生の間で広まっていく現象は、ある種の協同的学習 (collaborative learning; Bruffee 1984) とみなすことができるが、著者たちはこれを自律的相互学習と呼んでいる。学生は教師から知識の教授を受動的に受けるのではなく、自律的に相互に学習し (Harada 2010)、学生のグループが実践共同体 (community of practice; Lave and Wenger 1991) として機能していることが示されている。

6. まとめと考察

以上、2 つのケースに関して『応答練習』からの例を基に分析を行った。言いよどみに関しては、*I mean* や *you know* などの談話標識は、明示的な教示をしてもなかなか学生の使用にはつながらない。反対に、クロージングにおける *That's all.*や *Thank you.*は、学生同士で模倣することにより、教師からの教示がなくても広まっていくということが観察された。このように、定型表現には教示をしても広まりにくいものがある一方、半ば自然発生的に産まれて定着していくものもあり、定型表現と呼べるものの中にも習得の容易さには大きな違いがある。

クロージングに関しては、どの形を使うにしても、何らかのクロージングを付けたいという自然な欲求が学習者にあると考えることができそうである。なお、応答の開始時にも、教員からの指示に従って名前と出席番号を名乗るだけでなく、「行きまーす」や「答えまーす」のような開始宣言をすること (オープニング) も回が重なるにつれ増える傾向がある。読み上げの係が読む質問について「5 番の質問を読みます」の様に宣言することもある。このようなオープニングや、*That's all.*のようなクロージングを付与することには、単なる時間稼ぎだけではなく、特定の談話構造への志向を示唆するものである。学期を通じて繰り返し行われる教室内学習活動に対し、ある種のフォーマットを学生たちが自ら産出し、定着させていると考えられる。そのフォーマットを構成するものとして、クロージングの定型表現が便利なものとして多くの学生に受け入れられたのであろう。日本語を母語とする学習者の無意識的なニーズを把握し、心理的に負担の軽い形での英語使用を支援することは、『応答練習』の記録で蓄積されたデータから今後行うべき課題の一つである。

最後に、それぞれについて定型表現の習得に関わる要因とその対策を考えてみたい。まず、言いよどみで使われる *I mean* や *you know* に関しては、個々の構成要素の意味は知っているが、定型表現として用いられた際にどのような機能を果たすのかを、学生が自分の経験として聞いたことがない可能性がある。また、「あー」や「えー」が圧倒的に高頻度で用いられることから、そのような母音によるフィラーでポーズを埋めることが学習者にとっては既に習慣化しており、定型表現の習得を阻害する要因になっていると言える。クローゼングの場合、*That's all*. を日本語の「以上です」の単純な対応物として多用しているように思われる。*That's it*. に関しては、【事例 7】の例における学生 B の反応のように、ほとんどの学生がその存在を知らない可能性が高い。

外国語の習得環境という点から考えると、『応答練習』は日本人学生同士の教室内学習活動であるという特徴を有している。少数の帰国生はいるものの、彼らも基本的に学習者である。このような状況では、既に知識として持っている語彙や表現の産出を練習することはできるが、新しい表現、特にインタラクションの進行の管理調整に関わる表現の習得は難しいと考えられる。教師の介入は最小限に留められており、また教師が介入したとしても効果はあまり望めない。定型表現の習得にとってインプットの頻度が重要であるが、非母語話者である教師からのインプットでは不十分であることが指摘されている (Meunier 2012)。『応答練習』以外の学習活動として、英語の母語話者・熟達した使用者が話している姿を学生が主体的に視聴する機会を授業時間の中で提供することも重要である。日本人英語学習者向けの教材として作られたものではないスピーチをインターネットで自由に見られる現在、英語の母語話者・熟達した使用者がどのように話すかを学生が授業中に見ることが、以前と比べ格段に容易になっている。適切な話者による適切な難易度のスピーチを選ぶ必要はあるが、英語の母語話者・熟達した使用者の自然な言語使用をインプットとして与えることが、言いよどみやクローゼングなど、学生自身が必要とする場面での定型表現習得に間接的に貢献することが期待できる。映像教材の自主的な視聴という活動であるならば、教室外の課題として課すことも可能である。

外国語としての英語学習者の感情的側面の研究では、言葉が出てこないときに学習者は否定的な感情を抱く傾向があることが指摘されている (Piasecka 2013)。言葉が出てこないという望ましくない経験をした際に、どのようにすればそれが回避できたのか

を反省すれば、語彙力の効果的な向上につなげることが可能である。言い直しに見られるように、話し手によるセルフ・モニタリングは常に行われている。学習の場面では、もう一步踏み込んで自らのスピーキングに何が不足しているのかを自覚し、必要な表現を意識的に用いることにより習得を促すことも重要である。本稿で紹介した『応答練習』を実施している英語授業では、『応答練習』によるスピーキング練習の直後に反省的学習を行う機会を提供している。具体的には、『応答練習』でのやり取りを振り返りながら、各自が応答として実際に話した内容に必ずしもこだわらずに、『応答練習』のやり取りの中で考えた内容を 500 語程度の文章にまとめるという課題である。スピーキングは時間的制約による認知的負荷が非常に高い活動であるが、ライティングは比較的時間に余裕がある。そのような状況でまずは一般的な語彙力の増強をはかりつつ、話す実践の場をできる限り与えることが、スピーキング力向上にとっては不可欠であろう。その上で、学生が主体的に定型表現を習得できるよう導くことが肝要である。

文 献

- [1] Wray, Alison. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [2] Wray, Alison and Michael R. Perkins. 2000. The functions of formulaic language: an integrated model. *Language & Communication* 20: 1-28.
- [3] Bybee, Joan. 2007. *Frequency of use and the organization of language*. Oxford: Oxford University Press.
- [4] Becker, Joseph D. 1975. The Phrasal Lexicon. *Proceedings of the 1975. Workshop on Theoretical issues in natural language processing*, pp. 60-63.
- [5] Anderson, Gisle. 2001. *Pragmatic Markers and Sociolinguistic Variation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- [6] Brinton, Laurel J. 1996. *Pragmatic Markers in English: Grammaticalization and Discourse Functions*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- [7] Fitzmaurice, Susan. 2004. Subjectivity, intersubjectivity and the historical construction of interlocutor stance: from stance markers to discourse markers. *Discourse Studies* 6(4): 427-448.
- [8] Fraser, Bruce. 1986. *Pragmatic markers*. *Pragmatics* 6(2): 167-190.
- [9] Jucker, Andreas H. and Yael Ziv. 1998. Discourse markers: Introduction. In Andreas H. Jucker and Yael Ziv (eds.), *Discourse Markers: descriptions and theory*, 1-12. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- [10] Shiffrin, Deborah. 1987. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [11] Ellis, Nick C. 2012. Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 17-44.

- [12] Meunier, Fanny. 2012. Formulaic Language and Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 111-129.
- [13] Paquot, Magali and Sylviane Granger. 2012. Formulaic Language n Learner Corpora. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 130-149.
- [14] Wray, Alison. 2013. Research Timeline: Formulaic language. *Language Teaching* 46(3): 316-334.
- [15] Pawley, Andrew and Frances Hodgetts Syder. 1983. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In Richards, Jack C. and Richard W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. London and New York: Longman. 191-226.
- [16] Bishop, Hugh. 2004. Noticing formulaic sequencess – A problem of measuring the subjective. *LSO Working Papers in Linguistics* 4: 15-19.
- [17] Ellis, Nick C., Rita Simpson-Vlach, and Carson Maynard. 2008. Formulaic Language in Native and Second Language Speakers: Psycholinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly* 42(3): 375-396.
- [18] Bahns, Jens, Hartmuc Burmeister and Thomas Vogel. 1986. The pragmatics of formulas in L2 learner speech: Use and development. *Journal of Pragmatics* 693-723.
- [19] Trillo, Jesus Romero. 2002. The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics* 34: 769-784.
- [20] Polat, Brittany. 2011. Investigating acquisition of discourse markers through a developmental learner corpus. *Journal of Pragmatics* 43: 3745-3756.
- [21] Hellermann, John and Andrea Vergun. 2007. Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics* 39: 157-179.
- [22] Cook, Vivian. 1999. Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly* 33(2): 185-209.
- [23] Harada, Yasunari, Mayumi Kawamura, Daisuke Yokomori and Masanori Suzuki. 2013. Data Collection and Annotation of Relatively Spontaneous and Relatively Extended Elicited Utterances by English Learners in Undergraduate Japanese Courses. In Shin'ichiro Ishikawa (ed.), *Learner Corpus Studies in Asia and the World: Vol.1 Papers from LCSAW2013 (International Symposium Commemorating the Completion of the ICNALE Project Learner Corpus Studies in Asia and the World 2013)*, 179-197, School of Language & Communication, Kobe University.
- [24] Levelt, Willem J.M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press.
- [25] Clark, Herbert H. 1996. *Using language*. Cambridge University Press.
- [26] Biber, Douglas, Johansson Stig, Geoffrey Leech, Susan Conrad, and Edward Finegan. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- [27] Clark, Herbert and Jean Fox Tree. 2002. "Using uh and um in Spontaneous Speaking," *Cognition*, Vol. 84, pp. 73-111.
- [28] 山根智恵. 2003. 『日本語談話におけるフィラー』, 東京: くろしお出版.
- [29] Watanabe, Michiko. 2009. *Features and Roles of Filled Pauses in Speech Communication: A corpus-based study of spontaneous speech*. Tokyo: Hituzi Shobo.
- [30] 横森大輔・遠藤智子・河村まゆみ・原田康也. 2014. 日本語を第一言語とする英語学習者の比較的自発的な発話におけるフィラーに見られるいくつかの特徴. 日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集. 89-96.
- [31] Hernández, Todd A. 2011. Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers. *Language Teaching Research*. 15(2): 159-182.
- [32] Dickinson, Paul. 2012. Improving second language academic presentations with formulaic sequences. 新潟国際情報大学情報文化学部紀要. 25-36.
- [33] Rose, Ralph Leon. 1998. *The communicative value of filled pauses in spontaneous speech*. Unpublished MA Thesis. University of Birmingham.
- [34] Rose, Ralph Leon. 2008. "Filled Pauses in Language Teaching: Why and How," In *Bulletin of Gunma Prefectural Women's University*, Vol. 29, pp. 47-64, 2008.
- [35] Schegloff, Emanuel A. and Harvey Sacks. 1973. Opening up closings. *Semiotica* 8: 289-327.
- [36] Bruffee, K. A. 1984. Collaborative Learning and the "Conversation of Mankind". *College English*. Volume 46, Number 7, 635-652.
- [37] Harada, Y. 2010. Autonomous Mutual Learning of English with Emphasis on Audience Awareness. *Proceedings of the 16th University Education Research forum*, pp 126-127, Kyoto University Educational Research and Development Center, March 18th, 2010.
- [38] Lave, J. and E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [39] Piasecka, Liliana. 2013. What does it feel like to use English: Empirical Evidence from EFL. In Piechurska-Kuciel & Elzbieta Szymanska-Czaplak (eds.), *Language in Cognition and Affect*, Springer, 217-237.

謝辞

本稿は第 44 回日本英語教育学会年次研究大会における発表内容をまとめたものです。研究大会発表時に会場の参加者の皆様から多くの示唆に富む質問やご意見をいただいたことに感謝いたします。本稿の執筆時には 2 名の匿名査読者および九州大学の内田諭氏から大変有益なコメントをいただきました。重ねてここに謝意を表明いたします。

大学生の自律性を高める英語の授業 —NHK 教育番組「リトル・チャロ」の問題作成と授業実践—

カレイラ 松崎 順子¹

¹ 東京経済大学現代法学部 〒185-8502 東京都国分寺市南町 1-7-34

E-mail: ¹carreira@tku.ac.jp,

University English Lessons to Enhance Students' Autonomy —Creating Quizzes and Giving Lessons using *Little Charo*—

Junko Matsuzaki CARREIRA¹

¹ Faculty of Contemporary Law, Tokyo Keizai University 1-7-34 Minami-cho, Kokubunji-shi, Tokyo

185-8502 Japan

E-mail: ¹carreira@tku.ac.jp

Abstract This study introduced a motivational strategy suggested by Dörnyei (2001) to promote students' autonomy: handing over various teaching roles and functions to learners. The participants in this study were 67 second-year university students at a private college. In all, 15 lessons were conducted during three months. The participants, who had been divided into several groups, created a quiz based on *Little Charo*, or an NHK English education program. They later gave a lesson using the quiz which they created. The research was conducted by analyzing the students' responses to questionnaires. Results show that creating a quiz based on *Little Charo* was enjoyable, challenging, confidence-building, and otherwise rewarding for the participating students. Moreover, the English lessons using *Little Charo* were enjoyable, challenging, confidence-building, and otherwise rewarding for them. Results of this study revealed that students learned English more positively and were satisfied with lessons using *Little Charo* by giving students positions of higher responsibility.

Keywords: autonomy, English education program, motivational strategy, remedial

1. はじめに

近年日本の大学において「相次ぐ学習指導要領の改正による『ゆとり教育』のもと、履修科目数や授業時間数の減少、中学校・高等学校における基礎的なリテラシー教育の重要性に対する意識低下、大学入試の多様化、少子化と相次ぐ大学・学部等の新增設に伴う高等教育の大衆化等」^[1]の原因により基礎学力が不足している学習者が大学に増えてきた。そのため「大学の講義についていけるだけの学力や知識の獲得を助ける」^[2]リメディアル教育への関心が高まっており^[3]、多くの大学でリメディアル教育を実施している。大学の英語の授業においても偏差値が低いといわれている大学では中学校レベルの英文法が身につけていない学生が大半で、中にはアルファベットさえもまともに書けない学生が在籍している。

本研究で研究対象にした学生が在籍する心理系の学部でも英語が苦手な英語学習に対する動機づけが低い学生が多く在籍していた。心理系の学部ではあるが、

保育士や幼稚園教諭の資格を取得できるため、子ども好きでかわいいものを好む学生が多い。ゆえに、彼らの英語学習に対する動機づけを高めるために、彼らが好みそうなかわいい教材、具体的には「リトル・チャロ」を取り入れてみることにした。「リトル・チャロ」は2008年4月からNHK教育テレビジョンおよびNHKラジオ第2放送で放映されたほぼ全編英語で制作された英会話番組で、テレビ、ラジオの他、番組ホームページおよび携帯サイトなど様々な媒体で学習できる。あらすじは、少年翔太に拾われ、育てられた日本の子犬チャロがアメリカ旅行からの帰国の際、何かの手違いによってチャロの入ったケージが飛行機には乗らず、チャロはニューヨークのJFK空港で迷子になってしまう。チャロは何とか日本に帰る方法を探し、翔太との再会を願いながら、ニューヨークの犬たちとの友情を築き、さまざまな経験を積んでいくという話で、大学生でも十分楽しめる内容のアニメであるが、番組では基礎的な語彙や文法事項が主に使用されてい

る。また、スクリプトが掲載されているテキストも全ページカラーでかわいいイラストが多く描かれており、とても読みやすい。カレイラ^[4]は「リトル・チャロ」を取り入れた大学の英語の授業の授業実践を行い、「リトル・チャロ」は保育などの子どもに関係する学部の学生には適切な英語のリメディアル教育の教材であることを示しているが、カレイラ^[5]が行った授業実践は「リトル・チャロ」を視聴した後に、教員が文法や語彙の説明を行い、その後に学生がペアで音読を行うという授業で、学生が主体的に参加する授業ではない。よって、本研究では学生がより主体的に授業に参加できるように、ドルニエイ^[6]が提案した動機づけ戦略のうち、「学習者の自律性を積極的に促進することにより、生徒の動機づけを強化する」^[7]を「リトル・チャロ」を使った英語の授業に意識的に取り入れてみることにした。

2. 動機づけ戦略

動機づけ戦略とは「体系的で長続きするプラスの効果を実現するために、意識的に与えられる動機づけの影響」^[8]のことである。ドルニエイは動機づけ戦略を以下の4つのカテゴリーに分類し、35の動機づけ戦略を提案している^[9]。

学習開始時の動機づけを喚起する戦略

- ・L2に関連する好ましい価値観と態度を強化する。
- ・学習の成功への期待感を高める。
- ・目標志向性を強化する。
- ・教材を学習者にとって関連の深いものにする。
- ・現実的な学習者信念を育てる。

動機づけの基礎的な環境を作り出す戦略

- ・教師が適切な行動をとる。
- ・教室内に楽しい、支持的な雰囲気を醸成する。
- ・適切な集団規範を持った、結束的学習集団を育てる。

動機づけを維持し保護する戦略

- ・学習をワクワクして楽しいものにする。
- ・動機づけを高めるようにタスクを提示する。
- ・明確な学習目標を設定する。
- ・学習者の自尊感情を大切にし、自信を高める。
- ・肯定的な社会的心象を維持させる。
- ・学習者の自律性を育む。
- ・自己動機づけ戦略を推奨する。
- ・仲間同士の協力を推奨する。

肯定的な自己評価を促進する戦略

- ・動機づけを高めるような追観を促進する。
- ・動機づけを高めるようなフィードバックを与える。
- ・学習者の満足感を高める。

- ・動機づけを高めるような報酬を与え、成績評価をする。

本研究ではその中の「動機づけを維持し保護する戦略」のうちドルニエイ^[10]が提案した戦略29を授業の中に取り入れた。以下では戦略29について詳述する。

戦略29「学習者自律性を積極的に促進することにより、生徒の動機づけを強化する」^[11]では、具体的には以下のことがあげられている。

29-1. 学習過程のできる限り多くの側面について、学習者が真の選択をすることを許容する。

29-2. 様々な統率や指導の役割と機能を、できる限り多く学習者に譲渡する。

9-3. 支援者の役割を取り入れる

今まで動機づけ戦略を英語の授業に取り入れた研究はいくつか行われてきた。第一に、学習者がどのような学習戦略を使っているかを調べたもので、杉野・植田・阿部・清水^[12]は学生が英語学習に対する動機づけを失くしたきっかけは何か、また、動機づけが高い学生は、どのような動機づけ戦略を使っているのかなどをインタビューによって明らかにしている。第二に、教師がどのような動機づけ戦略を使っているのかを調査したもので、Dörnyei & Csizér^[13]や Cheng & Dörnyei^[14]がハンガリーと台湾の教師の動機づけ戦略をそれぞれ調べている。第三に、動機づけ戦略を取り入れた実践研究があげられる。たとえば、カレイラ^[15]はドルニエイ^[16]の動機づけ戦略を e-Learning の授業に取り入れて、学生の好きな有名人についてインターネット上で調べ、英語でレポートを書くというタスクを行い、学生に授業の中で選択の自由を多く与えることにより、学生の英語学習に対する意欲を高めることができたことを報告している。

3. 本研究の目的

上述したように、動機づけ戦略を取り入れた研究はいくつか行われてきたが、主に学習者や教師がどのような動機づけ戦略を使用しているかというものが多い。カレイラ^[17]のように授業実践を行い、その効果を調べた研究はまだ少ない。よって、本研究ではドルニエイ^[18]が提案した動機づけ戦略のうち、「学習者の自律性を積極的に促進することにより、生徒の動機づけを強化する」の29-2.「様々な統率や指導の役割と機能を、できる限り多く学習者に譲渡する」^[19]を大学の英語の授業に意識的に取り入れ、学生が「リトル・チャロ」を取り入れた授業をどのように評価しているかを調べることにした。具体的には、学生に指導の役割を与えるために、「リトル・チャ

ャロ」のテキストをもとに学生自ら問題を作成し、それらを使った授業を英語のリメディアル教育の一環として行うことにした。

以下の2つのリサーチクエストを設定し、参加した学生がこれらの活動を取り入れた授業をどのように評価しているのかを調べた。

1. 本研究に参加した学生は「リトル・チャロ」の問題作成をどのように評価したであろうか。
2. 本研究に参加した学生は「リトル・チャロ」を取り入れた授業をどのように評価したであろうか。

4. 研究の方法

4.1. 参加者

本研究に参加したのは、東京の私立大学の心理系の学部で2年生の英語コミュニケーションⅡ(週1回90分・全15回)を受講した67名である。授業は2011年10月から2012年1月に行われた。彼らの英語力はTOEIC200～300程度である。

4.2. 授業内容

本研究では「リトル・チャロ 1 語学シリーズ NHK テレビアニメ版ストーリーブック」^[20]をテキストとして使用し、「リトル・チャロ ～ニューヨーク編～ Vol.1 ロスト・イン・ニューヨーク」^[21]と「リトル・チャロ ～ニューヨーク編～ Vol.2 恋の予感」^[22]のDVDを使用した。授業は全15回行い、1回目は授業ガイダンスを行い、15回目は試験を行った。

2回から6回は以下の手順で授業を行った。

1. 挨拶および出席確認を行う。
2. グループに分かれ、問題作成を行う。

9回から14回は以下の手順で授業を行った。

1. 挨拶および出席確認を行う。
2. 担当するグループが前に出てきて作成した問題を配布し、問題に目を通すように指示をする。
3. 該当する場面の「リトル・チャロ」のDVDを視聴する。
4. DVDを視聴後、各自が問題を解き、最後に担当グループが答え合わせとそれらの解説を行う。

4.3. 分析方法

4.3.1. ARCS 動機づけモデルによる評価

「リトル・チャロ」を取り入れた授業が、学習意欲を促進するものであったかどうかを調べるためにARCS 動機づけモデルによる学習者評価を行った。ARCS 動機づけモデルは、「注意」(Attention)、「関連性」(Relevance)、「自信」(Confidence)、および「満足感」(Satisfaction)の4側面からとらえ、学習者のプロフィールや学習課題/環境

境の特質に応じた意欲喚起の方略を系統的に取捨選択して教材に組み入れていこうとするものであり^[23]、Keller^[24]によって提唱された。鈴木^[25]はARCS 動機づけモデルの4側面を以下のように解説している。

ARCS モデルにしたがって学習意欲の要因をたどると、まず、面白そうだ、何かありそうだという注意の側面(A)にひかれる。次に、学習課題が何であるかを知り、やりがいがありそうだ、自分の価値とのかかわりがみえてきたという関連性の側面(R)に気づく。課題の将来的価値のみならず、プロセスを楽しむという意義も関連性の一側面である。一方で、学習に意味を見い出しても、達成への可能性が低い、やっても無駄だと思えば意欲を失う。逆に、初期に成功の体験を重ね、それが自分の努力に帰属できれば「やればできる」という自信の側面(C)が刺激される。学習を振り返り、努力が実を結び「やってよかった」との満足感(S)が得られれば、次への意欲につながっていく。

本研究はARCS 動機づけモデルの研究を行っている鈴木^[19]を参考にし、「リトル・チャロ」の問題作成に関する4項目(付録1を参照)と「リトル・チャロ」を使った授業に関する4項目(付録2を参照)を作成した。なお、4段階尺度形式(4.あてはまる、3.まあまああてはまる、2.あまりあてはまらない、1.あてはまらない)を採用し、各項目の平均値および標準偏差を求めた。なお、これらの項目に関して参加した学生がどのような考えを持っているのかをより明確にするため、4段階尺度形式を「あてはまる」「あてはまらない」の2段階に変換し、再集計した上で χ^2 検定を行った。

4.3.2. 自由記述式の質問紙

授業に関する感想を書く自由記述式の質問紙調査を行った。質問項目は『リトル・チャロ』の問題を作成した感想を自由に書いてくださいと『リトル・チャロ』を取り入れた授業についての感想を自由に書いてくださいである。

5. 結果

5.1. 「リトル・チャロ」の問題作成に対する評価

表1は「リトル・チャロ」の問題作成に対する評価4項目の平均値および標準偏差である。

表1 「リトル・チャロ」の問題作成に対する評価4項目の平均値および標準偏差

	平均値	標準偏差
項目1	3.37	1.23

項目 2	3.51	1.12
項目 3	3.33	1.26
項目 4	3.42	1.20

χ^2 検定の結果(表2を参照),「リトル・チャロ」の問題作成に関しては項目1「面白かった」($\chi^2 = 22.70$, $df = 1$, $p < .01$), 項目2「やりがいがあった」($\chi^2 = 30.22$, $df = 1$, $p < .01$), 項目3「自分に自信がついた」($\chi^2 = 20.43$, $df = 1$, $p < .01$), および項目4「満足感が得られた」($\chi^2 = 25.09$, $df = 1$, $p < .01$)において, 5%水準で有意に「あてはまる」と回答した人数に有意な偏りが見られた。

表2「リトル・チャロ」の問題作成の感想に関する4項目の χ^2 検定結果

	4段階尺度を2段階尺度に変換し集計した結果		2段階尺度数に対する χ^2 検定結果
	あてはまらない	あてはまる	
項目1	14	53	22.70**
項目2	11	56	30.22**
項目3	15	52	20.43**
項目4	13	54	25.09**

** $p < .01$

『リトル・チャロ』の問題を作成した感想を自由に書いてください」に関する回答は以下のようなものがあげられた。

大変だった・難しかった(12名)

回答例

- 教科書の和訳のページを見ながらでも、英文の意味や単語を照らし合わせて問題を作るのは大変でした。でもだんだん、その章の話の雰囲気や単語でコツがつかめてきました。
- 問題を作るということは難しいと思いました。そして、単語や文法をちゃんと理解しておけばこうゆう問題を作る機会とかにも悩まずにスムーズにできることにも気づきました。
- 難しかったです。英語が苦手だから余計に。教科書からぬきとるにしても重要な部分をとっていかなきゃいけないので大変でした。
- チャロの英文と訳を見て問題を作ることはとても難しかったです。ただ文章が書いてあるだけではどこが重要なかわからず、問題として取り上げるべき文章を抜き出すのに苦労しました。
- 問題を作ってみて、普段は作るのではなくて解くだけだったけれど、作るほうが解く方よりも内容を理解しないといけないしで大変だなと思いました。

- 問題を作ってみて、意外と難しいということがよくわかりました。教科書から抜き出すにしても単語がわからないと穴埋めや、日本語文にするのも難しいということを実感できたのでよかったです。
- 実際にチャロの問題を作ってみて、まず内容を自分がしっかり理解していないと、問題を作ることができないので、そこから始めるのが大変でした。

勉強になった・いい経験になった(8名)

回答例

- 単語の読みや意味なども細かく調べることができたのでとても勉強になりました。
- リトル・チャロは毎週授業で見ていたので、問題は作りやすかったです。ストーリーも面白いし、リスニングの勉強にもなるなと思いました。
- すべての作業を通し、英語を理解する能力はもちろん、問題文を作る能力や大事な部分を見極める能力も身につけることができたように思います。チャロの問題を作ってみて、わかっているつもりで見落としていた部分がたくさんあることに気づきました。単語一つでも、文脈や日本語文を見ながら読んでみると実際はわかっているものがあることがわかりました。日本語と英文での表現の違いには面白いものがあるんだということも発見できました。
- また問題を作ることで自分でいろいろ調べなくてはいけないので、自分自身の勉強にもなり、いい経験が出来たと思います。

今度も作ってみたい(2名)

回答例

- 今後も機会があれば、違う Episode などで問題を作ってみたいと思いました。
- 英語の問題を自分達の力だけで製作するのは、初めての経験で大変でしたが、その分自分の語彙力も身につけることができたので、よかったです。また機会があれば、ぜひやってみたいと思いました。

楽しかった(2名)

回答例

- 自分たちで問題を作ってみるに出すということが初めてだったのでとても楽しかった。
- いつもは授業中にプリントを配られて答える側だけれど、問題を作る側になることも意外に楽しかったです。

その他以下のような意見もあげられた。

- 普段自分で問題を作るという作業を行わないので、とても新鮮な気持ちで問題を作ることができました。

- ・ その後の問題もレベルの高い問題を出すグループが多くてやりがいがあります。
- ・ 発表していないときは、きちんと問題を解くことに集中していて、発表をしているときも、みんな喋らずにちゃんと聞いていてくれて説明しやすくとても発表しやすい環境でした。
- ・ みんなに楽しんで解いてもらえるように色々と工夫して作りました。問題は、単語の意味を選ぶもの、ストーリーの内容と一致する説明を選ぶもの、英単語を並べ替えて正しい英文に直すもの、和文英訳、穴埋め問題、キャラクターの名前というように、種類も色々と用意しテキストが無ければ解くのが難しいかなりレベルの高いものにしました。みんな一生懸命に解いてくれたので良かったです。

5.2. 「リトル・チャロ」を使った授業に関する感想

表3は「リトル・チャロ」の問題作成に対する評価4項目の平均値および標準偏差である。

表3「リトル・チャロ」を使った授業に関する評価4項目の平均値および標準偏差

	平均値	標準偏差
項目1	3.87	0.63
項目2	3.68	0.94
項目3	3.33	1.26
項目4	3.60	1.03

χ^2 検定の結果(表4を参照)、「リトル・チャロ」を使った授業は項目1「面白かった」($\chi^2 = 55.53$, $df = 1$, $p < .01$), 項目2「やりがいがあった」($\chi^2 = 40.02$, $df = 1$, $p < .01$), 項目3「自分に自信がついた」($\chi^2 = 20.43$, $df = 1$, $p < .01$), および項目4「満足感が得られた」($\chi^2 = 35.84$, $df = 1$, $p < .01$)において、5%水準で有意に「あてはまる」と回答した人数に有意な偏りが見られた。

表4 「リトル・チャロ」を使った授業に対する感想に関する4項目の χ^2 検定結果

	4段階尺度を2段階尺度に変換し集計した結果		2段階尺度数に対する χ^2 検定結果
	あてはまらない	あてはまる	
項目1	3	64	55.53**
項目2	7	58	40.02**
項目3	15	52	20.43**
項目4	9	58	35.84**

** $p < .01$

『リトル・チャロ』を使った授業に対する感想を自由に書いてください」に関する回答は以下のようなものがあげられた。

楽しかった(26名)

回答例

- ・ クロスワードは正直にすごい!と思った。自分たち以外のチームの問題を解くのは楽しく問題に接することができたし、自分の勉強のためにもなった。
- ・ 内容も易しすぎず、難しすぎずという、適度な難易度になっている問題がほとんどだったので、解きやすく楽しかったです。
- ・ チャロの物語に沿った問題だったので、英語が苦手な私でも楽しみながら問題を解くことができました。そして、高校のときみたいな英語の授業で配られるプリントとは少し違って、面白い部分もあり楽しかったです。

わかりやすい(20名)

回答例

- ・ 難しすぎずという、適度な難易度になっている問題がほとんどだったので、解きやすく楽しかったです。
- ・ ほかの人が作った問題は、解説などもわかりやすかった。解きやすかった。
- ・ 映像を見つつ問題を解く形式がとても個人的にはわかりやすくやりやすいと感じました。

勉強になった(13名)

回答例

- ・ まったく手がつけられないような問題を解くより、今回のように自分の英語力で解けるような問題をたくさん解くほうが英語力は向上すると思いました。勉強になりました。
- ・ みんなが作った問題を解いて、普段とは違う角度から勉強できたのでいい勉強になりました。

理解することができた(11名)

- ・ チャロを見ながらテストをすることで、ストーリーで大切なところや、大切な単語などを理解することができました。
- ・ チャロの映像を見てから解いたりしたのでより理解を深めることができた。
- ・ みんなが作ってくれた問題はクロスワードがあったり、とても解りやすく面白くて、単に映像を見て学ぶよりもさらに内容や文法などが理解できたような気がします。
- ・ チャロの本を読みながらやれば、英語がわからない私にもやりやすく問題を理解できました。

難しい・大変だった(7名)

回答例

- ・ 私自身英語は苦手な方なので、まるまる英語で答える問題などには苦戦しました。
- ・ 英語が苦手なので解くのが大変だったけど、映像を見ながら解くことができたのである程度解くことができました。

もっと勉強すべきである(4名)

回答例

- ・ そう簡単なものばかりでなく、わからないものもたくさんあり、よりチャロの内容を理解しなくなったし、文法や単語など、しっかり勉強しないといけないと思いました。

また受けた(4名)

回答例

- ・ みんなが作った問題を解くことは、とても良い刺激になりました。今までの学習の中で、自分たちで問題を作って、みんなに答えてもらうということはなく、最初は不安でいっぱいでした。しかしほかの人が作った問題を解いていくうちに、「こういう問題の出し方もあるんだ」とか「この人はこの文章を重要視したんだ」といったような、新たな視点で文章を読むことができました。また機会があればこういった授業をやってほしいです。

身に付く・ためになる(3名)

回答例

- ・ みんな一生懸命わからない英語を頑張って作ったものは私たちにとってもその人にとっても身につくことだと思う。

やりがいがあった(2名)

回答例

- ・ 同じ学生が作ったとは思えないほど、しっかり考えないと解けないテストが多く、テストはやりがいがありました。

その他以下のような意見もあげられた。

- ・ 私の中で、英語は苦手な難しいというイメージが強かったですが、今回このような課題に取り組んでみて、楽しく学べば自分の中にしっかりと吸収させることができるということがわかりました。このことを今後も生かしていきたいと思います

6. 考察

はじめに、リサーチクエスチョン1「本研究に参加した学生は『リトル・チャロ』の問題作成をどのように評価しているのだろうか」を検討していく。「リトル・チャロ」の問題作成に関する感想をたずねた項目1から項目4に関して χ^2 検定を行った結果、項目1「面白かった」、項目2「やりがいがあった」、項目3「自信

がついた」、および項目4「満足感が得られた」において5%水準で有意となり、「あてはまる」と回答した人数が「あてはまらない」と回答した人数よりも多かった。ゆえに、本研究に参加した学生は「リトル・チャロ」の問題作成を「楽しかった」「やりがいがあった」「自信がついた」「満足感が得られた」と感じていたことがわかる。これは、与えられた問題を解くだけでなく、難しければ解くのをあきらめてしまうであろうが、問題を作成するという主体的な役割や授業を行うという責任を与えられたため、難しいけれども問題を作成するという課題を全うしたことにより、やりがいがあった、楽しかった、満足感が得られたと感じたのだと思われる。

一方で、自由記述式の回答では「英文の意味や単語を照らし合わせて問題を作るのは大変でした」など多くの学生が「リトル・チャロ」の問題を作成したことを大変で難しかったと述べていた。

次いで多かった意見は「単語の読みや意味なども細かく調べることができたのでとても勉強になりました」など「勉強になった・いい経験になった」であった。特に、「問題を作ることで自分でいろいろ調べないといけないので、自分自身の勉強にもなり、いい経験が出来たと思います」「すべての作業を通し、英語を理解する能力はもちろん、問題文を作る能力や大事な部分を見極める能力も身につけることができたように思います」など、教師の役割を与えたことにより、参加した学生は主体的に学習した結果、「勉強になった・いい経験になった」と感じたことがこれらの記述よりわかる。

ところで、多くのグループが並べ替え問題や空所問題などを中心に問題を作成していたが、いくつかのグループはクロスワードを作成し、また、絵などを取り入れて視覚的に楽しめる問題を作成していたが、やはりそのような問題に関しては他の学生たちは喜んで解答している様子が見られた。

以上のことから 29-2 「様々な統率や指導の役割と機能を、できる限り多く学習者に譲渡する」^[26]という動機づけストラテジーを取り入れ主体的に学習したことにより、本研究に参加した学生は、大変だったけれども自分で調べることでより勉強になったと感じ、「リトル・チャロ」の問題を作成する活動を面白く、やりがいがあり、自信がつき、さらに満足感が得られたと評価したのだろうと思われる。

つぎに、リサーチクエスチョン2「本研究に参加した学生は『リトル・チャロ』を取り入れた授業をどのように評価しているのだろうか」について検討していく。「リトル・チャロ」を取り入れた授業に関する評価に対して χ^2 検定を行った結果、項目1「面白かった」、

項目2「やりがいがあった」、項目3「自信がついた」、および項目4「満足感が得られた」において5%水準で有意となり、「あてはまる」と回答した人数が「あてはまらない」と回答した人数よりも多かった。ゆえに、本研究に参加した学生は「リトル・チャロ」を取り入れた授業を「楽しかった」「やりがいがあった」「自分に自信がついた」「満足感が得られた」と感じていることが明らかになった。

さらに、自由記述式の回答においても、多くの学生が「リトル・チャロ」を取り入れた授業を楽しかったと述べていたことから、本研究に参加した学生は「リトル・チャロ」を取り入れた授業を楽しんでいたことがわかる。次に多かった回答は「わかりやすかった」であるが、これは「チャロの物語に沿った問題だったので、英語が苦手な私でも楽しみながら問題を解くことができました」「映像を見つつ問題を解く形式がとても個人的にはわかりやすくやりやすいと感じました」などであるように、「リトル・チャロ」の物語や映像を使用したためにわかりやすく感じたという意見と「ほかの人たちが作った問題は、解説などもわかりやすかった。解きやすかった」などと学生が作った問題のレベルや解説などが分かりやすかったという2つの意見に分けられる。また、「理解することができた」という意見も11名の学生が記述しているが、これも「チャロの映像を見てから解いたりしたのでより理解を深めることができた」などの「リトル・チャロ」という映像を見ながら学習したことによるものと「みんなが作ってくれた問題はクロスワードがあったり、とても解りやすく面白くて、単に映像を見て学ぶよりもさらに内容や文法などが理解できたような気がします」など学生が作成したテストを解くことにより理解できたという2つに分類できる。すなわち、「リトル・チャロ」という映像を取り入れたことと学生自身が作成した問題を解いたことにより、本研究に参加した学生は本授業をわかりやすいと感じ、学んだことがよく理解できたと評価したのだらうと思われる。

7. おわりに

本研究では、リメディアル教育の一環として、NHKで放送された英会話番組である「リトル・チャロ」を英語の授業に取り入れ、特に、学生の自律性を満たすために、学生にグループで問題を作成させ、さらに、彼らに授業を行わせた。その結果、「リトル・チャロ」を使用した授業はわかりやすく、多くの学生が自分でも英語が聞き取れたという自信を持つことができ、さらに、楽しみながら英語を学習していたことが明らかになった。英語のリメディアル教育では中学校で学ぶ英文法などを学び直す授業などが多く行われているが、

本研究のように学生に責任のある立場を与える授業も学生の英語学習に対する動機づけという観点では効果があるといえるであろう。しかし、本研究からではどこからが教材そのものの効果で、どこからが指導法の効果なのかは明らかではない。今後はこれらのことを明らかにできるような研究を行っていく必要があるであろう。

文 献

- [1] 甲田直喜, “リメディアル教育における文法項目の誤答調査と到達度目標,” 淑徳短期大学研究紀要第50号, pp.225-240, 2011.
- [2] 桃井龍慈, 町屋昌明, 岩村満, 高橋朗, 高橋哲徳, “八戸工業大学におけるリメディアル英語教育と教科書作成の取り組み,” 八戸工業大学紀要第28号, pp. 229-241, 2009.
- [3] A Takase, K Otsuki, “The impact of extensive reading on remedial students,” 近畿大学教養・外国語教育センター紀要外国語編第2号, pp.331-345, 2011.
- [4] カレイラ松崎順子, “NHK 教育番組『リトル・チャロ』を取り入れた大学の英語のリメディアル教育,” 映画英語教育研究 2013 第18号, pp.53-65, 2013.
- [5] カレイラ松崎順子, “NHK 教育番組『リトル・チャロ』を取り入れた大学の英語のリメディアル教育,” 映画英語教育研究 2013 第18号, pp.53-65, 2013.
- [6] ドルニエイ・ゾルタン, “動機づけを高める英語指導ストラテジー35 大修館書店,” 2005.
- [7] ドルニエイ・ゾルタン, “動機づけを高める英語指導ストラテジー35 大修館書店,” 2005, p.129.
- [8] ドルニエイ・ゾルタン, “動機づけを高める英語指導ストラテジー35 大修館書店,” 2005, p. 30
- [9] ドルニエイ・ゾルタン, “動機づけを高める英語指導ストラテジー35 大修館書店,” 2005, p. 32.
- [10] ドルニエイ・ゾルタン, “動機づけを高める英語指導ストラテジー35,” 大修館書店, 2005.
- [11] ドルニエイ・ゾルタン, “動機づけを高める英語指導ストラテジー35,” 大修館書店, 2005, p. 129.
- [12] 杉野俊子・植田麻実・阿部恵美佳・清水順自律学習に役立つ動機づけストラテジーの理論と実践 工学院大学研究論叢 (51-1), pp.21-34,2013
- [13] Dörnyei, Z., & Csizér, K., Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study, *Language Teaching Research*, 2, pp.203-229, 1998.

