

言語学習と教育言語学：2018 年度版

Language Learning and Educational Linguistics 2018-2019

日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編集

早稲田大学情報教育研究所発行

2019 年 3 月 31 日

目次

一般化可能性理論を用いた英文和訳問題の採点の信頼性に関する検証 黒川 智史	1
中国語声調感知モバイルアプリの開発と評価について 康 茗淞 伊藤 篤 羽多野 裕之	11
小学校英語の現職教員研修：何が必要なのか 執行 智子 宅間 雅哉 カレイラ 松崎 順子	19
言語学研究における「共同体前提」は如何に正当化され得るか 徐 子程	29
自己表現するオーラルコミュニケーション活動： 教職課程におけるタスク設定と個別録画カメラ使用の効果 東矢 光代	41
英語学習者の文法理解と協同学習による気づき： 自律的相互により気づきを促すDictogloss 鍋井 理沙 森下 美和 原田 康也	51
DDLが育む英語の文法規則に対する気づきの力 西垣 知佳子 横田 梓 神谷 昇 安部 朋世 小山 義徳	59
英語母語話者とのやりとりにおける日本人英語学習者のwh疑問文の産出傾向 および統語的プライミング 森下 美和	67

日本英語教育学会会長（2016/04-2021/03）

森田彰

日本英語教育学会編集担当（2018/04-2019/03）

赤塚祐哉

編集委員（50 音順）（2010/04-2019/03）

坪田康, 鍋井理沙, 原田康也, 森下美和, 横森大輔

査読候補者一覧（編集委員・編集担当を除く）（50 音順）（2019/03 現在）

伊藤智子, 黒田航, 小泉利恵, 阪井和男, 佐良木昌, 篠塚麻衣子, 神長伸幸, 首藤佐智子, 鈴木千鶴子, 中條清美, 富田英司, 中村智栄, 西垣知佳子, 細喜朗, 御手洗明佳, 村上祐子, 森田彰, 湯山トミ子

一般化可能性理論を用いた英文和訳問題の採点の信頼性に関する検証

黒川智史¹

¹ 東京大学大学院 総合文化研究科 言語情報科学専攻 〒153-0041 東京都目黒区駒場 3-8-1

E-mail: ¹ skurokawa0521ut@gmail.com

あらまし これまで英文和訳の妥当性の検証は行われてきた。その一方、採点方法は統一されておらず、また、採点の信頼性も高いものから低いものまで様々なのが現状である。そこで本稿では、2 人の英語が堪能で、英文和訳に関する独自の評価観を持ち合わせていないと想定される大学院生 2 人に採点のトレーニングを課した後、英文和訳の採点を行ってもらい、その採点の信頼性を検証した。実験には 135 人の高校 3 年生が参加した。採点基準は、複数の大手予備校の大学入試における英文和訳の採点基準を参照しながら作成した。さらに、信頼性の高い採点基準に必要な人数と項目数を求めるために、一般化可能性理論を用いてシミュレーションを行った。その結果、今回のような参加者が 1 時間程度予め採点のトレーニングを行えば、英語が堪能な 1 人の採点者が 2 項目で採点すれば、高い採点の信頼性が得られることが判明した($G = 0.85$)。

キーワード 英文和訳, 一般化可能性理論, 採点の信頼性, 採点のトレーニング

Scoring Reliability for Translation Tests Studied with Generalizability Theory

Satoshi KUROKAWA¹

¹ Department of Language and Information Sciences, Graduate School of Arts and Sciences, the University of Tokyo
3-8-1 Komaba, Meguro-ku, Tokyo, 153-0041 Japan

E-mail: ¹ skurokawa0521ut@gmail.com

Abstract This paper aims to assess translation tests utilizing the Generalizability theory to examine whether they satisfy scoring reliability in Japanese high school term-end exams. In all, 135 Japanese high school students participated in this research. After they completed their translation tests, two well-trained raters assessed each translation task using a translation rubric that was based on the rubric of the most successful cram school and correspondence school in terms of its graduates passing university entrance examinations, the Toshin cram school and the Z-Kai correspondence school. The results indicated that one rater and two items are required to meet scoring reliability in Japanese high school term-end exams ($G = 0.85$).

Keywords Translation Tests, Generalizability Theory, Scoring Reliability, Rater Training

1. はじめに

英文和訳は明治の初期から現在に至るまで高等学校の定期テストなどで出題されてきた問題形式である。しかしながら、これまで英文和訳を定期テストで出題することに関して様々な議論があり、それゆえ、英文和訳の妥当性に関する実証的な検証が行われてきた(Buck, 1992; 青木, 2000; Ushiro et al, 2005)。その一方、永原(1936)や馬場(2006)は英文和訳の採点の信頼性に問題があることを指摘したものの、麻生(2012)などを除き、まだあまり検証がなされていないというのが現状である。定期テストにおいて採点の信頼性が確保さ

れていることは、テスト課題の妥当性と同様、非常に重要な要素であり、検証する必要があるといえる。したがって、本研究では英文和訳の採点の信頼性について実証的に検証することにする。

1.1 先行研究

英文和訳の妥当性の検証では、採点方法や信頼性も記されている場合が多い。Buck(1992)では、7 人の短期大学の英語教員に 121 人の大学生が解答した英文和訳を採点してもらい、その採点者間信頼性をピアソンの相関分析を行った結果、最低.087、最高 0.93 という値が算出された。この結果から、Buck は英文和訳の採

点者間信頼性は十分あると結論づけた。しかしながら、Buckの実験では、採点者のトレーニングを行っていなかった。青木(2000)では、108人の参加者の英文和訳を0点から3点までの範囲で18人(大学教員7人、高校教員9人、中学教員2人)が採点した。しかし、英文和訳の採点方法は、具体的な採点基準を設けず、採点者に任せていた。また、Buck同様、採点者のトレーニングは行っていなかった。Ushiro et al(2005)では、4人の高校の英語教師が英語の文節ごとに0点から2点までの部分点を与え、採点者間信頼性をピアソンの相関分析で検証した。その結果、最低0.71、最高0.83の相関係数が算出された。また、Buckや青木同様、Ushiro et alの実験でも採点者のトレーニングは行われてなかった。

英文和訳の採点の信頼性を中心の課題としたすえた研究としては麻生(2012)がある。麻生は、採点者間信頼性を検証するために、公立高校の英語教師10人に採点基準を設けずに10点満点と3点満点の2種類の採点方法で、10人の高校生が答えた英文和訳を採点してもらった。採点者間信頼性を検証するために、10人の採点者の採点をそれぞれピアソンの相関分析を用いて分析した。その結果、10点満点の採点方法では、最低0.30、最高0.93という採点者間同士の相関係数が算出され、3点満点の場合でも、最低0.41、最高0.90の採点者間同士の相関係数が算出された。このことから、採点者間の相関係数は、10点満点、3点満点、どちらのレンジで採点した場合でも、採点者間信頼性は、ばらつきが大きいということが示された。麻生は、点差のレンジにかかわらず、採点にばらつきがでるということを主張している。また、麻生(2012)は、採点者間の信頼性を高めるには、採点のトレーニングが必要であると主張している。

1.2 リサーチクエスチョン

これまでの英文和訳の研究における採点方法は以下の表1のようにまとめた。

表1 先行研究の研究結果

	Buck (1992)	青木(2000)	Ushiro et al (2005)	麻生(2012)
採点者の特徴	英語教員	英語教員	英語教員	英語教員
採点者数	7人	18人	4人	10人
トレーニング	なし	なし	なし	なし
点数	5点満点	3点満点	節ごとに0~2点	3点と10点満点
採点基準	教師に委託	教師に委託	教師に委託	教師に委託
分析方法	採点者間信頼性(r)	記述なし	採点者間信頼性(r)	採点者間信頼性(r)
結果	r = 0.87~0.93	記述なし	r = 0.71~0.83	r = 0.30~0.97

このように先行研究では、採点のトレーニングが行われていないこと、そして、評価項目が設けられていないことが示された。他にも、青木(2000)や麻生(2012)

のように、多くの研究において採点者は採点のトレーニングが行われていない英語教員のみで構成されていたことから、既に有している英文和訳に対する評価観が存在しており、それが採点に影響を与えている可能性もあることが挙げられる。Weir(2005)によると、スピーキング課題やライティング課題のようなパフォーマンス課題と呼ばれる、採点者の特性や、採点者のトレーニング不足から起因する採点者による採点の厳しさや寛大さは、具体的な採点項目を設けることによって統制を取ることが望ましいという。つまり、本来であれば、日本の英語教育の文脈でも、英文和訳もスピーキング課題やライティング課題と同様に、採点のトレーニングがある方が適切である。

上記の問題点を考慮すると、本研究では、信頼性の高い採点を行うのに必要なトレーニングの内容や、その際に必要な採点者の数、評価項目の数を明らかにすることが考えられる。そうすることで今後の英文和訳の妥当性に関する検証と採点の信頼性に関する研究、また、実際の英語教育の現場にとって、本研究が有意義な検証になると考えられるためである。本来ならば、採点トレーニングの有無、英語教員であるかどうか、評価項目の有無などの要因による英文和訳の採点への影響を検証し、頑強な信頼性の高い英文和訳の採点方法を検証することが研究目的として望ましい。しかしながら、英文和訳の採点の信頼性に関する研究は未だ不足しており、上記の条件をなるべく揃えて採点を行ったとしても、高い採点の信頼性が確保できるかは検証されていない。つまり、たとえ採点のトレーニング、英文和訳に対する評価項目を設けて独自の評価観を持っていないと想定される採点者同士で採点してもらったとしても、あまり高くない信頼性しか得られない可能性もある。その場合、上記の条件以外の要因が採点の信頼性に大きく寄与していると考察されるため、採点に影響するその他の要因を検証しなくてはならないだろう。

そのため、まずは採点トレーニング、英文和訳に対する独自の評価観を持っていないと想定される採点者、採点項目を設けて英文和訳の採点を行った場合、どの程度高い信頼性が確保できるか、また、その際に信頼性の高い採点が可能な採点者の人数、採点項目数を調査する必要があるだろう。そのような検証を行うことで、今後の英文和訳の妥当性の実証研究にあたっては、本研究の採点方法が参考になることが予想される。また、本研究で高い信頼性が得られた場合、今後の英文和訳の採点の信頼性に関する検証において、採点に影響を与える要因(採点者トレーニングの有無、採点者が英語教員なのか、それとも英語教育の現場を経験したことがない大学院生なのか、もしくは異なっているの

か、評価項目の有無)を対象とした発展的な研究に繋がると考察される。したがって、本研究では以下のリサーチクエスチョン(RQ)を立て、検証することにした。

RQ. 英文和訳は、採点のトレーニングを受けた英文和訳に対する独自の評価観を持っていないと想定される採点者が評価項目を設けて採点した場合、何人の採点者と何個の評価項目で採点すれば高い信頼性が確保できるのか

2. 実験

2.1 一般化可能性理論

本研究では、RQ を検証するために一般化可能性理論を用いた。一般化可能性理論とは、テスト項目や採点者などの誤差要因によって、得点がどの程度変化するかを調査するものであり、スピーキング課題などの信頼性の検証において用いられている(小泉, 2018)。他にも一般化可能性理論は、ライティング課題の採点の信頼性に関してもしばしば用いられている(山森, 2002; 山西, 2005; 水本, 2008)。これまで英文和訳において一般化可能理論が用いられた研究は、管見の限り、存在しないが、英文和訳はライティング課題同様、記述式問題であるため、今回の英文和訳の採点の信頼性の検証においても利用できるかと判断した。

一般化可能性理論は、採点に伴う変動誤差の大きさを分析する「一般化可能性研究 (G 研究)」と、G 研究の分散分析の推定値から、一般化可能性係数を算出する「決定研究 (D 研究)」で構成されている(小泉, 2018)。一般可能性理論によって、評価項目、採点者、参加者などの変動要因が英文和訳の採点に与える大きさの推定値を求めることができる(山森, 2002; 山西, 2005; 水本, 2008; 小泉, 2018)。さらに、山西(2005)は、一般可能性理論によって、設定した目標の信頼係数に到達するのに必要な採点者の人数や、評価項目の数などをシミュレーションできると主張している。したがって、本研究の RQ を検証するために、一般化可能性理論を用いて何人の採点者と何個の評価項目で採点を行った場合の信頼係数を算出する。

今回、英文和訳の採点に与える主要因は、「採点者」、「評価項目」、「参加者」とし、系統的誤差を起こす相は 3 相とした。また、主要因を掛け合わせた交互作用は、「参加者」以外の 2 相とした。「採点者×評価項目」、「採点者×参加者」、「参加者×評価項目」とした(山西, 2005)。そして「採点者×評価項目×参加者」には、その交互作用とともに、どの要因をもってしても説明できないランダム誤差が含まれているため、全体で残差を示している(山西, 2005)。一般化可能性理論は、古典的テストの信頼性の概念を発展、拡張させたものであ

り¹、そのため D 研究において算出される一般化可能性係数は、古典テスト理論で言うところの信頼係数に相当する(小泉, 2018)。

水本は、山西(2005)を参考にして、何人の採点者が何個の評価項目で採点すれば、ある基準以上の信頼係数が算出できるかを公式にしてまとめた。以下の公式が水本(2008)に記されたものである。

$$G = \frac{\text{参加者の分散成分}}{\text{参加者の分散成分} + \frac{\text{参加者} \times \text{項目の分散成分}}{\text{項目の数}} + \frac{\text{参加者} \times \text{採点者の分散成分}}{\text{採点者の数}} + \frac{\text{参加者} \times \text{項目} \times \text{採点者の分散成分}}{\text{項目} \times \text{採点者の数}}}$$

上記の式を用いることで、「(評価)項目の数」と「採点者の数」を変動させ、その採点者数と評価項目数で採点を行った場合の一般化可能性係数をシミュレーションすることができる。また、水本によると、0.8 以上が高い信頼性があるとみなせると主張している。そのため、まずは 0.8 以上の高い信頼係数が得られるまでシミュレーションを行う。0.8 以上に達した後も、より高い信頼性係数である 0.9 以上になるまでシミュレーションを続ける。その理由としては、英文和訳はよりテストの影響度が高い大学や高校の入学試験などでも用いられているため、英文和訳を様々な場面で用いる可能性を考慮したためである。

次に、評価の点数のレンジについて説明する。しばしば、一般化可能性理論はライティング課題の信頼性を検証する場合に用いられる。その場合、項目ごとに、0 点から 5 点まで評価を行うことが多い(山森, 2002; 水本, 2008)。ライティング課題は、ある程度以上の長さを有した文章であることから、0 点から 5 点までの項目で評価されることが多いと考えられる。今回の英文和訳は、短い 4 つの文章を採用したため、英文和訳の採点を行った青木(2000)や麻生(2012)同様、各項目 0 点から 3 点までのレンジとした。今回は、後述 2.2 の 4 項目で評価したため、一問あたり最高 12 点、英文和訳は 4 問出題したため、全体で最高 48 点となった。

2.2 英文和訳の採点項目

静(2006)は、大学入学試験に出題されている英文和訳が、高校の英語教育に波及効果を及ぼしていると指摘している。それゆえ、本稿では大学入学試験と関連させて英文和訳の評価項目を検討する。金谷(1995)は、英文和訳の採点項目を決定する際に注意する点について以下のように述べている(pp.217-218)。

¹ 本来は採点方法の改善案を考案するために、G 研究も焦点を当てる必要がある。しかし、管見の限り、英文和訳の採点に一般化可能性理論が用いられていないため、まずは相対的決定である D 研究に主眼を置いて検証を行った。

テストの妥当性を検証するとき、「タスク」と「採点基準」の設定において、「だれもが納得する」統一基準を設けることが不可能であれば、「一定の判断能力がある人」の中で「より多くの人が納得する」基準を決めるという方法を採用すべきである。

(金谷, 1995)

金谷が主張するように、英文和訳では、誰もが納得する判断基準を設定することが困難であるため、本研究では、「一定の判断能力がある人」の中で「より多くの人が納得する」基準を定める方法を設定することにする。

先行研究では、採点者の判断に委託しているため、本研究に応用できる採点基準となりうるものは見当たらなかった(Buck, 1992; 青木, 2000; Ushiro et al, 2005)。それゆえ、教師や生徒が「一定の判断能力がある人」とみなす人が「より多く納得している」と思われる英文和訳の採点基準とは、誰が作成したどのような基準であるかを考察する必要がある。

その考察対象となりうるものとして、大学入試の予備校などの採点基準が考えられる。Allen(2016)は、現在の塾や予備校は、現行の入学試験制度によって生み出された日本の英語教育の「闇の部分(Shadow)」であると述べている。その一方、塾や予備校が、「闇の部分」として機能しているということは、それらが提示している採点基準は、教師や生徒にとって重要な入学試験(High-stakes Test)を解答するために必要な手がかりになっていることを意味しており、それほどまでに塾や予備校は入学試験を徹底的に検証しているといえる。それが教師や生徒が予備校の採点基準を「一定の判断能力がある」とみなしている理由であると考えられる。

また、長きに渡って存在している著名な予備校などは、教師や生徒がその採点基準を「より多くの人が納得している」ため存続し続けていられると考えられる。したがって、本稿では、予備校の採点基準を参照することにする。採点基準を参照するにあたって、1つの予備校ではなく、複数の伝統的な予備校を参照することにする。

例えば、大手予備校の東進が作成した『第1回 6月東北大本番レベル模試(2013年 6月実施)²⁾』によると、以下のような英文和訳の採点基準が設けられている。

- 1.基本的に部分的誤りと語句の無視は各-2点
- 2.各採点区分内の配点を超えて減点は行わない

²⁾ 第1回 6月 東北大本番レベル模試(2013年 6月実施)より引用した。URL(https://www.toshin.com/hs/event/tohokudai_honban/pdf/1306/eigo.pdf#search=%27英文和訳+採点基準%27 2018年 11月 2日 閲覧)。

- 3.十分に日本語化しているカタカナ語は不問だが、その場合を除くカタカナ語は-2点
 - 4.日本語の誤字等は、別の意味にとられてしまうケースは-1点
- (東進, 2013)

上記の例から読み取れるように、基本的に英語に関する能力を測定しているが、日本語の誤字や別の意味にとられてしまうような表現が減点対象であることから、日本語の能力も問われている、と東進は分析している。さらに永原(1936)同様、部分的な語句のミスは減点対象となみなしている。

もう1つ大手通信教育の予備校の英文和訳の採点基準を取り上げる。実は、英語の通信教育には長い歴史がある。江利川(2011)によると、日本の英語教育においては、通信教育の始まりは1924年の井上通信英語教育まで遡ることができるという。現在、大手通信教育といえ、Z会の名前をあげる人も多いだろう。Z会が2016年度の京都大学の英文和訳の勉強方法を示したものを以下に引用する³⁾。

英文和訳では、まず英文の構造を文法・構文に基づいて丁寧に分析する練習を積むこと。そして自然な日本語になるよう工夫を重ねる。語彙については、単語集などでこまめに覚えていくと同時に、文脈から未知語の意味を推測する練習が必要である。背景知識や日本語の語彙力も助けになるだろう。

(Z会, 2016)

このように、英文和訳では、英文の構造について丁寧に分析すること、そして自然な日本語であることが重要であるとZ会は分析していると思われる。

今回取り上げた英文和訳の採点基準でわかったことは、英語の文構造や、単語だけでなく、与えられた分脈から逸脱した訳は減点対象になること、日本語関連のミス(誤字、脱字、定着していないカタカナ語の使用)なども減点されるということである。当然ながら、大手予備校が作った採点基準がどこまで本来の採点基準に近いものなのかは調べようがない。しかしながら、毎年多くの受験生がこのような採点基準を参考にしてテストに望んでいる。そのため、実際の大学入試に向けて同様の採点基準を設けることは現実的であると考えられる。そして、少なくとも、青木(2000)や麻生(2012)の実証実験のように、細かい採点基準を設けず、教師に任せて英文和訳を評価したものよりも、

³⁾ 「京大英語 再現答案 & 得点情報分析 『目標得点を達成するためのポイント』より引用した URL(https://www.zkai.co.jp/high/saigen/contents/base.aspx?cd=16ke_b 2018年 12月 21日 閲覧)。

高校の英語教育の現状に即した正確な評価ができると考えられる。

今回の評価の項目は、「英文の文構造を理解しているか」「英文の文章を理解しているか」「日本語の自然さ」「日本語の正しさ」の4項目である。「英文の文構造を理解しているか」という項目は、永原(1936)や、大手予備校である東進(2013)が言及した項目であるため取り入れた。「英文の内容を理解しているか」については、馬場(2006)が述べているように、英文和訳はそれほど難しくなく構文と語彙であった場合、原文の理解度を測定できるとされているため項目として採用した。「日本語の自然さ」と「日本語の正しさ」については、英文和訳は日本語としての能力も必要であると考えられるため、取り入れた。

なお、実際の課題で用いた採点表や、採点事例の一部を Appendix.1 に提示しているので参照されたい。

2.3 実験手順

今回の実験では、参加者に時間内に4問の英文和訳を解いてもらった。参加者の答案を全て Excel に転記し、参加者が特定できないようにするために通し番号を振った。そして、採点のトレーニングを受けた2人の採点者にその Excel ファイルを印刷したものをそれぞれに渡し、採点してもらった。その後、採点した結果を一般化可能性理論の G 研究と D 研究を行った。

なお、分析に使用したソフトウェアは、SPSS Advanced Model の VARCOMP であった。

2.4 参加者

参加者は、首都圏にある私立大学付属の高校3年生、計145人であった。参加者には、2018年5月下旬から6月中旬の授業時に英文和訳の課題と英検などの英語の民間試験の取得状況を尋ねる質問紙に答えてもらった。なお、調査対象校は男女別学の男子校であったため、全ての参加者の性別は男性であった。参加者の9割近くが大学受験をせずに、付属の大学に進学する。また、付属の大学に進学するためには、英検2級かそれと同等と学校が認めた試験に合格しなくてはならない。そのため、いわゆる進学校のように、大学受験に特化した英語教育ではなく、英検2級の取得を推奨し、コミュニケーション能力を伸ばすことがこの高校の教育理念の1つとして掲げられている。また、帰国子女が複数人在籍しているその一方で、中学まで日本の公立学校に在学していた生徒もいることから、様々な英語教育の経験を有している生徒がいるといえる。本調査では、無記名であったものや、欠損値があった10人を除いた135人を分析対象とした。なお、収集した全てのデータは、Excel に打ち込む際に、参加者に番号を振り個人が特定できないようにした。Excel にデータを打ち込んだ後も調査で参加者が直接記入した質

問紙は自宅で厳重に保管している。

2.5 採点者

英文和訳の採点は、英語が堪能である2人の大学院生が行った。今回、大学院生に依頼した理由は、参加者数が135人、それぞれ4問解いてもらったため、中学や高校の教員に採点してもらうには、英文和訳の数が膨大すぎたためである。そして多忙な中学、高校の教員に採点のトレーニング講習を受けてもらうことが困難であると判断したためである。そこで本研究では、これまで英文和訳の採点をしたことのない大学院生に採点してもらうことにした。採点期間は、2018年8月4日から14日の間に採点してもらった。

この2人は同じ都内の大学院に所属している。両者とも中学・高校の外国語科の教員免許は持っておらず、研究分野も外国語教育関連のものではない。大学院の研究分野はそれぞれ認知言語学(以下: 採点者 A)と、コミュニケーションストラテジー研究(以下: 採点者 B)であった。採点者 A は日本語母語話者、採点者 B は中国語と日本語の均衡バイリンガルであった。

本研究で英語教育分野の研究とは関係がなく、教員免許状を取得していない大学院生の採点者を選んだ理由について説明する。一般化可能性理論では、採点者を母集団からランダムサンプリングで選ばれることになっている。それゆえ、本来であれば、実際に英文和訳を採点していると想定される英語教員が母集団として推定されるため、英語教員が採点することが望ましい。事実、これまでの先行研究においても、英語教員が英文和訳の採点を行っている(青木, 2000; Ushiro et al, 2005)。今回、英語が堪能であるが、英語の教員免許を取得していない大学院生に採点を依頼した理由は、1.2 で述べたように、英語教員や教員志望の学生が評価を行う場合、これまでの学習・指導の経験に基づく独自の評価観点があり、それが採点に歪みを生じさせる可能性があるためである。また、英語教員に比べて、英語教育に対する強いこだわりがないと想定されるため、採点のトレーニングによって評価基準に合わせることも容易である可能性があるというのも理由の1つである。ゆえに、今回の採点者は、本研究の「英文和訳に対する独自の評価観を持っていないと想定される採点者」として適任であると判断した。

次に、採点者の人数について説明する。先行研究では、英文和訳が4人(Ushiro et al, 2005)から18人(青木, 2000)で採点されているのに対し、本研究の採点者の人数である2人はかなり少ない。多くの採点者がいた方が、より正確な信頼性係数を算出することができるため、採点者の人数をある程度多くすることが望ましい。しかしながら、本研究では、英語が堪能であるものの、英文和訳に対する独自の評価観を持っていないと想定

される採点者が、評価することになっていることから、採点者の人数を確保するのが困難であった。そのため、最も少ない人数で一般化可能性理論を行っているライティング課題の研究を調査した。その結果、ライティング課題の採点の信頼性を一般化可能性理論で検証した水本(2008)では、採点者は2人のみで行っていた。そのため、本研究では、水本における人数を一般化可能性理論で検証する際の最小限の人数とみなし、検証することにした。

2.6 採点のトレーニング

両採点者には、2018年8月5日の午前11時から1時間、筆者が主催した採点のトレーニング講座に参加してもらった。用いた採点項目は、2.2で言及したものと同様である。予備調査として、大学院生が解答した本調査で用いたものと同じ4つの英文和訳を設問ごとに3問ずつ、計12問英文和訳を採点してもらった。トレーニングの際は、練習問題の12問の採点した値が一致するまで筆者を交えた3人で話し合った。そして12問の練習問題の採点が一致したところでトレーニングは終了した。なお、採点者にはそれぞれ、すべての参加者の英文和訳を渡し、2018年8月5日から8月13日の間に採点してもらった。

2.7 英文和訳

英文和訳は、英検のテキストから引用した。具体的には、公益財団法人日本英語検定協会の2017年度の第2回英語検定一次試験(準2級)の長文読解“A Children’s Toy”の文章から下線を引いた4つの文を実験に用いた⁴。その理由は、英検のウェブサイト(2018)にある「各級の目安⁵」によると、英検準2級は「大学入試レベル」と記載されており、さらに、多くの参加者が英検2級の習得を目指している。しかしながら、質問紙で資格試験の取得状況を確認したところ、調査時点において英検2級以上の資格を取得している参加者は全体の37%であり、英検準2級の一次試験の合格者は35%であった。また、残りの28%は英検準2級の一次試験を突破していなかった。それゆえ、参加者の上位3割程度にとって簡単な英文レベルであり、中位3割によっては、適切な英文レベル、下位の3割弱にとっては難しい英文レベルであると判断できる。したがって、この課題の英文レベルは参加者にとって適切なレベルであると判断した。

ここで、学校で普段用いている教科書などから既習の長文を引用すべきではないかという批判があるかも

しれない。実際に英文和訳が期末テストで使用される際には、これまでの学習事項が定着しているかを確認するために出題していることが多いためである。しかしながら、本稿では、普段使用している教科書のものを使用すると、学習者の読解力を測定しているよりも、教科書を暗記していることを測定してしまう恐れがあるため、教科書からの引用は避けた。

3. 結果

3.1 G 研究

まず、英文和訳の採点における変動要因である採点者、評価項目、参加者の分散分析の推定値と、各項目の推定値を百分率にしたものを以下の表2にまとめた。

表2 一般化可能性係数研究(G研究)の検証結果

変動要因	分散成分	
	推定値	□□割合 (%)
参加者	6.77	66.4%
採点者	-0.04*	0.00%*
項目	1.109	10.9%
参加者×採点者	0.13	1.2%
採点者×項目	1.305	12.8%
採点者×項目	0.108	1.1%
参加者×採点者×項目	0.773	7.6%
合計	10.2	100%

Note; 採点者の項目は分散がマイナスだが、Brennan(1992)の方法に従って、割合は0%としている。

この表でまとめられているのは、一般化可能性理論におけるG研究に該当する。表1を見てみると、最も大きい変動要因は「参加者」であった(66.4%)。これは参加者によって評価が異なるということを意味し、参加者の能力の識別ができているといえる。最も変動要因として小さかったのは、「採点者」であった。Brennan(1992)によると、採点者の分散成分がマイナスであり、且つ、-0.05以内である場合は、その分散の真の値が0に近い発生しているという。英文和訳の採点に与えた要因は限りなく小さくなった要因であることが考察される。したがってBrennanの主張に従い、負の値を0に修正した。しかしながら、推定結果の偏りを防ぐため、分散分析においては、マイナスの値をそのまま使用した。「採点者」の変動要因が小さいことは、採点者同士の採点のズレも小さい可能性がある。そこで、先行研究と同様、採点者間信頼性があるのかを採点者Aと採点者Bの4項目の点数を足し合わせた英文和訳の得点をピアソンの相関分析を用いて検証した。その結果、 $r = 0.95$ という相関係数が算出された。このことから、採点者AとBの採点者間信頼性は非常に高いことが示された。

その一方で、「評価項目」の分散要因の大きさが

⁴ 下記のURLにある公益財団法人日本英語検定協会より引用した(http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/grade_p2/solutions.html 2018年12月21日閲覧)。

⁵ 下記の「各級の目安」を参照されたい(<http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/about/> 2018年12月21日閲覧)。

10.9%あるということは、項目によって測定しているものが大きく異なるということを表している。

3.2 D 研究

一般化可能性理論の次の段階である D 研究に移行する。上記の G 研究から得られた分散推定を用いて、一般化可能係数(G)を求めた。また、採点者数と評価項目数を変動させると、どの程度の信頼係数が算出されるかをシミュレーションする。D 研究における信頼性は、古典的テストでいうところのクロンバックの α 係数と同様に扱っている研究が多い(山森, 2002 ; 山西, 2005 ; 水本, 2008)。本調査は決定係数が 0.8 以上の場合に信頼性の高い採点であるとみなすことにする。本調査は採点者 A と採点者 B にそれぞれ同じ英文和訳を 4 項目で採点してもらったため、まず採点者数が 2 人の場合のシミュレーションを表 3 にまとめた。表 3 によると、2 人の採点者が 2 項目で採点を行った場合は 0.91 という決定係数が算出された。また、実際に今回の採点方法であった 2 人の採点者が 4 項目で採点を行った場合 0.93 と高い決定係数が算出されていた。

表 3 採点者数が 2 人の場合のシミュレーション

採点者数	項目数	一般化可能係数
2	1	0.79
2	2	0.88
2	3	0.91
2	4	0.93

また、表 4 は採点者が 1 人の場合のシミュレーションを行ったものである。

表 4 採点者が 1 人の場合のシミュレーション

採点者数	項目数	一般化可能係数
1	1	0.75
1	2	0.85
1	3	0.89
1	4	0.91

表 4 から読み取れるように、採点者が 2 人の時と同様、採点者が 1 人の時においても 2 項目以上で採点すれば決定係数が 0.85 であり、1 人の採点者が 4 項目で採点した場合は 0.91 という高い信頼性があるということが示された。次に、採点者が 1 人の場合と採点者が 2

人の場合を視覚的にわかりやすく比較するために、以下のような図 1 を作成した。

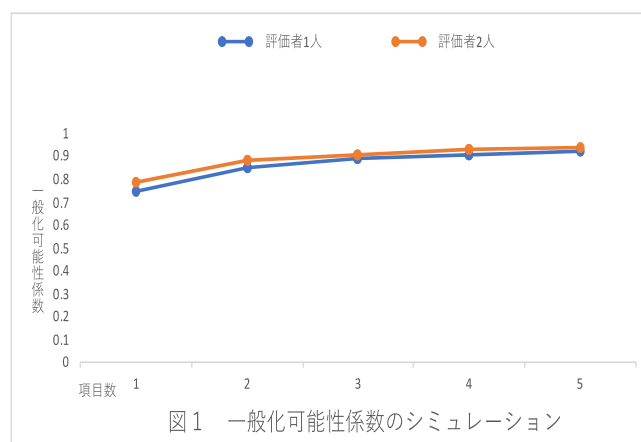


図 1 で示されているように、採点者が 1 人でも 2 人でも、評価項目数が 4 項目程度になるとあまり採点の信頼性に大きな差がない(採点者 1 人の場合、決定係数 = 0.91 : 採点者 2 人の場合、決定係数 = 0.93) ことが明らかになった。

4. 考察

まず、一般化可能性理論の G 研究の結果によると、全ての変動要因の中で最も大きかった分散成分は、「参加者(推定値 = 6.77、推定値全体における割合 = 66.4%)」であったことから、今回実験に用いた英文和訳の課題は、参加者の能力を十分に識別できていたといえる(水本, 2008)。また「採点者」はほとんど英文和訳の点数の変動要因とならなかった(分散成分の推定値 = -0.04 推定値全体における割合 = 0.00%)。これは、各評価項目が 0 点から 3 点までの比較的小さいレンジであったことを考慮しなければならないが、採点者によってのばらつきはほとんどなかった、ということの意味する。また、採点者 2 人の採点者間信頼性は、 $r = .95$ であったことも、この結果を裏付けるものといえる。同様の方法で信頼性係数を算出した先行研究において、最も強い採点者間信頼性の相関係数は、麻生(2012)の $r = 0.97$ であったことから、本研究は他の英文和訳を採点した研究と比較しても、かなり強い採点者信頼性が算出されたといえる。つまり、今回のような採点者の場合、厳格な評価項目表を与え、1 時間程度トレーニングすれば採点がかなり一致するということが示唆された。

「採点者×項目」の分散成分の推定値が小さかったことから(推定値 = 0.10、推定値全体における割合 = 1.1%)、採点者によって項目の難易度が変わることはほとんど起こらないことが示された。

しかしながら、「参加者×項目」の推定値も高かった(推定値 = 1.30、推定値全体における割合 = 12.8%)。これは、少なくとも1つの項目が、ある参加者には有利に働いたり、ある参加者に不利に働いたりしていることを示している(Bachman, 1990)。例えば、項目は、主に英語の能力に関連するものと、日本語の能力に関連するものがあるため、「英語の項目で高い点数が取れているにもかかわらず、日本語の項目であまり高い点数が取れなかった参加者」もしくは、「日本語の項目では、高い点数が取れたのにもかかわらず、英語の項目では高い点数を取れなかった参加者」がいたことが想定される。今回は予備校の採点表を参考にして観点別の評価を作成したが、今後の研究では日本語に関する評価を入れない場合どのように採点の信頼性に影響が出るかに関して検討の余地が残されており、今後検証していく必要があるだろう。また、そもそも日本語の評価項目を、英語の課題である英文和訳に入れること自体に関して慎重に議論を重ねる必要もあるだろう。

次に、D 研究の結果を考察する。水本(2008)がライティング課題で信頼性が高いと主張できる目安として0信頼性係数が0.8を超えることを挙げている。英文和訳の採点の信頼性を考察した本研究で水本の目安を取り入れ、D 研究の決定係数が0.8を超えるには、1人の採点者が2項目で行うことが条件であった(決定係数 $G = 0.85$)。さらに、より高い信頼性を高めるには、採点者は1人の場合、4項目以上が望ましいということが示された(決定係数 $G = 0.91$)。

上記の考察から、RQ「英文和訳は、採点のトレーニングを受けた英文和訳に対する独自の評価観を持っていないと想定される採点者が評価項目を設けて採点した場合、何人の採点者で何個の評価項目で採点すれば高い信頼性が確保できるのか」に答える。その条件として、(1)英文和訳に対する評価観がないと想定される大学院生を採点者として選び、(2)採点項目を理解してもらい、採点者間の評価方法と評価項目ごとのコンセンサスを取るために1時間で12問程度の採点者に対する採点トレーニングを行うことである。その条件がクリアされた場合、1人の採点者が、には2つの評価項目で採点を行うと0.8以上の信頼性係数が得られる。また、0.9以上の信頼性係数を得るためには1人の採点者が4項目以上で採点することで得られることが示された。従来の英文和訳の妥当性の研究では、採点の信頼性は、あまり重視されてこなかったため、信頼性係数は研究によって高いものから低いものまで様々である、また、採点方法自体もその研究独自の手法で行われていることも多く、統一された方法で行われているわけではなかった(Buck, 1992; 青木, 2000; Ushiro et al, 2005)。英文和訳の検証において用いることができ

る採点方法1つを示すことが一連の英文和訳の研究に貢献できた部分であると考察される。本研究の限界や、今後検証すべき課題に関しては次の章で述べることにする。

5.今後の展望

本研究では、一般化可能性理論を用いて、採点者のトレーニングを受け、英文和訳に対する独自の評価観を持っていないと想定される採点者が、評価項目を設けて採点した場合、信頼性の高い採点に必要な採点者数と評価項目数を検証した。それを検証するために、英文和訳の採点項目を設けた状態で、1時間程度の採点トレーニングを受けた英文和訳に対する独自の評価観を持っていないと想定される大学院生2人に採点してもらい、一般化可能性理論を用いて分析した。その結果、1人の採点者が2つの項目で採点を行った場合、0.8以上の信頼性係数が算出された。また、1人の採点者が4つの評価項目で評価を行った場合、0.9以上の高い採点の信頼性係数が算出された。このことから、今回と同様の条件で採点を行った場合、採点の信頼性を確保できることが示された。

その一方で、本研究には様々な限界がある。例えば、今回の採点者は、英文和訳に対する独自の評価観を持っていないと想定される大学院生であったため、今回のトレーニングを、独自の評価観を持っていると想定される英語教師に実施した場合、今回と同様の結果が得られるかどうかは不明なことなどである。最後に今後の英文和訳の採点の信頼性の検証で行う必要があるものを以下に挙げることにする。

- (1)採点者のトレーニングの前後でどの程度採点間信頼性や信頼性係数が向上するのか
- (2)採点者が英語教師の場合と大学生・大学院生の場合で採点の信頼性に差はあるのか
- (3)本実験に参加してもらった採点者AとBに同様の実験を行い、今回の実験結果と比較し、どの程度採点者内信頼性があるのか
- (4)一般化可能性理論のG研究において、日本語の項目を取り除いた場合、「参加者×項目」の分散成分はどのように変化するのか

上記の(1)から(4)を検証することで、頑強な英文和訳の採点方法の考案に繋がるだろう。したがって、今後(1)から(4)の検証を続けていくことが期待される。

文 献

- [1] G. Buck, Translation as a language testing procedure: does it work?, *Language Testing*, vol.9, no.2, pp.123-148, December 1992.
- [2] 青木優子, “英文和訳テストの妥当性調査,” 関東甲信越英語教育学会研究紀要, vol.14, pp.35-42, 東京, July 2000.
- [3] Y. Ushiro, Y. Hijikata, M. Shimizu, Y. In’nami, K. Kasahara, A. Shimoda H. Mizoshita, & R. Sato, Reliability and Validity of Translation Test as a Measurement of Reading Comprehension, *Annual Review of English Language Education in Japan*, vol.16, pp.71-80, Gunma, May 2005.
- [4] 永原敏夫, 試験と学修, 研究社, 東京, December 1936.
- [5] 馬場哲生, “英文和訳テストの功罪,” 英語青年, vol.152, no.7, pp.408-410, October 2006.
- [6] 麻生雄治, “英文読解力評価のための英文和訳テストの信頼性と妥当性,” EIKEN BULLETIN, vol.24, pp.189-197, November 2012.
- [7] C. J. Weir, *Language Testing Validation: An Evidence-Based Approach*, Palgrave Macmillan, Hampshire, November 2005.
- [8] 小泉利恵, “一般化可能性理論,” 平井明代 (編著), 教育・心理・言語系研究のためのデータ分析—研究の幅を広げる統計手法, 東京図書, 東京, December, 2018.
- [9] 山森光陽, “一般化可能性理論を用いた観点別評価の方法論の検討,” Step Bulletin, vol.14, pp.62-70, November 2002.
- [10] 山西博之, “高校生の自由英作文はどのように評価されているのか—分析的評価尺度と総合的評価尺度の比較を通しての検討—,” JALT Journal, vol.26, pp.189-205, November 2004.
- [11] 水本篤, “自由英作文における評定者評価の種類と信頼性,” 統計数理研究所共同研究リポート 215 「学習者コーパスの解析に基づく客観的作文評価指標の検討」, vol.215, pp.43-49, March 2008.
- [12] 静哲人, “これでいいのか、大学入学英語問題—英語教育およびテスト理論の立場から,” 英語青年, vol.152, No.1, pp.2-5, April, 2006.
- [13] 金谷憲, 英語リーディング論, 河源社, 東京, September 1995.
- [14] D. Allen, “Japanese cram schools and entrance exam washback,” *The Asian Journal of Applied Linguistics*, vol.3 No.1, pp.54-67, March 2016.
- [15] 江利川春雄, 受験英語と日本人: 入試問題と参考書からみる英語学習史, 研究社, 東京, March 2011.
- [16] L. F. Bachman, *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford, June 1990.
- [17] R. L. Brennan, *Elements of generalizability theory*, ACT Publications, Iowa City, December 1992.

