

言語学習と教育言語学：2019 年度版

Language Learning and Educational Linguistics 2019-2020

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

2020 年 3 月 31 日

目次

“I” と “You” が、なぜ言えないのか？： 日英語の根源的異なりの一考察 植野 貴志子 井出 祥子	1
感知訓練アプリによる中国語声調発音能力向上効果に関する研究： UIと発音練習が感知訓練に与える効果 康 茗淞 伊藤 篤 長谷川 まどか	9
Socio-cognitive Frameworkを用いた英文和訳課題の妥当性検証： 高校の定期テストを中心に 黒川 智史	17
初級中国語授業におけるシャドーイングと プレゼンテーションの連携によるスピーキング指導に関する実践 祝 利 坪田 康	27
オンライン国際プロジェクトにおける英語使用パターンと英語力の関係： 六ヶ国の三地域分類の再現性の検討から 鈴木 千鶴子 石田 憲一 Julian VanderVeen 吉原 将太 横田 葉 木山 沙樹 前村 水奈子	39
日本語会話授業の活動において学習者の満足度に影響する要因 芹川 佳子	47
4技能統合型の英語多読授業デザイン： 伝え合う活動の構築と目標達成のストラテジー 東矢 光代	59
統語的プライミング効果を利用したペアワークの可能性： 効果的な授業内タスクに向けての予備調査 森下 美和	73
クロスワードパズルを用いた語彙習得： 大学1年生英語学習の実践 執行 智子 船田 まなみ カレイラ 松崎 順子	81

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（2020/03-）

坪田康

編集委員（50 音順）（2010/04-2020/03）

赤塚祐哉

鍋井理沙

原田康也

森下美和

横森大輔

査読者一覧（50 音順）

赤塚祐哉

遠藤智子

奥羽充規

小泉利恵

阪井和男

鈴木千鶴子

砂岡和子

土屋智行

東矢光代

富田英司

鍋井理沙

中村智栄

西垣知佳子

望月肇

森下美和

山口征孝

山崎直樹

湯山トミ子

横森大輔

“I” と “You” が、なぜ言えないのか？ — 日英語の根源的異なりの一考察 —

植野 貴志子¹ 井出 祥子²

¹ 東京都市大学共通教育部 〒158-8586 東京都世田谷区等々力 8-9-18

² 日本女子大学文学部 〒112-8681 東京都文京区目白台 2-8-1

E-mail: ¹ uenokishiko@gmail.com, ² side@lares.dti.ne.jp

あらまし 一人称代名詞“I”と二人称代名詞“you”は、中学 1 年生用英語教科書の冒頭で導入される基本の「き」であるが、日本人の英語学習者にとって必ずしも容易いものではない。本研究では、“I”と“you”をめぐる問題を取り上げ、日本語と比較しながら、その言語的特徴を考察し、英語教育における“I”と“you”の導入に係る問題点を論じる。まず、“I”と“you”とは、自分と相手の相互関係システム I-You を形づける「空の記号」であるとともに、文構成上、主語として義務的な要素であるが、それに相当する語は日本語には存在しないことを指摘する。次に、“I”と“you”が中学 1 年生英語教科書でどのように導入されているかを調べ、問題点を挙げる。最後に、これらの議論に基づき、英語教育において、日本語と英語の根源的異なりを分かりやすく提示することの重要性を指摘する。

キーワード I, You, わたし, あなた, 日英語比較

The Difficulty of Saying “I” and “You” for Japanese — A Study of Fundamental Differences of English and Japanese —

Kishiko UENO¹ and Sachiko IDE²

¹ Foreign Language Center, Tokyo City University 8-9-18 Todoroki, Setagaya-ku, Tokyo, 158-8586 Japan

² Faculty of Humanities, Japan Women’s University 2-8-1 Mejirodai, Bunkyo-ku, Tokyo, 112-8681 Japan

E-mail: ¹ uenokishiko@gmail.com, ² side@lares.dti.ne.jp

Abstract The first-person pronoun “I” and the second-person pronoun “you” are part of basic grammar that is introduced in English textbooks at the beginning of junior high school. However, these are not always easy for Japanese learners of English to understand. In this study, we discuss the problem of “I” and “you.” First, we argue the “I-You” relationship formed by “I” and “you” holds no relevance in the Japanese language because corresponding words to “I” and “you” do not exist. These signs are essentially “empty” of meaning, though they are compulsory elements in English sentence structure. Next, we investigate how “I” and “you” are introduced in first-grade English textbooks and point out some problems. Finally, based on these discussions, we showcase the importance of clearly showing the fundamental differences between the two languages in English education.

Keywords I, you, *watashi*, *anata*, comparative perspectives of English and Japanese

1. はじめに：“I”と“you”は難しい

ここ十数年来、文科省主導による『英語が使える日本人』の育成、「国際共通語としての英語力向上」を目標とした英語教育改革が行われてきた。背景には、中高大を通して英語を学んでも英語が使えるようにならないという実情があり、「コミュニケーション・ツールとしての英語」の習得が喫緊の課題とされてきたのである。これに対する方策として、筆者が携わる大学

英語教育においては、グローバル・スタンダードの外部検定試験や CEFR 基準に基づいたカリキュラムの導入が進められてきた。しかし、こうした動きが加速する一方で日々痛感するのは、初歩的な段階でつまづき、日本語と英語の異なりを明確に理解しないままに、英語に対してもやもやとした疑問を抱え、苦手意識を増大させている大学生が少なからずいるということである。本稿では、英語教育の初歩的な項目の一つである

植野貴志子・井出祥子, “I”と“You”が、なぜ言えないのか？—日英語の根源的異なりの一考察—,

言語学習と教育言語学 2019 年度版, pp. 1-7,

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, 2020 年 3 月 31 日.

Copyright © 2019-2020 by Ueno, K., & Ide, S. All rights reserved.

“I”と“you”を取り上げ、日本語との比較の観点からその言語的特徴を考察し、英語教育における“I”と“you”の導入に係る問題点を論じる。

中学英語でアルファベットの次に学習するのは、“I”と“you”である。“I”は「わたし」に当たる一人称代名詞、“you”は「あなた」に当たる二人称代名詞として、疑問を差し挟む余地がないほど当たり前に提示される基本の「き」である。しかし、“I”と“you”は日本人の英語学習者にとって必ずしも容易いものではない。

筆者は、英語を習い始めて間もない中学1年生から「“I”, “you”, “he/she/it”というのが分からない。あれは何なのか」と聞かれたことがある。それに対して“I”と言う人が“I”となり、“I”が話しかける相手が“you”になる。“I”が一人称代名詞、“you”が二人称代名詞であり、三人称代名詞“he/she/it”は、“I”が“you”以外の人やものを指して言うときに使う」と伝えたところ、「日本語で話すとき、そんなふうに見たことはない」と返ってきた。ここには、自分と他者を言語においてどう捉えるかが、日本語と英語で必ずしも同じではないことが率直に指摘されている。

上の中学1年生が発した“I”, “you”に関わる疑問は、はっきりと自覚しないまでも、初学者が往々にして抱くものであろう。そうした疑問は、解決されないまま高校、大学へと持ち越されることも多いのではないだろうか。実際、大学の英語教育現場においても、“I”, “you”をめぐる様々な問題が見受けられる。例えば、英語が苦手な大学生の一人から、「“You”は『あなた』であるが、日本語で『あなた』などと相手に言わない。英語では相手に対して“you”と言ってもよいのか」という質問を受けたことがある。さらに、習熟度の低い授業において、“Do you...?”の問いかけに対して、咄嗟に“I”と言えず、問いかけの“you”につられるように、“you”と返す学生がいることがある。

上のような“I”と“you”の使用に関わる問題は、英語では“I”, “you”を主語に据えて文を構成するが、日本語はそうではない(岡 2013; 三上 1960; 金谷 2002)という日英語の文法の異なりを十分に理解していないこと、英語運用能力が低く“I”と“you”を交替させながら話すことに慣れていないこと等、習熟度の低さゆえに生じる、取るに足らない稀なケースとして片付けられがちである。しかし、“I”, “you”の使用に関する問題は、赤木(2004)にも示唆されるように、習熟度が低い学習者だけに起きるわけではない。

理工系研究者である赤木(2004)は、自身の英語論文口頭発表での経験に基づき、「日本人研究者が日頃気付かない、あるいは間違いやすい」留意点として、「日本人は“I”を使いにくい、英語の論文発表と割り切って“I”を使えばよい」、「出席者を指すとき、日本人の感

覚では“we”のほうが丁寧のように思われるが、“you”を使用するほうがよい」と述べている。赤木の指摘は、英語で論文発表するほどの英語力を備えた日本人の中にも、自覚があるにしろないにしろ、「自分を“I”と言い、相手を“you”と言うことへの抵抗」を抱いている人がいることを示している。

筆者が中学生や大学生から受けた“I”と“you”に関わる疑問や赤木(2004)が挙げる“I”, “you”を言うことへの抵抗の背後には、何があるのだろうか。これは、英語教育に携わる者にとっては、看過できない問題ではないだろうか。しかしながら、現在の英語教育は、こうした問題を正面から扱っておらず、管見の限り、この点を明確に議論した研究は見当たらない。

言語学者・哲学者の井筒俊彦(1991)が「人はことばの奴隷である」と言ったように、母語における語の単位は、そのまま認識の単位となって人のものの見方を規定し、人はその制約から逃れることはできない。知らず知らずに、人は生まれついた母語の網目を通して世界を分節して見ているのである。

日本語母語話者が英語を学ぶということは、日本語の語の単位、認識の単位を通して世界を見ている者が、英語の語の単位、認識の単位を通して世界を見ることを新たに知ることである。これは、日本語と英語の根源的異なりを知るという試みでもある。“I”と“you”という語の単位は、どのような認識の単位、ものの見方をもたらしているのだろうか。そして、“I”と“you”は、日本語の相当表現とどのように異なるのだろうか。日本語と英語の根源的異なりを橋渡しすることは、英語教育の大きな課題であり、これを避けて英語力の向上は立ち行かないであろう。

本研究では、第一に、英語の“I”と“you”によって形づけられる I—You の関係は、日本語では成立しないことを議論する(2節, 3節)。次に、“I”と“you”が中学1年生英語教科書でどのように導入されているかを調べ、問題点を指摘する(4節)。最後に、英語教育への示唆を述べる(5節)。

2. “I”と“You”とは？

英語を含む印欧諸語の一人称代名詞は“egō”(自我)を共通の起源とし、二人称代名詞は共通して“tu”に近い語に遡る。一人称代名詞、および、二人称代名詞は、その起源から一貫して、話者自身、および、話者が対峙する相手を指し示す語であり続けてきた(鈴木 1973; 三輪 2000)。

英語の一人称代名詞“I”と二人称代名詞“you”は、言語体系や話者の言語活動においてどのような意味をもつか。印欧語のものの見方を探求した言語学者 Benveniste (1971: 217-222) は次のように述べてい

る。

- (A) “I”と“you”は、いかなる概念にもまた特定の個人にも関わることがないという点において、「空の記号」(“empty” signs) (Benveniste 1971: 219) である。
- (B) “I”と“you”は、他の直示表現を含む全ての語と区別される特異性をもち、言語のうちにあって、みずからを除く他の全ての記号の境域を超えたところに位置を占めている。
- (C) 相互的な関係のシステムを形づくる I—You は、言語使用の基盤である。

(A) において、“I”と“you”がいかなる概念にも、個人にも関わることがないというのは、どういうことか。例えば、名詞「花」を取り上げてみれば、「花」という一つの概念があって、「花」と発せられる個々の用例は「花」という概念に帰することができる。それに対して、“I”と“you”は、話者によってなされる個々の発話においてのみ、話者自身とその相手が同定されるのであり、それら個々の用例を包括する概念は存在しない。すなわち、“I”と“you”は意味的実体をもたず、特定の概念にも、個人にも、関わることがない「空の記号」である。

この「空の記号」という性質は、“I”と“you”だけでなく、“he/she”, “this”等々、直示表現一般に通じるものである。例えば、“he”は「空の記号」であることにより、“he”を含む個々の発話においてのみ、“he”が指し示す個人が同定される。しかし、以下に述べるように、“I”と“you”は、他の直示表現と一線を画している。

(B) において、“I”と“you”は、他の直示表現を含む全ての語と区別される特異性をもつということは、次のように説明される。まず、“I”には、“I”と言う話者自身による当の発話の内に現存するという必然がある。つまり、“I”は、“I”の外に存在する“object” (対象) を指すものではない。“I”は、あくまでも“I”が“I”と言うその発話の内にある。これは、他の直示表現を含む全ての語と区別される“I”の特徴である。そして、この特徴こそ、話者が“I”と言うことによって自分自身を“subject” (主語) の位置に置き、ことばを使用する“subject” (主体) となることを可能にする¹。つまり、“I”は、記号の体系としてのことばを具体的な発話へと変換する鍵である (Benveniste 1971: 220)。

さらに、話者が“I”と言うには、“you”と呼ぶ相手との対称がなくてはならない。つまり、“I”と言うこと

の中に、“you”がすでに設定されている。このことから、“I”と“you”は、他の全ての語と区別される特異性をもち、言語のうちにあって、みずからを除く他の全ての記号の境域を超えたところに位置を占めると言えるのである (Benveniste 1971: 218)。

以上のことから、(C) にあるように、“I”と“you”によって形づくられる相互的な関係のシステム I—You は、言語使用の基盤となる。この I—You の相互的な関係のシステムは、例えば (1) のように、会話者が“I”と“you”を交替することによって構成される対話を基礎づけるものである。

(1)

A : Do you like sports?

B : Yes, I do. I play tennis every weekend.

How about you?

A : I sometimes play baseball with my friends.

(1) のごく短いやりとりにも示されるように、英語の対話は、主語の位置に表示される“I”と“you”が入れ替わること、すなわち、I—You の相互的な関係のシステムに則り、“I”によって“you”と定義された者が、次に“I”となり替わるという連続で成り立っている。

「語の単位は、そのまま認識の単位となって人のものの見方を規定する」という井筒 (1991) の指摘に基づけば、他の直示表現を含む全ての語と区別される特異性をもち、言語使用の基盤として、I—You の相互的な関係のシステムを形づくる“I”, “you”という語の単位は、認識の単位となって、英語話者のものの見方を強く規定していると考えられる。

認識の単位である“I”と“you”は、主語の位置に置かれ、文構成上、義務的である。主語の表示が義務的であるのは、一人称“I”，二人称“you”だけでなく、三人称“he/she/it”にも共通する英語の文法規則である。しかし、この文法規則は、「一人称，二人称に合わせ、三人称が形成されたという印欧語の極端で例外的な性質」(Benveniste 1971: 195-204) によるものと考えれば、これも“I”と“you”という認識の単位の産物であると推測することができる。

日本人の英語学習者に、“I”と“you”の使用に関する難しさや抵抗が感じられるのは、“I”, “you”の本質が日本語母語話者にとって容易に理解されるものではないにもかかわらず、そのことが英語教育において把握されていないためではないだろうか。

日本語には、“I”と“you”に相当するものはあるのだろうか。このことを次節で論じる。

¹ 文法用語の「主語」も、哲学用語の「主体」も、原文のフランス語では *subject* の一語、英語訳でも *subject* の一語である。

3. 日本語には“I”と“You”に相当するものはない

日本語では、いわゆる一人称代名詞として「わたし」、「わたくし」、「ぼく」、「おれ」等々、多数の語を挙げることができる。いわゆる二人称代名詞としては、「あなた」、「おまえ」、「きみ」等々、多数の語がある。しかし、それらのほとんどは、「空の記号」である“I”、“you”とは異なり、それ自体に何らかの意味を含んでいる。

「わたくし」は「公に対して自分一身に関する事柄」、「ぼく」は「しもべ」を語源とする（『広辞苑』第7版、2018年）。「あなた」は、「彼方」が転じて相手を敬って指す語になったとされる。「おまえ」は、もともとは「貴人の前」を、「きみ」は「君主」を意味する（『広辞苑』第7版、2018年）。このように、日本語のいわゆる一人称、二人称代名詞は、もともと、社会的上下関係に基づいた位置や役割を意味していた。現代日本語では、語源の持つ意味がそのまま維持されてはいないが、各々の語はそれぞれに特有の社会指標性を有している。例えば、「わたくし」は改まった丁寧さを、「おれ」は男らしさ、荒々しさを指標するというように。したがって、これらは、“I”、“you”のような「空の記号」ではない。

それでは、日本語の自分および相手を指し示す語とは、どのような特徴をもつのだろうか。この問題を論じるにあたり、「自称詞」、「対称詞」（鈴木 1973）という用語を使用する。鈴木（1973）は、日本語の自分および相手を指す語を説明するために、話者が自分自身に言及する語、および、話者が相手に言及する語を総称する用語として自称詞、対称詞を導入した。上に挙げた、いわゆる一人称代名詞、二人称代名詞は、全て自称詞、対称詞に含まれる。自称詞、対称詞の用語が必要なのは、自分および相手を指すとき、いわゆる一人称、二人称代名詞以外に、親族名称や役割を表す語が多分に使われるからである。

自称詞、対称詞の使用は、だれであっても、どんな状況でも自分と相手を指して使われる“I”と“you”とは異なり、自分と相手との現実的、具体的な関係や場面に大きく依存する。図1は、40代の小学校男性教師をモデルとして主要な場面での自称詞、対称詞のバリエーションを示している（鈴木 1973）。

図1のモデルの男性が使用する自称詞は、家庭において自分の父親に面すれば「ぼく」、妻に面すれば「おれ」、息子に面すれば「お父さん」となり、職場において上司である校長と向きあえば「私」、生徒と向き合えば「先生」となる。対称詞については、自分より目上に対しては、その人の役職か親族名称を用い（「校長先生」、「お父さん」）、同等、目下に対して

は、名前、または「あなた」、「きみ」、「おまえ」等のいわゆる二人称代名詞を使う。

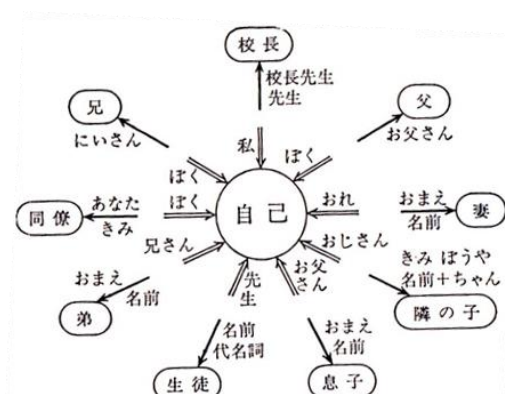


図1. 40歳男性小学校教師による自称詞、対称詞の使用（鈴木 1973：148）

上の観察から、いわゆる二人称代名詞の使用は対同等、対目下に限ることが示されるが（鈴木 1973）、米澤（2016）は、それらの中でもっとも一般的とされる「あなた」について、その使用が実際には極めて限定的であることを明らかにしている。

米澤（2016）は、10～60代の日本人428名を対象とした「あなた」の使用に関するアンケート調査を行い、「『あなた』を全く用いない」と答えた被験者の割合は、対目上では約90%、対同等では約63%、対目下では約68%にのぼったと報告している。「あなた」を使うのは、喧嘩腰のときや叱るとき等、特殊な状況である。通常、「あなた」で相手を指すこと自体が無礼な響きをもち、忌避される傾向がある。

以上のように、日本語で自分および相手を指すときに用いられるのは、“I”と“you”のような「空の記号」ではない。日本語の自称詞、対称詞は、それ自体が役割や関係を意味し、それらの使用には、場における上下関係を基軸とした、非相互的で、具体的な人間関係や場面の関与がある。

次に、“I”と“you”が文構成上、義務的であるのに対して、日本語の自称詞、対称詞は文構成上、義務的ではない。まずは、英語の自己紹介の例を見てみよう。

(2)

I'm Kate Wood. I'm new here.