- [14] Cheng, H., & Dörnyei, Z, The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1*, pp.153-174, 2007
- [15] カレイラ松崎順子, “動機づけストラテジーを取り入れた英語の授業の事例報告,” *The Saitama Journal of Language Teaching, 2*, 2-12, 2008
- [16] ドルニエイ・ゾルタン, “動機づけを高める英語指導ストラテジー35,” 大修館書店, 2005.
- [17] カレイラ松崎順子, “動機づけストラテジーを取り入れた英語の授業の事例報告,” *The Saitama Journal of Language Teaching, 2*, 2-12, 2008
- [18] ドルニエイ・ゾルタン, “動機づけを高める英語指導ストラテジー35,” 大修館書店, 2005.
- [19] ドルニエイ・ゾルタン, “動機づけを高める英語指導ストラテジー35,” 大修館書店, 2005, p.129.
- [20] わかぎゑふ, 佐藤良明, 棚木玲子, “リトル・チャロ 1 語学シリーズ NHK テレビアニメ版ストーリーブック”, NHK 出版, 2008.
- [21] NHK エンタープライズ, “リトル・チャロ ~ニューヨーク編~ Vol.1 ロスト・イン・ニューヨーク,” NHK エンタープライズ, 2008.
- [22] NHK エンタープライズ, “リトル・チャロ ~ニューヨーク編~ Vol.2 恋の予感,” NHK エンタープライズ, 2008.
- [23] 鈴木克明, “「魅力ある教材」設計・開発の枠組みについて—ARCS 動機づけモデルを中心に—,” 教育メディア研究第 1 号, pp.50-61, 1995.
- [24] Keller, J. M, “Motivational design of instruction,” In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*,” Lawrence Erlbaum Associates, U.S.A. 1983.
- [25] 鈴木克明, “「魅力ある教材」設計・開発の枠組みについて—ARCS 動機づけモデルを中心に—,” 教育メディア研究第 1 号, pp. 50-61, 1995, p.53.
- [26] ドルニエイ・ゾルタン, “動機づけを高める英語指導ストラテジー35,” 大修館書店, 2005, p.129.

付録 1

- 項目 1. 「リトル・チェロ」の教材を作ることは面白かった。
- 項目 2. 「リトル・チェロ」の教材を作ることはやりがいがあった。
- 項目 3. 「リトル・チェロ」の教材を作ることは自分に自信がついた。
- 項目 4. 「リトル・チェロ」の教材を作ることは満足感

が得られた。

付録 2

- 項目 1. 「リトル・チェロ」を使った授業は面白かった。
- 項目 2. 「リトル・チェロ」を使った授業はやりがいがあった。
- 項目 3. 「リトル・チェロ」を使った授業は自分に自信がついた。
- 項目 4. 「リトル・チェロ」を使った授業は満足感が得られた。

付録 3 学生が作成した問題の例

What was Sirius's question?

- a Why does Charo want to return to Japan?
- b Why did Catherine hurt Dread's eye?
- c Why did Dread save Catherine?
- d Why has the suspect run into the apartment building?

What did Dread ask Sirius to do?

- a to capture the suspect.
- b to look after Charo.
- c to revenge Catherine.
- d to give a sausage for Charo.

ICTを取り入れた中学2年生授業の実践報告

執行 智子¹ カレイラ 松崎 順子² 宮城 まなみ³

¹東京未来大学こども心理学部 〒120-0023 東京都足立区千住曙町 34-12

²東京経済大学現代法学部 〒185-8502 東京都国分寺市南町 1-7-34

³国本学園国本女子中学校高等学校 〒157-0067 東京都世田谷区喜多見 8-15-33

E-mail: ¹shigyotomoko@gmail.com, ²carreira@tku.ac.jp, ³mmiya.oki.cha.1205@gmail.com

概要 本研究では、中学2年生の英語の授業において、小学校外国語活動で使用している *Hi, friends!2* にある視聴覚教材（静止画、コマ送りしているもの）の画面を利用し、学習した語彙や文法を具体的な場面や状況に応じて適切に活用しながらセリフを作りそれを吹き込み、さらにそれを鑑賞するというICTを利用した4技能統合型の活動が、生徒の言葉の気づきや学習の仕方によどのように影響を及ぼすのかを調査することを目的とした。参加者の振り返りから、本活動が、聞き手の存在意識、既習の学習事項の意識的な活用、言語スタイルの気づき、達成感、学習への動機づけを参加者へもたらしたことが分かった。一方、事前事後に行った定期テストについて対応のあるt検定を行った結果、生徒の成績において有意な差が見られなかったが、インタビューからレベルの低い生徒が英語を楽しく学ぶきっかけになった様子が見えられた。よって、ICTを利用し動画のセリフを作り吹き替えをする活動は生徒が既習事項を活用できる4技能統合型の活動であり、生徒の主体的な学びを促進することができる効果的な活動であるといえると思われる。

Report on the Effectiveness of the Project Using ICT — From the Reflective Habits of Junior High School Students —

Tomoko Shigyo¹ Junko Matsuzaki Carreira² Manami Miyagi³

¹Faculty of Child Psychology, Tokyo Future University 34-12 Senjuakebono-machi, Adachi-ku, Tokyo 120-0023 Japan

²Faculty of Contemporary Law, Tokyo Keizai University 1-7-34, Minami-cho, Kokubunji-shi, Tokyo 185-8502 Japan

E-mail: ¹shigyotomoko@gmail.com, ²carreira@tku.ac.jp

³Kunimoto Girls Junior and Senior High School 8-15-33, Kitami, Setagaya-ku, Tokyo

157-0067 Japan

Abstract The purpose of this study is to report language awareness and learning strategy of the second-grade junior high school students in their reflections over the project of making and dubbing the scripts and viewing the video. Furthermore, the study aimed to determine whether this kind of programs was appropriate in developing the students' linguistic ability. The reflections of the students showed that the projects helped them become aware of the existence of the listener, use target sentences, feel accomplishment of the task, and be motivated to learn, while some low-level students' scores on the test after the project were better than before it. Therefore, the project of making and dubbing the scripts and viewing the video appears to be appropriate as a project which actively uses the abilities of listening, speaking, reading, and writing. It also appears to be effective in developing students' independent learning.

1. はじめに

2012年度から施行された文科省新指導要領^[1]では、中学校外国語科改訂の趣旨に、

- ・コミュニケーションの中で基本的な語彙や文構造を活用する力の育成
- ・指導に使用する教材の題材や内容については、外国語で発信しうる内容の充実を図る
- ・「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」及び「書

くこと」の技能を総合的に育成し、文法指導を言語活動と一体的に行うようにする

- ・生涯にわたる外国語の基礎を養う(pp.2-3)

とある。中学校においては外国語（英語）学習に生徒が関心意欲を持ち進んでコミュニケーションをとるような内容で、学習したもの（語彙、文法）を具体的な場面や状況に応じて適切に活用できるような4技能統合型の活動の作成をし、さらに、生徒自身の主体的な

学びを促進，持続できるような力を育成しなければならない．新指導要領での検定を受けた教科書には，学校や学校生活，家族，友人，将来の職業など自分のこと自分のまわりのことを題材として扱っているものが多い．しかしながらそういった題材のみでコミュニケーション活動を展開していくには，学習者である中学生の生活範囲はあまり広くなく，経験もあまり多くないと思われる．特に，中学2年生の生徒たちが多感な思春期を迎えているということを考慮すれば，彼らが自分のことをクラスメートの前で話す活動に進んで参加することを好ましくないと感じるときもあると思われる．生徒の関心意欲を引きだし主体的に関わることができる題材や活動とはどのようなものだろうか．

2011年度より小学校において外国語活動が必修化された．小学校中学校の外国語学習における効果的な連携が望まれて（高野・加藤^[2]）おり，中学校指導要領にも「小学校における外国語活動との関連に留意して，指導計画を適切に作成するものとする」（MEXT^[1]）とあり，中学校における指導計画は小学校における外国語活動の教授内容を十分に考慮に入れて授業を組み立てていかなければならないとされている．小学校での外国語活動を生かした小中連携の研究は各地方自治体などの教育機関においても，進んで推進されているようである．特に，中学校において，中学校で学習する基本的な表現が多く含まれている共通教材である *Hi, friends!* を，中学校の授業の中で，表現活動の充実に生かしたり，新出の文法等の導入に生かすよう推奨している例（鹿児島県総合教育センター^[3]）もある．また，那覇市立高良小学校^[4]では，小学校中学校連携の試みとして，*Hi, friends!* を活用し小中合同で紙芝居にセリフをつけ，その読み聞かせをしている．このように画像や紙芝居にスクリプトをつけるタスクは，コミュニケーション活動を活性化させるための文脈をつける手立てとして，近年多く用いられている．茨城県教育研修センター^[5]では画像にセリフを付け発表する活動を中学2年生にて行い，既習の言語材料を活用するタスクを行っている．また，大学の外国語教育においては，Information and Communication Technology (ICT) を用いて，スクリプトを作成し，映像に取り入れたり，ビデオを作成するタスク活動が外国語習得に効果的であるという報告が多くある（間・甲斐・張・王^[6]，熊木^[7]，Nikitina^[8]，Saugera^[9]）．これらの活動では，学習者は問題解決をするために様々な文脈の中で，学習言語を使用する体験を積むことができるのである．そして，学習者は，テキストを使用した授業で学ぶよりはるかに多くの言語の意味機能や形式に気づく機会を得ることができるのである（間・甲斐・張・王^[6]，熊木^[7]）．さらに，ICT を活用するこ

とで，作成した作品を繰り返し鑑賞し何度でも作り直すことができたり，編集できるのでより完成度を高めるために一層言語の意味機能や形式について考察できる機会を得ることができる（Carney & Foss^[10]）のである．また，スクリプトを作成し，映像に取り入れたり，ビデオを作成することで，4技能を統合した能力も養われると思われる．

以上のことから，生徒が自主的に関わり4技能統合する活動として，ICT を活用したセリフを入れる活動が考えられる．また，題材として小学校で使用した *Hi, friends!* を使用することが，生徒が自主的に既習の語彙や文構造を想起・使用できる良い機会を与えるのではないだろうかと考えられる．

本研究では中学2年生の英語の授業において，小学校外国語活動で使用している *Hi, friends!*²にある視聴覚教材（静止画，コマ送りしているもの）の画面を利用し，学習した語彙や文法を具体的な場面や状況に応じて適切に活用しながらセリフを作りそれを吹き込み，さらにそれを鑑賞するというICT機器を利用した4技能統合型の活動が，生徒の言葉の気づきや学習の仕方にどのように影響を及ぼすのかを報告する．

2. 先行研究

2.1. 授業実践モデル：「PCPP 指導」

村野井^[11]では，「日本の教育現場では，英語の検定教科書を使用して行う授業が中心的なわけであり，教科書を使った英語指導をどう効果的に行うかを議論することが大切である」（p. 18）とし，教科書を用いた内容中心の英語指導法「PCPP 指導」（p. 18）を提案している．PCPP のそれぞれの段階で行うことは以下のとおりである．

- 1) Presentation（提示）では，題材内容の背景知識を口頭導入する中で，目標文法形式を帰納法に導入する
- 2) Comprehension（理解）では，「教科書の題材内容の理解を中心とした聴解活動および読解活動」（p. 20）を行う
- 3) Practice（練習）では，有意義な文脈の中で，目標文法形式の文型練習や発音練習をする
- 4) Production（産出）では，「題材内容を自分の英語で再生・要約したり，題材内容について考えたことを学習した事柄を応用して表現したりする」（p. 22）プロジェクト型のタスクを行う

1) Presentation（提示）では，インプットの中にある目標言語形式に気づき理解し，2) Comprehension（理解）において，教科書本文の意味形式機能を理解し，3) Practice（練習）では，2) で理解したことが認知的に処理され，自動的に産出できるようになり，その後 4)

Production（産出）において、自分らしく使用できるようになることを目的とするものである。

2.2. セリフをつけるタスクと ICT

近年、タスク活動を取り入れた外国語学習に効果があると報告されている。松村^[12]によれば、タスクには「知らなかった事項を学ぶための文脈づくり」（p. 120）の役割があり、タスクを行うことによって学習者が、「現実性をともなった意味の文脈の中で言語使用を求められ、そこで経験した困難やそれを通じて自覚された問題に対するより良い解決方法、答えとしての文法に出会うこと」（p. 137）ができるものであるとしている。つまり、タスクは現実に必要な言語使用場面を提供することで、学習者が自主的に言語を使用し問題解決をすることを促し、言語運用能力を伸ばすことができる手段（松村^[12]、高島^[13]、高島^[14]）なのであり、特に学習者が「現実性をともなった意味の文脈の中で言語使用を求められ、そこで経験した困難やそれを通じて自覚された問題に対するより良い解決方法、答えとしての文法に出会うこと」（松村^[12]、p. 137）ができる学習方法であるとしている。つまり、村野井^[11]の PCPP モデルの最後の段階である 4) Production（産出）において、タスク活動を行うことは、教科書で出会い練習してきた目標文法形式の例文を、問題解決するために適切に活用する機会を学習者に与えることになるのである。加えて、松村^[12]は、このようなタスク活動において、「学習者が苦勞すること、活動がスムーズに進まないことは、むしろそうだからこそ活動を行う意味がある」（p. 118）とし、現実の世界で、authentic にことばを使用することのむずかしさを味わうこと自体も学習者が体験すべき意義あることとしている。

さらに、江利川^[15]では、タスク活動に協同学習を取り入れることで、「仲間同士で対話的に学ぶ方が学習内容の定着を促進すること」（p. 10）ができ、「仲間と安心して失敗でき挑戦できる教室空間で、主体的な学びの面白さ(学びの快楽)を実感」（p. 21）ができるようになるとしている。協同学習を取り入れたタスク活動において、学習者は他者とコミュニケーションをしながら目標言語形式を文脈に合わせて活用し問題解決に臆せず挑戦できるようになったり、失敗も乗り越えることができるようになることができると思われる。さらに、江利川は、協同学習がもたらすものとして、「異質な個性同士が互いに高め合い全員を伸ばす」（p. 39）ことがあるとし、一人では達成できないようなタスクを協同学習によって他者と協同することで達成できるようになるとしている。このような成功体験を積むことで、現実目標言語形式を使用することに対する積極性が生まれ、さらに、言語使用における自動化が促

進されるのではないかとと思われる。

現在、様々なタスクが現在考案されているが、その中の 1 つとして画像や紙芝居などの視覚教材にスクリプトをつけるタスクがある。茨城県教育研修センター^[5]「平成 21・22 平成 23 年度教科に関する研究」では、思考力、判断力、表現力を育むために既習の言語材料を活用させるために、画像にセリフを付け発表する活動を中学 2 年生において行った。その結果、事後の意識調査において 20 人の生徒が「学習した英語を使うことができましたか」の質問に、「できた」、「だいたいできた」と回答しており、また、聞き手を意識した会話文の作成を通して、生徒たちは、聞き手に分かりやすい表現を考えて書いたり、書いた英文を読み直して校正したりしていた。さらに、普段の授業で教科書を読んで習得した既習の学習内容を書いたり発表したりして、書き、話し表現する活動から、発表を聞き理解するまでの 4 技能を統合的に活用できる活動となったと報告している。

Saugera^[9]では、フランス語専攻の大学生の授業において、映画のスクリプトの作成を行うタスク取り入れたところ、使用場面や使用者に合わせて言語スタイルを変化させることを学習し、タスク完成後、言語面でも芸術面でも達成感を味わうことができたと報告している。映画作品にある文脈が、参加者にどのように言語を使用すべきかということの理解を促し、社会的に言語を使用することは教室での言語学習をはるかに超える実践学習が必要であることの認識をもたらしたと言えよう。

間・甲斐・張・王^[6]は映画の字幕制作の教育効果として、「新しい形態の語学学習に学生が興味や意欲を感じ学習意欲が向上したり」（p. 4）、「共同で字幕制作することにより自律性や責任感を持たせ他者との協働の訓練ができる」（p. 4）と述べている。また、「その映像場面を正確に把握し、映像でわかる事柄は極力省き、発話の要点を発話時間にふさわしい時数に切り詰めて表現する作業」（p. 6）を語学学習に効果があるとしている。

熊木^[7]では、映画に字幕をつけるほかに「実演を取り入れるなど、複合的な取り組みを同時に行うことで具体的な語学体験に近づく」（p. 13）と述べ、実際それらの取り組みをした学生たちは、「授業で主に扱う 4 技能（読む・書く・聞く・話す）や文化的・歴史的知識だけでは味わえない人間の感情への洞察までも意識して作業を行った」（p. 29）と報告している。これは、実演を録画し、それを画像に取り組むことが可能な ICT の機能の効用が大きいと思われる。

同様に、Nikitina^[8]の文献調査によると、ICT を活用したビデオを作る活動を言語学習に取り入れることが、

コミュニケーション活動の土台となる文脈を伴う言語によるやりとりの場や必然を提供することになり、その結果、学習者が習得すべき言語技能を活性化するのに役立ったり、現実の生活においての現実的な言語使用を促進したり、学習活動での学習者の参加を刺激・促進したり、他者の前で話すときの不安を和らげたり、学習者の自律性や自信を高めたりする効果があると述べている。

Nikitina^[8]によれば、マレーシアで行った大学生対象にした12~14週間の学習言語（ロシア語）でビデオを作るプロジェクトを行ったところ、参加者は、学習言語でのオリジナルの SCRIPT やシナリオや、対話を作成する際に、自分にとって必要なことばを取捨選択できる学習の主体者として成長していったと報告している。これは、プロジェクトに取り組むということが、参加者に既習の語彙や文法構造の知識を再活性化させ、さらに、言語技術自体も向上させたと報告を続けている。また、協同作業を通して参加者間の集中的なやり取りが相互援助を促進し、参加者たちは物理的感情的な新しい学習形態に積極的に参加していたと報告している。

Nikitina^[16]では、マレーシアのロシア語専攻の大学生に12週間の学習言語でのビデオ制作のプロジェクトを行った。制作中に、参加者は学習してきた言語材料を思い起こすことに留まらず、どのようにしたら洗練された作品を作れるかを十分に考慮する時間が持て、またこのプロジェクトが言語面、非言語面双方において多様な学習結果を引き起こすことが分かったと述べている。特に、言語面では、参加者自身が、他のセミスターと比較してこのプロジェクトにおいてロシア語での活動を通して効果的に学習したと報告している。これは、言語を使用する機会（SCRIPT を書いたり、それを練習したり、演じたこと）が以前のセミスターに比べ多かったからだと思われる。さらに、参加者の中には、ロシア語を話すことに以前より自信を持ったと述べているものもいた。そして多くの参加者はプロジェクト遂行には時間がかかり大変であったにもかかわらず、ビデオ制作をすることは面白く楽しかったと述べていたと報告している。

ビデオにセリフをつけたリ字幕を制作したり、ビデオそのものを制作する効果は、昨今開発が進んできたICTの特徴によるものが大きいと言える。これは、ICTを利用することで、作成した作品を繰り返し鑑賞し何度でも作り直すことができたり、編集できる（Carney & Foss^[10]）ので、学習者はより完成度を高めるために一層言語の意味機能や形式について考察し、よりふさわしい表現とその使用を学習する機会を得ることができるからであると思われる。さらに、制作を協同作業で

行うことにより、「どこまで自分の意見を主張するのか、相手の言い分をどこまで取り入れるのか、その折合いを互いに探ろう」（間・甲斐・張・王^[6]）とし、言語使用について、ともに考えるとともに、実際に作業の中でのやり取りの中でのことばの使用についても考える場を与えることになるのである。

2.3. 中学校教材としての *Hi, friends!*

2011年度からは小学校において外国語活動が必修化されており、小学校中学校の外国語学習における効果的な連携が望まれている（高野・加藤^[2]）。渡邊・高梨・齋藤・酒井^[17]によれば、小学校での外国語活動の経験を生かし中学へ接続させるために、小学校で扱われてきた活動の場面やコミュニケーションの働きを中学でも引き続き行ったり、同じ活動を行うことが望まれると述べている。また、萬屋・直山・卯城・石塚・中村・中村^[19]では、小学校と中学のカリキュラムの連携が必要であるとし、「目標の一貫性」「指導法の継続性」「学習内容の継続性」（p. 7）が考えられるとし、「指導法の継続性」が特に重要であるとしている。その具体的な方法として「外国語活動で児童が経験した活動を行うこと、外国語活動で扱われていた教材等を活用すること」（p. 7）を提案している。鹿児島県総合教育センター^[3]では、中学校の授業の表現活動において、*Hi, friends!*の絵や音声を利用し、「当該の文法事項を含む対話を行い、意味や表現等を思い起こさせ」（p. 4）、新出の文法等の導入に生かすよう推奨している。

また、那覇市立高良小学校^[4]では、小学校中学校合同のプロジェクトにおいて、小学校外国語活動で使用している *Hi, friends!*2 を利用し、紙芝居の中の日本語のセリフをこれまでの既習事項の中で慣れ親しんできた言語材料を元に、「①既習単語に直す」「②表現の仕方を工夫する」活動を行い、その紙芝居の読み聞かせを作り上げる単元を行っている。特に中学生は、小学生のわからない単語のアドバイスをしたり、小学生が考え出すセリフをメモしたりするという、語彙が少なく文字を学習していない小学生には行うことができない役割を担ってきた。また、高良小学校が教材として使用している *Hi, friends!*2 に収められている“*We are good friends*”は、「子どもにとってはおなじみの（既習の）表現が盛り込まれる」（高野・加藤^[2]）のでセリフを言い換えていく活動は、参加した児童生徒にとっては心的負担があまりなく参加しやすい活動と思われる。

以上のことから、タスクに小学校外国語活動で使用している *Hi, friends!*に含まれる教材を活用することは、生徒の外国語活動の経験を生かすことができ、さらに目標文法事項の習得にも効果があると思われる。

本研究では、中学2年生の英語の授業において、小学校外国語活動で使用している *Hi, friends!*²にある視聴覚教材（静止画、コマ送りしているもの）の画面を利用し、学習した語彙や文法を具体的な場面や状況に応じて適切に活用セリフを作り ICT を利用しそれを画像に取り込み、さらにそれを鑑賞するという4技能統合型の活動を作成し、生徒の言葉の気づきや学習の仕方に対する振り返りにどのように影響を及ぼすのかを報告する。

3. 本研究

3.1. 目的

本研究の目的は、2012年度から施行された文科省新指導要領^[1]の外国語科改訂の趣旨の中にある、「コミュニケーションの中で基本的な語彙や文構造を活用する力の育成」(p. 2), 「指導に使用する教材の題材や内容については、外国語で発信しうる内容の充実を図る」(p. 3)『聞くこと』、『話すこと』、『読むこと』及び『書くこと』の技能を総合的に育成し、文法指導を言語活動と一体的に行うようにする」(p. 3), さらに「生涯にわたる外国語の基礎を養う」(p. 3)ことを実践するために、中学2年生の英語の授業において、*Hi, friends!*²に収録されている動画にセリフをつけ、それを鑑賞する ICT を利用した活動が、参加者である中学2年生の生徒の言葉の気づきや学習の仕方にもどのように影響を及ぼすのかを、生徒の振り返りシートと定期試験の結果から報告する。

3.2. 参加者及び学習背景

参加者は、東京都内私立女子中学2年生11名である。参加者のうち、3名は付属の小学校からの内部進学者であり、小学1年生より英語に触れてきた。また、外部からの入学者のうち8名は公立小学校出身であり、小学5・6年生の時に英語活動にて英語に触れてきた。また残り1名は私立小学校からの入学者であり、内部進学者同様小学1年生より英語に触れてきている。さらに、当中学1年生時には全員週6時間（総計210時間）の英語の授業を受けてきた。1週間6時間のうち、1時間は外部の語学学校から派遣されたイギリス人の外国語指導助手（ALT）が phonics やチャンツを導入し、他5時間はZ会出版の *New Treasure 1* をテキストとして使用し、適宜検定教科書 *New Horizon 1* を取り入れ

て授業を行ってきた。また、中学2年生になってからは、検定教科書 *New Horizon 2* を主要教材として使用している。

3.3. 方法

本研究では生徒の言葉の気づきや学習の仕方どのようにどのように影響を及ぼすのかを明らかにするために、プロジェクト終了後に授業中に記入させた振り返りシートを質的に分析し、またプロジェクト前後に行われた定期テスト(中間・期末)を量的に分析するものである。振り返りシートの記入項目は以下のとおりである。

- (1) 英語のセリフを考えた時に工夫したこと
- (2) 英語で録音した時に工夫したこと
- (3) 感想(作成)
- (4) 感想(鑑賞)

3.4. 実践内容

本研究で行われたプロジェクトの内容と実践時間は以下のとおりである。

第1時：*New Horizon 2* Speaking + 1 (p.18)「先生にお願いしていいいに許可を求める、依頼する」

1. 教科書本文を見ず聞き取り、場面・意味を推測する。
2. 教科書を使用し *Could you~? May I~?*を学習する。
3. 生徒の持ち物を利用して、*May I ~?, Could you ~?*を確認、復習する。

第2時：*Hi, friends!*²の「オリジナルの話を作ろう」(Momotaro)の映像を観る。グループに分かれ、担当のシーン（さる、犬、雉に出会っていくシーン）のスク립トを考える。

第3時：スク립トを完成し、練習・録音する。

第4時：録音する。

第5時：録音したものと映像を合わせ鑑賞する。振り返りシートを記入する。

使用機器には iMovie および IC レコーダーを用いた。以上の内容と実践時間を村野井(2006)の教科書を取り入れた授業実践モデル「PCPP 指導」に当てはめると以下の通りになる。(表1)

表1 授業実践モデル「PCPP 指導」と本研究における実践内容の相当表

時	授業実践モデル 「PCPP 指導」	本研究における実践内容
1	1) Presentation (提示)	教科書本文を見ず聞き取り、場面・意味を推測する
	2) Comprehension (理解)	New Horizon 2, p. 48 の聴解活動と読解活動
	3) Practice (練習)	生徒の持ち物を利用して、May I ~? と Could you ~? を確認、復習。
2	4) Production (産出)	「プロジェクト型タスク活動」 Hi, friends!2 の「オリジナルの話を作ろう」(Momotaro) の映像を観る。グループに分かれ、担当のシーン(さる, 犬, 雉に出会っていくシーン)のスク립トを考える。
3		スク립トを完成し、練習・録音する。
4		録音する。
5	鑑賞会	録音したものと映像を合わせ鑑賞する。振り返りシートを記入する。

3.5. 結果

3.5.1 生徒の振り返りシート

本研究のプロジェクト終了後生徒が書いた振り返りシートの記述は以下のとおりである。(生徒の記述のままである。)

(1) 英語のセリフを考えた時に工夫したこと

- ・本当のことらしく作った...「より現実的にした」「本当に物語の中にいるような風にした」「現実的にしました」
- ・聞き手が楽しめるようにした...「英語の歌などを入れたりした」「面白くするために歌を入れた事」「聞いている人も言っている人も楽しめるようにした事」「面白くする」
- ・意味が伝わるようにした...「次の言葉にきちんとつながるように」「意味をよく考えて」「文書の並べ方、言い方」「言葉の並びがおかしくないか注意した」
- ・丁寧な言い方にした...「丁寧な言葉を考えた」
- ・書くときにスペルに気を付けた...「スペル」

参加者である生徒たちの振り返りにおいて、セリフを考える時には、物語の中にいて実際に体験しているようなことばを使用しよう、つまり、本当らしくことばを使おうと心がけたり、聞き手を意識して、歌を挿入したり楽しめたりするように工夫をしたり、意味が聞き手に正確に伝わるように語順や文の並べ方に注意したり、文脈から適切な言葉使い(丁寧な言い方)を選択したり、スク립トを書くときもスペルに注意したりしていたのがうかがえる。

(2) 録音するときに工夫したこと

- ・聞き手にセリフがはっきり伝わるようにした・・・「はっきりと言う」「聞く人が何を言っているか分かるように」「誰にでも聞こえるように」「はきはきと言う」「すらすら言う」「強調」
- ・聞き手に気持ちが伝わるようにした...「感情をこめて言う」「気持ちをこめて」「しっかり感情を込めた」
- ・英語特有の音や強弱に気を付けた...「発音の仕方」「音の強弱」「イントネーション」
- ・効果的に意味が伝わるようにした...「間をあける」「楽しさ感がでるように」
- ・協同作業がうまくいく工夫をした...「息を合わせた」「合図をしたり」

セリフを録音するときには、生徒たちは、聞き手に

伝わるようにわかりやすくはっきりと話そうとしたり、聞き手に気持ちが伝わるように感情をこめて話そうとしたり、英語独特の発音やイントネーションに気を付けて話そうとしたり、効果的に意味が伝わるように間をあけたり楽しい感じで話したり、目標を達成するために協同作業がうまくいくように、仲間との連携のための工夫をしたと振り返っている。

(3) 作成した感想

- ・楽しかった...「楽しかった」「みんなで最初から文を考えたのが楽しかったです」「1から自分たちで分かる単語などを使って作る事で、すごく楽しかった」「セリフを作るところが一番楽しく感じられました」
- ・役になりきった...「桃太郎、さるになりきって、元氣よく皆で楽しくできた」
- ・正確に発音した...「記憶もよみがえらす事（単語を思い出す）ができたので、自分たちにとってすごく良かった」「発音の仕方などひとつひとつ気をつけました」「いろいろな事を工夫して注意した」
- ・グループ活動でより良いものができた...「班のみんなと協力して頑張れば何でもできるのだと分かりました」
- ・これからも学んでいきたい...「これからも学んだ事を活かしていきたい」

録音後、作成全体に対して、初めから生徒自身が主体となって作り上げていくことが楽しかったり、物語（文脈）の中に入り、役になりきり言葉を使用すること楽しかったり、発音を正確に言うことにも気を付けたり、グループで活動することにより一人で行うこと以上のことができる喜びを味わったり、この活動が動機づけになったりしたと述べていた。

(4) 鑑賞した感想

- ・他者の作ったものがよくわかった...「分かりやすかった」「聞き取りやすかった」「分かりやすく、面白く、大きく言っていたので、とても良かった」
- ・臨場感があった...「みんなの発表を聞いて、自分がその世界にいるようすごく楽しかった」
- ・他者の工夫したところが分かった...「みんな工夫しているなと思いました」「効果音とかもあった」「二人そろって言うのも良いなと思いました」「一人一人の個性や考えなど、声を聴くだけでも分かったのがとても面白かった」「感情を込めて、なりきってい

て本当にステキでした」「みんな文章を替えておもしろくしていた」

- ・作成した作品に満足した...「自分たちの班だけ脅しみたいになったけど、それはそれで良かった」「なかなかの出来だった」「3人で力を合わせたのをクラス全体で聞いて、なんか感動しました」「本物と全然違って、とても面白いなと感じました」

以上のことからよく聞き理解しようという姿勢があったり、臨場感を味わることができたり、工夫したところに共感できたり、自分の活動に満足できていたという様子がうかがえる。

その他に

- ・「先生がパソコンで色々な事をやってくださるので、本当に感謝しています」

- ・「またやりたい」「楽しかった」

など教員が準備していた環境整備についての言及や、今後もこのような活動を続けていきたいなどの学習への動機づけについてもあった。

一方、

- ・「自分の発表を見て恥ずかしかった」
- ・「難しかったです」
- ・「緊張した」

といった感想もあった。

3.5.2 試験結果

本プロジェクトの前後に行われた定期試験の結果は以下のとおりである。（表2）

表2 定期試験結果

番号	中間試験	期末試験	得点差
1	90	93	3
2	43	32	-9
3	89	78	-9
4	81	93	12
5	75	69	-6
6	30	31	1
8	37	42	5
9	77	67	-10
10	76	71	-5
11	58	65	7
12	38	52	14

下位レベルの生徒の多く（6, 8, 11, 12）の点数は上がったが、上位レベルの生徒の点数には上昇下降い

ずれもあり何らかの傾向性があるとは言えない。さらに、本プロジェクトが生徒の英語力向上に効果があるかどうかを調べるために、事前事後に行った定期テストについて対応のあるt検定を行った結果、有意な差が見られなかった。

4. 考察およびまとめ

本研究では、中学2年生の英語の授業において、メディアを取り入れたタスク（画面に合わせてスクリプトを作り、録音する）を行い、それを鑑賞する活動が、参加者である中学2年生の生徒の言葉の気づきや学習の仕方どのようにどのように影響を及ぼすのかを、生徒の振り返りシートと定期試験の結果から報告してきた。まず、生徒の振り返りシートからは、「聞いている人も言っている人も楽しめるようにした事」、「聞く人が何を言っているか分かるように」、「誰にでも聞こえるように」などはっきりと「聞き手」という言葉を記述しているものがあつたり、「英語の歌などを入れたりした」「面白くするために歌を入れた事」「はっきりと言う」「誰にでも聞こえるように」「はきはきと言う」「すらすら言う」「間をあける」「楽しさ感がでるように」など聞き手の存在を意識し効果的に意味を伝えようと工夫したことを記述しているものもあつた。これは、コミュニケーションにはやりとりをする相手がいるというコミュニケーションの際の聞き手の存在の意識化に本活動が役立ったと言ってよいであろう。この点において、茨城県教育研修センター^[5]「平成21・22平成23年度教科に関する研究」の報告に一致する。

次に、セリフを考える時に文脈に合わせて「丁寧な言葉を考えた」と述べている生徒がいた。これは本活動の第1時において学習事項であつた「お願い、依頼の表現」を、担当場面において活用できると気付いたととらえることができる。さらに、「次の言葉にきちんとつながるように」「意味をよく考えて」「文書の並べ方、言い方」「言葉の並びがおかしくないか注意した」「発音の仕方」「音の強弱」「イントネーション」「強調」「スペル」「発音の仕方などひとつひとつ気をつけました」「記憶もよみがえらす事（単語を思い出す）ができたので、自分たちにとってすごく良かった」など、本活動のみで学習したことではなく、これまで学習してきた他の注意事項について言及しているものもあつた。これらを総じて既習の学習事項ととらえることができ、本活動の最後に行われたタスク活動では、それ