Appendix.1

ここでは紙幅の都合上、英文和訳の第1問で用いた採点基準を記すことにする。

問題(1) Even with good ideas and hard work, many products and businesses fail.

訳例: たとえ良い発想やハードワークがあっても、多くの商品とビジネスは失敗する

(1)の採点項目表

内容	英文の文構造を理解しているか	英文の文章を理解しているか	日本語の自然さ	日本語の正しさ
◎右の例を正解の参考にしてください	・Even with～ ～でも/～にも拘らず/～しても/～さえ(も)/～でさえ ・～fail 失敗する (自動詞)/うまくいかない	・hard work 大変な仕事/ 一生懸命努力/ 懸命な働き/ ハードワーク/熱心な仕事/きつい仕事/とても働く ・Products 製品/商品/ プロダクト(ツ)/生産物 ・Businesses ビジネス/仕事/会社/事業	文脈を考慮すると、とても自然である ・例: fail (失敗する企業も少なくない)	・漢字がわからないために、平仮名で書いたと思われるものがない ・助詞が重なったりしていない (例: 多くの製品が) ・読点や句点については対象外
△1個につき1点ランクダウン	・Even with～ ～で/～する と/～より ・～fail 失敗させる/ 失敗/失敗をと もなう/を失敗する (他動詞)	・hard work 忙しい仕事/ 沢山の仕事 /努力/勤勉/ 一生懸命研究しても ・products 事業/計画/生産 ・～fail 影響する/厳しいものだ ・ビジネスや企画ができる よい働き (good idea のみ修飾)	良いアイデアや働きでさえ～ (並列の部分) が変 ・例えば良い考えがあったり勤勉に働いても、 (勤勉には働かない) 良いアイデアでも、勤勉でも/良い考えやいそがしい仕事で、(二つの関係がよくわからない)	はげしく働く 良いアイデアと、けん命な働きにもかかわらず、 かん単/はっそう ・がんばってはたいたとして (がんばってー1/はたいたとしてー1)
×(1個につき2点ランクダウン) *各項目0点以下にはしません	・Even with～ ～が、～は(主格) ～しなければ ときで～ (体言止め)	・hard work 熱心な勉強 しっかりと仕事ができる	どんなにグッ ドアイデアやハードな努力があっても、 (まだ日本語にできる部分がある)	

実際の採点例

(1) Even with good ideas and hard work, many products and businesses fail.	文構造	意味	自然さ	正しさ	合計点
優れた考えや大変な努力があったとしても多くの製品や経営は失敗してしまう	A:3	A:3	A:3	A:3	A:12
良い発想やねっしんな仕事をしたが、多くの製品やビジネスは失敗する	A:2	A:3	A:2	A:2	A:9
忙しい時に良いアイデアがある	A:0	A:0	A:0	A:1	A:1
	B:0	B:0	B:0	B:0	B:0

Note: A、B はそれぞれ採点者 A、B を指し、数字はそれぞれの採点を表している。

中国語声調感知モバイルアプリの開発と評価について

康茗淞 伊藤 篤 羽多野 裕之

宇都宮大学 〒321-8505 栃木県宇都宮市陽東 7-1-2

E-mail: s944302@gmail.com, {at.ito, hatano}@is.utsunomiya-u.ac.jp

あらまし 中国語発音学習の一般的な学習方法は、簡単な単語を覚えること、モデル音声を模倣することであるが、日本人による中国語発音学習には次のような 3 つの課題がある；(1)中国語には日本語にない発音、ならびに声調要素があること、(2)これらの習得速度には個人差があるため教室での一斉授業は生徒全員の発音を正す事が困難であること、(3)中国語初心者は、発音練習の中で自分の発音の誤りに気づき修正することが難しいことである。

本研究では、声調は難しいという現状の課題を解決するため、声調感知実験の結果に基づいた評価用アプリの開発を行った。ここでは、プログラムインストラクションのスモールステップの考え方にに基づき、声調の学習において疎かにされがちな音声情報の認識を重視し、声調感知実験の結果を利用して学習課題を設計した。開発したアプリは、中国語初心者の声調の基本的発音能力の向上のため、難易度設計に基づき、段階的に感知課題を提示するものである。一般的な中国語教材と我々が開発した感知訓練アプリによる声調発音能力向上の評価実験を行った結果、我々が作成した教材は、中国語サンプル音声を聞き発音練習する一般的な教材に比べ有効性が高いことを示すことができた。

キーワード 中国語学習、声調言語、発音学習、感知訓練、学習ツール

Development and Evaluation of a Chinese Tone Perceptual Training App

MingSung KAN Atsushi ITO Hiroyuki Hatano

Utsunomiya University, 7-1-2 Yoto, Utsunomiya, Tochigi, 321-8505, Japan

E-mail: s944302@gmail.com, {at.ito, hatano}@is.utsunomiya-u.ac.jp

Abstract The general method for learning Chinese tone is focused on performing exercises of simple conversation. The existing research on Chinese tone learning mainly includes phonetic experiments with one- or two-syllable phrases. The main method of teaching Chinese tone consists of having students repeat phrases that emphasize combinations of tones. Given the difficulty of learning Chinese tone, we developed a new learning method that emphasizes step by step acquisition. In this paper, we describe the results of an investigation into the application of our learning method with Japanese native speakers learning Chinese for the first time. The experiment showed that for learning Chinese tone, the newly developed method is more effective than the existing general teaching methods for beginning learners.

Keywords Chinese Language Study, Tone Language, Pronunciation Study, Perceptual Training, Learning Tool

1. はじめに

中国語初心者が発音を学習する手段は、教師、或いは教材から中国語の発音構成・要素を知識として知り、そして再び教師、或いは電子教材からの音声を聴き、発音練習する、という流れが一般的である。中国語教室や大学の初心者を対象

とした中国語授業は、最初の段階で発音の基本要素、声調・子音・単母音・複母音・無気音・有気音・そり舌音・鼻母音などについて一通り生徒に教え、そのあとの内容は主に文法・用語と会話についての学習となる。

しかし、音節単位で構成された中国語漢字の発音は四百以

康茗淞・伊藤 篤・羽多野 裕之、

“中国語声調感知モバイルアプリの開発と評価について”，言語学習と教育言語学 2018 年度版，pp. 11-18，日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編集，早稲田大学情報教育研究所発行，2019 年 3 月 31 日。

Copyright © 2018-19 by Tanaka, H., Yamamoto, T., & Sato, J. All rights reserved.

上となり、更に発音の難点と言われる声調を付けると、その数は千三百を超える。基礎の発音練習、特に中国語の特徴にして難点である声調の練習は不足していると考えられる。更に発音の学習には、有効な音声情報と教師からのフィードバックが必要となり、教室での一斉授業では生徒全員の発音を正す事は困難である。このような場合には、教材のサポートによる、自分の発音に関する能力の確認と訓練が重要になると考えられる。以下に、本論文の構成を述べる。

2 章では中国語発音に関する研究背景と本研究が用いた学習理論について述べる。3 章では、2 章の関連研究と学習理論に基づき、声調学習法の提案と、従来の研究と違う視点から出発した本研究の特徴を示す。4 章では感知訓練を中心としたアプリの開発について述べる。5 章では開発したアプリの評価のため実験方法と結果を示し、最後にまとめと今後の課題を示す。

2. 研究背景

2.1. 関連研究

我々が調査した声調に関する文献は主に声調誤り傾向の調査と原因分析、学習方法に関することは少なく、調査と原因分析の結果として、間違いやすい声調と組み合わせ、母語による逆行転移、指導不足、そして学習方法は声調の組み合わせを重視したモデル音声の提示と発音訓練、教師による指導がほとんどである。

声調学習に関する研究[1-14]について、調査手法やターゲットなどにより分類した結果を図 1 に示す。

図 1 に示すように、声調に関する研究は主に 1, 2 音節を調査対象とし、被験者のエラーパターンを分析しており、文レベルの発音の声調エラーを対象にした研究もあるが、学習方

法に関する内容はなく、若しくは母語による影響、指導不足などの意見のみ書かれている。声調の学習対策について記した論文は声調の組み合わせを重視した教師、若しくはコンピューターサポートシステムを使用したモデル音声を真似して発音する「リピーティング」という練習法がほとんどである。

中国語学習の難点である声調の習得に関する研究史は、丁雷の「声調難」の問題[15]に基づくものが多い。これらの先行研究では、間違いやすい声調の傾向を基に音声実験を設計し、収集した実験データ分析によるエラーパターンを考察しているが、声調学習の方法を研究したものは少なく、声調の学習の新しい手法が期待されている。学習方法に関する研究[16]は二音節語の感知と発音訓練を実行し、その発音と感知能力の向上を比較した結果、感知訓練のみで、両方の能力を向上することに対して十分効果的であるという結果を示している。

2.2. 学習理論

我々は、研究のバックグラウンドとして、認知心理学の情報処理[17]と行動主義心理学[18, 19]のプログラムインストラクションを、声調学習アプリの開発に応用することとした。

認知心理学は、人の認知機能（知覚・記憶・思考など）の情報処理特性を解明することを目指しているが、本論文では、中国語学習の難点である声調の学習は、学習者の声調という音声情報の処理と考え、これに応用する。ここでは、人間の学習を脳のデータ処理と例え、情報の受け取り、貯蔵と長期記憶について検討し、現知知識を基に新しい内容を学習すると考えている。人間には 3 種類の記憶貯蔵スペース、感覚記憶・短期記憶・長期記憶がある。

更に、情報処理における学習には段階性があり、以下の 3 種類の処理過程が含まれる。

①発見・認識 - 環境にある物、見落とす物に気づかせ、知

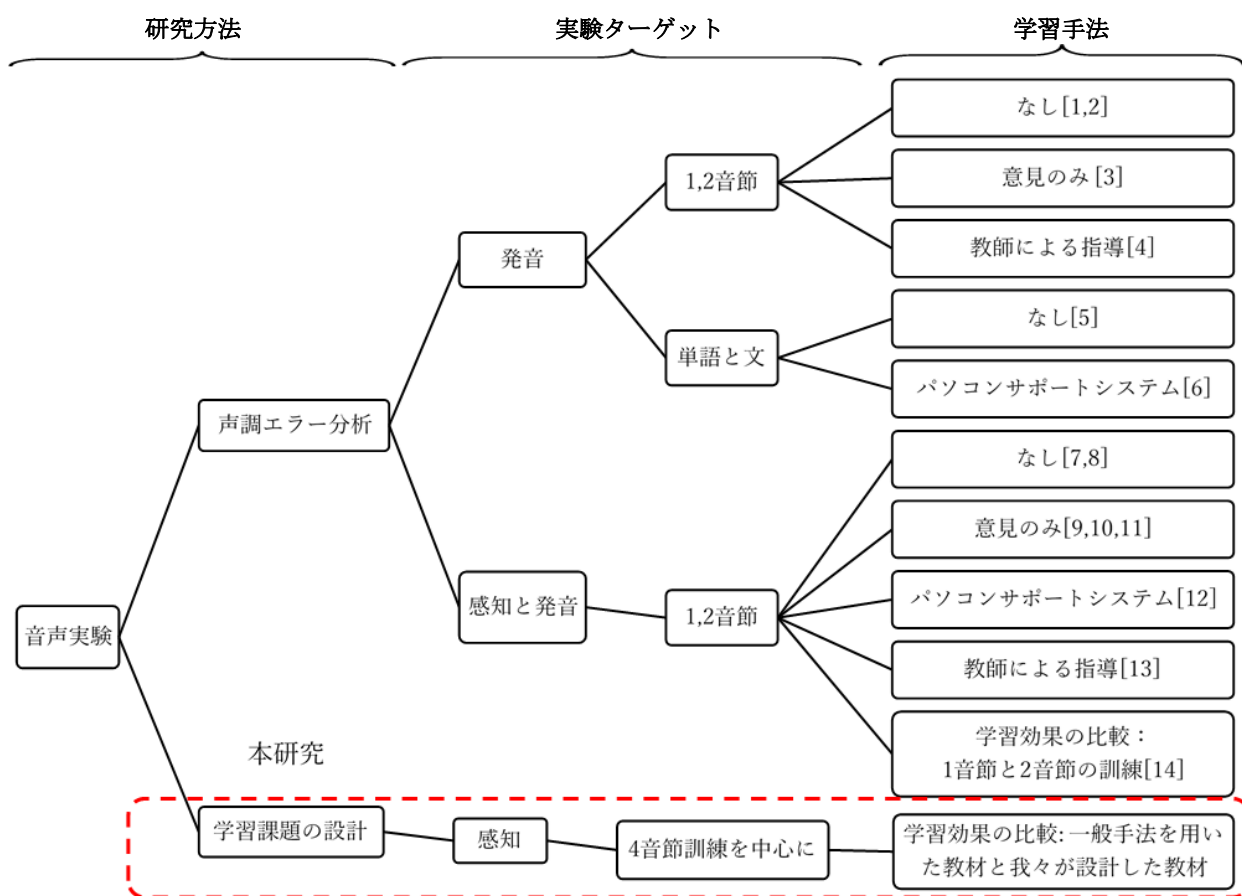


図 1. 関連研究と本研究の位置づけ

らせる

②コーディング・記憶 - それを有意義な情報にし、若しくは長期記憶にする

③修正 - 長期記憶を修正、再学習する

行動主義から発展したプログラムインストラクションは、教材を多数の細かい項目で編成し、順序を持って学習者自身のペースで進めることを可能とする学習法である。教室での一斉授業と比べ、学習の際の難点の発見、自主性、問題に対する回答のフィードバックがすぐに確認できる事と、自己ペースで進めるなどのメリットがある。そして使用者の各項目の実際の回答データに基づき、教材の編集と修正を行われ、有効性についての検証と改善が容易になる。

3. 声調学習法の提案

声調学習の一般的学習法では、中国語入門レベルの授業で発音構成について習い、声調に関する知識を獲得し、そして発音を練習する。発音練習の機会は、主に単語、文法や用語の学習における会話練習である。我々は、声調の学習とは、声調の知識から感知能力、そして感知能力から発音能力に進む事だと考えている。その声調発音能力をある程度身につけてから、会話練習に入ることで、不正確な発音を身に着けてしまい、学習の進捗が滞ることが避けられると考えている。

表 1 に、第 2 章の関連研究背景と本研究の違いを示す。

3.1. 声調情報の感知と記憶

声調の認知は、聴覚によって音声情報を感覚記憶として受け入れ、現有知識・声調の定義や特徴などを基に、その音声情報を意義付け、より長く記憶することである。しかし、声調の学習が困難になる原因は、声調の特徴である音声刺激の高低変化が上手く聞き取れない、或いは感覚記憶にある情報を声調に関する知識と結びつけることができないからであると考えられる。

声調の習得に必要な能力は、声調が成り立つ条件に対する正しい知識の理解と、人間の情報処理における感知能力である。本論が提案する学習法は声調の音響的特徴を感知する能力を重点に置き、そして情報処理の発見・認識という最初の段階から次の段階、コーディング・記憶へ進むため、声調の符号化・イメージによる印象強化を重視している。

3.2. 認知状態からプログラムインストラクション設計

プログラムインストラクションのような段階的な学習法は、目標となる声調の課題に対して、簡単なレベルに、少しずつ難しい要素を加え、徐々に難度の高い課題に近づけていくことを意図している。こういうスモールステップの特性を有効

にするため、項目の内容設計は使用者の声調の学習に関する実験データをベースに行う必要がある。提案した声調学習の 3 段階、知識、感知、発音に応じ、知識の獲得から、声調感知能力向上を図るため、学習者の声調認知調査に基づき、難点となる要素と有効と思われる訓練項目を設計することとした。

4. 学習ツールの構築

中国語発音でよく使われる学習法は、模倣による発音練習、「リピーティング」法である。この方法で学習を進めるためには、聞いた音声に対する認知能力が重要である。そこで、中国語に初めて触れる日本語母語話者の、中国語の声調を聞き分ける能力を測定する実験を行い、発音練習課題はなく、感知訓練課題のみで構成されるアプリを構築した。

4.1. 声調とは

声調のイメージは趙元任の五度数声調標記法[20] (図 2) を使用し、そして自然会話における第三声 (図 3) の運用及び学習の負担や効率を考慮して、は“半三声” [21, 22]を用いて感知調査を実行した。

中国語では、半三声使用頻度が全上声より高く、全上声を

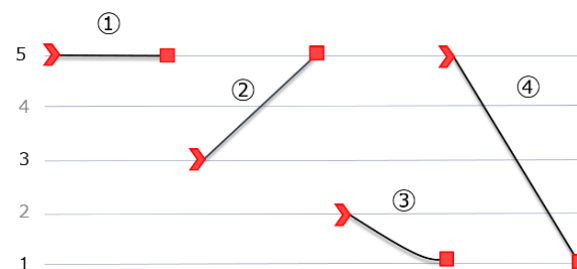


図 2. 声調イメージ

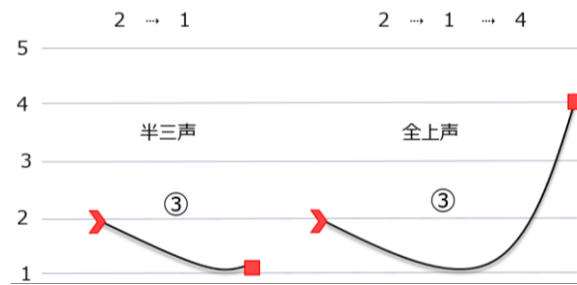


図 3. 第三声の 2 つの表し方

表 1. 研究背景と本研究の特徴と目的

	声調学習に関する既存研究 (図 1)	本研究
目的	声調エラーの調査で、声調という難点の学習の突破口を見つける	学習者の声調に対する認識を重視した新しい学習手法を開発する
被験者	学習歴が一致しない場合が多い	ゼロスタートの学習者
調査手法	音声実験による声調誤り調査	感知実験による学習課題設計
分析方法	データ統計と音声分析	データ統計と学習効果の比較
着眼点	誤り傾向、母語による逆向転移、指導不足	適切な学習方法、訓練課題の設計
学習手法	誤りに着目した課程設計、主に模倣による発音練習。(二音節語と会話練習による強化訓練)	感知能力を重視したステップ化感知訓練課題。(声調の違いを強調した 4 音節音声を中心)
教材	モデル音声の提供と模倣による発音練習	感知問題を解くことで、声調に対する理解を深める

代用することが可能で、かつより簡単な第三声の表し方。図2, 3に示すように、全上声は第二声と同じ、上がりという音声特徴を持ち、張沛榛の二音節中国語声調発音研究[23]では、第三声の発音エラーが出やすい理由の一つとして第三声を“全上声”で話す傾向がある事が示されている。

4.2. 声調の感知状態

筆者が実施した声調認識実験による調査[24]では、最初の実験として、多音節中国語の聞き取り状態を確認するため、中国語学習経験のない8名の被験者を対象に、普通と遅めの発声による四字熟語声調聞き分け調査を行った。その正答率分布曲線を図4に示す。四字熟語の感知状態から、中国語初心者には、正しく声調を認識できないことがわかる。そのため、中国語発音練習の一般手法であるリピーティングは、声調の認識がほぼできない状態で行なわれており、声調の学習が進まない可能性が高いことがわかった。

プログラムインストラクションの段階的な学習法を実現するため、学習の初期段階で有効と思われる声調聞き分け課題を設計し、次の実験を行った。その実験は声調の相対的高低差をより感知取れる課題を作ることを目標とし、四音節の認識実験を、以下の三つのルールを用いて実行した。

- ①一つの問題に、必ず高さ変化が特徴である声調四種類すべてを含める事
- ②一つの問題に使用する音素は一種類（感知実験では日本語の母音“イ”、“ウ”に近い“i”、“u”と、日本語にない“ü”、“e”を用いた）
- ③スピードを落とす割合を大きくする（一音節2秒）

この3つのルールを用いることにより、学習者は4種類声調の違い、比較に集中し、音素の変化に気を取られず、かつ音高の変化をゆっくり聞き取ることができる。そして話し手を男性から女性に変え、音域を変えた声調でも、訓練で獲得した声調の分類能力と違う音素の認識経験が通用することを確認した。

ルールを付けて簡単にした感知課題を用いた2つの実験結果を図5, 図6に示し、被験者の正答率変化から、上記の3つのルールを利用する事で、七割以上の被験者がより声調イメージで音声を分類することができると判明した。

簡単にした感知課題を用いた実験に続き、一音節漢字、声調バリエーションを制限した四字熟語と四字熟語を含めた複合実験を数回実施し、被験者の四字熟語に対して、声調を聞き分ける能力の変化を調べた。その結果を図7に示す。図7によると、ルールを付けて簡単にした感知課題(1実験14問)を解くことで、複雑な音素とより多変な声調組み合わせをもつ四字熟語に対し、声調を聞き分ける能力の向上を確認した。

4.3. イメージ映像説明と感知問題を用いた学習

声調習得の課題は、声調のもつ相対的高低差の把握にある。五度数表記法に基づき声調の特徴とピッチ変化を示す動線を作成し、モデル音声と同期させ、記憶しやすいイメージ映像として、学習者に提供した。4.2の感知実験でおよそ7割の被験者において、大きな感知能力向上が見られたため、基礎能力の獲得を目的とした練習問題は、音素を統一し、4音節に声調4種類すべて含めた声調認識問題を最初の学習ポイントとした。さらに、残り3割の被験者の感知能力向上のため、より高低差が感知しやすい純音を用いて声調の高さ変化を表現した認識問題を作成した。周波数変化の幅、及び高さから、男女の声、違う音素、変化を少しずつ加え、感知能力を育つことが有効だと考えている。

入門級として設計した感知訓練項目の構成は以下：

1. 説明項目
2. ピー音声調認識 - 大幅
3. ピー音声調認識 - 低音

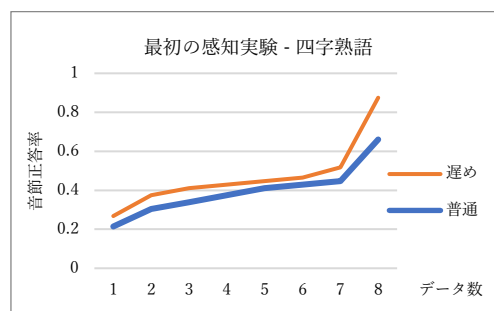


図4. 感知実験1 正答率分布曲線

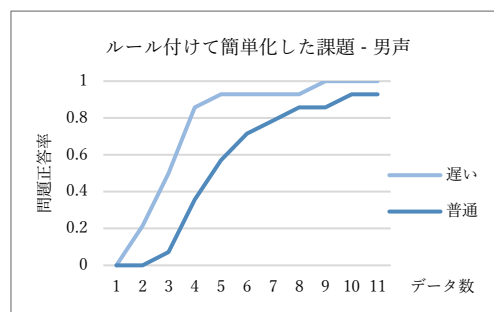


図5. 感知実験2 正答率分布曲線

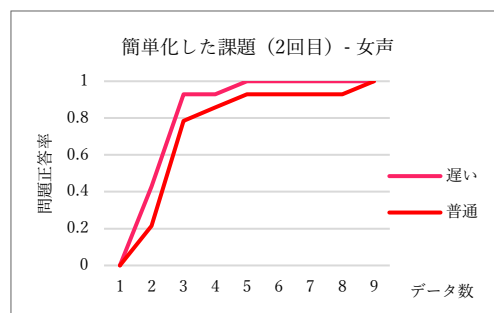


図6. 感知実験3 正答率分布曲線

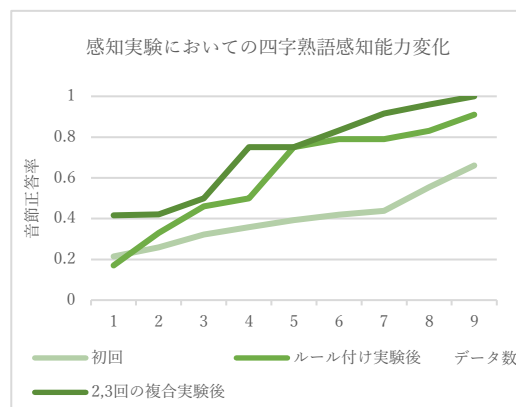


図7. 各段階での四字熟語声調感知正答率分布曲線

4. ピー音声調認識 - 中音
5. ピー音声調認識 - 高音
6. 男声で声調認識 - “ハイ”
7. 男声で声調認識 - “ハ”, “イ”
8. 女声で声調認識 - “ハイ”
9. 女声で声調認識 - “ハ”, “イ”
10. 実力テスト

説明項目では、声調の意義、音素“ハイ”を用いた4種類声調のテンプレート、中国語フレーズ“ニーハオ”、一から十を数える映像説明と、挑戦問題として入れた四字熟語感知

問題 4 問。説明項目以外の項目は全て 4 音節の問題で、一問に 1 種類の音素と 4 種類声調すべて含めた感知訓練問題で構成され、使用する音声は純音と 3 つの音素，“ハイ”，“ハ”，“イ”で、長は 1 音節 0.5 秒，男女声課題では 1 音節 2 秒のモデル音声も提示する。説明項目とテスト項目を除いて、1 項目は 10-12 問，そしてこの感知訓練アプリは図 8 のように、課題音声と選択肢を提示することで、声調能力の向上を図る。各項目はまず項目説明と声調テンプレートを提示した後に感知訓練問題に入る。

上記 10 項目に続き、学習を進めるため、複雑な発音構成を含んだ感知課題の訓練に向け、一音節漢字、ルールを付けた四字熟語、四字熟語など、中・上級者向けの感知問題も作成した。そして学習活動を促すため、課題音声は何度も再生が可能とし、一部の問題に四種類の声調音声サンプルを判断材料として提示した。また、難易度調整のため、違う回答形式を組み合わせで出題する設計が望ましいと考え、一部の感知訓練項目は記述問題にした。

5. アプリの声調発音能力向上効果の比較

我々が開発した声調発音能力育成アプリの有効性を確認するため、中国語に初めて触れる日本語母語話者を対象に、既存の中国語フレーズの模倣練習を中心にしたアプリと、我々が開発したアプリの声調発音能力向上効果を比較する実験を行った[24]。

5.1. 実験方法

実験では、被験者を 2 グループに分けて異なるアプリによる学習を行い、発音能力を試す試験を実施して効果を評価した。

実験の流れは以下のとおりである。

- ① 知識の獲得
- ② アプリによる訓練 (3 日)
- ③ 発音能力テスト
- ④ 再度-アプリによる訓練 (3 日)
- ⑤ 再度-発音能力テスト
- ⑥ アンケート

5.1.1. 被験者

本実験は、中国語学習経験がない、20～22 歳の宇都宮大学に在籍する大学生 10 人を、年齢と性別を考慮し 2 グループに分けて実施した。

NHK 声調確認くんの使用者は、平均年齢 20.6 歳，男性 3 人，女性 2 人，本研究で開発したアプリの使用者は、平均年齢 20.6 歳，男性 2 人，女性 3 人であった。

5.1.2. 知識の獲得

アプリによる訓練に入る前に、説明会で中国語の基礎知識を説明した。内容は中国語発音表記、中国語の発音構成、声調の意義、中国語の入力と、メインである声調イメージ、ピッチ高さの特徴、第三声と軽声の説明である。声調イメージは趙元任の五度数声調表記法[20] (図 2) で表現した。特に、第三声は、その二種類の表現と使用場面について紹介した。

実験の説明として、アプリの使い方、アプリの使用、声調発音テストの日程とテストする 4 つの声調イメージ (図 2) を伝えた。

5.1.3. 比較するアプリ

本実験は、我々が開発したアプリと比較する対象アプリを、一般的な発音練習方法を中心とした、豊富な中国語フレーズと発音練習のサポート機能が複数含まれた NHK 語学講座の「声調確認くん」[25]にした。このアプリは中国語モデル音声 (男・女声)・録音・再生・モデル音声と録音の高さの軌跡を音節区切りで表示する機能が含まれる (図 9)。



図 8.4 音節モデル音声と声調組み合わせを提示する



図 9. NHK 語学講座の「声調確認くん」使用画面、紫色の線はモデル音声、緑色の線は録音の高さ追跡結果

このうち、被験者が使用するのは合計 168 個のフレーズ含んだ「テレビで中国語」。「テレビで中国語」は一音節から六音節のフレーズがあり、違う音節のモデル音声を聞き、発音、録音、高さの追跡機能を利用したアプリと、我々が開発した感知問題を解く学習方法を中心としたアプリの、使用後の声調発音成績を比較する。

5.1.4. アプリ使用

アプリの使用は一日 30 分、そして三日間の使用後、発音テストを受け、これを 2 回行った。アプリの使用は被験者個人のペースで行い、NHK アプリ使用者は 168 個のフレーズ含んだ「テレビで中国語」の利用することにしたが、幾つのフレーズ、どのフレーズで声調発音を練習するかは被験者個人の学習ペースに任せ、アドバイスとして、簡単な項目から始めることを勧めた。我々が開発したアプリは、正答率と使用状況は記録として残り、NHK 声調確認くんの使用者には毎日の使用状況を記録してもらった。

5.1.5. 発音テスト

合計二回の発音テストは声調の相対的高低差の把握と、発音において重要な声調組み立て能力を測定するため、四つの発音課題を用いたテスト内容を設計した。

1. 声調テンプレート：音素“ハイ”と四つの声調のイメージ (図 2) を提示し、被験者の発音を要求する (合計 8 音節)。
2. 声調テンプレートの分解：音素“ハイ”と第一声から第四声の声調イメージを個別に提示し、被験者の発音を要求する (合計 8 音節)。
3. テンプレートの順変え：テンプレートの順変え動画イメージを提示し、被験者の発音を要求する (合計 96 音節)。
4. 二音節音素変化：二つの音素 (テスト 1 回目：“ハ”，“シ”と“カ”，“ミ”，2 回目：“シ”，“ロ”と“ヨ”，“ル”) と二音節の声調イメージを提示し、被験者の発音を要求する (合計 60 音節)。

5.1.6. アンケート

本実験では使用状況、認識正答率と発音テスト結果のほか、使用者アンケートによる、年齢、言語、音楽経験、アプリ使用、発音課題と中国語の声調学習に対する感想を調査した。

解答形式は1点から6点、①全くあてはまらない ②あてはまらない ③あまりあてはまらない ④ややあてはまる ⑤あてはまる ⑥非常にあてはまる、とした。

5.2. 実験結果

5.2.1. アプリ使用状況

NHK 声調確認くんで利用するフレーズ数は被験者それぞれ、一回目は12から79、二回目は18から105以上となる。利用する例文数の違いは使用例文数の少ない被験者は同じ例文での繰り返し練習を行った。そして二回目の使用項目数が比較的に多いのは、アプリを用いた発音練習に慣れたと考えている。

感知訓練アプリの感知問題項目の利用数は、一回目5項目から14項目、二回目は2項目から6項目となる。二回目の使用項目数が比較的に少ないが、より難度の高い項目へ進んだのが原因であると考えている。使用ログによると、利用する時間と回数は被験者によって、かなり差があると見られ、一日30分の使用をしっかりと行ななかった被験者がいることがわかった。

5.2.2. 発音テスト結果

それぞれのアプリの使用者グループに対し、四音節テンプレート順変えの発音課題を実施し、母語話者が発音の良し悪しについて五段階評価を行った。各グループの被験者は5名である。一回目と二回目の発音結果を図10に示す

会話に情報伝達エラーが起こる可能性がないと考えられる声調発音の発音割合を良好発音率と見なし、NHK 声調確認くん使用者、課題-順変えに対して、テスト一回目の良好発音率は平均46.2%、二回目56.7%であった。

感知訓練アプリ使用者は、テスト一回目の良好発音率は平均56.9%、二回目76.7%であった。

二種類のアプリ、被験者各5人の、発音課題-二音節音素変化の発音結果を図11に示す。

NHK 声調確認くん使用者、課題-音素変化に対して、テスト一回目の良好発音率は平均41.7%、二回目51.7%であった。

感知訓練アプリ使用者は、テスト一回目の良好発音率は平均62.7%、二回目67.7%であった。

二種類のアプリ使用者がこの二つの発音課題におけるテストの1回と2回目の良好発音率の平均値の差についてT検定を行い、P値は0.026375と0.005058。

5.2.3. アンケート結果

声調学習に関する六つのアンケート項目の総合得点を表2に示す。これによると、NHK 声調確認くんの使用者はよりアプリの学習に面白さを感じ、アプリの使用をしっかりと行い、声調の学習に専心した。これに対し、感知アプリの使用者はより声調の難しさを感じた。我々は、より難しいと感じるのは、より自分の能力不足に気づくためと考えている。今後は、アプリの使い勝手と、さらなる学習効果の向上を目指す考えである。

5.3. 考察

5.3.1. アプリ使用について

NHK 声調確認くんの使用は少数の例文（一回目12~14個程度）を繰り返し練習する二人の被験者と、どんどん新しい例文へ進める（一回目59~79個程度）三人となった。使用する例文の数と発音テストでの成績に正の相関が見られない。

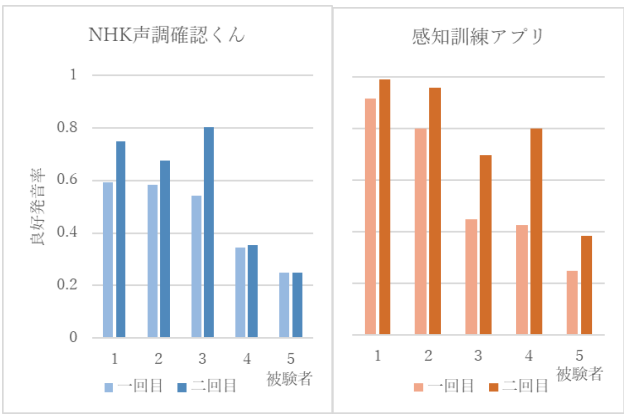


図 10. 四音節テンプレート順変え発音課題正答率

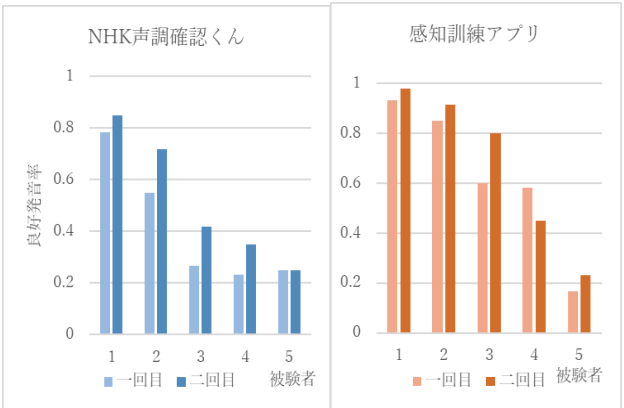


図 11. 二音節音素変化発音課題正答率

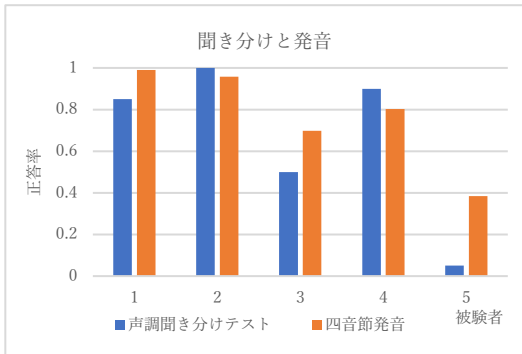


図 12. 声調感知テストと発音テスト結果

表 2 アンケート結果

項目名称/総合得点	NHK	感知
声調の学習に専心した	25	21
一回目のアプリ使用をしっかりと行った	27	20
二回目のアプリ使用をしっかりと行った	27	22
このアプリは声調の理解に役立つ	27	25
発音テストは声調の良い訓練になる	26	25
発音テストは面白い	27	26
このアプリで声調学習は面白い	26	22
このアプリの学習方法が面倒くさい	12	14
声調の聞き分けが難しい	22	25
声調の発音が難しい	21	25

我々の感知訓練アプリでは、使用する項目と感知問題の正答率・回答時間が自動記録される。被験者五人、入門項目として制作した、純音を使った声調感知問題での平均正答率は73.3%~92.5%となり、純音での声調聞き分け項目は、中国語に初めて触れる被験者でも高い正答率を持つ事がわかった。しかし、人の声を使った声調感知問題での平均正答率は34%~94%となり、かなりの個人差が見られた。純音による教材から人の声による教材に移行する過程を、何らかの訓練手法により補完する事が必要と考えている。

感知アプリの使用者は、アプリ訓練二回目の終盤でアプリ内の“実力テスト”という感知項目を使用することとした。その内容は感知課題の総合-純音周波数変化の幅、及び高さから、男女の声、違う音素、などの変化を少しずつ加えた感知問題集である。

その声調感知実力テストの得点と、二回目四音節テンプレート順変えの良好発音率を図12に示す。

図12に示すように、良好発音率が一番低い5番目の被験者の、声調聞き分けテストの正答率は5%であり、声調を認識することが難しい状態である。これは、声調発音能力が低いことと関係があると思われる。

5.3.2. 発音テスト結果について

図10、図11に示した2グループアプリ使用者の2つの基本課題における成績を図13にまとめる。感知訓練アプリの使用者は、課題-テンプレートの順序変更に対して、テスト一回目の平均良好発音率がNHK声調確認くんの使用者より10.7%高い、二回目は更に20%まで上がった。

課題-テンプレートの順序変更において、一回目と二回目の平均良好発音率向上の幅、上達度は、感知訓練アプリ使用者19.8%、NHK声調確認くん10.5%であった。

発音課題-二音節音素変化に対して、テスト一回目の平均良好発音率がNHK声調確認くんの使用者より21%高い、二回目16%であった。

課題-二音節音素変化においての上達度は、感知問題集使用者5%、NHK声調確認くん10%であった。図11によると、感知アプリ使用者の一人は逆に13.3%の下がりが見られた。

感知訓練アプリは2人、良好発音率95%以上の被験者が出ており、良好発音率の高いNHK声調確認くん使用者は第四声を、第三声として発音することが多く、二つの課題において一番良い成績は、良好発音率80.2%と85%であった。