I come from Canada.

I speak English and French.

(文部省検定英語教科書『Sunshine 1』p31)

(2)の全ての文は、“I”を主語とし、それに動詞が伴っている。文は“I”と動詞によって成り立ち、“I”も

動詞も文構成上、不可欠である。日本語では、同様の状況で、(3) のような言い方が自然ではないだろうか。

(3)
はじめまして、
山田と申します。
東京出身です。
日本語と英語が話せます。

自己紹介の場で、初対面の人を前に立ったとき、「山田と申します。東京出身です。」と言えば、十分である。「わたしは」などと言わなくても、話しているその人が、自分のことを述べていることは、場の状況から明らかである(岡 2013)。もしその場に自己紹介をする人が複数いれば、他の人と区別して、あえて自分を取り上げて強調し、「わたしは、山田です」、あるいは、別の人と同様であることを強調して、「わたしも、東京出身です」と、「わたし」を付けて言うこともあるだろう。しかし、ここには、英語の“I”(主語)のような文構成上の義務はない。「わたし」は、文構成上、不可欠なものでなく、場の状況に応じて使うこともあるが、話者が誰であるかは場の状況から明白であるので、使わないのが無標である。

対称詞についても文構成上の義務はない。(3)は、初対面の女性二者による会話の一部である(「ミスター・オー・コーパス」より)(cf. 井出・藤井編 2014)。

(3)
162 L 食べられますか、食は
163 R 私、は食が、細いし
164 R 遅い、食べるのがまた遅いから、みんなに迷惑かけるんだけど
.....
174 L え、量が少ないんですか、いつも食べられるときは
175 R あ、でも、そんな少ないわけじゃないんだけど
.....
181 L 痩せてらっしゃいますよね、て、{笑い}実はどうなん{笑い}
182 R それ、運動してるから、ちゃんと
183 L ああ、え、何やられてるんですか
184 R 水泳と
185 L ああ
186 R 早朝のウォーキング

L は R に対して、R に関する 4 つの問いかけ(162, 174, 181, 183)を発しているが、R を直接に指示する対

称詞は一度も使われていない。会話の文脈から、また問いかけという行為自体から、相手への言及であることが明らかである。加えて、ラレル、イラッシュルの尊敬語によっても、相手への言及であることが明確になる。

上に見てきたように、日本語には“I”と“you”に相当する語はない。日本語にあるのは、具体的な役割や人間関係を含意する多様な自称詞、対称詞である。また、それら自称詞、対称詞は、“I”、“you”とは異なり、文構成上、義務的ではない。

したがって、日本語においては、“I”と“you”によって形づけられる相互的關係のシステム I—You という言語使用の基盤が存在しない。よって、I—You の相互的關係のシステムに則って“I”と“you”を交替しながら行う対話は、日本人の英語学習者になじまない。

4. 中学英語教科書における“I”と“you”の導入とその問題点

中学 1 年生用の文部省検定英語教科書の主要 3 種(『Sunshine 1』『New Crown 1』『New Horizon 1』)において、“I”と“you”がどのように導入されているかを調べた。いずれの教科書においても、冒頭で自己紹介場面が設定され、人称変化した be 動詞を伴って“I am ...”, “You are...”が導入されている。例文とその説明は、次のとおりである。

- 『Sunshine 1』 (p. 24)
 - Hi, I am Yuki.
 - Oh, you are Yuki. I’m Mike.「私は～です」は<I am ～.>で、
「あなたは～です」は<You are ～.>で表します。
- 『New Crown 1』 (pp. 20-22)
 - I am Tanaka Kumi. 「私は～です」
 - You are Ken. 「あなたは～です」
- 『New Horizon 1』 (pp. 23-25)
 - I am Ellen Baker.
 - You are Ando Saki.I は「わたしは」、am は「です」に当たる。
you は「あなたは」、are は「です」に当たる。

『Sunshine 1』と『New Crown 1』では、“I”、“you”と be 動詞の活用形を組み合わせで提示し、“I am”、“You are”は「私は～です」、「あなたは～です」とであると説明している。『New Horizon 1』では、“I”、“you”は「わたしは」、「あなたは」であり、“am/are”は「です」とであると説明している。

“I”, “you”を「わたしは」, 「あなたは」に当てはめたこれらの説明を見れば, 「日本語では相手に『あなた』などと言わないのに, 英語では相手に“you”と言ってもいいのか」(1 節)と疑問をもち, 英語で話すことに心理的抵抗を抱く学習者がいるのも不思議ではない。

3 種の教科書の説明は, 初学者に“I”と“you”を教えるための便宜を優先したものとしても, 英語と日本語の違いを無視するどころか, 両言語の本質をゆがめ, 無理やり対応させたものと言わざるを得ない。中学生であれば, 日本語母語話者として, 自称詞, 対称詞の使用に関する感覚や判断を備えている。日本語の感覚を捻じ曲げてでしか理解できないような説明は, 不要な混乱を招き, 英語に対する嫌悪を生むことになりかねない。

英語教育においては, 日本語と英語の異なりを明確に提示し, 両言語の異なりを意識化させ, その上で, “I”と“you”の使用を習慣化させるための訓練までを盛り込んだプログラムをデザインすることが必要であろう。学習者が意識化すべき日本語と英語の異なりを以下に示す。

- (1) “I”と“you”とは, 自分と相手の相互的関係システム I—You を形づける「空の記号」である。それに相当するものは, 日本語にはない。
- (2) 日本語には, 自分と相手を指す多様な語があり, それらは, 自分と相手の関係や状況に応じて使われる。
- (3) “I”と“you”は, 主語の位置に置かれ, 義務的な文構成要素である。
- (4) 日本語では, 自分と相手を指す語は義務的な文構成要素ではない。
- (5) 英語では, I—You の相互的関係システムに基づいて, “I”と“you”を相互に交替しながら対話が行われる。
- (6) 日本語には, I—You の相互的関係システムに相当するものはない。そのため, 英語で対話するとき, 自分を“I”として確立し, 相手“you”と対峙して相互に話す心構えが必要である。

“I”と“you”を導入するにあたり, 上に示した項目を学習者の状況に応じて分かりやすく説明し, 日本語と英語の異なりを踏まえながら学習を進める必要がある。そうすることにより, 学習者は, 母語である日本語を見直す一方で, 学習対象言語である英語に対してどう向き合うかを考えることができるだろう。その上で, “I”と“you”を習慣的に言えるようにするための対話練習等を重ねることが効果的であると思われる。これにより, ひいては「自分を“I”と言い, 相手を“you”と言う

ことへの抵抗」(赤木 2004) が軽減されることにもなるであろう。

5. 終わりに：英語教育への示唆

学習者の英語に対する苦手意識の大部分は, 日本語と英語の異なりが理解されていないことに起因するにもかかわらず, 現在の英語教育は「コミュニケーション・ツールとしての英語」の習得を偏重し, 学習者の母語である日本語と学習言語の英語の隔たりをいかに橋渡しするかという問題に向き合うことなく, 見過ごしている。この問題は, 中学から, 高校, 大学に至る全過程で, 検討されるべきである。

グローバル・スタンダードの外部検定試験等による英語力の数値化が重視されつつある大学英语教育において, 多くの学生から, 「英文法を学び直したい」という声を聞く。筆者¹の大学で, 学生がどんな種類の英語科目を履修したいと考えているか, アンケート調査を行ったところ, 全回答 580 件のうち, 「英文法」は 270 件(約 47%)で最も多く, 「外部検定試験対策」205 件(約 35%), 「英語コミュニケーション」110 件(約 19%)を上回った。英文法に対する確実な理解がなければ, 「コミュニケーション・ツールとしての英語」の習得も, 外部検定試験のスコア向上も望めないことを学生達は切実に感じているのである。

“I”と“you”は, ことさら取り上げられることもないほどに当たり前の語であるが, 本論で示したように, 日本語にはそれと同等の語はない。これは, 日本語と英語の根源的異なりの一部である。話者は“you”と対峙し, 自分を“I”と指すことによってみずから主語の位置におき, 主体性を得て, 他の全ての言語的記号を行使する(Benveniste 1971)。“I”と“you”は英文法の根本であり, また, 英語使用の基盤である。したがって, “I”と“you”を適切に理解することは英語学習の要である。

人は生まれついた母語の網目を通して世界を切り取って見ており(井筒 1991), 母語によって形づけられた世界の見方は, 話者のアイデンティティを形成している。英語教育において, 日本語と英語の根源的異なりを橋渡しすることは, 必然的に, 英語学習者が母語である日本語を見直し, 日本語母語話者としてのアイデンティティを自覚する機会を与えることになる。日本語母語話者としてのアイデンティティを土台として英語を使えるようになること, これこそが「英語が使える日本人」の目指すべきものであると考える。

本研究は JSPS 科研費基盤研究(C)「日本人の英語発話モデルの構築—話ことばの日英対照研究を基に—」(課題番号 17K02746)の補助を受けている。

文 献

- [1] 赤木靖文, “パワーエレクトロニクス研究者・技術者のための英語論文の書き方・発表の仕方,” 電気学会論文誌 D, 124 巻, 8 号, pp.737-742, 2004.
- [2] E. Benveniste, Relationships of person in the verb, in Problems in General Linguistics, pp.195-204, University of Miami Press, 1971. (Émile Benveniste, Problemes de linguistique generale, 1966)
- [3] E. Benveniste, The nature of pronouns, in Problems in General Linguistics, pp.217-222, University of Miami Press, 1971. (Émile Benveniste, Problemes de linguistique generale, 1966)
- [4] 井出祥子・藤井洋子編, 解放的語用論への挑戦, くろしお出版, 東京, 2014.
- [5] 井筒俊彦, 意識と本質, 岩波書店, 東京, 1991.
- [6] 金谷武洋, 日本語に主語はいらない, 講談社, 東京, 2002.
- [7] 三上章, 象は鼻が長い, くろしお出版, 東京, 1960.
- [8] 三輪正, 日本語人称詞の不思議, 法津文化社, 東京, 2010.
- [9] 岡智之, 場所の言語学, ひつじ書房, 東京, 2013.
- [10] 鈴木孝夫, ことばと文化, 岩波書店, 東京, 1973.
- [11] 米澤陽子, “二人称代名詞「あなた」に関する調査報告,” 日本語教育, 163 巻, pp.64-78, 2016.

感知訓練アプリによる中国語声調発音能力向上効果に関する研究 —UI と発音練習が感知訓練に与える効果—

康 茗淞¹ 伊藤 篤² 長谷川 まどか³

^{1,2,3}宇都宮大学 〒321-8505 栃木県宇都宮市陽東 7-1-2

E-mail: ¹s944302@gmail.com, ^{2,3}{at.ito, madoka}@is.utsunomiya-u.ac.jp

あらまし 中国語声調の発音に関する研究は、主に母語による影響、言語の違いなどに着目し、対照分析、誤答分析などを行うことで、第二言語学習者にとって難点である中国語声調発音を克服する方法を考案する。一般的な学習方法は教師による発音訓練と、単語やフレーズの模倣による発音練習がほとんどで、声調学習の基本である声調の感知能力と、感知能力向上のための教育コンテンツ設計があまり重視されていない。そこで、我々は、これまでに声調の感知状態を調査し、声調理解に役立つと思われる感知課題設計と、学習アプリの構築に着目して研究を行ってきた。本研究では、これまでの研究で開発した、多音節声調感知訓練課題の難易度設計に基づき、段階的に感知課題を提示する声調学習アプリを設計し、実装し、評価した結果を述べる。さらに、使用時の認知負荷を考慮して UI を改良するとともに、発音練習を取り入れることで、発音テストの予習と復習による学習向上を目指した。その結果、発音練習をすることが、逆に発音誤りの原因となり、学習の効果を下げる可能性があるが、音声情報の取得効率やアプリ操作の簡略化を重視した UI は、感知訓練の学習効果を引き上げることができた。これにより、感知能力を得る重要性と、感知訓練による声調学習のポテンシャルを示すことができたと考える。

キーワード 第二言語学習, 中国語声調, 発音練習, 感知訓練, アプリケーションデザイン

Effect of Perceptual Training Apps to Improve Tone Pronunciation Ability —About UI Design and Pronunciation Practice—

MingSung KAN¹ Atsushi ITO² Madoka HASEGAWA³

^{1,2,3}Utsunomiya University, 7-1-2 Yoto, Utsunomiya, Tochigi, 321-8505, Japan

E-mail: ¹s944302@gmail.com, ^{2,3}{at.ito, madoka}@is.utsunomiya-u.ac.jp

Abstract The research method for Chinese tones learning mainly based on intermediate language theory, contrastive analysis, error analysis, etc. to investigate the hints and strategies for overcoming Chinese pronunciation for learners. As for learning methods, most of them are pronunciation training by teachers, provision of words and short sentences with emphasis on tone combination and pronunciation practice by imitation. Therefore, we investigate the tone perceptual ability of the learners, and focus on perceptual training, and the design of the learning application. In this study, to improve the learning effect of the tone learning app developed in the previous research, we optimize the application design based on cognitive load theory and add a pronunciation exercise to the perceptual training app to compare with. As a result, the perceptual training app with pronunciation exercise could cause pronunciation error. However, the optimization of app significantly enhances the learning effect, and we considered that this paper shows the effectiveness and potential of learning tone by perceptual training.

Keywords Second language acquisition, Chinese tone, Pronunciation practice, Perception practice, Application design

康茗淞・伊藤篤・長谷川まどか; “感知訓練アプリによる中国語声調発音能力向上効果に関する研究—UI と発音練習が感知訓練に与える効果—”,

言語学習と教育言語学 2019 年度版, pp. 9-16,

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, 2020 年 3 月 31 日.

Copyright © 2019-2020 by Kan, M., Ito, A., & Hasegawa, M. All rights reserved.

1. はじめに

中国語の学習では、学習者の国籍、母語によって、学習の難しさには多少違いがある。特に、中国語と同じく漢字を大量に使用する日本語を母語とする学習者が、中国語を習う際に難しさを感じる理由としては、日本人母語話者は中国語の読み書きが他の国籍の学習者より得意であることに對し、中国語の発音が難しく、それを十分に習得できないことが挫折の原因になる。さらに、一斉授業における発音教育は、学生の個人差が原因で、指導の負担が重くなり、難しい課題に向けた指導が疎かにされる可能性が高いと思われる。

発音習得のスピードは人によって大きな違いがあることが、一斉授業における発音教育の負担を重くする、若しくは教育が疎かにされる原因になる。

中国語の発音が日本人学習者にとって難しい原因は、日本語には存在しない、若しくは、聞き分ける必要がない音素、音素の組み合わせの違い、音節の概念と声調の存在である。音節単位で構成された中国語の漢字の発音は四百以上となり、日本語の数倍ある。更に声調を加えると、その数は千三百を超える。中国語学習には「発音が良ければ半ば良し」、「声調が良ければ発音半ば良し」ということわざがある。しかし、短期間で会話能力を身に付けることを目指す中国語教室、大学の第二言語学習では、声調の学習の時間が少なく、声調という中国語の一番基本かつ重要な発音要素に対する意識が足りない場合が多い。

一般的に、中国語の発音学習は主に中国語に関する知識（音素、声調、表記など）を勉強し、教師と教材の音声を実真似して練習することが多い。しかし、基礎的な練習は数回の授業と教材の短い紹介で終わり、中国語の発音を練習するのはテキストを読み、単語、文法、会話などの勉強の一部になることが多い。

我々は声調の基礎的な練習の不足を補う、言語の認知を重視する学習方法を重点に置き、声調習得に必要な課題設計と、学習者が認知できる音声情報を調査した。さらに、学習させるためのフィードバックを素早く提供できる学習アプリの開発を目的として、研究を行ってきた[1]。これに基づき、本論文では学習時の認知負担に着目し、開発したアプリのUIの改良と、一般的な学習方法の組み込みを行い、その有効性を確認した結果を述べる。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、開発した声調感知訓練アプリの改良と、声調学習の一般手法である発音練習をアプリ内に追加することを試みて、その詳細を示す。4章では、改良したアプリの評価のための実験方法、結果と考察を示し、最後にまとめと今後の課題を示す。

2. 研究背景

2.1. 関連研究と学習理論

台湾で行われた声調発音に関する研究[2-17]を、研究方法、実験のターゲットと学習手法に関する内容により分類したものを、図1に示す。

図1に示した16件の声調習得に関する文献は、学習者の声調エラー分析を主目的とし、その大半は1,2音節語の発音、もしくは感知能力を対象としていた。研究で実施した学習手法は教師による指導と教材が提供するモデル音声を模倣し、発音練習することがほとんどである。これらの研究には声調学習方法に関する内容は少なく、声調の発音エラーが起こる原因としてよく挙げられたのは母語による影響、声調の学習が疎かにされ、教師の指導が不足する、また、声調に対する意識が足りない、などである。

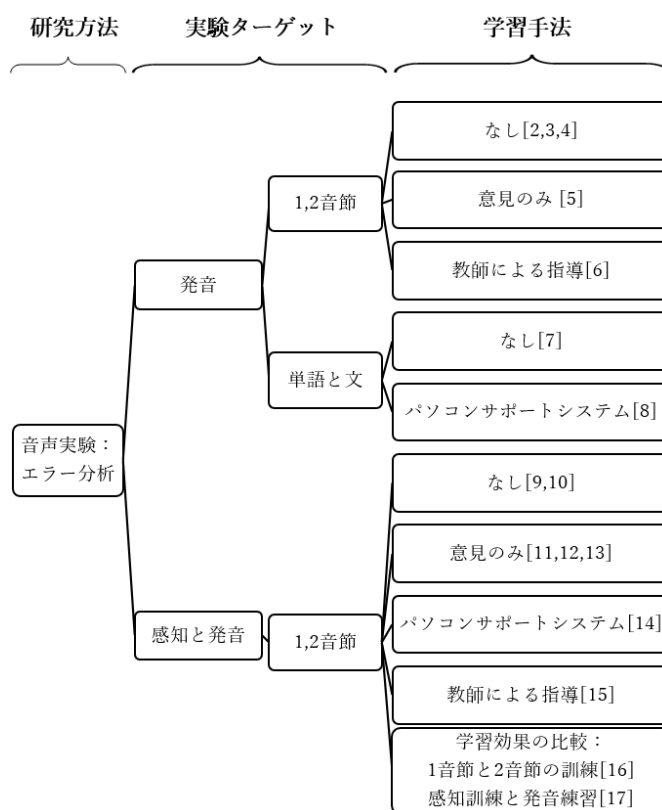


図1. 関連研究まとめ

丁雷が整理した中国と日本で行われた声調の習得に関する研究[18]は、我々の関連研究調査と近い結論を示している。既存研究は音声実験とエラー分析に関するものが多く、声調学習の方法についての内容は少ない、実施した音声実験はほとんど1,2音節をターゲットにし、声調の発音と感知のエラーパターンを考察しているものがほとんどである。