らを活用できたと言えるのではないだろうか。この点においても茨城県教育研修センター^[5]「平成21・22平成23年度教科に関する研究」の報告に一致すると言える。

また、生徒の記述の中には、「より現実的にした」「本当に物語の中にいるような風にした」「現実的にしました」「感情をこめて言う」「気持ちこめて」「しっかり感情を込めた」「桃太郎、さるになりきって」とあるように、セリフを考える時も録音するときにおいても、画像のある昔話である「ももたろう」の教材の中で、生徒たちは本当の事としてことばを考え発話しようとしていたと思われる。つまり、本活動が言語使用のために本物に近い状況の場を提供できたからであり、Saugera^[9]において、学習者が実践的に映画作りをし、場面や使用者に合わせて言語スタイルを変化させることを学習したことに相当すると思われる。つまり言語スタイルや言語機能の気づきを促したということになるのではないだろうか。

そして、セリフを考えそれを記録する時に、「スペル」に注意したと述べている生徒もいた。本活動が初めから終わりまでを通して「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能を統合した活動であつたことを生徒たちも認識していたということになる。

さらに、「息を合わせたり」「合図をしたり」「みんなが最初から文を考えたのが楽しかったです」「1から自分たちで分かる単語などを使って作る事で、すごく楽しかった」「セリフを作るところが一番楽しく感じられました」「班のみんなと協力して頑張れば何でもできるのだと分かりました」など、協同作業でタスク活動をすること、つまり自らが中心となり目的向かって力を合わせて作業していくなかで、一人ではできないと思われる高いレベルのタスクに、自主的に、また、協力し合いながら達成できたということ、さらにそれが楽しかったということが記述されている。これは、本活動において、参加者である生徒が述べているように「仲間と安心して失敗でき挑戦できる教室空間で、主体的な学びの面白さ(学びの快楽)を実感」(江利川^[15], p. 21) したということであり、協同学習を取り入れたタスク活動をすることで、学習者は他者とコミュニケーションをしながら目標言語形式を文脈に合わせて活用し問題解決に臆せず挑戦できたということだと思われる。

加えて、鑑賞した後の感想の多くには、「自分たち

の班だけ脅しみたいになったけど、それはそれで良かった」「なかなかの出来だった」「3人で力を合わせたのをクラス全体で聞いて、なんか感動しました」など、自分のグループの発表を鑑賞することで、自らの活動に満足しているものがある一方、「分かりやすく、面白く、大きく言っていたので、とても良かった」「みんなの発表を聞いて、自分がその世界にいるようですごく楽しかった」「みんな工夫しているなと思いました」「効果音とかもあった」「二人そろって言うのも良いなと思いました」「一人一人の個性や考えなど、声を聴くだけでも分かったのととても面白かった」「感情を込めて、なりきっていて本当にステキでした」「みんな文章を替えておもしろくしていた」「本物と全然違って、とても面白いと感じました」など他のグループの発表を鑑賞し、それぞれの良いところをみつけ楽しんだことが分かる。これらは、Nikitina^[16]のプロジェクト遂行には時間がかかり大変であったにもかかわらず、プロジェクトをすることは面白くビデオ制作を楽しんだと述べたとする報告に一致する。

さらに、「先生がパソコンで色々な事をやってくださるので、本当に感謝しています」など、環境を整備した教員への心配りをも記述している。これは自己尊厳他己尊厳のいずれもが本活動を通して養われたことを表しているのではないだろうか。

最後に、「これからも学んだ事を活かしていきたい」「またやりたい」など生徒の動機づけに影響を及ぼしていることもうかがわれ、この点においても茨城県教育研修センター^[5]の報告に一致する。

以上のように、メディアを取り入れたタスク（画面に合わせてスクリプトを作り、録音する）を行い、それを鑑賞する4技能統合型の活動が、本物に近い状況の提供を提供することを可能にし、その結果参加者に有意義な言語使用やその増加を引き起こすことができ、さらに、参加者である生徒が、聞き手を意識し、既習の学習事項を意識的に活用でき、言語スタイルに気づき、セリフを書くときにはスペルに注意をしたり、協同学習によって高いレベルのタスクを達成できたり、他者への思いやりを持つことができたり、学習への動機づけが持てたりした活動であった。つまり、ICTを利用し動画のセリフを作り吹き替えをする活動は生徒が既習事項を活用できる4技能統合型の活動であり、生徒の主体的な学びを促進することができる効果的な

活動であるといえると思われる。しかし、生徒の中には、「自分の発表を見て恥ずかしかった」「難しかったです」「緊張した」など積極的に本活動を受け入れることができなかった生徒がおり、そのような生徒をどのように引き込むかの手立てを模索していかなければならないことが、必要であることが今後の課題である。また、本活動の前後に行われた2回の定期テストの結果においては、有意差は出なかったもので、低いレベルの生徒においては本活動が点数を上げる要因の一つになったとは言い難いが、レベルの低い生徒が英語を楽しく学ぶきっかけになった可能性があると言えるかもしれない。その一方でどの生徒にとっても英語力が上がったとは言い難い。2回の定期テストの間には、本活動以外の授業も含まれているので、どのように本活動が生徒の英語力に及ぼしたかを取り出して述べるには本研究では至っていない。この点においても今後の課題として研究していきたい。

文 献

- [1] 文部科学省, “文部科学省新中学校指導要領解説 外国語編,” 文部科学省, 2008.
- [2] 高野美千代・加藤 宏, “小学校外国語活動における小中連携の課題と方法” 山梨国際研究 山梨県立大学国際政策学部紀要 No.9, 2014 from <http://www.yamanashi-ken.ac.jp/wp-content/uploads/kgk2014013.pdf>
- [3] 鹿児島県総合教育センター, “指導資料” 外国語 (英語) 第 72 号, 2013 from <http://www.edu.pref.kagoshima.jp/research/result/siryou/shidosiryou/h25/h25-04-pdf/1768-gaikokugo72.pdf>
- [4] 那覇市立高良小学校, “小中連携英語交流授業指導 案”, 2013, from <http://www.nahaken-okn.ed.jp/takar-es/kounaikennyu/h25/kenkyujyugyou/12.18/12.19.pdf>
- [5] 茨城県教育研修センター, “平成 23 年度教科に関する研究: 研究主題「思考力, 判断力, 表現力をはぐくむ学習指導の展開」,” 2011 from http://203.180.42.24/contents/kenkyuu/houkoku/pdf/76_gaikokugo.pdf.
- [6] 間ふさ子・甲斐勝二・張璐・王毓雯, “字幕制作を使った語学学習(中国語)の構想と実践,” 福岡大学人文論叢第 43 巻第 4 号, pp. 1-28, 2012 from http://www.adm.fukuoka-u.ac.jp/fu844/home2/Ronso/Jinbun/L43-4/L4304_0753.pdf
- [7] 熊木勉, “映画字幕制作を用いた語学教育の可能性と課題,” 福岡大学人文論叢第 45 巻第 1・2 号, pp. 1-30, 2013 from http://www.adm.fukuoka-u.ac.jp/fu844/home2/Ronso/Jinbun/L45-1+2/L4512_0001.pdf
- [8] L. Nikitina, “Video-making in the foreign language classroom: Applying principles of constructivist pedagogy,” Electronic Journal of

Foreign Language Teaching, 2010, Vol. 7, No. 1, pp. 21-31, from <http://e-flt.nus.edu.sg/v7n12010/nikitina.pdf>

- [9] V. Saugera, “Scriptwriting as a tool for learning stylistic variation,” *Foreign Language Annals*. Vol. 44, No. 1. pp. 137-152
- [10] .N. Carney and P. Foss, “Student-produce video: two approaches,” *English Teaching Forum*, 2008, Number 2. pp. 14-19. from http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/08-46-2-b.pdf.
- [11] 村野井仁, “第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法,” 大修館, 2006.
- [12] 松村昌紀, “タスクを活用した英語授業のデザイン,” 大修館, 2012.
- [13] 高島英幸, “実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導,” 大修館, 2000
- [14] 高島英幸, “文法項目別 英語のタスク活動とタスク 34 の実践と評価,” 大修館, 2005
- [15] 江利川春雄, “協同学習を問いいれた英語授業のすすめ,” 大修館. 2012.
- [16] L. Nikitina, “Creating an authentic learning environment in the foreign language classroom,” *International Journal of Instruction*, January 2011, Vol. 4, No. 1. E-ISSN: 1308-1470, www.e-iji.net. p-ISSN: 1694-609X. pp. 33-46, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522931.pdf>
- [17] 渡邊時夫・高梨庸雄・齋藤榮二・酒井英樹, “小中連携を意識した中学校英語の改善,” 三省堂, 2013.
- [18] 萬屋隆一・直山木綿子・卯城祐司・石塚博規・中村香恵子・中村典生（編）, “小中連携 Q&A と実践——小学校外国語活動と中学校英語をつなぐ 40 のヒント,” 開隆堂, 2013

大学生のグローバル共通知識構築へ向けた コミュニケーション能力と関連要因の一考察 —六ヶ国八大学間連携による SNS 利用の国際プロジェクトでの展開—

鈴木 千鶴子¹ 石田 憲一¹ 吉原 将太¹

¹長崎純心大学人文学部 〒852-8558 長崎県長崎市三ツ山町 235

E-mail: ¹{suzuki | ishida | shota}@n-junshin.ac.jp

概要 本研究は、グローバル人材育成に資する国際プロジェクト遂行能力の育成を目的とした世界の大学・学生参加による共同プロジェクトの実践に基づくものである。本報告では、先行の 2012 年度のプロジェクト実践による研究結果に続き、2013 年度のプロジェクトの実績に基づき、日本人参加大学生 16 人の英語力の伸長を軸に、その外的（関連）要因を明らかにするために、英語力の伸びと関連項目との相関を検討した。併せて、前年度結果の再現性を検証した。方法として、①事前・事後の英語コミュニケーション能力判定試験、②フォーラム上での発信回数、③IT 利用状況アンケート、④YG 性格検査、⑤グループ構成条件、を用いた。結果の比較分析により、以下の点が考察された。（1）前年度の結果のうち、グループ内で日本人が一人の場合英語力が伸びる、という点は再現性が確認された。（2）英語力の伸長については、参加学生全員を対象とした場合統計的に有意差は認められなかったが、個別学生について性格パターンとの関係で見ると、「管理者型・リーダーシップがあり、安定・積極的・外向的な人」、に伸びが観察された。（3）グループ構成とリーダーシップのある学生の存在が、他のメンバー学生の参加度および英語力伸長に、影響していることが示唆された。（4）さらに、（3）の要件が揃ったグループの協働作業に係わるディスカッションから、批判的思考力や創造力に基づく発言が、推進力として重要であると仮定された。

キーワード 海外大学間連携； 国際プロジェクト遂行力； 英語コミュニケーション能力； SNS；
グローバル・コンピテンス

A Study of University Students' Communication Abilities in Global Knowledge-Building:

Based on Activities Undertaken by Eight Participating Universities from Six Countries in an International Collaborative Project on SNS

Chizuko SUZUKI¹ Kenichi ISHIDA¹ and Shota YOSHIHARA¹

¹ Faculty of Humanities, Nagasaki Junshin Catholic University

235 Mitsuyama-machi, Nagasaki-shi, Nagasaki-ken 852-8558 Japan

E-mail: ¹{suzuki | ishida | shota}@n-junshin.ac.jp

Abstract This paper reports the effects of the international on-line project IPC (International Project Competence), focusing on the Japanese university students' development in their English language communication proficiency during their four-month participation in the project in 2013. Particularly examined are four kinds of co-relation with the proficiency development: 1) the number of postings, 2) the IT experience, 3) the personality inventory as determined by the YG test, and 4) the group composition, based on each of its participating 16 students. Furthermore, the reproducibility of the results observed from the project in 2012 was confirmed. Eventually, the following findings were brought to light: (1) A result noted in the 2012 project that the students could develop English proficiency more by working as a Japanese alone within a group was observed; (2) Although no significant development in all subject students could be statistically

鈴木千鶴子・石田憲一・吉原将太, "大学生のグローバル共通知識構築へ向けたコミュニケーション能力と関連要因の一考察:
六ヶ国八大学間連携による SNS 利用の国際プロジェクトでの展開,"

日本英語教育学会第44回年次研究集会論文集, pp. 35-42, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2015年3月31日.

proved by the average scores, the students with the personality pattern of administrators having leadership and those being stable, positive and extroverted could show some development; (3) The group having more than one Japanese member and particularly one with strong leadership skills may influence the other Japanese members' active participation and English proficiency improvement; and (4) The knowledge building discourse of students' discussions within such ideal groups as mentioned in (3) suggested that expressing original ideas based on critical thinking or creativity might be essential to promote a globally collaborative project.

Keywords world-wide inter-university joint project; international project competence;
English communication proficiency; SNS; global competence

1. はじめに

本報告は、科研費助成研究「国際協働作業力に係わる大学生の英語力の内外要因とその発達過程に関する実証的研究」(基盤C)(2012～2014年度)の一部として第二年度に実施した研究の成果に基づくものである。

1.1. 背景

グローバル化が進行する世界の情勢を背景に、21世紀に求められる人間像の観点から、コンピテンス・ベイス(資質・能力育成)の学力観、授業観への転換が我が国においても主張されている。^{[1][2]} このコンピテンス・ベイスの教育は、ポスト・インダストリアル時代の価値観に基づき“生徒・学生に競争させずに協働で生き抜く力を育てる”ことを指針とし、世界の教育界を先導するフィンランドでいち早く取り組まれてきた。^[3] その趣旨はEU諸国をはじめ世界各地で共有され、本研究が対象とするIPC: International Project Competence(国際プロジェクト遂行能力育成)プロジェクトが、その具体的取組として、ドイツのアイヒシュテット・カトリック大学で2004年に始められ、毎年数ヶ国の大学が参加し、その成果が確認されつつある。本研究者は、IPC国際プロジェクトに2010年より日本人大学生を毎年5名～23名参加させ、2012年度から、特に英語コミュニケーション力を軸に国際協働作業力に焦点を当てた研究課題としての取組みを続けている。^[4]

1.2. 国際プロジェクト遂行で育成される要素

IPC国際プロジェクトは、インターネットを介した専用のSNS^{註)}上で、参加学生と教員が共通テーマの下複数のトピック別国籍混成グループに分かれ、共通言語の英語で、テーマである教育に関する課題解決に向けて、12週から15週の間、次のステップを遂行する。1) トピックの背景と先行研究の学習、2) 研究方法の検討・決定、3) 全国各地での実地調査、4) 調査結果のグループ内発表、5) 各国の結果を比較し

全体結果をまとめ、他のグループを含めた各国内の参加者全員に発表。

その過程で育成される一般的な主要素は、1) 語学力・コミュニケーション力、2) 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ、3) 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感である。さらに、具体的な作業で必要となる以下の細目要素が育成される。1) 幅広い教養と深い専門性、2) 課題発見・解決能力、3) チームワークと(異質な者の集団をまとめる)リーダーシップ、4) 公共性・倫理観、5) メディア・リテラシー。

以上の3つの主要素と5つの細目要素は、グローバル人材育成推進会議が提唱する大小の諸要素と重なるものである。^[5]

1.3. 本年度プロジェクトの概要

上述の背景に関する考察から、本国際プロジェクトがグローバル人材育成目的に適う教育活動であるとの前提に基づき、2013年度のプロジェクト2を以下の通り実施した。

(1) 参加者

・6ヶ国: ブルガリア、ドイツ、日本、スペイン、ポーランド、米国

・8大学: ソフィア大学、アイヒシュテット・カトリック大学、バイエルン州オンライン大学、長崎純心大学、グラナダ大学連盟イマキュラダ校、アダム・ミツケヴィチ大学、カルフォルニア州立大学フラトン校、ノースキャロライナ大学シャーロット校

・学生91名・教員16名 合計107名

・日本: 学生(2年生～4年生: 最多2年生)22名、教員3名

(2) 期間

後期(10月～1月)約4ヶ月間

(3) テーマ

2010年度以来の共通テーマ “Children's

Perspectives on Learning”

- (4) トピックス：8種類（グループ別）
1. Digital media
 2. Foreign languages
 3. Homework
 4. Learning at places out of school
 5. Music and singing at school
 6. Physical education at school
 7. Children's picture of a perfect school
 8. Feelings at school
- 1

本研究の目的と方法

1.4. 目的

プロジェクトへの参加により、英語コミュニケーション能力が伸長することを仮定し、2013年度の本プロジェクト2において、(1) 英語コミュニケーション力などの程度伸びるのか、(2) その英語力の伸長度と、以下の①～④の外的（関連）要因：①フォーラム上での発信数、②IT利用状況、③性格パターン、④グループに係わる要因、との相関関係、を明らかにする。あわせて、(3) 2012年度のプロジェクト1で観察された結果^[4]について、再現性の有無、を検討する。

1.5. 方法

上述の目的(1)(2)①～④、それぞれに対して、以下のツールと方法を用いた。

(1) 英語コミュニケーション能力の伸長度

「英語コミュニケーション能力判定テスト」(Computerized Assessment system for English Communication: CASEC)は、測定精度において信頼性が不十分との指摘^[6]もあるが、前年度のプロジェクト1からの継続性を考慮し、本研究では再度用いることとした。事前テストを2013年10月5日、事後テストを2014年2月15日に実施し、語彙・表現・聞き取り（大意把握）・聞き取り（具体情報）・合計得点、のそれぞれの項目について、事前と事後の差異により、英語力の伸長度を診た。

(2) 外的要因

①フォーラム上での発言・発信回数

各学生の発言を、IPCサイト上のlogに基づく参加者別表示機能を用いて、全体のForum Siteならびにそれぞれのグループ内のGroup Forumにおける発信（投稿）の合計数でカウントした。

②IT利用状況

著者らが作成した7項目より成るアンケートを使用し、プロジェクト終了後：1月末日まで、に実施した。程度を問う項目は、4段階選択式、種類等を上げる項

目は、自由記述式。

③性格パターン

「YG性格検査」は、妥当性や信頼性において否定的な研究結果が報告されている^[7]一方で、その妥当性も全面的に否定されとは限らないとする見方も管見され^[8]る。また、人の性格を測る調査方法として、その効率性をはじめ総合的観点から使えるもの^[9]と判断し、かつ前年度からの継続性に鑑み、本研究においては、YG性格検査を用いた。プロジェクト開始の前：9月27日～10月7日に実施し、プロジェクト実施後：1月末日まで、に全学生の性格パターンの類型を得た。従って、プロジェクト実施期間中はグループ編成の時を含め、教員は参加学生の性格パターンの情報に一切関わることなく活動した。

④グループ構成

参加学生のうち、データが揃い調査対象となった16名について、所属グループとグループ内日本人メンバーの数を、IPCサイト上で確認した。

2. 結果

2.1. 英語コミュニケーション能力の伸長

英語コミュニケーション能力判定テストにおいて事前・事後でともに有効なデータが得られた被験者日本人学生は16名であった。

その16名の英語力伸長度を、それぞれの学生について事前事後の合計得点の差でみた結果は、表1のとおりであった。

表1 英語コミュニケーション能力テスト結果事前事後比較

St. No.	Total-pre	Total-post	Total-diff
1	505	555	50
2	529	512	-17
3	651	616	-35
4	584	664	80
5	550	571	21
6	658	672	14
7	583	492	-91
8	551	612	61
9	558	586	28
10	537	604	67
11	565	586	21
12	440	545	105
13	573	594	21
14	250	333	83
15	416	440	24
16	550	591	41
Ave.	531.3	560.8	29.6
分散	9466.3	7188.2	2359.7

P(T<=t) 片側 18.3%で、有意差なし

以上のデータを、前年度のプロジェクト1の結果との比較から、以下の事項が観察された。

- 1) プロジェクト1の結果では平均値でマイナス伸長（-14.6）であったのに対して、プラスの伸長値（29.6）であった。対象の学生のうちでプロジェクト1にも参加した学生は2名(No. 1、No. 7)であり、繰り返しの参加による効果は、認められなかった。
- 2) ただし、その伸長度は、T検定結果で有意差なし、であった。従って、個人差が大きいことが推測された。

2.2. 英語力の伸長と発信数との関係

3.1. で得られた英語力伸長度と Discussion Forums における発言・発信数を、それぞれの学生について比較した結果は、表2のとおりであった。

表2 英語力伸長度と発信数比較

St. No.	伸び	伸び率	発信数			
1	50	9.9	8			
2	-17	-3.21	3			
3	-35	-5.38	2			
4	80	13.7	2			
5	21	3.82	2	相関係数		
6	14	2.13	5	R	0.09	伸び
7	-91	-15.61	2	R	-0.02	伸び率
8	61	11.07	1			
9	28	5.02	5			
10	67	12.48	2			
11	21	3.72	4			
12	105	23.86	4			
13	21	3.66	2			
14	83	33.2	1			
15	24	5.77	0			
16	41	7.45	9			

以上のデータを基に、伸びの得点差と伸び率について、それぞれ発信数との関係を相関係数で見た結果、それぞれ 0.09 と -0.02 で、相関は無いと判断された。

2.3. 英語力の伸長と IT 利用状況との関係

IT の利用状況について、アンケート結果は表3のとおりであった。その概要について、(1) 前年度のプロジェクト1 との比較、および (2) 参加学生間の所属学科別比較、により、それぞれ以下の点が観察された。

(1) ①パソコンの使用程度は、c レベルもあり、a レベルが5分の一と少なく、必ずしも多用している学生ではないことが覗えた。②Eメールの利用は、前年度と比較して、さらに利用しない(c レベル) 学生が増え、半数に上った。③ 対して、SNS の利用はさら

に増え、種類として LINE の利用が一気に6名と増加し、Instagram の利用も報告された。

(2) ①英語情報学科の学生は、学年に抛らずパソコンならびに SNS を多く利用し、且つ IPC のプロジェクトを行う際には、スマートフォンではなくパソコンを多く利用していた。②児童保育学科の学生は、パソコンならびに SNS は余り利用せず、且つ、IPC のプロジェクトを行う際にはパソコンではなくスマートフォンを利用していた。

表3 英語力伸長度と IT 利用経験の対照表

St. No.	Total-diff	Comp. Use	M	SNS	Ty	PC
1	50	a Email, WP	a	a face, line	b	a
2	-17	b netsur, WP	b	a twitt, line	b	a
3	-35	a netsur, WP	b	a face, twitt	c	a
4	80	b netsur, WP	c	a face, line, Instagram	b	a
5	21	b netsurf	a	a face, google	c	a
6	14	a WP, IE, PP	a	a goog, face, tw	b	a
7	-91	b netsurf	a	a face, etc. mab	b	a
8	61	b search	c	a face, line	a	a
9	28	b WP, IE, PP	c	c	b	a
10	67	b WP	b	a twitter	b	a
11	21			NA		
12	105	b netsur, WP	c	a fac, tw, Lin, Sk	b	a
13	21	b homework	c	b faceb, line	c	a
14	83	c	c	b faceb	c	b
15	24	c	c	b faceb	b	b
16	41	b WP, Skype	c	c	b	a
Ave.	30					

註) Comp. Use = パソコン利用程度と種類：

E-mail, Word Processing, Netsurfing, Internet Explorer, Power Point, 宿題, Skype

M = Eメール利用程度

SNS = ソーシャル・ネットワーキング・システム利用程度と種類：

Facebook, LINE, Twitter, Instagram, Google 等

Ty = タイピング (キーボード入力) 能力レベル自己判断

PC = プロジェクト活動でパソコンとスマートフォンどちらを利用したか

さらに、この IT の利用状況と、英語力伸長の関係を表3により観察した結果、以下のことが言える。英語力が平均値以上に伸長した者を英語力伸長者とすると、その7名中5名は SNS をよく利用している。しかし、英語力に伸長が見られなかった者の間にも SNS を多く利用する傾向が同様にみられるため、関係は認められなかった。他の IT 利用の項目についても、英語力の伸長との関係は不明であった。

2.4. 英語力の伸長と性格パターンとの関係

対象者16名のうち測定完了できた14名の YG 性格

検査の結果は、表4のとおりであった。その結果、前年度のプロジェクト1と同様、AB型を含めA型が最も多かった。次にDが5名と多く、プロジェクト1では13名中1名と少なかったことと異なる状態であった。

英語力の伸長と性格パターンとの関係を表4により観察した結果、D型が1名を除き英語力が伸びたことが示された。逆に最も多いA型については、2名を除き英語力がマイナス成長あるいは平均値以下の伸びにとどまる結果であった。

表4 英語力の伸長と性格パターンの比較

St. No.	Total-diff	YG性格型
1	50	D'
2	-17	A''
3	-35	B'
4	80	D
5	21	A'
6	14	C
7	-91	D
8	61	A
9	28	A''
10	67	NA
11	21	AB
12	105	D'
13	21	NA
14	83	A
15	24	C'
16	41	D'
Ave.	30	

註) 表中の YG 性格型で NA 表記は、回答が不十分または不適正であったため、測定結果が得られなかったケースを指す。

2.5. 英語力の伸長とグループ構成の関係

英語力が平均値以上に伸びた者7名の所属グループを挙げると表5のとおりであった。G1, G3, G4, G5, G8に分布しており、G5とG8には複数人が所属していた。さらに、そのG5とG8の複数メンバーについて前項の3.4.で得られた性格パターンの結果を照合してみると、D型の者の存在が認められた。

表5 英語力伸長と所属グループ

St. No.	Total-diff	IPC-Group	
1	50	G1	J 1人
2	-17	G5	
3	-35	G4	
4	80	G5	
5	21	G8	
6	14	G7	
7	-91	G2	
8	61	G3	
9	28	G4	
10	67	G8	
11	21	G2	
12	105	G4	
13	21	G4	
14	83	G5	
15	24	G5	
16	41	G8	
Ave.	30		

2.6. 英語力の伸長と性格パターンとグループ構成

前項の3.5.の結果を受け、英語力伸長と所属グループの関係に加えて、性格パターンを照合してみた結果、表6のとおりであった。

表6 英語力の伸長と性格パターンと所属グループ

St. No.	Total-diff	YG性格型	Group	
1	50	D'	G1	J 一人
2	-17	A''	G5	
3	-35	B'	G4	
4	80	D	G5	
5	21	A'	G8	
6	14	C	G7	
7	-91	D	G2	
8	61	A	G3	
9	28	A''	G4	
10	67	NA	G8	
11	21	AB	G2	
12	105	D'	G4	
13	21	NA	G4	
14	83	A	G5	
15	24	C'	G5	
16	41	D'	G8	
Ave.	30			

この3要素の照合の結果、平均値以上に英語力が伸びた者で性格パターンがD型の学生が所属するグループは、G1, G4, G5, G8であった。これらのグループのメンバー構成で日本人数は、G1のみが一人で、他の3グループは、それぞれG4が4名、G5が4名、G8が3名で、グループ内日本人メンバー平均数2.3と比べて多い傾向が観察された。

3. 考察

まず、本研究において得られたサンプル数が限られていたため、データ分析において統計的なゆらぎの問題は避けがたく、その結果に基づく上記の寸評はあくまでも観察の域をでるものではない。従って、英語力伸長ならびに性格検査の測定に用いた方法の検討も含め、ここで観察された諸事象に基づく以下の考察結果を、今後精緻な検証の対象とすべき仮説として、提示しておきたい。

研究目的の一つであった、前年度のプロジェクト1から推論された結果の再現性の検証については、日本人がグループ内で一人である場合に英語力が伸びる点は確認できた。

他の事象については、殊に眼目であった継続参加学生の次段階での伸張は、継続して参加できた学生の総数が19名中5名と多くなく、且つ卒業学年もしくは上級学年に所属となり、比較分析の軸とした英語コミュニケーション能力判定テストの事前・事後を揃って受験することができなかった者が3名におよび、データに欠損が生じたため、十分な観察がなされなかった。このことから、学年が進んだ一年後に、プロジェクトに参加し、且つ同様の条件でプロジェクト活動を継続実施することは容易ではないと思われる。なお、印象的な観察では、繰り返し参加の学生は、プロジェクトの手順等については慣れており、発言回数は多いとは言えないものの発言場面は適切で、それぞれの役割をある程度効果的に果たしていたと見受けられた。しかし、英語力の伸長に関しては、他の事柄を優先しており関心が薄く、有意な伸びを示すことはなかった。

全般的に、4ヶ月のプロジェクト参加で、英語コミュニケーション力についてCASECの結果では有意な変化が見られず、発信数との相関も認められなかったことから、プロジェクトの参加のみによって英語力が変化するものではないと、判断される。プロジェクトへの参加の効果は、例えば視野の広がりや自信、さらには異文化意識の変化、などに現れることが予想され、その面の研究は今後の課題となろう。

今回のプロジェクト2においては、前年度に比べて性格パターンがA, B, C, Dにわたり、より均等に分布していたため、英語力の伸長と性格パターンとの関係が、より詳細に観察できた。殊にD型「管理者型・リーダーシップがあり、安定・積極的・外交的な人」5名は、一人を除き、英語力が平均以上に伸長した事実は、英語力が伸びやすい人についての経験知と符合する結果といえよう。

さらに、英語力が平均値以上に伸びた者をそのグループ構成、わけても所属グループに着目して考察する

と、以下のことが見出された。

- (1) 日本人が一人の場合と併せて、日本人がより多くいる場合も英語力が伸びる可能性がある。例えば、G4, G5, G8の場合。
- (2) そのグループ（G4, G5, G8）においては、フォーラムでの発言内容から、日本人メンバー間で協力・団結が見られ、発信数が増える傾向がある。例えば、G4：“校外での子どもたちの学び”において、ドイツとブルガリアの学生メンバーが「森の中などの自然環境」をトピックに取り上げた調査質問文を提案したのに対して、日本人学生は“校外学習”とは工場見学、博物館、消防署、市場でのお買い物やホテルでのマナー学習などをイメージしており、「森の中を取り上げる意味はない、特に日本の子どもたちにとって森は日常身近にあるものではないので調査できない」と反論したが、最初なかなか受け入れてもらえず、3, 4人がかりで続けて発言することによって漸くお互いの国の状況を考慮する必要があるとの合意に至り、日本人学生から妥協案として自然も社会科見学も両方提示することが提案された。
- (3) 上記(2)のグループ内に、性格パターンがD型の日本人メンバーが存在し、リーダーシップを発揮している可能性が高い。例えば上記(2)で上げたG4で、最初に日本の状況には合わないことを発言したNo. 12の学生の場合など。
- (4) それらのグループのトピックは、調査で子どもたちのより内面的な側面を探る（G4, G8）もので、より困難な課題に挑戦している。例えば、G4では「キッズ・レポーターとして各国の自然を世界に報道するキャッチフレーズを上げる」や「校外で学んだ経験の場面に絵に描いてもらう」などの方法で、子どもたちの心の奥の感情を探る試みをした。G8では子どもたちの“学校での気持ち”を探るため、架空の先導話を創作提示し刺激を与え想像力を引出し、子どもたちの同情をかうことで彼らの本音を引き出すことを行った。
- (5) また、それらのグループにおける日本人メンバーの活動状況を、フォーラムの発言から質的に考察してみると、共通点として以下のことが抽出された。①特に方法論の議論において率直に述べ、時に反論もしている。例えば前掲(2)で上げたG4での議論。②合意形成過程で、相手から素直に学ぶ柔軟性を持ち合

わせている。例えば、前掲の G4 で議論が進み、子どもたちが自然を自分で探索することを通して様々なことを学びとっている、とするヨーロッパの教育観があり、それを前提として具体的な学びの様子を理解することが IPC プロジェクトの目的である、ということを知った時、“I’m sorry. I made a mistake about the main point of IPC...” と過剰なまでの反省の弁を述べている。それを切っ掛けに、以下に引用のようにエコロジーの問題など別途新しい課題を子どもたちに問おうとの創造的な提案を行うに至っていた。...By the way, I think nature is not only rivers or forests but also human life. For instance, eating is a part of human life, nature. How about researching: what children think about relation between human life such as eating and nature (animals, plants, water etc.). In other words, I want to know how children think about food culture in contact with nature. What do you think about my idea??? この事例から、英語力は改善の余地を多く抱えながらも、率直に批判的意見を表明するパーソナリティを備えていることで、内容的に自分の理解を広め深める機会を増やし、その気づきと経験を土台に新規な発想をも創造する契機となって行く可能性がうかがえる。

4. 今後の課題

以上の研究から、殊に考察の最後の（５）において指摘したとおり、国際協働作業において日本人大学生が相対的ながら、比較的活発に参加し且つ英語力が伸びる状態の英語による相互コミュニケーション活動を行うには、率直に反論できる「批判的思考力」と「協調性・相手に対する理解力」、ならびにそこから生まれる「創造力」を育成する必要がある。

それらは、本プロジェクトが基本とするコンピテンスの観点から類別するならば、NEA: National Education Association が掲げるグローバル・コンピテンスの３ないしは４の要素と合致する^[10]ことになろう。それらは、頭文字が C で始まる Critical thinking（批判的思考力）、Creativity（創造力）、ならびに Collaboration（協働作業力）・Communication（意思伝達力）、である。今後の教育課題として、これらのコンピテンスの内 Critical thinking を外国語教育の中で育成し、研究課題として、その育成成果を、国際プロジェクト実践の中でその他の要素：Creativity、

Collaboration、Communication、の発達としてどのように具現化されるか、を検証すべきと考える。

謝辞

本研究はJSPS 科研費24520685 の助成を受けたものです。本プロジェクトの主導者Dr. Klaudia Schultheis (Catholic University of Eichstaett-Ingolstadt), ならびにプロジェクト参加大学の全ての教員と学生の皆さんに、併せて感謝申し上げます。

註) ドイツの The mixxt GmbH により開発・運営される Web 2.0 を用いたプラットフォームで、本 IPC プロジェクトのドイツのスタッフメンバーであった Michael Kracky が 2009 年に協働作業を効率よく実現できるようカスタマイズ設計し、Wiki や Forums, Group Sites, File Box などの機能を備える。
<http://ipc.mixxt.com/>

文 献

- [1] 奈須正裕（編）.『シリーズ 新しい学びの潮流』ぎょうせい, 2014.
- [2] 白水始, “第 5 章新たな学びと評価は日本で可能か”, 三宅なほみ・益川弘如・望月俊男（完訳・著）『21 世紀型スキル：新たな学びと評価の新たなかたち』, 北大路書房, pp. 207 - 223, 2014.
- [3] Shultheis, K. (2012). “International Project (IPC): A Project to Internationalise Teacher-Training.” Open Lecture of Nagasaki Junshin Catholic University at Dejima-Koryu-Kaikan, Oct. 30, 2012.
- [4] 鈴木千鶴子, 石田憲一, 吉原将太, “六ヶ国八大学間連携による mixxt を利用した国際プロジェクトの成果について—日本人大学生の英語力の伸長と参加度・性格・IT 利用経験との関係から—”, 日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集, pp. 41-47, 2014.
- [5] グローバル人材育成推進会議. “グローバル人材育成推進会議中間まとめ” <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/dai2/siryou2.pdf> (2011 年 6 月).
- [6] 吉田弘子. “英語プレイスメントテスト分析（言語テストの観点から）”, 大阪経済大論文集, 大和か経済大学, 第 2 号, pp. 93-103, 2009.
- [7] 村上宣寛『最新 コンピュータ診断性格テスト（こころは測れるのか）』日刊工業新聞社, 1993.
- [8] 宗内敦 “検査間相関関係から見る各種質問紙性格検査の妥当性の検討：YG 性格検査、MAS 不安検査、淡路式外向性検査、IDV 独自性検査、精研式パーソナリティ・インベントリー・オールポート・ヴァーノン人格検査” 明星大学研究紀要【日本文化学部・言語文化学科】第 12 号, pp.33-40, 2004.
- [9] 辻岡美延『新性格検査法』日本心理テスト研究所, 2000.
- [10] NEA (National Education Association), “Preparing 21st century students for a global society. An

educator's guide to the 'Four Cs'.
<http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>, (2014 年 9 月 30 日)

タブレットを活用した英語長文聴解の実施に関する一検討

坪田 康[†] 壇辻 正剛[‡]

[†] 京都大学学術情報メディアセンター 〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町

[‡] 京都大学学術情報メディアセンター／人間・環境学研究科 〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町

E-mail: [†] [‡] {tsubota, www-call}@media.kyoto-u.ac.jp

あらまし 学校教育でのリスニング活動やスピーキング活動を実施する場合、時間的な制約から、利用素材は比較的短いものを選ばざるを得ない。一方で、講演や対談などは20-30分程度以上のものが多く、現実的には長文聴解が必須となる。本稿では日本人学習者が躓きやすい音声項目について検討し、その対応策として、シャドーイング、リピーティング、一単語単位提示による速読、スラッシュ・リスニングを組み合わせたものを提案した。被験者4名に対して、iPadのアプリを用いて、実際にリスニング学習を実施した。被験者へのインタビュー結果及びシャドーイング、リピーティング時に録音した音声からリスニング学習の効果についても検討した。

キーワード 英語リスニング、タブレット、シャドーイング、リピーティング、スラッシュリスニング、ラピッドリーディング

Tablet-based English Listening practice with longer listening materials

Yasushi TSUBOTA[†] Masatake DANTSUJI[‡]

[†] ACCMS, Kyoto University Nihonmatsucho, Sakyo-ku, Kyoto, 606-8501 Japan

[‡] ACCMS/Graduate School of human and environmental studies, Kyoto University, Sakyo-ku, Kyoto, 606-8501 Japan

E-mail: [†] [‡] {tsubota, www-call}@media.kyoto-u.ac.jp

Abstract When teachers introduce listening and speaking activities in school education, they are no choice but use relatively short materials due to short class-time length. But the ordinary length of lectures or talk shows is more than 20 to 30 minutes. It implies that in real world, people are required to have the ability to listen to longer English materials. In this paper, we examine the speech items which Japanese students are hard to acquire, and countermeasures such as shadowing, repeating, rapid reading where the text of contents are shown word by word, slash-listening. We have conducted an experiment that four subjects did a suggested listening activity. We have confirmed the effect of this activity with the interview and the recording of the subjects.