違うアプリを用いて訓練後の発音テスト成績を、関連研究でよく用いられる、二音節語を対象とした、より識別の高い、問題を単位で計算した正答率を図14（二音節音素変化課題）に示す。図14の2グループのアプリ使用者の一回目のテストの成績データの平均値の差についてT検定を行った結果、P値は0.040331であり、一回目と二回目のテストの結果を合わせてT検定を行った結果、P値は0.004082であり、ともに統計的に有意であることを示した（有意水準0.5）。

5.3.3. アンケート

感知訓練アプリの、声調の理解に役立っていると思われる、各訓練課題に関するアンケート結果を、表3に示す。表3によると、一番役に立つと思われる項目は28点の、変化を少しずつ加えて進める実力テストである。次は27点の男女声変化、遅いスピードと26点の音素変化である。一番得点が低かったのは映像説明であった。今後は、得点が高かった4つの手法を重点に置いてアプリを改良する方針である。

6. まとめ

本論文では、中国語に初めて触れる中国語学習者に対するインプットを重視し、言語に対する感知状態から発音の改善を図ることを目的としたアプリの設計について述べた。学習手順の提案と課題設定を行うとともにアプリを開発し、効果測定実験を実施した。

実験では、イメージを用いて声調を説明し、中国語に初め

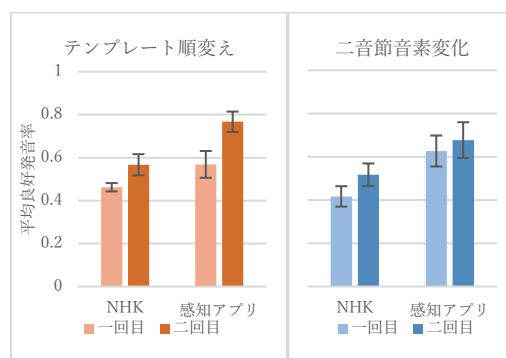


図13. 発音テスト結果（平均と分散）

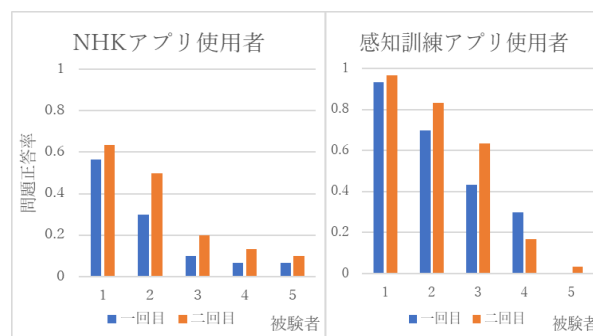


図14. アプリ使用者の二音節音素変化課題の問題正答率

表3 アンケート結果（感知訓練課題）

項目名称	得点
(文字説明)声調の理解に役立つ	21
(映像説明)声調の理解に役立つ	20
(ピー音)声調の理解に役立つ	23
(遅いスピード)声調の理解に役立つ	27
(音素を固定)声調の理解に役立つ	24
(四音節に四種類声調)...	25
(ピー音の三種類高さ変化)...	23
(男女声変化)声調の理解に役立つ	27
(音素変化)声調の理解に役立つ	26

て触れる者に声調に関する知識を持たせ、被験者を2グループに分けて、一般的な中国語学習アプリと我々が開発したアプリを用いた、短期間のアプリによる訓練と、訓練後の声調発音能力について二つの基本課題でテストを行い、効果を測定した。その結果、我々が開発した感知訓練アプリを使用した被験者の平均声調良好発音率は、二つの基本課題において、NHK声調確認くんより20%と16%高くなった。

しかし、声調の感知において、かなりの個人差が見られ、今回設計した感知課題では上手く声調を認識できず、学習効果が表れなかった被験者がいた。今回の実験結果によると、比較的発音成績が低い二人は、アプリの使用項目数は少なく、能力差対策とモチベーションを高めるため、今後は、学習効果が見られない被験者にも対応するサポート課題の設計、違う音素への汎用的な対応力を訓練する感知問題をアプリに追加する予定である。また、表2に示すように、一般の中国語学習ソフトの方が面白いとの声が多く、使い勝手の向上も今後の課題である。

謝辞

本実験に協力していただいた学生の皆さんに感謝します。

文 献

- [1] Ke-Jia Zhang, Li-Mei Chen, "Tonal errors of Japanese students learning Chinese: A study of disyllabic words", available at: <https://aclanthology.info/papers/O05-1009/o05-1009> (accessed 20 July 2017), 2015.
- [2] HUI WEN WU, "A Study of Chinese Tone Production by Polish Speakers", available at: <https://hdl.handle.net/11296/e9nbkb/> (accessed 10 October, 2018, in Japanese), 2011.
- [3] HSIN-YI CHEN, "The Study of Chinese Phonetic Errors and Teaching Strategies of Vietnamese Spouses in Taiwan", available at: <http://paperupload.ntnu.edu.tw/CA4BD71DBC8AB41/e8f07f5da1cb3336.pdf> (accessed 10 October, 2018, in Japanese), 2007.
- [4] Sarang Kim, "Analysis and Teaching Research on Chinese Tone Errors of Korean Students", available at: <http://etds.lib.ntnu.edu.tw/cgi-bin/g32/gswb.cgi?o=dstdcdr&s=id=%22N2005000097%22&searchmode=basic/> (accessed 10 October, 2018, in Japanese), 2005.
- [5] Ling Lin, "An Analysis of the Tone Errors of Hong Kong Students Who Are Studying in Taiwan", available at: <http://etds.lib.ntnu.edu.tw/cgi-bin/g32/gswb.cgi?o=dstdcdr&s=id=%22G060285014I%22&searchmode=basic/> (accessed 10 October, 2018, in Japanese), 2017.
- [6] Kiyotake Takamatsu, "A Case Study of Mandarin Chinese Tone Combination Training :Error Corrections in Pronunciation for an Aged Japanese Learner", available at: <https://hdl.handle.net/11296/4seuaz> (accessed 10 October, 2018, in Japanese), 2018.
- [7] Ling-Yueh Cheng, "The Perception and Production of Mandarin Tones by L2 learners", available at: <https://hdl.handle.net/11296/fgsjr3> (accessed 12 October 2017), 2014.
- [8] Hua-Yi Lin, "Mandarin Tonal Acquisition of Novice Japanese Learners", available at: <http://etds.lib.ntnu.edu.tw/cgi-bin/g32/gswb.cgi?o=dstdcdr&s=id=%22GN0693240217%22&searchmode=basic/> (accessed 10 October, 2018, in Japanese), 2007.
- [9] KIM LOAN TRAN THI, "Error Analysis of Mandarin Tones from Vietnamese Learners", available at: <http://etds.lib.ntnu.edu.tw/cgi-bin/g32/gswb.cgi?o=dstdcdr&s=id=%22G0069124031%22&#XXXX> (accessed 10 October, 2018, in Japanese), 2005.
- [10] RUI HAN JIANG, "A Study on Mandarin Disyllabic Tones of German learners", available at: <http://etds.lib.ntnu.edu.tw/cgi-bin/g32/gswb.cgi?o=dstdcdr&s=id=%22GN0697800194%22&searchmode=basic/> (accessed 10 October, 2018, in Japanese), 2012.
- [11] Ping-Lun Tsai, "Perception and Production of Chinese Lexical Tone by Adult English Speaking Learners", available at: <http://etd.lib.nctu.edu.tw/cgi-bin/g32/gswb.cgi?o=dnthucdr&s=id=%22GH000934709%22&searchmode=basic/> (accessed 10 October, 2018, in Japanese), 2008.
- [12] NHU TINH NGUYEN THI, "A Case Study of Mandarin Chinese Tone Training: Error Corrections in Pronunciation for beginning Vietnamese learners", available at: <https://hdl.handle.net/11296/7bk39j> (accessed 11 February 2017), 2016.
- [13] Chia Chien Li, "Error Analysis and Remedial Instruction of Chinese Tones --- A study on American Learners of Mandarin", available at: <http://hdl.handle.net/11296/3wh27p> (accessed 12 April 2017), 2010.
- [14] NI HONG WU, "Initiating foreign students into Mandarin Chinese tone pairs and its effects on tone acquisition", available at: <https://hdl.handle.net/11296/3b65pc> (accessed 20 February 2017), 2015.
- [15] R. Ding, "Talking about the Recognition of the Problem with 'Tone is difficult' for Japanese Learners of Chinese as the SecondLanguage", available at: <http://ir.lib.shimane-u.ac.jp/en/38621> (accessed 18 October 2017), 2017.
- [16] Ai-Wen Hsia, "Training Non-tonal Speakers in the Perception and Production of Mandarin Tones in Disyllabic Words", available at: <https://hdl.handle.net/11296/8xez8w> (accessed 12 October 2017), 2010.
- [17] Takao Umemoto, "Course psychology 7 Memory", University of Tokyo Press, Tokyo, pp. 165-170, 1969.
- [18] Takasige Iwamoto, "Behavioral Psychology and Cognitive Psychology (V)", The Faculty of Letters, Hokkaido University, pp. 105-141, 1993.
- [19] Chiharu KOGO, "Instructional Design: The Art and Science of Instruction", Faculty of Human Sciences, Waseda University, March 2012.
- [20] Y. R. Chao, "Language Problems", The commercial Press, Beijing, pp. 59-81, 1980.
- [21] Youko Matsumoto, "A Proposal for the Method of Teaching Dynamic Tones in Chinese Intonation", available at: <http://hdl.handle.net/2065/45180> (accessed 20 July 2018), 2014.
- [22] Shigematsu Jun, "How Japanese Speakers Learn the Chinese Intonation", available at: <http://hdl.handle.net/2065/35375> (accessed 10 October, 2018, in Japanese), 1996.
- [23] P. S. Zhang, "An Analysis of Tone Errors Made by Japanese Learners of Mandarin in Disyllabic Words", available at: <https://hdl.handle.net/11296/f34wqa> (accessed 11 February 2017), 2013.
- [24] MingSung KAN, Atsushi ITO, "Development and Evaluation of a Chinese Tone Perceptual Training Application", 2018 IEICE Technical Report, vol. 118, no. 163, pp. 7-12, July 2018.
- [25] <https://www2.nhk.or.jp/gogaku/hatsuon/> (accessed 31 August, 2018, in Japanese)

小学校英語の現職教員研修 —何が必要なのか—

執行 智子¹ 宅間 雅哉² カレイラ 松崎 順子³

^{1,2} 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

³ 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: ¹ shigyo-tomoko@tokyomirai.ac.jp, ² takuma-masaya@tokyomirai.ac.jp, ³ carreira@tku.ac.jp

あらまし 2020 年度より教科化される小学校における「外国語」と必修化される「外国語活動」に対応すべく小学校英語教員研修をデザインし、実施した。事後アンケートでは、研修に組み込まれている 3 つの異なる講座「英語の歴史と音声」、「コミュニケーション力アップ」、「第二言語習得と実践的授業展開」から、受講者はそれぞれ知識を技術（発音の向上）、授業の進め方、英語力のみにも頼る指導とは異なる授業を構成する仕方といった異なる学びを獲得したと回答していた。よって、小学校英語教員研修では、受講者自身が持っている知識や能力を認識し、それを土台に授業実施のために必要な知識や指導方法、英語力の向上を目指すきっかけや方法を提供しながら、受講者が何が必要であるかを模索できるような場を設置することが必要であると思われる。

キーワード 小学校、現職教員、早期英語教育、教科

In-service Teacher Training Workshop on English Education —What Should be Included in it?—

Tomoko SHIGYO¹ Masaya TAKUMA² and Junko MATSUZAKI CARREIRA³

^{1&2} Faculty of Child Psychology, Tokyo Future University 34-12 Senjuakebono-machi, Adachi-ku, Tokyo
120-0023 Japan

³ Faculty of Contemporary Law, Tokyo Keizai University 1-7-34, Minami-cho, Kokubunji-shi, Tokyo
185-8502 Japan

E-mail: ¹ shigyo-tomoko@tokyomirai.ac.jp, ² takuma-masaya@tokyomirai.ac.jp, ³ carreira@tku.ac.jp

Abstract In 2020, English is compulsory in elementary schools in Japan. So conducting workshops of primary English education for in-service teachers are necessary on urgent. This study designed a workshop of primary English education for elementary teacher, investigated what the participants learn and suggested what to provide in in-service teachers' workshops. The participants' answers to the questionnaire showed that what they learned was different among different lectures, so workshops of primary English education for in-service teachers should provide them with opportunities where participants think what they need in their own ways.

Keywords Elementary school, In-service teacher, Primary English education, Compulsory subject

1. はじめに

2020 年度より「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）」が施行される。2011 年度より「外国語活動」として英語教育が小学校 5~6 年生において実施されていたが、新学習指導要領では 5~6 年生において教科として「外国語」が、また、3~4 年生には「外国語活動」（教科としての位置づけではない）が開始される。つまり、公的英語教育がこれまでよりも早期化し、小学校教育課程において明確に位置づけられることになったのである。これまで各地方自治体、各学校によって任され

ていた早期英語教育は、確固たる目標を実現するために走り出すことになる。それに伴い、早期英語教育に携わる小学校教員の英語指導に関する教員養成および教員研修の内容充実が急務である。大学教育の教員養成課程では 2020 年度より実施される新課程において小学校英語教育に必要な科目（「外国語の指導法」および「外国語に関する専門的事項」）[1]が設置されることとなる一方、教員研修においても英語教育に関する項目（1. 指導に必要な知識・技能、2. 英語力、3. 授業研究）[1]が必要であると明記されることになった。し

かしながら、公的教員研修においては、中核教員研修、校内研修と伝達式に行われているので、英語教育や英語を専門とする講師の下で一人一人の教員が研修を受けているわけではない。

本研究では、大学教員養成課程同様に、大学で英語教育や英語を専門とする講師による教員研修において、早期英語教育に携わる小学校教員に求められる力を養うためにはどのような研修が、必要であるかを問い、それらをもとに小学校教員のための英語研修をデザインし、参加者である小学校教員がそれをどのように受け止め、どのように今後の教育活動に生かそうと思ったかを報告し、これからの教員研修がどのようにあるべきであることを示唆するものである。

2. 先行研究

2.1. 教員アンケート

外国語／英語活動が開始されて以来、小学校教員の外国語／英語活動に関する研究は複数行われている。これらの研究から、小学校教員は英語は嫌いではない[2][3]が、外国語・英語活動をするのは負担を感じたり[2][3][4]、自分の英語力に不安があったり[2][3]、英語を教えることに不安があったり[2][4]といった傾向があることが分かっている。つまり、多くの教員は英語自体を嫌いであるというわけではないが、自分の英語力不足や、英語の教え方の知識不足から、外国語・英語活動を行うことに負担に感じているのである。

海外の早期英語教育においても、日本と同様、小学校教員たちは、英語力不足[5][6][7][8][9]や子どもに適した英語教授法ならびに英語学習方法の知識の欠如[5][7][8][9][10]について不安を感じていると報告されている。教員の英語力不足は、英語を教えることへの自信の欠如につながり[6]、また、外国語学習理論の知識の欠如は、授業で何をどう教えればよいのかわからない[10]ということにつながるのである。

2.2. 教員研修実態

2014年以前の公的な教員研修は、国レベルの研修、都道府県等教育委員会が実施する研修、および市町村教育委員会が実施する研修からなり、小学校外国語活動のための教員研修においては、「文部科学省主導の伝達講習という形で3段階に計画され」[11] (p. 23) ている。西崎[11]によれば中央研修において外国語活動担当の指導主事に教員研修の指導者としての養成研修を行い、それを受講した指導主事等が各都道府県において中核教員研修を行う。中核教員とは各小学校から1名ずつ選出された教員である。中核教員研修を受講した中核教員は、「校内研修の計画を立案する中心に立ち」(p. 30)、「そこでの講師の役割も担」(p. 30) ことになる。このようにして中央研修から中核教員研修

をへて校内研修をすることによって、全国津々浦々すべての教員のための研修が実施されるように計画されてきた。

2014年度からは、「各学校段階における英語教育推進リーダーを養成するための中央研修」[12]を実施団体「英国の公的な国際文化交流機関」[13]であるブリティッシュ・カウンシルに委託し実施している[12]。参加者は、各都道府県教育委員会によって推薦された教員で、修了後「英語教育推進リーダー」として認証され[12]、「中核者研修や域内研修」[12]にて研修を執り行う[13]。中央研修は、自己の授業ビデオを撮影する「事前課題」、英語力の確認と様々な活動を英語で体験したり模擬授業をしたりする「実践のための研修（集合研修 1）」、オンラインを活用した英語力及び授業力向上の期間である「授業実習」、学習理論の習得と模擬授業をする「指導のための研修（集合研修 2）」、「地域の中核教員等に対する研修実習」からなる[13]。「地域の中核教員等に対する研修実習」では集大成として以下の8項目、計14時間の研修を行う。内容と時間配分は、

- ・ 教室英語：1時間
- ・ 絵本の活用：2時間
- ・ 単語や表現の学習：3時間
- ・ ALTとの打ち合わせ：1時間
- ・ 歌の活用：2時間
- ・ アルファベットの音：2時間
- ・ 授業指導案の作成：2時間
- ・ 他教科等と関連した内容を取り入れた活動：1時間

である[13]。

2014年度からは、指導主事ではなく各教育委員会の推薦を受けた教員が、このように多くの時間をかけて中央研修を受け、それを伝達講習にて中核教員研修や校内研修へと受け継いでいるのである。その成果として、中央研修を受講した参加者は、「授業で自身が英語を使う機会が大幅に増えている」[14] (p. 8)、「授業を改善し、児童・生徒が変わっていく姿を目にして、手応えを感じている」(p. 8)と感想を述べているが、その一方、「中央研修を受講して刺激を受け、授業改善に取り組もうと意欲を見せていた先生方が、実際に勤務校に戻ったときに、周りの先生方との温度差を感じ」(p. 8)、「小学校は必ずしも全ての先生の意識が高いとは言えないのが実情だ」(p. 8)ということも指摘されている。

2.3. 教員が望む研修とすべき研修

前セクションでは、これまでに行われてきた教員研修の構造、内容を振り返ってきた。中央研修は充実してもそれを受講した教員と受講していない教員たちと

意識のかい離が生まれ始めている状況も徐々に明らかになってきた様子がわかる。本セクションでは、実際に教員が望んでいる教員研修と外国語活動を教室で行うための資質を調査探求し、今後英語が教科として5~6年生に、外国語活動として3~4年生に実施されるためには、どのような研修内容が必要であるのかを議論していく。

2011年度の外国語活動全面実施以前の研究であるKusumoto[2]と猪井[3]では、教員が望む教員研修内容として上位を占めている項目として、

- ・ 授業ですぐに使える activity や教材
- ・ classroom English
- ・ 日常的な英語力の向上
- ・ 発音力の向上

が挙げられており、「教室での英語活動実践に即役立つものを求めている」[3] (p. 54) ことが分かる。一方小学校英語の目的などについては、Kusumoto[2]においても猪井[3]においても僅かな回答数しかない。猪井[3]は、「総じて小学校教員は、英語活動を教室で実施する際に直接的に関わる内容の研修を望んでいるのがわかる」(p. 54) とし、「英語活動の目的は回答者の研修内容としての優先順位が低いからといって、やらなくてよいものであるとはならない。英語活動の目的は学習指導要領に明記されており、それに基づいて年間指導計画・授業案が作成され、実際に授業が展開されるのであるから」(p. 59) と述べ、英語教育に携わる教員が目の前の授業のみに注目しやすい状況に対して懸念している。

2015年12月から2016年1月にかけて日本英語検定協会[15]の行った調査において「最も必要と思われる教員研修の内容」(p. 9) は、

1. 指導法 (57.9%)
2. 教員自身の英語力向上に関する内容 (19.0%)
3. ALT や JTE (ボランティア含む) 等との連携に関する内容 (7.6%)
4. カリキュラム等指導計画 (5.6%)
5. 評価方法 (4.1%)
6. 他校の実施事例 (2.2%)
7. その他 (0.4%) (p. 21)

であったと報告されている。また、その他として「便利な教材の充実・指導法にふさわしい評価方法・評価方法にふさわしい指導法・ねうちの見極め・教員自身の意識改革」(p. 21) が挙げられている。2011年度からの外国語活動全面実施から約5年たち、Kusumoto[2]や猪井[3]の調査では下位にあった指導法やカリキュラム等指導計画が上位を占めている。また、評価方法やその他にある「指導法にふさわしい評価方法・評価方法にふさわしい指導法」や「教員自身の意識改革」は、それ以前の調査[2][3]には入っていない。5年間の

外国語活動の経験と2020年の教科化を目前に、教員の意識も変わりつつあると思われる。

では、目前に英語の教科化が迫り、教員の意識も少しずつ変化しつつある現在、中央研修を受けた「英語教育推進リーダー」が執り行う研修は、これからの小学校英語教育を支えていく教員研修として十分なのであるだろうか。

井草[16]は、外国語活動における求められる学級担任の役割は、授業の設計においては、

1. 児童を深く理解している
 2. 教案が書ける
 3. 教授法の知識がある
 4. 外国語活動の指導テクニックを身につけている
 5. 児童が他教科で身につけた知識や技能を関連づけた活動を実施する方法を知っている (p. 190)
- ことであり、授業の実施においては、
6. 教室英語 (Classroom English) に習熟している
 7. 自ら英語を使うお手本を示す
 8. 活動に参加しながら、活動に参加しにくい児童を支援する
 9. 英語の誤りを訂正するタイミングや訂正の仕方を知っている (p. 191)

ことであるとしている。

井草[16]を踏まえて、小学校教員のための英語研修に取り扱うべき項目の内容を整理すると、小学校の教員は、初等教育の専門的知見があり、子どもの動機や学習を支えるために必要な子どもとの豊かな関係を築き、外国語を学級生活のすべての面にとりこむことができる[17]ので、「1. 児童を深く理解している」「7. 自ら英語を使うお手本を示す」「8. 活動に参加しながら、活動に参加しにくい児童を支援する」は、特に扱う必要はないように思われる。「5. 児童が他教科で身につけた知識や技能を関連づけた活動を実施する方法を知っている」に関しては、主に文法シラバスで英語を学習してきた教員にとって、英語と他教科を関連付けること自体に違和感を感じる可能性があるかもしれないので、研修項目に入れるべきであると思われる。

残りの項目は、外国語学習教授法に関わることと英語力に関わることに分類されることがわかる。外国語教授法に関わる項目は、「2. 教案が書ける」「3. 教授法の知識がある」「4. 外国語活動の指導テクニックを身につけている」であり、英語力に関わることは、「6. 教室英語 (Classroom English) に習熟している」「9. 英語の誤りを訂正するタイミングや訂正の仕方を知っている」である。

外国語教授法に関わる項目に関しては、「2. 教案が書ける」ためには、「3. 教授法の知識がある」が必要であるので、教員研修でも基本となる知識を取り扱う

べき項目ととらえるべきである。また、「4. 外国語活動の指導テクニックを身につけている」ためには、外国語教授法の他に子どもの外国語習得に関する知識も必要であると思われる。これら3項目は、授業の根幹をなすものであるため、是非研修項目に入れるべきである。

また、英語力に関して、井草[16]では、「6. 教室英語（Classroom English）に習熟している」「9. 英語の誤りを訂正するタイミングや訂正の仕方を知っている」が挙げられている。また、脇本[18]によれば、英語を「低学年から開始する可能性があるのであれば、現職の教員は、研修によって小学校英語教育の指導者として必要な知識や英語コミュニケーション・スキルを身につける」（p. 5）べきであるとしている。さらに、小林・森谷[19]によれば、教師用指導書である『英語ノート指導資料（試作版）』にある担任の発話の特徴を分析した結果、研修内容として組み込む必要のあるものは、

- ・「子どもたちに特有な語彙」
- ・「短く、語のみ、句のみでもやり取りが可能である」ということを知ること
- ・教室での子どもたちとのやりとりを「タイミングよく、リズムカルに指導できるようになるトレーニング」
- ・「子どもたちの発言や行動に対するフィードバックの与え方」（p. 23）

と示唆している。つまり、英語力に関わることで、単に classroom English を運用することにとどまることなく、誤りを訂正できる英語の知識を持っていること、子どもに必要な語彙を多く知っていること、単文でわかりやすく具体的な指示ができるようになること、柔軟なフィードバックが行えるようにすることが肝要であるということになる。

以上すべき研修項目を中央研修を受けた「英語教育推進リーダー」が行う中核者研修や域内研修の項目と照らし合わせてみると、以下ようになる。（表 1）

表 1 中核者研修・域内研修とすべき研修

	中核者研修や域内研修	すべき研修
教授法	絵本の活用：2 時間	教授法の知識の習得
	単語や表現の学習：3 時間	子どもの外国語習得に関する知識の習得
	歌の活用：2 時間	教案の書き方
	授業指導案の作成：2 時間	外国語活動の指導テクニックの習得
	他教科等と関連した内容を取り入れた活動：1 時間	他教科で身につけた知識や技能を関連づけた活動を実施する方法の習得
英語	教室英語：1 時間	Classroom English の習得

力	ALT との打ち合わせ：1 時間	英語に関する知識の習得
	アルファベットの音：2 時間	子どもが使う語彙の習得
		英語の誤りを訂正するタイミングや訂正の仕方の習得
		簡潔なフィードバックの方法の習得

中核者研修や域内研修に行われる研修項目は、教授法・英語力ともに、より具体的ですぐに教室で使えるものが多く、Kusumoto[2]と猪井[3]が挙げている教員が望む教員研修内容と一致している。しかしながら、高校までを見通した英語教育の礎を作る小学校の英語教育に携わる教員のための研修としては、教授法の根底にある第二言語習得や英語の知識や指導に必要な英語力の養成に関しては不十分であると思われる。中核者研修や域内研修は、各都道府県教育委員会によって推薦された教員で中央研修を受講した「英語教育推進リーダー」が行うものであり、英語教育の専門家によるものではない。よって、小学校教員養成課程を有する大学がこの不十分を補うべきであると思われる。では、どのような研修を行うべきであろうか。

2.4. 教員研修試案

江原他[20]は大学の小学校教員養成課程において課外での集中強化講座を行った。この講座は、小学校外国語活動に対応する「小学校外国語活動指導法」が3年次後期開講するため、小学校における教育実習時期が9月頃に集中する現状からも英語授業に関し十分に準備をして現場に臨んでいるとは言えない（江原他，2015，p. 72）ことから、「試験的な措置」（p. 72）として行われたものである。本講座は「教育実習に向けて外国語活動の授業に関する知識・実践力の習得」（p. 72）を目的とし、その日程は以下のとおりである。（表 2）

表 2 集中教科講座内容

	1 日目	2 日目	3 日目
8:45 ～ 10:15	英語力テスト	発音クリニック（2）	発音クリニック（3）
10:20 ～ 10:50	発音クリニック（1）	A: 発展的活動	B: 第2言語習得
11:00 ～ 12:00	「外国語活動」実践例：DVD 視聴 教案・教材・活動研究	模擬授業（2） 「外国語活動の課題」（先輩教員と共に）	模擬授業（3）
15:30 ～ 18:00	模擬授業（1）	模擬授業（2）	評価・振り返り
19:00 ～ 20:30	教案・教材作成	教案・教材作成	英語力テスト・総括

([20], p. 73, Table 2)

参加者は 24 名の大学生で、事前事後に「英語力の伸長を測定する目的」[20] (p. 73) で作成された英語力テストおよび受講理由・自由記述によるアンケートを行った。その結果、英語力テストでは、事前より事後の方が「5 級は得点が低下し、4 級は得点の変化はなく、3 級と準 2 級は得点が上昇し、2 級は得点が上昇する傾向を示した。また、いずれの級でも講座前に得点が高い参加者は低い参加者と比較して講座後の得点も高かった。ただし、2 級は英語力による得点の差がなかった」(p. 74) と報告している。

事前アンケートから、江原他[20]は、「参加者は主に英語力と指導力（授業の作り方や進め方など）の向上を目的として受講していたことがうかがえる」(p. 75) と、事後アンケートから、「複数の参加者が『発音』や『表現力』を参考になった事項として挙げた」(p. 75) ことは、英語力テストの事前事後の結果からも支持できるとし、「英語力の向上に本講座が役立ったと言える」(p. 75) とまとめている。一方、事後アンケートにおいて「7 割以上の参加者が自己の基礎英語力が不足していると回答した」(p. 75) ことより、「本講座は自己の英語力の不十分さを実感する機会にもなった」(p. 75) とも述べている。

さらに、事後アンケートでは、「参考になった事項に複数の参加者が進行に関わるものを挙げ」[20] (p. 75) ていることから、「本講座は参加者が授業の仕方を学ぶ場として役立ったと言える」としている。また、「外国語活動の指導を行ううえでの大切なこととして、一番多い回答は『楽しむこと』であった」(p. 75) ことから、「外国語活動で教員が授業を楽しむことの重要性を実感できた点は、本講座の成果である」と報告している。

江原他[20]の研究では、研修内容に「発音クリニック」「外国語活動実践例視聴」「第 2 言語習得」「教案・教材作成」「模擬授業」を含めることで、参加者自身が研修前に目指していた英語力（「発音」と「表現力」）と指導力（「授業の進行の仕方」）の期待を満たすことができたことと検証された。江原他[20]の研究では、参加者が教育実習を目前に控えた大学生であり、そのまま現職教員を対象とする研修に参考にすることはできないように思えるが、参加者が事前事後アンケートで言及していた項目は、現職小学校教員のアンケートにある英語力の欠如への不安[2][3][5][7][8][9]や中央研修・中核教員研修の項目となっている発音指導[11][21]であり、また教員自身が望む研修項目である日常的な英語力の向上や発音力の向上[2][3]、さらに、2020 年度から施行されるコア・カリキュラムの研修項目となる英語力[1]に相当するものである。つまり、江

原他[20]における大学の小学校教員養成課程の研修内容は、現職教員研修においても、非常に参考になると思われる。

2.5. リサーチクエスト

先行研究より、現職小学校教員のための研修項目として教授法（教授法の知識の習得、子どもの外国語習得に関する知識の習得、教案の書き方、外国語活動の指導テクニックの習得、他教科で身につけた知識や技能を関連づけた活動を実施する方法の習得）と英語力（Classroom English の習得、英語に関する知識の習得、子どもが使う語彙の習得、英語の誤りを訂正するタイミングや訂正の仕方の習得、簡潔なフィードバックの方法の習得）が必要であることがわかった。特に、江原他[20]の研究から、研修に発音クリニックや英語での表現力の養成を加えることが、研修参加者に参考なることもわかった。これらのことを考慮し、本研究では、中央研修や域内研修ではなかなか取り上げることができない英語と発音に関する知識を内容とする講座「英語の歴史と音声」、英語学習者として英語での表現力と Classroom English の習得を目指す体験型の講座「ワークショップ：英語のコミュニケーション力アップセミナー」、さらに子どもの外国語習得および、中央研修や域内研修では具体的に触れることが難しいと思われる他教科と関連付けた外国語活動の授業展開の紹介を内容とする講座「第二言語習得と実践的授業展開—クロスカリキュラムの導入と応用（講義）」と他教科と関連した単元の作成を目標とする講座「ワークショップ：授業シラバス作成」の 3 講座 4 部からなる小学校英語教員研修をデザインし、実施した。研修後、受講生である小学校教員がそれをどのように受け止め、どのように今後の外国語活動に生かそうと思ったか調査検証するために、以下のリサーチクエストをおくこととする。

1. 参加者である小学校教員に本研修がどのような学びになったであろうか。
2. 参加者である小学校教員は本研修を今後の外国語活動にどのように生かそうと思ったであろうか。

3. 本研究

3.1. 本研究の目的

本研究では、先行研究をもとに大学で英語教育や英語を専門とする講師がデザインした「英語の歴史と音声」「ワークショップ：英語のコミュニケーション力アップセミナー」および「第二言語習得と実践的授業展開—クロスカリキュラムの導入と応用（講義）」および「ワークショップ：授業シラバス作成」の 3 講座 4 部構

成の小学校英語教員研修を、参加者である小学校教員がどのように受け止め、どのように今後の外国語活動に生かそうと思ったか調査検証することを目的とする。

3.2. 研修

● 実施日および実施場所

本研修は2017年8月28日、29日、午前10時30分から午後3時まで東京都内にある教員養成課程を持つ大学で行われた。

● 構成と内容

2日間を午前と午後に分け、以下の3つの講座を行った。

【第一日目（8月28日）】

午前 英語の歴史と音声：

英語の起源から world language になるまでの英語（特に音声）の変遷と、英語と日本語の音声の違いについて

午後 コミュニケーション力アップセミナー：

英語での会話力向上のための英語での自己紹介のやり取り練習

【第二日目（8月29日）】

午前 第二言語習得理論と実践的授業展開—クロスカリキュラムの導入と応用：

第二言語習得理論と教授法および教科横断的な外国語活動および外国語（教科）の開発の紹介
Mother Goose と手遊びの紹介

午後 第二言語習得と実践的授業展開—授業シラバス作成：

教科横断的な外国語活動／外国語の1単元の授業案作成と発表・振り返り

● 参加者

参加者は、講座「英語の歴史と音声」には15名（小学校教員10名、学部生1名、中学校教員4名）、講座「コミュニケーション力アップ」には、13名（小学校教員11名、中学校教員2名）、講座「第二言語習得と実践的授業展開」は、10名（小学校教員8名、東京未来大学通信学部生2名）であった。

3.3. データ収集および分析

参加者が本研修をどのように受け止め、どのように今後の外国語活動に生かそうと思ったか調査検証するために、各講座後に参加者に記述式のアンケートを実施した。アンケートの質問項目は、

1. どのような点がご自身の学びになりましたか。
2. 今後外国語活動をする上で本講座をどのように生かしていきたいと思いませんか。

である。それぞれの質問事項毎に解答を分類し、質的に分析した。

3.4. 結果

2020年度より小学校5～6年生において教科化される外国語、および3～4年生において導入される外国語活動のための教員研修において、参加者は何を学び、今後の外国語活動にどのように生かそうと思ったかについて調査するために、研修後に行ったアンケートを質的に分析した。

3.4.1 アンケート項目1「どのような点がご自身の学びになりましたか」

アンケート項目1「どのような点がご自身の学びになりましたか」について、参加者の回答を分析したところ、講座「英語の歴史と音声」では、

- ・ 英語がいろいろな民族の侵入などを経て、長い時間をかけて変化して今の形に至ること
- ・ 英語の歴史により、音声や文法が変わってきたこと
- ・ イギリス英語とアメリカ英語の発音が少し違ってきていること
- ・ 消える発音（音）があるということ
- ・ シュワーとnの発音が大切になるということ

など参加者全員が内容について記述しており、参加者が学校教育においてあまり触れてこなかった英語そのものについて興味を持って学んだことが伺われる。

また、少数ではあるが、「日本語への理解も深めていきたい」と講座内容から発展した展望についての記述があった。

講座「コミュニケーション力アップ」では、学習者の気持ちを味わったことについて

- ・ 会話が広がっていったのが楽しかった
- ・ 自分の言いたいことが言えたときはうれしかった
- ・ 英語を学ぶ時のドキドキ感（児童の気持ち）
- ・ コミュニケーションをとる楽しさ、受け身でなく、
- ・ 自発的に自分で考えるところが楽しかった
- ・ 苦手意識を持っていたても安心感を与えることで、チャレンジしようという気持ちになれた

など7名（54%）の参加者が記述していた。また、外国語学習における授業の展開方法について

- ・ 教材の広げ方、プレゼンの注意点
- ・ 子どもと楽しく学ぶテクニックを学ぶことができた
- ・ 教科書の文を使って、子どもたちに楽しく活動させる方法を学んだ
- ・ 例文からたくさんの方向に広げられることがわかった
- ・ 一つの教材でもきちんと目的をもって教材づくりを行うことができることを知りました

など6名（46%）の参加者が記述していた。さらに、内容に関することについて、

- ・ イントネーションや強弱を聴き取る

・ アクセントをつける場所やつなげて読むところ
など 4 名（31％）の参加者が研修内容である発話のポイントについて記述していた。

講座「第二言語習得と実践的授業展開」では、講座の内容である外国語学習や教授法や授業展開について、

- ・ 低・中・高学年における外国語の授業の展開について学ぶことができた
- ・ 英語という教科が 1 つの単元のみでの学習ではなく、日常的な生活、他分野にもつながるのがおもしろいと思った
- ・ 英語だけで考えるのではなく、様々な教科と組み合わせさせて授業展開を考えるという発想が面白かったです

など、8 名（80％）の受講者が記述していた。また、講座で学んだ内容を参加者自身の外国語活動の授業に応用・発展できる可能性について

- ・ 子どもに英語に触れさせる機会は、日々の生活、教科、授業の中で、たくさんあるので、それをうまく授業に取り入れる
- ・ 外国語だけで授業を考えていたが、教科横断型カリキュラムで考えるといろいろな視点、そして子どもの意欲が高まり、ますます英語に関心が高まるのかと感じた
- ・ 小学校で特徴である、担任が全科目を受け持つというところと上手に結びつなげられればより学習の質が上がると思った

など 4 名（40％）記述していた。さらに、1 名（10％）ではあるが「知らない英語の本を見ることができたのも良かった」と教材について記述していた。

3.4.2 アンケート項目 2「今後外国語活動をするうえで本講座をどのように生かしていきたいと思いますか」

アンケート項目 2「今後外国語活動をするうえで本講座をどのように生かしていきたいと思いますか」参加者の回答を分析したところ、講座「英語の歴史と音声」では、すべての参加者が内容について記述していたが、特に、

- ・ 発音を大切に授業に臨みたい
- ・ 子どもに正しい発音が身につけられるよう発音力を鍛えたい
- ・ 少しでも本来の英語の発音に近づけるように、n やシュワーを意識して、授業を行っていききたい
- ・ n の発音、シュワーの発音が難しかったですが、練習してみて授業に生かしたい

など 9 名（60％）の参加者が本講座を自分の発音力向上のために生かして授業に臨みたいと記述していた。また、本講座の内容である音について、どのように授業で取り入れるか（応用）について、

- ・ 発音の仕方について、動画を使ってクイズ形式でやっていきたい
- ・ 英語による会話だけでなく、世界に目を向けさせることも大切にしていきたい

など 2 名（13％）が記述していた。

講座「コミュニケーション力アップ」では、本講座での英会話練習の作り方について

- ・ 英語のフレーズを練習する際に、スモールステップで目標を示してやることは、授業でも参考にしたい
 - ・ 例文を基に、少しずつ変えていくと変化が出て、面白い
 - ・ ペアやグループになって互いに自分を紹介する活動を取り入れたい
 - ・ 単なる自己紹介ではなく、なりきるのがいいと思う
- など 7 名（54％）の参加者が記述していた。内容について

- ・ ジェスチャー、表情も大切にし、失敗を恐れないでということ
 - ・ 今日の研修でやったアクティビティを紹介したい
 - ・ アクセントを意識して話す、話させる
- など 5 名（38％）が記述していた。

講座「第二言語習得と実践的授業展開」では、すべての参加者が内容に関して記述していたが、指導案作成に関して

- ・ 今日グループで作成した指導案を特活の時間を使って行う
- ・ 今日作成した指導案を実際に使用したい
- ・ 今後外国語を行う上で、他教科と関連させながらカリキュラムを作成し、子どもに関心を持ってもらいたい
- ・ 海外の教科書からヒントを得て、新学習指導要領に基づいた授業作りに励みたいです