我々が調査した各関連研究が得た、中国語を2年以上学習した学習者の2音節語声調発音の誤り率は平均35.7%と53.3% [2,15]であり、正しく声調を身につけていたとは言えない。さらに、6年以上の学習経験を持つ学習者と1年以下しか学習経験のない中国語初心者との2音節語声調発音能力を比較する研究[6]はエラー率38.88%と30.55%という実験結果が示されており、学習経験が少ない被験者がより高い声調能力を持つという結果となっている。1音節と2音節による入門教育の比較がなされた研究[16]では、2音節の声調組み合わせを使用した授業を受けた学習者の声調能力は、単音節語の訓練のみを受けた学習者より高いことが示されている。両グループの2音節声調感知のエラー率は32.5%と71.67%、声調発音エラー率16.67%と61.67%である。2音節声調感知のエラー率は14.06%と32.81%、声調発音エラー率は10.94%と45.31%となり、かなりの差が見られる。

関連研究や中国語教室や教材では、教師による指導と2音節の声調組み合わせを重視した中国語の発音練習が行われることが多く、声調学習の基本である声調の認識、感知能力を重点に置くことはほとんどない。それに対して、我々は認知心理学[19]とインプット仮説[20]に着目し、声調の感知能力を重視した学習方法を研究している。

声調の感知能力に関する先行研究としては[21]があり、単音節語を用いた感知訓練を受けることが、学習者の声調を聞き分ける能力にかなりの成長(平均21%)をもたらすことを示している。しかし、他の研究では、中国語の上級学習者でも多音節語や文章における声調の感知と誤りの修正は難しく、

特に中国語母語話者との比較実験では、声調能力の差が一番顕著である[22]。声調の感知訓練と発音練習を比較すると、対面による単音節声調感知訓練は、感知能力の向上効果は有効であるが、発音能力の向上には発音訓練の方が効果があると報告されている[23]。しかし、パソコンによる訓練を用いた研究では、2音節語の感知訓練と発音訓練を実施し、その効果を測った結果、感知訓練のみ受けた学習者の声調感知と発音は、感知訓練と発音訓練の両方を受けた学習者に負けない成長を得たことが示されている[17]。

2.2. インストラクショナルデザイン

我々は中国語教育の現状を背景にして、声調学習と指導不足を解消するための自習用声調学習教材の開発を行ってきた[1]。我々は一般的に使用される単音節、2音節語、フレーズと短文の模倣による発音練習の代わりに、感知実験の結果に基づき、相対的な音高が感知しやすい課題をベースに、徐々に音域や音素の変化を加え、段階的に感知訓練を行う感知アプリを作成し、フレーズによる模倣発音練習に比べて声調の学習効果が高いことを示した。

これまでに実施した実験では、参加者に中国語の発音構成、声調の意味や特徴などを教えた後、2グループに分けて単語、フレーズの模倣発音練習アプリ「NHK 声調確認くん」と本研究で設計したアプリの計3時間の使用後の声調発音成績を比較した(図2)。「NHK 声調確認くん」は声調の音高の可視化による学習のサポートを提供したスマートフォンアプリである。これは、既存研究によく見られる CAI (computer-assisted instruction) システム[8,14,17,24,25]と近い学習方法である。既存の他のアプリと比べると、より声調に着目し、録音して視覚と聴覚から発音を見直す機能が実装されている。

これに対して、我々は人間の持つ有限の認知リソースを有効利用することを着目した認知負荷理論[26]に基づき声調の教育コンテンツを考察した。一般的な学習方法では、複雑な発音要素を含む中国語単語やフレーズ利用して、音素、声調を含めた発音表記、文字と意味を提示する。多数の中国語初心者にとって発音練習における認知負荷は非常に高いと考えられる。それが、音声課題のコンテンツを設計し、感知能力と訓練に特化した声調学習が、一般的な発音練習より、声調発音能力の向上においてより有効になる原因だと考えている。しかし、アンケート結果では、実験で用いた感知訓練アプリの使い勝手は、一般の中国語学習ソフトや比較対象の NHK 語学講座「声調確認くん」より劣るという結果が出しているため、わかりやすい情報提供やアプリ操作の簡略化などの改善を実施することで、声調感知訓練アプリの効果がさらに向上することが期待できると考えられる。

そこで、さらなる声調学習の効率向上や学習時の負担軽減と学習のモチベーションの向上のため、我々は認知負荷理論を応用し、学習内容自体と関係する内在性認知負荷(学習のコンテンツ)をそのまま、開発された感知訓練アプリ使用時の外在性(余計な)認知負荷(操作の手間など)を最小限に抑えることを目指してアプリの UI の改良を行うとともに、訓練方法も見直した。さらに我々が以前に実施した実験[27]では、アプリ使用前に発音テストを予習することで、アプリ使用後の発音成績が20%上がったことから、発音練習を、感知訓練アプリに組み込むことによる学習効果向上も目指した。

3. 感知訓練アプリ

3.1. 感知訓練アプリのプロトタイプ

先行研究[1]の実験で、我々の感知訓練アプリは既存の模倣による発音練習アプリより有効であると示したが、教育のコンテンツの効果を検証するための感知訓練アプリのプロトタイプ

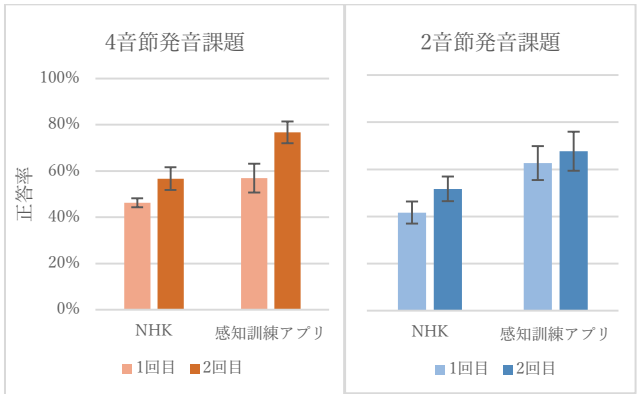


図2. 発音テスト結果 (平均と分散)[1]

表1 最適化前後のアプリ UI 比較

項目名称	最適化	
	前	後
映像説明を見るための操作回数	2回	1回
映像説明を見るための画面遷移回数	1回	0回
各映像のローディング時間	1秒	0秒
項目の切り替えに必要な操作回数	2回	1回
項目の切り替えに必要な画面遷移数	2回	1回
項目の切り替えのローディング時間	2秒	0秒
問題回答のための操作回数	6回	3回
問題回答に必要な画面遷移数	2回	1回
各問題のローディング時間	1秒	0秒
回答状況を示すローディング時間	1秒	0秒

イプとして、1. 声調学習に関する内容と紹介の示し方、2. 各項目への移動と感知問題を解くときのローディング時間、3. 次の項目や問題へ移動するための画面遷移、4. 時間と操作の手間や声調の映像と音声を獲得する容易さなど、アプリケーションデザインについて改善すべき点はまだ残っていた。

感知訓練アプリのプロトタイプ各訓練項目や項目の説明や声調の映像による紹介はボタンをクリックして、ローディング時間を待つ必要があり、映像の大きさによって、時には数秒以上待つ必要がある。声調感知問題を解く場合は、1. ローディング時間(0.8-1秒程度)を待ってから、2. ボタンクリックで課題音声再生。さらに3. ボタンクリックで課題音声の声調組み合わせを選択し、4. ボタンクリックで答えを送信する。回答後は、5. ローディング時間を待ってから、回答結果を確認し、6. ボタンクリックで次の問題へ移動して、再びローディング時間待ち、次の問題の回答に移る必要がある。そのため、我々は声調感知問題を解く時の負担の効率を重点とし、UIの改善を図り、感知訓練アプリの最適化版を作成した。

3.2. 声調情報の獲得と訓練時の操作の最適化

文献[28]によると、音声の感覚記憶は秒単位しか維持できない。このため、声調を習得できていない中国語学習者には、感じ取れる情報を与え、素早くフィードバックを与え、学習させる必要がある。各感知問題の回答に必要なアプリ操作時間を感覚記憶の長さより短く出来れば、学習の効率をさらに上げることができると考えた。最適化前後のアプリ UI や操作の手間などを比較した結果を表1に示す。

アプリは声調イメージを描く映像説明31個と感知訓練問題計197問で構成され、声調の学習に違う高さ、スピード、純音、音声、音素のテンプレート映像と感知問題を用いた。最適化後のアプリによる感知問題の回答は1. ボタンクリック

で課題音声再生し、2. ボタンクリックで課題音声の声調組み合わせを選択して、回答状況を確認する。回答後に3. スワイプして次の問題や項目へ移動する。合計3つの操作、プロトタイプの半分のみになった。さらに画面遷移ごとに必要なローディング時間が無くなり、最適化された感知訓練アプリは、学習時に必要な操作と情報獲得の手間を最低限にした。最適化したアプリのメイン画面と感知訓練問題画面を図3に示す。

改善された感知訓練アプリはアプリ内の内容を予めローディングし、項目を選択せずに声調の基本説明と映像説明が表示され、スワイプで項目を切り替えることができる。項目は知識、入門、初級、小テスト、中級課題などの大きい項目と、紹介、低音、中音、高音、男声、女声、テスト、1音節、漢字、四字熟語などの小さい項目をタブの形で表示される。

アプリ内に含まれる教育コンテンツはプロトタイプと変わらないが、コンテンツの提示について、多種類の映像説明を見るための操作はより簡単化にしていることと、映像説明を

参考しながら回答する1音節感知問題と初級レベルの復習問題をサポート項目として分離し、初級訓練での正答率が低い(60%以下)使用者のみその項目を勧めることとした。

3.3. 発音練習項目

我々はアプリの最適化で学習効果の向上を図ることに加え、設計した発音練習課題を導入することが、声調の学習にプラスの効果を与えるのではないかという仮説を検証するため、アプリ起動後に表示される発音練習用のエクササイズ画面を追加し、声調イメージを描く映像説明と音声なしの発音練習用声調映像3つを提示する仕組みにした(図4)。声調イメージは趙元任の五度数声調表記法[29]を用い、さらに発音練習の誘導を受けてから感知訓練問題へ進めることにするため、エクササイズ画面の最後にだけ、メイン画面へ移動するボタンを設置した。

アプリ起動後に表示させるエクササイズ画面を除いて、すべての感知訓練項目後にはモデル映像、声調組み合わせの画像と4種類声調を再生できる4つのボタンが提示される発音

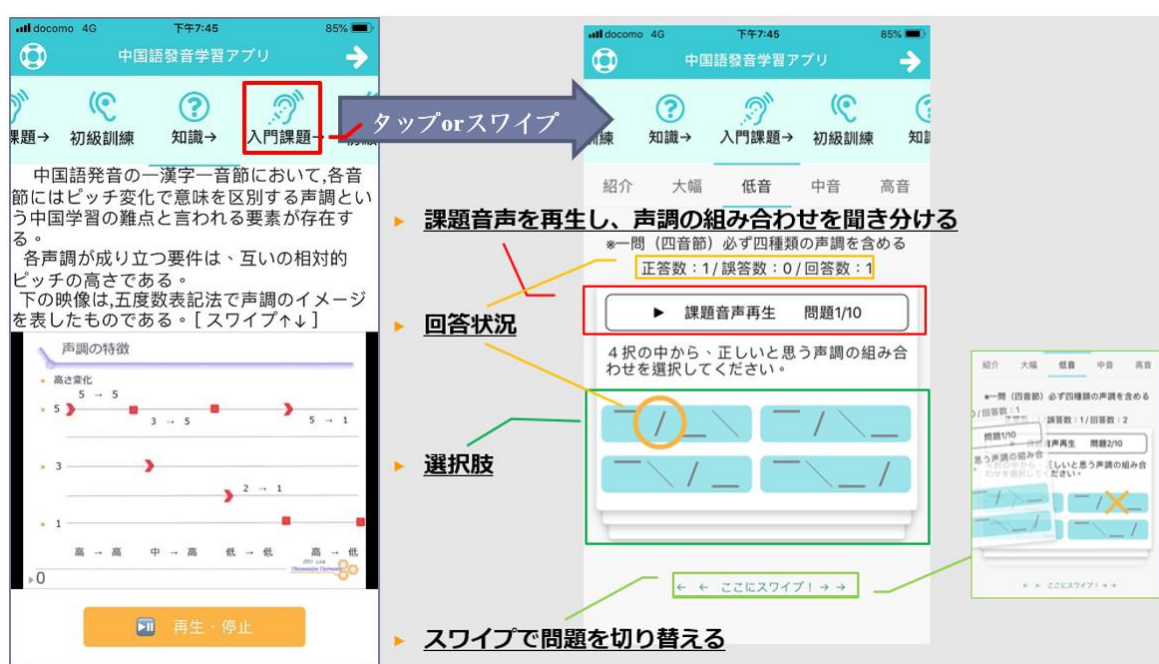


図3. 最適化した感知訓練アプリのメイン画面と感知訓練問題使用マニュアル

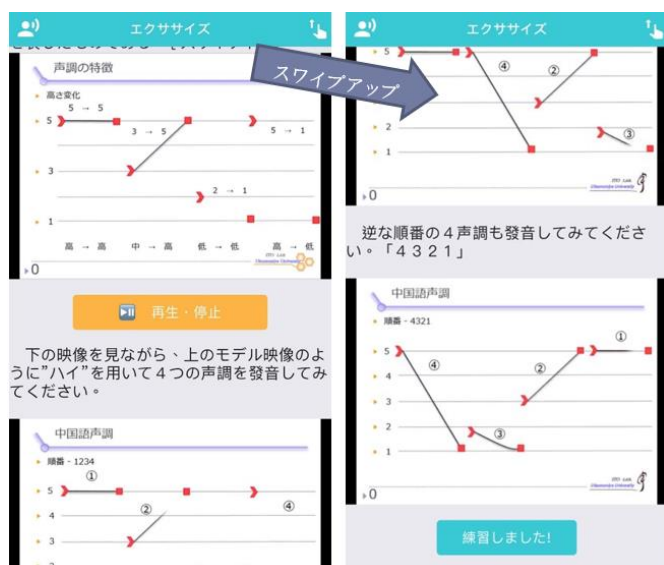


図4. エクササイズ画面



図5. 発音練習画面

訓練項目を作成した(図5)。作成した発音訓練課題は声調の並び替えと音素の変化に対応し、各声調の相対的音高をぶれなく表現できる能力を鍛えるのが目的である。更に声調の感知ができず、学習が停滞することを避けるため、練習のサポートとして、参考用の4声調のモデル音声を提供し、正しい発音を聴きながら練習することを可能にしている。

4. アプリの声調発音能力向上効果の比較

感知訓練アプリの最適化と発音練習項目の追加の声調学習効果への影響を評価するため、我々は2018年2月行ったアプリ評価実験[1]と同じ実験方法で、最適化された感知訓練アプリのエクササイズ画面が実装されたバージョンとエクササイズ画面なしのバージョンの学習効果を比較した。更にその結果と去年実施した感知訓練アプリのプロトタイプの実験結果と比較した。

4.1. 実験方法

被験者を2グループに分け、違うバージョンの最適化された声調感知訓練アプリによる学習を行い、アプリ使用後に発音テストを受け、声調の発音能力を測る。

実験の流れは以下のとおりである。

- ① 知識の獲得 (20分ほど)
- ② アプリによる訓練 (3日間, 1日30分)
- ③ 発音テスト
- ④ 再度-アプリによる訓練 (3日間, 1日30分)
- ⑤ 再度-発音テスト
- ⑥ アンケート

4.1.1. 被験者

本実験は、中国語学習経験がない、18~24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。

エクササイズ画面ありのバージョンの利用者は、平均年齢20.4歳、男性3人、女性2人、エクササイズ画面なしのバージョンの利用者は、平均年齢20.6歳、男性3人、女性2人であった。

4.1.2. 知識の獲得

知識の獲得については、説明会を実施し、中国語の基礎知識、アプリの使い方(図3)、アプリの使用と声調発音テストの日程を伝えた。

説明会のため準備した中国語の基礎知識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、メインである声調のイメージ、音高の特徴、第三声と軽声の説明とした。声調イメージは趙元任の五度数声調表記法[24]を用いるが、第三声は、その2種類の表現と使用場面について紹介し、テストする4つの声調イメージの第三声は「半三声」であることを被験者に伝えた。

4.1.3. アプリ使用

アプリの使用は1日30分、3日間の使用後、発音テストを受け、これを2回行った。アプリの使用はアプリに含めた項目を紹介し、使用スタイルは被験者個人のペースで行うことを伝えた。声調学習のアドバイスとして、簡単な項目から始めることと、簡単な感知訓練項目でもうまく解けない場合はサポート項目を利用することを被験者に勧めた。

アプリ利用者には毎日の使用状況を記録してもらい、エクササイズ画面ありのバージョンのアプリ利用者はエクササイズ画面の指示通りに練習するようにと教えた。

4.1.4. 発音テスト

合計2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、4つの基礎発音課題を用いたテスト内容を設計し、

1. 声調テンプレート: 音素(テスト1回目: “ハイ”, 2回目: “ハイ” と “マ”) と4つの声調のイメージを提示し、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(テスト1回目: “ハイ”, 2回目: “マ”) 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. テンプレートの順番変更: テンプレート(テスト1回目: “ハイ”, 2回目: “マ”) の順番変更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: 2つの音素(テスト1回目: “ハ”, “シ” と “カ”, “ミ”, 2回目: “シ”, “ロ” と “ヨ”, “ル”) と2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)。

さらにフレーズの模倣とより複雑な音素構成の声調発音能力を測定するため、フレーズの模倣と、モデル音声を頼らずのフレーズ発音課題を実施した。中国語フレーズの読み仮名(“ニー ハオ”, “フアン イン グアン リン”など)と声調イメージを提示し、被験者の発音を要求した。

4.1.5. アンケート

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6段階リッカートスケールとした、具体的に以下の通りである。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。

4.2. 実験結果

4.2.1. アプリ使用状況

感知訓練アプリのプロトタイプ使用者の平均1日30分の感知問題回答数は37.9問、最適化後の感知訓練アプリ、2つのバージョンの利用者は44.3問(エクササイズ画面あり)と46.6問(エクササイズ画面なし)であった。このことから、ローディング時間の短縮と操作の簡略化による回答数の向上が見られると言える。また、発音予習のためのエクササイズ画面を実装したバージョンの利用者の感知問題回答数は、実装されていない感知訓練アプリより少なくなった。