Keyword English listening, Tablet, shadowing, repeating, slash listening, rapid reading

1. はじめに

国境を超えて活躍できるグローバル人材の育成が言われて久しい。日本人は英語そのものが苦手という訳ではなく、文法能力はあり、短い文章を解析的に読むことには慣れているし、情報を読み取るような読解は得意である。一方で、実際に誰かとコミュニケーションをしたり、何かを説明したりするのは得意でなく、英語スピーキング能力が低いと言われて久しい (Georgiou, 2009)。政府は英語学習者の「コミュニケーション能力」の開発に力を入れ様々な施策を実施してきたが、目に見える成果はあまり多くは見られない。

筆者らは英語スピーキング能力を伸ばすような授業について様々な検討し、授業実践を行っており (坪田他 2011, 坪田他 2012)、スピーキング試験での点数

向上も確認している。コミュニケーションというのは双方向のものであり、スピーキング能力が必要なのは言うまでもないが、相手の言うことを聞き取るリスニング能力も重要である。本稿では特にリスニングについて検討する。リスニングと一口に言っても、店や友人との会話や、講義で録音音声を聴いたり、日本人教師の英語を聴いたり、ペアワークでクラスメートの英語を聴いたりするのもすべてリスニングである。ここでは、音声を一方的に教室で聴く、'transactional discourse' (Rost, 1990)を対象とする。

リスニングはリーディングと異なり、話し言葉を扱うため、幾つかの特徴がある。Osada (2014)では、主な音声言語の特徴を、(a)音声形式であること、(b)時系列順に実時間で起こり、振り返る機会がない、(c)書き

言葉)とは言語学的に異なる,として3つ挙げている。(a)は,音声形式であるため,前後の音の影響を受け,弱体化や同化などが起こる,(b)は,実時間処理となるため,英語の語順で理解しないと追いつかない,(c)は,音声言語特有の表現があったり,言いよどみ等があったりするので,その特有の形式に慣れなければならない,ということになる。本来であれば,このような特徴に応じたリスニング指導が行われるべきであるが,近年に至るまで,受身的な技能であるとされ,理論面でも実践面でもあまり注目されておらず,他の技能に比べ研究がされてこなかった。

指導法についてもあまり顧みられていない状況である。鈴木(2009)は, Lynch & Mendelsohn(2002)や Underwood(1989)を挙げ,「教室で多く行われているリスニング指導は,リスニングのテストをしているだけで,それは指導ではない」と言及している。実際,教室でリスニング指導をする際には,物理的,時間的制約が存在し,効果的な指導が行いづらい側面がある。効果的な指導のためには,学生が興味を持つものを何度も繰り返し聞かせることが必要となるが,時間的な制約から,授業では短めのコンテンツを使わざるを得ない。多数の学生を相手にする場合,学生全体として満足度を優先せざるを得ず,個々の学生にとって楽しいものを提供するの難しい。学生が聞けていない原因をフィードバックしたくても,個々人の学生で必要なフィードバックはそれぞれ別であり,一般的な傾向を提示するにとどめざるを得ない。さらに,適切なフィードバックには個別の診断が必要で,1対1の場合でも困難であることが多い。

一方,近年のICTの発展は目覚ましく,英語リスニングに利用可能な数多くの高性能な機器が安価で手に入るようになってきている。かなり多くの学生が日常的に携帯電話やスマートフォンを使っており,いつでもどこでも音声を再生できる環境にある。最近では,クラスの学生が全員スマートフォンを持っているということも少なくないようである。また,教育的で,かつ内容が面白いコンテンツも無料・有料のものを含め多数利用可能な状況となっている。例えば, Podcast, Youtube, Audible, 本に付属の読み上げ音声入りのCD, インターネットラジオなど,自分の好きなジャンルでレベルのあったコンテンツが簡単に入手でき,いつでもどこでも聴くことができるという夢のような環境が現実のものとなっている。一方で,そのようなコンテンツには日本語字幕はおろか英語字幕もついていないことがある。最近よく耳にするTED¹やMOOC²のコンテンツでも同様である。英語を聞いてそのまま理解するこ

とができれば,このICT環境をさらに活かすことができ,学びの道はさらに開かれるといえるだろう。

2. リスニング指導

2.1. リスニング指導で対応すべきもの

三浦ら(2006)は,リスニング能力の構成要素としてどのような下位能力が考えられるか,学習者がリスニングのどこで躓いているかについて検討しており, Rost(2004)が挙げた,21の項目を参照しながら,篠田他(2000)によるリスニングにおける躓きとその克服に向けた訓練法について紹介している。表1に篠田他の表を引用する。

表1 リスニングにおける躓きとその克服に向けた訓練法(篠田他2000)より

躓き	原因	訓練法
音を単語として認識できない	単語を知らない	地道な努力(単語)
	単語を知っているが,音と結びつかない	テキストのある音声教材を使つての訓練(音の法則の勉強)
	いくつかの単語がかたまって知らない音に聞こえる	ナチュラル・スピードの音声教材を使う
単語はわかるのに文全体の情報が把握できない	文法など,構文がわからない	地道な努力(文法)リーディング
	文頭からの順送り理解ができない	スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング
	背景知識が欠如している	新聞や教養誌を読む
ゆっくりだと理解できるが,早口になるとついていけない	反応が遅い	速読 スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング
	いくつかの単語がひとつのかたまりに聞こえる	ナチュラル・スピード以上の音声教材を使う
繰り返されると理解できるが一回では無理	集中力が欠如している	スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング 音読即訳
	反応が遅い	速読 スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング 音声をたくさん聞く
	文頭からの順送り理解できていない	スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング

以下では,躓きの要素についてひとつひとつ確認していく。なお,音声に直接関わらない単語,文法項目,

¹ <http://www.ted.com>

² 大規模オープンオンライン講座(Massive Open Online course)

構文、背景知識については、リスニング学習で対応するよりも、リーディング等で対応の方が学習者にとって負荷が低いと考えられるため、ここでは特に取り上げない。リスニング学習時には、スクリプトを確認する際に分からないものを確認しつつ対応する。下記では、それ以外の項目について検討する。

躓き 1: 音を単語として認識できない

原因 1: 単語を知っているが、音と結びつかない

原因 2: いくつかの単語がかたまって知らない音に聞こえる

単独でははっきりと話された音声しか聞いていない学習者には、連結された音声や連続音声中の怠け音は聞き取りづらく、習得が難しい項目の1つである。日本人にとって聞き取りが困難な項目を事前にまとめて説明し、躓く度にその都度説明するのが有効であろう掛谷（2004）は、日本人学習者にとって、聞き取りが困難な英語の音声変化を表2のように分類している。

表2 日本人にとって聞き取りが困難な音声変化

音の変化	
同化	隣接音の影響で、音そのものの性格が変わること
連結	単語の終わりの子音と次の語の初めの母音とが連結されて発音されること
音収縮：弱化、脱落	弱化：強勢のない母音があいまいな母音あるいは弱い音に変化すること
縮約	よく組み合わせられる単語の一部が脱落し、他の語と結合して短くなること
文における強勢と弱勢	英語のリズムは stress-timed rhythm で、文の中で強く発音される部分と弱く発音される部分が交互に現れる。弱勢の部分は、はっきりと発音されないため、聞き取りが困難になる。
イントネーション	ピッチが、文やそれ以上に長い範囲にわたって上下に変動する現象。

躓き 2: 単語はわかるのに文全体の情報が把握できない

原因 1: 文頭からの順送り理解ができない

文頭からの順送り理解ができないというのは、戻り読み、返り読み等と呼ばれる現象と関係している。日本の英語教育では、リーディングの際、日本語に訳して理解させようとするため、学習者は英語を聞いても日本語の語順に直して理解しようとする。音声は聞くと同時に消えていってしまうため、出てくる順に理解するのが望ましいが、時々前に戻って理解する方式に慣れてしまっているため処理が間に合わなくなり、少

し複雑な文章になるとすぐに理解できなくなってしまう。

このような現象に対応するため、通訳教育の現場では、スラッシュ・リーディングやスラッシュ・リスニングがよく用いられている。これは意味の固まり毎にリーディングならスラッシュ、リスニングならポーズを入れて、聞いた順に意味の塊毎に理解する訓練である。スラッシュ・リーディングやスラッシュ・リスニングの研究はそれほど多くなされているとは言えないが、実証的な研究もなされ始めている。例えば、名和其他（2003）では、Kohno（1981）、Suzuki（1991）、河野（2000）などを挙げ、セリフグループごとにポーズを入れた教材を聞かせるポーズ入りリスニングが、聴解力養成に有効であるとしている。この方法は、ポーズの挿入が、フレーズの区切りを提示するだけでなく、適切な処理時間を与えることによりフレーズ単位の理解とフレーズ間の文法・意味関係の分析を促すことになっている。

躓き 3: ゆっくりだと理解できるが、早口になるとついていけない

原因 1: 反応が遅い

ここでは反応が遅いとだけ書かれているが、時間がかかっている原因は様々に考えられる。単語を知らない、途中でうまく聴きとれない部分があつて時間がとられている、日本語に訳している、構文が分からないなどである。音声に直接関係する対応として、速読、シャドーイング、リピーティング、スラッシュ・リスニングが有効であろう。

速読に関しては、後述する実験では、一単語ずつ一定の速度で表示される速読訓練を採用する。リスニングの際はリアルタイムで音が流れては消えていくため、戻り読みできないリスニングの形式により近く、学習効率がよいのではと考えている。

音声に対する反応速度が遅いということに関しては、音声を聞いてすぐに同じように発音するシャドーイングが有効であろう。ただし、シャドーイングの場合、音声理解にまで至らないという指摘もあるため、一文や節等が話された後に再生するタスクであるリピーティングも採用することで、英語を聞いて理解して保持するというプロセスの強化が期待できる。シャドーイングやリピーティングの効果についても、徐々に研究が進んできており、望月（2006）は、シャドーイングのリスニングに対する効果として、目標言語の速度についていけるように改善されるとしている。下記に原理の説明部分を引用する。

聞こえてくる速い音声を内語で繰り返すことがで

きることとは、聞き取りができるということである。聞こえてくる音声を早口で心の中で反復することで情報消失が避けられるため、中枢装置の音声ループに意味理解に使える情報量が貯えられて、それだけ意味理解が助長されると考えられている。それと同じように、シャドーイング技法も内語発声を意識的に口頭音声化して行うため、情報を消失しないで意味理解の処理に回して利用できるようにするのに役立っていると考えられる。

原因 2:いくつかの単語がひとつのかたまりに聞こえる
躓き 1 原因 2 と同様なので省略する。

躓き 3:繰り返されると理解できるが一回では無理

原因 1:集中力が欠如している

原因 2:反応が遅い

原因 3:文頭からの順送りが理解できていない

原因 1 の集中力がないというのは、ただ聴くよりも重めの認知負荷を与えたり、アウトプット活動をしたりするのが効果的であろう。認知負荷が高過ぎても集中力を保てない学習者がいると考えられるが、その場合は反応が遅くなると考えられるのでここでは省略する。

原因 2 の反応が遅いに関しては、躓き 2 原因 1 への対応でも述べた通りで、シャドーイング、リピーティング、速読で対応する。

原因 3 については躓き 1 のところで述べた通りスラッシュ・リスニングで対応する。

特に躓き 3 の繰り返し回数についてはいろいろな研究報告がなされている。達川（2011）は、英語の聞き取り回数と理解度の関係に焦点をあてた大学生を対象とした実験で、下記のように報告している。

・すべての英語力レベルで、聞く回数が増えるにつれ、真偽テストの正解数が増えた。

・英語教材用に作られたテキストを使った場合、High グループでは 3 回目で、Mid グループでは 2 回目で有意に伸びたが、Low グループは 3 回聞いても自力で有意に理解度を上げることができなかった。

・実際のニュースを使った場合、理解度曲線は 1 回目から 2 回目より 2 回目から 3 回目のほうがなだらかになっており、徐々に繰り返し聞く効果が下がったといえる。

小田（1993）では、同じく大学生を対象とした実験結果から、テストにおいて聞く回数は「3 回行くと十分である。2 回でもかなりの効果がある。ただ、学生の出来の悪い時（60% 以下）の場合は、回数を重ねるほど良くなる」とまとめている。さらに、Sherman（1997）の例を引用し、繰り返し（2 回）聞く方法に関して、4 種類の異なる方法で聴解テストを行った結

果、「1 度聞いてから問題を読む時間を与え 2 度目（聞いた時）に問題を答えさせる sandwich 型」が最も理解を助けたとしている。被験者は前もって問題を見ておきたいという心理的な面は持っているものの、聞きながら問題を読むのではなく、「聞く→問い」を「読む→聞く→問いに答える」という具合に、聴取者が注意を集中させることができる過程を経た方が良いと述べている。

ここまで、繰り返しの最適回数について見てきたが、学習者のレベルや理解度によって、最適な繰り返し回数が異なってくると考えられる。また、今回想定しているリスニング学習は、単に繰り返し聴くものではないため、設計には注意が必要であろう。

以上、躓きと原因について見てきた。基本方針は下記の通りである。（1）学習者が習得していない語、文法項目、構文、背景知識については、その都度説明し、それ以上は取り上げない、（2）直読直解を促進するため、スラッシュ・リスニングを利用する、（3）実際のリスニングスピードに対応させるためシャドーイングを利用する、（4）構文処理、意味処理等のスピードや対応可能な量を向上させるため、リピーティングや一単語ずつ提示する速読練習を行う。

3. 学習設計

長文聴解ということで、300 語以上の文章で、やや難し目、スクリプトも音声も利用可能なものとして、VOANEWS の“Can You Erase Information on the Internet?” 3 を利用した。471 語で 3 分 15 秒程の音声で、Word per Minutes（以下 WPM）は約 145 である。

学習手順を表 3 に、被験者情報を表 4 に示す。被験者は、この課題が実施できる程度の英語力を持つものを対象とした。リピーティング、シャドーイングについては、フレーズ、センテンス単位で音声を提示し、録音も実施した。プレテスト、ポストテストのシャドーイング、リピーティング中の音声各 10 文で合計 40 文を評価対象とした。なお、リスニング課題を、プレテストの最初と、ポストテストの最後としたのは、初めて聞く状態でのリスニングの理解程度とすべての課題が終了した時点でのリスニング理解程度を比べられるようにテストの実施順序を決めたためである。また、それぞれの項目で学習者の内的状況を確認するため、項目が終了する度に内省してもらい、インタビュー形式で状況確認も実施した。

なお、リスニングの録音及び再生に使う機材としては iPad と PC を利用する。

表 3 学習手順

3<http://learningenglish.voanews.com/content/can-you-erase-information-on-the-internet-google-privacy/1918384.html>

プレテスト	1. リスニング 2. シャドーイング 3. リピーティング
学習	1. スクリプトを提示 2. 速読 x 3 回 3. スラッシュ・リスニング
ポストテスト	1. シャドーイング 2. リピーティング 3. リスニング

速読用のアプリは、textio⁴を利用した。文章を入力すると一単語ずつ、指定された WPM の速度で提示することができる。なお最低速度が 200WPM で最高速度が 800WPM である。

音声再生用のアプリは Speater⁵を利用した。リスニング素材を与えると、無音区間を自動で検出して、自動でフレーズや節、文単位でグループ化し、グループ単位で繰り返し再生及びポーズ挿入ができる。繰り返し回数やポーズの長さ等を設定する画面及びスクリーンショットを図 1 に示す。今回は、フレーズや文の単位で 2 回ずつ繰り返し、1 秒のポーズを挿入した。

表 4 被験者情報、速読速度

	被験者 A	被験者 B	被験者 C	被験者 D
国籍	日本	日本 (帰国子女)	日本	中国
性別	男性	女性	女性	女性
英語 資格	TOEICIP 650	TOEIC 915	TOEIC 670	TOEIC 855
速読速度 2 回目*	300	440	350	385
速読速度 3 回目*	251	445	320	401

*速読速度 1 回目は 200 で固定、単位は全て wpm

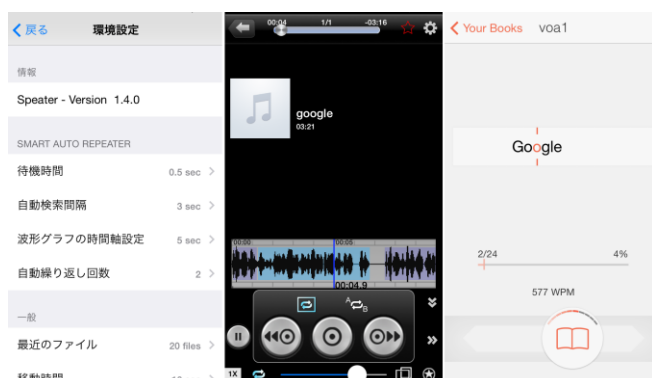


図 1 左 Speater 設定画面

中 Speater 利用画面 右 Textio 利用画面

以下に、学習手順の狙いを示す。最初にスクリプトを提示して、内容を理解した後で、速読アプリで戻り読

みしない即読即解の訓練を意図している。その後、各自のレベルに応じた即読即解、文法処理、構文処理のトレーニングをしてもらうため、被験者にとって快適な速度で練習させた。速読により、即読即解に少し慣れた後に、スラッシュ・リスニングで音声を使って前から理解することに慣れてもらう。各フレーズや文の間にポーズがあるので、意味処理の時間が確保できる。また、同じ音声の塊がポーズ後にもう一度再生されるため、1 回目で聞けていなかったものも、2 回目は予測したり、分からなかった部分に集中して聴いたりすることができると思われる。

4. 結果と考察

プレテスト・ポストテストのシャドーイング、リピーティングの録音を確認したところ、再現率や英語らしさが一様に向上していた。今後、再現単語数や、文法誤り等、本格的に分析していきたい。また、個々の学習ステップ毎にインタビューした結果から、学習前と比べ、細かい部分の聞き取りができていたことに驚いていた。帰国子女の学生（被験者 B）は最初から再現率が高かったが、最初はできていなかった過去形や 3 単元などに最後には注意を払うことができるようになり、明確に聞こえるようになったと答えていた。このリスニング素材は、はっきりと話すナレータの音声と早口で聞き取りづらいインタビューの相手の音声で構成されており、どの被験者も最初はインタビューの相手の音声聞こえていなかったのが、最後にはそれも聞き取れるようになったと話していた。中国人の被験者（被験者 D）は最後には固有名詞以外の 98% が聞き取れたと報告があった。

音声を意味の塊単位で聞くスラッシュ・リスニングも好評であった。2 名の学習者（被験者 A、被験者 C）から、2 度目は、言う内容が予測できるし、1 度聴いて聴けなかったところに集中して聴けるからいいという指摘があった。学習前に狙いを説明した訳ではなかったが、自ら体感したようである。最初には注意を払えなかった部分に注意を払うことができたことで、初めて聴く音声に対しての訓練にもなっているのではないかと考えられる。先に挙げた鈴木 (2009) では、Underwood (1989) を引用し、リスニングは pre-listening, while-listening, post-listening の段階があると述べ、pre-listening では、マクロレベルの予測であるとする、while-listening ではミクロレベルの予測であり、自分の予測と実際に言われていることを合致させ、同時に解釈も行いうものとし、post-listening では、問題に答えるだけでなく、なぜ間違えたのか、なぜ聞き取れなかったのかを確認することが大切であると述べている。学習者の実感とこの理論を照らし合わせると、この学習方法では、学習者

⁴<https://itunes.apple.com/jp/app/textio-speed-reading/id853758660?mt=8>

⁵<https://itunes.apple.com/jp/app/speater-qu-dong-hua-abripito/id549627415?mt=8>

のレベルに合わせて、マクロ、ミクロレベルの予測と実際のすり合わせ、なぜ理解できなかったかの振り返りを行えているのが伺える。

この練習は学習者が理解可能なレベルで練習を行えるので、リスニングに対する自信にもつながっていくのではないかと考えている。外国語のリスニングにおいても、恐れがパフォーマンスを低下させるということがしばしば指摘されるが、その低減にもつながると期待できる。

被験者 A からは、確認時間をもう少しとりたいので、繰り返し間の秒数を少しあけて欲しいという要望や、2 回目を確認したことを再度確認したいので、2 回繰り返しではなく、3 回繰り返しにしてほしいとの要望も出ていた。学習者の認知的傾向やレベルによって、最適な秒数や繰り返し回数は異なると考えられるため、授業等で実施する際には、自分で設定できるようにしておくのがよいのではと考えている。

被験者 A は理科系の学生で内容についての前提知識が豊富であり、シャドーイング、リピーティングの精度は必ずしも高くないものの、最初の時点でかなりの理解をしていたことがインタビューにより分かった。実際、音声聴いてみると、一部の重要な単語が復唱できていなかったり、前置詞がなかったりしていた。また、リピーティングの際には、訳して覚えてから、産出しているようで、違う単語になっていることもあった。学習後のリピーティングでは、別のパラグラフの内容が出てしまうこともあり、即読即解や音声の訓練という意味では意図通りの訓練となっていない可能性がある。更なる検討が必要な箇所である。

被験者 A, D から速読訓練は一点を凝視するためかなり疲れるという指摘があった。さらに中国人留学生へのインタビュー中に、速読訓練をするよりももっとリスニング訓練に時間を割きたいという要望があった。これはもともと返り読みをしていないためではないかと考えられる。

また、被験者 A からスクリプトを利用した内容理解に関して、紙よりも iPad の速読アプリ上で全体を表示可能なので、それを用いた方が効率的ではという意見もあった。授業等での利用の場合は、デジタル・デバイスよりも紙の方を好む学習者も一定数いると想定されるため、紙とデジタル・デバイスの利用を学習者が選択できるようにするのがよいであろう。

5. 今後の課題

今回の実験では、リスニング練習の前後の学習者による主観的な評価及び録音音声による評価のみ行った。学習者からはより詳細に聴けるようになったとのコメントがなされてはいるが、詳細の調査はできていない。主観的な評価ばかりで、客観的な評価ができていない。

また、同じ音声素材を用いており、スクリプトを見て何度も聞いているという意味では、理解力が上がって当然であり、経時的なリスニングプラクティスによるリスニング能力の向上の有無の検討も必要であろう。

また、授業での利用を想定しているので、iPad だけで全てを完結したかったが、録音等の関係で、今回は PC を併用せざるを得なかった。利用機材については、今後の改善の課題としたい。機材を含め、実施方法等について更に検討を重ね、学生が一人一台 iPad を所有している筆頭著者の授業で実践をする予定である。

この研究成果の一部は科研費基盤研究 (B) 23320113 の助成によるものである。”

文 献

- [1] Georgios Georgiou, Yasushi Tsubota, Naoshi Hiraoka and Masatake Dantsuji, “Teaching English as a Foreign Language (TEFL) in Japan: A contrastive study between Greece and Japan,” *Proceedings of ACE2009*, 2009.
- [2] 坪田康, 金子恵美子, 難波彩子, 前坊香菜子, 原田康也, 壇辻正剛, “多読本を利用した英語レポート活動の実践について,” (言語と学習, 場の共創), 電子情報通信学会技術研究報告, TL, 思考と言語 一般社団法人電子情報通信学会, Vol.111(320), pp. 31-36, 2011.
- [3] 坪田康, 壇辻正剛, “ICT 機器を活用した英語スピーキング活動の紹介: 国際学会でのプレゼンテーションを目指して,” 公開研究会『理工系英語教育を考える』論文集, pp.47-55, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育情報教育研究所発行, 2012.
- [4] Rost, M., *Listening in language Learning*, New York: Longman Group UK Limited., 1990.
- [5] Nobuko Osada, “Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years,” *Dialogue* (3), pp. 53-66, 2004.
- [6] 鈴木久実, “リスニングストラテジー指導による EFL 学習者への効果,” *Dialogue* (8), pp. 20-37, 2009.
- [7] Lynch, T., & Mendelsohn, D., *Listening*. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics*, London: Arnold., 2002.
- [8] Underwood, M., *Teaching listening.*, London: Longman., 1989.
- [9] 三浦省吾, 赤松猛, 伊賀泰恵, 石原義文, 井長洋, 五井千穂, 壇泉, 笹原豊造, 原田良三, 久山慎也, “リスニングの系統的指導: 中高 6 年間を見通して,” 学部・附属学校共同研究紀要, Vol.34 pp. 183-187, 2005.
- [10] Rost, M., *Teaching and Researching Listening*, Longman, 2004.
- [11] 篠田顕子, 石黒弓美子, 水野的, 新崎隆子, “英語リスニング・クリニック,” 研究社出版, 2000.
- [12] 掛谷舞, “リスニング能力を高める音声指導の試み: 大学 1 年生を対象として,” 近畿大学語学教育部紀要 3(2), pp. 23-36, 近畿大学語学教育部, 2004.
- [13] 名和正博, 池村大一郎, “ポーズ入りリスニングを併用したフレーズ・リーディング: 直読直解と速読の力をつけるための授業実践,” (共同) 関西英語教育学会第 7 回研究大会 於 神戸大学, 2003 年.

- [14] Kohno, M. , “The effects of pausing on Listening Comprehension.”, In T. Konishi (Ed.), *Studies in Grammar and Language*, Kenkyusha, 1981.
- [15] Suzuki, J., “An experimental study on a remedial approach to the development of listening fluency: the effectiveness of pausing on students listening comprehension ability,” *Language Laboratory*, 28, pp. 31-46, 1991.
- [16] 河野守男, “音声言語の認識と生成のメカニズム : ことばの時間制御機構とその役割,” 金星堂, 2000.
- [17] 望月通子, “シャドーイング法の日本語教育への応用を探る: 学習者の日本語能力とシャドーイングの効果に対する学習者評価との関連性を中心に,” 関西大学視聴覚教育, vol.29, pp. 37-53, 2006.
- [18] 達川奎三, “リスニングにおける視聴回数と聴解度の関係 : DVD による話者映像提示と学習者の受け止め,” 広島外国語教育研究 no.14, pp. 1-16, 2011.
- [19] 小田幸信, “日本人大学生の英語のヒアリングとリーディングに相関があるか,” 小池生夫(編)「英語のヒアリングとその指導」大修館, pp. 68-72, 1993.
- [20] Sherman, J., “The Effects of Question Preview in Listening Comprehension Tests,” *Language Testing*, 14, pp. 185-213, 1997.

Differentiation of Request Phrases in American Native Speakers and Japanese Learners of English

—*Would you...? Could you...? Can you...? Will you...?*—

Joseph Robert Tabolt

Meikai University

E-mail: jrtabo03@gmail.com

Abstract This study employed a questionnaire to examine request differentiation in five Japanese advanced learners of English and five American native speakers. Differentiation in Japanese learners showed a clear relationship with social distance and request imposition suggesting social indexing in request formulation. However, in the Americans there was no clear relationship. Instead, there was evidence for compliance-gaining strategies that relied on speaker perception of request legitimacy, certainty of compliance and benefit to the hearer. These two modes of use are judged incompatible in the exchange of interpersonal intentions.

Key words: pragmatics, requests, EFL, politeness, cross-cultural, speech acts

Differentiation of Request Phrases in American Native Speakers and Japanese Learners of English

—*Would you...? Could you...? Can you...? Will you...?*—

テールボルト ジョセフ ロバート

明海大学応用言語学研究科 〒279-0041 千葉県浦安市明海1

E-mail: jrtabo03@gmail.com

要旨 本調査はアンケートを通して日本人上級英語学習者5人とアメリカ人母語話者5人における英語リクエストの使い分けを検証した。日本人の使い分けでは社会的距離とリクエストの負荷度とに関連が見られ、社会的要素の指標化が裏付けられた。一方、アメリカ人の使い分けではその関係は見られなかった。代わりに、リクエストの正当性、承諾の見込み、聞き手への利益の3点に対し、話し手の想定に基づいたリクエスト承諾のストラテジーが裏付けられた。両者の使い分けはお互い対人的な意図を交わす上では合致しないと評価される。

キーワード： 語用論、依頼表現、EFL、ポライトネス、文化横断的、発話行為

1. Introduction

Requests can be one of the most daunting tasks in using a foreign language. Two of Searle (1969)'s constitutive rules of requests are that "it is not obvious that Hearer[hereon H] will do Act[hereon A]" and that "it counts as a real attempt by Speaker[hereon S] to get H to do A." In other words, making a request means convincing H to do something you want him/her to do that he/she wouldn't otherwise do. As Brown and Levinson (1987) pointed out, this is an inherent violation of negative face and hence requires sensitive linguistic choices.

In summary, a successful request requires 1) that H understand you're making a request and 2) that H see some satisfactory reason to go out of their way to comply. This often requires a thorough understanding of one's social relationship with H in terms of both power and intimacy (distance) (Brown and Levinson 1987).

These conditions are often difficult to satisfy even for native speakers who, presumably, know the local societal rules and, moreover, which of them apply to the current situation and possess a comprehensive knowledge of the pragmatic functions of request phrases. In contrast, learners both lack knowledge of interpersonal functions and bring their own culture's sense of appropriateness into the picture.

For successful communication, it is essential that S be able to accurately portray his/her interpersonal intentions, be they in opposition to the culture or not. For learners, this would require an awareness of the interpersonal implications of the English phrases they employ.

In following, this study attempts to delineate the intentions of both Japanese learners and American native speakers of English. Focusing on both groups as distinct but valid speaker communities is expected to be a step toward an objective comparison of their differences and constructive steps toward global, not American, English education.

First, I will discuss potential universalities brought up in the literature. Then I will discuss specific studies contrasting native speakers and Japanese learners. Following this, I will offer definitions of the concepts necessary for targeting the area of research and point out some gaps in research on request behavior thus far. After this, I will attempt to explicate the current understanding of usage of the modal requests. Finally, I will describe this study and discuss the differences in

usage of English modal requests between American native speakers and Japanese learners which it found.

2. Research Background

Traditionally, cross-cultural research on requests has compared gross rates of usage of request forms without paying attention to how each learner actually intended their request to be understood.

Blum-kulka, House, and Kasper (1989) presented one of the earliest attempts to compare requests cross-culturally. They created 16 situations systematically varied by power, social distance and imposition and examined what request phrases were used in response to each situation in seven different languages. This produced a vast amount of data on the types and forms of requests available in each language and gave backing to a universal indirectness scale, first proposed by Leech (1983). This study brought non-English languages into the picture and became a model for cross-cultural pragmatic and SLA research on requests for years to come. However, the claims were based on form and offered little insight into how speakers intended their phrases to be interpreted.

Hill (1997), following in this tradition, attempted an appraisal of English request strategy usage in Japanese university students by comparing their choices with those of Irish native speakers (NSs). He found that while the level of Japanese learners reflected positively on their usage rate of the three directness levels indicated by Blum-kulka, et al (1989), (direct, indirect, unconventionally indirect), distribution of specific request types was very different from native speakers (hereon NS). For instance, while they displayed differentiation between the modal verb requests on some level, it parted from that of native speakers, using "would" much more and "could" much less.

However, this type of study can only tell us that gross trends are different, which would likely be the case even in two different cultures of the same native language like England and USA. In reality, the appropriateness of a request strategy varies depending on the subjective assessment of the situation and the goals of the individual speaker, making it nearly impossible to deem any given form "incorrect."

On the other hand, there is a type of error about which learners need to be educated. For example, research has shown that "please," can make requests seem insistent depending on the context. House (1989) showed

“standardness” was a prerequisite of its acceptable use. If S thinks it’s only natural that H clean the table, he/she might politely request, “Can you please wipe the table?” but if, on the other hand, H thinks this is a big imposition “please” will sound pushy and perhaps offensive. This is an example of “sociopragmatic failure” (Thomas, 1983) and, due to the idiosyncrasy of individual expectations, is abundant even in NS speech.

Conversely, if S were to use “please” not as a result of perceived “standardness” but as a simple display of deference, it would be “pragmalinguistic failure,” which is the result of a mismatching of form and pragmatic force and can be classified as an error. Pragmalinguistic failure is “caused by the difference of the linguistic encoding of pragmatic force” (Thomas, 1983: 99). This is the type of failure of which learners must be made aware. However, this type of discrepancy would be extremely difficult to determine based on a comparison of gross usage rates.

While this point has been acknowledged at least since the above-quoted Thomas (1983)’s seminal paper on pragmatic failure, there has been little research into the systematic (mis)mapping of pragmatic force in learners, perhaps due to the difficulty in determining the intentions of individuals. Instead research has focused on Japanese learners as a group (or perhaps several demographically divided groups such as ESL vs. EFL) under the false pretense that each situation has a single most-suitable phrase. In reality, there cannot be a single “correct” phrase for a situation, only a phrase which is most compatible with the situational assessment of the speaker.

In this sense, the understanding of the pragmalinguistic properties underlying even native speaker use is inadequate. For instance, in regards to the request aspect of modal verbs, English dictionaries and English-Japanese dictionaries alike list “would” and “could” as mere “polite” or “indirect” alternatives of “will” and “can.” Some sources even suggest that “would” and “will” are not requests but polite commands and that their usage is restricted to S’s of higher power (Kashino, 2002: 98). Modality research treats them as frozen pragmatic particles of politeness, apart from normal modal usage in declarative sentences (Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J., 1985). Meanwhile, pragmatics literature treats them indistinctly as “conventionally indirect requests” (Blum-kulka, 1989). Even recent research in discourse analysis (Curl and Drew, 2008) has grouped all four modals together as serving one function.

However, as this study will attempt to show, these

explanations cannot satisfactorily account for their usage in native speech. Hence, in order to attain a base of comparison for the learners’ usage, this study also attempts to delimit the pragmalinguistic force intended by American native English speakers and to offer questions that would be useful in arriving at these choices.

Specifically, the research questions are as follows:

1. Do social distance and request imposition influence differentiation of “can/could/will/would” in requests in Japanese non-native speakers of English?
2. Do social distance and request imposition influence differentiation of the modal verbs in requests in American native speakers of English?
3. What other variables influence differentiation?
4. Are the influencing factors different between Japanese and English speakers?
5. Is the differentiation in both groups communicatively compatible?

3. Research Method

3.1. Participants

The participants included 5 American native speakers of English and 5 Japanese learners. This survey was intended as a case study so numbers were small and each participant’s data were examined individually. English proficiency was not a major concern of the study but it was ensured that they knew the target request phrases.

Figure 1. Participant information

	Born	Sex	Age	Exp. Abroad	Profession
Japanese	JS Japan	M	23	1 month/UK	4th year univ. English major
	JT Japan	F	21	None	3rd year univ. English major
	JN Japan	M	21	None	3rd year univ. English major
	JO Japan	M	38	3 years, 6 months/ univ. student in Canada	1st year grad. student/Applied Linguistics
	JY Japan	F	37	None	Housewife (former cram school English teacher)
American	AI NY, USA	M	31	None	Software Developer
	AJ NY, USA	F	55	None	School Counselor
	AA NY, USA	F	41	None	School Counselor
	AC NY, USA	F	28	None	Master Control Operator
	AD NY, USA	F	27	None	Hotel Cleaning Staff

3.2. Materials

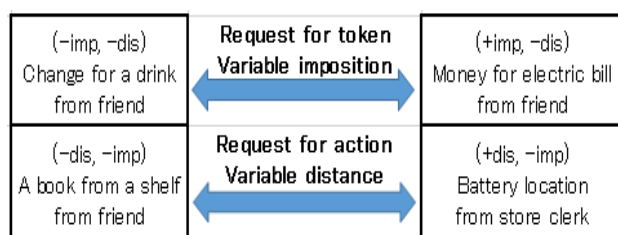
All the participants were sent a URL to fill out a questionnaire via computer or smart phone using SurveyMonkey®. This is an online survey service which is capable of creating questionnaires using multiple-choice, scalar, free response questions, etc. and collecting responses via the internet.

Each survey was completed in one session of between 10 and 30 minutes. The American data were collected over two months and the Japanese data were collected a month later over a week, both in 2013.

The questionnaire was designed to test the effects of social distance, defined as the level of intimacy between the speakers, and request imposition, two of the three universal factors in predicting politeness specified by Brown and Levinson (1987). The third, social power, was deemed too dissimilar between USA and Japan to account for in this study given its aim to determine pragmalinguistic understandings and not societal differences. For example, even in casual conversation between teacher and student, in Japan a unilateral question-answer style is preferred while in the US as a two-way discussion is preferred (Ueno, 2014). Therefore, the requestees were designed to be unmarked in both cultures in terms of interpersonal power.

A total of four situations were divided into two groups. One group controlled for request imposition (hereon +/-imp) while varying the social distance (hereon +/-dis). The other group controlled for dis while varying the imp. The type request goal was also varied between the groups (see figure 2 below or appx. for the full situations).

Figure 2. Situational distribution of variables



Each situation provided a description of the situation followed by a request phrase, such as “_____ you get that book for me?” and the participants were asked to rate each of “can,” “could,” “will,” and “would” on a 4 point Likert scale, represented by “definitely wouldn’t use,” “probably wouldn’t use,” “probably would use,” and “definitely would use” (see appendix). Consequently, it would be

possible for them to indicate that they would use all of the phrases equally or, in contrast, none of the phrases at all (see appx. for sample).