など 6 名（60％）の参加者が記述していた。また、Mother Goose と手遊びに関して

- ・ 英語にはリズムがあるので、そのリズムにいかになれていくかが重要なので、英語の歌などをどんどん活用していきたい
 - ・ 本日知ったマザーグースの歌や手遊び歌を、先ず、今後の授業展開の中で生かしていければと思う
- など 4 名（40％）の参加者が記述していた。

3.5. 考察

3.5.1 リサーチクエスション 1.「参加者である小学校教員に本研修がどのような学びになったであろうか」

リサーチクエスション 1「参加者である小学校教員に本研修がどのような学びになったであろうか」に関して調査するために、事後における参加者のアンケート項目 1 を質的に分析した。その結果、講座「英語の

歴史と音声」と講座「第二言語習得と実践的授業展開」においては、参加者の大部分が講座内容に言及していた（講座「英語の歴史と音声」15名（100%）、講座「第二言語習得と実践的授業展開」8名（80%））。具体的には、講座「英語の歴史と音声」では、英語の歴史には音声や文法に変遷があったことや日本語には存在しない音があることなど、言語的な知識を言及していた。また、講座「第二言語習得と実践的授業展開」では、英語のみを教授する授業展開を考えるのではなく、英語と他教科と関連させて授業を作り上げていく考え方に触れ、その柔軟性を面白いと言及している。つまり、これら2つの講座では、研修された内容自体が参加者の学びになったと言えるのではないだろうか。

一方、講座「コミュニケーション力アップ」では、参加者のおおよそ半数が「子どもの気持ちがわかった」や「授業の方法」を学んだと記述している（7名（54%）、6名（46%））。具体的には、英語でコミュニケーションする体験の緊張感や通じたときの喜びについて言及したり、教材となった一つの文から会話を広げる方法について学んだと言及していたりした。つまり、この講座での参加者の学びは、英語のコミュニケーションを体験を通し、授業中の学習者の不安や喜びといった学習者の心情面の理解と、授業者として英語会話の授業を客観的に観察することを通して得た英語会話学習の展開の方法であると言えよう。

講座「第二言語習得と実践的授業展開」では、参加者自身の授業に応用・発展できる可能性があるとして4名（40%）の参加者が回答していた。具体的には、全教科を担当している担任である参加者は、英語にクロスカリキュラムを取り入れていくことは可能であり、児童の学びもより一層促進できると言及している。さらに、1名の参加者が英語の教材紹介について言及していた。これらのことから、参加者の学びは、担任教員のメリットを生かした授業開発の方法と教材研究におよんでいると言えよう。

各講座の内容と参加者の各講座での学びを比較してみると、英語と発音に関する知識を内容とする講座「英語の歴史と音声」では、参加者の全員が講座内容と同様の項目を学んだと言及していた。英語学習者として英語での表現力と Classroom English の習得を目指す体験型の講座「ワークショップ：英語のコミュニケーション力アップセミナー」では、英語表現力や Classroom English ではなく、参加者は学習者の心情面と、英語会話学習の展開の方法を学んだと言及していた。子どもの外国語習得と他教科と関連付けた外国語活動の授業展開の紹介を内容とする講座「第二言語習得と実践的授業展開—クロスカリキュラムの導入と応用（講義）」と他教科と関連した単元の作成を目標と

する講座「ワークショップ：授業シラバス作成」では、多数の参加者が講座内容と同様の項目を学んだと言及していた他、教材研究に言及している参加者が若干いた。これらのことから、参加者の学びは、当該講座の内容と完全に一致しているわけではなく、参加者一人ひとりが必要としていることを学びとっているということが分かる。

3.5.2 リサーチクエスチョン 2. 「参加者である小学校教員は本研修を今後の外国語活動にどのように生かそうと思ったであろうか」

リサーチクエスチョン 2「参加者である小学校教員は本研修を今後の外国語活動にどのように生かそうと思ったであろうか」に関して調査するために、事後における参加者のアンケート項目 2 を質的に分析した。その結果、講座「英語の歴史と音声」と講座「第二言語習得と実践的授業展開」においては、受講内容を生かして授業をおこなっていきたいという記述が過半数以上を占めていた（9名（60%）、10名（100%））。具体的には、講座「英語の歴史と音声」では、自分の発音において自ら注意・矯正し、授業に臨みたいと言及していた。講座「第二言語習得と実践的授業展開」では、当該講座で作成した指導案を自分のクラスで行ったり、クロスカリキュラムを作成したいと言及していた。また、講座「英語の歴史と音声」では講座内容を自分の授業にどのように取り入れるか（応用）についての記述が2名（13%）あった。具体的には、発音の仕方の導入方法や、英語だけでなく世界に目を向けさせる重要性を言及していた。これらのことから、講座「英語の歴史と音声」と講座「第二言語習得と実践的授業展開」では、参加者は、講座内容を今後の外国語活動に生かしていきたいと思っていることが分かる。

講座「コミュニケーション力アップ」では、英語会話の授業展開の方法について記述しているものが7名（54%）と最も多く、次いで内容について5名（38%）の記述があった。具体的には、前者では、英語会話の練習ではその都度目標を設定したり、例文に少しずつ変化をつけることを応用したいという言及があった。また、後者では、コミュニケーションの際には非言語も大切にすることや発音だけでなくアクセントに注意を払うこと児童に伝えて授業を行っていきたいと言及していた。これらのことから、参加者は、授業での英語会話練習の作り方と講座内容で扱った項目を今後の外国語活動に生かしていきたいと思っていることが分かる。特に前者は、英語を専門としない小学校教員だからこそ、研修で学んだことを生かしていききたいと思ったのではないだろうか。

以上のことから、研修に組み込まれた3つの講座のうち、講座「英語の歴史と音声」では、参加者は、英

語そのものに興味を持ち、教育とは異なる視点から英語を見ることができ、そこで得た知識を技術（発音の向上）をきっかけや土台として自らを鍛錬しよう思っていたり、その内容を授業にどのような方法で取り入れるかを考えていた。講座「コミュニケーション力アップ」では、英語会話に必要とされる非言語やアクセントを学び授業に生かそうと思っている他に、江原他[20]の研究のとおり、参加者が「指導力（授業の作り方や進め方など）の向上を目的として受講していた」（p. 75）ことが分かる。また、講座「第二言語習得と実践的授業展開」において、全科目を担当する小学校教員の特性を生かしたクロスカリキュラムの紹介をすることで、英語力のみにも頼る「外国語」・「外国語活動」の指導とは異なる授業を構成する仕方について学び、自らの持つ教育観や知識を生かすことを学んだのではないだろうか。

小学校における英語教育の指導では、授業者は授業に必要な十分な英語力や指導力をもっていることは当然と思われるが、その土台をなす英語そのものについての知識や、英語会話練習を潤滑に進めるための授業展開の方法、さらに、他教科との連携を意識したカリキュラム開発の能力も、授業者である担任教員の授業計画や実施のための大きな原動力となると思われる。さらに、小学校英語教員研修は、参加者一人ひとりが自分の持っている知識や能力を認識し、それを土台に授業実施のために必要なさらなる知識や指導方法、英語力促進の向上を目指すきっかけや方法を、参加者自身が獲得しようとする場を提供すべきものであると思われる。

4. おわりに

本研究では、2020 年より小学校で開始される早期英語教育である「外国語」と「外国語活動」に携わる小学校英語教員研修ですべきことを調査し、現職小学校教員のための英語研修をデザインし実施し、事後に行ったアンケートの結果を分析した。参加者は、講座の内容によって自らが必要と思われる知識や授業方法を学んだり、自らの授業において指導者としてそれらの応用の仕方を模索したり、英語学習者の心情を味わったりしていた。つまり、参加者はこれまでの自らの教育実践を土台に、異なる視点から講座を受講し、自ら必要である知識や方法を獲得していったのである。このことより、小学校英語教員研修では、授業実施のために必要な知識や指導方法、英語力促進の向上などを内容として置き、受講者である教員自身が何が必要であるかを模索できるような場を設置することが必要なのではないかと思われる。本研究で行った研修参加者数はどの講座でも 20 名以下であったので、分析数が

十分であったとは言えない。今後もっと多くの参加者を募り、本研究を進めていきたい。

文 献

- [1] 東京学芸大学, 英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業.平成 27 年度報告書, 東京学芸大学, 2017.
- [2] Y. Kusumoto, “Needs analysis: Developing a teacher training program for elementary school homeroom teachers in Japan,” *University of Hawai’i, Second Language Studies*, vol. 26, no. 2, pp. 1–44, 2008.
- [3] 猪井新一, “英語活動に関する小学校教員の意識調査,” 茨城大学教育実践研究茨城大学教育学部附属教育実践総合センター編(28), pp.49-63, Nov. 2009.
- [4] Benesse 教育研究開発センター, “第 2 回小学校英語に関する基本調査 教員調査 2010 ダイジェスト,” (2010)
- [5] F. Copland, S. Garton, and A. Burns, “Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities,” *TESOL Quarterly*, vol. 48, no. 4, pp. 738–762, 2014.
- [6] S. Garton, “Unresolved issues and new challenges in teaching English to young learners: The case of South Korea,” *Current Issues in Language Planning*, vol. 15, no. 2, pp. 201–219, 2014.
- [7] R. Husein, “A profile of exemplary teachers of English for young learners at the primary school,” *Jurnal Pendidikan Humaniora*, vol. 2, no. 4, pp. 311–321, 2014.
- [8] M. S. Zein, “Government-based training agencies and the professional development of Indonesian English for Young Learners teachers: Perspectives from complexity theory,” *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, vol. 42, no. 2, pp. 205–223, 2016.
- [9] M. S. Zein, “Professional development needs of primary EFL teachers: Perspectives of teachers and teacher educators,” *Professional Development in Education*, vol. 43, no. 2, pp. 293–313, 2017.
- [10] C-H. Chou, “Exploring elementary English teachers’ practical knowledge: A case study of EFL teachers in Taiwan,” *Asia Pacific Education Review*, vol. 9, no. 4, pp. 529–541, 2008.
- [11] 西崎有多子, “小学校外国語活動（英語活動）のための教員研修 ～中央研修・中核教員研修・校内研修へ有効につなぐために～,” 東邦学誌, 第 38 巻第 2 号, pp. 23-38, Dec. 2009.
- [12] 文部科学省, “平成 26 年度英語教育推進リーダー中央研修実施要項,” 2014, retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/102_1/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/06/26/1348788_01.pdf
- [13] British Council, “英語教育推進リーダー中央研修（文部科学省委託事業）,” retrieved from <https://www.britishcouncil.jp/about>
- [14] 日本英語検定協会, 英語情報, 2017 夏号, 2017.
- [15] 日本英語検定協会 “小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査 報告書” 2016.
- [16] 井草玲子, “より良い外国語活動の指導のできる小学校教員の養成を目指して—学級担任の役割と今後の課題—,” 東京福祉大学・大学院紀要 第 1 巻 第 2 号 (Bulletin of Tokyo University and

Graduate School of Social Welfare), pp. 189-195, 2010.

- [17] K. Sharpe, *Modern Foreign Languages in the Primary School: The What, Why & How of Early MFL Teaching*, London: Kogan Page. 2001.
- [18] 脇本聡美 “公立小学校での英語教育の現状と課題,” 神戸常盤大学紀要第 6 号 pp. 1-7. 2013.
- [19] 小林美代子・森谷浩士, “小学校英語活動指導に必要な英語力とは?” 小学校英語教育学会紀要 10 号, pp. 19-24, 2010.
- [20] 江原智子・浅田栄里子・吉澤英里・住本克彦・井上聡・中村仁美, “次世代の小学校教員養成と英語強化講座の在り方—小学校英語教育の「教科化」を踏まえて—” 環太平洋大学研究紀要, pp. 69-80, 2015.
- [21] 川上典子, “小学校英語: 教員研修の実態と課題—九州・四国ブロックの指導者研修および各地域の研修の現状より—,” 鹿児島純心女子大学国際人間学部国際人間学部紀要, 16 号, pp. 61-76, 2010.

言語学研究における「共同体前提」は如何に正当化され得るか

徐 子程

E-mail: m2015.jo.x@gmail.com

あらまし 本論文は言語学研究においての、言語を共有する共同体によるカテゴリー化を自明な前提として用い、そこから研究を展開させる現象に対し、かくした共同体に基づくカテゴリー化は如何に正当化され得るか、といった問題を検討する。まず、本研究の問題意識の正当性を主張し、及び議論する問題の定式化によって正当化しなければならない命題を明示化する。そして、三つの正当化するには有望なアプローチを提示していく。最後に、言語学研究においては、かくした共同体に基づくカテゴリー化は、もし正当化可能であれば、言語学研究の前提としては維持可能であるが、もし正当化不可能であれば、言語学研究における悪しき前提として放棄すべきのみならず、かくした前提が如何に構築されてきたかといった言説に対する分析的研究も必要とされ、ないしは研究を正当化する代案をも探らなければならないと主張する。

キーワード 言語学、共同体前提、言語共同体、ネイティブスピーカー・母語話者、自然主義、意味論

How can Premise of Uniform Linguistic Community be Justified in Linguistics Studies?

Zicheng XU

E-mail: m2015.jo.x@gmail.com

Abstract In linguistics studies, it is a common practice that a multitude of research begin with hypothesizing uniform linguistic community as a obvious premise. In this paper, I will consider how such categories can be justified in linguistics studies. First and foremost, I will assert the justification of my question by discussing why we should have to justify it (section 2), as well as present a proposition explicitly what should be justified (section 3). Secondly I will examine "Naturalism", "Naturalism of Second Nature", "Subject Naturalism", for justifying (section 4). Last but not the least, after discussing each approach, I will claim that it will be possible to maintain some kinds of linguistic communities as a premise in linguistics studies if those categories can be justified, otherwise we have to abandon the premise of uniform linguistic community as theoretically untenable linguistics bad premise, besides analyze it as discourse or have to find alternative way to justify linguistics research.

Keywords Linguistics, Community Premises, Linguistic Community, Native Speaker, Naturalism, Semantics

1. 初めに

我々は時には、ある種の言語を共有する人々を一つの共同体だと考え、さらにそれが常識であり、且つそう考えるのは極めて自然なことであると捉えるかもしれない。言語学の研究においてもしばしば、言語を共有する共同体（後文にてかくした言語表現のいくつかの外延を明示する）によるカテゴリー化を自明な前提として用い、そこから研究を展開させる現象が見られる。本論文は、言語学研究におけるかくした共同体に基づくカテゴリー化は如何に正当化され得るか、といった問題を検討する。

本論文の構成は以下の通りである。まず第二節では、先行研究を踏まえ、本論文の問題意識の正当性を主張する。次の第三節においては、議論する問題の定式化によって正当化しなければならない命題を明示化する。

そして、第四節においては、McDowell (1996=2012) と Price (2004, 2013) の議論を切り口にして、三つの正当化するには有望なアプローチを提示していき、及び一部の困難点について論じる。最後の第五節では、言語学研究においては、かくした共同体に基づくカテゴリー化は、もし正当化可能であれば、言語学研究の前提としては維持可能であるが、もし正当化不可能であれば、言語学研究における悪しき前提として放棄すべきのみならず、かくした前提が如何に構築されてきたかといった言説に対する分析的研究も必要とされ、ないしは研究を正当化する代案をも探らなければならないと主張する。

2. 三つの問題

本論文のタイトルからは、以下の通りの三つの問題

が提起され得る。

- i. 本論文における共同体とは何か？
- ii. 本論文における言語学研究は何を指すか？
- iii. なぜこうした前提を正当化しなければならないのか？

第二節では、以上の三つの問題を明確することによって、本論文における問題意識の正当性を主張していきたい。

2.1. 本論文における共同体とは何か？

まず問題 i については、ある言語を共有する共同体に基づくカテゴリーに関するいくつかの言語表現の外延を提示していく。大平（2001）や久保田（2008）や田中（2013）の議論にも見られるように、該当する言語表現の中に最も安定され、頻繁に議論されているのは「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」という表現があるだろう。または牲川（2012）にて取り上げられた分析対象にも見られる通り、露骨に「X 人」という表現を用いる論考も数多く存在する¹。或いは一部の「文化」や「社会」を主張の根拠とする論者はしばしば「X 文化（に属する者）」や「X 社会（に属する者）」などのような表現を用いている。二例のみを取り上げるならば、例えば以下の通りである。

引用 1

それは母語話者が使うであろう文化的背景や知識に欠けるからである。（中略）イギリスで育った人であれば誰でも簡単にわかる引喩も、他の人たちには皆目見当のつかないことであつたのだろう。（Thomas 1995=成瀬訳 1998: 9-10）

引用 2

この旅行者自身の文化では、You want to use? [お使いになりますか] という挿入連鎖は、このような状況では予想されないものであり、多分このような形では決して起こらなかっただろう。（Mey 2001=小山訳 2005: 393）

以上の二つの例は何れも、「X 文化（に属する者）」や「X 社会（に属する者）」などといった共同体に基づくカテゴリーの事例に該当し、さらにそれぞれの論者がかくしたカテゴリーを自明な根拠として主張を正当化せんとする好例であるとさえ言えよう²。

¹ 牲川（2012）における考察は日本語教育学の学術分野に限定している点も強調しておきたい。

² ここでの引用は共同体によるカテゴリー化の問題の一般性を示すため、敢えて研究の入門書として書かれているもの、且つ言語相対性仮説を援用しないものを取り上げた。なお、取り上げる目的としては、当該論考自体を評価せんとせず、あくまでも問題 i に

2.2. 本論文における言語学研究は何を指すか？

以上にて提示した共同体に関する言語表現は、問題 ii における言語学研究と共に視野に入れて検討していけば、より一層明確になるだろう。ここにおいては、いくつかの先行研究における指摘を引用していきたい。

引用 3

言語とは誰の認識の反映か。すぐに思いつく答えは「母語話者」というものだろう。一般に、言語 L の母語話者とは、言語 L を母語として使用している人たちのことである。そこで、認知言語学の立場では、言語 L には言語 L を母語として使用している人たちの認識が反映されていることになる。たとえば、日本語という言語には、現に日本語を母語として使用している人たちの認識が反映されていることになる。（酒井 2013: 63）

引用 4

第 2 言語教育およびその関連分野では、「ネイティブスピーカー/ノンネイティブスピーカー」や「正しい敬語」といった概念を「正しい事実」とみなし、それを根拠に、特定の国民・民族・母語話者への包摂とそれらからの排除を正当化するということが行われてきた。（牲川 2012: 52）

引用 3 と引用 4 の指摘にて明確に言及された通り、言語を共有する共同体によるカテゴリー化（引用例では「X 語母語話者」と「X 語のネイティブスピーカー」となる）の前提は認知言語学や第二言語教育学（応用言語学）の分野の基本テーゼの一部となり、またはそのうちの一部の研究における核心的なビリーフと緊密に関連していると言えよう。むろん、以上の引用は「共同体によるカテゴリー化を前提として用いる言語学研究である iff 認知言語学の研究、または第二言語教育学の研究である」といった双条件法が成立することは意味しない³。実際に、さらに多くの言語学の関連分野の研究はかくした共同体前提を持ち出している。以下の引用をも参照すれば、その範囲の広さを簡単に読み取れるだろう。

引用 5

しかし言語研究や言語教育学実践の大勢は、あ

おける共同体に関する表現を例示するという点を改めて強調しておきたい。

³ すなわち、認知言語学や第二言語教育学の立場に立ちつつも、当該前提に質疑するようなメタ的な研究も存在する。例えば酒井（2013）と佐藤・ドーア（2008）などを参照されたい。

る言語の話者がある基準をもって「ネイティブスピーカー」と「ノンネイティブスピーカー」という二つのカテゴリーに分けられること、前者の言語的・非言語的なふるまいが「標準」、後者のそれは「逸脱」と捉えられることを所与の前提とし、ネイティブスピーカーの内省や言語行動を、文法性の判断や言語運用能力の測定の基準としている。(大平 2001: 85)

引用 6

ネイティブスピーカー・ノンネイティブスピーカーという用語は、日常的に用いられると同時に、構造言語学・変形生成文法・社会言語学・第二言語習得研究といった言語に関する研究分野で用いられる専門用語でもある。これらの研究は非常に複雑かつ多面的な人間の言語現象を、ある一つの視点から描き出すための理論的道具であるが、理論自体の権威が増すとともに理論の道具性は忘れ去られ、各々の構成概念であるネイティブスピーカー・ノンネイティブスピーカーの存在も所与の事実として当然視されているように思われる。(Ibid.)

以上の引用 5 と引用 6 は、前述の認知言語学と第二言語教育学(応用言語学)の他に、さらに構造言語学、変形生成文法、社会言語学などの研究分野にも言及し、そして「言語研究や言語教育学実践の大勢」は共同体によるカテゴリー化を前提としている、と主張している。すなわち、引用の記述が真であれば、本論文における問題意識は特定の研究分野に依らず、より多様な文脈において普遍的に存在していると言えよう(共同体の内実は各々の論者や分野などによってはそれぞれであろうにせよ)。

2.3. なぜこうした前提を正当化しなければならないか?

以上は、本論文のタイトルにおける問題 i と問題 ii を概観してきた。しかしより重要なのは、問題 iii の「なぜこうした前提を正当化しなければならないか」といった問いにほかならない。

なぜなら、まず問題の発生する研究は、かくした共同体に基づくカテゴリー化を暗黙の前提として研究に導入するが、前提が真だと保証できなければ、端的に演繹から得られた結論も真だと保証できない。そして、引用 5 と引用 6 において、大平(2001)における共同体の存在を「所与の事実」として当然視するといった現象への批判からも、こうした前提を質疑するような論考の存在を示している。

大平(2001)はネイティブスピーカー・ノンネイテ

ィブスピーカーといった共同体概念に焦点を当て、Paikeday(1985)が提起した「時間説」と「能力説」に加え、ネイティブスピーカーに関する「理想説」という第三の定義をも提起し⁴、そして、三つの定義がしばしば混同されると論じ(p.99)、ネイティブスピーカー・ノンネイティブスピーカーというカテゴリーの二分法の正当性に質疑を提起している。または、田中(2013)もPaikeday(1985)と大平(2001)における定義を踏まえ、同様にネイティブスピーカー・ノンネイティブスピーカーのカテゴリーにおける二項対立に対する質疑を提起している⁵。しかし、こうした定義を指摘する議論、または定義から着手して二分法(カテゴリー化)を質疑する議論は、危険性を伴うものである。なぜなら、ある言語表現や概念の定義には不備がある、ないしは複数の基準の定義が共存するというのは、当該言語表現や概念を用いてカテゴリーを設けることができないこととは、まったく別問題なのである。例えば、各々の語用論分野の論者が語用論に関する先行の定義を批判して新たな定義を提起し、そして、当然ながらその定義もまた後世の論者に批判されていく⁶。しかし、それは決して語用論が満足に定義されるまで、語用論だと分類される研究は存在しない、ないしは語用論というカテゴリー自体は設けることができない、などの結論は得られない。むしろ Fodor(1981, pp.283-288)にて論じられたように、ほとんどの言語表現は(双条件法によって)定義することができず、定義可能な言語表現はむしろ例外的である、といったことであろう。

そして、大平(2001)の三つの定義は、とりわけPaikeday(1985)を踏まえた「時間説」と「能力説」については、なお以下の問題が提起され得る。すなわ

⁴ 大平(2001, p.99)によれば、「時間説」=当該言語との接触時期に着目する、「能力説」=当該言語使用における有能さに着目する、「理想説」=現実の諸要素を捨象し、完全な能力を有する理想的な話者を想定する、として定式化されている。なお、Paikeday(1985)は「時間説」と「能力説」の定義に基づいた「ネイティブ」は実際の指示対象の持たない虚構のものに過ぎない主張している(p.26)。

⁵ 実際のところ、Paikeday(1985)はネイティブ概念の定義を提起し、それらの定義に基づいた現実世界の指示対象が存在しないと主張している。大平(2001)はネイティブ概念には複数の定義が混在し、二分法の正当性を質疑している。田中(2013)は以上の両者を踏まえ、ネイティブ概念の二項対立に質疑するような研究の存在、及びそれらの議論の方向性を示している。すなわち、ネイティブについてのますます弱い主張となっている。

⁶ Stanford Encyclopedia of Philosophy の「Pragmatics」の記事を参照すれば、その定義の多様性を垣間見ることが出来る。

ち、当該先行研究における定義は、「ネイティブ」という言語表現の意味に基づいたものか、それともネイティブに対するステレオタイプに基づいたものか、を判断する基準は不明瞭である。後者の場合は、「そうであろうと思われるが、実際にそうでないかもしれない」といった可能性は残され、とりわけ本論文にて提起したもう一つの共同体概念である「X 人」をも念頭に置けば、意味とステレオタイプを分けて考えなければならないといった指摘の正当性は明らかであろう。したがって、共同体概念の定義から着手する批判はかなり弱いものであると言わざるを得ず、更なる探究が必要であることは言うまでもない。

同時に、田中（2013）はそれまでのネイティブ・ノンネイティブに関する研究を概観した上、言語教育学の文脈では、言語能力の観点でネイティブとノンネイティブとの間に線引きが行われていること自体への批判からは論点がずらされ、結局のところ、共同体におけるカテゴリー化の二項対立が維持されてしまう（p. 105）、といった傾向も指摘している。以上の指摘も「なぜ言語を共有する共同体によるカテゴリー化の前提を正当化しなければならないか」といった問いに重要な示唆を提供している。すなわち、もしかした前提を持ち出さないような言語に関する研究が存在するならば、ないしはそのような言語理論が構築可能であれば、かくした研究や理論は前提を正当化しなければならない、且つ正当化されていない研究や理論よりも、説得力を有するということである。

では、本論文における前提を持ち出さないような言語に関する研究や言語理論は存在するのだろうか。共同体によるカテゴリー化と対抗するための研究や理論ではないが、一部の言語学・言語哲学の研究はその可能性を示している。

引用 7

コミュニケーションがうまくいくかぎり解釈者と話し手に共有されることになるものとは、学習されるような何かではない。したがってそれは、話し手と解釈者が事前に知っている規則や慣習によって統御された言語などではない。

（中略）

われわれは、言語使用者が獲得し個々の事例に適用させるような、明確に規定された共有の構造といった観念を放棄せざるをえない。（Davidson 1986=荒磯訳 2010: 167-170）

引用 8

しかしまず、私の反対している言語概念がいくつあるものかを見てみよう。それは、ある言語を

学習するときに、学習者は、正確でかつ特定可能な、統語論的、意味論的な規則の束に従って言語を運用する能力を身につけるのであり、言語的コミュニケーションは、そのような能力を共有している話し手と聞き手によって成立する、そして、それ以上のなにも必要としない、という概念である。（Davidson 1994=尾形訳 2010: 176）

Davidson (1986=2010) は言語的コミュニケーションの成功とは同一の言語を共有する故であるといった観点は放棄すべきと主張し、そして、話し手の発話を実際にどう解釈するかという「当座理論 (Passing Theory)」の共有に帰すべきと論じている。さらに、ある種の言語を共有するといった観点の放棄は⁷、ある種の言語を共有する共同体に基づくカテゴリー化の放棄に示唆を与えることも可能であろう⁸。

または、例えば意味論においては、意味論とメタ意味論との段階の区別も有益な視点を提供している。例えば以下の引用を参照されたい。

引用 9

Semantics says what semantic values of expressions are in a given language.

Metasemantics is an account of what the facts are in virtue of which expressions have the semantic values they have. (Stalnaker 2001=2003: 192)

意味論は与えられた言語に属する表現がどのような意味論の値を有するかを問題とする。メタ意味論は表現が意味論の値を有するというのは如何なる事実に基づくかを問題とする。（引用者訳）

こうした分別からの帰結の一つは、たといメタ意味論の段階においては、外部世界や社会的相互作用や共同体による権威・規範などはある程度の影響があるにせよ、意味論の段階または個人の意味論能力は依然として個人の内的状態によって説明可能といったことであろう。そして、明らかに、メタ意味論の段階でも単なる「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」や「X 人」

⁷ Davidson (1986=荒磯訳 2010, pp. 166-167) の「『同一の言語』の話者間で、内的な文法が実際に異なるという事実」などの主張も注目されたい。

⁸ Davidson (1994=尾形訳 2010, p. 178) の「彼 (Michael Dummett) を悩ませているのはむしろ、発言によって何かを意味する話し手という概念が、共有された言語という概念に依存しているのであり、その逆ではない、という考えを私が評価しない点である」の一文も参照されたい。

などのカテゴリーによって説明し切れないといったことである。

以上の観点を採用すれば、例えば社会や文化などの共同体によるカテゴリー化を根拠として使用せず、語用論を認知科学だと位置付け、推論によって意味の全体を説明せんとする関連性理論 (Relevance Theory) は、本論文にて指摘する、前提を正当化しなければならないにもかかわらず正当化されていない言語に関する研究や理論より説得力を有することとなる。何れにせよ、本論文にて検討するカテゴリー化における前提を持ち出さないような言語に関する研究や理論にとっては、Collins (2009, pp.64-65) にて論じられたように、言語理論や科学の他の部門も、誰かの直観を証明するような義務は付けられておらず、当該直観が真であることをも前提としない、といった発言は重要な参考になるだろう (ここの議論においては、各々のカテゴリーに属すると思われるメンバーの直観を代入すれば良い)。

以上における議論のまとめは、以下の通りである。

- i. 言語を共有する共同体によるカテゴリー化を前提として用いる研究は、かくした前提を正当化しなければ、結論が真だと保証できない。
- ii. 共同体概念に基づくカテゴリー化の前提を質疑するような研究は、一部の問題点があるにせよ、存在する。
- iii. 共同体概念に基づくカテゴリー化を前提としない言語に関する研究や理論も存在する。

したがって、本論文は先行研究の如くに、カテゴリー化における二分法を批判するのではなく、そもそもかくした前提を正当化されていないものとし、それを正当化する方法を探る、ないしは、その正当性の無さを示していく。すなわち、必要なのは、各々の共同体概念を定義するのではなく、かくした共同体概念は如何なる手続きによって意味を有するといった意味に関するアプローチを提供するのである。

3. 問題の定式化

第三節においては、議論する問題の定式化によって正当化しなければならない命題を明示化していきたい。

まず、本論文の問題視する「言語学研究」についてはこれ以上に定式化する必要はない。なぜなら、当該表現はある種の言語を共有する共同体によるカテゴリー化を前提として持ち出すあらゆる言語学研究、ないしは言語学の関連する研究に該当する故である (言わば「本論文の問題視する言語学研究」の内包)。さらなる定式化が必要なのは、むしろ「共同体」という表現にほかならない。

第二節にて提起した「X 語母語話者・ネイティブス

ピーカー」、「X 人」、「X 文化 (に属する者)」、「X 社会 (に属する者)」といった四つの共同体に基づくカテゴリーに関する言語表現の外延の内、まずは後者の二つについては、以下の通りの見解の元で、後文の検討から除外する。

引用 10

よく分からない社会や文化といったものを引き合いに出すことは、「認知で説明のつかない場合 (具体的には、太陽の色や (1) と (2) で表される場面のよう、各言語の話者に異なる認識を帰すことが荒唐無稽に思える場合) は、社会や文化の違いということにしよう」という態度につながりかねない。これでは、かつて「語用論」がそうであったように、「社会」や「文化」が言語学のゴミ箱になってしまう。(酒井 2013: 73)

本論文は以上の引用における観点到賛成し、そして、「社会」や「文化」とは何かといった議論は本論文の当面の課題ではない故、一旦議論の範囲から除外することにしたい⁹。そうであるならば、残りは「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」と「X 人」との二つの表現になる。

次のステップは、共同体に基づくカテゴリー化を前提として用いる言語学における最も単純な議論の仕方を確認しておきたい。まず、議論の前提としてある種の理由に基づいた「X 言語」に関する「共同体 X」という概念の存在を仮定する必要がある。そして、かくした「共同体 X」に属する個々の個体は何らかの共通点ないしは傾向性 (議論の便宜上に「性質 Y」と称したい) を持つという仮説を提起しなければ、そもそも「共同体 X」といったカテゴリーを設けること自体がナンセンスとなる。もちろん言語学の研究においては、こうした「性質 Y」に対する説明は「言語 X」の何らかの側面の探究目標でなければならない。さらに、「共同体 X」に属する個々の個体は、その「性質 Y」が正当な実験の元で、命題化可能である。最後に、以上にて得られた個々の命題は、帰納法によって「言語 X」

⁹ 引用 10 は認知言語学の一部の議論における現象を指摘したものである。または、「文化」や「社会」を根拠として用いる現象については、本論文の引用 1 と引用 2 をも参照されたい。なお、第二節にて論じられた通り、本論文は言語の意味に対する社会的相互作用による一定の影響を否定しているわけではないが、しかし、それは意味論より前の段階に対する影響であるといった可能性もある。さらに、「文化」や「社会」によるカテゴリーに基づく言語に関する認識論的に有意義且つ真となる全称命題は作れるか否かはなお問題となる。詳細については別紙にて検討する機会を設けたい。

についての「共同体 X」の「性質 Y」といった前述の仮説が支持され、ないしは否定される¹⁰。したがって、共同体に基づくカテゴリー化を前提として用いる言語学研究は、以下の通りの命題間の推論関係によって、その結論の真理性が保証され得る。

- P1: ある種の理由に基づき、「X 言語」に関する「共同体 X」という概念が存在する。
P2: 「共同体 X」に属する個々の個体は共通点ないしは傾向性「性質 Y」を有する。
P3: 「性質 Y」は言語学研究における「言語 X」に対する探究目標でなければならない。
P4: 「共同体 X」に属する個々の個体の「性質 Y」は、正当な実験の元で命題化可能である。
P5: P4 にて得られた個々の命題は、帰納法によって P2 の仮説を支持する、ないしは否定する。

しかし、P5 の「帰納法」による全称汎化の推論は、その得られた命題の真理性が保証できなければ、問題が発生する。ゆえに例えば以下のような引用に基づき、さらなる条件をも追加しなければならない。

引用 1 1

そもそも一般的な真理を承認するのであれば、我々はまた、このような原初的法則が存在するということが認めなければならない。なぜなら、法則に基づかない限り、単に個々の事実だけからでは何も帰結しないからである。帰納というもののでさえ、この手続きが法則の真理性あるいは少なくともその蓋然性を基礎づけるという一般命題に基づいている。この点を否認する者にとっては、帰納というのは心理的な現象、つまり、人々がある命題の真理性を信ずるに到る仕方ではなく、こうした信念がそれによって何らかの仕方では正当化されることはないであろう。(Frege 1884=三平・土屋・野本訳 2001: 48)

すなわち、帰納法による推論の真理性を認めるような、または少なくとも帰納法により傾向性が得られることを認めるような P6 をも追加しなければならないのである¹¹。

¹⁰ もちろん、ここの「帰納法」はあくまでも一例であり、必ずしも「帰納法」でなければならない必要はない。より広い範囲での議論の場合は、「帰納法」に他の何らかの統計的モデルを入れ替えれば良い。

¹¹ 前述の通り、「帰納法」に他の何らかの統計的モデルを入れ替える場合は、同様に当該統計的モデルにより得られた命題の真理性を保証しなければならない故、議論における全体の枠は変わらない。

P6: P5 の帰納法における推論の真理性を認める。

ところで、共同体概念「X 人」は国籍といった政治的な要素、ないしはナショナルアイデンティティによって意味付けられると主張しても大して反対されないだろう¹²。そうであるならば、以下の P7 が成立する。

P7: 「X 人」≡「X 国籍者」∨「X ナショナルアイデンティティの持ち主」

さらに、「X 人」を命題群に代入すれば、以下の通りになる。

- P1*: ある種の理由に基づき、「X 言語」に関する「X 人」という概念が存在する。
P2*: 「X 人」に属する個々の個体は共通点ないしは傾向性「性質 Y」を有する。
P3: 「性質 Y」は言語学研究における「言語 X」に対する探究目標でなければならない。
P4*: 「X 人」に属する個々の個体の「性質 Y」は、正当な実験の元で命題化可能である。
P5: P4 にて得られた個々の命題は、帰納法によって P2 の仮説を支持する、ないしは否定する。
P6: P5 の帰納法における推論の真理性を認める。
P7: 「X 人」≡「X 国籍者」∨「X ナショナルアイデンティティの持ち主」

以上からは、明らかに「X 人」に関する唯一の全称命題とは「『X 人』に属する個々の個体は『X 国籍』、または『X ナショナルアイデンティティ』を有する」となり、P3 とは不整合になる。すなわち、もし「X 国籍」や「X アイデンティティ」を「X 言語」に対する探究目標としない限りは、「X 言語」を共有する共同体としての「X 人」といった概念を持ち出すのは不適切であると言えよう¹³。したがって、もちろん「X 人」は「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」とは外延が一部一致するものの、言語を共有する共同体としての「X 人」

¹² ここは「国籍」、または「民族」としての「X 人」の両方を指す。なお、例えば方言などに関する研究を行う場合は、「国籍」や「民族」より狭い「X 人」といった共同体カテゴリーを持ち出すのも可能である。

¹³ 同時に、以上も「X 人」はある種の言語を共有する共同体から排除された共同体（言わば例えば応用言語学における学習者側としての「X 人」）として導入する場合は、なぜ違和感がないといった直観を説明できる。なぜなら、例えば「イギリス人」の「ドイツ語学習者」と述べる場合は、何の言語を共有する共同体をも持ち出していない故である。

は、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」の省略か、ないしは他の何らかの定義の省略でなければ、単なる誤用に過ぎないと言え、「X 人」といった共同体概念をも議論から除外せざるを得ない。以上の故に、本論文における「共同体」は、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」だと定式化できる。そして、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」を命題群に代入すれば、以下の通りになる。

- P1: ある種の理由に基づき、「X 言語」に関する「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」という概念が存在する。
- P2: 「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」に属する個々の個体は共通点ないしは傾向性「性質 Y」を有する。
- P3: 「性質 Y」は言語学研究における「言語 X」に対する探究目標でなければならない。
- P4: 「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」に属する個々の個体の「性質 Y」は、正当な実験の元で命題化可能である。
- P5: P4 にて得られた個々の命題は、帰納法によって P2 の仮説を支持する、ないしは否定する。
- P6: P5 の帰納法における推論の真理性を認める。

以上の命題群から、正当化しなければならない命題を取り出せば、以下の通りとなる。

- P1: ある種の理由に基づき、「X 言語」に関する「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」という概念が存在する。

すなわち、次節にて、「X 言語」に関する「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」といったカテゴリー概念は如何なる理由に基づき、その存在が正当化され得るのかを探らねばならない。そして、もし正当化可能であれば、ある種の言語を共有する共同体によるカテゴリー化(=「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」)は言語学研究の前提として維持可能であるが、もし正当化不可能であれば、言語学研究における悪しき前提として放棄すべき、と主張しても差し支えないだろう。

4. 正当化

4.1. その一

大平(2001)にて定式化され、批判された前述の「ネイティブスピーカー」概念に関する「能力説」と「時間説」(p. 99)、ないしは大平(2001, p. 106)が主張している「相互行為の参加によって協働的に構築したアイデンティティ」としての「ネイティブスピーカー」

などの議論からは、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」といったカテゴリー概念は如何なる手続きによって意味を有することを説明できる最初の正当化のアプローチに示唆を提供している。