感知問題と発音練習の回数は利用者によって、かなりの差が見られる。エクササイズ画面での発音練習を含め、最適化された感知訓練アプリ利用者が発音練習をする状況を調査した結果、平均1日30分の練習回数は6.4回(エクササイズ画面あり)と13.27回(エクササイズ画面なし)。アプリの使用は被験者個人のペースに任せたため、発音練習項目を利用しなかった被験者と、2回目の使用で感知問題を利用せず、発音練習だけした被験者がいた。

4.2.2. 発音テスト結果

我々は最適化前後と、発音予習を追加した感知訓練アプリの利用者の、各発音課題においての声調発音成績を比較した。図6, 7に3種類アプリ使用者の、1回目と2回目の発音テストの平均正答率と分散を示す(exはエクササイズ画面ありのバージョンを意味する)。

発音課題- 四音節テンプレートの順番変更において、最適化されたアプリの利用者の正答率はプロトタイプの感知訓練アプリ利用者より10%以上の差が確認できた。さらに、最適化されたアプリのエクササイズ画面に従い、発音予習をした使用者の1回目のテスト成績は、発音予習をしなかった使用者より6%低く、2回目は3%高くなった。

発音課題- 二音節音素変化において、最適化されたアプリの利用者の正答率はプロトタイプの感知訓練アプリ利用者に比べ12%~20%の差が見られたが、発音予習をした使用者の

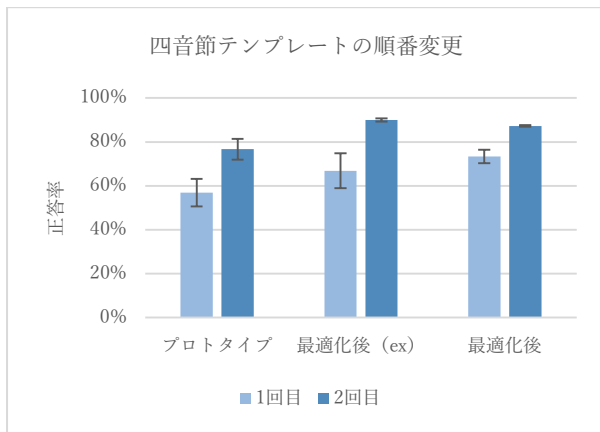


図 6. 各アプリ使用者の 4 音節発音課題正答率

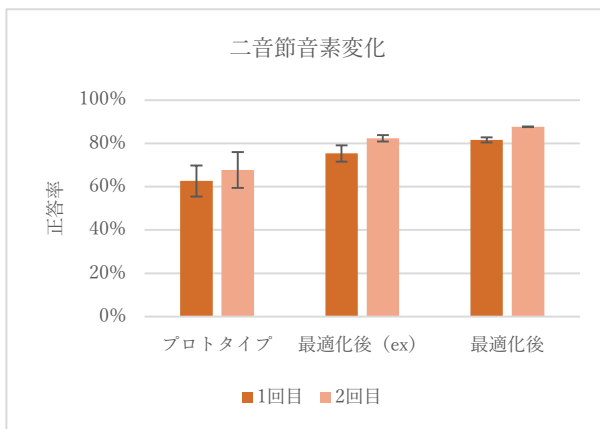


図 7. 各アプリ使用者の二音節音素変化発音課題正答率

1 回目と 2 回目の発音正答率は、発音予習をしなかった使用者より 7%と 6%低かった。予習の内容が 2 音節の発音練習ではないことが成績が低下した原因の 1 つだと考えられる。

二音節音素変化成績を、関連研究が主に使用する 2 音節語の正答率のように、2 音節とも正解することを条件とした発音テスト結果を図 8, 9 に示す。感知訓練アプリのプロトタイプ使用者は再度のアプリによる訓練後でも、2 音節課題の声調発音正答率が 20%未満の被験者が 5 人中 2 人いた。最適化されたアプリの使用者は、一度のアプリ使用後 1 人声調の発音正答率 20%以下の被験者がいたが、再度の訓練後、10 人の被験者全て 50%以上の声調発音正答率を得た。

3 種類のアプリ使用者、2 回の各発音課題における声調発音正答率を T 検定し、結果は以下の通りである。

1. 感知訓練アプリの最適化による使用者の正答率向上は上述の 3 つの発音課題において有意である (P 値 < 0.05)。
2. 最適化したアプリ使用者の声調発音は、四音節テンプレートの順番変更発音課題において、その効果量は大 (Cohen's $d = 0.8$) に近い 0.725 である。
3. 二音節音素変化発音課題の音節と問題の正答率を検定した結果、効果量は 0.827 と 0.826 であり、効果量大に達した。
4. エクササイズ画面を声調感知訓練アプリに追加し、発音練習することについては、統計的有意差が見えなかった (P 値 > 0.1)。さらに 3 つの発音課題において使用者の 1 回目の平均正答率が低くなることが示された (図 6, 7, 10)。

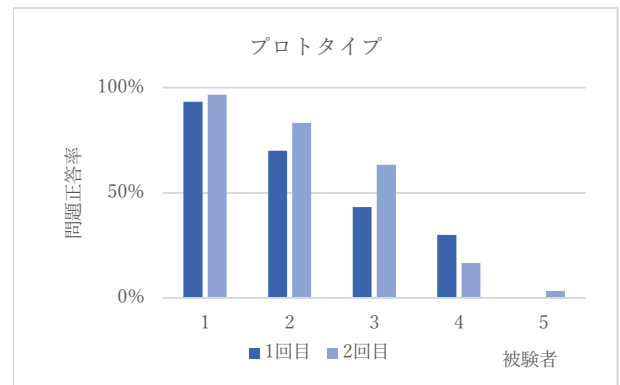


図 8. プロトタイプ使用者の 2 音節問題声調発音正答率[1]

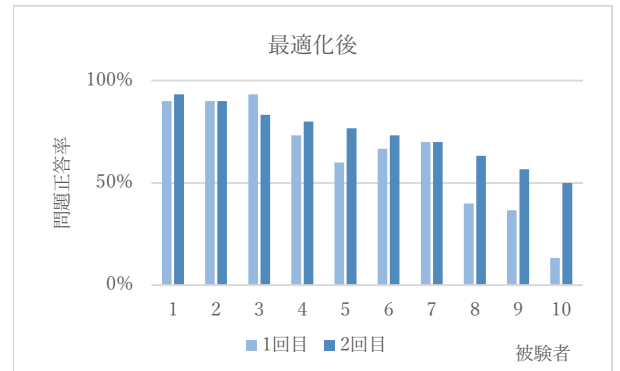


図 9. 最適化版アプリ使用者の 2 音節問題声調発音正答率

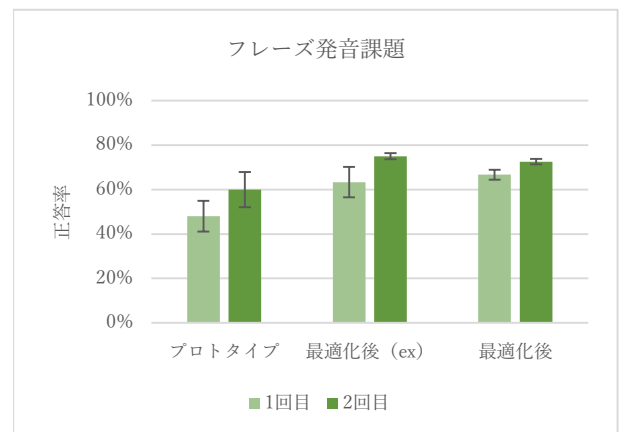


図 10. 各アプリ使用者のフレーズ発音正答率

表 2 アンケート結果

項目名称/総合得点	最適化	
	前	後
声調の学習に専心した	4.2	4.6
1 回目のアプリ使用をしっかりと行った	4	4.9
2 回目のアプリ使用をしっかりと行った	4.4	4.8
このアプリは声調の理解に役立つ	5	5.3
発音テストは声調の良い訓練になる	5	5.7
発音テストは面白い	5.2	4.9
このアプリで声調学習は面白い	4.4	5.3
このアプリの学習方法が面倒くさい	2.8	2.4
声調の聞き分けが難しい	5	4.4
声調の発音が難しい	5	4.2

4.2.3. アンケート結果

我々は2回目の発音テスト後、アプリによる声調学習、発音テスト、声調の難しさ等についてアンケートを行った(表2)。その結果、最適化後の感知訓練アプリ使用者はより声調の学習に集中し、しっかりアプリを使用したことがわかった。さらに、最適化のアプリ使用者は発音テストの練習意義とアプリによる学習の楽しさをより感じて、学習の時間と声調の難しさをあまり感じないという結果となった。

声調学習における文字と動画説明や各感知訓練内容についてのアンケート結果を表3に示す。アプリの最適化によって評価が一番大きく向上したのは映像説明のプラス1.4点と文字説明プラス1点であった。最適化前後において高い評価(5.4点以上)をされた感知課題の設計は、遅いスピード、男女声変化と4音節に4種類声調の3つであった。

4.3. 考察

4.3.1. アプリ使用と発音テスト結果について

一定時間内の感知問題回答数は最適化後に増えることが確認され、個別に各被験者の回答数と声調発音正答率を見ると、回答数と発音正答率に相関はないが、3種類アプリ使用者の平均使用数と発音正答率は正の相関関係が見られる。さらに声調感知問題の正答率も発音正答率と相関が見られた。設計した初級声調感知訓練問題[1]の正答率が40%以下の被験者では、2音節声調発音問題の正答率は20%以下であったが、再度のアプリによる訓練で初級声調感知訓練問題に対して大きな正答率向上(20%~35.2%)が見られた3人の被験者(図9の被験者5, 8と10)は、2音節声調発音問題の正答率向上(16.7%~36.7%)も見られ、声調感知能力の向上は発音能力を向上させる効果があると言える。

感知訓練アプリに追加した発音練習項目は発音テスト基礎課題の予習と練習であるが、発音予習として追加したアプリ起動時に表示させるエクササイズ画面が、使用者の発音の正答率を上げる効果は確認できなかった。エクササイズ画面を追加したアプリの使用者の1回目の声調発音テストの平均正答率は、全ての発音課題においてエクササイズ画面がないアプリの使用者より3.3%~6.6%低く(図6, 7, 10の2種類最適化したアプリ使用者の正答率差)、2回目の声調発音正答率も発音練習が有効であると示すことができなかった。さらに、再度の感知訓練アプリによる訓練で、感知問題を回答せず、発音練習のみ行った1人の被験者(図9の被験者3)は、1回目のテストで被験者の中では一番良い成績であるが、発音練習後の声調発音の正答率では4.2%~14.6%の低下が見られ、発音の誤りを気づかずに練習し、間違った声調発音を身に付けた可能性が高いと考えられる。

4.3.2. 発音練習と感知訓練の効果について

我々が実施したフレーズの模倣による発音練習と感知訓練の比較では、感知訓練アプリはフレーズ模倣発音練習アプリより有効であることを示した[1]。しかし、声調の学習には個人差があり、模倣発音練習と感知訓練アプリのプロトタイプの利用者は4.1節の実験方法で計3時間の使用を行っても、声調の発音正答率が50%以下の被験者(およそ半分)と、4種類の声調すべて同じ発音をする被験者がいた。

今回の実験では、認知負荷の軽減に着目し、感覚記憶の維持時間が短いことを意識したアプリ設計を行った、これにより声調の認識が比較的苦手な学習者でも短期間で声調の感知能力が上がり、発音の正答率向上も確認できた。

先行研究[27]では、アプリ使用前に、採点者と1対1の状態が発音テストを行うことで発音の成績向上が見られたが、アプリ内に組み込んだ短い発音予習内容の提示画面は、1対1の訓練よりモチベーションが低く、そして発音テストの予習と違い、アプリでの発音練習は感知訓練の時間を減らすことになる。これが、使用後の成績を下がる原因だと考えている。さらに、感知訓練後の基礎発音練習は、フレーズ模倣発音練習アプリ利用者[1]2人が犯した、第三声の下がりのイメージ

表3 アンケート結果(感知訓練課題)

項目名称/平均得点	最適化	
	前	後
(文字説明)声調の理解に役立つ	4.2	5.2
(映像説明)声調の理解に役立つ	4.3	5.7
(ピー音)声調の理解に役立つ	4.9	5.4
(遅いスピード)声調の理解に役立つ	5.6	5.5
(音素を固定)声調の理解に役立つ	5.2	5.1
(4音節に4種類声調)・・・	5.4	5.4
(ピー音の3種類高さ変化)・・・	4.9	5.3
(男女声変化)声調の理解に役立つ	5.5	5.5
(音素変化)声調の理解に役立つ	5.3	5.6

を強調しすぎて、第四声のように発音する誤りの原因になり得るため、声調発音の自主的練習は正しいフィードバックが得られる状態で行い、誤りの定着を避ける必要がある。

4.3.3. アンケート結果について

感知訓練アプリのコンテンツについてのアンケート結果によると、感知訓練アプリのプロトタイプ利用者にとって大きな点差で最も声調の理解の役に立たないと評価されたのは文字と映像の説明である。しかし、最適化したアプリの利用者のアンケート結果では、文字と映像説明の評価は大きく上がり、映像説明はさらに最高得点を得た項目となった。感知訓練アプリのプロトタイプ内の多種類の映像説明を見るためには、種類ごとに項目を選択し、ローディング時間を待つ必要があり、最適化後のアプリのように、起動後に必ず文字説明と映像説明を提示し、スワイプすることで各声調の映像説明に切り替えることができない。最適化した感知訓練アプリの利用者はより頻繁かつ、簡単に映像説明を見ることができたのが、映像説明を一番声調の学習に役立つ項目と評価される理由であると思われる、感知訓練アプリの効果向上の原因の1つだと考えている。

5. まとめ

本論文では、声調の入門学習手法として、我々が設計した感知訓練問題を用いた自主学習用アプリは一般的な発音模倣練習より有効であるという先行研究に基づき、アプリの改良と、発音練習と合わせる事による学習効果向上を図る実験を実施した結果を述べた。評価実験の結果、感知訓練アプリの改良による学習中の認知負荷の軽減は、声調学習の効果に大きく影響し、改良前後のアプリ使用者の短期間(合計3時間)のアプリ使用後の声調発音正答率は2音節、4音節とフレーズ発音課題のいずれにおいても有意な差があり、効果量が中と大であるという結果を得た。さらに、実験後のアンケートによれば、改良後のアプリ使用者は声調をより楽しく、より学習を進めることができた。

発音練習を感知訓練アプリ内に組み込んだが、効果が見られなかった。逆に感知訓練の時間を少なくしてしまったため、感知訓練問題の回答数を低くすることになった。さらに1人の被験者は感知訓練の代わりに発音練習をすることを選んだ結果、声調発音の誤りを招いた。自主的発音練習は間違った発音を気づかずに練習するリスクがあり、これが、発音練習を組み込んだアプリの効果と比較的低いことと、練習後の発音成績が下がる原因だと考えている。

感知訓練は、常に正しい音声情報とフィードバックを提供するため、発音練習時に誤りが生じ、気づかないまま練習することがなく、学習に負の効果が発生する可能性を軽減すると言える。今後は声調発音誤りの自動検出や採点など、音声認識を用いた声調学習のサポート機能を開発し、従来の発音の音高追跡と違う手法の評価を設計する予定である。また、

機械学習を用いて発音は正しいか否か、正解にどれくらい近いかなどのフィードバックを提供する方法を目指す。

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] M. S. Kang, A. Atsushi and H. Hatano, "Development and Evaluation of a Chinese Tone Perceptual Training App", *Language Learning and Educational Linguistics 2018-19*, pp.11-18, 2019.
- [2] 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.
- [3] K. J. Zhang, and L. M. 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.
- [4] H. W. 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.
- [5] H. Y. Chen, "The Study of Chinese Phonetic Errors and Teaching Strategies of Vietnamese Spouses in Taiwan", available at: <http://paperupload.ntnu.edu.tw/paper-321.html> (accessed 10 October, 2018, in Japanese), 2007.
- [6] S. 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.
- [7] L. 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.
- [8] K. 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.
- [9] L. Y. Cheng, "The Perception and Production of Mandarin Tones by L2 learners", available at: <https://hdl.handle.net/11296/fgsjr3> (accessed 12 October 2017), 2014.
- [10] H. Y. 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.
- [11] K. L. 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.
- [12] R. H. 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.
- [13] P. L. Tsai, "Perception and Production of Chinese Lexical Tone by Adult English Speaking Learners", available at: <http://etd.lib.ntu.edu.tw/cgi-bin/g32/gswb.cgi?o=dnthucdr&s=id=%22GH000934709%22.&searchmode=basic> (accessed 10 October, 2018, in Japanese), 2008.
- [14] N. T. 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.
- [15] C. C. 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.
- [16] N. H. 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.
- [17] A. W. 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.
- [18] R. Ding, "Talking about the Recognition of the Problem with "Tone is difficult" for Japanese Learners of Chinese as the Second Language", available at: <http://ir.lib.shimane-u.ac.jp/en/38621/> (accessed 18 October 2017), 2017.
- [19] T. Umemoto, "Course psychology 7 Memory", University of Tokyo Press, Tokyo, pp.165-170, 1969.
- [20] S. Krashen, "We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis", *Modern Language Journal*, 73, pp.440-464, 1989.
- [21] Y. Wang, M. M. Spence, A. Jongman and J. Sereno, "Training American listeners to perceive Mandarin tone", *The Journal of the Acoustical Society of America*, 106(6), pp.3649-58, 1999.
- [22] E. Pelzl, E. F. Lau, T. Guo and R. DeKeyser, "Advanced second language learners' perception of lexical tone contrasts", *Studies in Second Language Acquisition*, 41(1), pp.59-86, available at: <https://doi.org/10.1017/S0272263117000444> (accessed 12 October 2019), 2019.
- [23] M. Li and R. DeKeyser, "Perception Practice, Production Practice, and Musical Ability in L2 Mandarin Tone-word Learning", *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), pp.593-620, available at: <https://doi.org/10.1017/S0272263116000358> (accessed 12 October 2019), 2017.
- [24] 湯山トミ子, 武田紀子, 2008, 《中国語基礎教育における e-Learning システムの活用 : 発音習得における声調波形表示機能の使用と教育課題》, 日本 e-Learning 学会 2008 年春季学術講演会
- [25] 劉 松, 浦野義頼, 比企静雄, "中国語四声弁別を自習するための CAI システム," 『日本教育工学会論文誌』, 34(3), pp. 223-233, 2010
- [26] J. Sweller, "Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning", *Cognitive Science*, 12, pp.257-185, 1988.
- [27] M. S. Kang and A. Atsushi, "Effects of Repeating and Perceptual Training to Improve Chinese Tone Pronunciation Ability", 2019 IEEE Conference on e-Learning, e-Management & e- Services (IC3e), Pulau Pinang, Malaysia, 2019, pp. 25-30.
- [28] C. J. Darwin, M. T. Turvey and R. G. Crowder. "An auditory analogue of the sperling partial report procedure: Evidence for brief auditory storage", *Cognitive Psychology*, 3 (2), 255-67, available at: [doi:10.1016/0010-0285\(72\)90007-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(72)90007-2) (accessed 14 March 2020), 1972
- [29] Y. R. Chao, "Language Problems", The commercial Press, Beijing, pp.59-81, 1980.