By addressing their preferences regarding all four of these syntactically interchangeable request phrases rather than forcing a singular choice in each situation we can observe not only what they think is appropriate but what they think is inappropriate. In this way the research method differs from standard DCTs which ask for a single best answer and ignore the alternatives.

It should be made clear that this study does not address the speaker’s actual usage but their knowledge of usage. It is the assumption that if they have the necessary knowledge, applying it to usage is a matter of practice.

Additionally, the perceived constituencies (Curl and Drew, 2008) or obstacles to compliance (Gibbs, 1985) have been shown to be cognitively active in request phrase choice. Therefore, participants were asked to describe what they would suppose the reason to be if they were refused.

They were also asked to assess the situation on a four-point scale for (1) their legitimacy in making the request, (2) the difficulty of the request for the hearer, (3) the hearer’s obligation to comply and (4) the likeliness of compliance. These characteristics were extracted from cross-cultural pragmatics and human communication literature (House, 1989; Cody et al, 1994; Wilson et al, 1998; Meyer, 2002). As a possible intervening variable, these data were intended as a supplementary aid for explanation and not a main variable.

4. Results and Discussion

4.1. Drink money from a friend (-imp, -dis)

All of the native speakers marked they would definitely use “could” for the drink money situation while four of them gave “can” a lower mark and three of them (AI, AJ, AC) even gave negative marks to “can.” This is in great contrast to the Japanese who all gave a higher score to “can” compared with the other situations, presumably due to its low overall difficulty. The Japanese may be trying to encode “friendship” by using a less formal form, but this method is clearly not favored by the native speakers. To the contrary, by willingly lowering themselves to a deferential position with the past forms, they could be thought to be employing a strategy of “consideration” or, in plain terms, “being nice.”

4.2. Electric bill money from friend (+imp, -dis)

In the situational assessment, both Japanese and Americans clearly marked this situation as the most difficult according to legitimacy, difficulty, likelihood and obligation. Accordingly, all of the Japanese participants chose “would” as most acceptable, and four of them as the single most acceptable. JO, who showed identical acceptability for would and could for the other three situations gave “could” a lower acceptability rating for this one only. Even JT, who gave negative acceptability to would/will in the other three situations, chose “would” as single most acceptable for this situation. This is evidence that “would” represents the most “polite” option for Japanese learners.

In contrast, the native speakers showed great variety: a combination of “can” and “could,” a combination of “would” and “could,” two “would”-s and even a “can” (AI). There was no evidence for any singular most appropriate (polite) option.

The use of “can” in the +imp situation calls to mind that “can” is semantically more ambiguous than “could” in interrogatives. “Could” can only be interpreted as a request unless combined with an “if” statement, but “can” can be interpreted as a question of ability (Leech 1983:121). Thus, AI may have intended “can” as a request “grounded,” making it higher than “could” on Leech’s indirectness scale. This type of strategy might be chosen if the speaker asked him/herself, “Is my request reasonable?”

4.3. Book from shelf from friend (-dis, -imp)

Being as the dis. and imp. are both negative just as in the “drink money” situation, similar choices might be expected, and indeed each Japanese participant made the similar top choices for both situations, either “can” or “could.” However, there were differences in the secondary choices of three of the participants, in general showing the present modals as less appropriate than in the “drink money” request. This suggests some difference in perception of this request, perhaps due to the goal type being H’s action rather than a token. Prior research has shown the cognitive presence of goal type in request formulation (Cody, Canary and Smith 1994; Meyer, 2002; Wilson and Leatham, 1998).

Meanwhile, the Americans, excepting for AI, showed a general rise in preference for “would” and “will.” Three of the five chose “would” as their top choice and one chose “will.” This is in stark contrast to their preference

for “could” in the “drink money” request.

According to Leech (1983), “will you...?” questions the hearer’s wishes and as such effectively offers no choice of refusal as he/she would have to explicitly put his own wishes above the hearer’s. This is true in some situations, but similar to the ambiguity of “can,” the same property of a word can be utilized in different ways.

For example, AJ indicated that the hearer would be “being an idiot” not to get the book for her in her response to reason for refusal, which suggests that she views it as a given that the hearer will comply. In this case, rather than question ability, which is evident (the reason for asking is that the friend can reach and the speaker cannot), she can question his willingness and thus allow the hearer a chance to manifest “good will.” A question used to reach this choice might be “Would the speaker want to comply?”

Following this suggestion, the fact that AI didn’t rate “will” or “would” as acceptable here might be explained by his perceived reasons for refusal, which, in contrast with the other native speakers who all focused on the hearer’s situation, showed concern for being personally “disliked” by the hearer.

4.4. Location of batteries from store clerk (+dis, -imp)

With little difference in imposition between this situation and the book shelf situation, both being -imp requests for action, clear differences in request formulation would be indicative of the cognitive presence of social distance in modal verb choice. The Americans all chose “can” as most acceptable for the store situation despite the social distance. Meanwhile, three of the Japanese differentiated with the shelf request, choosing chose “would” or “could” or both or giving lower ratings to “will” or “can.” It seems safe to say that the Japanese are giving consideration to their social distance with the clerk, but it is hard to believe that the Americans are choosing “can” for its “less polite” function due to a greater social distance.

Instead, since this was the only situation where Americans judged there to be obligation on the listener’s part, it can be surmised that making an unambiguous request with “could” or “would” (and hence stepping down to a reverential status) seemed unnecessary so they opted for the more pragmalinguistically ambiguous option, “can.” Thus, the ambiguity of “can” lends itself to more than one strategy. This also evinces that the nature of the request takes precedence over social distance in native request formulation. These decisions might be reached via: “Is

compliance self-evident?”

4.5. Dynamic Use

In all four situations, native speakers appear to construct different roles for these modals depending on their perceived situation. As other researchers have pointed out, the idea that a form is intrinsically “more polite” than another relies on extracting it from its context (Curl & Drew, 2008:132). As was seen, the same semantic ambiguity of “can you...?” can be used to mask the request both because the speaker is afraid to make it or because they don’t deem it worthy to step down to a deferential role as they would in a plain request. “Will you...?” can be used as Leech suggests to make a polite command or, as in AJ, to allow the speaker to show their good will and “look good.”

As such, defining these dynamically-charged phrases in any linear order, although not entirely incorrect, has not been and will not be instrumental in understanding their usage in native speech. Their roles change depending on the situation and the goals of S, so they are dynamic.

4.6. Modal pairing

Compared to a mere 4/20 in the native speakers, 14/20 of the situations in the Japanese participants showed pairing, with two of the modals as “acceptable” and two as “unacceptable.” There were basically two types of pairing: stem word (can/could, will/would) and tense (could/would, will/can).

Two of the five Japanese, JO and JY, showed blatant tense pairing with a general preference for the past modals in all situations. JO was the only participant in this study with significant experience abroad and his reasons for refusal all centered on metalinguistic concern for rudeness, which could explain his strong bias for past modals, which are taught as “polite.” Thus, rather than change understanding of the pragmalinguistic properties of the modals, experience abroad may have changed the strategies employed, encouraging greater caution in general.

Three of the five, JT, JN and JS, showed stem word pairing, within which two patterns were observed: 1) an overall preference for can/could with would/will as inappropriate and 2) would/will for +imp.,+dist. and can/could for -imp, -dist.

Considering the age differences of the stem word pairing group (21-23) with the tense pairing group (37-38), this difference may owe to changes in English education materials in Japan. Shifts in attitudes toward each modal verb in Japanese English education were indicated as early

as 1988 (Takatsuka, 1988). However, there were too few participants in this study to make any strong claims.

However, while the values assigned to each lexical item vary between these two groups, the basic standards of differentiation, social distance and request imposition, appear to be equally active.

This trend may not be entirely a result of incorrect/insufficient definitions and education. For example, Hill, B., Ide, S., Ikuta, S., Kawasaki, A., & Ogino, T. (1986) introduced the Japanese cultural concept of “*wakimae*,” wherein the speaker firstly considers their social standing relative to the hearer. The social indexing seen in the Japanese in this study is suggestive of its involvement.

5. Conclusion

- ◆ *Do dis and imp influence differentiation of these phrases in non-native speakers and native speakers?*

Looking at the straightforward relationships of differentiation with the variables in Japanese users, and the lack of any such relationships in the native speakers, it is at least safe to say that native speakers do not rely on distance or imposition variables singularly to choose between these phrases and that, to the contrary, Japanese learners do.

- ◆ *What other variables influence differentiation and are they different between the two groups?*

Native speakers constructed different roles for these modals depending on their perceived situation. This perception may be represented by the following questions:

- Are you entitled to make the request? (legitimacy)
- Is compliance self-evident? (certainty of compliance)
- Will the speaker want to comply? (hearer benefit)

- ◆ *Is the differentiation in both groups communicatively compatible?*

The differentiation in either group stems from different factors so the answer is no. For example, if a native speaker hears a “Can you...?” which was intended to demarcate friendship by a Japanese learner, he/she is more apt to take it as a choice to not bother with a “nice” form. While in practical terms this may not cause any serious consequences, it is a clear gap in intended meaning.

Learners should at minimum be made aware that the considerations dealt with in forming requests vary from

their own. As connectionist theory posits (Ellis, 2012), input can only be absorbed after the relevant stimuli are made apparent.

6. Limits and future research

This study looked at only five individuals in each group and so no claims for data replicability can be made. Even within the Japanese, there was evidence of two distinct groups divided in use by age. There was also incongruence in gender distribution between the Japanese and American groups which may have influenced the results. In future studies, along with more participants, uniform gender treatment will also be necessary. In addition, this study only measures the participants' knowledge and cannot make any claims about performance.

In addition, data to judge the intensions of use was largely insufficient. In future studies, reflective information from the participants would be instrumental. It is also possible that the absolute level of imposition and social distance varied cross-culturally so future studies will benefit from additional survey into this possibility.

References

- [1] Blum-kulka, S. (1989). Conventional Requests. In *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. (pp. 37–70). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- [2] Blum-kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.). (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- [3] Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language use*(Reissue.). Cambridge: Cambridge University.
- [4] Cody, M. J., Canary, D. J., & Smith, S. W. (1994). Compliance gaining goals: an inductive analysis of actors' goal types, strategies and successes. In J.A. Daly & J.A. Wiemann (Eds.) *Strategic interpersonal communication* (pp. 33–90). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- [5] Curl, T. S., & Drew, P. (2008). Contingency and action: a comparison of two forms of requesting. *Research on language and social interaction*, 41(2), 129–153.
- [6] Ellis, R. (2012). *The study of second language acquisition* (Second). Oxford: Oxford University Press.
- [7] Gibbs, R. (1985). Situational Conventions and Requests. In J.P. Forgas (Ed.) *Language and Social Situations* (pp. 99–110). New York: Springer-verlag.
- [8] Hill, B., Ide, S., Ikuta, S., Kawasaki, A., & Ogino, T. (1986). Universals of linguistic politeness. *Journal of Pragmatics*, 10, 347–371.
- [9] Hill, T. (1997). *The development of pragmatic competence in an EFL context*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Temple University Japan.
- [10] House, J. (1989). Politeness in English and German: The functions of please and *bitte*. In S. Blum-kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. (pp. 96–119). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- [11] Kashino, Kenji. (2002). *Eigo Jodoshi no Goho* (How to use English helping verbs). Tokyo: Kenkyusha.
- [12] Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. New York: Longman Inc.
- [13] Meyer, J. (2002). Contextual influences on the pursuit of secondary goals in request messages. *Communication Monographs*, 69(3), 189–203.
- [14] Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of English language*. London: Longman Group Limited.
- [15] Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [16] Takatsuka, N. (1988). *Chuugakkou kyouiku ni okeru kihonteki shidou jikou no kentou* (1): irai kinou wo motsu Will you~? [Examining Basic English education items in Junior High School (1): Will you~? as a request]. Okayama Japan: Okayama Daigaku Kyouiku Gakubu Kenkyuu Shuuroku, 77, 213-222.
- [17] Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- [18] Ueno, K. (2014, March). *Amerika-jin to Nihon-jin no shitsumon koui: guro-baru jinzai wo ikusei suru eigo kyouiku no tame ni*. [Question behavior in American and Japanese people: toward an English education that raises global citizens.] In Y. Harada (Chair), *Nihon eigo kyouiku qakkai dai44kai nenji kenkyuu shuukai: "guro-baru jinzai ikusei" wo kangaeru*. Symposium conducted at The English Language Education Society of Japan, Waseda University.
- [19] Wilson, S. R., Aleman, C. G., & Leatham, Geoff B. (1998). Identity implications of influence goals: a revised analysis of face-threatening acts and compliance with same-sex friends. *Human Communication Research*, 25(1), 64–96.

7. Appendix

7.1. Situations

Drink money from friend (-imp, -dis)	((add imposition))	Electric bill money from friend (+imp, -dis)
You and your best friend have just finished a workout at the gym and have gone to the vending machine to get a drink. You're both sweating a lot and feeling great, but it seems you've forgotten your wallet. You decide to ask your friend for money to get a drink.	Request for token	You have to pay your electric bill by tomorrow or they're going to shut off your electricity. You don't have the money to pay for it. You know your good friend has enough to lend you the money but you're always borrowing money from him/her and, although you always pay him/her back, he/she is getting increasingly annoyed about it. However, you're desperate so you decide to ask him anyway.
Book from shelf from friend (-dis, -imp)	((add distance))	Battery location from store clerk (+dis, -imp)
You want a book from the top shelf at the library but there's no step or librarian to be found. Your friend from class/work, who is clearly tall enough to reach the book, happens to be looking through the shelves nearby so you decide to ask him/her to get it for you.	Request for action	You're in the department store looking for batteries but you can't find them anywhere. You see a store clerk stocking shelves nearby and decide to ask where they are.

7.2. Questionnaire Sample

2. Borrowing from a friend

You and your best friend have just finished a workout at the gym and have gone to the vending machine to get a drink. You're both sweating a lot and feeling great, but it seems you've forgotten your wallet. You decide to ask your friend for money to get a drink.

*** 1. _____ you lend me some money for a drink?**

	Definitely wouldn't use	Probably wouldn't use	Probably would use	Definitely would use
Would	☐	☐	☐	☐
Could	☐	☐	☐	☐
Will	☐	☐	☐	☐
Can	☐	☐	☐	☐

2. Add to or rephrase it to how you think you would actually say it (if different from above)

*** 3. If he/she were to refuse, what do you think would be the biggest reason?**

*** 4. Do you agree? Rate the following in terms of how much you agree.**

	Don't agree at all	Don't really agree	Mostly agree	Definitely agree
He/she doesn't have to do this.	☐	☐	☐	☐
He/she will probably say yes.	☐	☐	☐	☐
This is hard for him/her to do.	☐	☐	☐	☐
I don't have the right to make this request.	☐	☐	☐	☐

Comments or problems (if any)

7.3. Survey Answers

2 (Definitely would use)

1 (Probably would use)

-2 (Definitely wouldn't use)

-1 (Probably wouldn't use)

JS

	Change	Bill	Shelf	Batteries
Would	-2	2	-1	1
Could	-2	2	-1	1
Will	-2	2	1	-2
Can	2	-2	1	-2

JT

	Change	Bill	Shelf	Batteries
Would	-2	2	-1	-1
Could	1	1	2	2
Will	-1	-2	-2	-2
Can	1	-1	1	1

JN

	Change	Bill	Shelf	Batteries
Would	-1	2	1	2
Could	2	-1	2	-1
Will	-1	1	-1	1
Can	1	-1	-1	-1

JO

	Change	Bill	Shelf	Batteries
Would	1	2	1	1
Could	1	-1	1	1
Will	-1	-2	-1	-2
Can	-1	-2	-1	-2

JY

	Change	Bill	Shelf	Batteries
Would	1	1	1	1
Could	1	1	1	1
Will	1	-1	1	1
Can	1	-1	1	1

AI

	Change	Bill	Shelf	Batteries
Would	-1	-2	-2	1
Could	2	-1	2	2
Will	-2	-2	-2	-2
Can	-2	2	-2	2

AJ

	Change	Bill	Shelf	Batteries
Would	-1	2	-1	-2
Could	2	-2	-2	-1
Will	-1	-1	2	-2
Can	-2	-2	-2	2

AA

	Change	Bill	Shelf	Batteries
Would	2	2	2	-1
Could	2	2	1	1
Will	-1	-1	-1	-1
Can	1	-1	1	2

AC

	Change	Bill	Shelf	Batteries
Would	2	2	2	-1
Could	1	1	2	-1
Will	1	-1	1	1
Can	-1	-1	1	2

AD

	Change	Bill	Shelf	Batteries
Would	1	1	2	-1
Could	2	2	2	2
Will	2	-1	2	1
Can	2	2	2	2

日本人英語学習者の関係節文理解におけるプロソディー情報の影響

中村 智栄¹ 新井 学² 原田 康也³

¹ 東京大学／日本学術振興会／マサチューセッツ工科大学 77 Massachusetts Avenue, Cambridge, MA

² 東京大学総合文化研究科 〒153-0041 東京都目黒区駒場 3-8-1

³ 早稲田大学法学大学院 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

E-mail: ¹chienak@mit.edu, ²m-arai@phiz.c.u-tokyo.ac.jp, ³harada@waseda.jp

概要 英語学習者の文解釈及び文構造分析へのプロソディーの影響を明らかにするため、主節構造と関係節構造の一時的曖昧性を伴う音声文 (*The boy insulted in the classroom ran away from his friend*) を用い、プロソディー情報によって統語的曖昧性が解消された音声文を聞く際に、学習者の理解がどのように異なるかを検証した。英語母語話者、日本人英語学習者を対象とした実験の結果から、(1)これまでの先行研究の結果と同様に、英語母語話者の音声文理解においてプロソディー情報は統語構造の曖昧性を解消するキューとして用いられる。(2)英語母語話者とは対照的に、日本人英語学習者の音声文理解においては、プロソディー情報は文の統語的曖昧性を解消するキューとして作用しない。という2点が明らかとなった。音声文理解を問う問題への正答率、回答の際の反応時間を分析した結果、日本人英語学習者の音声文理解において、プロソディー情報が初分析の段階で誤った主節理解を回避するキューとして用いられないのみならず、文の統語的曖昧性が解消された後に正しい主節構造として文を再解釈する段階においても、プロソディー情報が影響を与えないことが示された。また、日本人英語学習者は、文の再分析後に正しい解釈を得た後にも初分析での誤った文解釈を棄却できない初分析保持の影響が英語母語話者に比べ大きいことが明らかとなった。

Effect of Prosody on Resolving Reduced Relative Clause Ambiguity in L2 Sentence Processing

Chie NAKAMURA¹ Manabu ARAI² and Yasunari HARADA³

¹ The University of Tokyo /JSPS/ M.I.T. 77 Massachusetts Avenue, Cambridge, MA 02139, USA

² The University of Tokyo 3-8-1 Komaba, Meguro-ku, Tokyo 153-0041 Japan

³ Faculty of Law, Waseda University 1-6-1 Nihi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8050 Japan

E-mail: ¹chienak@mit.edu, ²m-arai@phiz.c.u-tokyo.ac.jp, ³harada@waseda.jp

Abstract In order to investigate an effect of prosodic information on the processing of English sentences by Japanese EFL learners, the current study tested temporarily ambiguous sentences such as *The boy insulted in the classroom ran away from his friend* and examined how Japanese EFL learners use prosodic cues in resolving main clause vs. relative clause ambiguity. The results from native English speakers and Japanese EFL learners showed that (1) consistent with the results from previous studies, native English speakers used prosodic information as a cue to resolve syntactic ambiguity, and (2) in contrast, Japanese EFL learners did not use prosodic information for their syntactic analysis. The analysis on comprehension question accuracy and the reaction times in answering comprehension questions revealed that Japanese EFL learners did not use prosodic information to resolve syntactic ambiguity, and also that prosodic information did not help Japanese EFL learners in revising the incorrect initial misanalysis for the correct syntactic structure after the sentence structure was disambiguated. It was also shown that Japanese EFL learners were more likely to maintain the incorrect initial interpretation after the sentence ambiguity was resolved compared to native English speakers.

1. はじめに

プロソディーとは、発話における抑揚、強調、音長、リズムなどを含む音声学的性質の総称を指す。プロソディーが果たす代表的な役割として発話者の意味的含意の伝達が挙げられ、例えば ‘Lisa had the bell.’ という文の発話において、‘Lisa HAD_{L+H*} the bell.’ のように L+H* プロソディーにより ‘had’ に強調が置かれた場合、聞き手は ‘Lisa had the bell (but she doesn’t now).’ という文脈を読み取る一方、‘LISA_{L+H*} had the bell.’ のように ‘Lisa’ に強調が置かれた場合、‘Lisa had the bell (but someone else didn’t).’ という対比的な解釈が喚起されるなど、聞き手は音声のプロソディー情報から言外に含まれた発話者の意図を受け取ることが知られている (Dennison & Schafer, 2010)。一方、プロソディー情報はこのような発話者の含意する意図を付加的に表現するのみならず、より文の統語構造と直接的に結びついた役割を果たすことも知られており、文字表記上存在する統語構造の曖昧性がプロソディー情報により解消されることも証明されている (Snedeker, & Casserly, 2010; Snedeker & Trueswell, 2003)。これまで数多くの過去研究においてプロソディー情報が音声文理解における統語構造理解に与える影響についての検証が行われているが、例えば Speer, Kjellgaard, and Dobroth (1996) は、(1a) のような早期閉鎖文と (1b) のような後期閉鎖文を比べ、(1b) のように文構造に一時的曖昧性が伴う場合、音声文の理解過程にプロソディー情報がどう影響を与えるかについて実験を行った。

(1a) Because her grandmother knitted pullovers Kathy kept warm in the wintertime.

(1b) Because her grandmother knitted pullovers kept Kathy warm in the wintertime.

(1b) の音声文において *knitted* と *pullovers* の間にプロソディー境界がある条件とない条件を比較した結果、プロソディー境界のない条件では聞き手はまず *pullovers* を *knitted* の直接目的語として処理するため、*kept* の情報を得た時点で文構造の再分析に伴う処理負荷が生じるのに対し、*knitted* と *pullovers* の間にプロソディー境界が置かれた場合には、聞き手は初分析の段階で *pullovers* を従属節の主語と解釈するため、再分析に伴う処理負荷が生じないことが示されている。

プロソディー情報が文構造理解に与える影響を調べた一連の研究では、Speer et al. (1996) が用いたプロソディー境界以外にも、強調や対比的音調など様々な種類のプロソディー情報の検証が行われており (Ito & Speer, 2008; Schafer, Carter, Clifton, & Frazier, 1996;

Schafer, Speer, Warren, & White, 2000)、これらの研究成果からは、プロソディー情報は文理解において正しい解釈を得る手助けとなるのみならず、文構造の曖昧性が解消する情報を聞く以前の段階において正しい文解釈の予測に影響することも明らかとなっている (Weber, Grice, & Crocker, 2006)。こうした検証は、成人と子供など言語習得において異なるレベルにある言語使用者を対象に行われるのみならず (Ito, Jincho, Minai, Yamane, & Mazuka, 2012)、英語のような主要部前置型の構造を伴う言語に対し、日本語のような主要部後置型言語でも実施されており (Nakamura, Arai, & Mazuka, 2012)、いずれの報告においてもプロソディー情報が聞き手の正しい文構造分析に重要な影響を与えるという点で一致した結果が得られている。

その一方、第二言語 (L2) の音声文理解においてプロソディー情報がどのような影響を与えるかについては先行研究において十分な検証が行われていない。外国語教育の分野では、対象言語において特有なプロソディーの習得が、自然なコミュニケーションや効率的な意味伝達に非常に重要であることが発話・理解両方の側面において注目されており、この見解に基づいた教育法が教育現場においても重要視されている (Chun, Hardison, & Pennington, 2008; Trofimovich & Baker, 2006)。しかしながら、そもそも L2 の文理解においてプロソディー情報が母語話者の文理解と同じような影響を与えるかについての詳細な検討は数が少なく (Harley, Howard, & Hart, 1995)、L2 学習者の文構造分析にプロソディーがどう影響するかを実証することは、L2 学習者の音声文理解方略を明らかにする上で必要不可欠であると考えられる。L2 の読みにおけるガーデンパス文処理過程を検証した先行研究によれば、L2 学習者の文処理方略は母語話者の方略とは質的に異なることが指摘されており (Papadopoulou & Clahsen, 2003)、これらの結果からは、音声文理解においても L2 学習者と母語話者の間では文理解においてプロソディー情報の使われ方が異なる可能性が予測される。そこで本研究では、構文上一時的な曖昧性を伴う関係節文を用い、日本人英語学習者の英語文音声理解におけるプロソディー情報の影響を調査した。

2. 実験

2.1. 調査協力者

日本人英語学習者の実験結果を比較するコントロールグループとして、英語母語話者 24 名が実験に参加した (実験 1)。さらに、日本語を母語とする大学生 76 名が実験に参加した (実験 2)。実験に参加した日本人英語学習者の英語力の指標には Versant English Test の結果が用いられ、参加者の英語力はヨーロッパ言語共

通参考枠(CEFR)で設定される到達度レベルにおいて B1 から B2 に分布することが確認された。

2.2. 刺激文

実験には主節理解と関係節理解の一時的曖昧性を伴う関係節文 24 文が用意され、プロソディー情報がない音声文 (2a; no prosody 条件), 第一動詞の直後にプロソディー境界が挿入されることで関係節構造の曖昧性が解消される音声文(2b; prosodic boundary 条件), 統語上曖昧性が存在しない音声文(2c; unambiguous 条件)の 3 条件の比較を行った。実験文の提示についてはラテンスクエアデザインにより 3 つのリストが作成され、1 人の実験参加者に対して各実験文における 3 条件中 1 つの条件のみが提示するよう統制された。24 文の実験アイテムに加え 36 文のフィラーが提示され、参加者は一つの音声を聞いた後、画面に提示される文理解問題に回答した。

(2a) no prosody 条件 : The boy insulted in the classroom ran away from his friend.

(2b) prosodic boundary 条件 : The boy, insulted in the classroom, ran away from his friend.

(2c) unambiguous 条件 : The boy, who was insulted in the classroom, ran away from his friend.

文理解問題では、初分析において文を主節構造で理解した際に生じる誤った解釈を問う問題 (3a) と、最終的に得られる正しい関係節構造での文理解を問う問題 (3b) の 2 条件が用意された。(3a) の条件では、文を主節構造で理解した場合に生じる誤った解釈(i.e., the boy insulted someone)に対する質問が提示されるため、正しい回答は常に“No”となるのに対し、(3b) の条件では関係節構造の理解(i.e., the boy was insulted)を問う質問が問われるため、正しい答えは常に“Yes”となる。参加者は“Yes”, “No”のいずれかの答えをボタン押しにより回答しながら実験をすすめた。実験の本試行に先立って 4 つの練習が行われた。

(3a) Did the boy insult someone?

(3b) Was the boy insulted by someone?

2.3. 結果の予測

予測される結果のパターンとして、音声文を理解する際に誤った主節理解を保持した割合が大きいほど、主節理解を問う質問への正答率が低くなると考えられ

る。つまり、もしも日本人英語学習者が音声文理解を行う際にプロソディー情報を統語構造分析の手がかりとして用いるのであれば、主語と第一動詞の間にプロソディー境界がある音声 (2b; prosodic boundary 条件) ではプロソディー情報によって主節／関係節構造の曖昧性が解消されるため、初分析において誤った主節理解が採択される割合が低くなり、その場合、プロソディー情報がない音声(2a; no prosody 条件)に比べ、主節理解を問う質問(3a)に対し正しく‘No’と回答する割合が高くなると考えられる。一方、統語構造の曖昧性の解消にプロソディー情報が用いられない場合には、誤った主節理解を問う質問への正答率は統語構造上曖昧性が存在しない音声(2c; unambiguous 条件)でのみ高くなり、no prosody 条件と prosodic boundary 条件の間に有意な差は見られないと予測される。また、いずれの条件においても、最終的に正しい関係節構造で文理解が行われた場合には、関係節理解を問う問題において高い正答率が得られるはずであるが、プロソディー情報が正しい文構造解釈に行き着くまでの再分析処理に影響を与えるのであれば、回答までの反応時間に差が見られると考えられるため、正しい関係節構造を示すキューが存在しない no prosody 条件では他の 2 条件に比べて反応時間が長くなることが予測される。

2.4. 実験 1 (英語母語話者)

本論文で報告する実験データは、全て線形混合効果モデル(linear mixed effects models: LME models)を用いて分析を行った。LME モデルとは、実験参加者と実験アイテムをランダム要因とみなし、実験参加者間と実験アイテム間のランダムなばらつきを差し引いた上で、検討したい要因 (固定要因) の効果の有意性検定を行う手法である(Baayen, Davidson, & Bates, 2008)。各実験結果の分析に用いた LME モデルについては、固定要因をアイテムと実験参加者両方のランダムスローブに含めた最も複雑なモデルから、後退的選択法(backward selection)で分析に最適なモデルの選出を行った。各実験から得られた結果について、文理解問題への正答率、回答にかかった時間 (反応時間) の分析結果を報告する。

2.4.1. 文理解問題への正答率

表 1 に、誤った主節理解に対する問題と、最終的に得られる正しい関係節理解を問う問題への条件ごとの正答率を示す。文理解問題への参加者ごとの回答を正解／不正解の 2 項データとしてコーディングし、誤った主節理解に対する問題 (3a) への正答率と正しい関係節理解を問う問題(3b)への正答率それぞれに対し、3 水準の実験条件 (no prosody 条件、prosodic boundary

条件、unambiguous 条件)を固定要因として LME モデルに加えることで、それぞれの質問条件への正答率に対する各条件の影響を分析した。結果として、誤った主節理解に対する問題と正しい文理解に対する問題での正答率両方において、条件間による差は見られなかった。

表 1. 文理解問題への平均正答率(%), ()内は SE

	主節理解問題	関係節理解問題
no prosody 条件	88.5(3.98)	99.0(1.04)
prosodic boundary 条件	89.6(4.49)	92.7(2.81)
Unambiguous 条件	88.5(5.21)	94.8(2.60)

一方、主節理解問題と関係節理解問題への正答率の間には有意傾向が見られ、主節理解問題への回答では関係節問題への回答に比べ正答率が低い傾向にあることが示された($\beta = 0.07$, $SE = 0.04$, $t = 1.78$, $p = 0.080$)。この結果は、英語母語話者が一時的曖昧性を伴う文の解釈において最終的に正しい関係節構造での文理解を行っているにも関わらず、文の初分析段階において得られた主節理解の正誤を問われた場合に、誤って‘yes’と回答してしまう傾向にあることを示している。これまでの伝統的な文理解研究では、統語分析プロセスにおいて棄却された初分析の解釈は再分析後の最終的な解釈に影響を与えなという前提が一般的に受け入れられていたが(Frazier, 1987; Fodor & Inoue, 1994)、最近の研究結果では、一時的曖昧性を伴う文の理解において、再分析の後に正しい解釈に行き着いた後でも初分析の誤った解釈を完全に棄却できていないという事象が報告されている(Christianson, Hollingworth, Halliwell, & Ferreira, 2001; Ferreira, 2003)。これらの研究では、初分析の段階で誤った解釈が強く活性化された場合には、たとえ再分析により文の正しい解釈が得られた後でも読み手は最初の誤った初分析解釈を保持したままであるという実験結果を証拠に、人間の文構造分析においては常に正しい解釈のみが選択されるわけではなく、時に矛盾する二つの解釈が同時に保持され、不完全な文解釈の心的表象(*good-enough representation*)が形成されるという新しい文処理モデルの提唱を行っている。Good-enough representation に関する一連の研究で報告されている初分析保持の現象と同様に、本実験の質問への正答率においても、英語母語話者が初分析の段階で主節構造の文解釈を行った後には、再分析後に正しい関係節構造での文解釈に行き着いた後にも誤った主節構造理解を棄却できていない傾向にあることが示された。

2.4.2. 反応時間

表 2 は、誤った主節理解に対する問題への回答と正しい関係節理解を問う問題への回答の際の各条件におけるリアクションタイムを示す。各問題への回答にかかった時間について、3 水準の実験条件を固定要因として LME モデルに加え分析を行った結果、正しい文理解を問う問題への回答での反応時間において条件間の差が見られ、no prosody 条件では unambiguous 条件は比べて回答にかかった反応時間が長いことが示された($\beta = 790.8$, $SE = 278.4$, $t = 2.84$, $p = 0.032$)。No prosody 条件と prosodic boundary 条件の間に有意な差は見られなかった($p = 0.801$)。また、誤った主節理解を問う問題への回答の反応時間については条件間の差は見られなかった ($ps > 0.10$)。

表 2. 回答の平均反応時間(ms), ()内は SD

	主節理解問題	関係節理解問題
no prosody 条件	3299(1374)	3205(2084)
prosodic boundary 条件	3298(1444)	2712(1223)
unambiguous 条件	3255(1303)	2414(811)

2.4.3. 結果の解釈

英語母語話者の結果から、文理解を問う問題への正答率においてプロソディー情報の影響は見られなかった。これは、プロソディー境界により主節／関係節構造の曖昧性が解消された音声においては、プロソディー境界のない音声に比べて誤った主節理解を保持する割合が少なくなるという予測とは一致しない結果である。この結果の理由として、実験で用いられた主節／関係節の曖昧性は英語母語話者にとって処理負荷の高い文構造ではないため、問題への正答率で no prosody 条件と prosodic boundary 条件の間では天井効果により差が見られなかったと解釈できる。この解釈を裏付ける結果として、正しい関係節理解を問う問題への回答にかかった反応時間では条件間に有意な差が出ており、プロソディー境界により統語的曖昧性が解消された prosodic boundary 条件と統語的曖昧性が存在しない unambiguous 条件の間では反応時間に差がない一方、no prosody 条件では unambiguous 条件に比べて有意に反応時間が長い。このことは、prosodic boundary 条件ではプロソディー情報により統語的曖昧性が解消されるため、そもそも統語的曖昧性が存在しない unambiguous 条件の音声聞いた時と同様に誤った主節理解が採択されない一方、no prosody 条件ではまず誤った主節解釈が採択され、その後統語的曖昧性が解消される情報が得られた時点で正しい関係節構造として文が再解釈されるため、正しい関係節構造を問う質問への回答の反応時間がこの条件でのみ有意

に長くなったと考えられる。

2.5. 実験 2（日本人英語学習者）

2.5.1. 文理解問題への正答率

表 3 は、日本人英語学習者の結果について、誤った主節理解を問う問題への回答と正しい関係節理解を問う問題への各条件における正答率を示したものである。英語母語話者と同じの手法でデータ分析を行った結果、初分析理解に対する問題について、unambiguous 条件では他の 2 条件に比べて有意に正答率が高いことが示された（unambiguous 条件 vs. no prosody 条件: $\beta = -0.67$, $SE = 0.24$, $z = 2.80$, $p = 0.005$, unambiguous 条件 vs. prosodic boundary 条件: $\beta = -0.61$, $SE = 0.24$, $z = 2.56$, $p = 0.011$ ）。No prosody 条件と prosodic boundary 条件の間に有意な差は見られなかった($p = 0.801$)。一方、正しい関係節文理解に対する問題への正答率については、条件間で有意な差は見られなかった。

表 3. 文理解問題への平均正答率(%), ()内は SE

	主節理解問題	関係節理解問題
no prosody 条件	47.5(4.72)	80.63(3.03)
prosodic boundary 条件	48.8(4.98)	81.88(3.47)
unambiguous 条件	61.3(4.00)	80.63(3.03)

また、主節理解問題と関係節理解問題への正答率の間には有意な差が見られ、主節理解問題では関係節問題に比べ有意に正答率が低いことが示された($\beta = 0.28$, $SE = 0.05$, $t = 5.94$, $p < .001$)。これは英語母語話者と同様に、日本人英語学習者の文理解において、文を関係節構造として正しく解釈した後でも初分析の段階で得られた誤った主節構造理解を保持したままであることを示している。統語構造分析プロセスにおいて、もしも初分析での誤った解釈と再分析後に得られる正しい解釈のいずれかのみが最終的に採択されるのであれば、本実験の結果においても参加者は主節理解と関係節理解のどちらかのみを最終的な解釈として保持していると考えられるため、各条件間の主節理解問題と関係節問題への正答率の合計は 100%になることが予測される。しかしながら、表 3 に示されている通り、主節理解問題と関係節問題への正答率の合計は 100%を上回っており、このことから英語学習者が関係節文の理解において正しい解釈ができていながらも関わらず、同時に初分析での誤った主節理解を保持していることが明らかとなった。

2.5.2. 問題正答率の複合分析

文を正しい関係節構造として再分析した後も、誤った主節構造での解釈を棄却できていないという初分析

保持の効果の大きさについて、英語母語話者と日本人英語学習者の間で複合解析(combined analysis)を行った。問題のタイプ（Question Type[主節理解問題、関係節理解問題]）とグループ（Group[英語母語話者、日本人英語学習者]）を固定要因として、各固定要因の交互作用を含めたモデルで問題への正答率を分析した結果、Group の主効果が得られた(Question Type: $\beta = -1.33$, $SE = 0.17$, $z = 7.79$, $p < .001$, Group: $\beta = -2.08$, $SE = 0.28$, $z = 7.44$, $p < .001$)。このことから、英語母語話者と日本人英語学習者の両方で主節理解問題の正答率が関係節問題の正答率に比べ低く、また、英語母語話者に比べ日本人英語学習者のほうが問題への正答率が低いという結果が示された。