それは例えば、「ネイティブスピーカー」概念に関する「能力説」では、「ネイティブスピーカー」概念を言語使用の有能さに還元することによって定義され、「時間説」では言語との接触時期に還元することによって当該概念が定義されるように、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」を他の何らかの自然科学によって探究できる性質、またはある種の自然的事実への還元によって定義する方法である。同様に、例えば一部の心の哲学者は超自然的な存在や形而上学的な存在による説明を排除し、「心」という概念を脳の動きへの還元によって解明すべきといった主張、ないしは価値や倫理学における「良き・悪しき」を何らかの自然的性質や自然的事実によって説明する観点も、本論文における「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念を正当化する一つ目のアプローチと共通する。

こうした正当化のアプローチは、「自然主義(Naturalism)」と称することができよう。以上の立場に基づけば、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」といった概念は専ら一つ、または複数の自然科学によって探究できる性質、ないしは自然的事実還元することによってその正しい意味が獲得され、或いは還元できる性質や事実がない故に、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」といった存在を消去する¹⁴。より極端に、還元する対象が物理的対象でなければならない「物理主義(Physicalism)」といった立場も存在するが、本論文は比較的ニュートラルな自然主義の立場を正当化における第一のアプローチとして提案する。

かくした還元、ないしは消去の自然主義的アプローチは、とりわけ言語能力をテストの点数によって測定せんとする教育の側面と絡む言語学の研究者にとっては馴染みのある営みであろうが、しかし、第二節にて論じられたように、以上の方法によって定義された「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念は、既に多くの不満をもたらしている。ただし、こうした不満は、還元といった営みそのものが正当性を有するか否かに対するものでなく、むしろ、還元できる性質や事実が満足に提起されていないところから生じる不満である(ないしは、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」の存在を消去すべきことを主張することによってその不満を表現している)。換言すれば、「X 語母語話者・

¹⁴ 超自然的な、ないしは形而上学的な存在としての「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念は本論文の議論範囲内ではないことを、念のため強調しておきたい。

ネイティブスピーカー」概念の定義を絶えず更新する研究者からすれば、当該概念の満足な定義は現段階においてまだ提起されていないのみであり、自然主義の立場は「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念を正当化するアプローチの一つの可能性としては有望だと言えよう。

4.2. その二

本論文における第二の正当化するアプローチは、McDowell (1996=2012) にて提起した「第二の自然の自然主義 (Naturalism of Second Nature)」といった立場を借用する。McDowell (1996=神崎・河田・荒畑・村井訳 2012, p. 1) にて述べたように、当該著作は近代哲学における心と世界の間をめぐる不安（信念や判断は世界についてのものなのかといった心と世界との断絶に対する不安）を診断的な精神で治療を目指すものであり、決して「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念についての何らかの議論が行われたものではない。しかし、第二の自然の自然主義といった立場の提起における三つの要点を押さえておけば、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」といった概念を正当化可能、尚且つ前述の第一種の還元・消去的な自然主義の立場とは異なる正当化のアプローチの提起には有益である。したがって、本論文においての「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念を正当化するために持ち出した第二の自然の自然主義は、あくまでも McDowell (1996=2012) における議論の借用である点、そして、McDowell (1996=2012) 自体を検討するのは本論文の目的ではない点を改めて強調しておきたい¹⁵。

まず、McDowell (1996=2012) における第二の自然の自然主義といった立場を確認していく。第二の自然の自然主義は人間の概念能力に関する二つの立場を拒否することによって成立する立場であり、この二つの立場とは「露骨な自然主義 (Bald Naturalism)」と「威丈高なプラトニズム (Rampant Platonism)」である。露骨な自然主義は、法則の領界 (The Realm of Law) —すなわち自然科学の探究対象である法則関係と見なされた自然のうちに概念能力を手なづけることを目的とし、法則の領界としての自然のうちに物事を位置づけるのが本務である用語によって、その真理を捉えることができなければならないとすることにある (p. 128)。その典型的なやり方は、人間の概念能力を自然科学に還元せんとする（位置付ける）営みにほかならない。それに対して、第二の自然の自然主義の拒否する第二の立場である威丈高なプラトニズムは、人

間特有の事柄が自然的であるのは疑いなく拒否している以上、人間の概念能力は人間特有のいっさいの事柄から独立に成り立っているという意味で自律的なものとして描かれており、人間は自然のうちにある部分とその外にある部分をもつのだと言っているかのように見える (pp. 135-136)。換言すれば、威丈高なプラトニズムは人間の概念能力をそれ独自のものとして扱うあまり、超自然主義を要請せざるを得なくなるといったことである。

以上における露骨な自然主義への拒否、及び威丈高なプラトニズムへの拒否は、第二の自然の自然主義といった立場の二つの要点である。すなわち、第二の自然の自然主義は露骨な自然主義から人間の概念能力を法則の領界に位置づけることを拒否し、同時に、威丈高なプラトニズムから超自然主義の要請をも拒否する。結論として、法則の領界と自然との同一視を拒否することによって (p. 136)、人間の概念能力を自然的、且つそれ独自のものとして扱う第二の自然の自然主義といった立場の提起が可能になる。

そして、第二の自然の自然主義における第三の要点とは「陶冶 (Bildung)」といった概念にほかならない。

引用 1 2

この論点が倫理に制限されないことは明らかである。倫理的性格の成型は、実践的知性に一定の決まった形態を与えることをそのうちに含んでいるが、それは概念能力への導入という一般的現象の個別事例である。概念能力には、倫理以外における理由の要求に応答できることも含まれるからだ。そうした導入は人間の成熟過程において通常起きることである。そして、理由の空間の構造が、法則の領界として捉えられた自然の布置とは異質であるにもかかわらず、威丈高なプラトニズムにおいて描かれるのとは違って、その構造と人間的なもののあいだに隔たりが生まれることはないのは、このためなのである。アリストテレスが倫理的性格の成型を考える仕方を一般化することで手にできるのは、第二の自然の獲得によって自分の眼を理由一般へと開かせるという観念である。これにふさわしい簡潔な英語表現が私には思いつかないが、それはドイツ哲学において「陶冶」(Bildung) として登場するものに相当するだろう。(McDowell 1996=神崎・河田・荒畑・村井訳 2012: 145)

¹⁵ 本論文のかくした都合により、後文における McDowell (1996=2012) についての言及も、できる限り本論文における議論とは無関係な用語を取り上げない方針を取りたい。

以上の引用にて明示した通り、人間の概念能力は人間の成熟過程において、陶冶によって獲得された第二の自然であり、さらに、かくした第二の自然もまた法則

の領界と同様に自然に属するものにほかならない。以上が McDowell (1996=2012) における第二の自然の自然主義の立場なのである。

かくした第二の自然の自然主義の立場からすれば、前述の第一種の「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念の正当化はまさに典型的な露骨な自然主義にほかならないと指摘できよう。そして、第二の自然の自然主義の立場を採用すれば、McDowell (1996=神崎・河田・荒畑・村井訳 2012, pp.137-138) における以下の倫理に対する観点——倫理にはわれわれが知る知らないにもかかわらず存在する理性の諸要求が含まれており、「実践的思慮」の獲得によってそれらの要求にわれわれの目が開かれる、と類比でき、すなわち、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」の実在性を認め、人間の成熟過程においての陶冶によって、第二の自然としての「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念を獲得する、といったことである。以上によつては、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念が正当化され得ると言えよう。

4.3. その三、または前提の放棄

Price (2004, 2013) は前述の第一種の正当化にて用いられている還元・消去の自然主義を「客体自然主義 (Object Naturalism)」と称する。同時に、その困難点を以下の通りに提示している。

引用 1 3

The popular kind of naturalism — the view often called simply 'naturalism' — exists in both ontological and epistemological keys. As an ontological doctrine, it is the view that in some important sense, all there is is the world studied by science. As an epistemological doctrine, it is the view that all genuine knowledge is scientific knowledge.

I'll call this view *object naturalism*.... The view implies that in so far as philosophy is concerned with the nature of objects and properties of various kinds, its concern is with something in the natural world, or with nothing at all.... The difficulties stem from the fact that in many interesting cases it is hard to see what natural facts we could be talking about. Different people will offer different lists of these 'hard problems' — common candidates include meaning, value, mathematical truth, causation and physical modality, and various aspects of mentality, for example.... (Price 2013: 4-5)

主流の自然主義——しばしば単純に「自然主義」と称される観点は、同時に存在論と認識論の核心において存在する。存在論のドグマとしての

自然主義は、一部の重要な意義において、すべての存在は科学による探究の世界そのものだといった観点である。認識論のドグマとしては、すべての正真の知識は科学的知識にほかならないという観点である。

私はこの観点を客体自然主義と称する。(中略) こうした観点は哲学に限って言えば、哲学の着目する客体の本質や様々な種類の性質を自然世界に属する何か、またはそもそも何も存在しないことによって説明する、というのを意味する。(中略) 困難は以下の事実において発生する。つまり、多くの興味深い事例においては、我々が如何なる自然事実について議論すべきかを見つけるのは困難である。各々の論者はこうした「難題」に対する異なるリストを提起するだろう——しばしば提起されているのは例えば意味、価値、数学的真理、因果性と物理様相、そして心の様々な側面がある(省略)。(引用者訳)

Price(2013)は還元、ないしは消去の客体自然主義は、そもそも問題の発生する対象を何に還元すべきかといった難題が発生すると述べている。言うまでもなく、本論文における「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念もまさに同じ問題が発生している。さらに Price (2013, p.6) は、かくした客体自然主義においては、例えば道徳的事実、数学的事実、意味に関する事実などは、二流の事実や知識として追放し兼ねないと論じている。以上の立場と対照して、Price (2004, 2013) は「主体自然主義 (Subject Naturalism)」といった立場を提起している。

引用 1 4

According to this second view, philosophy needs to begin with what science tells us *about ourselves*. Science tells us that we humans are natural creatures, and if the claims and ambitions of philosophy conflict with this view, then philosophy needs to give way. This is naturalism in the sense of Hume, then, and arguably Nietzsche. I'll call it *subject naturalism*. (Price 2013: 5)

第二種の観点によれば、哲学は科学が人間自身について何を教示したかといったところから始まらねばならない。科学は人間が自然の生き物であることを教え、そして、もし哲学の主張や野望がこういった観点と衝突すれば、哲学が道を譲らなければならない。これはヒューム、そして、疑いなくニーチェの意味での自然主義である。私はこれを主体自然主義と称する。(引用者訳)

以上の Price (2013) の主体自然主義においては、問題が存在そのものとしての客体から出発して、それを何らかの自然的性質や事実に還元するのではなく、人間主体から出発し――すなわち、人間における言語使用や言語実践から出発しなければならない (p. 7). そして、問題の発生が人間の言語使用のレベルに由来することを認めた上、問題となる表現 (または概念) が我々の言語実践における役割 (p. 11, 20), そして当該表現 (または概念) の由来 (p. 16), を説明することによって、問題を解決しなければならない。

本論文における「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念の問題に戻れば、主体自然主義の立場においては、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」という表現 (ないしは概念) が我々の言語実践において如何に成立し、使用されているかを説明することによって正当化され得ると言えよう。しかし、かくした主体自然主義は、同時に「語一世界関係」といった表象主義的な意味論の梯子を諦めることをも意味する (pp. 8-10)。その帰結の一つとは、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」といった表現によって「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」といった存在を表象しているわけではない。こうした観点はさらに「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念が何らかの性質の共有によって確立されるといった観点の放棄にも帰結する。したがって、第三節にて提示した命題群における P2 の『「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」に属する個々の個体は共通点ないしは傾向性『性質 Y』を有する』といった仮説をも放棄せざるを得ない。

すなわち、主体自然主義の立場を採用した正当化のアプローチにおいては、「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念が正当化できるものの、その結果としては命題群における P2 を仮定する意義がなくなり、言語学研究の前提として「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念を用いることの正当性というよりも、正当性の無さを説明できたと言えよう。したがって、主体自然主義の立場においては、言語学研究における「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念を前提としての使用は放棄すべき、そして、必要なのはむしろ言説としての当該前提に対する分析的研究にほかならない。

5. 終わりに

本論文は、言語学研究におけるある種の言語を共有する共同体に基づくカテゴリー化の前提に対して、当該前提は如何に正当化され得るか、といった問題を提起し、そして、なぜこうした前提を正当化しなければならないか、及び何を正当化しなければならないかと

いったことを第二節と第三節にてそれぞれ議論し、さらに第四節にて、三つの正当化のアプローチを提起した。

三つの方法のまとめは以下の通りである。

- i. (客体) 自然主義: 「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念を一つ、または複数の自然的性質や事実に還元する、ないしは還元できる性質や事実がない故に、その存在を消去する。
- ii. 第二の自然の自然主義 (の借用): 「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」の実在性を認め、人間の成熟過程においての陶冶によって、第二の自然としての「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」概念を獲得する。
- iii. 主体自然主義: 「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」という表現によって当該存在を表象するといった観点を放棄し、当該表現ないしは概念が我々の言語実践において如何に成立し、使用されているかを説明する。

かくして、言語学研究におけるある種の言語を共有する共同体に基づくカテゴリー化 (= 「X 語母語話者・ネイティブスピーカー」) の前提は、以上の一つ、または複数の方法によって正当化され得ると言えよう。ただし、主体自然主義を採用する場合は、当該前提はもはや言語学研究の前提として成立できなくなる故、むしろ言説としての当該前提に対する分析的研究が必要である。

そして、もし本論文における共同体前提は、如何なる方法によっても正当化不可能であれば、言語学研究における悪しき前提として放棄すべきのみならず、主体自然主義の場合と同様に、当該前提が如何に構築されてきたかといった言説に対する分析的研究が必要となり、同時に当該前提を用いない研究に移行しなければならない。さらに、もし共同体前提を放棄しない場合は、それを採用した言語学研究を正当化できる他の代案をも探らねばならないだろう。以上の場合は何れにせよ、以下の発言が重要な参考になることは変わりがなく、援用して本論文を終わりにしたい。

引用 1 5

彼女 (アイロニスト) は何ごとにも本有的特性、真の本質なるものをもたないと考える。(中略) アイロニストは、自分は誤った種族に加入させられ、誤った言語ゲームを演じるように教えられてきたのではないか、そんなことがありうるのではないか、と憂慮して過ごす。(Rorty 1989=大川訳 2000: 156)

文 献

- [1] Collins, J. (2009) "Methodology, Not Metaphysics: Against Semantic Externalism," *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes* Vol. 83, pp. 53-69.
- [2] Davidson, D. (1974) "On the Very Idea of a Conceptual Scheme," *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 47; reprinted in D. Davidson (1984) *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford: Oxford University Press. (D. デイヴィッドソン, 「概念枠という考えそのものについて」『真理と解釈』所収, 植木哲也訳, 勁草書房, 1991 年)
- [3] Davidson, D. (1984) *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford: Oxford University Press. (D. デイヴィッドソン, 『真理と解釈』, 野本和幸・植木哲也・金子洋之・高橋要訳, 勁草書房, 1991 年)
- [4] Davidson, D. (1986) "A Nice Derangement of Epitaphs," in R. Grandy and R. Warner (eds), *Philosophical Grounds of Rationality*, Oxford: Oxford University Press; reprinted in D. Davidson (2005) *Truth, Language, and History: Philosophical Essays*, Oxford: Oxford University Press. (D. デイヴィッドソン, 「墓碑銘のすてきな乱れ」『真理・言語・歴史』所収, 荒磯敏文訳, 春秋社, 2010 年)
- [5] Davidson, D. (1994) "The Social Aspect of Language," in B. McGuinness and G. Oliveri (eds), *The Philosophy of Michael Dummett*, Springer Netherlands; reprinted in D. Davidson (2005) *Truth, Language, and History: Philosophical Essays*, Oxford: Oxford University Press. (D. デイヴィッドソン, 「言語の社会的側面」『真理・言語・歴史』所収, 尾形まり花訳, 春秋社, 2010 年)
- [6] Davidson, D. (2005) *Truth, Language, and History: Philosophical Essays*, Oxford: Oxford University Press. (D. デイヴィッドソン, 『真理・言語・歴史』, 柏端達也・立花幸司・荒磯敏文・尾形まり花・成瀬尚志訳, 春秋社, 2010 年)
- [7] Fodor, J. (1981) *Representations: Philosophical Essays on the Foundations of Cognitive Science*, MA: MIT Press.
- [8] Frege, G. (1884) *Die Grundlagen der Arithmetik: Eine logisch mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl*, Breslau: Wilhelm Koeber. (G. フレーゲ, 『算術の基礎』『フレーゲ著作集Ⅱ 算術の基礎』所収, 三平正明・土屋俊・野本和幸訳, 勁草書房, 2001 年)
- [9] 久保田竜子 (2008) 「ことばと文化の標準化についての一考」『文化・ことば・教育——日本語/日本の教育の「標準」を越えて』所収, 佐藤慎司・ドーア根理子編著, 明石書房
- [10] May, J. L. (2001) *Pragmatics: An Introduction, Second Edition*, Oxford: Blackwell. (J. L. メイ, 『批判的社会言語論入門——社会と文化の言語』, 小山亘訳, 三元社, 2005 年)
- [11] McDowell, J. (1996) *Mind and World: With a New Introduction*, Harvard University Press. (J. マクダウェル, 『心と世界』, 神崎繁・河田健太郎・荒畑靖宏・村井忠康訳, 勁草書房, 2012 年)
- [12] 野呂香代子・山下仁編著 (2001) 『正しさへの問い 批判的社会言語学の試み』三元社
- [13] 大平未央子 (2001) 「ネイティブスピーカー再考」『正しさへの問い 批判的社会言語学の試み』所収, 野呂香代子・山下仁編著, 三元社
- [14] Paikeday, T. M. (1985) *The Native Speaker is Dead!*, Toronto and New York: Paikeday Publishing.
- [15] Price, H. (2004) "Naturalism without representationalism," in David Macarthur and Mario de Caro (eds), *Naturalism in Question*, Harvard University Press.
- [16] Price, H. with Blackburn, S., Brandom, R., Horwich, P., and Williams, M. (2013) *Expressivism, Pragmatism, and Representationalism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- [17] Rorty, R. (1979) *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press. (R. ローティ, 『哲学と自然の鏡』, 野家啓一監訳, 産業図書, 1993 年)
- [18] Rorty, R. (1989) *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge University Press. (R. ローティ, 『偶然性・アイロニー・連帯——リベラル・ユートピアの可能性』, 齋藤純一・山岡龍一・大川正彦訳, 岩波書店, 2000 年)
- [19] 酒井智宏 (2013) 「認知言語学と哲学一言語は誰の何に対する認識の反映か」『言語研究』第 144 号, pp. 55-81
- [20] 佐藤慎司・ドーア根理子編著 (2008) 『文化・ことば・教育——日本語/日本の教育の「標準」を越えて』明石書房
- [21] 性川波都季 (2012) 『戦後日本語教育学とナショナルイズム——思考様式言説に見える包摂と差異化の論理——』くろしお出版
- [22] Sellars, W. (1954) "Empiricism and the Philosophy of Mind," in Feigl and Scriven: 127-196; reprinted in W. Sellars (1997) *Empiricism and the Philosophy of Mind, with an Introduction by Richard Rorty, and a Study Guide by Robert Brandom*, Harvard University Press. (W. セラーズ, 『経験論と心の哲学』, 浜野研三訳, 岩波書店, 2006 年)
- [23] Stalnaker, R. (2001) "On Considering a Possible World as Actual 1," *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes* Vol. 75, pp. 141-174; reprinted in Stalnaker, R. (2003) *Ways a World Might Be: Metaphysical and Anti-metaphysical Essays*, Oxford: Oxford University Press.
- [24] Stalnaker, R. (2003) *Ways a World Might Be: Metaphysical and Anti-metaphysical Essays*, Oxford: Oxford University Press.
- [25] 田中里奈 (2013) 「日本語教育における『ネイティブ』/『ノンネイティブ』概念」『言語文化教育研究』第 11 巻, pp. 95-111
- [26] Thomas, J. (1995) *Meaning in Interaction: an Introduction to Pragmatics*, Longman. (J. トマス, 『語用論入門——話し手と聞き手の相互交渉が生み出す意味』, 浅羽亮一監修, 研究社, 1998 年)

自己表現するオーラルコミュニケーション活動 ー教職課程におけるタスク設定と個別録画カメラ使用の効果ー

東矢 光代¹

¹ 琉球大学国際地域創造学部 〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町字千原 1 番地

E-mail: ¹ mtoya@LL.u-ryukyu.ac.jp

あらまし 2020 年度からの次期学習指導要領施行に合わせ、教職課程を設置している大学等では、新課程移行のための教職再課程認定手続きを行ったが、外国語（英語）においてはコアカリキュラムが導入された。コアカリキュラムにおいては、英語学、英語文学、コミュニケーション、異文化理解領域の「教科に関する科目」においても、中学校・高等学校での教授を前提とした「教えるための専門性」が求められている。本稿では、コアカリキュラムの施行前に実施した学部改組において教職課程の再認定を申請するにあたり、コアカリキュラムの内容を反映させた科目内容を取り入れた実践とその効果について、「オーラルコミュニケーション」科目を実例として報告・議論する。この実践においては、CEFR の A2～B1 レベルを想定し、次期学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」を意識したタスク設定を行い、授業の後半で個別録画カメラによる録画を取り入れた。

キーワード 英語コアカリキュラム、オーラルコミュニケーション、主体的・対話的で深い学び、個別録画カメラ、ペア活動

Oral Communication Class in Teaching Licensing Curriculum ーTasks and Individual Camera Recording for Self-expression Enhancementー

Mitsuyo TOYA¹

¹ Faculty of Global and Regional Studies, University of the Ryukyus

1 Senbaru, Nakagusuku, Okinawa 903-0213 Japan

E-mail: ¹ mitsuyo108@gmail.com

Abstract Japanese institutions that hold teaching licensing curriculums were requested to apply for accreditation as to match the new Course of Study implementation scheduled to start in April, 2020. English as a subject received the toughest requirement of all in this process because “core curriculum” was introduced for the first time. With this in mind, we applied for accreditation one year prior to regular application due to a substantial restructuring of faculties on campus. That led us to plan the contents of our teaching licensing courses ahead of time. In this paper, I report the practice of “Oral Communication” class: how tasks were carefully planned and organized as well as how recording of individual performance with individual camera must have enhanced the students’ self-expression skills in English.

Keywords Core curriculum for teaching licensing course, Oral communication, Active learning, Camera recording, Pair activity

1. 序論

1.1. 大学教職課程（英語）のコアカリキュラム化

平成 29 年 3 月末、高等学校を除く次期学習指導要領が告示された[1, 2]。高等学校の次期学習指導要領も平成 30 年 3 月告示となり[3]、ここに平成 32 年（2020 年）度からの次期学習指導要領の本格施行が開始する。学習指導要領は 10 年ごとに改訂・告示されるが、次の学習指導要領に向けては、国内外の動向や有識者の提

言を踏まえ、10 年の審議を尽くされ告示されるものである[4, 5]。今回告示された次期学習指導要領は、学習内容だけではなく、その学び方についても「アクティブラーニング」という方向性が示されている点で、今までの学習指導要領より踏み込んだ内容となっているという指摘がある[5]。また今回の改訂で英語教育は、(1)小学校外国語活動（5・6 年生）の教科化、(2)同外国語活動開始時期の低年齢化（小学 3 年生より開始）

東矢光代, “自己表現するオーラルコミュニケーション活動ー教職課程におけるタスク設定と個別録画カメラ使用の効果ー”, 言語学習と教育言語学 2018 年度版, pp. 41-50,

日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2019 年 3 月 31 日.
Copyright © 2018-19 by Toya, M. All rights reserved.

という大きな変革が実施され、この学校教育における英語教育開始の低年齢化に伴い、中・高等学校の英語教育の高度化が期待されている。教育目標達成の視点からは、特に「話す」「書く」という発信スキルの育成強化を狙った大学入試改革、即ち外部試験の活用も含めた入試の4技能化が推し進められている[4]。

これらの改革に大きな影響を与えたのが、平成26年9月に『英語教育の在り方に関する有識者会議』が答申した「今後の英語教育の改善・充実方策について～グローバル化に対応した英語教育改革の5つの提言～（報告）」（以下、5つの提言）である。その中には児童生徒に対する英語教育の改善・充実プランと同時に、その教育を担うべき英語担当教員の養成と研修に関する改革についても言及されていた[6]。即ち次期学習指導要領の実施は、その実施を担う教員の養成課程の見直し、充実を意味するものであった。

このような流れの中で、次期学習指導要領の実施に伴う「教育職員免許法施行規則および免許状更新講習規則の一部を改正する省令(平成29年文部科学省令第41号)」の公布を受け、教員養成を行う大学等では、教員の免許状授与の所要資格を得させるための課程認定申請の手続きを行うこととなった。2019年4月1日から実施される新課程の中で、中・高等学校の英語科免許取得のための教職課程は「コアカリキュラム」により、網羅されるべき項目を詳細に規定されることになった。このコアカリキュラムの策定においては、東京学芸大学が中心となって一連の調査研究を行い[6]、その結果が2018年4月を締切とした再課程認定申請手続きに反映された。この申請においてはまた、それまで「英米文学」とされていた教科に関する科目の領域が、「英語文学」に拡大され、世界の英語（World Englishes）の概念が取り入れられた。

1.2. 教科に関する科目と英語力の育成

筆者の所属する大学は教育学部を有するとともに、他学部においても中・高等学校の教員免許が取得できる開放性の教職課程が、複数教科存在する。英語科の教員免許については、教育学部以外に法文学部の英語文化専攻課程において教員養成を行ってきた。しかし、大学の学部改組に伴い、英語文化専攻は平成30年度から国際地域創造学部の所属へと移行することになった。大掛かりな改組であったために、旧学部の教職課程(国語、社会、地理歴史、公民、英語)は全てが改めて教職課程認定の手続きを行う必要に迫られた。英語のコアカリキュラムの動きは、この頃から本格化し始めていたため、英語科については、その後に控えた次期学習指導要領施行に伴う再課程認定にも可能な限り合致するように提供予定科目の内容を整えていった。

中・高等学校の英語科教職課程では、教員免許法により、「教科に関する科目」が「英語学」「英米文学」「英語コミュニケーション」「異文化理解」の4領域に分かれており、各領域から最低1科目2単位を含んで20単位以上の取得が必須となる。ただし、開放性の教職課程においてはより高い専門性を有する教員の養成が期待されていることから、より幅広く専門性の高い「教科に関する科目」の提供が求められることが、申請の過程において明らかになった。また2015年における東京学芸大学のコアカリキュラム案の策定で、将来中・高等学校で英語を担当する教員の養成にあたっては、教科に関する科目においても、英語学や英米文学、異文化理解の専門性だけではなく、教えるときの視点を盛り込むことが望ましいとの方向性が示された。そして、4つの領域の中で特に「英語コミュニケーション」は、知識としての専門性というより、英語スキルの質の確保という位置づけとなっていた。

コアカリキュラム策定途中の2015年の段階で、必修となる教科に関する科目全体の単位数に対する英語コミュニケーションの取得すべき単位数は、議論の中心であった[6]。それは5つの提言も含め、英語を担当する英語教員の英語コミュニケーション能力の育成に、教職課程がどの程度責任を持つのか、という問いに直結するからであった。特に社会的に要請の高い「スピーキング力」を生徒に身に付けさせるために、現行の高等学校学習指導要領での「英語の授業は英語で行なう」という原則は、次期学習指導要領において中学校まで拡大された。つまり、次期学習指導要領の下で英語を担当する中・高等学校の教員は、英語で授業を行うだけの口頭英語能力を備えていることが前提とされる。その養成と資質の確認は、英語コミュニケーション領域の教科に関する科目により行うことが求められるのである。

次期学習指導要領実施に伴う教職再課程認定の手続きで示された、英語のコアカリキュラムにおいては、英語コミュニケーション領域の全体目標が「中学校及び高等学校において、生徒の理解の程度に応じた英語で授業を行うための英語運用能力を身に付ける。英語運用能力としてはCEFR B2レベル以上を目標とする。また、生徒に対して理解可能な言語インプットを与え、生徒の理解を確かめながら英語でインタラクションを進めていく柔軟な調整能力を身に付ける。」のように示され、この全体目標に対応する到達目標として「聞く」「読む」「話す」「書く」と「スキル統合」の5つが挙げられた(後述の表1参照)。筆者の所属するプログラムでは当領域に「オーラルコミュニケーション」「リーディング」「ライティング」の6単位を必修として提供することにしたが、すでに開始した改組後の教職課程

において、これらの科目は開講されている。

2. 研究の目的と研究課題

本研究では、教職課程の枠組みで提供された、教科に関する科目としての「オーラルコミュニケーション」のあり方について、コアカリキュラムの目標を反映させたタスク設定への配慮と、個別カメラのような機器が授業の目的達成をどのように支援するかについて考察する。高等学校学習指導要領に続き、次期学習指導要領では中学校でも「英語による授業」の実施が明記され、アクティブラーニング（主体的・対話的で深い学び）の手法を取り入れることが求められる[2]。その中で、オーラルコミュニケーションの授業は、学生が将来教師となったときのモデルであることが、期待される。第2言語習得を促進する英語教授法の枠組みでは、ペアワーク、グループワークはコミュニケーション活動として取り入れられてきたが、次期指導要領の下ではそれらが自己表現（リアルコミュニケーション）の楽しさを実感する機会となり得るものである必要性が、より高まった。そのような背景から、授業設計者には、これらを意識した授業計画が求められる。

次期学習指導要領を念頭に計画・実施したオーラルコミュニケーションの授業において、15回の授業計画の構成並びにタスク設定が、受講生のどのような反応を引き出したかについて、毎回 Google Forms で得たフィードバックの書き込みを基に分析を行なった。タスクデザインにおいては、特に自己表現と他者とのかわりを十分実感できるように構成した。そして授業の後半において、会話の様子やスピーチを各自3分程度で毎回録画した。

3. 研究方法

3.1. 参加者

本研究の参加者は、2018年前期（4月～8月）に専門科目である「オーラルコミュニケーションⅠ（夜間主開講）」に登録した、英語専攻学生2年次15名、1年次6名であった。新学部初年度であるため、旧カリキュラムと新カリキュラムが並立しており、本科目は旧カリキュラムでは2年次、新カリキュラムでは1年次の履修科目として設定されていた。したがってカリキュラム運営上、1年次と2年次の合併授業として実施した。2年次は最低1年間、英語専攻として大学の授業を受講しており、英語による授業にも慣れていたのでに対し、1年次は入学と同時に同科目に登録していたために、英語による授業の経験には個人差があった。一方で、1年次は1学部1学科の入学形態となっており、プログラム配属前の科目履修であるため、極めて熱心な学生が登録する傾向であった。

3.2. シラバスと授業内容の設計

以下は15週間（週1コマ90分）の授業計画で、再課程認定の申請時に提出したシラバス内容を反映している。なおシラバスは日本語だが、授業はすべて英語で実施することが前提である。

【授業計画】

- 第1回：「私」について話す（偏愛マップを活用）
- 第2回：相手への質問を考える
- 第3回：映画や動画を見て、要点をまとめる。感想を伝える
- 第4回：自分の経験を語る①：英語学習を始めたころ
- 第5回：自分の経験を語る②：一番の思い出
- 第6回：健康についての英語ディスカッション①：自分が行っていること
- 第7回：健康についての英語ディスカッション②：健康法についての英文記事を読んで、是非を考える
- 第8回：健康についての英語ディスカッション③：病気やけがの処置に見る地域や家庭の対応の違い
- 第9回：日本の若者についてのディスカッション①：生活スタイル
- 第10回：日本の若者についてのディスカッション②：友人関係
- 第11回：日本の若者についてのディスカッション③：大学生活と進路
- 第12回：沖縄についてのShow&Tell①：物産
- 第13回：沖縄についてのShow&Tell②：慣習
- 第14回：興味のあるトピックについて調べてきて発表する（クラスの半分）
- 第15回：興味のあるトピックについて調べてきて発表する（クラスの残り半分）
- 期末テスト（動画を見て、それについて英語で相手に説明する）

コミュニケーションするコンテンツとしては：

- 1st Module 自分自身が持っている内容（経験・知識）
- 2nd Module 自分の知識の掘り起こしとインプットを前提としたアウトプット
- 3rd Module 身近なものに関するプレゼンテーションのように、3グループ（Module）に分類することができ、1st Module（第1～6回）と2nd Module（第7～12回）はインタラクション（二方向性のスピーキングスキル育成）、3rd Module（第13～15回）はプレゼンテーション（一方向性のスピーキングスキル育成）を主眼とした。

上記3モジュールはスキル視点による設計であるが、同時に15回のトピックは、(1)今の自分（第1～3回）、(2)過去の自分（第4～5回）、(3)健康（第6～8回）、(4)日本の若者（第9～11回）、(5)地域の紹介（第12～13

回)というテーマにも分類できる。さらに健康のテーマにおいては、自分(第6回)→英文記事による健康情報と意見(第7回)→自分と相手(第8回)のように視点を換え、日本の若者をテーマとする授業回においても、国際比較(第9回)→自分(第10回)→一般調査結果(第11回)と情報源と表現する範囲のシフトを意識した。第12～13回のテーマは連続しているが、ペアでの個別 Show&Tell(第12回)からクラス全体への Show&Tell(第13回)へとシフトさせ、続く第14～15回で完全にプレゼンテーションへとシフトするようにした。第12～15回においては、自分の興味・知識を出発点として、さらにリサーチした上での発表を意図しており、ここでも情報を自分と周りの環境の往来の中で広げた自己表現活動を意識した。

ちなみに、本科目の達成目標は以下の通りである：本授業では、CEFR の A2～B1 レベル[7]の口頭英語能力を養うことを目的とする。具体的には、「①自己及び身の回りの環境や出来事について英語でやりとりができる」、「②語彙や文法に自信がなくとも、コミュニケーションストラテジーを用いて、相手とコミュニケーションをとる」、「③英語で自分の考えを述べたり、相手の意見を聞いて、反応することができる。」の3つを目指す。本講義内容の授業計画は達成目標の①と③に対応しており、②については、授業方法による実現を意図した。

3.3. タスクデザイン

課程認定を受けたシラバスにはまた、以下の授業概要を記載している：

身近な話題について、写真やイラスト、現物を準備し、それらを用いて自己表現を行う。授業はペア・グループ活動を基本とし、プレゼンテーションも行う。その中で、要点を理解し、自分の意見や理由を述べる練習を行う。

特に下線部の「要点の理解」「意見や理由を述べる」は、学習指導要領で求められているスキルと合致するものである。

先述の達成目標と授業概要は総合して、同じく学習指導要領が外国語(英語)教科に求める「コミュニケーション能力の育成」を強く反映している。そして2020年からの新学習指導要領の根幹を成す「主体的・対話的で深い学び(＝アクティブラーニング)」に合致する「ペア・グループ活動」を、本授業科目においてもプレゼンテーション回を除く第1～12回の講義の中心とした。その上で毎回のタスクにおいては、学生が話し続けられる、すなわちコミュニケーションが途切れないようにする課題設定と支援(scaffolding)を心がけた。

具体的な例を挙げると、英語によるコミュニケーション

の基本である自己紹介では、「偏愛マップ」[8]を取り入れ、自身の情報を多面的に話すことができるように設計し、自己紹介から質問を取り入れたインタラクティブに、自己紹介から他己紹介へと発展を組み込んだ。偏愛マップは、自身の好きなものやこだわりを紙に書きだし、カテゴリー化したり、イラストを付けたりして、視覚化したものである。このマップを共有しながら話すことで、話す方も尋ねる方も途切れることなく、コミュニケーションが取りやすくなるという利点がある。第3回の好きな動画紹介では、受講生のスマートフォンを活用し、あらかじめ紹介したい動画を選んできてもらい、ペア活動ではその動画をお互いに見せ合いながら、英語で要約・説明と好きな理由を伝えるタスクに取り組みさせた。健康をテーマとした3回の講義では、予習課題として、自身の健康への取り組みについての質問プリントに答えることで準備させたり(第6回)、健康に関する4つの英文記事を予習として割り当てて要約を準備させることで、クラス内でインフォメーションギャップのペア活動を行なった(第7回)。そして第8回では予習課題プリントで

「What do you do when ...」に続く13の病状(「you have a sore throat?」、「you have a headache?」など)を示し、それに答えることで自身の対処法を答えやすくすると同時に、相手との相違点についてのインタラクティブを途切れにくくさせる効果を持たせた。

これらのタスクへの取り組み状況は、後述するように、課題プリントへの記入内容の確認と、Google Formsによる当日の取り組みへの Reflection によって確認し、受講生の理解度に問題が生じないように配慮するとともに、適宜フォローするようにした。All English で進められた同科目では、学習者が動機づけを失わないために、難易度の調整と、多少難しくても英語でコミュニケーションする面白さと達成感を実感させることを重要視した。また内発的動機付けを誘発するとされる自己決定理論[9]により、学習者が自らの意志で選択できる機会を第12～15回において設けるようにした。次期学習指導要領では、英語を実際に使ってコミュニケーションを行う場面を可能な限り多く設定することが求められており、コミュニケーション領域の科目であるオーラルコミュニケーションで、英語で自己表現する体験をし、その楽しさを実感することは、コアカリキュラムの方針に沿ったものである。

3.4. コアカリキュラムとの対応

次期学習指導要領に対応する、英語科の教職再課程認定においては、各提供科目について、コアカリキュラムとの対応表の提出が義務付けられた。今回実践したオーラルコミュニケーションのシラバス作成時には、

この情報は知るべくもなかったが、当時得ることができた基本的なコアカリキュラムの方針（中高の学習指導要領に基づいた英語科の授業を将来担当する教員の育成に資する）に即して授業内容を策定した結果、表1の対応表が示す通り、網羅すべき5つの到達目標（表1下）にすでに対応できていることが明らかになった。

表 1. 「オーラルコミュニケーションⅠ」の
コアカリキュラム対応表

到達目標 ／授業回	1)	2)	3)	4)	5)
1			○		
2			○	○	
3	○		○	○	○
4			○	○	
5			○	○	
6	○		○		○
7	○	○	○		○
8	○		○		○
9	○		○		○
10	○		○		○
11	○		○		○
12	○		○		○
13	○		○		○
14	○	○	○	○	○
15	○	○	○	○	○

【到達目標】

- 1) 様々なジャンルや話題の英語を聞いて、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。
- 2) 様々なジャンルや話題の英語を読んで、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。
- 3) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で話すこと〔やり取り・発表〕ができる。
- 4) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で書くことができる。
- 5) 複数の領域を統合した言語活動を遂行することができる。

求められた5つの到達目標を概観すると、1)から4)が学習指導要領の「聞く」「読む」「話す」「書く」の4つのスキルに対応していることがわかる。さらに、次期指導要領で上記4スキルのうち、「話すこと」が「やり取り」と「発表」に分かれ、5領域という概念が採用された点も[2, 7]、この到達目標の3)に表れている。また、スキルごとの達成目標に加え、5)にはスキルの「統合」が示されており、この到達目標もスキルの育成を単体として扱うのではなく、複数の言語スキルを組み合わせることでタスクを解決するという視点が盛り込ま

れている。この表からは、到達目標3)の全回実施に加え、他の3スキル並びにスキル統合型の活動が組み込まれており、本授業の設計が、オーラルコミュニケーションの要であるスピーキングを中心に据えつつも、他のスキルとの関連性を意識してデザインされていることを示すものである。