Socio-cognitive Framework を用いた英文和訳課題の妥当性検証 ー高校の定期テストを中心にー

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 本稿では、Socio-cognitive Framework で高校の定期テストに出題されている英文和訳の妥当性を検証した。出題に値する利点としては、(1) 教師側では英文和訳の問題作成が容易、(2) 実施環境に左右されにくい、(3) 生徒のメタ言語能力の向上に貢献する可能性があるという 3 点が示された。妥当性を損なう可能性のある点としては、(1) 出題意図が不明確だと授業内容とテスト内容の間にズレが生じる、(2) テキストの文化的な背景知識が必要な問題は訳すことが困難な場合がある、(3) 指示文が曖昧な場合、テスト受験者がどのように回答すべきか不明瞭、(4) 産出スキルとして適切な採点方法が実施されていない可能性がある、(5) 適切な外的基準と英文和訳のスコアの相関分析ができていない、(6) 授業で扱ったテキストをそのまま出題すると負の波及効果が発生するということが示された。その結果、検証した英文和訳は高校の定期テストの出題に値するほど妥当性がないという結論に至った。

キーワード Socio-cognitive Framework, 英文和訳, 定期テスト,

Study on English to Japanese Translation Tests using Socio-cognitive Framework

Satoshi KUROKAWA¹

¹ Department of Language and Information Sciences, Graduate School of Arts and Sciences, the University of Tokyo

E-mail: ¹ skurokawa0521ut@gmail.com

Abstract This validity study investigated English to Japanese translation tests in high school's term-end examinations using Socio-cognitive Framework (Weir, 2005). The study revealed that merits of English to Japanese translation tests (1) are easy to make the test from teachers' point of view, (2) are not influenced by the test environment, (3) evoke test takers' meta-linguistic awareness. However, the translation tasks (1) have the gap between the teaching task and teaching task because few teachers did not clarify the object of this task (2) find it difficult to translate cultural context, (3) have ambiguity of the directive statement, (4) can be a lack of scoring validity, (5) can be a lack of criterion-related validity, (6) may have negative washback effect on the test takers' learning. Given that the large number of lacks validities, English to Japanese translation tasks should not be on the test unless the tasks remedy lack of validities.

Keywords Socio-cognitive Framework, English to Japanese Translation Tests, Term-end Examinations

1. はじめに

2020 年度より、従来のセンター試験を廃止し、記述式問題などを取り入れた「大学入学共通テスト」が導入されることに注目が集まっている。しかし、もう 1 つ重要な改革が行われる。その改革とは、2020 年度から一般入試において、受験者の各高校が提出する調査書を、その大学のアドミッションポリシーに基づき、可否判定に用いることができるようになる、というこ

とである (文部科学省, 2017)。そのため、調査書に記入される学内の中間テストや期末テストなどの総称であるいわゆる「定期テスト」のスコアも、生徒の志望校次第では、大学入試で評価対象になる。それゆえ、高校生にとって定期テストの重要度が上がるだけでなく、テストを作成する高校教師は、より一層、公正公平な定期テストを実施し、妥当性・信頼性の高い定期テストの作成に努めなくてはならない。つまり、これを契機に高校の定期テストの問題形式の妥当性と信頼

黒川智史, “Socio-cognitive Framework を用いた英文和訳課題の妥当性検証ー高校の定期テストを中心にー”,
言語学習と教育言語学 2019 年度版, pp. 17-25,

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, 2020 年 3 月 31 日.

Copyright © 2019-2020 by Kurokawa, S. All rights reserved.

性を検証し、高めていかなければならないだろう。

高校の英語教育に焦点を当てると、妥当性と信頼性に疑念を抱かせるような問題形式が今もなお習慣的に全国の高校の定期テストで用いられている (若林 & 根岸, 1993; 村越 & 江原, 2015)。とりわけ英文和訳に関しては、解答するのに日本語能力が必要であることから、英語のテスト問題として出題すべきかについて議論されてきた (斎藤, 2006; 馬場, 2006; 静, 2006)。しかしながら、これまでの議論は、研究者自身の学生時代の経験や、教育者としての指導方針に基づいて議論しているものが多く、あまり言語テストの観点から議論されてこなかった。また、そもそも研究者ごとに議論の対象にしている英文和訳自体が異なっていることも多かった。例えば、雑誌『英語青年』において、斎藤 (2006) は、英文和訳を文化的な背景をうまく日本語に落とし込むような高度な翻訳能力を測るものであるとみなして議論している。一方で、静 (2006) は、文化的な背景をあまり絡めずに表層的な英語と日本語を訳し、授業で用いられる文構造や語彙知識などの能力を測る課題として、英文和訳とみなして議論していた。そのため、英文和訳自体のコンセンサスが取れていない状態で議論していたといえる。したがって、まず今回検証する英文和訳を提示してから、言語テストの観点から検証し、出題に値する利点や妥当性が損なわれている可能性がある点について様々な観点から検証し、高校の定期テストで英文和訳を出題すべきかの議論を進めることに貢献できるだろう。

近年、言語テスト研究において、「社会的認知の枠組み (Socio-cognitive Framework)」がテストの開発に用いられている (Weir, 2005; Green, 2014; Bannur and Abidin, 2015)。社会的認知の枠組みは、Weir(2005)が提唱したテストの妥当性検証アプローチであり、Green (2014)によると、Test of English for Academic Purpose (TEAP) の開発の際に社会的認知の枠組みが用いられたという。また、Bannur and Abidin (2015) では、リビアの大学内で実施された特定の学習者向けの英語テストの妥当性の検証にも社会的認知の枠組みが用いられた。したがって、日本独自の問題形式である英文和訳の検証にも応用可能であると考えられる。

そこで、本研究では、社会的認知の枠組みを用いて、高校の定期テストで英文和訳を運用することによって、どのような出題に値する利点と妥当性を損なわれている可能性があるのかを検証し、高校の定期テストで英文和訳は出題するほど妥当性があるのかを考察する。

2. 社会的認知の枠組み

2.1 社会的認知の枠組みとは

社会的認知の枠組みでは、5つの妥当性の構成要素

に分かれており、それぞれ異なる検証を行っている。文脈妥当性 (Context Validity) と理論基盤妥当性 (Theory-based Validity) は、テスト実施前に検証する構成要素とされており、採点妥当性 (Scoring Validity)、基準準拠妥当性 (Criterion Related Validity)、そして結果妥当性 (Consequential Validity) は、テスト実施後に検証する構成要素となっている (Weir, 2005)。また、社会的認知の枠組みでは、妥当性と信頼性は不可分であるとされているため、構成要素の中には、妥当性と信頼性に関する項目が共存しているのが特徴である。したがって、以降本稿では特に但し書きがない限り、「妥当性」という言葉は社会的認知の枠組みにおける、信頼性を指すことにする。

社会的認知の枠組みは、本来リーディング、リスニング、ライティング、スピーキングの課題を検証するものであり、それらの4技能に属さない日本独自の課題である英文和訳を対象にするため、4技能の枠組みをそのまま用いずに、英文和訳の特性を考慮しながら検証する。なお、妥当性の検証の判断材料とするものは、3.1で述べる問題形式の英文和訳とする。次のページにある図1は Weir (2005, p.44 - 47) を基に作成した社会的認知の枠組みに関するものである。2.では社会的認知の枠組みの構成要素の詳細を説明し、第3章では、定期テストの英文和訳に関する、出題に値する利点と妥当性が損なわれている可能性がある点があるのかを考察する。

2.2 文脈妥当性

文脈妥当性は、従来、内容妥当性 (Content Validity) と言われていたものである (Weir, 2005)。Weir は、テストを社会的な文脈において論じるために、内容妥当性という用語ではなく、文脈妥当性としている。文脈妥当性は、要求タスク、実施環境、タスク設定の3種類に分かれている。

要求タスクとは、その課題によって、どのような能力を要求されるかを指している。例えば英文和訳であったら、課題で使用されている語彙レベルや、和訳するテキストの長さなどが挙げられる。

実施環境とは、その課題を行う場所が、受験者が安心して集中できる環境なのかを指している。安心な環境とは、テスト中に不当に妨害されることがない場所であることなどが挙げられる。集中できる環境とは、例えば、リスニング課題では、音声テスト受験者の座席にかかわらず、全員聞こえているかどうかなどが挙げられる。

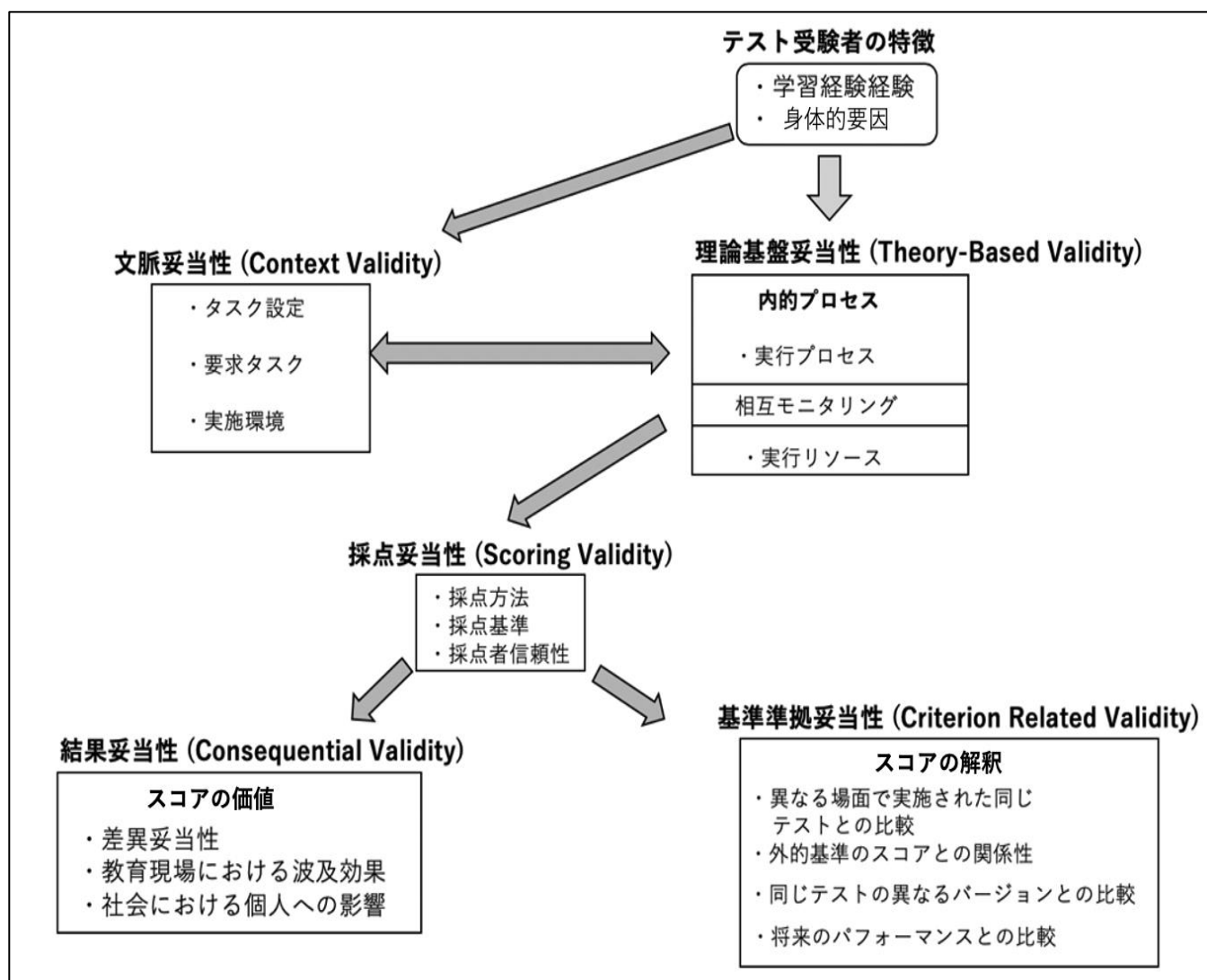


図 1 Weir (2005) の社会的認知の枠組みの日本語訳 (pp.4 4-47)

タスク設定とは、そのタスクを設定した目的や、解答方式、課題の数や、予想される解答時間など、課題のフォーマットや解答形式に関するものを指している。このように文脈妥当性は、従来の内容妥当性の検証に加えて、テスト受験者の実施環境にまで配慮していることが特徴といえる。

2.3 理論基盤妥当性

文脈妥当性が、テストを実施する環境やテスト課題自体など「受験者の外的なプロセス」に関するものに対し、理論基盤妥当性は、実際にテスト受験者がその課題を解いているときにどのように解答しているのかという「受験者の内面的なプロセス」に関するものである。理論基盤妥当性には、実行リソースと実行プロセスに分かれている。実行リソースは、その課題に解答するために、どのようなスキルが必要であるかを指している。例えば、長文読解のような課題では、語彙力や文法能力が不可欠であるため、それらの知識が無い場合は解答できないだろう。他にも、受験者が課題

の内容に関する前提知識 (Content Knowledge) がどの程度必要なのかを考慮することである。実行プロセスでは、テスト受験者の課題目標設定、課題内容の認識などが挙げられる。実行プロセスと実行リソースは課題に解答し終わるまで、テスト受験者の頭の中で相互にモニタリングが行われていると考えている。つまり、理論基盤妥当性の考え方では、実行プロセスが実行リソースに適しているかを受験者自身が調整して課題を遂行しているということになる。このように、課題を解く際の「受験者の内面的なプロセス」がテスト作成者の意図したものであるかを検証するものが理論基盤妥当性であるといえる。

2.4 採点妥当性

テスト受験者が課題を解答後、テストを回収し、採点する。その際の妥当性が採点妥当性である。採点妥当性はリーディングやリスニングのような受容スキル (Receptive Skills) か、ライティングやスピーキングのような産出スキル (Productive Skills) によって大きく

異なる。前者の場合は、選択式問題が多数を占めているため、テスト項目が意図した能力を測定できているのか、または、テスト項目が一貫して同じ能力を測定しているのかを検証することが主な調査対象である。後者の場合は、採点者間の信頼性があるのか、採点者内の採点の一貫性があるのか、または、採点項目、採点基準として妥当なものが設定されているかなどが検証の対象となっている。

2.5 基準準拠妥当性

採点が終わった後、「そのスコアの価値」を知ることができれば、課題に相応の価値をつけることができるだろう。基準準拠妥当性は、同じようなテスト課題とどの程度相関があるのか、または、その課題のスコアが、他の英語テストのスコアとどの程度相関があるのかなどを調査することで、「その課題のスコアがどのような意味があるのか」を検証することを指している。

2.6 結果妥当性

基準準拠妥当性が「そのスコアの価値」に関する検証であるのに対し、結果妥当性は、「そのスコアの解釈」に関する検証である。具体的には、その課題のスコアが、どのような社会的価値があるのか、その課題のスコアが、テスト受験者の将来のパフォーマンスをどの程度約束するものなのか、または、その課題を用いることの波及効果はどのようなものかを検証することである。

3. 定期テストの英文和訳の妥当性検証

本項では、実際に高校の定期テストなどで運用された英文和訳を取り上げ、2.で言及した、社会的認知の枠組みで、先行研究に基づいて、定期テストの妥当性を検証する。

3.1 今回検証する英文和訳

第1章で述べたように、研究者が議論している英文和訳にも様々な種類がある。例えば、2つの似た意味の英文が提示されて「文章の違いが分かるように訳せ」という指示がされる問題などもある（若林&根岸, 1993）。したがって、本研究で検証する英文和訳とはどのような問題形式なのかをあらかじめ定義する必要があるだろう。実際に定期テストで使用されている英文和訳を提示するために、若林と根岸（1993）が収集したある高校の「総合問題」形式のテストで、実際に使われたテストの中から英文和訳を抜粋した。

設問 2 下線部 (イ) の意味を日本語で書きなさい。

I liked her very much, in fact, that (イ) I would go to the library and read the cards in the back of the books to find the ones that she had borrowed.

解答例：私は図書館に行き、彼女が借りた本を見つけるために、本の裏にある閲覧カードを読もうとした。

（若林 & 根岸, 1993, pp. 32）

このように、英文を「日本語で書きなさい」と指示されるような問題形式が英文和訳であるといえる。また、中沢(2014)によると、進学校の高校生が中心に受験しているとされている「進研模試」では、以下のような英文和訳が出題されているという。

例 1: 下線部(A)を日本語になおせ。

(A) No one knows for sure when Harrison's interest in clocks began.