2.5.3. 反応時間

表 4 は、各条件において誤った初分析理解に対する問題への回答と正しい文理解を問う問題への回答にかかった反応時間を示したものである。英語母語話者と同じ手法でデータ分析を行った結果、初分析理解に対する問題への反応時間、正しい文理解を問う問題への反応時間両方において条件間の差は見られなかった。

表 4. 問題への回答の平均反応時間(ms), ()内は SD

	主節理解問題	関係節理解問題
no prosody 条件	5834(2614)	6269(2537)
prosodic boundary 条件	5305(2433)	5589(1971)
unambiguous 条件	5563(2255)	5949(1788)

2.5.4. 結果の解釈

日本人英語学習者の結果では、誤った主節理解を問う問題への正答率において、文構造上統語的曖昧性の存在しない unambiguous 条件では他の 2 条件に比べて正答率が有意に高いことが示される一方、no prosody 条件と prosodic boundary 条件の間では正答率に有意な差がないことが明らかとなった。このことは、日本人英語学習者が音声文理解をする際にプロソディー境界の情報を統語構造の曖昧性を解消するキューとして用いていないことを示す。さらに、問題への回答の際の反応時間においては各条件間での差は見られなかった。このことは、日本人英語学習者が一時的曖昧性を伴う音声文を理解する際に、初分析の段階においても再分析の段階においてもプロソディー情報が影響を与えない可能性を示している。

3. 議論

英語母語話者、日本人英語学習者を対象とした実験の結果から、(1)これまでの先行研究の結果と同様に、

英語母語話者の音声文理解においてプロソディー情報は統語構造の曖昧性を解消するキューとして用いられる。(2)日本人英語学習者の音声文理解においては、プロソディー情報は文の統語的曖昧性を解消するキューとして作用しない。という2点が明らかとなった。まず英語母語話者の結果では、文理解を問う問題への正答率で条件間の差が見られなかった。これは、本実験文で用いられた主節／関係節の曖昧性が英語母語話者にとって処理負荷の高い文構造ではないため、プロソディー情報の影響が効果に現れなかったためであると考えられる。この解釈の裏付けとして、正しい関係節理解を問う問題への回答にかかった反応時間では、プロソディー情報のない音声ではプロソディー境界により文の統語的曖昧性が解消されている音声に比べ回答に時間がかかっていることが示され、音声情報にプロソディー境界が存在する場合には、統語構造上曖昧性が存在しない音声を聞いている時と同様に誤った主節理解に陥らない一方、音声にプロソディー情報がない場合には、初分析において主節解釈が採択され、その後関係節構造として文が再解釈されるため、最終的な正しい解釈に行き着くまでに時間が長くかかっていることが明らかとなった。これに対し、日本人英語学習者の結果からは、統語的曖昧性が伴う条件ではプロソディー情報のあり、なしに関わらず誤った主節理解を保持していることが示された。さらに、問題回答の反応時間においても条件間の差が見られなかったことから、プロソディー情報が初分析の段階で誤った主節理解を回避するキューとして用いられないのみならず、文の統語的曖昧性が解消された後に正しい主節構造として文を再解釈する段階においても、プロソディー情報が用いられていないことが示された。また、関係節理解問題よりも主節理解問題で正答率が低いという結果は、文理解において再分析後に正しい解釈に行き着いた後でも初分析での誤った文解釈を完全には棄却できていないという初分析保持の現象と一致しており、英語母語話者、日本人英語学習者両方でこの現象が観測されるとともに、英語母語話者に比べ日本人英語学習者はより誤った解答をしていることが明らかとなった。

日本人英語学習者が文理解において母語話者と異なるプロソディー情報の使い方をするという結果は、指示対象の曖昧性を用いた眼球運動計測の実験でも明らかにされており(Nakamura, Arai, & Hirose, 2015)、音声のプロソディー情報の影響は日本人英語学習者に特徴的な英語文処理方略を解明する上で非常に重要な要素であると言える。一方、過去のL2学習者を対象とした研究を含め、心理言語学的実験手法を用いた研究の結果をより実践的な英語教授法に応用・発展させ

るためには、基礎研究で得られた結果について理論的枠組みによる解釈を行い、より自然な言語使用の場での検証を行う必要がある。そのため、今後はコミュニケーション場面を再現した環境での実験や、学習者の習熟度による違いを明らかにするなど、さらに詳細な調査が必要であると考えている。

文 献

- [1] Baayen, R. H., Davidson, D. J., & Bates, D. M. (2008). Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects and items. *Journal of Memory and Language*, 59, 390–412.
- [2] Christianson, K., Hollingworth, A., Halliwell, J., & Ferreira, F. (2001). Thematic roles assigned along the garden path linger. *Cognitive Psychology*, 42, 368–407.
- [3] Chun, D. M., Hardison, D. M., & Pennington, M. C. (2008). Technologies for prosody in context: Past and future of L2 research and practice, in *Phonology and second language acquisition*, eds. Jette G. Edwards Hansen and Mary L. Zampini, (Amsterdam: John Benjamins, 2008), 323–46.
- [4] Dennison, H. Y., & Schafer, A. (2010). Online construction of implicature through contrastive prosody. *Proceedings of Speech prosody 2010 conference*.
- [5] Ferreira, F. (2003). The misinterpretation of noncanonical sentences. *Cognitive Psychology*, 47, 164–203.
- [6] Fodor, J. D., & Inoue, A. (1994). The diagnosis and cure of garden paths. *Journal of Psycholinguistic Research*, 23, 407–434.
- [7] Frazier, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading*, 559–586. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [8] Ito, K., & Speer, S. R. (2008). Anticipatory effect of intonation: Eye movements during instructed visual search. *Journal of Memory and Language*, 58, 541–573.
- [9] Ito, K., Jincho, N., Minai, U., Yamane, N., & Mazuka, R. (2012). Intonation facilitates contrast resolution: Evidence from Japanese adults and 6 year olds. *Journal of Memory and Language*, 66, 265–284.
- [10] Kjelgaard, M., & Speer, S. (1999). Prosodic facilitation and interference in the resolution of temporary syntactic closure ambiguity. *Journal of Memory and Language*, 40, 153–194.
- [11] Nakamura, C., Arai, M., & Mazuka, R. (2012). Immediate use of prosody and context in predicting a syntactic structure. *Cognition*, 125, 317–323.
- [12] Nakamura, C., Arai, M., & Hirose, Y. (2015). What is helpful for native speakers can be misleading for L2 learners: Evidence for misinterpretation of contrastive prosody. Poster presented at The 28th Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing.
- [13] Schafer, A., Carter, J., Clifton, C., Jr., & Frazier, L. (1996). Focus in relative clause construal. *Language and Cognitive Processes*, 11, 135–163.

- [14] Schafer, A., Speer, S., Warren, P., & White, S. (2000). Intonational disambiguation in sentence production and comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29, 169–182.
- [15] Snedeker, J., & Casserly, E. (2010). It is all relative? Effects of prosodic boundaries on the comprehension and production of attachment ambiguities. *Language and Cognitive Processes*, 25, 1234–1264.
- [16] Snedeker, J., & Trueswell, J. (2003). Using prosody to avoid ambiguity: Effects of speaker awareness and referential context. *Journal of Memory and Language*, 48, 103–130.
- [17] Speer, S. R., Kjelgaard, M. M., & Dobroth, K. M. (1996). The influence of prosodic structure on the resolution of temporary syntactic closure ambiguities. *Journal of Psycholinguistic Research*, 25, 249–271.
- [18] Trofimovich, P. & Baker, W. (2006). Learning second-language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 1-30
- [19] Weber, A., Grice, M., & Crocker, M. W. (2006). The role of prosody in the interpretation of structural ambiguities: A study of anticipatory eye movements. *Cognition*, 99, 63–72.

APPENDIX

実験 1, 2 に使用した音声文 24 アイテム一覧。音声文は、プロソディー情報がない no prosody 条件、第一動詞の直後にプロソディー境界が挿入される prosodic boundary 条件、統語上曖昧性が存在しない unambiguous 条件の 3 条件のいずれかで提示された。各音声文の提示後、文理解を問う問題が主節理解問題、関係節理解問題のいずれかの条件で提示された。

1. The chef trained at the restaurant, opened a café with the waitress. (no prosody 条件)

/The chef, trained at the restaurant, opened a café with the waitress. (prosodic boundary 条件)

/The chef, who was trained at the restaurant, opened a café with the waitress. (unambiguous 条件)

Did the chef train someone? (主節理解問題)

Was the chef trained at the restaurant? (関係節理解問題)

2. The politician (, who was) invited to the party, shook hands with the president.

Did the politician invite someone? / Was the politician invited to the party?

3. The actress (, who was) respected for her acting, had lunch with the producer.

Did the actress respect someone? / Was the actress respected for her acting?

4. The boy (, who was) insulted in the classroom, ran away from his friends.

Did the boy insult someone? / Was the boy insulted in the classroom?

5. The musician (, who was) admired for his attractive voice, smiled at the supermodel.

Did the musician admire someone? / Was the musician admired for his attractive voice?

6. The professor (, who was) visited at the university, sent the article to the reporter.

Did the professor visit someone? / Was the professor visited at the university?

7. The customer (, who was) pushed at the supermarket, screamed at the staff.

Did the customer push someone? / Was the customer pushed at the supermarket?

8. The comedian (, who was) recommended for the show, bought a gift for the producer.

Did the comedian recommend someone? / Was the comedian recommended for the show?

9. The celebrity (, who was) killed in the car accident, left a fortune for his wife.

Did the celebrity kill someone? / Was the celebrity killed in the car accident?

10. The wrestler (, who was) kicked from behind, complained to the referee.

Did the wrestler kick someone? / Was the wrestler kicked from behind?

11. The dancer (, who was) loved for her beautiful smile, bought a house for her mother.

Did the dancer love someone? / Was the dancer loved for her beautiful smile?

12. The woman (, who was) protected at the village, stayed close to her son.

Did the woman protect someone? / Was the woman protected at the village?

13. The suspect (, who was) watched in the dark, made contact with the gangster.

Did the suspect watch someone? / Was the suspect watched in the dark?

14. The manager (, who was) selected for the new restaurant, celebrated with his workers.

Did the manager select someone? / Was the manager selected for the new restaurant?

15. The mailman (, who was) attacked at the park, argued with the teenager.

Did the mailman attack someone? / Was the mailman

attacked at the park?

16. The woman (, who was) questioned on the street, made a phone call to her friend.

Did the woman question someone? / Was the woman questioned on the street?

17. The singer (, who was) entertained at the theater, sent a letter to the director.

Did the singer entertain someone? / Was the singer entertained at the theater?

18. The student (, who was) ignored in the lecture, had trouble with the professor.

Did the student ignore someone? / Was the student ignored in the lecture?

19. The officer (, who was) arrested at the airport, had a meeting with the partner.

Did the officer arrest someone? / Was the officer arrested at the airport?

20. The doctor (, who was) praised for his great work, had a drink with the nurse.

Did the doctor praise someone? / Was the doctor praised for his great work?

21. The lawyer (, who was) examined at the company, showed a paper to the detective.

Did the lawyer examine someone? / Was the lawyer examined at the company?

22. The businessman (, who was) called to the front desk, had a meal with his boss.

Did the businessman call someone? / Was the businessman called to the front desk?

23. The designer (, who was) dressed for the interview, took a picture with the singer.

Did the designer dress someone? / Was the designer dressed for the interview?

24. The stylist (, who was) hired for the exhibition, had dinner with the assistant.

Did the stylist hire someone? / Was the stylist hired for the exhibition?

フィードバックおよびアウトプットが日本人英語学習者の 第二言語ライティングにおける気づきに及ぼす影響

濱田 真由¹ 横川 博一²

¹神戸大学大学院国際文化学研究科 〒657-8501 神戸市灘区鶴甲 1-2-1

²神戸大学国際コミュニケーションセンター 〒657-8501 神戸市灘区鶴甲 1-2-1

E-mail: ¹mhamada@stu.kobe-u.ac.jp ²yokokawa@kobe-u.ac.jp

概要 本研究では、日本人英語学習者 38 名を対象に、絵描写課題を用いて、サンプルテキストの発話あり・なし条件をもうけ、学習者がどのように問題に気づき、続くライティングにおいて修正を行うのかについて調査を行った。その結果、発話あり条件の修正後のテキストにおいて、28%の素性がサンプルテキストを参照し修正されたと考えられ、発話なし条件においては、55%の素性が修正された。両条件において、語彙に関する問題素性が最も多く修正されており、文法に関するものが続いた。発話あり条件ではサンプルテキストを参照した語・句レベルの修正が多く、発話なし条件では文レベルでの借用が多く見られたことから、両条件における問題素性の修正は質的に異なる可能性が示唆された。このことから、ライティングにおけるフィードバック提示には気づきを促す役割があると考えられる。

キーワード 気づき、訂正フィードバック、ライティング、発話、絵描写課題

The Effects of Corrective Feedback on Noticing for Japanese Learners of English in Second Language Writing

Mayu HAMADA¹ Hirokazu YOKOKAWA²

¹Graduate School of Intercultural Studies, Kobe University 1-2-1 Tsurukabuto, Nada-ku, Kobe, Hyogo,
657-8501 Japan

²School of Languages and Communication, Kobe University 1-2-1 Tsurukabuto, Nada-ku, Kobe, Hyogo,
657-8501 Japan

E-mail: ¹mhamada@stu.kobe-u.ac.jp ²yokokawa@kobe-u.ac.jp

Abstract In this study, a picture-description task was conducted to investigate how Japanese EFL learners notice problems in their texts and then modify them in subsequent writings. Participants were placed into conditions with and without speech production for Corrective Feedback (CF), wrote contents of the first samples, and then modified their texts. The results showed that in the modified texts 28% of the problematic features in the texts with the speech production condition were resolved and 55% of the problematic features in the texts without speech production were resolved. In both conditions, many modifications for vocabulary and grammar items were observed and modifications for content and overall organization followed. With speech production, modifications at the word and phrase level were observed when modifications at the sentence level were observed without speech production. The findings suggest that modifications of problematic features in both conditions are qualitatively different. This indicates that use of CF in L2 writing can function to promote noticing for Japanese EFL learners.

Keyword noticing, Corrective Feedback, writing, speech production, picture-description task

1. はじめに

第二言語習得において、学習者による気づき あるいは、Schmidt (1990)は、学習者による (noticing) は目標言語の発達を促進するために重要で 言語項目への気づきは、第二言語 (L2) によるインプ

ットを理解へと促進させるために重要で、これには学習者の焦点的で意識的な注意が必要であるとする気づき仮説 (Noticing Hypothesis) を提唱した。Robinson (1995) は気づきを “detection with awareness and rehearsal in short-term memory, prior to encoding in long-term memory” と定義し、一時的に短期記憶から長期記憶へと情報を送る精緻化リハーサルが気づきを高める要因となると述べ、学習には意識を伴った気づきが必要であるとしている。気づきには検知された情報の集合が関係しており、この情報は焦点的な注意 (focal attention) を受け、短期記憶内に入りリハーサルされる (Robinson, 2003)。

理解可能なインプットに触れることによる気づき (Krashen, 1985) は重要であるが、Swain (1998) は、学習者によるアウトプットが、L2 ライティングにおいて学習者が表現したい意図と、目標言語項目との間のギャップに気づくために重要な役割を担うとするアウトプット仮説 (Output Hypothesis) を提唱した。また、アウトプットは、学習者があることを表現することができないことへの気づきを意味するホールの気づき (noticing a hole) を起こし、後のインプットにおいてその問題の解決につながる項目への気づき (noticing a gap) を促す効果がある (Swain, 1998)。インプットされた言語項目への気づきを促進させるとしてアウトプット活動を用いた研究もある (Izumi & Bigelow, 2000)。

Storch (2009) は、学習者のライティング能力の改善には、書く機会を多く設けるだけでなく、フィードバックを与えて正確な言語を産出させることが発展を促すとしている。また、ライティングにおいて、学習者がフィードバックから得た知識を用いて修正を行ったテキストは、スピーキングによるものと比較し、学習者が自己のペースで考え修正を行うことができることから、第二言語習得の発達を見る際に有用であると考えられている (Williams, 2012)。

フィードバックを与えることによる学習効果に関する研究のほとんどが、教師による学習者への言語的誤りに対する正しい言語項目の提示を指す直接的フィードバック (direct feedback) としての言い換え表現の影響を調査したものである。一方、学習者はライティング時に自身の第二言語でわからない言語項目に出会った際、仮説を形成し、その仮説を適用しようとする。このような場合に学習者が目標言語項目として誤ったものを産出することもあるが、その際に間接的フィードバック (indirect feedback) は修正が教師により明示的に行われないことで、学習者の自発的な気づきを促進する。L2 ライティングのプロセスにおける気づきの役割についての研究は比較的少なく、間接的フィードバックの言語習得に対する効果に関しても、編集記号

やサンプル等を使用し検証したものに限定されている。そのため、本研究では、特定の目標言語項目を設定しないサンプルテキストを間接的フィードバックとして与え、学習者の中間言語と目標言語形態との違いへの自発的な気づきを促すことを目的とし調査を行った。

Hanaoka and Izumi (2012) は、日本人英語学習者を対象に、直接的フィードバックと間接的フィードバックを与え、絵描写課題における複数段階の気づきについて調査した。その結果、直接的フィードバックは主に語彙素性 (lexical feature) および文法素性 (grammatical feature) に関する顕在的な問題への解決策を提供したが、間接的フィードバックは顕在的・潜在的問題の両方に同様に問題を修正するための解決案を提供した。しかし、絵描写課題がオープンクエスチョン形式になっているため、サンプルテキストと学習者によるテキストとの内容の差が大きくなってしまう可能性があり、テキスト内容をより統制する必要がある。Hanaoka (2007) では、日本人英語学習者を対象に、英語母語話者によるサンプルテキストおよび英語母語話者によって書き換えられたテキストを与え、複数段階の絵描写課題を行った。その結果、語彙素性に関する修正が多く見られ、また、熟達度の高い学習者はサンプルテキストと学習者自身によるテキストの比較を行った際、より多くの気づきを報告した。しかしながら、L1 話者の絵に対する解釈と参加者の解釈が大きく異なっていたため、学習者はサンプルを参照し比較を行うことを困難に感じており、本研究では、複数のサンプルテキストをフィードバックとして与えた。

気づき機能の検証のため、他にも多肢選択の認識タスクの使用 (Leow, 1993) や、実験後のアンケートおよびインタビュー (Izumi, Bigelow, Fujiwara, & Fearnow, 1999) などが行われたが、第二言語習得における気づきおよび注意などの機能における内的な認知メカニズムはまだ十分に明らかにされておらず、どのように気づきが L2 ライティングと関連し、ライティング・プロセスの自動化を促しているのかについてはまだ十分には解明されておらず、より多くの研究が必要である。そのため、本研究では、複数のサンプルテキストを間接フィードバックとして与え、特定の言語項目を調査しない絵描写課題において学習者がどのように第二言語の問題点に気づき、修正を行っているのかという認知的なプロセスを、語彙や文法などの範疇を設けたアンケートを用いて、考察することを目的とした。

2. リサーチ・クエスチョン

本研究では、間接的フィードバックを与え、フィードバックがその後のアウトプットにどのような影響を及ぼすのかについて、調査を行った。また、参加者が

フィードバックとしてサンプルテキストを提示され、そのインプットに含まれる言語項目と参加者自身が表現できる言語項目との差に気づくためにフィードバック提示後の発話が有用であるのかに関しても調査を行った。実験は参加者に対し、発話あり条件を行った後、一定期間後に発話なし条件が行われた。リサーチ・クエスチョン（RQ）は以下の4つである。

- RQ1 ライティングを行う際、参加者は問題を言語化できるのか、そうであればどのような問題か。
- RQ2 ライティング課題後のサンプルテキストの参照により、参加者は何を気づくのか。
- RQ3 再度同一の問題に対してライティング課題を行う際、参加者はサンプルテキストを用いて、修正を行うのか。行うとすれば、どのような言語項目について、どのように修正を行うのか。
- RQ4 発話あり・なし条件の違いが、再度ライティングを行う際の参加者による問題素性の修正に影響をもたらすのか。

3. 研究方法

3.1 参加者

日本人英語学習者 38 名（男性 19 名、女性 19 名；大学 1～3 年生）が実験に参加した。いずれも英語を 7～9 年間学習している。そのうち 5 名の参加者は、カナダ・タイ・ニュージーランド・オーストラリアに 2 週間～1 か月海外留学経験があった。TOEIC-IP の自己報告した 12 名の成績の平均値は 990 点満点中 683 点（範囲：565～790 点、SD=80.52）であった。4 名の TOEFL-ITP の成績の平均値は 677 点満点中 501 点（範囲：483～523 点、SD=16.6）であった。発話あり条件・なし条件のいずれか一方のみに出席した男性 7 名、女性 3 名のデータを除外し、28 名のデータを分析対象とした。

3.2 実験材料

英検 2 級の過去問題（2011 年度）を使用し、絵描写課題を作成した（Appendix A・B 参照）。CEFR の B1 レベルにあたる参加者に対し、アウトプットの気づき機能について検証した Hanaoka and Izumi (2012)でも英検 2 級の過去問題（2001 年度）が使用されており、本研究では、3 枚一続きの絵を見てライティングを行うことで内容を統制した。ライティング課題を行った

後に参照するサンプルテキストは、絵描写課題で用いた問題と同一の絵に対して、母語話者に加え、第二言語学習者、母語の異なる外国語学習者 2 名が書いたテキスト計 4 種類を用意した（Appendix C 参照）。これは、参加者が英語母語話者でなく英語学習者であるということも考慮し、内容や書き方に偏りが生じないように、さまざまな言語背景をもつ英語学習者によるテキストを提示するためである。すべてのサンプルテキストは 4～6 文から成り、文法的誤りは含まれていない。後のフィードバックおよび第 2 次ライティングセッションでの学習を促進するために学習者に自らの言語形態に注意を向けてもらうよう、参加者が一度目のライティング課題を終えた後に行ったアンケートには（Appendix D 参照）、語彙・文法・内容・全体の構成・スペリング・その他の項目が提示され、記述例として「～という語・表現を英語でどう言うのかわからない」、「～形・・・の使い方がわからない」などが事前に表記されていた。

3.3 実験手順

実験は 3 つの段階から成る。ライティング課題で使用する絵は 2 セット用意し、発話あり条件で A の絵についてライティング課題を行った参加者は、発話なし条件では B の絵でライティング課題を行い、カウンターバランスをとった。第 1 次および第 2 次ライティングセッションのライティング課題は同一のものを利用した。参加者にはライティング課題の後にサンプルテキストが参照できないことや再度ライティング課題を行う予定であることなどは事前通知されなかった。なお、辞書の使用は禁止とした。実験の所要時間は説明等を含めて約 45 分であった。表 1 に、実験手順を示す。

手順は、以下の通りである。

- ①第 1 次ライティングセッション：ライティング課題参加者は刺激としての 3 枚の一続きの絵に対し、6 文程度の説明文を書く（15 分）。その後、アンケートにライティング課題を行った後に気づいた問題点を書くよう指示された（5 分）。アンケートはライティング課題を終えた後、テキストを見て考えた点や試行錯誤した点について振り返るものである。

表1 実験手順

実験手順	【第 1 段階】テスト 1	【第 2 段階】学習	【第 3 段階】テスト 2
課 題	第 1 次ライティング課題 ・英検 2 級の問題使用 ・3 コマ絵描写課題	サンプルテキスト参照 ・ L1, L2, EFL 発話あり：内容再現 発話なし：黙読	第 2 次ライティング課題 ・第 1 段階と絵刺激は同一
アンケート	アンケート	—	事後アンケート
考察データ	学習者が意識した問題項目	学習者により参照された サンプルテキスト	再度ライティングを行った 際に修正された言語項目

- ②フィードバックセッション：サンプルテキスト参照
解答用紙とアンケートを回収した後、サンプルテキストの載った紙を渡す。発話あり条件では、サンプルテキストの参照が行われた後、4つのサンプルテキストから1つを選びサンプル内容を再現してもらった（10分）。発話なし条件では、サンプルテキストを黙読してもらい、発話は行わなかった（5分）。
- ③第2次ライティングセッション：ライティング課題
サンプルテキストを回収し、第1次ライティングセッションと同一の絵に対する説明文を書くよう求めた（15分）。ライティング課題が終了した後、過去における同一の問題の受験経験の有無および留学経験を尋ねる事後アンケートを行った。

4. 結果と考察

発話あり条件・発話なし条件における第1次ライティングセッションで書かれたテキスト（以下、オリジナルテキスト）、第2次ライティングセッションで書かれたテキスト（以下、修正テキスト）は、フィードバックのサンプルテキストを活用し書かれたかどうか、語・句・節・文のどのレベルで変化が起きているかどうかを調査するために使用された。参加者自身によって言語化された言語的素性は、語彙・文法・内容・全体の構成・スペリング・その他の範疇を設け、分類した。

4.1 実験1 発話あり条件

4.1.1 第1次ライティングセッションでの問題素性（RQ.1）

修正テキストとオリジナルテキストとの比較を行い、学習者が自らのアウトプットにおいて言語化できた問題素性について考察した。表2に、発話あり条件の結果を示す。

表2 第1次ライティングセッションにおいて言語化された問題素性の数・割合および第2次ライティングセッションにおいて修正された数・割合（発話あり条件）

	第1次ライティングセッション			第2次ライティングセッション	
	総数	%	平均	解決された素性数	%
語彙	28	31	1	13	46
文法	33	36	1	5	15
内容	9	10	0.3	3	33
全体の構成	12	13	0.4	4	33
スペリング	8	9	0.3	0	0
その他	1	1	0	0	0
総計	91	100	3	26	28

参加者が言語化した問題素性の総数は91であった。参加者一名あたりの平均は3で、全体として語彙素性

および文法素性が大きな割合を占めた（語彙：31%，文法：36%）。文法素性においては、多くが時制に関するものであった（18（53%））。その他の問題素性には、冠詞・接続詞 that・前置詞・助動詞などに関するものが挙げられた。内容では、「登場人物の心情がわからない」、「結局どこに行ったのかわからない」などが挙げられた。全体の構成では、「導入・最後のまとめ方がわからない」、「文章のつなぎ方がわからず文が飛躍してしまう」などが挙げられた。

語彙素性における問題は、語・句・節・文レベル別にみると、主に単語レベルのものであった。このことから L2 学習者は、ライティング課題を行う際に、内容や全体の構成などの内容的項目よりも、主に語彙の検索および時制など言語的項目を問題として考えているということがわかった。この結果は、語彙素性について多くの気づきを報告した Hanaoka（2007）の結果と一致する。

4.1.2 第2次ライティングセッションでの問題素性の修正（RQ.2,3）

全体として、26（28%）の素性がフィードバックのサンプルテキストを参考に修正された。語彙に関する問題素性が最も多く修正されており、内容に関するものが続いた（語彙：46%，内容：33%）。

4.2 実験2 発話なし条件

4.2.1 第1次ライティングセッションでの問題素性（RQ.1）

実験1と同様に、修正テキストとオリジナルテキストとの比較を行った。表3に、実験2の結果を示す。

表3 第1次ライティングセッションにおいて報告された問題素性の数・割合および第2次ライティングセッションにおいて修正された数・割合（発話なし条件）

	第1次ライティング			第2次ライティング	
	総数	%	平均	解決された素性数	%
語彙	21	30	1	15	71
文法	25	36	1	10	45
内容	13	19	1	8	62
全体の構成	6	9	0.2	1	17
スペリング	5	7	0.2	3	60
その他	0	0	0	0	0
総計	70	100	2	37	53

参加者が言語化した問題素性の総数は70であった。参加者一名あたりの平均は2で、語彙素性および文法素性が大きな割合を占めていた（語彙：30%，文法：36%）。文法素性においては、多くが時制に関するものであった（14,（64%））。その他の問題素性には、副詞・接続詞などに関するものが挙げられた。内容では、「登

場人物の関係性がわからない」,「どこでプレゼンを行ったのか」,「成功したのかわからない」などが報告された。全体の構成では,導入・本論・結論の構成の仕方や,「話をスムーズにつなげられない」などが挙げられた。語彙素性における問題は,主に単語レベルのものであった。

4.2.2 第2次ライティングセッションでの問題素性の修正 (RQ. 2, 3)

全体として, 37 (55%) の素性が修正された。発話あり条件と同様に, 語彙に関する問題素性が最も多く修正されており, 内容に関するものが続いた (語彙: 71%, 内容: 62%)。

4.3 発話が問題素性の修正に与える影響 (RQ. 4)

発話あり・なし条件で得られたデータを, それぞれの段階および素性において, (意識化あり, なし) × (発話あり, なし) × (修正あり, なし) に分け, 分類を行った。本研究では, 第1次ライティングセッションで言語化された言語素性を, 気づきのプロセスにおいて形式・意味・機能マッピングや中間言語仮説形成を行う「理解」の段階と見なし, アンケートで気づいた言語素性について言語化した場合は, 意識化が起こったとした。また, 第2次ライティングセッションで修正された言語素性については, 中間言語仮説検証が行われる「内在化」および「統合」の段階であるとした (村野井, 2006)。表4に, 分類を行った修正された素性数について結果を示す。

表4 第2次ライティングセッションにおいて修正された問題素性の数

意識化	発話	修正	総数	語彙	文法
○	○	○	25	13	5
○	×	○	37	15	10
○	○	×	67	15	29
○	×	×	33	6	15
×	○	○	115	85	8
×	×	○	115	93	3

4.3.1 意識化あり, 発話あり・なし, 修正あり

第1次ライティングセッションで言語化された問題素性が第2次ライティングセッションで修正された割合は, 発話あり条件よりも発話なし条件の方が勝っていた (発話あり: 28%, 発話なし: 55%)。語彙に関して修正が行われた問題素性には, 第1次ライティングセッションで言語化した素性に対し, 発話を行った後にサンプルテキストで使用されている表現を借用する例が多く見られた。次例(1)では, 第1次ライティングセッションで「夫婦」という語を思い出せなかった際に *father and mother* を借用し, 発話後にサンプルテキストの *host parent* を借用している。

(1) 語彙 (一部抜粋)

Stage 1 text: In a Japanese host family,
a father and mother plan to take their
homestay girl to....

Sample text: One day, some host parents planned to
take their daughter to....

Stage 3 text: One day, a host parent was planning to
take the guest girl from a foreign country
to....

また, 次例(2)では, サンプルテキストで用いられている時制への修正などが見られた。次の例では, 第1次ライティングセッションの現在進行形が, サンプルテキストでは過去形へと修正されている。

(2) 文法 (一部抜粋)

Stage 1 text: A man is being given an expression by a
woman. She is saying that if he studies
at a language school, he can give a
presentation in English. He....

Sample text: One day, a man was told to give a
presentation in English in three months.
He was worried because he had never
made a presentation in English. So,...

Stage 3 text: A man was ordered to give a
presentation by his boss. But he was
poor at speaking English, so he
decided....

次例(3)では, 主人公の男性が置かれている状況に関するものや, 留学生がいつ日本に来たのか, 実際に伝統的な町に行ったのかどうかなどへの修正が見られた。この例では, 「伝統的な日本の町に留学生を連れて行き, 見たものについて説明したが, 留学生は理解できなかった」という内容から, サンプルテキストのように, 「日本の文化を紹介したかったため, 伝統的な日本の町へ行くことを提案したが, 留学生は行きたくないかった」という内容への修正を行っている。

(3) 内容 (一部抜粋)

Stage 1 text: A man and a woman want a girl to know
about Japan. The next week they take
her to a traditional Japanese town. They
explain to her about what they saw. But
she doesn't understand what they say....

Sample text: A Japanese family was told that a girl
from a foreign country would come to
Japan and stay at their home the
following week. They were excited and
thought about taking her to a traditional
town for sightseeing. However, when the
girl arrived and was told about the plan.

she didn't like it so much and....

Stage 3 text: Japanese host family think where they take foreign girl. They want to introduce her Japanese culture. Next week they suggest her to see traditional Japanese town. But she isn't interested in that....

第1次ライティングセッションで問題素性として言語化された項目がサンプルテキストの参照を経てもう一度書く機会が与えられることで参加者の意識化を促進し、フィードバック提示時にその問題素性に関する検索へつなげ、再度ライティング課題を行った際に修正されたと考えられる。

結果として、発話なし条件が発話あり条件よりも修正された問題数において上回った。これは、発話なし条件では、フィードバック提示後の発話を行う必要がなくサンプルテキストの黙読を行うことで学習者への負担を軽減し、サンプルテキストから文レベルでそのまま借用して用いることを可能にしたのではないかと考えられる。そのため、文レベルでのサンプルテキストをそのまま借用する例が多く見られ、語彙・文法・スペリングなどの言語的項目において修正された割合が、発話あり条件よりも多かった。

一方、発話あり条件では、参加者は、後で発話があることを事前に知らされていなかったが、フィードバックのサンプルテキスト提示後に発話を行うことで、意味処理に加え、文法的な言語処理が必要となるため、処理資源が奪われ、問題素性への注意が向けられにくくなった可能性がある。しかし、フィードバック後に発話を行うことで、参加者の宣言的知識が手続き的知識に変換され、また、同時に口頭で最初にライティングを行ったものと同様の内容を発話することにより音韻ループが回りリハーサルが行われることで音韻情報が貯えられ、意味が理解しやすくなったとも考えられる。これにより、発話あり条件では、学習者による語・句レベルの修正が多く見られ、サンプルテキストをそのまま借用するのではなく、内容の意味を理解した上で、サンプルテキストを用いつつ参加者自らの言葉でライティング課題を行っていることがわかった。

以上のように、発話なし条件が修正された素性数では上回ったが、発話あり条件で修正されたものについては、意味および文法的処理を必ずしも必要とせずそのまま借用され修正された発話なし条件による言語素性に比べて、発話を行うことにより第1次ライティングセッションでギャップにより気づいた言語素性が、フィードバック参照により理解されたインプットとなり、第2次ライティングセッションでの内在化および統合につながり修正されたと思われる。これらのことは、フィードバック提示だけでなく、フィードバック

の方法（本研究では、発話を行うかどうか）によってその効果は変わることを示している。また、複数のフィードバックを与えることで、すべての参加者が自らのアウトプットを修正する際の参考になったと述べている。

4.3.2 意識化あり、発話あり・なし、修正なし

第1次ライティングセッションで問題素性として言語化されたが、発話あり条件において、67（74%）の素性が、発話なし条件では33（47%）の素性が修正されない結果となった。これには、サンプルテキストの表現を借用することにより問題素性の修正を行わない「回避」や、問題とする素性の「削除」、誤った時制の使用の「繰り返し」などが見られた。また、文法素性において修正されなかった数が、語彙素性のものを上回った。発話なし条件では文レベルでのサンプルテキストの借用が見られ、問題素性として挙げられたが修正されなかった素性は、発話あり条件で全体の74%、発話なし条件で47%と、発話あり条件よりも修正されなかった素性数は少なかった。このことは、一度のフィードバック提示ですべての修正を行うには限界があることを示しており、今後、一定期間にフィードバック提示の機会を複数回設けることで、どのように修正が行われてゆくかを観察する必要がある。

4.3.3 意識化なし、発話あり・なし、修正あり

第1次ライティングセッションでは問題素性として言語化されなかったが、フィードバックを参考に修正された事例も多くみられ、発話あり・なし条件ともに同数（115）であった。その中でも語彙素性における修正が最も多く見られ、続いて内容に関するものが観察された。次例（4）では、第1次ライティングセッションのライティング課題で“man”を何度も繰り返し使用していたのに対して、発話を行った後に再度ライティング課題を行った際、代名詞“he”も使用することで同一語句の繰り返しを回避している。この修正では、学習者が繰り返しを回避することで文のつながりを意識していた可能性もあることから、語レベルの修正ではなく、文レベル以上の発達を見せたとも考えられる。

(4) 語彙（一部抜粋）

Stage 1 text: Woman asked man to give a presentation in English. The man did not good at English. So the man went to language school. The man studied presentation....

Sample text: One day, a man was told to give a presentation in English in three months. He was worried because he had never made a presentation in English. So, he applied for a lesson at a language school. At the school,...

Stage 3 text: The woman asked man to give a presentation in English. The man didn't good at English, so he want to get English skill. He began to go to language school. He studied....

次例 (5) の文法素性に関しても、サンプルテキストと同様の動詞の使用、内容においても、サンプルテキストにはあるがオリジナルテキストにはなかった内容の補足や、表現の削除などが見られた。

(5) 文法 (一部抜粋)

Stage 1 text: A business man supposed to give a presentation in English. However, he was not good at giving a presentation in English. So, he decided to learn how to give a presentation in English and....

Sample text: One day, the man asked to do a presentation from his boss. However, because he has not confident his English skills, he decided to go to the English school. He's practiced speaking in English there for three months. As a result, he could do the presentation....

Stage 3 text: One day, a man asked to do a presentation in English from his boss. However, because he doesn't have confident English skills, he decided to go to English school. At the school, he learned how to give a presentation in English. So, three months later, he could do English presentation....