3.5. 各時間の授業構成

授業回により多少の違いはあったものの、ペア活動によるインタラクションを中心に据えた第1～12回の90分の構成は、Warm-up/Review activity（20～25分）、Main activity（30～35分）、Recording（20～25分）、Reflection（約10分）で同じパターンを踏襲した。授業中教授者は英語のみを話すようにし、音声による理解を補完するものとして、パワーポイント資料でその日の流れを最初に示し、それぞれの活動については指示をパワーポイントスライドで常時提示した。またペア活動中は机間指導を行うとともに、出席者が奇数の場合はペアの相手役として活動に参加した。なお、個別カメラのRecordingの指示スライドは日本語で示し、また提出課題などで重要な点に絞り、スライド中に日本語を用いたが、授業中の指示は英語で行なった。発表活動が中心であった第13～15回については、発表スライドを学内の学習管理システム（LMS）であるWebclassに事前提出させ、授業時間は時間を区切り、学生の口頭発表と質疑応答を行った。

この授業構成は、その日の授業で話す内容を、課題プリントに沿って予習・準備してくることを前提としていた。授業中のペア活動・発表活動は予習プリントを活用し、活動中には同じプリントに設けられた、相手の名前やメモを記入する欄を埋めるようになっていた。また記入したプリントを、Webclassに画像でアップロード提出させることにより、予習並びに授業中の活動状況の把握を行なった。

授業前半のWarm upは毎回、前回のペア活動を再度行うことで、欠席者が活動を行わなかったという事態を避けることができ、また繰り返すことでそのタスクに対する表現力の定着とスピーキングの自動化を意図した。Warm upとMain activityのペアは授業時間内でそれぞれ2～3回、合計で5回程度組み替えることができたため、時間内では異なるクラスメートとペアを組むよう促したが、Recordingの際は、相手が欠席しない限り同じ相手とのペアで録画させた。

Warm up/Review及びMain activityはペア活動を原則としたが、自分で話し続けることができるスキルの獲得を目指したことから、ペアのうちどちらが話すかを決めた順番制を取り入れ、話し手には2分、3分などの時間を設定して話させるように統制していた。話し

手が話している間、聞き手はうなずいたり、止まったら助け舟を出したりして、設定された時間中、話し手が途中で終わったり、沈黙が続かないように支援する役割が求められた。Recording は Main activity の総仕上げの位置づけであった（詳細は次項参照）。

授業の最後には 10 分程度の時間を設け、Google Forms により毎回の取り組みについて報告させた。パワーポイントによる授業資料の最後のスライドには Google Forms の URL と QR コードを掲載し、受講生は自身のスマートフォンからアクセスして回答した。なお質問及び回答言語は原則英語で、より具体的なフィードバックを得たいと教師側が意図した場合のみ、「日本語でも可」の指示を加えた。質問項目はその日の活動の内容をライティングでまとめさせる意図を持つものと、活動についてどう感じたかを尋ねる項目に分かれていた。

3.6. 個別録画カメラの活用

今回の実践の特徴として、学習者個々のスピーキングを録画できる小型カメラ（SONY HDR-AZ1）が人数分使用できる環境であったことが挙げられる。授業開始に先立ち活用を検討した結果、圧迫感を避けるため、個人の頭部に装着するのではなく、2 つのカメラを互いに外側に向け CD ケースにクリップ固定した装置を、ペア座席の真ん中に設置して録画を行った。講義時間内のバッテリー切れを回避し、講義時間内の英語コミュニケーション活動を阻害しないように、個別録画はペア活動を行った第 1～12 回の授業後半の 20～25 分程度で実施した。



図 1. 2 台の個別カメラをクリップ固定した録画装置。手前のクリップで角度を付けている。



図 2. 録画装置を教室内 2 人掛けテーブルの中心に据え置き、座席に座った 2 名をそれぞれ個別録画した。

録画（Recording）は当日の Main activity のペア活動を基に、相手が欠席でない限り、できるだけ同じ相手とペアを組んで実施した。偏愛マップを使った最初の 2 回では、話し手の持ち時間は 1 分で、録画を始める前に準備時間を取ったり、質問をするというその回の目的に即したタスクを限定して盛り込むようにした。その後、第 3 回の動画を紹介合うタスクでは 2 名で 5 分間話し続けることや、第 4 回では自分の持ち時間を 3 分以内（2 分以上は話し続けること）など徐々に話し手が英語で長く話せるようにタスクを設定し、ペア活動の最終段階である第 11 回では、ペア活動で自身の話した内容とペアから得た内容を足して、4 分で述べる録画課題にした。

4. データと分析

本稿では、授業での提出物に対し研究利用に同意した 19 名の Google Forms 回答データを分析する。なお、Google Forms のデータ数（N）は、各回の出席状況により 19 を下回る場合があり、最初の 2 回は登録調整期間であったためにさらに参加者数は少なかった。また英語で書かれたコメントに関しては文法的な間違いを含んでいるが、本報告においては、意味が通じる限りスペル間違いのみの修正にとどめた。

5. 結果と考察

5.1. 第 1～3 回（偏愛マップによる自己紹介、好きな動画の紹介）

第 1 回授業では Ice breaking のペア活動の後、偏愛マップを作成し、それを基に英語で自分についての照会を行なった。この回の授業コメントには、「This map is clear to know what I like or like to do something.」や「It is not easy for me to write about myself. However this map helped to talk myself.」あるいは、「I can know what

I like more deeply. And that made my introduce easier.」など、マップの効用が書きこまれていた（下線は筆者による。日本語英語に関わらず、「」でコメントを表示。文法的な間違いは修正せず掲載。以下同じ）。

この授業は初回だったためか、difficult/hard/not easy という語が、14 名中 6 名（42.9%）のコメントに出現していた。それに対し、第 2 回目の授業では、What did you think of hen-ai map? Was it fun? Difficult? What part did you like? What didn't you like? という問いに対し、fun という語を使って回答した受講生が 17 名中 13 名（76.5%）いた。使わなかった 4 名についても、good（1 名）、important（1 名）、like（1 名）を使っており、難しさのみに言及していたのは 1 名であった。なお、肯定的なコメントを書いた 16 名中 4 名（25.0%）は、「It's fun! But little difficult for me to ask the questions about Hen-ai map to partner. I like Hen-ai map because I can know more about the person who write Hen-ai map.」や「I think it was difficult. But I like it. Because I can know myself and my friends.」のように、否定と肯定の両方を表現していた。

記述の中には上記例が示すように、because の後に理由が述べられており、偏愛マップが自己分析並びに他者を知るためのコミュニケーションツールとして機能し、肯定的に捉えられたことがわかった。また「It is very fun and difficult. I can't say correct word.」の記述が示すように、difficult と感じた理由として、英語で十分自己表現するための言語能力不足を感じることも確認できた。この回の内容であった「質問する」という焦点については、「I like writing questions to other people.」とのコメントがあり、日本語での任意の自由回答にも「質問を英語でするのが難しかったです。」「友だちからの質問で、話の幅が広がったので、前より話しやすくなって良かったです。」「との書き込みがあった。英語コメントに、活動が楽しかった理由として他者を知ることにつながったと言及が多かったことも、「質問」に特化した回の必要性を支持するものといえる。

自身のスマートフォンで好きな動画を見せながら英語で紹介する活動を行った第 3 回のコメント (Japanese OK) には、「三人のかたと話をしたのですが、お互いのことをよく知れた良い機会だったと思います。YouTube を見せながら会話をするという形式の授業ははじめてでしたが、斬新で、緊張をほぐす良い方法だと思いました。」という記述があった。また「いろんな動画が見れて楽しかった!」というコメントがあった一方で「映画の説明はちょっと難しかったです。」というコメントもあった。分析対象となる出席者 18 名中、肯定 (fun/enjoyed/like/good/楽しい) と否定 (difficult/難しい/うまくできなかった) では、肯定が 7 名、否定

5 名、肯定と否定の両方を書いた者が 2 名いた。またこの回では「I thought I want to improve my vocabulary to explain about myself.」や「前回よりも英語で話せるようになってたので、もっと頑張って上手になりたいってやる気が出た。」のように「英語の表現力を向上させたい」という自身の言語能力を見つめたコメントが見られた。「映画のストーリーラインを説明する時、うまく言葉が出なくて大変だったし、難しかった。もっともっと授業の準備をすること、英語の単語力、英語に触れることが必要だと感じた。」というコメントが示すように、その日の自身の英語による表現活動が成功したかは、タスク設定だけではなく、本人の授業の準備状況や、持っている単語力等にも影響を受ける。したがって第 4 回からは、How was your talking today? という質問に Good/So-so/I could have done better の 3 段階で答えてもらう項目を付加した。次項では、第 4～15 回の自己評価について分析・報告する。

5.2. 講義回による自己評価の違い

第 4 回から第 13 回では、Google Forms でその日の自分の Talk を 3 段階で自己評価してもらった。図 3 はその結果をまとめたものである。

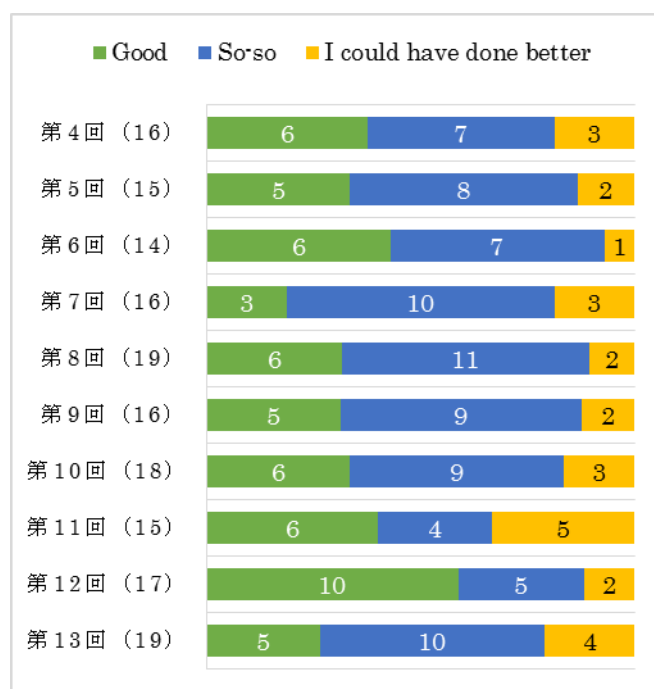


図 3. 毎回の活動に対する自己評価結果。日本人学生は控えめに評価しがちなため、Good、So-so、I could have done better の 3 つから選択してもらった。各回に記載された () 内の数字は有効データ数を示す。

上記の結果に対し、Good を 3 点、So-so を 2 点、I could have done better を 1 点として平均値を算出したところ、

最も高かったのは第 12 回 (2.47)、次に高かったのは第 6 回 (2.36) という結果であった。また平均値が低かった回は、第 7 回 (2.00)、第 13 回 (2.05)、第 11 回 (2.07) であった。なお、第 13 回はプレゼンテーション回であったため、自己評価はペア活動ではなく、プレゼンテーションに対する評価となっている。

平均値が高かった第 6 回と第 12 回の講義内容は各々、自分が健康のために行っていることのシェアリング、沖縄の物産・慣習を 1 つ決め、お互いに説明し合う活動を行っていた。一方自己評価が低かった 3 回のうち、第 7 回は健康についての英文記事を紹介し合うインフォメーションギャップ活動、第 11 回は大学生対象の調査結果 (日本語) から、情報を選択して伝え合うインフォメーションギャップ活動であった。第 13 回は沖縄の物産・慣習についてのプレゼンテーションであったが、これらを並べてみると、第 6 回と第 7 回がどちらも健康、第 10 回と第 11 回が共通して日本の若者というテーマの範疇に入るにもかかわらず、そのタスク設定によって自己評価が変動したことが明らかになった。また第 7 回と第 11 回は平均値こそどちらも低い、第 7 回は中間 (So-so) の層が厚いことからの 2 点程度の平均値になったのに対し、第 11 回は So-so の回答が他の回より少なく、Good と I could have done better の二極に分かれた平均値の低さになっていることがわかる。上位の 2 回については、第 12 回で Good が 17 名中 10 名と半数を超えているのに対し、第 6 回は参加者が 14 名と少ないことから、6 名の Good 回答が比率として高い結果になったという違いがある。

次項では同一テーマを扱いつつも自己評価に違いが見られた第 6～8 回 (健康) 並びに第 9～11 回 (日本の若者) について分析・考察する。

5.3. 同一テーマで異なるタスクへの反応 (健康: 第 6～8 回と日本の若者: 第 9～11 回)

前項の分析において、第 6～8 回の自己評価は各々 3 点満点中の 2.36、2.00、2.20 であった。表 1 から第 7 回の自己評価がその前の第 6 回、その後の第 8 回に比較して低めであることが読み取れる。この差は第 7 回が、教員が準備した英文記事を分担して要約し伝える、というタスクだったことに起因したと考えられる。第 7 回のコメント「I think it is hard to tell information somebody [who] do not read same article as me clearly.」が示すように、インフォメーションギャップは聞き手と話し手が持つ情報の違い (ギャップ) を利用する活動ではあるが、この回では自分が読んで理解したことを聞き手に伝える必要があった。その際に、要約する難しさだけでなく、相手が言っていることが (医学用語などの問題もあり) うまく理解できなかったとす

る書き込みや、読んだ記事が易し過ぎた (難易度の問題) あるいは、自分の興味に合わなかった (考えたこともない内容だった、自分はコーヒーは飲まないのにコーヒーについての記事だった、など) との記述が見られた。当初、このタスクが受講生に難しく受け止められたのは、「(自分の言葉で言い換えて) 要約する」というスキルの不十分さによるものと考えていたが、むしろ受講生と記事内容の距離感によるものだと仮定するようになった。

第 7 回と比較して、第 6 回では「自分が健康のために行っていること」、第 8 回では「様々なけがや病気、身体の不具合に対して自分が行うこと」についてコミュニケーション活動を行ったが、どちらも第 7 回より「自己表現がうまくいった」と学生は感じていた。この 2 つのタスクは学生にとってより身近で、自身が持っている情報を言語化すればよいことから、第 7 回よりも表現しやすかった、うまく話せた、と感じたと考えた。つまり、第 7 回は自身の中にある情報でないことを、言語化して伝える必要があったため難しかったのでは、と評価したのだが、それだけが原因ではなく、話し手自身が (話したいと思って) 必要とした情報かどうか、という視点の可能性が示唆された。

一方「日本の若者について」というテーマで展開した第 9～11 回の中で比較分析を行ってみると、自己評価の平均値は 3 点満点中、2.19、2.17、2.07 で、第 11 回が第 9・10 回より低くなっていた。このうち第 10 回は「自分の親友を紹介し、friendship について意見を述べる」というペア活動で、学習者自身が持つ知識・情報の言語化であるため、表現しやすいことが想定された。対して、第 9 回は高校生の生活スタイルについての国際比較、第 11 回は大学生生活の調査結果が伝えるべき情報源として、日本語で与えられたタスクであった。やりとりする内容が自身の持つ知識に基づいていない、という点では第 9 回も第 11 回も同条件であり、どちらも情報源は日本語であった。にもかかわらず、自己評価の結果では、第 9 回と 10 回が僅差で、第 11 回が落ち込んでいた。

第 9 回のコメントからは「It is fun to share the survey results.」や「I think It is very interesting to compare with four countries.」のように、準備された情報そのものが興味を持って受け入れられたことがわかった。一方同じく情報が与えられた第 11 回のコメントを概観すると、準備不足によりうまく行かなかった記述はあるものの、調査結果が興味深かったとのコメントもあり、第 9 回との違いは一見明確ではない。しかし、第 9 回の資料は前半と後半の情報をペアで分担させ、比較的わかりやすい内容になっていたのに対し、第 11 回のペア活動では、情報分担を明確にせず、資料を一度に提

示し、その中のどこを説明するかは、話し手に任せるようにしていた。その指示の違いが、第 11 回のタスクをより難しいものにした可能性がある（「So difficult. There are many information to pick up, difficult to summarize them.」）。また「We talked about Japanese college student. It was make sense for me.」という記述からは、この調査の内容が身近ではあっても、国際比較結果ほどは興味を持って吸収されなかったことを示すと思われる。ここでも、うまく英語で話せたかの自己評価は情報が学習者自身のものか、与えられたものかという条件によって左右されるのではなく、与えられた情報が興味に合致し、話したいと思う内容であるかどうかに関因していると捉えることができる。

5.4. 自身での選択とプレゼンテーション(第 12～15 回)

沖縄（出身地域）の慣習または物産を 1 つ選び、その紹介を行なった第 12 回と第 13 回では、特に第 12 回で自己評価が高かった。第 13 回はプレゼンテーションであったのに対し、第 12 回はペア活動として紹介を行なったが、本科目を通じてのコミュニケーション練習は第 12 回まで一貫して「やり取り」であり、肯定的に捉えられていたことから、第 12 回の自己評価が第 13 回より高くなるであろうことは容易に予測できた。それにしても、12 回の自己評価は高く、伝えるべき情報が学習者の手持ちではなく、外部から得ることを必要としていた点では、前項の第 7 回、第 9 回、第 11 回との比較対象となり得る。

前項まで議論してきた「話すために得る情報が、自身の持つ知識ではなく外部からであっても、自身の興味と合致していれば、自己表現はうまく行く」という仮説は、第 12 回の結果にも当てはまる。このタスクでは、発表する慣習・物産は話し手自身が選択する。そして話すための準備として、自分の知識で足りなければ、情報を外部から得てこななければならない。ここでは得る外部情報も、学習者本人が自らの興味関心に合ったものを探す。その場合は外部から得た情報を基にしなければならないとしても、話す・表現するハードルは高くないのである。

第 13～15 回はプレゼンテーション活動を行なった。第 13 回は、第 12 回のペア活動をクラス全体へ拡大したという認識で、第 14～15 回は第 13 回の発表スキルを学習する延長線上で、テーマを自分で選択させることは、それまでペア活動で取り組んできた様々な「話すこと」についての内容の集大成という意義もあった。第 13 回のコメントで顕著だったのは、nervous という語が 19 人中 7 名（36.8%）に見られたことである。聴衆の前に立って自分一人が話す状況が、受講者を緊張

させたことがわかった。しかし、自身が選ぶ best presenter を書きこませ、改善点を尋ねた項目では、その次のタスクに向け、声の大きさやアイコンタクト、原稿を見ずに話す、リサーチ（準備）をもっと行うなど、自身が気を付けるべき課題についても、多岐にわたる書き込みがあった。その結果、第 14 回の発表者 13 名では、nervous の書き込みは 2 名、それも「I was so nervous. But I enjoyed it.」と「I practiced my orally than last week, but I forgot my speech's contents because of nervous.」のように前回からの進展を示していた。第 15 回では発表者 6 名のうち 2 名が、うまく行かなかった点を、その理由としての nervous という語を使って書きこんでいた（「I could not make a satisfactory presentation. I had nervous, so I could not see everyone.」）。

これらを総合して、テーマの枠組みはあったとしても、その範囲内で学習者が自身に合った情報を選択し、伝える内容も自身が必要と感じる取捨選択を与えることが、英語での自己表現に対するハードルを下げるということが明らかになった。またペア活動（やり取り）かプレゼンテーション（発表）か、という形態は、ペア活動で徐々に自信を付けていたとしても、発表に向かわせるときは、そのタスクに回数を重ねて慣れなければ、心理的な緊張は除きたいことが示唆された。

5.5. 個別録画の効果

本授業においては時間の後半で行なう、ペアと個人でのスピーキング録画を毎回実施したが、Google Forms の記入においては、第 6 回に第 4 回の録画をクラス限定で公開し、「speaking 録画を見て気づいたことや、今後気を付けたいことを教えてください（英語でも日本語でも可）。」という情報収集を行なった。14 名の回答者の中で 9 名が自らまたはクラスメートの録画から、話し方へのふり返りが見られた。「よく言葉が詰まったり出てこなかったりして相手に質問等が出来ない。もっと積極的に聞いていきたい。」という具体的なコメント、「しかめっ面が多くて反応が薄いので、英語を理解できたときにはしっかり反応したり、英語で質問する内容を複雑にしたりすることができるように頑張りたい!」のように自らの表情や反応を分析し、話している英語についての記述もあった。「つまる」「間が多い」ことを気にする記述もあり、自らの話し方を録画で見ることにより、客観的に改善すべき点をとらえていた。しかし 3 名は「話すときの音量が小さかった」、1 名は「前のめりになっていた」など録画状態に目が向いてしまい、肝心の自身の話し方や英語の分析にまで至っていないケースも見られた。

なお 15 回の授業を総括させた学期末のコメントには、英語を話す楽しさや自身の表現力の向上を実感し

た、とのコメントはあったが、個別録画に関する記述はなく、この方法が単体で受講生に及ぼした影響よりも、活動タスクの設定が学習者の満足度に繋がったと考えられる。しかし Google Forms のコメントは主観的なものであるため、今後実際の録画を書き起こして分析し、受講生の主観的評価との関連を見る必要がある。

6. 全体考察と結論

以上得られた知見は、本科目が教員養成課程におけるオーラルコミュニケーション科目の意義に合致することを示すものであったのだろうか。現行の高等学校学習指導要領では、英語の授業は原則英語で行なうとされており、コアカリキュラムにおいては4つの言語スキルとその統合が取り入れられているかの視点のみ、確認を求められた(表1)。また教職課程が修了するまでには英語力のB2レベルが求められるのに対し、新課程で1年次を対象とした本科目では、A2～B1レベルとやさしめに設定されていた。

しかし難易度を下げ、タスクの配列をスモールステップ[10]にすることにより、受講生は「話してみよう」という動機づけを保つことができたと考えられる。次期学習指導要領における外国語(英語)では、他者と関わり、自分の考えを伝えたり、意見の多様性に対応できる能力の育成が望まれるが、英語教育においては表現のツールである英語力そのものの、学習者のレベルも問われる。つまりタスク・活動において、日本語ばかりでコミュニケーションを取るわけにはいかず、活動を通して言語能力の向上も担保されなければならない。特定の表現の機械的な定着練習ではない、意味のある口頭でのやり取りを行う際には、まず自分の中にある手持ちの知識と英語表現を総動員して活動にあたる必要がある。そしてそれを繰り返すことにより、お互いを知ることにつながる情報のやり取りや、自身について語ることを楽しいと感じるようになったと考えられる。すなわち、教職課程におけるオーラルコミュニケーションの授業では、自分の言語表現を磨くという意識よりも、表現できることを楽しむことが大切であり、スキルビルディングよりも、言語表現活動としてのタスク設定が求められると言える。

本授業では、自身が持たない知識を別の情報源から得た場合のタスクについても組み入れた。分析から見てきたのは、外部の情報源の内容が受講者の知的好奇心を刺激し、知りたい、伝えたいと感じるものでなければ、活動を難しいと感じ、楽しむことができない可能性が示唆された。例えばリーディングを組み合わせさせてペア活動を行うような場合、読んだ内容は「相手に伝えたい」意欲をかきたてるようなものが望ましい。

翻って中学校、高等学校では教科書という言語材料

があり、学習時間内にその内容を網羅することも必要である。例えば教科書の内容を使って、伝え合う活動を行おうとする場合、教授者も学習者も読む内容に関する選択肢は与えられていない。高等学校では次期学習指導要領において「論理・表現」という英語科目に移行していくが、その場合の教科書の役割がどうなるのか、注視したい。伝え合う活動、自己表現する活動においては、学習者が自ら調べ情報を持ち込むことが望ましく、教室内の表現活動において、そのようなタスク設定が行われることを期待する。

次年度のオーラルコミュニケーションでは、与えるリーディング材料を工夫し、より学習者が興味を持って自分のものとして話せる内容を選びたい。また、学生同士のペア活動を90分の講義時間内で最大限取っているが、学生の活動参加状況をどう把握し確保するかは大きな課題である。最後に録画タスクがあるという理解が、その前の活動への参加度を促進すると考えているが、今回の分析ではその実証には至らなかった。個別カメラによる録画の効果を最大限に生かす活用方法についても、今後研究していきたい。

謝辞 本研究は、科学研究費助成金・基盤研究(B): 課題番号 15H03226『日本人英語学習者のインタラクション(相互行為)を通じた自律的相互学習プロセス解明』(研究代表者: 原田康也)の助成を受けている。

文 献

- [1] 文部科学省, 小学校学習指導要領(平成29年3月告示), 2017.
- [2] 文部科学省, 中学校学習指導要領(平成29年3月告示), 2017.
- [3] 文部科学省, 高等学校学習指導要領(平成30年3月告示), 2018.
- [4] 文部科学省, 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ, <https://goo.gl/7hZ2X8>, 2019/1/4 ダウンロード.
- [5] 藤村裕一, わかる! 書ける! 授業改善のための学習指導案: 教育実習・研究授業に役立つアクティブ・ラーニング, ジャムハウス, 東京, 2015.
- [6] 東京学芸大学, 「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」シンポジウム報告書, <https://goo.gl/2eWJS7> (2018/12/30 ダウンロード), 2015.
- [7] 投野由紀夫(編), CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック, 大修館, 東京, 2013.
- [8] 斎藤孝, 偏愛マップ: キライな人がいなくなるコミュニケーションメソッド, NTT 出版, 東京, 2004.
- [9] エドワード・L. デシ, リチャード・フラスト(著), 人を伸ばす力―内発と自律のすすめ, 新曜社, 東京, 1999.
- [10] 島宗理, インストラクショナルデザイン: 教師のためのルールブック(第4版), 産業図書, 東京, 2004.

英語学習者の文法理解と協同学習による気づき

ー自律的相互により気づきを促す Dictoglossー

鍋井理沙¹ 森下美和² 原田康也³

¹ 東海大学 高輪教養教育センター 〒108-8619 東京都港区高輪 2-3-23

² 神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部 〒650-8586 神戸市中央区港島 1-1-3

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

E-mail: ¹ lisanabei@tsc.u-tokai.ac.jp, ² miwa@gc.kobegakuin.ac.jp, ³ harada@waseda.jp

あらまし 日本で英語を学ぶ大学生を対象として、学習者が文法そのものではなく意味内容の理解に意識を向けた共同作業を通して、文法知識をどのように意識し学習しているかを調査した。このようなタスクの中で、リスニング・ピア・ラーニング（他の学習者とのインタラクション）・アウトプットの要素を含み4技能を統合的に活用する必要がある dictogloss（ディクトグロス）[1]を用いて、日本人学生がコミュニケーションを支える文法知識をどのように意識し、実際にアウトプットできているのか、ピア・レビューを通して検証した。本稿では英語能力が初級程度（TOEIC300 - 400 点）の日本人大学生 31 人のディクトグロスのタスクの結果と、タスク後のフィードバックの相互比較を通して、日本人学生の英語学習の現状や英語の上達に必要な気づきを効果的に促す指導方法について考察する。

キーワード ディクトグロス, 協同学習, 相互的自律学習, 気づき

Differences between self-noticing and interactional noticing through dictogloss activities

Lisa NABEI¹ Miwa MORISHITA² and Yasunari HARADA³

¹ Takanawa Liberal Arts Education Center, Tokai University 2-3-23 Takanawa, Minato-ku, Tokyo, 108-8619 Japan

² Faculty of Global Communication, Kobe Gakuin University 1-1-3 Minatojima, Chuo-ku, Kobe 650-8586 Japan

³ Faculty of Law, Waseda University Nishi-Waseda 1-6-1, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8050, JAPAN

E-mail: ¹ lisanabei@tsc.u-tokai.ac.jp, ² miwa@gc.kobegakuin.ac.jp, ³ harada@waseda.jp

Abstract A number of research results have shown that communicative tasks and noticing through interactions are two vital keys for successful L2 language learning. This study aims to clarify how Japanese learners of English differ in their noticing by themselves and their noticing through interactions with their peers. 31 college students with TOEIC scores of 300 up to 450 engaged in dictogloss[1] tasks 4 times with their peers. Dictogloss is an adapted type of dictation widely recognised as an effective method that promotes learners to pay attention to forms as well as to grammar while engaging in text reconstruction and raises learners' awareness of a gap between their own output and target. Participants were asked to write down their self-assessment and peer-assessment during and after the meta-talk in the task. Comparison of self-awareness and interactional awareness was conducted based on transcriptions of their recorded interactions. Studies focusing on the ways each learner becomes aware of their linguistic problems through meta-talk are lacking compared to studies concerning Language Related Episodes (LREs). The current study focuses on exploring the differences in each learner between their "noticing by themselves" and "noticing after the meta-talk" in order to clarify what factors make it difficult for Japanese learners to notice by themselves and the effect of interactional tasks on foreign language learning. Findings and pedagogical implications will be discussed.

Keywords Dictogloss, Peer review, awareness, noticing

1. はじめに

近年、ビジネスの国際化を背景にコミュニケーション・ツールとして仕事で英語を使える人材への需要が高まっている。一方、日本人英語学習者の英語能力が他国に比べ非常に低いことは、産官の両方から指摘されている[2]。リスニングやリーディングといった英語の *receptive*（受容的な）能力だけでなく、特に発信力において要求水準に達していないことを懸念する声も聞かれる。日本の大学で学ぶ比較的学力が高い英語学習者を対象に、語彙・文法の知識を測定する *Oxford Quick Placement Test* のスコアと、リアルタイムでの音声言語処理能力を測定する *Versant English Test* のスコアをそれぞれ *CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)* 換算レベルで比較すると、*Versant* のスコアが *Oxford* の語彙テストを 1~2 レベル下回るという結果も出ている[3]。英語能力が高い学生でも、語彙・文法の知識に比べて口頭で英語を産出する能力が低いことの証左と言える。

大学を卒業後、実際に社会で英語を使えるようになるためには、言語知識を状況に応じて実際に運用させる言語活動である *Communicative Language Teaching (CLT)* の考えを基本としたタスクが有効であると考えられている[4] [5]。しかし、日本人学習者の現状を考慮すると、日常の生活で英語を使用する *ESL (English as a second language)* の環境下で使用されているタスクをそのまま使用するのは、難易度が高すぎると考えられる。なぜなら、日本は *EFL (English as a foreign language)* という、英語のインプットもフィードバックもほぼ無く、英語を学ぶモチベーションも高い環境だからである。学校の外で実際に英語を使い、通じなかった経験等のフィードバックをほぼ得られないこのような環境では、学習者が自分の英語が伸びない問題点に気づいていない、もしくは勘違いしていることも考えられる。

正しくフィードバックを理解できなければ英語の上達は非常に難しい。特に英語初級レベルの学習者が伸び悩む理由は、どの部分を間違っているのか見当違いのところを見ているからではないだろうか？本稿では、英語初級レベルの日本人学習者を対象にディクトグロスを実施し、学習者が書いた英文に対して相互にフィードバックを実施し、本人による英文の見直しで得られた気づきと、ペアからのフィードバックを比較し、学習者が真に改善すべき点に気づいているのかを調査した実験について論じている。

2. 背景と先行研究

2.1. なぜディクトグロスなのか

日本のような *EFL* の環境下で、限られた英語の授業

時間内に比較的効果的に 4 技能を統合的に活用するには、学生自身の主体的な自己表現活動を促すことが必要である[6]。本研究ではその手法として、リスニング、ピア・ラーニング、アウトプットを含むディクトグロスを用いて、学生主体のコミュニケーション的な授業展開の中で文法指導と言語活動を一体的に行い、その成果を検証した。

2.2. ディクトグロスとは

ディクトグロスとは *Wajnryb (1990) [1]* が提唱したリスニングを起点とした英文の復元練習の手法である。第二言語習得の中でも昨今注目を浴びている「(学習者の意識を) 意味内容とともに言語形態にも向けさせる指導法 (*form-focused instruction : FFI*) の一つである。活動手順は下記の 4 段階に定義されている。

1) Preparation (準備)

学習者はまず始めに *Warm-up activity* として話の主旨や新しい、もしくは重要な語句について学ぶ。

2) Dictation (書き取り)

学習者は短くまとまりのある内容の英文を 2 回聞く。英文は通常、英語母語話者が読み上げる。英文を聞いている間、学習者は聞き取った単語や語句をメモする。

3) Reconstruction (再構築)

学習者は個人、もしくは小グループを作りメモした単語や語句を手掛かりに内容を再構築する。

4) Analysis & Correction (分析・比較・修正)

学習者はペアもしくは小グループで再構築したものを見比べ、分析する。

Wajnryb が最初に提唱した定義は上記の通りだが、ディクトグロスは単なる英文の書き取りにとどまらず、他者とのコミュニケーションを交えながら聞いた英文を再構成するため、「読む・聞く・書く・話す」4 技能を統合的に活用できる効果的な学習方法であるとして、多くの研究者が目的に応じて手順に修正を施した実験を実施している。

2.3. 先行研究

ディクトグロスに関する先行研究では、ディクトグロスの他の指導法を比較する実験[7] [8]のほか、多くの研究者が文章の再構築時にグループ（ペア）内で交わされる会話である *Language Related Episodes (LRE)* の数を数え、ディクトグロスによってどれだけ言語・文法に意識が向いたかを測る指標としている[9] [10] [11]。一方、こうした *LRE* を分析する実験では、*LRE*

の数は数えても、ピア・レビューにおける学習者同士のフィードバックを比較したものはほぼ無い状態である。すなわち、学習者 A と B がペアを組みディクトグロスを実施した場合、学習者 A が再構築した英文を再度読み直した際に（自身の書いた英文に対して）発した LRE の内容と、学習者 B が学習者 A の再構築した文章を読み、その文章に対して分析したフィードバックに含まれた LRE の内容を比較した研究はほぼ無いと言える。学習者が何に着目しているのか、英文を理解するうえで重要なポイントを理解しているのか、LRE の内容を把握し、学習者自身が何に着目し、何に気付いていないのか（または気づいているのか）分析し、明らかにするのは今後の自律した英語学習者の育成に必要と考え、本研究の実施は意義があるものと考えた[12]。

3. 実験方法

3.1. 参加者(被験者)

英語のレベルが初級程度（TOEIC の点数は 300 点～450 点程度）の理系（情報系）学部の日本人大学生 31 人。データ採取時は 36 人だったが計 4 回のディクトグロス活動の際、一度でも欠席した者やデータに不備があった学生 5 人を除いた。

3.2. 使用教材

180～260 語の短い英文を、英語ネイティブ話者が読み上げ録音したものを使用した[13]。ディクトグロスは 4 回実施し、話の内容は第 1 回目 Yoga、第 2 回目 E-commerce、第 3 回目 The Broken Window Theory、第 4 回目 Smoking Laws とし、学生が飽きないように初回から回を重ねるにつれ内容・語彙共に難易度が上がるようにした。

3.3. 手順

学習者は読まれた英文と全く同じ文章を書く必要はなく、話の内容を理解するのに必要なキーワードを聞き取れているか、話のメインの部分や文脈のつながり（話に齟齬がないか）に注意して内容を表現できているかを重要視した。EFL の環境下で授業時間に制限のある中で実践できるよう一部修正を施した下記の様な手順で実施した。ディクトグロスのタスク時には、手順の書かれた用紙を毎回使用した（Appendix A 参照）。

- 1) ディクトグロスで取り扱うトピックと、専門用語など難易度が高いと思われる単語について解説する。
- 2) 学生は英語ネイティブ話者が読み上げる英文（録音されたもの）を 2 度聞く。1 度目はなに

もせず聞き、2 度目に聞いた際にはメモを取る。このメモでは重要単語や主旨について書きとめるよう 1) の段階で指示が出されている。

- 3) メモを取り終わったら、ペアと自分が書き留められたメモを比較する（2 分程度）。（4 回のディクトグロス全て、同じペアと組む。）
- 4) もう一度英文を聞き（計 3 回聞く）、聞き終わったら一人で内容を再構築する（6 分程度）。（一言一句再構築する必要はなく、「この話を聞いたことがない人に内容を説明するつもりで要旨を書く」ように 1) の段階で指導。）
- 5) 自分が書いたものを読み直し、気づいた事を指定の用紙に書きとめる。
- 6) ペアと自分が書いたものを比較し、ペアのライティングに対してフィードバックを寄せる。ペアで意見交換し、内容を検討する。

4. 結果および考察

4.1. Writing による英文産出

学習者がどの程度聞いた内容を再構築できたのか第 1 回目と第 4 回目のライティングを分析した。回を重ねた後の伸長度を測りたかったため、この 2 回の結果を比較している。ここで言う「再構築」とは、一言一句読まれた通りに書き取れたかどうかを確認するものではなく、**3.3 手順**でも述べたように話の内容を十分に説明するための重要な語句や話の要旨を正確な文法で表現できているか、という点に着目した。この 2 回のディクトグロスで読まれた内容をすべて再構築できた学生は一人もおらず、内容・語彙ともに英語初級者には難易度が高かったことが伺える。

学習者が書いた単語数においては、第 1 回の最も内容が容易であった Yoga の回で平均して全体（183 語）の 25%にあたる 46 語を書けていたが、難易度が上がった第 4 回の Smoking Law では全体(263 語)の 15%にあたる 43 語であった。第 1 回目のトピックが一般知識でも対応できる Yoga と比較的内容の難易度が低かった一方、第 4 回目の Smoking Law は専門的な内容であったため既に持っている知識を使うトップダウン処理の方法が使えなかったため語彙力・リスニング力の弱さが露呈したと思われる。

学習者の TOEIC スコアと、この（学習者が書いた）単語数を分析したところ、TOEIC スコアと第 1 回目の結果には 5%水準で有意な正の相関（Pearson の積率相関係数）が見られたが、4 回目には確認できなかった（表 1、図 1、図 2）。第 1 回目には見られたこの TOEIC スコアと単語数の相関関係が第 4 回目には消えてしまった要因としては、第 4 回目の内容が学習者にとって難しすぎたことが一因と推察される。語彙や内容、長

とともに第1回目の教材が被験者が対応できる限界で、第4回目には学習者の英語能力の低さから、いわゆる「床効果 (floor effect)」が出てしまったと考えられる。

表1. TOEICスコアと単語数の相関		
	第1回目 (Yoga)	第4回目 (Smoking Laws)
TOEIC Score	.494**	.096
** $p < .01$		

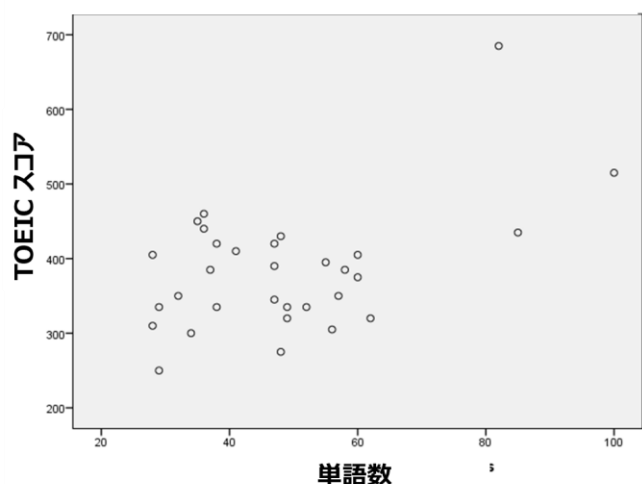


図1. 学習者が書いた単語数とTOEICスコアの分布 (第1回目-Yoga)

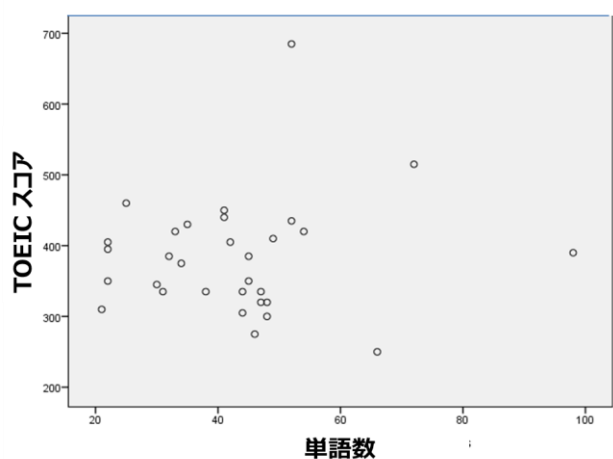


図2. 学習者が書いた単語数とTOEICスコアの分布 (第4回目-Smoking Laws)