解答例：いつハリソンが時計に興味を持つようになったのかは、誰にもはっきりとはわからない。

（中沢, 2014, pp. 92）

模擬試験は定期テストではないため、調査書の内容には影響がないと考えられるが、進学校においては、模擬試験を参考にして定期テストを作成している可能性が高い。また、(1)文中の下線部の英文を訳させている、(2)「日本語で書きなさい」や「日本語になおせ」といった指示文などは、若林と根岸（1993）が提示した英文和訳と一致している点が多い。

今回提示した1つ目の課題の訳の解答例において、若林と根岸（1993）は、「図書館に行って、後ろにある（閲覧）カードを読んだ」という訳では、点数がもらえず、ポイントは助動詞の *would* の訳であると述べている(pp.35)。また、2つ目の課題の訳のポイントは、中沢によれば文全体が *SVO* の文型を取っていること、*no one* と *for sure* の意味を理解しているか、目的語の部分に間接疑問 (*When*～)があること、および、*When* の内部の文型を理解しているか、ということであるという(pp.93)。

このように英文和訳が採点されるポイントを1.で言及した英文和訳が測定している能力に関する議論と照らし合わせると、文化的背景を交えた高度な翻訳能力を測定している斎藤（2006）よりも、どちらかというと文化的背景を絡めず逐語訳で文法、英語の構文知識を問うような能力を測定している静（2006）に近いと考えられる。したがって本研究においては、逐語訳

で文法、英語の構文知識を問う問題として英文和訳について議論することにする。

3.2 社会的認知の枠組みを用いた英文和訳の検証

3.2.1 英文和訳の文脈妥当性

英文和訳の文脈妥当性が該当する、要求タスク、実施環境、タスク設定を考察する。要求タスクは、テスト受験者、つまり、その高校の生徒の英語力や、授業で実際に用いた語彙レベルやテキストの長さなどを調整すれば妥当な問題になるだろう。また、テスト作成者側から見れば、和訳をさせたい部分に下線を引けば問題が完成するため、テスト作成が容易であることも出題に値する利点として考えられる (馬場, 2006)。

実施環境に関して英文和訳は、リスニング課題のように、テスト受験者の座席によって音源の聞こえやすさが異なる可能性などを配慮する必要はない。そのため、通常の定期テストを実施する環境が整っていれば妥当性を確保できるだろう。それゆえ、英文和訳は実施環境に左右されにくい問題形式であり、その部分は出題に値する利点であると考えられる。

その一方、タスク設定に関して考察すると、若林と根岸 (1993) によると、特に「総合問題」型のテストにおいて英文和訳は、目的意識がなく出題されている場合があると指摘している。村越と江原 (2015)は、普段の授業内容 (ティーチング・ポイント) と、テストの内容 (テストティング・ポイント) が一致させることが重要であると述べている。英文和訳は、ティーチング・ポイントとテストティング・ポイントが一致させるには、授業内で和訳を提示しなくてはならないだろう。その際に、英文和訳を出題する目的が不明確だと、授業内容とテスト内容の間にズレが生じてしまうだろう。さらに、現行の学習指導要領におけるコミュニケーション重視の英語教育、そして 2020 年度の改定により、4 技能をバランス良く伸ばす英語教育が施行され、和訳を授業のティーチング・ポイントとして設けることはますます困難である可能性がある。今後、教師は、授業のティーチング・ポイントに和訳をあまり組み込んでいない場合、安易に前例を踏襲して英文和訳を出題すると、定期テストの妥当性を損なってしまう可能性がある。そのことに留意し、教師が多肢選択など他の方法を用いて、英文和訳で測りたい能力を測定できないかを検討していく必要があるだろう。

3.2.2 英文和訳の理論基盤妥当性

理論基盤妥当性の実行リソースと実行プロセスを英文和訳に適応して考察する。実行リソースに関しては、その高校の授業で扱っている文法事項や、語彙を使えば過度に負担のかかる課題とはならず、妥当性は確保できるだろう。これは文脈妥当性で述べた言語要

求タスクが生徒にとって妥当なものであるならば、大きな問題になりにくいと同様である。しかしながら、課題の前提知識に関してはテスト作成時に考慮する必要がある。例えば、自国の文化と大きく異なる文化が関連する出題に関しては、たとえその語彙を知っていても、和訳をすることが困難である可能性がある。これは、訳すという行為の中に、異なる文化的背景を有する二言語間を行き来しなければならないためである。英文和訳も例外ではないため、もし、前提知識を必要とする問題を出題する場合は、補足するような注意書きなどを提示する方法が考えられる。

実行プロセスに関しては、英文和訳は実行プロセス上の妥当性が損なわれている可能性がある点が存在する。Weir (2005) は、参加者全員が同じようなプロセスで課題を行うことが望ましいため、指示文は誰でも理解できるようにすべきであると主張している。その一方、若林と根岸 (1993) のように、英文和訳は「この文を日本語になおしなさい」という指示文であると、原文の文構造をできるだけそのまま反映させた訳にするのか、それとも前後の文脈から自然な日本語になるように訳すのかが、分からないという指摘している。この点に関しては、ただ単に「この文を和訳しなさい」という曖昧な指示ではなく、テスト受験者が誤解しないような指示文にすることが求められるだろう。先行研究においてもしばしば英文和訳の指示文に関して述べられていることがある。例えば、Ushiro et al (2005) では、英文和訳の指示文を明瞭にすべきであると主張している。しかしながら、両研究とも、実際にどのような指示文にすれば明瞭になるかまではあまり述べられていなかった。それゆえ、今後は、どのような指示文ならば授業のティーチング・ポイントを反映させられるかを考察する必要があるだろう。

3.2.3 英文和訳の採点妥当性

英文和訳の採点妥当性を検証する。英文和訳は、記述式問題であるため、ライティング課題やスピーキング課題のような産出スキルとみなすことができる。その場合、採点方法は、ライティング課題のような採点方法で行う必要があるだろう。つまり、英文和訳も採点項目や採点基準を設ける必要があるということである。さらに英文和訳の場合は、採点の一致度を高めるためには、採点例など複数を設け、採点妥当性を高める方法といえるだろう。

しかしながら、英文和訳の採点の信頼性に関する麻生 (2012) などの先行研究においては、具体的な採点項目が用いられていないものが多く、採点者の裁量に任されている場合が多く、採点者のトレーニングの機械や、採点項目を設けていない研究が多い (Buck, 1992; 麻生, 2012)。英文和訳 2020 年度の大学入試より

調査書が非常に重要になってくることを考慮すると、高校の定期テストにおいて採点の妥当性が確保されていない可能性がある状態は、他の妥当性と比べても、とりわけ大きく妥当性が損なわれている可能性がある。

英文和訳の採点の信頼性を調査するために、黒川(2019)では、ライティング課題と同様に、採点項目を設置し、採点者のトレーニングの機会を設け。その結果、採点者間信頼性は、非常に高かったという($r = .95$)。黒川の研究では、採点者数が少ない(2名のみ)ことや、採点項目に挙げていた4項目同士の一貫性に懸念がある(i.e., 日本語能力も採点項目に入っている点など)など多くの課題が残っている。また、採点者内信頼性などの分析も行われていない。それゆえ、黒川(2019)の研究に不足している上記の点を今後検証していくことで、英文和訳の採点妥当性を検証できるだろう。

3.2.4 英文和訳の基準準拠妥当性

「英文和訳のスコアの価値」は、主に「英文和訳のスコアと英語力と関係性」という文脈において検証されてきた(Buck, 1992; 青木, 2000)。代表的なものでいえば、青木(2000)がある。青木は、アメリカのミシガン大学が留学生の英語レベルを分けるために使用している、Michigan Test of English Placement Test の Reading Comprehension に該当する20問と、英文和訳の20問を参加者に解答させ、ピアソンの相関分析を行った。その結果、両者は有意に弱い相関であったという($r = .36, p < 0.01$)。しかしながら、金谷(1995)が指摘しているように、英文和訳は読解能力のみを測定しているのではないため、青木のように、英文和訳と読解力のテストの間が弱い相関になるのは当然であり、その2つの相関係数を求めることの根拠が乏しい。

また、青木(2000)の場合は、採点基準は各採点者に委任しており、また、採点妥当性の部分でも述べたように、トレーニングの機会を設けておらず、採点妥当性が保たれているか懸念があった。高校の定期テストにおいて、より正確に基準準拠妥当性を検証するには、高校英語の到達度を測定できる課題と英文和訳の相関を見る必要があり、その際には、採点妥当性も考慮して検証しなくてはならないだろう。

また、英文和訳は図1の右下の基準準拠妥当性の中にある、「異なる場面で実施された同じテストの比較」や、「同じテストの異なるバージョンとの比較」、「従来のパフォーマンスとの比較」に関しても、今後検証していく必要があるだろう。

例えば、「異なる場面で実施された同じテストの比較」に関していえば、英文和訳は記述式問題であるものの、あまり日本語に触れる機会がなく、外国語に多く触れる海外の日本人学校の生徒と、日本在住の公立校高校の生徒では、異なる結果になる可能性も高く、

和訳の違いを記述的に分析することができるだろう。

「同じテストの異なるバージョンとの比較」、「従来のパフォーマンスとの比較」に関していえば、同じ高校の定期テストにおいて、毎回出題していき、どのようにテストのバージョンが変化することで、生徒のパフォーマンスが変化するのか、また、従来のパフォーマンスから、徐々に向上していくのかを比較することができるだろう。

3.2.5 英文和訳の結果妥当性

英文和訳の結果妥当性は、多くの議論がある。最も代表的なものは、波及効果に関するものである(静, 2006)。静は、大阪大学や京都大学が二次試験において英文和訳が出題しているため、学校の定期テストにおいても出題されていると主張している。しかしながら、2022年度より新学習指導要領施行に伴い、高校の授業は、高校の授業にリーディング、リスニング、ライティング、スピーキングの4技能をバランス良く指導されるため、高校の定期テストも4技能を測定することを取り入れる可能性がある。それに伴い、大学入試において入学試験内容の見直しが行われ、英文和訳の出題数も減少する可能性がある。そのため、今後英文和訳が定期テストに出題されることによる波及効果は現在よりも弱くなると考えられる。

また、教師が英文和訳を授業で扱った既習テキストをそのまま出題してしまうことも懸念材料である。テスト受験者である生徒は、次のテストに備えて、授業で扱ったテキストの和訳を暗記する可能性が出てくる。既習テキストの和訳を暗記することは、英語力と関係がなく、実用性も低いいため、負の波及効果が生じる可能性があると考えられる。また、生徒が既習テキストを暗記することは英語学習であるという錯覚を起こしてしまう可能性も否定できない。そのため、卯城(2012)が述べるように、生徒の「授業の理解度」や「取り組み状況」を測るなどの目的がない限り、授業で扱ったテキストをそのまま使うことは避ける必要があるだろう。定期のテストでは、生徒の語彙、文法事項などの学習状況を加味しながら、新たなテキストをテストに用いる、もしくは、授業で扱った内容を教科書以外の語彙や表現を用いて言い換えるなどの工夫がある(卯城, 2012)。そうすることで、テストの結果妥当性を高めることに貢献するだろう。

また、今回は静(2006)の定義により近いものが英文和訳の測定したいものであるとしていたが、仮により翻訳能力を測定するような斎藤(2006)の定義で測定しようとする場合、江利川(2011)によると、英文和訳は、日英の二言語間を行き来するプロセスが含まれており、そのプロセスが知的訓練に繋がると主張している。仮に英文和訳が生徒の知的訓練に役立つならば、

定期テストに出題する意味があるともいえる。鳥海、大津、斎藤、江利川と林 (2017) は英語教育の目的の1つとして、メタ言語能力を身につけることを主張している。メタ言語能力とは、言語についての文法や構文など言語のメタ的な機能を理解し、正しく運用できる能力のことを指す (松崎, 1991)。確かに、英文和訳が生徒の知的訓練やメタ言語能力の育成に貢献するならば、定期テストに出題する意味があるだろう。しかしながら、英文和訳を解答する際、生徒の内面では実際にどのようなプロセスがあるのかは解明されておらず、また、英文和訳によってメタ言語能力が向上するかは定かではない。今後は、英文和訳がメタ言語能力向上させるのかを実証的に検証する必要があるだろう。例えば、受験者に英文和訳解答中してもらい、解答の最後に発話プロトコル分析することで、英文和訳を解いている間にどのようなメタ認知が働いているのかを解明する手がかりになるだろう (長谷川, 2016)。

4. 議論:英文和訳は高校の定期テストに必要なか

第3章で指摘した高校の定期テストにおける英文和訳の出題に値する利点と妥当性が損なわれている可能性がある点を整理すると以下ようになった。

- ・ 出題に値する利点

- (1)教師側は英文和訳の問題作成が容易

- (2)実施環境に左右されにくい

- (3)生徒のメタ言語能力の向上に貢献する可能性がある

- ・ 妥当性が損なわれている可能性がある点

- (1)出題意図が不明確だと授業内容とテスト内容の間にズレが生じる

- (2)テキストの文化的な背景知識が必要な問題は正確な和訳が困難な場合がある

- (3)問題の指示文が曖昧な場合、テスト受験者がどのように回答すべきか不明瞭

- (4)産出スキルとして適切な採点方法が実施されていない可能性がある

- (5)適切な外的基準と英文和訳のスコアの相関分析ができていない

- (6)授業で扱ったテキストをそのまま出題すると負の波及効果が発生しうる

このように、社会的認知の枠組みを用いて、定期テストの英文和訳を運用する際の出題に値する利点と妥当性が損なわれている可能性がある点を挙げた。本項では、各妥当性の検証を統合し、英文和訳に出題すべきかについて考察する。

英文和訳には、教師が容易に作成でき、実施環境に左右されにくいことが示された。このような出題に値する利点があるからこそ、英文和訳はこれまで長きにわたり高校の定期テストに出題されてきたと考えられる。他にも、英文和訳の出題に値する利点として考えられることとして、生徒のメタ言語能力を向上させる可能性があるということが示唆された。英文和訳とメタ言語能力の関係は未だ解明されておらず、今後英文和訳によってメタ言語能力が向上するのかを調査する必要もあるだろう。

しかしながら、英文和訳には多くの妥当性を損なう妥当性が損なわれている可能性がある点も社会的認知の枠組みにより示された。英文和訳の採点妥当性が確保されていることは、とりわけ今後の高校の定期テストにおいて重要になる。採点の妥当性が確保されていない最も大きな理由として、出題意図が不明確であることが挙げられる。出題意図が不明確であると、英文和訳のどのような部分を評価し、また、評価しないと決めることができない。また、英文和訳の評価方法が決まっていないことが、問題の指示文が曖昧になってしまうこと、そして、適切な外的基準と英文和訳のスコアの相関分析ができないことにつながってくると考えられる。それゆえ、英文和訳の妥当性は、社会的認知の枠組みにおける5つの妥当性のうち一つも完全に満たしていない。したがって、今回社会的認知の枠組みで検証したように、英文和訳は妥当性を損なうような部分が多く散見されたため、現状、高校の定期テストに出題に値するほどの妥当性がないという結論に至った。

しかし、これは飽くまで今回検証した英文和訳の妥当性検証を行った結果であり、教師が上記の妥当性が損なわれている可能性がある点を十分に理解し、授業のティーチング・ポイントに組み込んでいれば、英文和訳も出題可能だろう。今回の検証した妥当性が損なわれている可能性がある点を改善できれば、高校の定期テストに出題するに足りうる妥当性を有する英文和訳を出題することも可能であろう。その意味で、言語テストの観点から、英文和訳の妥当性が損なわれている可能性がある点を指摘できたといえる。今後

は、どのような英文和訳が社会的認知の枠組みで検証してきたような妥当性を確保できるのかを調査する必要があるだろう。

5. おわりに

本稿で検証した課題は、長きにわたり、全国の定期テストにおいて出題されているにもかかわらず、その課題の妥当性に関して、教師や研究者が疑念を抱いている問題形式である英文和訳とした。まず、社会的認知の枠組みで定期テストにおける英文和訳の妥当性を考察し、多くの出題に値する利点と妥当性が損なわれている可能性がある点を指摘することができた。具体的には、英文和訳を出題する出題に値する利点としては、(1)教師側は英文和訳の問題作成が容易、(2)実施環境に左右されにくい、(3)生徒のメタ言語能力の向上に貢献する可能性があるという3点が示された。また、妥当性が損なわれている可能性がある点としては、(1)出題意図が不明確な場合、がある、(2)テキストの文化的な背景知識が必要な問題は訳すことが困難な場合がある、(3)指示文が曖昧な場合、テスト受験者がどのように回答すべきか不明瞭、(4)産出スキルとして適切な採点方法が実施されていない可能性がある、(5)適切な外的基準と英文和訳のスコアの相関分析ができていない、(6)授業で扱ったテキストをそのまま出題すると負の波及効果が発生するという6点が示された。

上記の妥当性検証を整理し、定期テストにおける英文和訳の出題に値する利点と妥当性が損なわれている可能性がある点を整理し、本稿で議論したような問題形式の英文和訳を出題すべきではないという結論に至った。その一方で、英文和訳は実施環境に左右されにくいということが示唆も得られた。

本来、社会的認知の枠組みを用いたテスト課題の妥当性検証は、4技能の課題に妥当性があるかを検証するものであり、定期テストの4技能に属する課題の妥当性を検証する際に用いることが可能である。このように、社会的認知の枠組みを用いて定期テストの他の課題の妥当性の検討を行うことも視野に入れる必要があるだろう。問題形式に関しては、今回検証した英文和訳だけではなく、選択式問題などを検証することで、より高校の定期テストの改善することに繋がるだろう。

なお、本研究の限界は、Weir (2005)のみで検証していることが挙げられる。例えば、O'Sullivan and Weir (2011)などは、Weir (2005)の社会的認知の枠組みに、これまでの妥当性検証の要素を加えたものを提案している。それゆえ、今後は、他の妥当性検証の枠組みで英文和訳を検証することで新たな知見を見つけることができるだろう。

参考文献

- [1] 文部科学省, “平成31年度大学入学者選抜実施要項” Retrieved May 28, 2019, from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_ics_files/afildfile/2018/06/07/1282953_02_1.pdf
- [2] 若林俊輔, 根岸雅史, “無責任なテストが「落ちこぼれ」を作る: 正しい問題作成への英語授業学的アプローチ”, 大修館, 東京, March, 1993.
- [3] 村越亮治, 江原美明, “高校現場における「英語テスト」と「観点別評価」の課題” 神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要, vol.4, pp.1-18, May 2015.
- [4] 斎藤兆史, “英文和訳、大いに結構” vol.152, No.1, pp.2-5, April, 2006.
- [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] 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.
- [7] C. J. Weir, *Language Testing Validation: An Evidence-Based Approach*, Palgrave Macmillan, Hampshire, November 2005.
- [8] A. Green, The Test of English for Academic Purposes (TEAP) impact study: Report 1—Preliminary questionnaires to Japanese high school students and teachers, pp.1-47, Tokyo: Eiken Foundation of Japan, 2014.
- [9] F. Bannur, S. A. Z. Abidin, A. Jamil “A Validation Process of ESP Testing Using Weir's Socio-cognitive Framework (2005). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 202, pp.199-208 August 2015.
- [10] 中沢敏浩, “模擬試験再考: 和訳がなくなってしまうかもしれないもう一つの理由”, 中国地区英語教育学会研究紀要, vol.44, pp.91-96, March 2014.
- [11] 卯城祐司(編). “英語リーディングテストの考え方と作り方”, 研究社, 東京, September 2012.
- [12] 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.
- [13] G. Buck, Translation as a language testing procedure: does it work?, *Language Testing*, vol.9, no.2, pp.123-148, December 1992.
- [14] 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.
- [15] 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.
- [16] 黒川智史, “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,” 言語学習と教育言語学 2018 年度版, pp.1-9, March, 2019.
- [17] 金谷憲, 英語リーディング論, 河原社, 東京, September 1995.
- [18] 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.
- [19] 鳥飼玖美子, 大津由紀雄, 江利川春雄, 斎藤兆史, 林徹, 英語だけの外国語教育は失敗する: 複言語主義のすすめ. ひつじ書房, May 2017.
- [20] 松崎正治, “<<メタ言語能力>>を育てる教材の開

発(<特集>音声言語の教育をどうするか”, 国語科教育, vol.38, pp.27-34, March 1991.

- [21] 長谷川佑介. “質的方法” 渡部良典・小泉利恵・飯村英樹・高波幸代 (編) 日本言語テスト学会誌 20周年記念特別号 (pp. 244–247) 日本言語テスト学会.2016.
- [22] O’Sullivan, B., & Weir, C. J., Test development and validation. In B. O’Sullivan (Ed.), *Language testing: Theories and practices* (pp. 13–32). Palgrave Macmillan. New York, 2011.