言語化なしで修正された数 (230) は、言語化され修正された素性数 (62) と比較し、圧倒的に勝っていた。このことは、参加者がアンケートによって言語化できる問題素性には限界がある可能性が示唆している。

4.3.4 サンプルテキストの使用

絵描写課題 A においては、EFL 学習者によるサンプルテキストを参照した参加者が多く (発話あり条件: サンプル 1: 2 名, 2: 2 名, 3: 9 名, 4: 1 名, 発話なし条件: サンプル 1: 2 名, 2: 3 名, 3: 5 名, 4: 4 名), 絵描写課題 B においては、ESL・EFL 学習者によるサンプルテキストを参照した参加者が多かった (発話あり条件: サンプル 1: 1 名, 2: 7 名, 3: 4 名, 4: 2 名, 発話なし条件: サンプル 1: 2 名, 2: 3 名, 3: 3 名, 4: 6 名)。参加者には誰がサンプルテキストを書いたかなどは提示されていなかったが、母語話者以外のテキストが多く参照されたことから、目標言語形態から離れたテキストを選ぶ傾向にあったと考えられる。また、事後アンケートでは、サンプルテキストを選んだ理由

として「自分の考える解釈・回答に最も近いと思ったから。」というものが多く、参加者は語彙的および言語的構造的だけでなく、話の進め方や内容など、文化的側面からも参加者自身によるテキストと似通っているサンプルテキストを選ぶ傾向にあったと思われる。

5. 総合論議

本研究では、ライティング課題およびフィードバック提示における意識化および気づきとテキストの修正プロセスに関して、以下の 3 点が明らかになった。

第一に、明示的にフィードバックが提示されなくとも、ライティング課題における正確さおよび複雑さは改善されるとしたように、発話あり・なし条件ともに、多くの語彙的問題素性の言語化及び修正が見られた。これは、学習者がライティング課題を行った際に気づいた問題の大部分を語彙が占めていた Hanaoka and Izumi (2012) の結果と部分的に一致した。これにより、学習者はアウトプットを形成する際に第一に語彙などの言語項目に関し考慮することがわかった。

第二に、発話あり条件において、アンケートにおいて言語化されなかった (意識化なし) が修正された問題の素性数が、言語化された (意識化あり) ものよりも優っていた。これは、参加者がアンケートにより言語化できる問題素性には限界がある可能性のほかに、サンプルテキスト参照時に意識化が起こった可能性が考えられる。学習時に気づきが起こる前には、焦点的注意がインプットの刺激へ向けられる必要がある。Tomlin and Villa (1994) は、注意機能を、刺激やデータなどが探知されやすいように信号を送る alertness, 新たな情報を基に、気づかれる言語素性と気づかれない素性との程度を決定する注意資源の配置を考慮し、より高次のスキーマへ活性化させる orientation, また、情報の中の特定の部分に焦点的な注意を向ける detection に分けた。言語項目への探知および気づきが起こるには注意が必要であり (Robinson, 2003), インプット内の刺激は気づかれる前に複雑なプロセスを経なければならない。そのため、第 1 次ライティングセッションで学習者により注意を向けられたすべての言語素性がこれらのプロセスを経て気づきへとつながる detection が起こったとは言えず、フィードバックセッションのサンプルテキスト参照時に起こったと考えられる。そのため、第 1 次ライティングセッションで言語化されず、第 2 次ライティングセッションで修正された素性が比較的多かったと考えられる。

第三に、発話なし条件では、文レベルでのサンプルテキストの表現をそのまま借用したものが多く見られたのに対し、発話あり条件では、テキストを見ずに発話を行うという再現の過程が 1 段階多いにもかかわらず

ず、語・句・節レベルでの言い換え修正が多く観察された。上例(3)では、“A man and a woman”を“Japanese host family”に内容を精緻化されており、“a girl”をサンプルテキストの“a girl from a foreign country”を参照することにより“foreign girl”とする内容の簡素化などが見られた。このことは、第1次ライティングセッションにおいて意識化が起こり、注意が向けられた言語項目が、フィードバックセッションで発話を行うことにより気づきが促進され、第2次ライティングセッションでのこれらの言語項目のパラフレーズへとつながったことを示唆している。

6. まとめと今後の課題

本稿では、日本人英語学習者による修正テキストが観察されたことにより、学習者がライティング課題において伝えたい意図を試行錯誤しながら書き、フィードバックを通して目標項目とのギャップに気づき、サンプルテキストの発話を行うことによって学習を行うという過程を考察した。今後の研究として、フィードバック提示を行わず、ライティング課題を2度行くと、テキストが本研究の結果とは異なって修正されるのか、また、Bichener and Knoch (2009) では、どのようにフィードバックが言語習得に影響するのかを10か月にわたり調査したが、フィードバックが与えられたのがプリテスト後の一度のみであることから、今後異なるフィードバックを一定期間内に一度のみでなく与えながらの、さらなる長期的な気づきの効果の検証も行っていく必要がある。

注

1. 本実験は短期海外英語研修セミナーの一環として行われたため、16名を除き、TOEIC-IP および TOEFL-ITP の成績の提出はなかった。

謝 辞

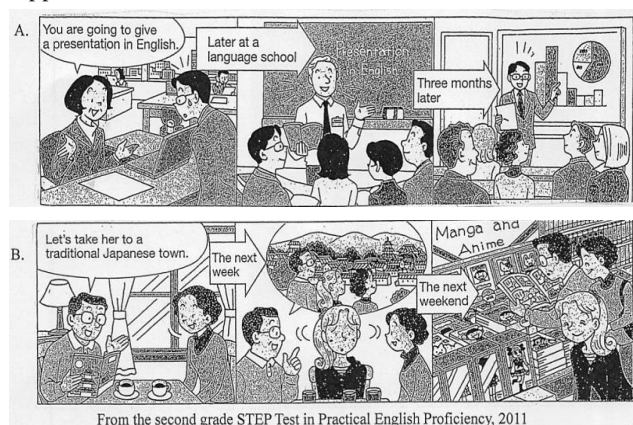
本研究は、平成25年度科学研究費補助金・基盤研究(A)「外国語運用能力の熟達化に伴う言語情報処理の自動化プロセスの解明」(No. 21242013, 代表: 横川博一)の助成を受けている。

文 献

- [1] 村野井仁 (2006) 第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法 大修館書店。
- [2] Hanaoka, O. (2007). Output, noticing, and learning: An investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. *Language Teaching Research*, 11, 459-479.
- [3] Hanaoka, O., & Izumi, S. (2012). Noticing and uptake: Addressing pre-articulated covert problems in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 332-347.
- [4] Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34, 239-278.
- [5] Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., & Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 421-452.
- [6] Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- [7] Leow, R. (1993). To simplify or not to simplify: A look at intake. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 333-355.
- [8] Qi, D., & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10, 277-303.
- [9] Robinson, P. (1995). Attention, memory and the noticing hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- [10] Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. in *The Handbook of Second Language Acquisition*. C. J. Doughty, & M. H. Long. ed, New York: Blackwell, 631-678.
- [11] Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- [12] Storch, N. (2009). The impact of studying in a second language (L2) medium university on the development of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 103-118.
- [13] Swain, M. (1998). Focus of form through conscious reflection. *Focus on form in classroom second language acquisition*. C. Doughty, & J. Williams ed, Cambridge: Cambridge University Press, 64-81.
- [14] Tomlin, R., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 185-204.
- [15] Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331.

Appendix

Appendix A・B:絵描写課題で使用した絵



From the second grade STEP Test in Practical English Proficiency, 2011

Appendix C: サンプルテキスト

絵描写課題 A

母語話者

An employee meets with his boss one afternoon and she tells him that he will need to start giving presentations in English for his job. The employee is very anxious about this news. So, he attends a presentation course to prepare for his this new responsibility. He works hard in the course, and three months later, he is able to give an English presentation successfully and with confidence.

第二言語学習者 (L1:セルビア語)

Man finds out that he will have to give a presentation in English in three months at his workplace. He is anxious about it and he starts attending a language course in order to improve his skills. After three month, he is confident enough and presents proudly in front of his co-workers.

外国語学習者 (L1:中国語)

One day, a man was told to give a presentation in English in three months. He was worried because he had never made a presentation in English. So, he applied for a lesson at a language school. At the school, he learned some presentation skills. It gave him confidence and let him know how to prepare for the presentation. Three months later, his presentation succeeded and received favorable reviews.

外国語学習者 (L1:日本語)

One day, the man asked to do a presentation from his boss. However, because he has not confident his English skills, he decided to go to the English school. He's practiced speaking in English there for three months. As a result, he could do the presentation in English perfectly.

絵描写課題 B

母語話者

A host family is expecting a foreign student to arrive and is discussing plans for her study. First, they introduce the idea of visiting a traditional Japanese town, but the student doesn't seem interested. So next, they suggest showing her some Japanese Manga, and she seems much more keen. So they visit a Manga and Anime shop and enjoy the afternoon

together.

第二言語学習者 (L1:セルビア語)

Japanese family is considering where to take their guest for a visit. They assume that the foreign girl would be interesting in seeing a traditional town, but she has a different idea. Week later, they all end up in a comic book store, where the girl can enjoy, among the things that she likes.

外国語学習者 (L1:中国語)

A Japanese family was told that a girl from a foreign country would come to Japan and stay at their home the following week. They were excited and thought about taking her to a traditional town for sightseeing. However, when the girl arrived and was told about the plan, she didn't like it so much and said that she was interested in Japanese Manga and Anime. So, on the weekend the host family took her to a bookstore that sells Manga and Anime, and she was very happy.

外国語学習者 (L1:日本語)

One day, some host parents planned to take their daughter to a traditional Japanese town. Then, they talked about it with her the next week. But she said she didn't want to go there. Instead, she took her parents to Akihabara the next week, where there are shops selling a variety of Manga.

Appendix D: アンケート

* 書いている時に、以下の点から気づいたことや、難しいと思ったことを書いてください。

- a: 語彙 (例: ~という語・表現を英語でどう言うのかわからない)
- b: 文法 (例: ~形・・・、~詞・・・の使い方がわからない)
- c: 内容 (例: ストーリーの、~という内容がわからない)
- d: 全体の構成 (例: 導入・本論・結論などの構成の仕方がわからない)
- e: スペリング (例: ~という語をどう綴るのかわからない)
- f: その他

「気持ちを伝える」英語コミュニケーション力 — 会話分析からの一考察 —

早野 薫

お茶の水女子大学外国語教育センター 〒112-8610 東京都文京区大塚 2-1-1

E-mail: hayano.kaoru@ocha.ac.jp

概要 日本人英語学習者の多くにとって、英語での会話の中で自分の気持ちを自然に相手に伝え、円滑にコミュニケーションするということは、非常に難しいことである。しかし、相互理解を積み重ね、相手との関係構築につながるコミュニケーションをするためには、会話の中で「気持ちを伝える」能力が必要不可欠である。本稿は、そのような英語コミュニケーション力の指導、育成の糸口を見つける試みとして、会話分析の手法を用いて英語母語話者による自然会話データと日本人英語学習者による会話データを比較分析する。とくに、本稿では、質問—応答のやりとりの後に続く発話に注目する。特定のコンテキストにおいて、英語母語話者がどのように気持ちを表わしているのかを記述し、それを日本人英語学習者の発話行動と比較することで、学習者のコミュニケーション力に欠けている能力がどのようなものなのかを特定する。また、会話分析のアプローチがどのように英語教育に貢献できるかを考察する。

キーワード 気持ちを伝える英語コミュニケーション能力、英語教育、会話分析、自然会話データ、質問—応答に続く発話

Toward a Communicative Competence to Convey "Feelings" — A Conversation-Analytic Approach —

Kaoru Hayano

Center for Foreign Language Education, Ochanomizu University

2-1-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112-8610

E-mail: hayano.kaoru@ocha.ac.jp

Abstract It is a challenge for the majority of Japanese learners of English to convey spontaneous feelings when they converse in English. However, the communicative competence to convey feelings in conversation is essential if they are to communicate with others to achieve mutual understanding and develop rapport. In order to consider and specify what skills are involved in such competence, this paper focuses on the turn that follows an answer to a question. By examining natural conversational data using the methodology of conversation analysis, the paper illustrates how native speakers of English and Japanese learners of English use the turn after an answer respectively. Findings are discussed in light of how the conversation analytic approach can contribute to enhancing learners' communicative competence to convey feelings.

Key words communicative competence to convey feelings, English language education, conversation analysis, natural conversational data, the turn following an answer to a question

1. はじめに

日本の英語教育においてコミュニケーション能力の習得が重視されるようになって以来、学習者の自己発信力は向上しているように感じられる。たとえば、大学の英語の授業でプレゼンテーションをするとき、文法を正確に使い、スムーズに英語を話すことができる

学生は少なくない。

ところが、ペアワークで、あるいは非日本語話者と英語で自由に会話をするという場面になると、上手にプレゼンテーションができた学生であっても、途端にぎこちなくなってしまうということが非常に多い。決められた原稿がないやりとりの中で、相手の発言をし

っかり聴き、理解し、受けとめながら自分も発言をする、ということは、プレゼンテーションで一方向的に発信するよりも、さらに高度な能力なのかもしれない。しかし、それができない限り、日本人の英語力は、相手との相互理解を積み重ね、関係を築きながらコミュニケーションをするために十分なものとは言えないだろう。

では、相手と関係を築きながらコミュニケーションをするためには、具体的にどのような能力が必要なのだろうか。高等学校学習指導要領（外国語）（平成 21 年）では、習得すべき言語の働きとして、以下の 5 つが挙げられている。

- a) コミュニケーションを円滑にする。
- b) 気持ちを伝える。
- c) 情報を伝える。
- d) 考えや意図を伝える。
- e) 相手の行動を促す。

このうち、c) 情報を伝える、d) 考えや意図を伝える、e) 相手の行動を促す、という言葉の働きについては、英語教科書で取り上げられることも多く、また、大学生の英語力にも、高校までの英語教育の成果が出ているように感じられる。一方で、a) コミュニケーションを円滑にする、b) 気持ちを伝える、という点については、大いに課題が残っていると言えるのではないだろうか。コミュニケーションを円滑にし、その中で自分の気持ちをいきいきと伝える、ということになると、非常に消極的になってしまう、というのは、日本人英語学習者全般によく見られる傾向である。この課題を乗り越えるためには、気持ちを伝え円滑にコミュニケーションをするということが、実際にはどのようにして達成されるのか、具体的な対策が必要だと考えられる。

そこで、本稿では、とくに「気持ちを伝える」という言語の働きに注目し、英語母語話者がどのように気持ちを伝え合っているのか、実際の会話データを、会話分析の手法を用いて分析することによって明らかにする。そして、それを日本人英語学習者のインタラクションの有様と比較し、どのようなことが課題であるのか特定し、どのような指導が必要とされているのか、有効であるのか、考察を試みる。

2. 「気持ちを伝える」ということ

学習指導要領（平成 21 年）の中では、「気持ちを伝える」言葉の働きとして、(1) 褒める、(2) 謝る、(3) 感謝する、(4) 望む、(5) 驚く、(6) 心配する、という 6 つの行為が挙げられている。会話の中でこれらの行為をすることは、相手に対して親和的な気持ちを伝え、良好な関係性を作る上で大切なことだと考えられる。

しかしながら、褒める／謝る／感謝する／望む／驚く／心配するためにどのような英語表現を用いるのかをコンテキストから切り離して学んだとしても、それだけでは、相手との関係を築くコミュニケーション能力の育成に結びつけることはできないだろう。なぜなら、実際の会話の流れの中では、これらの行為をするタイミングは、あくまでも相手とのやりとりの中で生まれるものであり、相手の発話をしっかりと理解しながら会話の流れを積極的に作ることができなければ、このような気持ちを自然に伝える機会は巡って来ないからである。学習者が親和的な気持ちを伝えながら円滑なコミュニケーションをするためには、どのようなやりとりの中でどのように気持ちが伝えられるのか、より具体的に理解する必要がある。以下では、やりとりの流れの中で気持ちを伝える機会の一例として、質問一応答のやりとりの次の順番に着目し、その順番でどのような気持ちが、どのように伝えられるのかを検討したい。

3. 注目する現象：質問一応答の後の発話

日常会話において、質問をするということは、非常に高い頻度でなされる重要な営みである（Sacks, 1992）^[2]。相手に関する質問をして相手の話を引き出すということは、関係を築く上で基本的な手段だろう。そうすることで、相手に対する関心を示すことができる。しかし、質問によって成し遂げられることは、相手に関する情報を引き出すということに留まらない。質問一応答のやりとりの後には、しばしば親和的な気持ちを伝える機会が訪れている。

(1) 質問一応答のやりとりによく見られるパターン：

- 1 A: B に関する質問
- 2 B: 応答
- 3 A: → 親和的な気持ちを伝える機会

このやりとりの中で、気持ちがどのような表現で表

わされているかを理解し、実践することは、会話の流れの中で自然に気持ちを伝える力を習得するための、一つの糸口になると考える。そこで、本稿では、英語母語話者どうしの会話において、質問一応答のやりとりの後で、どのような気持ちがどのように表わされているかを示し、それを日本人英語母語話者のふるまいと対比することで、そこにどのようなギャップがあり、どのような指導が求められているのか検討する。

4. データと方法

4.1. データ

本稿で使用するデータは、以下の通りである。

- ・英語母語話者による会話データ：
 - (a) 先行研究で抜粋されている自然会話データ
- ・日本人英語学習者による会話データ：
 - (b) 『英語授業の実践指導事例集 Part 2』(①小菅敦子先生の授業 I, 監修: 金谷憲, 谷口幸夫, 協力: 英語教育・達人セミナー, ジャパンライム社) からの抜粋 (以後「実践事例集: スモールトーク/インタビュー」と表記)
 - (c) 筆者が収集した, 日本人英語学習者 (大学院生) が参加する英会話レッスンにからの抜粋 (以後「オンラインレッスン」と表記)

英語母語話者による会話のデータ(a)は、会話分析の先行研究の中で紹介されている、英語母語話者による電話会話からの抜粋である。

日本人英語学習者による英語会話のデータのうち、(b)『英語授業の実践指導事例集 Part 2』は、英語教員向けの教材であり、模擬授業のビデオ映像が収録されたものである。ペアワークで行なうスモールトーク練習と、「ゲストについての記事を書くためにインタビュー質問をする」というアクティビティが含まれている。この模擬授業は、中学校英語教員による中学生を対象としたものであるが、生徒役で授業に参加しているのは大学生と思われる英語学習者である。日本人英語学習者による英語会話のデータの(c)は、日本で英語教育を受けてきた学習者(大学院生)が、インターネットビデオを用いて、英語を第二言語として話す人(フィリピン人)を相手に行なった英会話の様子をビデオ録画したものである。(a)と同様のコンテキストになるよう、学習者が相手に関する記事を書くという想定で

いろいろな質問するという設定で会話をしてもらった。その際、ただ一つひとつ、箇条書きのように質問をするのではなく、自然な会話としてつながりがあるやりとりを目指すよう指示した。

日本人学習者によるデータベースは非常に限られたものであるが、それでも、日本人英語学習者に典型的な傾向をはっきりと示しており、英語母語話者との比較を可能にするものだと考えられる。日本人学習者による英語の会話データ(a, b)は、筆者が会話分析の手法に従って文字化した。文字化に使用した記号については、本稿末の付録を参照されたい。

4.2. 方法

データの分析には、会話分析の手法を用いる。会話分析では、実際の自然な会話を録音または録画し、それを緻密に書き起こすことを出発点とする。その際、研究者の先入観によって、細かい、些末に感じられるようなことも切り捨てずに書き起こすことを重視し、そうすることによって、会話の細部に見られるパターンを記述することを目指す。そして、特定の現象の事例を集め、そこに見られるパターンがどのような仕組みで生まれるのかを、発話の組み立てと前後関係(「連鎖構造」とを丁寧に参照しながら明らかにする(Heritage & Atkinson, 1984^[3]; 平本, 2014^[4])。そうすることで、予め内容も流れも決められていない自然な会話の中で会話をするコミュニケーション能力を記述するのである。そのようにして得られた会話分析の知見は、英語教育にも応用可能なものだと考えられる(Wong & Waring, 2010^[5])。本稿では、英語母語話者の会話と日本人英語学習者の会話を分析することにより、英語で円滑にコミュニケーションをするということが具体的にはどのようなことなのか、日本人英語学習者に足りないのはどのような能力なのか、その一端を明らかにすることを目指す。

5. 分析

質問一応答の後、質問した話し手は、様々な気持ちや態度を表明するが、とくに際立って観察されるのは、(1) 相手が語ったことに対する驚きや感心(appreciation)と(5.1.節), (2) 相手にとって望ましいことを自分にとっても望ましいこととして受けとめたり、褒めたりして、相手に寄り添う気持ち(5.2.節)の表明である。以下では、先行研究を手がかりにしな

がら英語母語話者による気持ちの表し方を明らかにし、続いて、同じ場面で日本語母語話者がどのようにふるまっているかを記述する。

5.1. 相手の発話に対する驚き・感心の表現

まず、質問に対する答えの後の順番で、質問をした話し手が驚きや感心 (appreciation) を表わしているケースを検討する。

5.1.1. 英語母語話者の場合

英語母語話者どうしの日常会話において、質問に対する答えの後、非常に高い頻度で感嘆詞 *oh* が産出される (Heritage, 1984) ^[6]。事例 (2) は、友達どうしの電話会話からの抜粋である。この抜粋に先立つやりとりの中で、H は、手紙を送ると言ったのに送ってこないボーイフレンドに電話をかけたことを報告した。N は質問をしてさらなる話を H から引き出している。

(2) [Heritage, 1984: 310]

- 1 N: =.hhh Dz he 'av iz own apa:r [mint?]
 2 H: [hhh]
 3 Yeah:h,=
 4 N: → Oh:,
 5 (1.0)
 6 N: How didju git 'iz number,
 7 (.)
 8 H: I (h) (.) c(ha)lled infermation'n San
 9 Fr'ncissc(h) [uh!
 10 N: → [Oh:::
 11 (.)
 12 N: Very cleve:r, hh-
 13 H: =Thank you[: I- .hh .hhhhhhh hh=
 14 N: [W'ts 'iz last name,
 15 H: =Uh:: Freedla:nd. .hh[hh
 16 N: → [Oh:,

この短いやりとりの中で、N は 3 つ質問をしている (1 行目でボーイフレンドの住居について、6 行目で H がどうやって彼の電話番号を調べたかについて、14 行目で彼の名字について)。そして、その質問に H が答えるたびに感嘆詞 *oh* を発している。Heritage (1984) ^[6] は、*oh* は話し手がなんらかの「状態の変化 (change-of-state)」を経験したことを表す感嘆詞であると分析している。*Oh* が質問に対する応答の後に、質問をした話し手によって産出される場合は、相手の答えによって、それまで自分が知らなかったことを知った、あるいは気づいていなかったことに気づかされたことを表す。上の例では、N は、H の答えの後に *oh* と言うことで、H の答えが、N が気づいていなかった、思い至っていなかったことを知らせてくれたということを伝えている。また、ここでの *oh* の発声は特徴的だ。

トランスクリプトの中で下線で示されているように、強勢を伴っており、また、コロンで示されているように、音が引きのばされている。このようにして *oh* を強調して発声することで N は、H の答えを、驚くべき、感心に値するものとして受けとめている。相手の答えが与えられた後にそのような気持ちを表すことは、その話題についての会話をさらに展開させていくことへとつながっていくだろう (*oh* とその後の話の展開との相関については、Jefferson, 1981 ^[7], Heritage, 1984 ^[6] に詳しい)。

もう一つ例を見てみよう。事例 (3) は、禁煙をしている E と、その友人 M とのやりとりからの抜粋である。M は、1 行目で、E がこれまでに何本タバコを吸ったか尋ねる。この質問 ("How many cigarettes yih had.") は、相手が、何本かはタバコを吸ったことを想定した質問になっている。これに対して、E は、"NO:NE (none)." と、この想定が間違っていたことを明らかにする。この答えは、(トランスクリプトの中での大文字使用と下線によって表わされているように)、音声的に強められており、M の想定が間違っていたこと (つまり、E は 1 本もタバコを吸っていないということ) をことさら強調しているように見える。

(3) [Heritage 1984: 340]

- 1 M: How many cigarettes yih had.
 2 (0.8)
 3 E: NO:NE.
 4 M: → Oh really?
 5 E: No.
 6 M: Very good.

E の答えの後、M は、"Oh really?" と言っており、E の答えを、驚くべき、感心に値するものとして受けとめている。事例 (2) で見た *oh* と同様に、この発話も強勢を伴っており、驚きが強調されているものと考えられる。このように答えを受けとめることで、M は、E が 1 本もタバコを吸っていないということを、驚くべき、めざましい達成として認めている。そのような気持ちを表すことは、M の想定に反してタバコを一本も吸っていないと答えた E の態度を支持するものであるように見える。(6 行目の "Very good." という発話も興味深いが、これについては 5.2.1. 節で検討することにする。)

事例 (2)、事例 (3) が例示するように、英語母語話者どうしの会話では、質問に対する相手の答えに対して、質問した話し手が、驚き、答えに感心する気持ちを伝えることが多い。そうすることで、質問—応答のやりとりは、単なる情報のやりとりではなく、そこで語られた内容に関して気持ちを伝える機会となる。話し手は、相手の答えを興味深いものとして受けとめ、

会話を親和的に、円滑に進めている。このようにして、英語母語話者達は、会話を親和的に、円滑に進めているのである。

5.1.2. 日本人英語学習者の場合

前節で見たように、英語母語話者は自分の質問に対する相手の答えを、感嘆詞などを通して驚いたり感心する気持ちを伝えたりしながら受けとめる。そのようにして相手の答えを受けとめることは、日本人の感覚からして、違和感のあることであるとも難しいことであるとも考えにくい。しかしながら、同じコンテキストでの日本人英語学習者によるやりとりは、親和的、円滑なものとは言えない。データからは、日本人英語学習者も質問に対する相手の答えを価値あるものとして受けとめようとしていることは見てとれるのだが、その際に用いられるのは英語表現ではなく、日本語の感嘆詞であるケースが少なくない。また、事例(2)や(3)で見た *oh* や *oh really?* と比べ、音調的にも平板であることが多く、したがって、驚きや感心する気持ちはあまり表されていないように聞こえる。

事例(4)は、日本人英語学習者(JN)と、英語を第二言語とするチューター(T)との英会話レッスンからの抜粋である。Tは、自分が若い頃に経験したアメリカ留学について話をしている。その話を聞いていたJNは、途中で話を遮り、留学したときにTが何歳だったのか質問する(4行目で質問し始めるが失敗し、7行目でもう一度試みた際に答えを引き出すことに成功している)。この質問の後で、JNは、「あ:::」という感嘆詞を発している(10行目)。

(4) [オンラインレッスン: 4m05s]

- 1 JN: Pardon. You went to: (0.4) U.S.?
2 (0.5)
3 T: Yes, I went to::: the U.S., in New Jersey,
4 JN: Wha- how [old
5 T: [a-as an exchange student,
6 (0.5)
7 JN: How old your- how old [you::
8 T: [I was-
9 I was s::eventeen at that time?,
10 JN: → あ:::
11 (0.2)
12 T: I just finished my highschool?,
13 in the Phillippines, (0.4) a:nd-
14 uh:::m... because in the U.S....

10行目の感嘆詞は、英語の感嘆詞 *ah* であるようにも見えるかもしれないが、実際の発声、音調を聞くと、明らかに日本語の感嘆詞「ああ」に聞こえる。また、発声の仕方も音調的に強調されていない(トランスクリプトで、「あ:::」と音の引きのばしを表すコロンの下

線がしてあるのは、そこでピッチが少し上がっていることを示すが、強調されて聞こえるほどのものではない)。したがって、これだけでは、相手の答えをしっかりと受けとめ、それに対する驚きや感心する気持ちを伝えることにはならないだろう。

事例(5)でも、同じことが起きている。これは、学生どうしのペアワークからの抜粋だ。AがBに "What's new today." と質問をすると、Bは、翌日にケーキを作る予定があると答える(5, 7, 9, 12行目)。するとAは、「ふん:::」と言いながら日本語の感嘆詞で相手の答えを受けとめている(13行目)。

(5) [実践事例集: スモールトーク]

- 1 A: Wha(h)t's new today.
-----((4行省略))-----
5 B: Tomorrow, I[:
6 A: [tomorrow.=tomorrow.
7 B: I::'m going to (0.4) cook?
8 A: nn!
9 B: cake?
10 A: nn!
11 (3.0)
12 B: coo-k- a me- make a cake?
13 A: → ふん:::

この例でも、質問をした話し手(A)は、相手が質問に答えた後、なんらかの形でそれを受けとめようとしていることが分かる。しかし、その際、英語の *oh* や *oh really?* などの表現で自分が驚いていること、感心していることを表すことはできておらず、日本語の感嘆詞を用いてしまっている。そのために、その話題についての会話を積極的に展開させていくことに貢献できていないのである。

5.1.3. まとめ

母語話者同士の会話では、質問に対する答えが得られた後、*Oh*, や *Oh really?* などの表現を強調して発声することで、質問した方の話し手は、相手の答えに対し、驚きや感心していることを伝えることが多い。一方、日本人英語学習者も、自分がした質問に対する相手の答えを何らかの形で受けとめようとはしている。しかし、その際、英語の表現は使用できず、「あ:::」, 「ふん:::」など、日本語の感嘆詞を曖昧に発することに終始してしまうことが多い。

「あ:::」や「ふん:::」などの感嘆詞は、通常、相手の発話を受けとめる以上の働きはしにくいと考えられる(「ふん:::」の分析については Hayano [2013] 参照^[8)])。つまり、日本人英語学習者は、せっかく相手に質問をし、相手から答えを引き出しても、その次の順番で相手の発話をしっかりと受けとめ、話題のさらなる展開につなげることができずにいるということが分かる。

5.2 相手に寄り添う気持ちを伝える表現

質問に対する答えの次の発話で表わされるのは、答えに対する驚きや、それに感心する気持ちだけではない。様々な形容表現を用いて、相手にとって望ましいことを自分にとっても望ましいこととして受けとめたり、褒めたりするケースもある。この節では、そのような気持ちが表現されている事例を取りあげる。

5.2.1. 英語母語話者の場合

Schegloff (2007) が指摘しているように、*How are you?* など、相手の様子を尋ねる質問がなされ、それに対する答えが与えられた後は、その答えにたいする「評価」発話が多く産出される^[9]。事例 (6) はその一例だ。Ava は、Bee について、そして Bee のボーイフレンドの様子についてそれぞれ質問する (1 行目, 3~4 行目)。Bee がそれぞれの質問に "Oh surviving I guess," "He's fine," と答えた後、Ava は "That's good," と応じている。

(6) [Schegloff 2007: 124]

- 1 Ava: [.hh] How'v you bee:n.
2 Bee: .hh Oh:: survi:ving I guess, hh[h!
3 Ava: → [That's=
4 =good, how's (Bob),
5 Bee: He's fine,
6 Ava: → Tha::t's goo:d,

Ava の "That's good," という発話は、相手が元気であるという、相手にとって望ましいことを、自分にとっても望ましいこととして受けとめる働きをしていると言える。つまり、相手の立場に寄り添った気持ち、態度を表明している。

事例 (7) は、事例 (3) として既に挙げたものである。M は、E が何本かはタバコを吸っているという前提で質問をするが (1 行目)、E はその前提が間違いであり、一本も吸っていないということを告げる (3 行目)。前節で見たように、E は、その答えに対してまずは驚き、感心していることを示すが (4 行目)、その後、"Very good," と言うことで、E が一本もタバコを吸っていないということを肯定的に評価している。

(7) [Heritage 1984: 340] (再掲)

- 1 M: How many cigarettes yih had.
2 (0.8)
3 E: NO:NE.
4 M: Oh really?
5 E: No.
6 M: → Very good.

既に見たように、3 行目の E の答えは音調的に強調されており、自分が相手の想像に反して一本もタバコ

を吸っていないという事を、めざましい達成として提示しているようにも見える。そのようなコンテキストで "Very good." と述べることは、相手の気持ちを汲み、褒める行為として理解できるだろう。(ここでは紙幅の都合上詳しく見ないが、事例 (2) の 12 行目でも、相手を褒める発話 ("Very clever,") が質問—答えのやりとりの後に産出されている。)

このように、英語母語話者どうしの会話では、相手に質問をすることが相手の立場、心情に寄り添った気持ちを伝えたり、相手の達成を褒めたりする機会をもたらすことが少なくない。言い換えるならば、いわゆるポジティブ・ボライトネス・ストラテジー (positive politeness strategy, Brown & Levinson, 1987^[10]) としての機能を果たすような発話がなされているのである。そうすることで、英語母語話者は、相手に寄り添うような態度、気持ちを伝えることができるのだろう。

5.2.2. 日本人英語学習者の場合

5.2.1. 節で見たことは、英語会話に限られたことではない。日本人どうしの日本語による会話であっても、同じパターンのやりとりはなされる。そして、日本人英語学習者が英語で会話をする際にも、相手の答えに対して、そこで表れた気持ち、態度に寄り添うような受けとめ方をしようとしていることは見てとれる。しかしながら、その表現は、笑いや拍手など、非言語行動に頼ることが多いという傾向が観察される。

事例 (8) は、学習者 (H, F, I, 他数名) が、クラス外から招いたゲスト (日本人) にインタビューをするというアクティビティの一部である。この抜粋では、学習者の一人、H が、ゲストにジャイアンツ (プロ野球チーム) の中で好きな選手は誰か尋ねる (1~2 行目)。この質問に、ゲストが松井だと答えると (3 行目)、H 以外の学生が、答えを繰り返したり、「え::」と歓声を上げたりして、クラスの雰囲気は盛り上がる (4, 5 行目)。そして、質問者であった H は、6 行目で (もう一度答えを繰り返すゲストの発話とオーバーラップしながら) 拍手をして笑う。

(8) [実践指導事例集：インタビュー]

- 1 H: ah:: who is a::: favorite a::: spo- a-
2 player? [in Giants.
3 F: [あ::
4 Gst: ああ. Oh, of course Mr. Matsui.
5 I: Ma[tsui.
6 (複数): [↑え:::
7 H: → [((拍手)) h h h h
8 Gst: [Mr. Matsui.
9 (0.4)
10 Gst: My: favorite baseball player.
11 H(?): h h h h
12 I: は:いい.

- 12 Gst: ((I を指差す))
13 I: Do you play baseball?