4.2. 間違いの分析 (Types of Errors)

ディクトグロスの結果から、学習者がどのような間違い (errors) を最も起こしやすいのか、主要な文法事項で間違いの多かったものを表2にまとめた。内容に関しては上記で述べたように聞いた内容をすべて書き

留められた学生はいなかった (partial reproduction)。次いで最も多かった間違いはスペルミスで、4回目では全ての間違いのほぼ半分を占めた。これは4回目のディクトグロスの内容が「Smoking Laws」であり、cigarette, Singapore, health, illness, illegal など日本人学生が聞き取りの苦手な /l/ と /r/ の音素が多く含まれていたため、この「l」と「r」のスペルを取り違えたと思われるミスが多かったためである。2番目に多かった3の「単数と複数の区別に関する間違い (Singular-Plural)」と、「主語と動詞の不一致 (Subject-Verb agreement)」に関する間違いでは、主に複数形のsと、三人称単数現在形のsが書けていないものが多く、リスニングでは良く聞こえない語尾の「s」を自身の文法力で補足して理解するということができなかったと思われる。また、英語能力が比較的低い学生が多かったこともあり、文法上のどのような要素を理解していない (もしくは知識が無い) ため起きた間違いなのか判別するものが難しい間違いも多く、これらは6の「Cannot be categorised」としてカウントした。

表2. 間違いの種類 (Types of Errors)

間違いの種類 (Types of Errors)	第1回目	第4回目
1 Partial Reproduction	All students	All students
2 Misspelling	26.7%	47.9%
3 1) Singular-Plural 2) Subject-Verb agreement	13.9%	15.8%
4 Inanimate subject	4.3%	3.2%
5 Collocation	2.1%	2.1%
6 Cannot be categorised	22.5%	20.0%

4.3. ペア学習者からのフィードバック

表3に示した通り、多くの学生が4回目のディクトグロスではペアの書いたものを読み、特定の文法事項のミス (specific grammar mistakes) を指摘できるようになっている (ミスを指摘された文法事項の詳細については4.5で述べる)。これは学生がディクトグロスに慣れてきたことと、4回目のタスクでペアとも良い関係性が築けており、最初は遠慮がありやりづらかった間違いの指摘もできるようになったためと思われる。こうした間違いに対する気づきの向上や、被験者同志の関係性の変化は、1回目には「次はもっと頑張ろう」といった一般的な励まし (general instructions for future efforts) や、「英語力をつけよう」といった漠然としたコメント (critical comments on the other's insufficient Proficiency)」が多かったが、4回目にはフィードバックからはこのような内容が減り、具体的な文法ミスを指摘できるようになっていることから伺える。

表 3. ペアからのフィードバックによる指摘

ペア学習者からのフィードバック (Feedback from the peer)	第 1 回目	第 4 回目
1 Pointing out specific grammar mistakes	38.3%	58.6%
2 General instructions for future efforts	21.7%	8.6%
3 Encouragements and approvals	5.0%	5.2%
4 Critical comments on the other's insufficient English proficiency	18.3%	13.8%
5 No comments	0.0%	1.7%

4.4. 学習者自身による気づき(Self-noticing)

学習者自身はどのように自分の書いた英文を分析していたのだろうか。ペア学習者へのフィードバックでも見られたように、1回目よりも4回目の時の方が、特定の文法事項のミスに良く気付いていることが表 4 から見て取れる。タスクに慣れたことで、より細かい文法のミスにも気づけるようになったと思われる。ノーコメントが減ったことや、2の Resolution for future efforts のように「単語をもっと学ぶ」、「動詞の変化に気を付けて三単現の s や過去形の ed も聞き取れるようにする」など、英語学習に関する「具体的な抱負」が増えたこともタスクを重ねることによって学習者が、自身が学ぶ必要のある英語の課題に気づき始めた証左であると考えられる。

表 4. 学習者が自分の英文を読み直し気づいたこと

学習者自身の気づき (Self-Noticing)	第 1 回目	第 4 回目
1 Pointing out specific grammar mistakes	32.8%	50.7%
2 Resolution for future efforts	15.5%	23.9%
3 Self-commendation	1.7%	0.0%
4 Critical comments on one's own insufficient English proficiency	22.4%	22.4%
5 No comments	5.2%	0.0%

4.5. 学習者自身の気づきとペアからのフィードバックの比較

では自分が書いた英文を読み直す時と、ペア学習者のライティングを確認する時では学習者の視点は異なるのだろうか。学習者が自分の英文を読み直し気づいたことと、ペアからのフィードバックで指摘されたミスについて、より詳細に記したもの（第 1 回目と第 4 回目の活動の合計数）を表 5 にまとめた。表の上位に挙がっているものを比較すると、ペア学習者からのフィードバックには、「スペルミス」や「主語と動詞の不一致」、「(必要な) 単語が抜けている」事等、英語初級者でも間違いに気づきやすい初歩的な内容が並んでいる。一方、学習者自身が自分の英文を読み直して気づいた点については、「スペルミス」や「主語と動詞の不

一致」などわかりやすい間違いも上位に入っているが、首位は「情報不足」であり、またペアからのフィードバックでは上位 10 位以内に入っていない「lack of coherence (断片的な記述で、話にまとまりがない)」が入っている。

ペア学習者からのフィードバックの上位に、スペルミス等の初歩的な、気づきやすい間違いが多いのは学習者の英語のレベルが低いと思われる。中・高校を通じてインタラクションの少ない講義形式の授業を多く受けてきた日本人学生にとって、他者の間違いを指摘するということは難易度が高い。確実に正しい指摘しかしたくないとの意思が働くため、内容に踏み込んだフィードバックはしにくいのではないかと考えられる。このため、間違いが一見してわかるスペルミスや、三単現の s の欠如などの簡単な指摘に偏っているようだ。

一方、学習者自身の気づきのなかでは、文章のつながりや情報等、内容に関する事項が上位に入っている。文法事項よりも内容に目が行く理由として、被験者が自身が書いたものを見直した時に、間違った文法や抜けている単語を自分で補正して読んでいる可能性があげられる。第 4 回目の Smoking Law のタスク時の学習者たちのやり取りのなかで、「Companies must put on a large warning label that...」の部分の再構築について、ある学生は「Companies must warning label...」と動詞の無い文章を書いていた。見直した時に簡単に気づきそうなミスではあるが、ペアに指摘されてからも動詞が抜けていることにしばらく気づけなかった。タスク後に、文章の大事な構成要素である動詞がないことになぜ気づけなかったのか尋ねたところ、「(動詞が) あると思って普通に読んでいた」との回答が返ってきた。このように、特に自分が書いたものを他者に評価してもらう機会が比較的少ない日本人学生は、足りない単語や内容を脳内で補正してしまうことも多い。多くの日本人学生が、自分で自分の文章を読み直しても、初歩的な文法事項のミスもなかなか減らすことができない一因ではないだろうか。

表 5. 学習者自身の気づきとペアからのフィードバックの比較

学習者自身の気づき			ペアからのフィードバック	
1	Missing information	21.2%	Misspelling	11.8%
2	Missing vocabulary	11.3%	Missing information	9.6%
3	Subject-verb agreement	9.9%	Subject-verb agreement	7.3%
4	Lack of coherence	6.9%	Wrong passive form	6.2%
5	Misspelling	6.9%	Missing vocabulary	5.1%
6	Wrong word order	3.9%	Wrong word order	5.1%
7	Wrong information	3.4%	Wrong Choice of words	4.5%
8	Wrong conjunction	3.4%	Missing article	3.4%
9	Wrong passive form	3.0%	Missing preposition	3.4%
10	Wrong article	2.5%	Subcategorization error (verb form selection)	3.4%

5. 総括的考察と教育的示唆

本稿では 4 回実施したディクトグロスの活動の第 1 回目と第 4 回目のライティングを分析し、かつ 1) 学習者が自分で書いた英文を読み直して気づいた事と、2) ペア学習者からのフィードバックを比較した。ライティングの分析では、課題となった教材の難易度が被験者の英語力に比べて高すぎたこともあり、ディクトグロスの活動によるライティングの上達を測ることはできなかった。教材の選択に関する問題については、次の 6. 今後の課題で詳しく述べる。

ライティングの分析で明らかになった学生のリスニング力に関しては、日本人学生が聞き取りの苦手な /l/ と /r/ の音素が含まれている単語にスペルミスが多く、学習者にとってこの 2 つの音の聞き分けが困難であることが分かった。また、はっきり発音されないことが多い三単現の s や、動詞の過去形を示す ed について、自分の文法知識で補完して書き取るということができてない学生が多かった。初級レベルではそもそもしっかりと発音されないこれらの音素を聞き取ることは非常に難しいが、文脈や主語から推測して意味を補完しながら聞き進めることができるよう、訓練が必要であると感じた。日本人大学生にとって /l/ と /r/ の聞き分けが難しいことは、第一著者と第三著者が以前に

手掛けた実験でも明らかになっている[14]。この研究では英語能力が比較的高い学生でも arrive を alive と聞き取ってしまうなど、この 2 音素の区別がつかないため正確なディクテーションができていなかった。

一般的に、ネイティブ話者並みに外国語の音声を獲得できると考えられている臨界期は 7-8 歳で、遅くとも思春期が終了する 15 歳頃までであると言う説がある[15]。この時期を過ぎてから英語圏へ移住した英語学習者の発音及び音声の知覚能力は、臨界期以前に移住した学習者よりも劣っているとの調査もある[16]。一方、外国語の音声の習得により大きく影響する要因はその外国語に触れた量と期間(exposure)であり、この臨界期を過ぎても外国語の音声の獲得は可能であるとの研究も昨今増えている[17] [18]。山田(1996)の研究でも、日本語話者 120 人を対象とした実験で、この臨界期以降に英語を学び始めた者でも米語を多く聞き、話す環境下に一定期間置かれたことがある被験者は、/l/ と /r/ の音声に関する知覚の特徴がより明らかに米語話者に近かったとの結果が出ている[19]。日本の限られた英語の授業内で学習者が大量の英語に触れる機会を作るのは難しいが、インターネットなどのテクノロジーを利用した課題等を工夫することによって、より効果的に英語に耳を慣れさせる機会を増やす必要があるのではないだろうか。

学習者による自身のライティングに対するコメントと、ペア学習者からのフィードバックの比較では、英語初級者は自分のライティングを見直す時、細かな文法事項に気づきにくいことがわかった。学習時には再構築した文章を見直す際、教材の中のターゲットとなる文法事項に気づくよう工夫が必要であろう。一方、他者の発言やライティングに批評を加えることに慣れていない日本人学生でも、ディクトグロスの回を重ねるごとに、細かな文法事項に対するペア学習者への助言などのコメントが増えており、練習次第でディクトグロスのような英語の 4 技能を使いコミュニケーションを深める活動を効果的にできることが分かった。学生同士でペアやグループ単位で活動することで、できないところを見せたくないというプライドも働き、積極的に参加する学生が多かった。授業での取り組みではペアやグループ内での英語能力・教材の難易度のバランスを見ながら取り組むことが肝要であると考えられる。

6. 今後の課題

本実験ではディクトグロスの素材・材料の選択の際、受講生が内容に興味を持てることを重視して題材を選択したため、対象となる受講生にとっては英文を完全に再構築するには文章も長く、対象となる英語初級者には語彙や内容も難易度が高すぎるという結果になっ

てしまった。そのため、作業の課題としては読まれた内容の大意を聞き取ることを優先したが、英語初級者が正確に内容をつかむためには文法事項をしっかりと把握しながらタスクをこなしていくことも肝要と思われる、低いレベルの学習者には短い文章を読み聞かせ、聞いた内容を一言一句正確に再構築するディクトグロスの形式の方が効果的である可能性が高いと考えるようになった。今後の活動では、英文としての難易度を下げ、語彙・語句や内容等を学習者のレベルに近づけた題材を選択し、学習者のライティングの上達度も測定できるようにしたいと考えている。

文 献

- [1] Wajnryb, R., & Maley, A. (1990). *Grammar dictation* (Vol. 3). Oxford University Press.
- [2] 首相官邸 政策会議 グローバル育成推進会議「第2回会議関連資料・データ集」(2011年6月)
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/dai2/siryou4.pdf>
- [3] 原田康也・森下美和, 「日本人英語学習者の言語処理と言語運用能力: Versant English Test のスコアを中心に」, 電子情報通信学会技術報告, vol. 113, No. 174, pp. 1-6, 2013年
- [4] Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- [5] Ellis, R. (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Blackwell Publishers.
- [6] VanPatten, B., Inclezan, D., Salazar, H., & Farley, A. P. (2009). Processing instruction and dictogloss: A study on object pronouns and word order in Spanish. *Foreign Language Annals*, 42(3), 557-575.
- [7] Qin, J. (2008). The effect of processing instruction and dictogloss tasks on acquisition of the English passive voice. *Language Teaching Research*, 12(1), 61-82.
- [8] Del Pilar García Mayo, M. (2002). The effectiveness of two form - focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 156-175.
- [9] Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in second language acquisition*, 12(4), 429-448.
- [10] Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 64-81.
- [11] Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The modern language journal*, 82(3), 320-337.
- [12] Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning¹. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- [13] Dreamreader.net (2018年12月にアクセス)
<http://dreamreader.net/lesson/yoga/>
<http://dreamreader.net/lesson/e-commerce/>
<http://dreamreader.net/lesson/the-broken-window-theory/>
- [14] 鍋井理沙・原田康也, 「日本人英語学習者の英語リスニング: ディクテーション課題における非強勢要素の聞き取りと書き起こし」, 電子情報通信学会技術研究報告. vol.113, No. 354, pp. 71-7, 2013年
- [15] Patkowski, M. (1990). Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11, 73-89.
- [16] Flege, J. E., Munro, M. J., & MacKay, I. R. (1995). Effects of age of second-language learning on the production of English consonants. *Speech Communication*, 16(1), 1-26.
- [17] Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2013). The development of L2 oral language skills in two L1 groups: A 7 - year study. *Language Learning*, 63(2), 163-185.
- [18] Flege, J. (2003). Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In A. Meyer & N. Schiller (Eds.), *Phonetics and phonology in language comprehension and production: Differences and similarities* (pp. 319-355). Berlin: Mouton de Gruyter.
- [19] 山田玲子. (1996). /r/と/l/を聞き分ける. 日本音響学会誌, 52(2), 137-143.

Appendix A

STEP1: Listen to the audio and write down all the key words you remember. You will listen to the same audio for **THREE times**.

STEP2: Share what you have heard with your partner. Write more key words you learnt from your partner if there are any. 

STEP3: Reproduce/ summarise the text in your own words. You don't have to copy every words you've heard!

STEP4: Share your writing with your partner and get some feedback. (e.g., grammatical error, vocab, content etc.) Write down what you have noticed by yourself and from the feedback

【Self-Noticing】	【Noticing from the feedback】

STEP5: Modify your writing in STEP3 with red/blue pen.

(RED: Your own correction / BLUE: Correction based on your partner's advice)

DDL が育む英語の文法規則に対する気づきの力

西垣 知佳子¹ 横田 梓² 神谷 昇³ 安部朋世⁴ 小山義徳⁵

^{1,3,4,5} 千葉大学教育学部 〒263-8522 千葉県千葉市稲毛区弥生町 1-33

² 千葉大学教育学部附属中学校 〒263-8522 千葉県千葉市稲毛区弥生町 1-33

E-MAIL: ¹gaki@faculty.chiba-u.jp, ²a-yokota@chiba-u.jp, ³nkamiya@chiba-u.jp,

⁴abe-t@faculty.chiba-u.jp, ⁵y_oyama@chiba-u.jp

あらまし 本稿では、中学2年生の英語授業に Data-Driven Learning (DDL:データ駆動型学習)を活用して文法指導を実施し、未習の文法規則に気づく力における指導効果を検証した。DDLとは、学習者が、コーパスから抽出されたコンコードダンスラインを見て、帰納的に文法規則を発見して学ぶ方法である。筆者らは中学生の英語レベルに適合させるために、提示するコンコードダンスラインやDDL活動に工夫を加えている。DDL群(処置群)では、文型と品詞に関するDDL指導を合計7回行った。その後、未習の英文用例を見て、文法規則に気づき、それを記述するという「文法規則発見テスト」を実施した。通常の文法指導を受けてきた通常群(対照群)と発見記述について比較したところ、DDL群において統計的にも有意な効果があった。これらの結果から、DDLが文法規則の発見力・気づき力の育成において効果的であることが検証された。

キーワード DDL, データ駆動型学習, 英文法, 気づき

Promoting Noticing of Grammar Rules through Data-Driven Learning

Chikako NISHIGAKI[†] Azusa YOKOTA[‡] Noboru KAMIYA[†]

Tomoyo ABE[†] and Yoshinori OYAMA[†]

[†] Faculty of Education, Chiba University 1-33 Yayoi-cho, Inage-ku, Chiba, 263-8522 Japan

[‡] Affiliated Junior High School of Faculty of Education, Chiba University
1-33 Yayoi-cho, Inage-ku, Chiba, 263-8522 Japan

E-MAIL: ¹gaki@faculty.chiba-u.jp, ²a-yokota@chiba-u.jp, ³nkamiya@chiba-u.jp,

⁴abe-t@faculty.chiba-u.jp, ⁵y_oyama@chiba-u.jp

Abstract This paper presents the results of a modified version of Data-Driven Learning (DDL) used in an 8th grade EFL class in Japan. With DDL, students inductively learn grammar by noticing patterns in concordance lines extracted from a corpus. In this study, the treatment group experienced four DDL classes focusing on the structural pattern of a sentence and three on learning the functions of parts of speech. The control group was taught the same grammar in a traditional teacher-centered way. Students in both groups described the grammar rules they found in the concordance lines. Students' findings were analyzed and categorized according to the depth of their insights into the grammar rules. The results showed that the treatment group noticed and described unknown English rules with clearer understanding than the control group.

Keywords Data-Driven Learning, English grammar, noticing

1. 研究の背景と目的

本節では、はじめに Data-Driven Learning (DDL: データ駆動型学習)の手法について、次にDDLの指導効果について、先行研究調査の結果を述べる。

1.1 DDLとは

DDLはコーパス言語学の手法を言語教育に援用す

るもので、Johns (1991) [1]によって提唱された。DDLでは、コーパス(電子化された言語データ)を、専用の検索ソフトを使って検索する。その結果、検索語を中心に置いた形で英文がコンピューターのモニターに表示される。さらに、条件を指定してソートすると、検索語の前後に現れる単語や表現を見やすく並べて示

することができる。図 1 は、want を検索語として、CORPUS.BYU.EDU で British National Corpus (2007) [2] を検索したものである。例文を 100 件に絞り、want の右側に現れる語をアルファベット順にソートして検索した結果の一部である。図 1 の例文を観察すると、want は [want + 名詞], [want + to 不定詞], [want + 人 + to 不定詞] の文構造で使われることがわかる。このように DDL では学習者が検索結果の英文を見て、語法や文法規則を自分で発見して学ぶことができる。

Please? What's your name? Claire [gap:name] . Do you	want	me to do them? Oh yeah. It's only [pause] one
something can be done! "Like what? Do you	want	me to marry you? " He had been driven to bitterness
... I've already [unclear] could you take it off? You	want	me to take it off altogether? If you could. Yes
you want? She wants all them jar of sweets. You	want	mum? Yeah all those She wants all them jar of sweets
your achievements. I want so much for you, and you	want	nothing for yourselves." They sighed collectively and rolled their eyes
can you because there's only two there So? and I	want	one at dinner time and one this afternoon. No you do
role to Kuwattis aspire to, what sort of peace to they	want	or expect. Before turning to these questions, though, I
and peered out. We could see nothing. "Do you	want	the boat? " a man across the aisle asked us.
I never leave it unlocked. No, but [pause dur="9"] Right then we	want	the Hoover, we've got a patch of [unclear] to do
those [pause dur="10"] right I'll have these then and this, if you	want	the sugar [pause dur="11"] Key was saying that they're promising her
... We want this baby. We want our baby. We	want	this baby. Ring me up, the doctor had
... I want to be like this, he thought. I	want	to be like that -- I want to be this, I
of it all. It was great. Tell me what you	want	to be when you grow up. Lockman, Jack's parents
a bunch of old fogies. It's only natural she should	want	to be with kids her own age." Carmen appeared in
be payable. However, there are times when the taxpayer will	want	to become domiciled in the United Kingdom. IHTA 1984, s18(2)
of extreme unhappiness, and since only on rare occasion do we	want	to broadcast the fact of our unhappiness to the world, the
's name) works for the paper read by the people who	want	to buy a Ford Granada for fourpence/by twenty stone women who war
and England were directed to the train, the more Filmer might	want	to discredit it. Might -- might. I was guarding a
es, to take those responsibilities extremely seriously and I would not	want	to divorce them from the primary responsibility for undertaking those I
the group is very unused to being given responsibility, when you	want	to draw individuals into the decision-making process, perhaps because

図 1 want を検索した画面例

1.2 外国語学習と DDL

DDL は、語彙 (O'Keeffe, et al., 2007) [3], コロケーション (Molina-Plaza, 2010) [4], ライティング (Tono, et al., 2014) [5], 誤り訂正 (Frankenberg-Garcia, 2014) [6]等, 第 2 言語学習の多様な面で活用されている。また、多量で豊富なオーセンティックな英語に触れられるという点が大きな特長であると言われる (Allan, 2009) [7]。さらに、帰納的な学習に有効である (Smart, 2014) [8], 深い学びがおきる (O'Sullivan, 2007) [9], 記憶の保持に良い (Cobb, 1999) [10]等の報告もある。

DDL は本来、オーセンティックな英文に触れられる点が強みであるが、一方で、オーセンティックな英語を教材として検索するため、英文のレベルが高く、入門・初級学習者の指導に適用できないという指摘もある (Allan, 2009) [11]。そこで DDL を幅広いレベルの学習者に活用するために、気づきを引き出しやすい英文を教師が精選し、英文の数を絞って提示する形の DDL も実践されている。選定された英文を印刷して学習者に配布する紙版 DDL も実践されていて、紙版 DDL が検索用ソフトを使って学習するデジタル版 DDL と同様の学習効果をもたらすことも報告されている (Chujo, et al., 2012) [12]。現在では、多様な形で DDL は活用されていて、高い指導効果をあげていることがメタ分析の結果からも確認されている (Mizumoto & Chujo, 2015 ; Boulton & Cobb, 2017) [13][14]。

このように、今日、様々な方法で活用され効果をあげている DDL であるが、小・中学生のような入門・初

級学習者への DDL 適用の報告例は、Takahashi and Fujiwara (2016) [15], Boontam and Phoocharoensi (2018) [16]等, 非常に限られている。そうしたなか、本研究グループでは、小・中学生を対象に、英語の文法指導に DDL を導入し、文法学習における記憶の定着と保持に関する効果等を報告してきた (西垣他, 2015 [17]; 小山他, 2017 [18]; 物井他, 2019 予定 [19])。

本研究グループでは入門期学習者のレベルに配慮して、DDL に独自の工夫を行っている。具体的には、パソコン画面に表示される英文 (コンコーダンスラインと呼ばれる) に、その日本語訳を併記する 2 言語併記のコンコーダンスラインを採用している (具体例は図 3 を参照されたい)。採用の理由は、日本語と英語の比較をとおして生徒から気づきを引き出しやすく、また日本語訳を載せることで英文理解の難易度が下げられ、生徒の英語に対する抵抗感を下げられるためである。さらに、コンコーダンスラインの英文自体についても、学習者のレベルに合わせて語彙や文法等を調整している。

筆者らはこれまで主に、記憶の定着に関して DDL の効果を検証してきた。そこで、本研究では、DDL 学習によって、中学生が未習の文法事項と遭遇した際に、その規則に気づき、発見する力が育成されるかどうかを検証したいと考えた。

1.3 研究の目的

以上を踏まえた本研究の目的は、「コミュニケーション重視の中学校の英語授業に DDL を取り入れると、未習の英文法の規則に気づく力が育成されるかどうかについて検証すること」である。設定した研究課題は以下である。

研究課題

中学生が DDL を活用して帰納的に英文法を理解し習得すると、未習の文法規則に遭遇した際に、その規則に自ら気づく力は育成されるであろうか。

2 研究の方法

本節では、参加者・指導者、研究の流れ、DDL 実践、評価方法について述べる。

2.1 参加者・指導者と研究の流れ

本研究には、千葉県内国立大学附属中学 2 年 4 クラスの生徒 126 名が参加した。その内訳は、DDL 授業を受けた DDL 群 (処置群) 53 名と、通常の授業を受けた通常群 (対照群) 73 名であった。図 2 に本研究の流れを示す。長期欠席者やテストを受験できなかった者はデータには含まれていない。また、DDL 群と通常群では、異なる指導者が指導した。

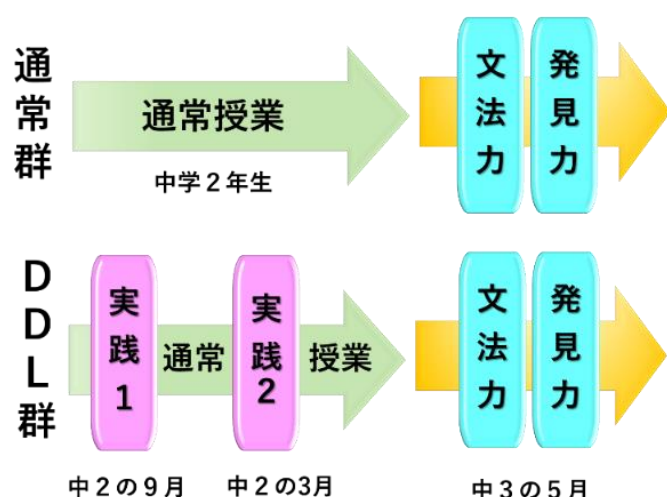


図2 研究の流れ

当該 DDL 実践校では、学校の取り組みとして「実践知を培う授業のあり方」を研究テーマとして授業研究を行っている。外国語科では、実社会で使える英語力の習得を目指し、コミュニケーション活動や自己表現活動を多く授業に取り入れている。そして通常群では文法事項を教師主導型の方法で学んでいる。一方、DDL 群では、文法学習に生徒主導型の DDL を取り入れ、実践1で4回、実践2で3回、合計7回のDDL活動を行った（図2）。

通常群とDDL群の両者は、中学3年生に進学した5月に、2種類の英語力に関わるテストを受けた。1つは、一般的な英語の文法力において、DDL群と通常群が等質のグループであるかどうかを検証する「文法力」の確認テストである。もう1つは、本研究の研究課題である新規の文法規則に気づく力を調査する文法規則の「発見力」テストである。テストの詳細は後述する。

2.2 DDL 実践1

ここでは、図2に示されているDDL実践1について、実践方法と評価方法を述べる。

(1) 実践方法

DDL 実践1では、約20分～30分のDDL活動を取り入れた授業を4回行った。実践参加者の前期期末テストの結果から、第3文型(SVO)と第4文型(SVOO)の文の構造の違いに関する理解が充分でないことが判明したことから、学習ターゲットはこれらの文型とした。さらに発展的に第5文型の導入も行うこととした。4回のDDL授業の内容は以下のとおりである。

- 第1回 第3文型と第4文型の復習（showを使って）
第2回 第3文型と第4文型の復習（makeを使って）

第3回 第3文型でtoを使う動詞とforを使う動詞（showとmakeを使って）

第4回 第4文型と第5文型（makeを使って）

文法規則発見のために利用する2言語併記のコンコーダンスラインをワークシートの形式にして、教師から生徒のタブレットに配信した。生徒に提示したコンコーダンスラインの例として、第1回の実践に使用したものを図3に示す。

また、デジタル版ワークシートと同じものを印刷した紙版ワークシートも配布した。これはワークシートに発見したことを記述したり、復習用に保存したりするためである。

show リスト 1				
1	I	showed	my test score.	私は私のテストの点数を見せた。
2	The math teacher	showed	some examples.	その数学の先生は私たちにいくつかの例を示した。
3	The data	shows	the fact.	そのデータは事実を示している。
show リスト 2				
4	I	showed	my test score to my mother.	私は私の点に私のテストの点数を見せた。
5	The math teacher	showed	some examples to us.	その数学の先生は私たちにいくつかの例を示した。
6	The photo	shows	Japanese culture to tourists.	その写真（観光地）は日本の文化を示している。
show リスト 3				
7	I	showed	my mother my test score.	私は私の点に私のテストの点数を見せた。
8	The math teacher	showed	us some examples.	その数学の先生は私たちにいくつかの例を示した。
9	The map	shows	drivers the main street of the city.	その地図（観光地）はその街の大通りを示している。

図3 実践1で使用したコンコーダンスラインの例

上記のコンコーダンスラインを使って、次の4つのステップでDDL活動を行った。

- 1 個別活動 ワークシートを使い文法規則の発見活動
2 協働学習 自分の発見を友だちとシェア
3 集団学習 クラス全体で発見内容のまとめ
4 発展学習 DDL サイトの SCoRE（中條他，2018）^[20]
[21] 註1）を検索して例文のチェック

発展学習での SCoRE 検索は、生徒が、学習した文法事項を多様な例文の中で確認し、自分の立てた文法規則の仮説を検証する機会を設けるために行った。

入門期学習者は第2言語の知識が未熟であることから、自分の力では文法規則の発見をできないことがある。そこで教師が次の4つの活動を行って、生徒の発見を引き出すように足場掛けをした。

活動1 リスト1とリスト2を見てください。「～を見せる／～を見せた」の「～を」にあたる意味のまとまりを黄色で塗ってください。→ 黄色の部分が目的語です。

活動2 リスト1とリスト2を比べて、共通する点と異なる点をあげてください。

活動 3 リスト 2 とリスト 3 を見てください。「～に見せる／～に見せた」の「～に」にあたる意味のまともを緑色で塗ってください。→緑色の部分が間接目的語です。

活動 4 リスト 1～リスト 3 を比べて、共通する点と異なる点をまとめてください。

以上の DDL 発見活動の後には、第 4 文型を使って表現するタスクを 2 つ行った。1 つ目は、「スクリーンの絵や写真を見て、その様子を表現する英文をたくさんつくって言うてみましょう。」という練習であった。2 つ目は、「友だちに誕生日プレゼントをあげるとしたら、誰に何をあげますか。その人に合ったプレゼントを考えて、時間内になるべく多くの英文を書いてみましょう。」というものであった。

(2) 評価方法

実践 1 の学習ターゲットである文法項目の知識の理解に関する定着状況を確認するために、事前テスト、事後テスト（指導 4 週間後）、遅延テスト（指導 9 週間後）の 3 回テストを行った。テストは、並べ替え問題（2 点×10 題）と空所補充問題（2 点×10 題）の 2 種類であった。2 種の問題の例を図 4、図 5 に示す。

問 与えられた単語を並べかえて、日本語にもっともあう適切な文になるように英文をつくってください。ただし、使わない単語が 1 語含まれています。また文頭の単語も小文字で示されています。

(1) トムは自分の写真をクラスメートに見せた。
his classmates/his pictures/for/showed/Tom

図 4 並べ替え問題の例

問 日本語の内容に合う英文となるように、() に適切な単語を 1 語ずつ記入してください。

(1) 父は私に 1 匹のイヌを買ってくれた。
My father () () () () .

図 5 空所補充問題の例

テストには、学習ターゲットに含まれない文法事項も問題に含めた。学習事項のみを出題すると、正解を推測して答える場合があると考えられるためである。以上の DDL 実践 1 の詳細は横田（2017, 2018）^{[22][23]}を参照されたい。

2.3 DDL 実践 2

ここでは、図 2 の中の DDL 実践 2 について、実践方法と評価表法について述べる。

(1) 実践方法

この実践での学習ターゲットは、文法学習の基本である名詞、動詞、形容詞の文中での働きを確認し、品詞の知識を整理することであった。はじめに、事前準備として名詞、動詞、形容詞という文法概念を復習した。復習は、birthday, think, happy 等の単語を印刷した 30 枚のカードを名詞、動詞、形容詞にグループ分けする作業をペアで行った。品詞の復習をしたうえで、次のような約 15 分の DDL 活動を 3 回行った。使用したコンコーダンスラインの例を図 6 に示す。

第 1 回 work が名詞と動詞の両方で働く用例を観察して、働きの違いを確認した。

第 2 回 Japanese が名詞と形容詞の両方で働く用例を観察して、働きの違いを確認した。

第 3 回 clear が形容詞と動詞の両方で働く用例を観察して、働きの違いを確認した。

1 文中の work のはたらきを見て、ふたつのグループに分けてみましょう。
2 2 つのグループ分類して文の番号を書き、そのように分類した理由を書きましょう。

1.	My brother doesn't.	work	at ABC bank.
2.	This is easy.	work	for me.
3.	I.	work	hard.
4.	Mika has.	work	on Monday.
5.	Ron was looking for.	work	two weeks ago.

図 6 実践 2 で使用したコンコーダンスの例

この実践では、日本語訳が付いていると、品詞がわかってしまうので、2 言語併記のコンコーダンスラインにはせず、英文のみを提示した。また、コンコーダンスラインを載せたワークシートは、ハンドアウトにして配布した。

(2) 評価方法

DDL 実践 2 の効果検証には、品詞に関する知識を問うテストを、実践の前後に、事前テストと事後テスト（指導 1 週間後）として実施した。なお、遅延テストは年度末の学校行事のため実施できなかった。

使用したテスト問題の例を図 7 に示す。問題の内訳は、「英文を見て、下線が引いてある単語の品詞を選び、該当する品詞を丸で囲む」問題が 6 題、また「下線が引いてある単語の品詞を選び、それを選んだ理由を書く」問題が 6 題、合計 12 題あった。

採点の際は、品詞を正しく選んで理由を正しく答えられた場合に得点を与えた。

Q1.	Will you <u>dry</u> the dishes with the towel?
品詞	形容詞 動詞 名詞 その他 わからない。
理由	

図 7 実践 2 で実施したテスト問題の例

2.4 文法規則の発見力の評価

本研究の研究課題である「未習の文法規則の発見力の向上」を調査するために、図 2 中の「文法力」の確認テストと文法規則の「発見力」テストを実施した。テストは、参加者が中学 3 年生になった 5 月に実施した。以下に、それぞれのテストについて述べる。

(1) 文法確認テスト

文法確認テストは、DDL 群と通常群が一般的な英語文法力のレベルにおいて、等質なグループであるかどうかを確認するため、参加者 126 名全員に対して実施した。問題は、実用英語技能検定（英検）3 級（中学卒業レベル）の過去に出題された文法問題から、空所補充 15 題と並べ替え問題 5 題を抽出し出題した（20 点満点）。テストの結果、DDL 群の平均得点は 15.09 点（SD=4.78）、通常群の平均得点は 14.9 点（SD=4.78）であった。 t 検定の結果、両群の得点差は有意なものではなかった（ $t(124)=0.581, p=0.562$ ）。このことから、両群は文法力において、同等の英語力を有していることが確認され、等質な学習者群であると判断した。

(2) 文法規則の「発見力」テスト

新規文法項目に対する文法規則の「発見力」を調査するためにテストを行った。このテストは図 8 に示すもので、生徒は英文と日本語訳を見て、自分が気づいた英語の文法規則を自分自身の言葉で記述した。授業中の DDL では、検索語を英文の中心に置く形でコンコーダンスラインを示しているが、本テストでは英文を左詰めの一貫的な形式で示した。

問 英文と日本語訳を見て気づいた英文法の規則を書いてください。

1	Miho saw him reading a book.	ミホは、彼が本を読んでいるところを見ました。
2	I saw him cross the street.	私は彼が、通りを横切るのを見ました。
3	Did you see them enter the teachers' room?	あなたは彼らが職員室に入るのを見ましたか。
4	I saw a bird flying in the sky.	私は鳥が空を飛んでいるところを見ました。
5	Hiroshi saw Naomi shopping at the supermarket.	ヒロシはナオミがスーパーで買い物をしているところを見ました。
6	Mr. Ito saw her come through the gate.	伊藤先生は彼女が門を通ってやって来るのを見ました。

図 8 文法の規則発見テスト

上記のコンコーダンスラインでは、知覚動詞を含む第 5 文型（SVOC）の英文を見て文構造に気づくことが

ポイントであり、補語が動詞の原形の例文と現在分詞の例文がある。知覚動詞は、高校の学習内容であり、中学校検定教科書では扱われていないため、中学 3 年生 5 月の時点では、学習者にとって未習の文法規則であると推定される。

効果の検証は、生徒がワークシートに記入した発見内容を質的に分析した。具体的には、生徒の発見内容を読んで、その内容にしたがって、次のような 4 つの規準で分類した。

分類 1 無回答、誤認

無回答であったり、文法規則を誤認していたりするものをこの分類に含めた。例えば、下記の(1)のように...ing 形を動名詞ととらえたものは、分類 1 に含めた。テスト問題（図 8）の中の 4 番の英文を見ると後置修飾にも見えるが、日本語訳と併せて考えれば、この捉え方は適切でないことはわかる。ただし、今回使った規則発見テストを改訂する際には、このような紛らわしい英文は含めないようにしたい。

(1) Miho saw him reading a book. 動名詞が名詞を修飾している。

分類 2 表面的・既存知識

分類 2 には、例えば下の(2)(3)のように、見ればわかるような表面的な事象をとらえて説明しているものや、(4)(5)のように中学 1 年生で既習の過去形に関する規則に関して書いているものを含めた。

(2) 全ての文に saw がある。

(3) ひとつの文に動詞が 2 つある。

(4) see の過去形は saw である。

(5) He や She でも I と変わらない saw を使っている。

分類 3 関係性の記述

分類 3 には、下の(6)のように、目的語の直後にその目的語の動作を表す表現が置かれているというような、語句の相互の関係に気づいているものを含めた。

(6) 目的格の動作がある

分類 4 公式化

下の(7)のように、文法規則を自分の言葉や表現方法で公式化し、規則性を一般化しようとしている記述を分類 4 に含めた。

(7) 人 1 + 動 + 人 2 + (人 2 がしていたこと) になっている。

以上のような規準で発見記述を分類したが、分類 1 から分類 4 にかけて発見がより高度になっていると考える。こうした生徒の発見記述の分類は、英語教育を

専門とする大学教員が、時間をおいて 2 回行った。1 回目と 2 回目の分類が異なった場合は、さらに時間をおいて 3 回目の評価を行った。分類結果の一致率は 95.2% であった。

3. 結果と考察

本研究の研究課題は「中学生が DDL を活用して帰納的に英文法を理解し習得すると、未習の文法規則に遭遇した際に、その規則に自ら気づく力は育成されるであろうか。」ということを検証することであった。そこで、本節ではまず、今回行った 2 つの DDL 実践が文法知識の向上に効果があったのかどうか、その成果を確認する。もしも文法知識の理解に向上が確認できなければ、DDL 実践によって、文法規則の習得が達成されていなかったということであり、それはすなわち、「文法規則の発見力」の育成が起こるための前提条件が満たされていないことになると考えたからである。

3.1 DDL 実践 1 の効果

DDL 実践 1 では、文法知識の理解と定着を検証するために、事前テスト、事後テスト、遅延テストを実施した。3 回のテストでは同一の問題を使用した。テスト結果を表 1 に示す。一元配置分散分析の結果は $F(2, 104)=48.36, p<0.001, \eta^2=.48$ であり、多重比較の結果では、事前テスト<事後テスト=遅延テストであることが判明した。