初級中国語授業におけるシャドーイングと プレゼンテーションの連携によるスピーキング指導に関する実践

祝 利¹ 坪田 康²

¹九州大学 〒819-0395 福岡県福岡市西区元岡 744 番地

²京都工芸繊維大学 〒606-8585 京都市左京区松ヶ崎橋上町

E-mail: ¹syukuri_234@yahoo.co.jp, ²tsubota-yasushi@kit.ac.jp

あらまし グローバル化の進展に伴い、大学の外国語教育は外国語の運用能力の涵養と向上を主要目標としている。しかし、大学の初級中国語を修得した学習者でも「言いたいことが言えない」、つまり、スピーキング力が十分ではないという問題が普遍的に存在している。本稿では、初級中国語授業にシャドーイングとプレゼンテーションを中心としたスピーキング活動を導入し、その実践を通して、2 つの手法の組み合わせにより、学習者のスピーキング力の向上にいかなる効果をもつのかを考察する。

キーワード 初級中国語, スピーキング, シャドーイング, プレゼンテーション

Introduction of speaking activities with shadowing and presentation in introductory course of Chinese language

Li ZHU¹ Yasushi Tsubota²

¹ Kyushu University, 744 Motoooka Nishi-ku, Fukuoka 819-0395

² Kyoto Institute of Technology, Hashikamicho, Matsugasaki, Kyoto, 606-8585

E-mail: ¹syukuri_234@yahoo.co.jp, ²tsubota-yasushi@kit.ac.jp

Abstract With the advance of globalization, the main aim of foreign language education in universities is set to foster practical skills of the language. But, in reality, so many students who finish the introductory course of Chinese, often say they can't say what they want to express. They think their ability to speak Chinese is not enough. In this paper, we report the practice in the introductory course of Chinese in a university, in which we combine shadowing practice with presentation and then think about the effect of it.

Keywords Introductory course of Chinese, Speaking, Shadowing, Presentations

1. はじめに

グローバル化の進展に伴い、大学教育は従来の受動的な教育を改め、学生の能動的かつ継続的な学習能力の育成に重点を置くようになった。特に外国語教育においては、異文化への理解とともに、外国語の運用能力の涵養と向上が教育の目標とされている。こうした中、中国語教育の一環として、初級学習者向けの短期留学・語学研修のプログラムが制定され、実施されている。しかし、中国大陸・台湾に留学した初級中国語学習者の経験談を精査すると、「中国語の授業を受けて

きて文法の理解はできていても、それらを使って自分の思いを伝えるということは本当に難しい」、「言いたいことがなかなか出てこない」のような記述が屡々見受けられる。大学で中国語を1年間学習しても、スピーキング力が不十分であると感じていることが分かる。

スピーキングの指導に関する研究は、英語や日本語教育分野で多くの蓄積があるが、中国語教育の分野では、音声(馮(2007)、平井(2012)など)、文法(荒川(2015)など)、談話分析(劉(2015)など)などの研究はあるものの、学習者のスピーキング力に注目するものは少ない。

曲(2016)は日本人中国語学習者の学習過程に注目し、スピーキングテスト及びその評価尺度を作っているが、研究対象は中上級の学習者であり、初級については言及されていない。

奥水(2005)は中国語のスピーキング指導について、学習者側の問題点として①発音への不安、②語彙の不足、③文法ミスへの不安と④話題のなさの4つを指摘している。この指摘により、スピーキングを指導する際、学習者自身に内在した「語彙と文法」の知識と「外国語不安」の2つの障壁を取り除かなければならないとしている。初級中国語授業においていかにして学習者の語彙量や文法知識を安定させ、外国語不安を除き、つまり、「言いたいことが言えない」という普遍的に存在する問題を解決し、学習者のスピーキング力を高めるのかについて検討することが重要である。

本研究では、第二言語習得に密接に関係する「インプット」と「アウトプット」理論の仮説に基づいて、これまで英語教育や日本語教育に多く実践されているシャドーイングとプレゼンテーションの手法を初級中国語の授業に取り入れ、その組み合わせが初級中国語学習者のスピーキング力の向上にいかなる効果をもつのかを検討する。

2. 理論的背景

2.1. インプット仮説とアウトプット仮説

第二言語習得のメカニズムを巡って、さまざまな仮説が立てられ、その実証研究が行われてきた。Krashenにより提唱されたインプット仮説は学習者が自分の中間言語(interlanguage)より少し進んだ要素を含む言語(i+1)(少し高いレベルの言語)を与えられると周囲の状況や文脈などの助けによりその意味を理解でき、それによってL2習得が進むという理論である(佐野,2005)。しかし、理解可能なインプットだけでは文法的に不正確な言語表現を使用する学生を生み出すため、理解可能なアウトプットも重要視されるようになってきた。言語を産出することによって、学習者は自分の中間言語で言えることと言えないことのギャップに気づき、その結果、インプットへの注意が促される気づき機能を生み出すと指摘されている(佐野,2005)。このように、インプットだけではなく、アウトプットも第二言語習得において必須条件として認識されている。

2.2. シャドーイングとプレゼンテーション

シャドーイングとは聞こえてきた音声をもとに、こころ(頭)の中で内的な符号化を行い、どのような発音であるか認識し、その後、それを声に出して発声するタスクである(門田,2011)。これまで、英語教育や日本語教育において数多くの実践研究によって、シャドーイングの導入により、学習者のリスニング力を高め、

発話速度の向上、英語音素の調音、また学習者の発話量と質の向上に効果があることが指摘されている(飯野,2014)。中国語教育分野においては、趙(2009)では、初級中国語授業にシャドーイングの手法を導入し、アンケート調査を通して、シャドーイングが学習者の「中国語に対する戸惑いを解消する」、「中国語のリズム、抑揚を身につける」、「意味理解」を促し、「集中力」や「やる気」を高めることに役立つと指摘している。また、張(2017)では、持続的なシャドーイングの導入が学習者の声調の習得に効果があると指摘している。しかし、シャドーイングは学習者のスピーキング力にいかなる影響があるのかについては触れていない。

門田(2011)では、日本人英語学習者を対象者にした実験研究を通して、シャドーイングに以下のような新たな効果が潜在的に存在していると指摘している。①シャドーイングは学習者の発音スピードを速くし、それによって、使われている語句や構文の記憶・再生がよくなる。その理由としては、音韻ループ内の内語反復の速度の向上により、その記憶容量が拡大するからであると解釈している。②シャドーイングはスピーキングのための内的発話(リハーサル)を促進する可能性がある。この新しい研究発見により、初級中国語授業にシャドーイングの練習を取り入れれば、学習者がスピーキングを行う際に存在する「文法・語彙」に関する不安を解決することが期待できる。

しかし、築山(2013)では、シャドーイングによる言語知識(語彙・構文)の内在化は全ての言語知識が内在化されるわけではなく、そこに学生が必要と考える表現であるかどうかの影響する可能性があること、言語知識の内在化には、シャドーイングだけではなく、さらなるアウトプットのタスクが必要であると指摘している。したがって、本研究では、シャドーイングの手法を取り入れる上に、「聴く・話す・読む・書く」の4技能の総合型活動と評されるプレゼンテーションをアウトプットタスクとして導入する。

プレゼンテーションは、自分の問題意識を人に伝え、人とのインタラクティブなやり取りによって、自らの学びを獲得する過程である(武末,2019)。これまで、プレゼンテーションは英語教育、日本語教育また中国語教育で多く実践されており、学習者が自信をつけ、外国語に対する好感度を高め、また、話す力を高める効果があると指摘されている(藤田・山形・竹中,2009)。

以上の先行研究を踏まえ、本研究では、学習者のスピーキング力に関わる①語彙・文法不足と②外国語不安の問題を解決するために、学習者のスピーキング力を高めるために、初級中国語授業にシャドーイングとプレゼンテーションを取り入れ、その実践を通して、2つの手法の組み合わせが学習者の中国語力、特にス

スピーキング力の向上に対していかなる効果をもつのかを検討する。実践の構図は以下のとおりである。

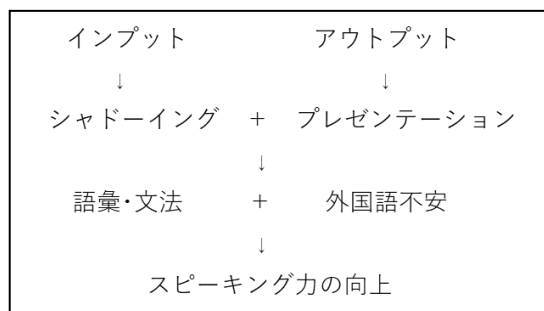


図1 実践の構図

表1 教材の内容構成

	テーマ・場面	語法ポイント
第1課	出会い	①姓・名の言い方 ②「是」構文
第2課	ガールフレンド	①指示代詞 ②「的」 ③疑問詞
第3課	ランチ	①動詞述語文 ②「喜歡」+VP ③反復疑問文
第4課	3人で	①形容詞述語文 ②助動詞「想」 ③連動文
第5課	テストの成績	①比較文 ②助動詞「要」
第6課	二人でデート	①年齢の言い方 ②「有」構文 ③「在」構文
第7課	あくる日	①年月日の言い方 ②時刻の言い方 ③主述述語文
第8課	ライバル登場?	①動詞につく「了」 ②進行の表し方 ③数詞・金
第9課	バースディプレゼント	①量詞 ②結果補語 ③「～着」
第10課	デニス	①「会」 ②「可以」 ③時量
第11課	ギョーザ作り	①二重目的語 ②「過」 ③「得」
第12課	パソコン談義	①可能補語 ②能 ③常用の副詞
第13課	電話	①程度補語 ②「把」構文 ③「让」
第14課	お見舞い	①存現文 ②有点儿
第15課	春休みの計画	①「是...的」 ②会
第16課	旅たち	①方向補語 ②兼語文

3. 初級中国語授業におけるスピーキング活動

2018年5月から2019年2月まで、前期と後期に分けて初級中国語クラス(36人)にシャドーイングとプレゼンテーションを中心としたスピーキング活動を実施した。シャドーイングは授業内容の一部として、計20回行い、プレゼンテーションは前期と後期の期末テストとして2回実施した。学習者のプレゼンテーションに対して、加藤・祝・坪田(2013)に基づいて、自己評価・ペア評価・母語話者(教師・教室外の母語話者)による3者評価を行った。また学習者にとって、前期と後期のスピーキングの活動は効果があるかどうかを分析するためにアンケート調査を実施した。

クラスは第一著者と中国人教師がペアで、週1回ずつリレー式で担当した。ペアの中国人教師が文法の説明を中心に担当し、第一著者が主に教科書の会話文の説明と練習を担当した。授業に使用する教材は『ビデオで学ぶ入門中国語一年生のころ』(朝日出版社)である。この教材は日本での大学生活を背景とし、食堂や図書館、アルバイト先などの場面において中国人留学生と日本人中国語学習者との会話を中心となっている。教材の構成及び場面設定は表1に示すとおりである。

この教材には、DVDが付属しており、主人公3人の会話をリアルタイムで鑑賞することができる大きな特徴である。ビデオの構成は①字幕なし会話②中国語字幕付き会話③文法ポイント④会話文に関するQ&A⑤日本語字幕付き会話⑥10人1句(年代別、男女別の10人より1フレーズを10回リピートする)の6つの部分からなる。中国語字幕あり・なしの構成となっていたため、シャドーイングを導入する際に非常に役立った。

3.1. 前期授業中のシャドーイング活動

シャドーイング活動を取り入れた授業の流れは図2が示すとおりである。

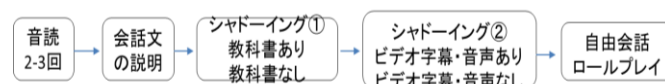


図2 シャドーイングを取り入れた授業の流れ

授業の冒頭で、文法の復習と新出単語の確認をした後、リピーティングの形で教師について会話文の音読を行う。教師が読むスピードを調整しながら学習者の発音を訂正し、文の区切りなどに注意を向けさせる。本文を流暢に読めるようになってから、本文の説明を行う。内容を十分理解したと確認後、シャドーイング練習に移る。1回目と2回目では教科書を見ながら、教師の後に1秒ほどの間隔を置いてすぐ読む。その際、学習者の様子などを鑑み、教師が読むスピードを調整したり、発音しにくい部分また長文を数回にわたって繰り返して読んだりする。その後、DVDのビデオを鑑賞する。ビデオの音声は中国人が普通に会話するときのスピードであるため、中国語初心者にとってはやや速い。実際の中国人の話すスピードに慣れるために、中国語字幕付きのビデオを見ながら音声についてシャドーイングを2回する。その後、ビデオの音声を消し、学習者に字幕なしの画面を見せながら、会話文の復唱をさせる。音読とシャドーイング練習終了後、3～4人でグループを組んで、教科書の会話文に類似する場面を設定し、学習者に自由会話を作らせる。会話をグループ内で練習後、クラスの前で発表する。学習者が練習または発表する時、その発音や文法の誤りなどに対し、教師は随時フィードバックを行う。

3.2. 前期のプレゼンテーション活動

前期の期末テストとしてプレゼンテーション活動

を行った。プレゼンテーション活動は①簡単な自己紹介と②文章の音読の2つの部分からなる。自己紹介は学習者がこれまで習ってきた文型と語彙を利用して作った内容である。テストの時に学習者は原稿なしで発表する。音読に使用する文章は教科書の内容に関連する60～70字の読物である。テスト当日に学習者に配布する。プレゼンテーション活動の全課程を録画する。

加藤・祝・坪田(2013)によると、客観的に評価を行うために、自己・ペア・母語話者による3者評価が相互補完的にはたらき、効果があると指摘している。この理論に基づいて、本研究の評価は、学習者の発表に対して、グループメンバーによる評価と母語話者(教師・教室外の母語話者)による評価、アンケート調査を通じた自己紹介の3つから構成した。なお、教師と母語話者による評価は、校内に年一度に行われた中国語コンテストの評価基準に基づき作成した。評価項目としては、①「発音」：普通話の正しい発音ができているか、中国語として自然か、②「内容」：自分の考えや思いを伝えられるか、③「伝達力(流暢さ)」：声の大きさ、間合い(ポーズ)、声への感情の込め方、④「非言語表現」：表情やパフォーマンス、発表の工夫、個性の発揮の4つを設定した。それぞれの項目に5点満点で点数をつける形である。教室内活動終了後、そのビデオを教室外の母語話者にみせ、母語話者による評価をしてもらう。教室外母語話者による評価と教師による評価を合わせたものが学習者の期末テストの成績とした。グループメンバーによる評価は発表者と他の学習者との意見交換に使うために用い、期末テストの成績には組み込まないこととした。

テストを開始する前に36人の学生をランダムに6つのグループに分けた。アイスブレイクとして、グループメンバー全員が名前や出身、趣味などについて話し合わせた後、1人ずつ自己紹介と文章の音読を行い、グループメンバーと相互に評価させた。グループメンバーによる評価には下記の表2に示すものをワークシートとして利用させた。

表2 グループメンバーによる評価表

	一人目	二人目	三人目	四人目	五人目
名前					
出身/専攻					
好きなことは何ですか？ (キーワード)					
今したいことは何ですか (キーワード)					
面白かったですか(A:もっと話が聞きたいB:そこそこ面白いC:面白くない)					
文法、発音、声調はできていましたか？(A:できていたB:やや課題が残るC:出来てない)					
良かったところ、真似したいところ					
改善が必要なところ					

評価表に「よかったところ」、「真似したいところ」と「改善すべきところ」の項目を設けており、グループメンバーは発表者の発表に対して、意見やアドバイスを自由に記入する。学習者は発表後、グループメンバーからのフィードバックに基づき、練習を繰り返し、最後に教師の前で2つの内容を発表し、教師に評価してもらう。

3.3. 前期スピーキング活動の結果について

本節では、実例を紹介しながら、学習者のプレゼンテーションに対して行われたグループメンバーによる評価、母語話者(教師・教室外の母語話者)による評価、自己評価を含むアンケート調査の結果についての分析をまとめる。

3.3.1 グループメンバーによる評価

グループメンバーによるコメントを教師・母語話者による評価の基準に照らし合わせて、表3が示す4つの面に分けることができる。

(1)よかったところ、真似したいところ

表3 前期グループメンバーによる評価(1)

	記述(引用)
発音・声調	四声の言いわけがうまかった
伝達力	・スピード一定だった ・声が大きい ・はっきり言っていた ・しっかり文を区切っていた ・聞き取りやすかった
内容	・授業で習った要素を沢山入れていた。 ・文章構造
非言語表現	・笑顔で話していた ・自信をもって読めていた

表3が示すように、伝達力に関する記述が最も多い。中国語を4ヶ月学習していた学習者は他人の発表を聞く際、最も注目する部分が速度(流暢さ)、声の大きさ、文の区切りなどであることがわかった。

(2)改善が必要なところ

表4によると、学習者に存在する問題点は非言語表現の部分にある。特に発表者の表情、視線、元気かどうか、つまり発表する際の様子がよく観察されることがわかった。また、発音が上手な学習者から発音に関する具体的な指摘もある。さらに、その他の記述から、学習者は他人の発表を聞く時、集中する様子が想像できる。

表 4 前期グループメンバーによる評価(2)

	記述(引用)
発音 声調	・発音がはっきりしないところがあった ・声調 Wo 第三声 Shi 捲舌音
伝達力	・声が小さかった ・速かった ・少し詰まるところがあった
内容	なし
非言語 表現	・笑顔が大事 ・アイコンタクト ・恥ずかしがる ・元気がない、心を込めていない ・間違っではいけないと思いつぎ
その他	・自分より優れているところが多くて改善点をもつける余裕がなかった

3.3.2 アンケート調査について(自己評価含む)

アンケート調査のそれぞれの質問項目について、学習者がいかに答えたのかについて見ていく(アンケート用紙は付録資料1を参照)。

(1)中国語で話すことに対してどのような感情を持っているか。

表 5 中国語に対する感情(数字は人数)

楽しい	わくわく	緊張	不安
14	4	11	3
面白い	自信がない	難しい	慣れない
1	1	1	1

表5が示すように、36名の回答者のうち、約半数の学習者が中国語を話すことに、「楽しい、わくわく」と評している。しかし、約半数の学習者は「緊張・不安・自信がない」と評している。具体的に何に対して「緊張・不安」を感じたかを調べると、「発音、声調、また伝わるかどうか」の3点が挙げられていた。

(2)中国語で話せるようになるための方法

スピーキング力を高める方法について、表6が示すとおり、学習者は主に発音と発話の2つの面から答えた。発音の面においては、繰り返して練習し、誰かに正してもらうことが重要だと指摘されている。また、発話の面においては、母語話者と話すのがよく挙げられ、ネイティブの人から自然と習得するという意欲が窺える。

表 6 中国語を話せるようになる方法(前期)

	記述(引用)
発音	・口を使って発音する。口で覚える。 ・何度も繰り返し発音を繰り返す ・いろいろな文を読んで発音を正してもらう ・文を作る、平行して発音
発話	・本物の中国人と話すこと ・Language Partnerを見つける ・中国人と会話する ・沢山話す
その他	・単語を覚える ・継続的に触れていく

(3)活動の感想

- ・緊張した
- ・いろいろな人の発表を聞けて、自分に足りないものが見えてきた。
- ・自己紹介もできたし、ちょっとは中国語が話せるようになったと実感できてうれしい。
- ・テストとなると緊張してしまった。もっと自信を持てるようになりたい。
- ・聞き取るのが難しい