H の 6 行目の発話は、ゲストの答えを、賛同し得るものとして賞賛しようとしている態度の現れであるように見える。しかしながら、そのような態度は言葉では表わされておらず、拍手と笑いという非言語的な手段によってなされており、その後のやりとり結びついていない。そして、この話題はそれ以上発展することなく、他の学習者 (I) による次の質問へと移行してしまう (11 行目以降)。

この例は授業でのやりとりからの抜粋だが、一対一の英会話のデータでも、相手に寄り添う気持ちは、笑いなどの非言語行動によって表わされることが多く、英語ではよく用いられる、*That's good*, など、ポジティブ・ポライトネス (Brown & Levinson, 1987^[10]) を伝える言語表現はほとんど用いられていない。本研究は限られたデータに基づくものだが、このようなパターンは日本人英語学習者に典型的なものだと言えるのではないだろうか。

5.2.3 まとめ

本節では、質問に対する答えの後、質問者がどのようにして相手に寄り添うような、親和的、肯定的な気持ちを表しているかを検討した。英語母語話者による会話 (そしておそらく日本語母語話者どうしの日本語での会話) では、*That's good*, *Very good*, など、ポジティブ・ポライトネス・ストラテジーとも言えるような、肯定的な評価によってそのような気持ちが示されるのに対し、日本人英語学習者は、笑いや拍手など、非言語的な手段に頼っているということが観察された。

6. 考察

本稿では、英語母語話者と日本人英語学習者が、会話の中でどのように気持ちを伝えているのか、質問—応答に続く順番に焦点をしばって検討してきた。英語母語話者は、驚きや感心 (appreciation)、相手に寄り添う態度を、言語表現や発声の仕方 (強勢、音の引きのばしなど) を通して表現する。それに対して、日本人英語学習者は、日本語感嘆詞を使用したり、拍手や笑いなど非言語的な手段に頼るなどしていた。このことは、日本人英語学習者も、質問に対する答えの後、相手の答えに驚いたり、感心したり、相手の気持ちに寄り添うなど、様々な気持ちを伝えようとしているということを意味するのだろう。しかしながら、そのような気持ちや態度をしっかりと言葉で伝えない限りは、会話はそこから展開することはなく、ひいては、相手と積極的に関わろうとする姿勢を伝えることができないということになってしまいかねない。

では、なぜ、このようなことが起きてしまうのだろうか。英語母語話者どうしの会話で使用されていた気持ちを表す表現は、どれも、文法的に非常にシンプルで簡単なものばかりだった。日本人英語学習者が、質問や答えはきちんとすることができるにもかかわらず、そのようにシンプルな表現を使用できていないということは、不可解なことであるようにも思われる。このことには、このような場面での言葉の使い方が、日本の英語教育における指導の死角になっているということが関わっているのかもしれない。英語の授業で、質問の仕方や質問への答え方を学習、練習する機会は多く用意されている。ところが、答えの後にどのようにその答えを受けとめればいいのか、どのように会話をつなげればいいのか、ということについて、明示的な、体系的な指導がなされることは少ない。「質問に対する答えの後には *oh* と言う」、「*That's good* と言う」、などと指導することは、あまりにも当たり前のこと、あるいは些末なことであるように感じられ、その結果、軽視されがちなものかもしれない。しかしながら、これまで会話分析の先行研究が様々な会話の側面について示してきたように、実際のコミュニケーションにおいては、このようなちょっとした場面での言葉の使い方が、円滑なコミュニケーションをする上で、大きな役割を果たすのである。

Hagoort & Meyer (2013)^[11]が述べているように、話すプロセスと聞くプロセスとは、分離することができない^[10]。実際の会話に参加するということは、相手の話を聞き、受けとめ、それに対する自分の気持ちや理解を示した上で、自分の考えを発信するという、不可避免的にインタラクティブなプロセスに参加するということである。「気持ち」を伝えるということをとってみても、自分の気持ちだけを一方的に伝えるということは考えにくい。相手の発話をしっかりと聞き、そこに表われる相手の気持ちへの理解を十分に示して、初めて自分の気持ちを相手に伝える機会が訪れるのである。本稿でとりあげた、相手に質問をし、得られた答えを受けとめ、それに対する自分の気持ちを伝える、ということは、そのようにインタラクティブなプロセスのごく一部に過ぎない。しかしながら、このように具体的なコンテキストでの言葉の使い方を一つひとつ身につけていくことが、グローバルに活躍しようとする人材にとって本当に必要な英語コミュニケーション力の習得につながるのではないだろうか。

7. 今後の課題

本稿で行なった議論は、限られたデータに基づくものであり、この研究を発展させていくためにはより大きな、多様なデータを分析する必要があるだろう。ま

た、本稿では質問一応答に続く発話に注目したが、会話の中で話し手が気持ちを伝えるコンテキストは、他にも沢山ある。様々なコンテキストでの様々な言葉の使い方について理解を積み重ねることで、「気持ちを伝え、円滑にコミュニケーションをする英語コミュニケーション力」の全容を明らかにし、その習得に結びつけることができるだろう。

最後に、会話分析の手法によって得られる知見を英語教育に還元する可能性について検討したい。会話分析の手法は、これまで、医療（Heritage & Maynard, 2006^[12]）やメディアコミュニケーション（Clayman & Heritage, 2002^[13]）など、様々な場面でのコミュニケーションの理解、ときにはそのクオリティ改善のために活用されてきた（Antaki, 2011^[14]）。そんな中、最近では、会話分析の知見を英語教育に応用しようとする議論も始まっている^{[5], [15], [16]}。日本の英語教育においては、会話分析のアプローチを活用しようとする動きは、未だ見受けられない。しかしながら、文法はできても円滑にコミュニケーションをすることが苦手な日本人英語学習者にとって、会話分析の知見を利用した指導がグローバルな場面でのコミュニケーションのクオリティ改善につながる可能性は高いのではないだろうか。

謝辞

本稿執筆に際し貴重なコメントを下さった井出祥子先生と査読者の先生方に感謝申し上げます。

文 献

- [1] 文部科学省, 高等学校学習指導要領, 2009.
- [2] H. Sacks, *Lectures on Conversation Vol. 1*, Oxford, Blackwell, 1992.
- [3] J. Heritage & J. M. Atkinson, "Introduction," in J.M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, pp.1-16, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- [4] 平本毅, "『共感の技法：福島県における足湯ボランティアの会話分析』書評論文," 社会言語科学 第16号第2巻, 75-82, 2014.
- [5] J. Wong & H.Z. Waring, *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A Guide for ESL/EFL Teachers*, New York, Routledge, 2010.
- [6] J. Heritage, "A change-of-state token and aspects of its sequential placement," in J.M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, pp.299-345, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- [7] G. Jefferson, "The abominable 'ne?': A working paper exploring the phenomenon of post-response pursuit of response," Occasional Paper No.6, Department of Sociology, University of Manchester, Manchester, England, 1981.
- [8] K. Hayano, *Territories of Knowledge in Japanese Conversation*, Unpublished doctoral thesis. Radboud University Nijmegen, Nijmegen, The Netherlands,

2013.

- [9] E.A. Schegloff, *A Primer for Conversation Analysis: Sequence Organization*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007.
- [10] P. Brown & S.C. Levinson. *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- [11] P. Hagoort & A.S. Meyer, "What belongs together goes together: The speaker-hearer perspective." *Frontiers in Psychology*, 4, pp. 1-2, 2013.
- [12] J. Heritage & D. Maynard, *Communication in Medical Care: Interactions between Primary Care Physicians and Patients*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.
- [13] S. Clayman, & J. Heritage, *The News Interview: Journalists and Public Figures on the Air*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
- [14] C. Antaki (Ed.), *Applied Conversation Analysis: Intervention and Change in Institutional Talk*, New York, Palgrave MacMillan, 2011.
- [15] I. Koshik, "Questions that convey information in teacher-student conferences," in A.F.F.S. Ehrlich (Ed.), *Why Do You Ask?: The Function of Questions in Institutional Discourse*, pp. 159-86, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- [16] 細田由利, "「第二言語で話す」ということ：カタカナ英語の使用をめぐって," 社会言語科学 第10巻2号, pp.146-157, 2008.

データ出典

『英語授業の実践指導事例集 Part 2』（①小菅敦子先生の授業Ⅰ, 監修：金谷憲, 谷口幸夫, 協力：英語教育・達人セミナー, ジャパンライム社）

付録 トランスクリプトで使用した記号

(0.2)	沈黙の長さを示す秒数
=	ラッチ
[	オーバーラップの開始
]	オーバーラップの終了
::	音の引きのばし
<u>word</u>	強勢
↑	極端なピッチの上昇
h h h	呼気, あるいは呼気による笑い
.hh	吸気
word::	緩やかなピッチの上昇
wor-	声門閉鎖
WORD	大きなボリュームによる発声
.	下降イントネーション
,	継続を表すイントネーション
?	上昇イントネーション
?,	多少の上昇イントネーション
()	不確かな聞き取り
(())	トランスクリバラーによる付加的な情報

語順整序トレーニングが日本人英語学習者の 統語処理能力に与える影響

森下 美和 山本 誠子

神戸学院大学経営学部 〒651-2180 神戸市西区伊川谷町有瀬 518

E-mail: {morishita | yamamoto}@ba.kobegakuin.ac.jp

概要 本調査では、パイロット調査 (Morishita & Yamamoto, 2013) の結果に基づき、初級レベルの日本人英語学習者 (大学1年生) を対象とした授業 (10 回分) の最初の約 15 分間、Versant English Test (Pearson Knowledge Technologies) のパート D (文の構築) の形式を使用した語順整序トレーニングを行った。事前・事後テストとして、トレーニングと同形式の語順整序タスクおよび Versant English Test をトレーニングの前後に実施し、その効果を調べた。4 クラス分の学生のデータについて *t* 検定を行った結果、語順整序タスクについては、事前テストよりも事後テストのスコアの方が有意に高くなっていることが分かった。しかしながら、同様に事前・事後テストとして行った Versant English Test のスコアには変化が見られなかった。このことから、音声で語群を聞き取り、口頭で並べ替えを行う練習は、統語処理の自動化を促し、リスニングとスピーキングの基礎力を高める可能性があるものの、必ずしも総合的な音声言語処理能力が短時間で顕著に向上するとは限らないことが示唆された。

Effect of Training Sessions of Word Order Rearrangement on Japanese EFL Learners' Syntactic Processing

Miwa MORISHITA Tomoko YAMAMOTO

Faculty of Business Administration, Kobe Gakuin University

518 Arise, Ikawadani-cho, Nishi-ku, Kobe 651-2180 Japan

Abstract Based on the results of a pilot study conducted earlier (Morishita & Yamamoto, 2013) and revising some of the implementation designs, we worked out 15-minute training sessions of word order rearrangement tasks at the beginning of each lesson for elementary-level Japanese EFL learners (university freshmen) in four English classes over a period of ten lessons. The result of the *t*-test shows that there was a significant difference in the scores of the word order rearrangement tasks between the pre-test before the training and the post-test after the training. Overall, the training seems to have had a positive effect on the automatization of students' spoken language processing. The fact that no significant difference was found in the scores of the Versant English Test suggests, however, that the effect of the training was not large enough to be reflected on the result of such a comprehensive language test within a short period of time.

1. はじめに

大学生全体の中で、非英語専攻の学生の占める割合は、英語専攻の学生に比べて圧倒的に大きい。しかしながら、非英語専攻の中でも特に社会科学系の学生は、英語を EAP (English for Academic Purposes) や ESP (English for Specific Purposes) として学ぶことが少なく、学習目標設定が難しい。そこで、彼らの現状を把握し、効果的な指導につなげるため、神戸学院大学経営学部の学部生約 200 名に対して英語学習に関する意識調査を行い、「読む」「書く」「聞く」「話す」「発

音」「語彙」「文法」の 7 項目について「得意だと思う順」「伸ばしたいと思う順」に順位をつけてもらった。その結果、「話す」と「聞く」ことは、学生が最も苦手だと考えていると同時に最も伸ばしたい項目であることが分かった。さらに、同一の学生に対し語順整序テストを行い、統語知識を測定したところ、英検 3 級レベル (中学卒業程度) の問題においても誤答が散見された (森下・山本・中西、2012)。

音声言語モデルの一つである Levelt (1993) の「言語の理解と生成における語彙仮説モデル」を図 1 に示す。

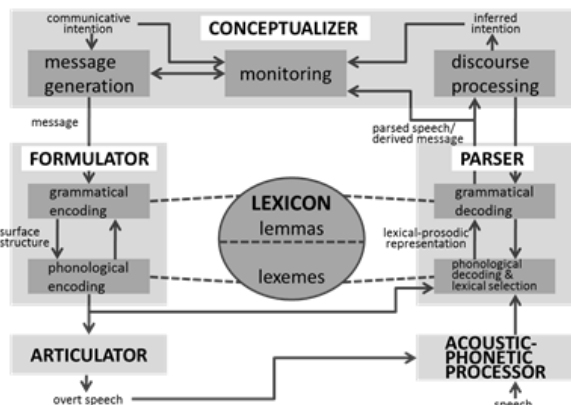


図 1 言語の理解と生成における語彙仮説モデル (Levelt, 1993)

このモデルでは、まず、リスニングのプロセスとして、音響・音声処理装置 (ACOUSTIC-PHONETIC PROCESSOR) で音声信号が音声表象に変換される。文解析装置 (PARSER) では、音韻化・語彙選択 (phonological decoding and lexical selection) によって、メンタルレキシコン (mental lexicon) に格納されているレキシム (lexeme) から音韻情報が検索され、レマ (lemma) によって文法復号化 (grammatical decoding) が施される。概念化装置 (CONCEPTUALIZER) で発話のメッセージや意図が処理され、理解 (アウトプット) に至るプロセスも示されている。

一方、スピーキングのプロセスとして、概念化装置でプランニングされた発話すべきメッセージは、形式化装置 (FORMULATOR) で文法符号化 (grammatical encoding) および音韻符号化 (phonological encoding) の操作が施される。このとき、メンタルレキシコンのレマによって統語表象が構築され、レキシムによって音韻表象が構築される。最終的に調音 (ARTICULATION) がなされて、発話 (アウトプット) に至るプロセスが示されている。

この一連のプロセスは、時間的制約の中で行われるが、母語話者の場合は「自動化」され、並行処理されていると言われている。しかしながら、非母語話者の場合は、高い認知的負荷がかかるため、流暢さ・正確さ・複雑さの間に、いわゆるトレードオフ効果がしばしば見られる (森下・横川、2014)。

また、Bock and Levelt (1994) の文法符号化モデル (図 2) によると、形式化装置における文法符号化の処理は、機能レベル (functional processing) と位置レベル (positional processing) の 2 段階に分かれており、前者では主に意味役割が付与され、後者では語順が決められる。そのため、たとえ適切な語彙を思いついて

も、文法ルールに則って即座に正しく語と語を組み合わせさせて文を作ること (統語処理) ができなければ、産出につながらないと考えられる。

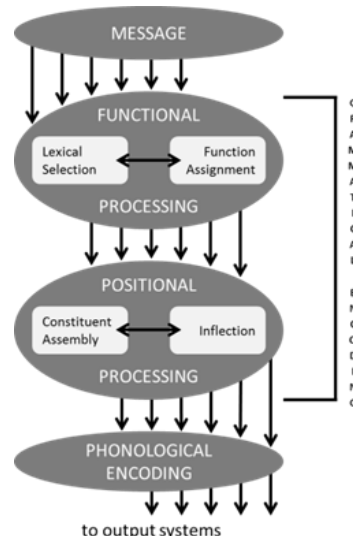


図 2 文法符号化モデル (Bock & Levelt, 1994)

これらのことから、音声言語における統語処理能力を伸ばすためには、文法的 (および音韻的) 復号化と符号化を促進することが不可欠であり、特に、EFL (English as a Foreign Language) 環境下では、音声言語のインプット (リスニング) およびアウトプット (スピーキング) を意識的に行う必要があると考えられる。

Morishita and Yamamoto (2013) では、語順整序タスクを使用した統語処理のトレーニングにより、暗示的な文法学習の機会を与え、初級レベルの英語学習者が「聞く」と「話す」ことの能力を伸ばすことを目的とした授業実践を行った。本調査では、問題数の増加、インターフェイスの充実などにより、Morishita and Yamamoto (2013) の問題点を改善し、新たな学生を対象に調査を行った。

2. 調査

2.1. 参加者

筆者たちが担当する同一の英語科目を履修する大学 1 年生 4 クラスを対象とし、事前・事後テストの両方を受けた学生 96 名分のデータを分析した。英語の習熟度を調べるため、Quick placement test (Oxford University Press, 2004) を実施したところ、平均スコアは 22.8 点 (60 点満点) で、換算表によると Common European framework of reference for languages (Council of Europe, 2001) の A2 (elementary) に当たるレベルであった。

2.2. スケジュール

本調査では、トレーニングの効果を調べるため、2012 年度後期の授業の最初と最後にそれぞれ事前・事後テストとして語順整序タスクおよび Versant English Test (以下 VET; Pearson Knowledge Technologies) を実施した (表 1)。

表 1 調査スケジュール

2012年4月	習熟度テスト (Oxford QPT) 実施
2012年10月	事前テスト (語順整序タスク①+VET)
2012年10月 ～12月	授業内に約15分間のトレーニング (語順整序タスク②～⑨、計8回分)
2013年1月	事後テスト (語順整序タスク⑩+VET)

2.3. 素材

語順整序タスクについては、株式会社成美堂のテキスト数冊を参考に問題文を作成し、語数・シラブル数を含む各問題セットの難易度を調整した (1 回あたり 10 問、計 100 問)。

タスクの作成にあたっては、VET のパート D (文の構築) を参考にした。ポーズを挟んで聞こえる 3 つの語群を正しい語順に口頭で並べ替えるというもので、たとえば、‘makes you,’ ‘what,’ ‘think so’ であれば、正解は ‘What makes you think so?’ となる。各問題文につき、語順整序用と復唱用の 2 種類の音声で、GlobalvoiceEnglish (HOYA) で作成した。

口頭での語順整序トレーニングでは、メンタルレキシコン内の語彙にアクセスし、各語群を記憶し、正しい語順に組み立て、発話するという一連のプロセスをほぼ同時に行わなければならない。したがって、単なる復唱よりも認知負荷が大きい分、学習効果が高いと考えられる。

Morishita and Yamamoto (2013) では、事前・事後テスト用の語順整序タスク (表 1 の①と⑩) には、まったく同じ文を使用した。本調査では、練習効果をできるだけ排除するため、同じ文法構造を持つ異なる文を使用した (表 2)。

表 2 語順整序タスクの事前・事後テスト用素材

1	pre	Who wrote this Christmas card?
	post	Who made this vegetable juice?
2	pre	I had my watch stolen.
	post	Tom had his hair cut.
3	pre	Small cars are easy to park.
	post	This box is difficult to move.
4	pre	I found the book very interesting.
	post	I thought his speech exciting.
5	pre	She looks much happier than before.
	post	He looks more careful than usual.
6	pre	I am very pleased with his present.
	post	She was very surprised at the news.
7	pre	He is as tall as his mother.
	post	This car is as big as mine.
8	pre	How do you like the new system?
	post	How do you feel about learning English?
9	pre	The man riding a horse is my uncle.
	post	The dog running around the park is cute.
10	pre	It is important to have a future dream.
	post	It is possible to get a high score.

VET は自動音声認識・自動採点システムに基づくリスニングおよびスピーキングのテストであり、以下のようなタスクで構成される (表 3)。

表 3 VET の各パートのタスク

パート	タスク
A	Reading (音読)
B	Sentence Repeat (復唱)
C	Short Answer Questions (質問に答える)
D	Sentence Builds (文の構築)
E	Story Retelling (話の要約)
F	Open Questions (自由回答式質問)

受験に際し、受験者は個別化された試験用紙と固定電話を使用する。試験用紙に印刷されてある電話番号に電話をかけ、プッシュボタンを使い、印刷されてある個別のテスト番号を入力すると音声指示が聞こえ、試験が開始となる。試験は約 15 分で終了し、音声認識システムを使用した自動採点システムにより採点される。通常、試験終了後数分以内で Pearson のウェブサイトからスコアレポートが入手可能となる。

VET は、システム要件を満たせば、コンピュータによる受験も可能である。本調査では、CDT クライアントと呼ばれる無料ソフトをウェブサイトからダウンロードし、VET のテスト実施に利用するコンピュータに事前にインストールしておき、CALL 教室を使用した授業内で一斉に受験を行った。

2.4. 手順

Morishita and Yamamoto (2013) では、学生用 PC にインストール済みの音声ソフト (SoundEngine Free ver. 4.59) を各自起動し、あらかじめ配布されているパワーポイントのスライドショーを開き、語順整序タスクに解答した。

各問題につき、英文が 2 回 (語順整序タスクの解答および正解文の復唱) 録音されていることを想定していたが、音声を何回も聞くことが可能であったため、英文が 2 回以上録音されている場合もあり、どこまでが解答で、どこからが正解文の復唱かの判断が困難であった。正解を先に確認している可能性も否定できないため、履歴を取る、後戻りができないようにする、などのシステム上の工夫が必要であることが分かった。

本調査では、インターフェイスを修正してこれらの問題点を改善し、英語の授業 (10 回分) の最初の約 15 分間、語順整序タスクを使用したトレーニングを行った。トレーニングの手順は、以下の通りであった (Appendix 参照)。

1) 学内の e-learning システムから、トレーニング (Sentence Builder) のページを開く。

2) 各画面では、選択できるボタンがカラー表示されているので、まず「聞く」ボタンをクリックし、3 つの語群を聞く。1 回聞き終わると日本語訳が表示され、「もう 1 回 (聞く)」か「録音する」を選択できる。音声は 2 回まで聞くことができる。

3) 「録音する」ボタンをクリックし、3 つの語群を口頭で正しい順序に並べ替える。録音が終わったら、「録音終了」および「正解へ」ボタンをクリックして次の画面へ進む。

4) 「聞く」ボタンをクリックし、正解の音声を聞く。1 回聞き終わると日本語訳が表示され、「もう 1 回」か「録音する」を選択できる。音声は 2 回まで聞くことができる。

5) 「録音する」ボタンをクリックし、正解の音声を復唱する。「録音終了」をクリックすると、正解文が文字で表示される。「第○問へ」ボタンをクリックして次の画面へ進む。

6) すべての解答が終わり、「録音した音声データを保存する」をクリックすると、デスクトップ上に音声ファイルが保存される。

7) 音声ファイルをドラッグアンドドロップで「ファイルの提出」のダイアログボックスに入れて提出する。

3. 結果と考察

3.1. 事前・事後テスト

トレーニングの 1 回目と 10 回目の語順整序タスク、

および VET を事前・事後テストとし、スコアを繰り返しのある t 検定 (両側) により分析し、トレーニングの効果を調べた (表 4)。

表 4 語順整序タスクおよび VET の平均スコアと SD

語順整序タスク		VET
n	96	53
pre $M(SD)$	4.49 (1.85)	25.62 (4.03)
post $M(SD)$	4.96 (1.65)	24.81 (3.86)
p	0.016*	0.121

語順整序タスク (10 点満点) については、音声データをチェックし、文の中核をなす構成素の配列が合っていれば正解とし、冠詞や形態素などのエラーについては、今回は採点対象外とした。

VET のスコアレポートには、総合点のほか、文章構成・語彙・流暢さ・発音の各サブスコアが 20 点から 80 点の間で報告される。本調査では、VET のスコアは、受験後すぐに学生自身がウェブサイト上でチェックするよう指示した。

語順整序タスクのスコアには、全体として事前・事後テスト間で有意な伸びが見られたことから、語順整序タスクは、明示的な文法指導だけでは難しいであろう統語処理の自動化を促し、リスニングとスピーキングの基礎力を高める可能性が示唆された。しかしながら、VET のスコアについては変化が見られなかったことから、総合的な音声言語処理能力が短期間で顕著に向上するとは限らないことが分かった。

なお、語順整序タスクの受験者数 ($n = 96$) と VET の受験者数 ($n = 53$) にかなりの違いがあるのは、VET の場合、声が小さすぎる場合やスコアが 20 点以下と判断された場合は、スコアレポートに「採点できません」と表示され、外れ値となるためである。

3.2. アンケート

最終日に、語順整序タスクに関するアンケートを行い、各項目につき、4 件法または 5 件法による評価 (表 5) および記述回答をしてもらった。

表 5 アンケート項目

	1	2	3	4	5
1 トレーニングにどの程度満足しましたか?	不満	やや不満	やや満足	満足	
2 「語の並べ替え」は、どの程度難しかったですか?	簡単	やや簡単	ちょうどよい	やや難しい	難しい
3 「正解文の復唱（リピート）」は、どの程度難しかったですか?	簡単	やや簡単	ちょうどよい	やや難しい	難しい
4 トレーニングで、「リスニング」「スピーキング」「語彙」「文法」「発音」の能力が伸びたと思いますか?	伸びなかった	やや伸びた	伸びた	とても伸びた	

トレーニングの満足度を、4 件法（1. 不満、2. やや不満、3. やや満足、4. 満足）で評価してもらったところ、平均スコアは 2.76 となった。

満足した点としては、「今までやったことのないスタイルだったのでよかった」、「自分の家ではできないトレーニングだったのでよかった」、「終わった後に達成感を感じた」など、CALL 教室を使用した授業内活動に興味を持ったと考えられる回答が見られた。また、「自分で英語を聞き取って話す機会がなかったので、良い経験になった」、「毎回英語を聞き取るために集中できた」、「聞き取って文を作るまでの時間が短くなった」、「リスニング・文法・発音など同時にたくさんできるのがよかった」など、特にリスニングについてのコメントが多かった。通常の会話でも、リスニングができればスピーキングにつながらないということについて、ある程度の気づきが得られた可能性がある。「難しいものもあれば、簡単なものもあってバランスがよかった」、「記憶力がついた」など、タスクに真剣に取り組む様子が想像できる回答も見られた。

不満な点としては、「声を出すのがはずかしかった」、「結果（自分のスコア）が分からない」など、授業内の限られた時間の中で一斉に行うタスクの欠点を指摘する回答があった。また、「聞くだけで並べ替えをするのはむずかしい」、「聞いて正解文を見ても、分からない問題があった」、「（特に正解文の）スピードが速かった」「文が長いと覚えられない」などの回答から、初級レベルの学生の特徴が垣間見られた。さらに、「知らない単語は、あいまいなままになってしまった」一方で、「熟語などの決まり文句を少し覚えられた」という感想もあった。

語の並べ替えおよび正解文の復唱はどの程度難しかったかについて、5 件法（1. 簡単 2. やや簡単 3. ちょうどよい 4. やや難しい 5. 難しい）で評価してもらったところ、平均スコアはそれぞれ 3.33 および

3.15 となり、両者にはあまり違いが見られなかった。この結果は、上記の記述回答におけるコメントを反映しており、正解文の復唱に困難を感じている学生が少なくないことが分かる。本調査の語順整序タスクの場合、語群（1～4 語の短いチャンク）は 3 つに分けられていたが、復唱の段階では、1 つの長いチャンク（正解文；5～8 語）が与えられたことにより、文構造を十分理解していない場合は、全体として処理が困難になった可能性がある。また、各語群は、ポーズを挟んでゆっくり読み上げられるが、正解文では発話速度が増し、音声変化を伴うため、復唱のためのリスニング自体も難しくなったと考えられる（Morishita & Yamamoto, 2013）。

さらに、トレーニングでどのような英語の能力が伸びたと思うかについて、本調査のタスクに特に関連すると思われる「リスニング」・「スピーキング」・「語彙」・「文法」・「発音」の 5 項目について、4 件法（1. 伸びなかった 2. やや伸びた 3. 伸びた 4. とても伸びた）で答えてもらったところ、以下のような結果となった（表 6）。

表 6 トレーニングで伸びたと思う英語の能力

英語の能力	平均満足度
リスニング	2.14
スピーキング	1.97
語彙	1.68
文法	2.04
発音	1.83

全体として、リスニング（2.14）と文法（2.04）がやや伸びたと感じており、語彙（1.68）が最も伸びなかったと感じている学生が多いことが分かった。リスニングについては、上記の記述回答におけるコメントを反映し、比較的トレーニングの効果を感じていると考えられる。語彙については、各問の最後に正解文は示しているが、知らない単語を確認して覚えるほどの余裕はなかったのかもしれない。

4. まとめと今後の課題

事前・事後テストおよびアンケートの結果から、音声で語群を聞き取り、口頭で並べ替えを行う練習は、明示的な文法指導だけでは難しいであろう統語処理の自動化を促し、リスニングとスピーキングの基礎力を高める可能性が示唆された。

VET のスコアについては変化が見られなかったことから、本調査で使用した語順整序タスクによって、必ずしも総合的な音声言語処理能力が短期間で顕著に向上するとは限らないことが分かった。しかしながら、

本調査のように、コミュニケーションに特化しない授業であっても、リスニングやスピーキングをうまく取り入れることで、4 技能を統合的に伸ばし、効果的な言語コミュニケーション能力を伸ばすきっかけとなる可能性があるだろう。

今後は、事前・事後テストに加えてトレーニングの途中のデータもチェックし、変化の過程を調査したい。さらに、事前・事後テスト間で、解答時間（速度）に変化が見られるか、統語構造（文法項目）によって伸びが異なるか、習熟度によってトレーニングの効果が異なるか、など様々な観点からも分析を行う。

また、復唱そのものが難しい英文をもとに作成した語順整序タスクに学習効果はあるのか、もしあるとすれば、どのような学生にどの程度有効かについても、別途調査を行いたいと考えている。

謝 辞

本調査は、平成 24 年度神戸学院大学研究助成 C「統語処理のトレーニングが初級英語学習者のスピーキング能力に及ぼす影響：CALL 教室を活用した授業実践に基づく考察」（研究代表者：森下美和）の助成を受けています。

事前事後テストの一部として Versant English Test を実施するにあたっては、Pearson Knowledge Technologies のご協力をいただきました。

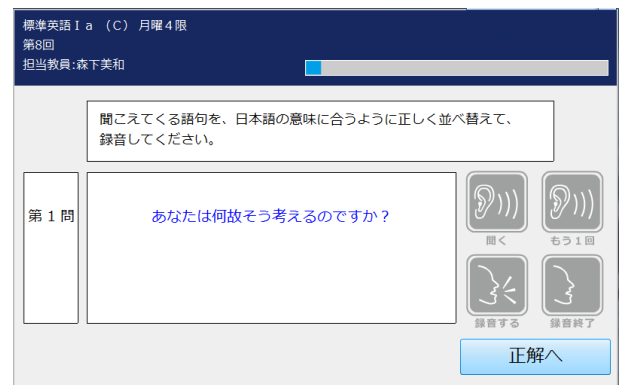
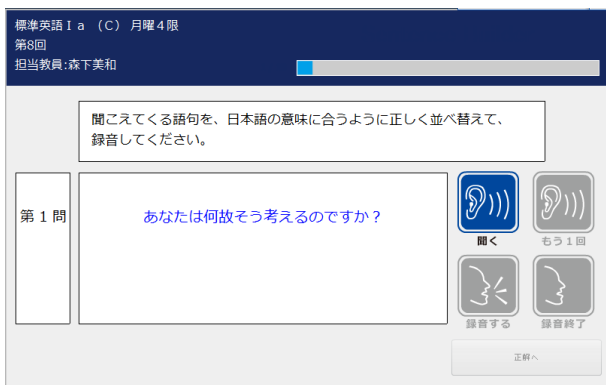
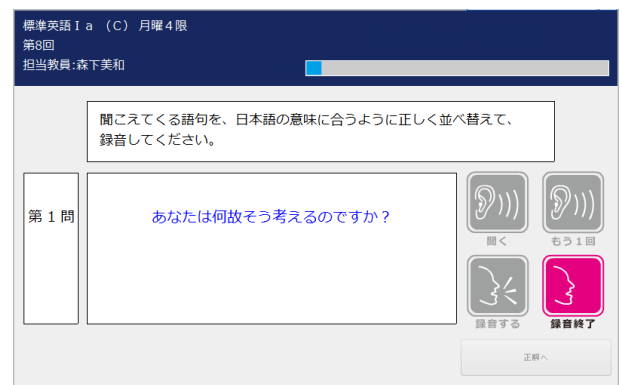
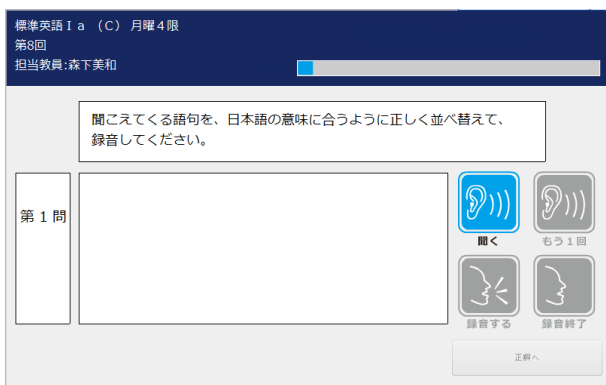
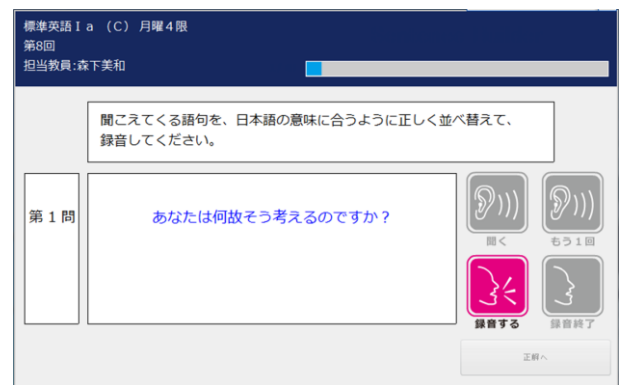
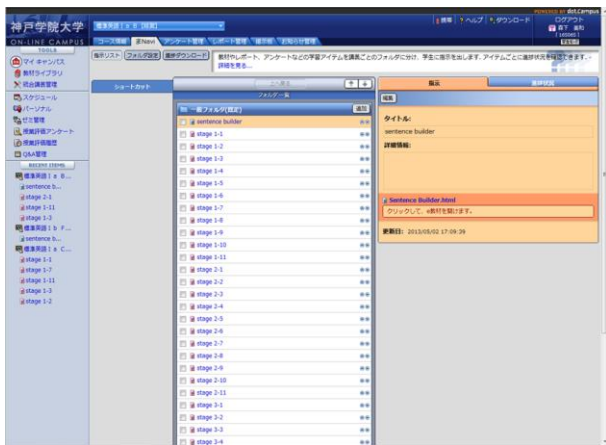
トレーニングの英文作成に当たっては、株式会社成美堂のテキストを参考にさせていただきました。教材として英文使用を許可してくださいました著者の方々に感謝いたします。

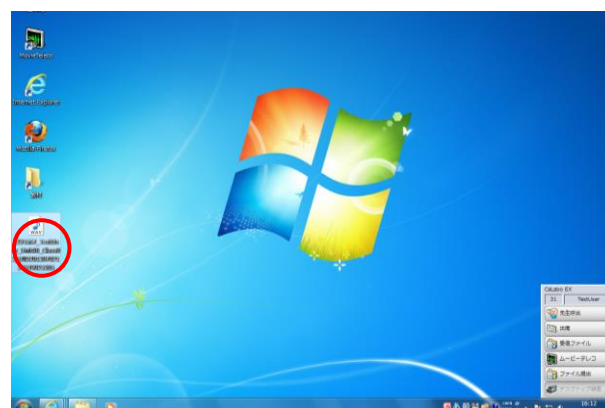
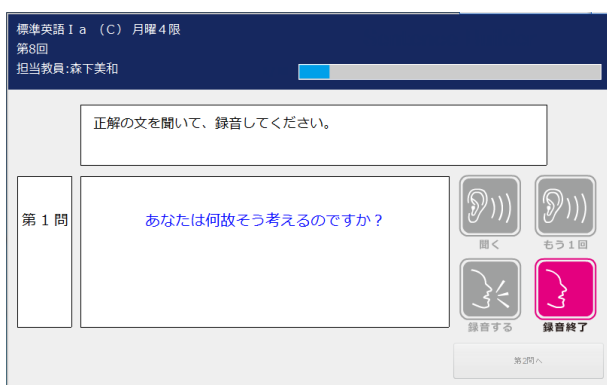
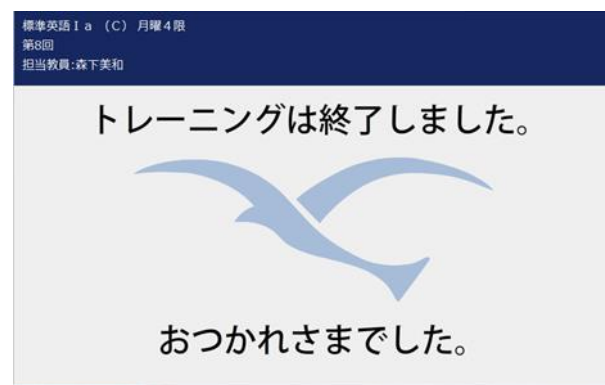
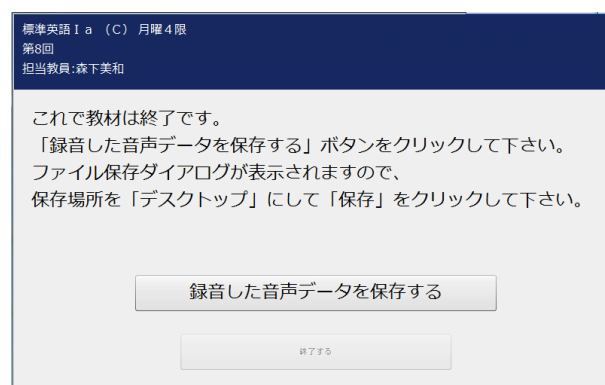
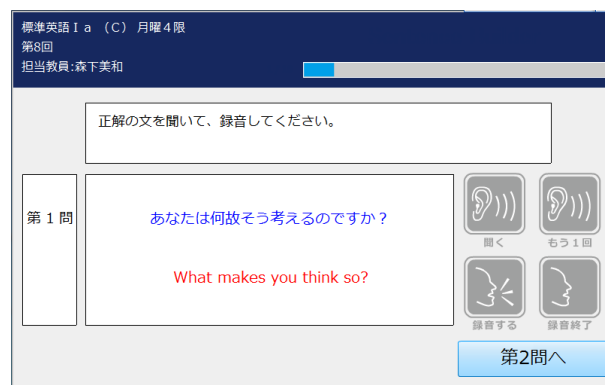
文 献

- [1] Bock, K., & Levelt, W. (1994). Language production: Grammatical encoding. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp.945-984). San Diego: Academic Press.
- [2] Levelt, W. J. M. (1993). The architecture of normal spoken language use. In G. Blanken, J. Dittman, H. Grimm, J. C. Marshall, & C.W. Wallesch (Eds.), *Linguistic disorders and pathologies: An international handbook* (pp.1-15). Berlin: Walter de Gruyter.
- [3] Morishita, M., & Yamamoto, T. (2013). How syntactic processing training affects oral production of elementary level Japanese EFL learners. *Linguistic Research*, 30(3), 435-452.
- [4] 森下美和・山本誠子・中西のりこ. (2012). 「非英語専攻の大学生の英語学習に関する意識と統語知識：統語処理のトレーニング教材作成のための予備調査」神戸学院大学経営学論集第 9 巻 第 1 号. 89-103.
- [5] 森下美和・横川博一. (2014). 「第 6 章外国語学習者の文産出：脳内にどのような統語表象をもっているか (pp. 113-135)」『外国語運用能力はいかに

熟達化するか：言語情報処理の自動化プロセスを探る』（松柏社）

Appendix : トレーニングのイメージ





Proceedings of the 44th Annual Meeting of the English Language Education Society of Japan

This volume is compiled by the editorial committee of the English Language Education Society of Japan and published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

ISBN 978-4-905166-07-8

Copyright © 2015 by the English Language Education Society of Japan and the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

All rights reserved.

This compilation and contributed papers are protected by the Japanese copyright laws and international conventions. Except as permitted under pertinent laws and conventions, no part of this publication may be duplicated, reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, without prior permissions of the copyright holders and the publisher.

Copyright of each contributed paper is reserved by its author(s).

タイトル：日本英語教育学会第 44 回年次研究集会論文集

編集者：日本英語教育学会編集委員会

発行者：早稲田大学情報教育研究所

発行者住所：東京都新宿区西早稲田 1-6-1 郵便番号 169-8050

発行日：2015 年 3 月 31 日

ISBN 978-4-905166-07-8