表 1 実践 1 の結果 (40 点満点)

	事前	事後 1 週間	遅延 9 週間	p	η^2
平均 (SD)	16.83 (8.44)	22.42 (9.59)	23.42 (9.01)	.00	.48 (大)

表 1 を見ると、事前テストから事後テストにかけて得点が上昇し、指導 9 週間後の遅延テストでは得点は下降していない。このことから、DDL 実践 1 の結果、学習ターゲットに関わる文法力の向上が認められ、その知識が定着していたことが確認された。遅延テストで平均点が下らないという傾向は、筆者らの他の DDL 実践でも確認されている(西垣他, 2015; 物井他, 2019 予定) [24][25]。さらに、今回は指導 9 週間後と、遅延期間が今までよりも長かったにも関わらず、得点は下がらなかった。このことは、DDL 学習で帰納的に学んだ知識は強固に定着することが確認できたと考ええる。なお、今回の事後テストと遅延テストの間は教育実習期間中であり、実習生が授業を行ったため、学校では DDL 実践の学習内容の復習は行われていない。以上の実践成果については横田 (2017, 2018) [26][27]を参照されたい。

ただし、表 1 の得点を正答率に換算すると、それぞれ、事前テスト 42.1% (16.83 点/40 点)、事後テスト 56.1% (22.42 点/40 点)、遅延テスト 58.6% (23.42 点/40 点) と決して高くない。これは、テスト問題に、DDL 文法学習では学習していない内容が含まれていたためである。それは予想以上に、DDL 活動に時間がかかり、予定していた学習範囲を終えることができなかったためである。当該校が実践するような実用的な英語力の習得を目指す授業では、コミュニケーション活動にできるだけ多くの時間を費やすため、その枠組の中で DDL 実践の時間を確保することは容易ではない。これは授業の運用面での課題であると言えよう。

3.2 実践 2 の効果

DDL 実践 2 で実施した品詞判別テストの結果を表 2 に示す。事前テストの平均点を正答率で見ると、75.9% (9.11 点/12 点) と比較的高かったが、DDL 学習によって事後テストは正答率が平均 81.2% (9.74 点/12 点) に向上し、得点の上昇は統計的にも有意で、効果量も中程度であった ($t(52)=2.644, p=0.011, r=0.46$)。このことから、DDL 実践 2 が、品詞の理解と定着に効果をあげていたことが確認された。

表 2 実践 2 の結果 (12 点満点)

	事前テスト	事後テスト	p	r 効果量
平均 SD	9.11 (2.13)	9.74 (2.34)	0.011	.46 (中)

3.2 DDL と文法規則発見力

前節で、今回行った DDL 実践 1 と DDL 実践 2 がそれぞれ、生徒の文法知識の理解と定着を促し、効果をあげたことを確認した。そこで、次の段階として、DDL による帰納的学びが、新規の文法項目の規則性を発見する力を育てるかどうか調査した。ここでは、文法規則発見テストの結果を質的観点から分析する。

生徒ごとに、生徒各自の発見内容が上述 2.4 節の発見内容の 4 つの分類のうち、どの分類に分けられるかを調査した。一人の生徒に複数の発見があった場合は、より高次の発見に分類した。分類の結果を表 3 に示す。 χ^2 検定により分析した結果は $\chi^2(3)=10.04, p=0.18$, Cramer の $V=0.31$ であり、4 つの分類の頻度には、統計的に有意な差があり、残差分析の結果、分類 1 では DDL 群で有意に頻度が少なく、分類 4 では DDL 群の頻度が有意に多いことが判明した。また、効果量は中程度であった。

表 3 文法規則発見テストに書かれた記述の分類結果

分類	1 無回答 誤認	2 表面的 既存知識	3 関係性	4 公式化
DDL 群	3 人 (5.7%)	29 人 (54.7%)	5 人 (9.4%)	16 人 (30.2%)
通常群	13 人 (17.8%)	42 人 (57.5%)	10 人 (13.7%)	8 人 (11.0%)

以上の結果から DDL 群では、通常群に比べて、まず分類 1 の無回答だった生徒、すなわち自力では文法規則の発見にいたらない生徒、また自己流の解釈で間違った気づきをした生徒が少ないことがわかる。さらに、分類 4 に含まれた生徒が多かったことから、「自分なりの方法で、文の構造を公式化して一般化できる」という文法力が育成されていたことがわかる。

このことから、DDL 活動をとおして英語の文法知識を理解して習得することで、新規の文法規則の発見力が育成されたことが確認できた。しかしながら、この文法規則の発見力の向上は、DDL 活動自体によってもたらされたものなのか、あるいは、文構造や品詞について知識を習得したことによって引き出されたのかは今回の実践からは不明である。

次に生徒の実際の記述を観察し、生徒の発見内容について議論する。下には分類 3 と分類 4 に含まれるような高次の発見の例をあげる。まず分類 4 であるが、(8)～(10)のような記述があった。

分類 4 の例

- (8) ○○は××が～するのをみました。のように主語が誰かが何かをするのを見たという構造になっている。
- (9) 何が何をしているのを見るという文章は主語 +see(saw)+目的語+行動
- (10) saw him(them her)+Ving 彼が V しているところを見た。saw+him(them her)+V 彼が V するのを見た。

(8)は、文構造を示すのに○○、××、～のような記号を使って自分なりの方法で公式化している例である。文法用語を使用して公式化、一般化するまでにはいたっていない。(9)は補語にくる動詞が、原形か ing 形かの違いを説明するにはいたっていない例である。(10)は補語にくる動詞が原形か ing 形かの区別ができていて、さらに文型とその意味の関係を理解している例である。以上のように文構造の理解は、一般化の度合いを見ると差がある。次に分類 3 の例を見る。

分類 3 の例

- (11) SV の形が一つの文に二つある。

(12) I saw him. He crossed the street. が合わさり、I saw him cross the street. となっていて、同じ意味になっている。Miho saw him. He was reading a book. があわせり、Miho saw him reading a book. となっていて同じ意味となっている。

(13) [him]等いつもの he を主語にするのではなく、いつもその後に動詞をつなげなかったものにつなげている。

(11)～(13)は、第 5 文型の [SVOC] の文には [主語+述語] の関係が 2 つ含まれていることに気付いている例である。コンコーダンスラインを縦に見て英文同士を比較したり、それを横に見て、日本語訳と見比べたりすることで、語句の関係性を理解している様子がうかがえる。

4. まとめと今後の展望

DDL 実践 1 と DDL 実践 2 で行われた DDL 活動によって、文法規則を帰納的に発見する力が育っていることが確認できた。今回の DDL 活動は、7 回という限られた回数であったが、文法知識を理解し、それが定着することで、未習の文法事項に対する発見力、気づき力が育ちつつある様子が確認できた。帰納的な学びは時間がかかるため、実際の授業では、英語力の基盤として身に付けて欲しい項目を選定して指導していくことも良いであろう。そうした指導を定期的に、継続的に行うことで、英語の文法規則を自分の力で発見する気づき力も徐々に育っていくものと考ええる。

今回の生徒の発見記述の分類では、教科書で既習の文法規則に関する記述は「分類 2」としたが、実際はこの生徒にとっては、はじめてその文法規則に気づいたのかもしれない。つまりこの生徒は、その文法規則の知識を理解しておらず、定着していなかったのかもしれない。あるいは、今回の DDL 実践をとおして、はじめて既習事項の文法規則を理解し、整理ができたのかもしれない。このことから既習文法項目の整理に、DDL 学習を利用した場合の効果も検証していきたい。また、今回調査した発見力の向上が、文型や品詞の学習による効果なのか、DDL 活動による成果なのかについても検証する必要がある。今後は教材開発だけでなく、授業に定期的に組み入れるための運用面の課題にも取り組んでいきたい。

註 1) SCoRE は Web 上で自由に閲覧・検索できる DDL 学習支援サイトである。利用登録等の必要がなく、無料で自由に利用可能である。

謝辞 本研究は平成 28-31 年度科学研究費助成金事業
基盤研究 (B) (課題番号 16H03441) の支援を受けて行
われました。

引用文献

- [1] Johns, T. "From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning," *Classroom concordance. English Language Research Journal*, Johns, T. and King, P. ed., vol.4, pp.27-45, 1991.
- [2] British National Corpus, version 3 (BNC XML Edition), 2007.
- [3] O'Keeffe, A., McCarthy, M., & Carter, R. *From corpus to classroom: language use and language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.
- [4] Molina-Plaza, S., & Gregorio-Godeo, E. "Stretched verb collocations with give: Their use and translation into Spanish using the BNC and CREA corpora," *ReCALL*, vol.22, no. 2, pp.191-211, 2010.
- [5] Tono, Y., Satake, Y., & Miura, A. "The effects of using corpora on revision tasks in L2 writing with coded error feedback," *ReCALL*, vol.26, no. 2, pp.147-162, 2014.
- [6] Frankenberg-Garcia, A. "The use of corpus examples for language comprehension and production," *ReCALL*, vol.26, no. 2, pp.128-146, 2014.
- [7] Allan, R. "Can a graded reader corpus provide 'authentic' input?" *ELT Journal*, vol.63, pp.23-32, 2009.
- [8] Smart, J. "The role of guided induction in paper-based data-driven learning," *ReCALL*, vol. 26, no.02, pp.184-201, 2014.
- [9] O'Sullivan, I. "Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: The role of corpus consultation literacy," *ReCALL*, vol.19, no. 3, pp.269-286, 2007.
- [10] Cobb, T. "Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing," *Computer Assisted Language Learning*, vol.12, no.4, pp.345-360, 1999.
- [11] Allan, R. 2009, 上掲論文.
- [12] Chujo, K., Anthony, L., Oghigian, K., & Uchibori, A. "Paper-based, computer-based, and combined data-driven learning using a web-based concordancer," *Language Education in Asia*, vol.3, no.2, pp.132-145, 2012.
- [13] Mizumoto, A., & Chujo, K. "A meta-analysis of data-driven learning approach in the Japanese EFL classroom," *English Corpus Studies*, vol.22, pp.1-18, 2015.
- [14] Boulton, A. & Cobb, T. "Corpus use in language learning: A meta-analysis," *Language Learning*, vol.67, no.2, pp.348-393, 2017.
- [15] Takahashi, S., & Fujiwara, Y. "Effects of inductive learning based on data-driven learning at elementary schools in Japan," *JES Journal*, 小学校英語教育学会, vol.16, pp.84-99, 2016.
- [16] Boontam, P., & Phoocharoensi, S. "Effectiveness of English preposition learning through data-driven learning (DDL)," *3L: The Southeast Asia Journal of English Language Studies*, vol.24(3), pp.125-141, 2018.
- [17] 西垣知佳子, 小山義徳, 神谷昇, 尾崎さおり, 西坂高志, 横田梓, 「フォーカス・オン・フォームに取り入れるデータ駆動型学習の効果の検証」『英語授業研究学会紀要』, vol.24, pp.49-63, 2015.
- [18] 小山義徳, 高橋憲史, 西垣知佳子, 神谷昇, 安部朋世, 「『データ駆動型学習』(DDL) による英文法指導における生徒の文法規則発見力の育成: 『生徒まとめ型』と『教師まとめ型』の比較」『言語学習と教育言語学: 2016 年度版』, 日本英語教育学会, pp.11-16, 2017.
- [19] 物井尚子, 西垣知佳子, 折原俊一, 石井雄隆, 「データ駆動型学習 (DDL) を活用した小学校での文法学習のあり方」『千葉大学教育学部研究紀要』, vol.67, 2019 予定.
- [20] SCoRE <http://www.score-corpus.org/> (平成 30 年 12 月 15 日閲覧)
- [21] 中條清美, 濱田彰, 若松弘子, 小林雄一郎, 横田賢司, 内山将夫, 赤瀬川史朗, ジョンソン・ミシエル, 西垣知佳子, 「教育用例文コーパス SCoRE 第 4 次開発」『日本大学生産工学部研究報告 B (文系)』, vol.51, pp.1-12, 2018.
- [22] 横田梓, 「中学校英語科における 1 人 1 台タブレット端末を活用するデータ駆動型学習の実践ーペーパー版 DDL からデジタル版 DDL への転換ー」『千葉大学教育学部附属中学校研究紀要』, vol.47, pp.45-53, 2017.
- [23] 横田梓, 「中学校英語科における教育用例文コーパス SCoRE を活用するデータ駆動型学習の実践ー 1 人 1 台タブレット端末によるデジタル版 DDL の効果と課題ー」『千葉大学教育学部附属中学校研究紀要』, vol.48, pp.35-41, 2018.
- [24] 西垣知佳子, 小山義徳, 神谷昇, 尾崎さおり, 西坂高志, 横田梓, 2015. 上掲論文
- [25] 物井, 西垣, 折原, 石井, 2019 予定 上掲論文
- [26] 横田梓, 2017. 上掲論文
- [27] 横田梓, 2018. 上掲論文

英語母語話者とのやりとりにおける日本人英語学習者の wh 疑問文の産出傾向および統語的プライミング

森下 美和

神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部 〒650-8586 神戸市中央区港島 1-1-3

E-mail: miwa@gc.kobegakuin.ac.jp

あらまし 著者は、インタラクションにおける統語的プライミングの観点から実証的研究を進めている。本研究では、森下・河村・原田（2017）のデータをもとに、英語母語話者とのやりとりにおける日本人英語学習者の wh 疑問文の産出傾向についてさらなる分析を行った。31 名の日本人大学生と英語母語話者間の対話データをすべて書き起こし、両者のやりとりの回数や日本人英語学習者の wh 疑問文の産出数をカウントした。統語的プライミングの可能性についても検討する。

キーワード インタラクション, wh 疑問文, 日本人英語学習者

Production and Syntactic Priming of Wh-Questions by Japanese EFL Learners in Interactions with a Native English Speaker

Miwa MORISHITA

Faculty of Global Communication, Kobe Gakuin University 1-1-3 Minatojima, Chuo-ku, Kobe 650-8586, Japan

Abstract The author has conducted a series of experimental studies on syntactic priming by Japanese EFL learners in interactive settings of various kinds. This study reports reanalysis of data presented in Morishita, Kawamura, and Harada (2017) to investigate production of wh-questions in interactions between Japanese EFL learners and a native English speaker. The numbers of wh-questions were counted based on the transcriptions of all dialogues. Some cases of possible syntactic priming are considered and discussions regarding what constitutes syntactic priming will be presented.

Keywords interaction, wh-question, Japanese EFL learners

1. はじめに

疑問文の発達は、一般に第二言語習得と関連があり、学習者の目標言語発達についての信頼できる指標であるとされている (Pienemann & Johnston, 1987)。森下 (2015)、原田・森下 (2014) などの調査では、日本人英語学習者にとって、wh 疑問文を速く正確に産出することは大きな困難を伴い、特に主語疑問詞疑問文の産出が苦手であることが分かっている。3 週間の海外語学研修に参加した日本人大学生と著者間の対話を調査したところ、ごくわずかではあるが、著者の産出する wh 疑問文と同じ構文を使って質問するといういわゆる「統語的プライミング」の傾向が見られた (森下, 2017)。

「統語的プライミング」とは、言語産出プロセスにおいて、直前に処理した文と同じ統語構造パターンを用いる傾向 (Bock, 1986) を指し、対話の中では、話し手の使用した構文を聞き手も使用する傾向 (Levelt & Kelter, 1982) として現れる。学習者が特定の統語構造

を経験することにより、対象言語に対して持っている統語構造の頻度情報に変化が加わり、それによって直前に処理した統語構造へのアクセスが容易になると考えられることから、第二言語・外国語学習者の言語産出における統語構造の学習や統語処理能力の向上に利用できる可能性が指摘されている (McDonough, 2006; Morishita, 2013 ほか)。

著者はこれまで、与格・二重目的語構文や能動態・受動態構文のような交替可能な構文に関する統語的プライミングの実証的研究を行ってきたが、現在は主にインタラクションにおける wh 疑問文について調査を進めている。外国語でのコミュニケーションにおいて、不十分な理解や不正確な産出を含んでいても、意味のあるやりとりを行うことで、不足していた情報を獲得したり、発話における誤りを修正することが可能となり、外国語の学習も進むことがあると考えられる。

本研究では、森下・河村・原田 (2017) のデータをもとに、日本人大学生と英国人留学生間の英語でのや

りとりについて、前者の wh 疑問文の産出数をカウントし、その傾向を分析した。また、統語的プライミングの可能性についても検討する。

2. 先行研究

インタラクションは、インプット、学習者の能力、アウトプットを結び付け、第二言語学習を促進するといわれている (Gass, 2003; Gass & Mackey, 2007; Long, 1996; Pica, 1994)。第二言語における言語産出の役割に関するインタラクション研究は、一般的に対話者からのリキャスト（修正フィードバック）に対する学習者の反応を調べている (McDonough & Mackey, 2006 ほか) が、McDonough and Mackey (2008) は、統語的プライミングの観点から、学習者が対話者の使った統語構造をもとに新たな発話を行うかを調査した。20 分間のコミュニケーション活動において、リキャストを与えない場合でも統語的プライミングが見られ、プライミング率の高かった学生は、より統語的に複雑な構造を持つ疑問文を使用していることが分かった。

教師や上級者は会話の中でつい学習者の発話を修正してしまうが、正解を確認したり、その場で使わせてみたりしても、ほとんど記憶に残らず、学習にはつながらないと言われている。本研究の目的は、すでに持っている知識を運用できる（ようになる）かを統語的プライミングを通して観察することであるため、McDonough and Mackey (2008) を参考に、修正フィードバックなしの統語的プライミングについて調査した。そのため、対話者（英語母語話者）には、基本的に発話における誤りを修正しないよう指示した。

これまでの統語的プライミング研究では、交替可能な構文について、習熟度が中レベル以上の日本人英語学習者は英語母語話者と似たような産出傾向を示すことが分かっている。学習者については、構文の正確さや複雑さなどの要素も重要であるため、母語話者を対象とした調査では使用しない疑問文を実験素材として使用することには意味がある。

本研究のパイロット調査として実施した森下 (2017) では、3 週間の海外語学研修に参加した 5 名の大学生に同じような質問をして、そのうち現地のクラスが初級および中級レベルであった各 1 名の発話データの書き起こしを比較した。著者の質問にどの程度影響を受けるか（統語的プライミング）を見るため、著者の質問 (wh 疑問文および Yes / No 疑問文) をプライム文として提示することとした。プライム文は、Is this your first visit to New Zealand? などの単純な構文から、What do you think are interesting differences between people in Japan and here? などの複雑な構文まで、合計 20 文用意した。調査の結果、クラスレベルの違いに関

わらず、自分からは自発的に質問しないという傾向が見られ、統語的プライミングは観察されたものの、ごくわずかな例に留まった。

日本人英語学習者と英国人留学生との対話を調査した森下・河村・原田 (2017) では、森下 (2017) で使用した質問（プライム文）を参考に、wh 疑問文のリストを作成した。森下 (2017) では、教員と学生という立場の違いや、短期研修についてのインタビューという形式のせいか、学生からの質問が少ない傾向が見られた。これらの点を改善し、国籍の異なる大学生同士としてお互いに質問し合うことを強調し、広く大学生活にまつわるトピックを扱うこととした（表 1）。

3. 調査方法

3.1. 参加者

著者の担当する英語の授業を受講する大学 1, 2 年生 31 名が参加した。参加者の TOEIC の平均スコアは 409 点で、最高点は 555 点、最低点は 280 点であった（1 名については未受験）。

英語母語話者は、英国リーズ大学から交換留学生として来日し、著者の大学で学ぶ英国人女子学生で、同年代の大学生同士の対話となった。

3.2. 手順

日本人英語学習者には、授業時間外に英語母語話者と対話をしてもらい、そのデータを収集した。日本人英語学習者は、成績評価への反映または謝礼（クオカード 1000 円分）を選択した。英語母語話者には、所要時間に応じた謝礼を支払った。

日本人英語学習者と英語母語話者は、静かな個室のソファに一对一で向かい合って座り、リラックスした雰囲気の中で対話を行った。日本人英語学習者には、対話の開始前に、「今から XXX（英語母語話者）と英語で質問と答えのやりとりを行います。まず XXX が質問をするので、それに答えてください。次に、XXX に質問をしてください。XXX の質問との関連を気にする必要はありません」という日本語のインストラクションを与え、同意書にサインしてもらった。

半構造化インタビューなどを参考に、所要時間や具体的な質問事項を厳密に定めず、15～20 分程度を目標に対話をしてもらった。英語母語話者には、プライム文（20 文）のすべてを使うことを必須とはせず、参加者のスピーキング力や話の流れで自然なものを選択しながら使うように、あらかじめ指示しておいた。表 1 に、質問リストを示す。

表 1 質問リスト

- 1 How are you?
- 2 How is the weather today?
- 3 How do you commute (come) to school?
- 4 How do you like this university?
- 5 How many students are there in your language classes?
- 6 What do you think about your classmates?
- 7 How many classes do you attend in a week?
- 8 Which is more interesting to you, language classes or other classes?
- 9 Which subject do you like the best?
- 10 How often do you study English at home?
- 11 What do you do in your free time?
- 12 What makes you happy?
- 13 What kind of music do you like?
- 14 What do you do after school?
- 15 What are you going to do this weekend?
- 16 What is your plan for this summer?
- 17 Which do you like better, Japanese food or western food?
- 18 What do you want to have for dinner tonight?
- 19 What do you think is important (for you to do) in improving your English?
- 20 What do you think are interesting differences between people in Japan and (those in) other countries?

対話の様子は、ふたりの間にあるテーブルにセットした IC レコーダー (Panasonic RR-XS350) で録音し、部屋の角にセットしたビデオカメラ (Sony HDR-XR550V) で録画した。

4. 結果と考察

4.1. やりとりの回数および wh 疑問文産出数

すべての対話は、複数人で書き起こし、チェックを行った。その結果、[laughs] や yeah などの反応も含むやりとりの回数には、かなりの個人差があり、平均値 299 回、中間値 280 回、最高値 620 回、最低値 135 回であった (図 1)。なお、横軸の数字は各参加者にランダムに付した番号である。

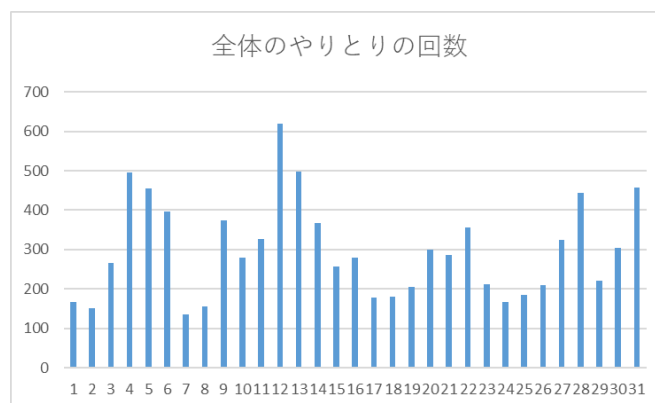


図 1 全体のやりとりの回数

全体のやりとりの回数が多の場合、日本人英語学習者の発話数や発話量も多くなるのだろうか。彼らの wh 疑問文産出数についてもカウントしてみたところ、平均値 15 回、中間値 14 回、最高値 23 回、最低値 7 回であった (図 2)。

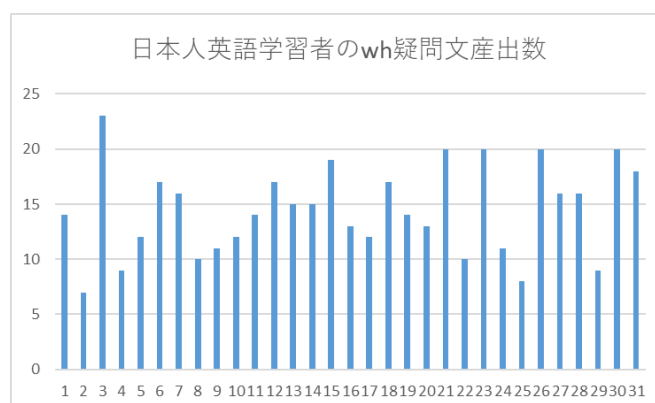


図 2 日本人英語学習者の wh 疑問文産出数

母数の差が大きいため、単純に両者を比較することはできないが、全体のやりとりの回数に比べると、個人差はやや小さく見える。次に、日本人英語学習者の wh 疑問文産出数を全体のやりとりの回数で割って、wh 疑問文産出率を求めた。平均値 5.6%、中間値 4.6%、最高値 11.9%、最低値 1.8%であった (図 3)。

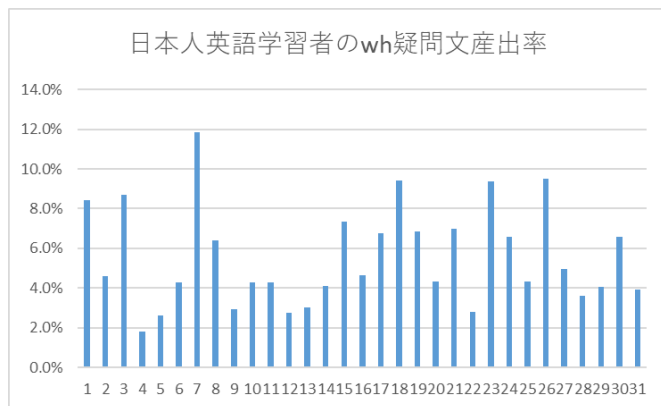


図3 日本人英語学習者の wh 疑問文産出率

wh 疑問文産出率は、S7 が最も高く、S4 が最も低かった。各対話の内容を詳しく見てみると、S7 はやりとりの回数は最も少ないものの、内容は豊富でよく話せている。S4 のやりとりの回数は平均を大きく上回っていたが、対話が進むにつれ、質問をせずに一方的に話している様子が分かる。

全体を見てみると、*what* と *how* しか使っていない学生もいれば各疑問詞をまんべんなく使っている学生もあり、wh 疑問文に使用する疑問詞についても個人差が大きいことが分かった。

4.2. 統語的プライミングの可能性のある発話例

本研究では、約 20 分間の対話の中で、英語母語話者が提示するプライム文よりもあとに（途中で多くのやりとりを含んでいる場合でも）、日本人英語学習者が同じ構文を使用した場合を統語的プライミングと定義し、使用語彙や時制・相・数の違い、形態素選択の誤りは考慮しないこととする。

何をもちって同じ構文の使用と考えるかについては、以下に議論するようにさまざまな検討の余地がある。wh 疑問文の基本的構成要素は <wh 句+時制を持った助動詞+主語>であるが、wh 句が主語である場合は <wh 句（主語）+時制を持った（助）動詞>となる。<wh 句（主語）+時制を持った（助）動詞>が繰り返される場合は、統語的プライミングと見なすことができるが、<wh 句+時制を持った助動詞 + 主語>に引き続いて<wh 句（主語）+時制を持った（助）動詞>が現れた場合を統語的プライミングと見なすかどうかは議論の分かれるところである。さらに、wh 句が <疑問詞+名詞>などで構成されているとき、この構文が繰り返される場合を統語的プライミングと呼ぶべきかどうかについても検討の余地がある。

統語的プライミングの可能性のある発話例を、疑問詞ごとに以下に示す。英語母語話者 (NS: Native Speaker of English) の発したプライム文には二重線、

統語的プライミングの可能性のある日本人英語学習者 (S: Student) の発話には一重線をそれぞれ付した (5) Who の例を除く)。なお、英語か日本語か区別できないフィラーについては、英語表記に統一した。

1) What

NS: What folktale story do you like?

S1: Every country!

NS: Every country's! Do you have a favorite?

S1: No.

NS: You just like reading. Yeah, I like folktales, and do you have a question for me? Again.

S1: Again, ok. Uh, what kind of hairstyle in your country is popular? Or makeup. It's different in Japan.

NS: I think a big difference is the eyeliner, like in England and in America, we tend to do our eyeliner, it goes up and it's very strong, but here...

「民話が好きだ」という S1 に対し、NS がプライム文にない関連の質問をしたあと、S1 は What kind of という表現を使った疑問文を産出している。この表現は質問リストに含まれていたが（表 1 の 13）、対話の中で S1 が先に使用したため、NS はこのプライム文を使用しなかった。<What+名詞>のあとに<What kind of+名詞>を産出している点と、<What+名詞>は目的語で、<What kind of +名詞>は主語である点で、この例が統語的プライミングかどうかについては議論の余地がある。

<What do you like+目的語?>という誤った表現は、プレゼンテーションの授業における Q&A セッションなどでもよく耳にするが、本研究の調査でも、およそ 3 分の 1 の学生が実際に使用していた。対話の中で最終的に修正できた例を以下に示す。

NS: Other classes? So, which other... what subject do you like?

S23: It's Chinese. Chinese... um... Chinese grammar is very, very difficult but I think Chinese is fun.

NS: Oh, yeah.

S23: Do you... what do you like subject? (誤り)

NS: I... like... languages! So...

S23: What kind of language? (修正)

<中略>

NS: [laughs] I see. And ask me a question.

S23: Uh... what... what kind of... TV program do you like? (修正)

NS: I like... um... I like, do you know Netflix?

S23: No, I don't.

実際には、What...? でなく What kind of...? を産出しているが、試行錯誤しながら使用している様子が分かる。<What+名詞+do you like? >という表現は like の目的語にあたる <What+名詞> の名詞の部分にさまざまな語彙が入るため、定型表現の形では記憶しづらいのかもしれない。

2) Which

NS: I'm the same! And so, which do you like better, Japanese food or Western food?

S8: Ah... I like western food.

NS: Oh really! And what do you like?

S8: Steak!

NS: [laughs] It's delicious. Ask me anything.

S8: Which do you like, Japanese food or Western food?

本研究の調査の中で、S8 が Which を使った疑問文を使うのはこの例が初めてであるため、元々正しく産出できていたかどうかは分からないものの、ほぼ統語的プライミングが見られている例と言えるだろう。

3) When

プライム文に含まれておらず、ほとんどが疑問詞でなく接続詞として使われていた。

4) Where

NS: Okay. And what do you work? Where do you work?

S14: Spaghetti restaurant.

NS: Oh, okay. So do you make the food?

S14: Yes.

NS: Oh, really?!

S14: But so easy.

NS: Ah. What... what do you do?

S14: (Japanese) mo, kimerareteiru yatsu [Both laugh].
Um... so easy.

NS: So, um, okay.

S14: Sorry.

NS: I see.

S14: Sorry.

NS: No, no, don't worry. And so, ask me a question.

S14: Where did you go in Kobe?

統語的プライミングは直後に見られるとは限らない。ここでも、途中に多くのやりとりがあり、what を使った別の wh 疑問文も挟んでいるが、時制や動詞そのものが異なる場合でも統語的プライミングが起こっている。

5) Who

S30: Who is your favorite musician?

NS: My favorite musician... My favorite musician is... do you know Kendrick Lamar?

S30: Ah.

NS: You do... a little bit? Yeah.

S30: A little bit.

NS: I like him. Who do you like?

Who はプライム文には含まれておらず、全体的に対話の中であまり出てこなかった。上記の例は統語的プライミングとは言えないが、ここでは S30 から正しい発話となされ、NS は違う表現で同じ意味の質問をしている。

6) Why

NS: And, why aren't you learning History?

S7: Um... I can learn what I don't know, so History is interesting, so... I learn... History and...

NS: Ok, I see. And, so, any question for me?

S7: Um, why do you learn Japanese?

相が異なるが、同一の動詞で統語的プライミングが見られた例である。

7) How

NS: I walk. And, how many minutes does it take?

S7: About... 1 hour.

NS: 1 hour? Ok.

S7: How many minutes?

NS: Um, for me, 5 minutes.

表現レベルでのプライミングが見られた例であるが、NS と同じ表現を使おうとして途中で挫折したのか単に省略しようとしたのかは不明である。文脈のある対話の中ではコミュニケーションが成立するが、How many minutes? 自体は文として完成していない。第二言語習得の観点では、コミュニケーションが成立していても、断片的表現のみでフルセンテンスの発話が見られない場合には、未成熟であると見なされる場合がある。

How about you? という表現を使っている例も目立った。この表現は、とりあえず対話を続けるのに便利ではあるが、自発的な質問ではなく、ほかの疑問文を使用しなくなる可能性もある。How about you? を合計 7 回使用していた学生もいた。

上記では、主にプライム文と同じ疑問詞を使った wh 疑問文を産出できている例を示したが、定型表現や限

定的な表現を抽象化できるようになるのが言語発達だとすると、疑問詞の種類だけでなく構文の種類がモデルと同じかどうかについても調べるべきである。異なる疑問詞を使った wh 疑問文についても確認しておく必要があるだろう。

5. まとめと今後の課題

本研究では、森下・河村・原田 (2017) のデータをもとに、日本人大学生と英国人留学生間の英語でのやりとりについて、前者の wh 疑問文の産出数をカウントし、その傾向を分析した。また、統語的プライミングの可能性のある発話例を、疑問詞ごとに提示した。何をもって統語的プライミングというかについてはさまざまな検討の余地があり、今後もさらに考察を深める必要がある。

母語の場合は、第 1 発話と第 2 発話間で、トピック、語彙項目、音韻、意味などの要素が異なったり、両者間に介在要素があっても、統語的プライミングが起こると言われているが (Bock & Griffin, 2000 ほか)、本研究の調査における学習者の場合にも、ある程度同じような傾向が見られた。

ある形式を独自に産出するほうが、単に反復したりまねたりするよりも言語発達に効果があると言われる (Gass, 2003; Panova & Lyster, 2002)。対話においても、リキャストを即座に反復するだけでは学習につながらず、次にリキャストをまねた疑問文を産出することによって言語発達を促す可能性があると言われている (McDonough & Mackey, 2006)。定型表現や限定的な表現としてのみ統語構造を産出する第二言語学習者は、統語的プライミングによって多様な語彙項目とともに統語構造を産出することができ、より抽象的な表象の習得が促進されると予測される。本研究で行ったような対話を授業にうまく取り入れることができれば、wh 疑問文を速く正確に産出する練習になるのではないかと考えられる。

wh 疑問文の文法的正確さや複雑さについては、さらなる分析が必要である。以下に、最も多くの wh 疑問文を産出した学生 (S1) の wh 疑問文を出現順に示す。

- How are you?
- Where do you live now?
- What are you studying now?
- What is your university year?
- What is your favorite food in Japan?
- Why?
- What is your favorite subject?
- How many country languages can you speak?
- What is your favorite food in your country?

- What kind of hairstyle in your country is popular?
- What do you usually do on weekends?
- What's your favorite place in Japan?
- What kind of fashion do you like?
- What do you like to do?

対話全体を通して文法上の誤りなどはほとんど見られないが、英語母語話者のプライム文が徐々に複雑な構文になっていっても、学生は単純な構文を使い続けている。今後は、1 回限りの対話で終わらず回数を重ねることで、徐々に wh 疑問文の産出における速度や正確さが増し、より複雑な構文を使えるようになるかどうかを調査したいと考えている。

本研究では、英語母語話者が提示するプライム文よりもあとに、日本人英語学習者が同じ構文を使用した場合を統語的プライミングと定義し、使用語彙や時制・相・数の違い、形態素選択の誤りは考慮しないこととしたが、プライムとターゲットの発話がどのような条件を満たしていれば統語的プライミングと言えるのかについては議論の分かれるところである。実際、本研究の調査では、対話における質問と応答を扱っていることから「統語的」プライミングというより、「談話的」プライミングであるという可能性も否定できない。2 つの実験群 A と B を設け、A 群には wh 疑問文のみ、B 群には Yes / No 疑問文のみのプライム文を与え続け、両者の wh 疑問文と Yes / No 疑問文の産出を比較した場合、A 群のほうがより多くの wh 疑問文を産出していれば、統語的プライミングと判断することができるかもしれない¹。

今後は、授業内での学生同士の対話における統語的プライミングの可能性についても調査する予定である。質問リスト (プライム文) をペアの一方のみに渡すことで、プライム文を与える側は正しい構文の反復練習になり、答える側は統語的プライミングの助けで、疑問文の産出が速く正確になる可能性がある。また、wh 疑問文の産出率・プライミング率・英語習熟度の相関関係などについても調べていきたい。

注

1. 匿名の査読者による示唆にもとづく。

謝 辞

本研究は、科学研究費助成金・基盤研究 (C) : 課題番号 16K02946『英語コミュニケーションにおける統語的プライミングを利用した統語処理の自動化促進』(研究代表者: 森下美和) および科学研究費助成金・基盤研究 (B) : 課題番号 15H03226『日本人英語学習者のインタラクション (相互行為) を通じた自律的相互

学習プロセス解明』(研究代表者: 原田康也)の助成を受けている。

データの分析にあたっては、河村まゆみ(言語アノテータ)と栗原奈な子(早稲田大学大学院・日本語教育研究科・修士課程)の協力を得た。

文 献

- [1] 原田康也・森下美和 (2014). 「日本人英語学習者の英語疑問文産出にみられる傾向: 自動化のための訓練の必要性」電子情報通信学会技術報告 TL2014-8, 43-48.
- [2] 森下美和 (2015). 「日本人英語学習者の wh 疑問文運用能力: コミュニケーションタスクのための調査およびトレーニング」全国英語教育学会第 41 回熊本研究大会発表予稿集, 320-321.
- [3] 森下美和 (2017). 「インタラクションはプライミングを引き起こすか: 自然な対話における統語的プライミング効果の検証に向けて」日本英語教育学会第 46 回年次研究集会論文集, 85-90.
- [4] 森下美和・河村まゆみ・原田康也 (2017). 「英語母語話者とのインタラクションデータにおける日本人英語学習者の wh 疑問文産出」電子情報通信学会技術報告 TL2017-55, 63-68.
- [5] Bock, K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18, 355-387.
- [6] Bock, K. & Griffin, Z. M. (2000). The persistence of structural priming: Transient activation or implicit learning? *Journal of Experimental Psychology: General*, 129(2), 177-192.
- [7] Gass, S. (2003). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge, New York.
- [8] Gass, S. & Mackey, A. (2007). *The Routledge handbook of second language acquisition*. Routledge, New York.
- [9] Levelt, W. J. M., & Kelter, S. (1982). Surface form and memory in question answering. *Cognitive Psychology*, 14(1), 78-106.
- [10] Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- [11] McDonough, K. (2006). Interaction and syntactic priming: English L2 speakers' production of dative constructions. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 179-207.
- [12] McDonough, K., & A. Mackey. (2006). Responses to recasts: Repetitions, primed production, and linguistic development. *Language Learning*, 56, 693-720.
- [13] McDonough, K. & Mackey, A. (2008). Syntactic priming and ESL question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 31-47.
- [14] Morishita, M. (2013). The effects of interaction on syntactic priming: A psycholinguistic study using scripted interaction tasks. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 24, 141-156.
- [15] Panova, I. & Lyster, R. (2002). Patterns of feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-595.
- [16] Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does

it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.

- [17] Pienemann, M., & Johnston, M. (1987). Factors influencing the development of language proficiency. In D. Nunan (Ed.), *Applying second language acquisition research* (pp. 45-141). Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre, AMEP.

Language Learning and Educational Linguistics 2018-2019

This volume is compiled by the joint editorial committee of the English Language Education Society of Japan and Japanese Association for Educational Linguistics and is published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

ISBN 978-4-905166-12-2

Copyright © 2019 by the English Language Education Society of Japan,
Japanese Association for Educational Linguistics 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).

言語学習と教育言語学：2018 年度版

編集者：日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会

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：2019 年 3 月 31日

ISBN 978-4-905166-12-2