グループ(3人～4人)による発表は普段の授業で毎週のように行っていたが、1人でグループ全員に対してプレゼンを行い、他のメンバーにコメントしてもらう形ははじめてである。上記のコメントから、グループの中でプレゼンすることを通して、他人の発表を聞くことができ、他人の優れた点や誤りに気づき、さらにその気づきを自分自身の発表に活かせるという効果があったことが見てとれる。また、学習者が「中国語で話せた」という達成感や自信ありげな様子も伝わってきた。

3.3.3 母語話者による評価を合わせた結果

本節では、グループメンバーによる評価とアンケート調査に母語話者による評価を合わせて、前期のスピーキング活動の結果についてまとめる。

(1)問題点

①話すことに対する「緊張・不安」の存在：中国語で話す時の感情について約半数の学習者が「緊張」や「不安」を挙げている。特に中国語の発音、声調及び話した内容が伝わったかどうかに関する不安である。その不安や自信のなさが他のメンバーにも伝わり、グループメンバーによる評価の中にも「自信がない、心配しすぎ」のような記述がみられる。

②声が小さく、アイコンタクトがない：グループメンバーによる評価と母語話者による評価の双方で指摘されており、その理由として本人は「高校以来、人の前

で発表することがあまりない」としていた。

③**文章の音読が流暢ではない**：母語話者による評価でよく取り上げられていた点である。音読に使用した文章は教科書の内容に関連する読物である。漢字に読み方を表す「ピンイン」が付されているものの、未習の語彙があったり、長文であったりするため、学習者にとって発音と文の区切りがやや難しいものと思われる。また、練習不足も音読が流暢ではないことの要因の一つであると考えられる。

(2)良いところ

①**自信をつけられた**：学習者はプレゼンテーションを行う際、「緊張や不安」を感じていた。その一方で、中国語で発表することを通して、「中国語が話せるようになったと実感した」という記述から分かるように、自分自身の言葉で中国語を話す自信がついた学習者もいたようである。

②**学習者の間の協同学習を促した**：グループメンバーによる相互評価を通して、学習者間の交流ができ、相手の良い点や改善点について話し合うことができた。双方の良い点や改善点を次の発表に活かすことができた。これによって、学習者同士の協同学習が促進された。

(3)**共通の誤り** 約4か月間の学習を通して、学習者の中国語力は、文法においてはほぼ同じ水準に達していたが、発音と流暢さに差がついていた。母語話者、グループメンバーによる相互評価の双方で、発音上の共通の誤りが指摘されている。例えば、声調の区別ができていない、また、捲き舌音と声調を正確に発音できていないという点である。

(4)**中国語の話す能力を高めるためには**：多くの学習者が「口を使って声を出して繰り返して、練習する」とことと、「ネイティブの人と話す」ことを挙げている。中国語母語話者が少ないという環境の中で、いかに中国人と話す量を増やすかは課題であるが、今回の授業で実施してきたシャドーイングとプレゼンテーションの組み合わせは一つの有効な解決法ではないかと考えている。

3.4. 後期のスピーキング活動

前期のスピーキング活動の結果を踏まえ、後期においては、①学習者の発音に共通に存在する「捲き舌音」と「声調」の問題を解決するため、音読とシャドーイングの練習により多くの時間を割くようにし、シャドーイングの手法を通して学習者がアクセントと発音を自然と身につけるように指導した。②学習者がロールプレイを行う際、話す音量や視線、非言語表現などに注意させ、より自然な会話ができるように指導した。

3.5. 期末のプレゼンテーション活動

前期と同様、後期の期末テストでもプレゼンテーシ

ョン活動を課した。後期のプレゼンテーションは①短いスピーチと②文章の音読の2つからなる。スピーチは、学習者の既習文型と語彙を考慮し、テーマを「将来の私」、「私の故郷」と「私が好きな〇〇(場所・もの等)」の3つとした。学習者は3つのテーマから1つを選択し作文をする。作文の内容は事前に教師によるネイティブチェックを行う。テスト当日に発表者が作文の内容を暗唱して発表する。音読に使用した文章は、年度末に校内で行われた1年生向けの中国語コンテストに採用された中国文学作品の一部分である(80字前後)。音読用の文章はテスト当日に学習者に配布した。

プレゼンテーション活動の当日、前期と同じように、クラスの36人をランダムに6つのグループに分けた。学習者はまずグループの中でスピーチと文章の音読を行い、グループメンバーから評価してもらう。グループメンバーからのコメントを参考に練習し、その後、教師の前で発表し、教師に評価してもらう。学習者と同じような臨場感を与えるために、教師の前で発表する際にのみタブレットで録画する。発表終了後、学習者の自己評価を含んだ後期のスピーキング活動に関するアンケート調査を実施する。活動終了後、録画したビデオを教室外の中国語母語話者にみせ、教室外の母語話者による評価をもらう。

グループメンバー、教師及び母語話者による評価の項目は前期と同じである。自己評価を含む後期のスピーキング活動に関するアンケート調査は付録資料2のとおりである。

3.6. 後期スピーキング活動の結果について

本節では、実例を挙げながら学習者のプレゼンテーション活動に対して、グループメンバーや母語話者(教師・教室外の母語話者)はいかに評価したのか、及び自己評価を含んだ後期スピーキング活動に関するアンケート調査の結果についてまとめる。

3.6.1 グループメンバーによる評価

(1)良かったところ、真似したいところ

表7に示されたコメントから、前期と比べ、中国語を8ヶ月学習した学習者は他人の発表を聞く際、一層内容に注目するようになった傾向を示している。発表者が故郷や好きなことについて紹介する時、その内容だけでなく、気持ちも聞き手に伝わり、発表自体は他人に影響を与える力を持っているといえる。また、伝達力の項目に、「速度が速い、流暢だ」という評価も屢々見られる。非言語表現においてもジェスチャーや表情が豊かになったといえる。

表 7 グループメンバーによる評価(1)

	記述(引用)
発音・声調	・単語が難しかったのに、よく読めた ・発音が良かった
伝達力	・声が小さかった ・速かった ・少し詰まるところがあった
内容	・内容が面白かった ・バスケの話が楽しそうだった ・料理の話がおいしそうだった ・山に興味がわいてきた ・ラーメンが食べたくなった ・自然豊かな岐阜の魅力が伝わった ・地元愛 ・広島への思いがよく伝わった
非言語表現	・家族旅行に行ってきた、インドに行くと言明するときのジェスチャー ・ちゃんと覚えて元気に発表していた ・身振り手振りがあった ・笑顔での発表がとても良い ・声の張り方 ・伝えようという意志がすごい

表 8 グループメンバーによる評価(2)

	記述(引用)
発音・声調	・ zhi、zhe、riなどの発音
伝達力	・声が小さい ・文と文の間 ・なめらかさがかけている ・スピード ・読みリズム
内容	なし
非言語表現	・表情 ・笑顔が足りない ・ジェスチャーをすればもっと良かった ・もっと自信を持って ・アイコンタクトがあると良いと思う ・めげない心

(2)改善が必要なところ

表 8 が示すとおり、前期に引き続き「声が小さい、表情、自信がない」のような問題がある。また、前期と比べ、「声調」の指摘がほとんどなく、「捲き舌音」に関する指摘が多くなった。伝達力の項目に最も指摘されているのは流暢さである。プレゼンは暗記することが求められたが、発表日はちょうど後期の試験期間中にあるため、他の科目の復習などによって、暗記できていない、または流暢ではない学習者は少なくなかった。

3.6.2 アンケート調査について(自己評価含む)

アンケート調査の質問項目に対して、学習者による回答は以下のとおりである。

(1) 本日の発表についての感想

表 9 が示すように、学習者から流暢さに心残りがある

という感想が最も多い。発表者自身の発音について、自己評価で賛否両方もある。しかし、発表に対して「緊張」という表現は大幅に減少した。

表 9 後期の活動についての感想

	記述(引用)
発音 声調	・四声をもうちょっと頑張りたい ・発音をもう少し気を付けたらよかった ・発音が思ったよりきれいにできたので良かった
伝達力	・もっと流暢には話せたのに・・・ ・もう少し暗記できれば良かった ・単語の意味を1つ1つ確認しながら発表したら、すらすら言うことができなかった ・話すスピードをもうちょっと速くしたい ・先生に褒められたので、95点。もっとすらすらいえとよかった
その他	・緊張した ・緊張して全部飛んでしまった

(2)中国語の授業ではスピーキング練習が十分か、その理由は？ (A：十分である B：普通にできた C：できていない)

表 10 後期スピーキング活動が十分か

	記述(引用)
A 25/36(人)	・授業中いっぱい文を暗記することで文と一緒に単語を覚えることができたから ・週1で会話の練習ができたから ・カンパセーションを多く入れてくれたから ・とても多く会話を練習した ・同じ文を何度も読んで早く読めるようになったから ・教科書の本文を言いまくって、テスト前で暗記する必要がなかったから
B 9/36(人)	・毎週発表して、普通にできた ・各課発表練習があるから ・十分かはわからないが、練習できてよかった
C 1/36(人)	・自分はまだスピーキングに不安があるから

表 10 が示すように、これまでのスピーキング活動に対して、クラスの約 4 分の 3 の学習者が「A 十分である」と評価している。その主な理由として、授業中の読む活動と会話練習をすることを通して、文と単語を覚えることができたからと理由を挙げている。さらに、テスト前に暗記する必要がないほど覚えたという記述もある。ここから、シャドーイングを中心とした読む練習を通して、文や語彙に対して、長期的に記憶する効果がある可能性が示唆される。しかし、クラスの中には発表に対して強い不安を持つ学習者もまだいることも事実である。

(3)前期より上達したところは？

「聴く・話す・読む・書く」の中国語の 4 技能のうち、どの技能が上達したかという質問に対し、学習者の回

答は表 11 のとおりである。

表 11 前期より上達した部分

	記述(引用)
聞く	・全体的に聞いたり書いたりするのが上手になった
話す	・伝えられることが増えた ・発音がうまくなった ・話すとき止まらなくなった ・自分が表現したいことを中国語で言えるようになった ・単語が出てくるようになった
読む	・読み書きがスムーズになった ・読むときにいろいろな単語や文法を覚えたので少しだけ意味が分かるようになった ・読むのが早くなった ・難しい文章を読めるようになった
書く	・書くことはちょっと上達した ・作文を書くにしても、いろいろな表現が辞書を使わずにかけられるようになった ・文を書くことができるようになった
その他	・語彙力が上達した ・聞き取れる単語が増えた ・すべてにおいて上達した ・知っている文法と単語が増えたので話す・聞く・読む・書くのどれも上達したと思う

表 11 が示すように、「聴く」より、「話す・読む・書く」に関する回答が多い。「読むのが速くなり、難しい文章を読めるようになった」。また、「書く」ことについては、表現力が豊かになったという記述もある。さらに、「話す」ことについては、「伝えられることが増えた」、「話す時止まらないようになった」など、中国語を以前に比べて自由に駆使できるようになった一面を見せている。そのほか、全体的に上達したと評する学習者も数人いた。

(4) 中国語を話す能力を高めるには？

表 12 中国語を話す能力を高める方法（後期）

	記述(引用)
聞く	・映画やドラマを学習すること
話す	・実際中国語で話すこと、話す回数を増やす ・スピーキングの機会を増やす ・会話の例文を暗記して発表する
読む	・文章をたくさん読む ・とにかく声を出してよむこと
その他	・文法・単語を覚えてそれを使うこと ・日頃から中国語ではどのようなだろうと意識したい

中国語を話す能力を高める方法を見直す際、前期は「多く読む、ネイティブの人と話す」という答えが多かったが、中国語を学習して 8 ヶ月が経った後期の回答では、表 12 が示すとおり、「多く読む」は相変わらず多く挙げられているが、「話す」については、「スピーキングの機会を増やす」、「発表する」という表現に変わった。ここから、プレゼンテーション活動はすで

に学習者に受け入れられ、スピーキングへの効果が学習者に認められたものと考えられる。

3.6.3 母語話者による評価を合わせた結果

本節では、グループメンバーによる評価、自己評価を含んだアンケート調査結果に、母語話者による評価を加え、後期のスピーキング活動の結果についてまとめる。

(1) 外国語不安の緩和：前期のスピーキング活動の効果に関するアンケート調査では、「不安」や「緊張」に関する記述がクラスの約半数を占めていたが、後期の調査では、このような記述はまだ存在しているものの、前期より大幅に減少していた。

(2) 読み・書きとともにスピーキング力が上達した：学習者による自己評価の中に、「読むスピードが速くなった」、「文章の表現力がつけられた」という読み書きに関する評価があった。スピーキング力については、「伝えられることが増えた」、「いろいろなことが言えるようになった」、「自分が表現したいことを中国語で言えるようになった」など、学習者が自分自身の上達ぶりを感じ取った表現が屢々みられた。ここから、スピーキング活動を通して、学習者は「言いたいことがいえる」ようになったという効果が見られた。

(3) 学習者が自信をつけた：前期と比べて、後期のテストでは、学習者が自信に満ちて中国語を駆使して話していたと母語話者が評価していた。そのうち、「接続詞や四字熟語を積極的に使用する学習者がかなりいる」とも述べていた。接続詞と四字熟語の使用は実際、中上級の学習者に求められる中国語力の一部でもある。

(4) 語彙と文法の記憶に長期的な効果がある：これまでのシャドーイングとプレゼンテーション活動の効果に関する調査で、学習者の 4 分の 3 が「十分である」と答えている。特に授業中の音読とシャドーイングについては、「本文を何度も読んで速く読めるようになった」、「(音読やシャドーイングで)本文を言いまくって、テスト前暗記する必要がない」という記述があった。これらの記述から、授業中に大量な音読とシャドーイング活動を取り入れることにより、学習者が文章を読む際の流暢さが増し、発音や内容を自然に身につける効果があると考えられる。また、この効果は期末までの長期間にわたって継続することができたともいえる。

(5) 問題点

①前期と同じように捲き舌音や声調の正確さにまだ問題を残しているが、学習者自身がその間違いに気づくことができ、そして修正しようという姿勢が見られる。②発表する際、相変わらずアイコンタクトが足りないと指摘されている。③文章の音読については、「文の区切りがなく、ピンインにたよりすぎる」という点も指摘されている。文学作品を読む際、内容を十分理

解せずひたすら読むには、文の区切りを正しくできないことは考えられるが、声調の不正確さとアイコンタクトの足りなさから、普段の発音指導及びプレゼンテーションに関する指導はまだ十分ではないと考えられる。

4. 考察

初級中国語授業において、前期・後期にわたって継続的にシャドーイングとプレゼンテーションを中心としたスピーキング活動を取り入れることにより、学習者の声調と発音の正確さにまだ問題が存在しているものの、学習者の①中国語に対する不安が軽減され、②自信を持って流暢に話せるようになった、という先行研究で指摘されている効果がみられた。それ以外にも、シャドーイングとプレゼンテーションの導入により、③学習者の中国語スピーキング力が高まり、④学習者が習得した語彙・文法知識が長期記憶に貢献する効果を確認できた。しかし、これらの効果は偶然の結果なのか、それとも学習段階が上がったことによる自然な習得の結果なのか、原因を特定することはできていない。この問題を解決するために、スピーキング活動を取り入れていない統制群クラス(40人)との比較を行った。

統制群のクラスと実験群のクラスの担当は共通であり、第一著者は主に会話文の説明と練習を担当した。統制群クラスの全学期の授業の流れは図3のとおりである。

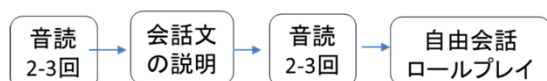


図3 シャドーイングを取り入れてない授業の流れ

統制群のクラスと実験群のクラスの授業の違いは、授業中にシャドーイングの導入の有無である。実験群のクラスの学習者のスピーキング力と比較するために、統制群のクラスに後期の期末テストのみにプレゼンテーションを実施した。なお、プレゼンテーションの内容と形式は実験群のクラスと同じである。

学習者のプレゼンテーションに対して、グループメンバーによる評価・母語話者(教師・教室外の母語話者)による評価と、自己評価を含んだスピーキング活動に関するアンケート調査を行った。評価項目や評価基準は実験群と同じである。

教師及び母語話者による評価は期末テストの成績とされた。実験群クラスの平均点は80点であるが、統制群クラス全体の平均点は60点にとどまっている。また母語話者によると、統制群学習者の発表内容が短

く、字数が少ない、学習者に「話そう、伝えよう」という意欲が薄い。その他、統制群が実験群と同じように中国語を8ヶ月学習していたが、統制群クラス全体の水準は半年しか学習していないような印象を母語話者に与えた。

アンケート調査では、「本日の活動についての感想」の項目に、40人のうち、20人が「緊張・不安」と挙げており、16人は「楽しかった」と表現し、4人は「発音は難しかった」または「わからない」と記入している。この結果から、学習者は中国語を8ヶ月学習していても、はじめてプレゼンテーションを行うと、中国語に対する不安が強く存在していることがわかった。これに対して、前期からプレゼンテーションを取り入れた実験群の学習者にその不安は、後期になると大幅に軽減された。ここから、早期にプレゼンテーションを導入することは、不安の軽減に効果があると考えられる。

上記の実験群と統制群のプレゼンテーションの結果を比較することを通して、早期かつ継続的にシャドーイングとプレゼンテーションを実施することは、早い段階に学習者の不安や緊張感を緩和し、自信をつけることができ、また、学習者の発音の正確率を高め、発話量を増やし、学習意欲を高める効果があることを示唆している。

5. 終わりに

本研究では、初級中国語の授業においてシャドーイングとプレゼンテーションを中心としたスピーキング活動を取り入れたことによる効果を検証した。この2つの手法の組み合わせにより、初期段階に学習者が中国語を使用して話す際、不安や緊張、自信のなさが多くみられるものの、継続的にシャドーイングとプレゼンテーションを実施することで、学習者が中国語を話すときの不安が軽減され、緊張が緩和され、自信がつけられるようになり、学習者のスピーキング力向上に対する効果が見られた。また、シャドーイングを中心とした読む活動を通して、学習者は語彙・文法知識を長期的に記憶することができたという効果も見られた。さらに、シャドーイングとプレゼンテーションを取り入れていないクラスとの比較により、初級中国語授業において早期かつ継続的にシャドーイングとスピーキング活動を取り入れることが学習者の中国語発音の正確率を高め、発話量を増やし、中国語に対する不安を早い段階に軽減することができ、中国語で話す意欲を強めることに効果があることが示唆された。

6. 今後の課題

本研究では、初級中国語授業において、シャドーイングとプレゼンテーションの組み合わせにより、学習者のスピーキング力にいかなる効果をもたらしたかを、主にアンケート調査の結果に基づいて考察したが、この2つの手法がスピーキング力といかなる相関関係があるのかは他稿に譲りたい。また、本研究ではプレゼンテーションのテーマは教師が選定したが、学習者が調査を行い、学習者のニーズに基づいて選定する方が望ましいと考える。さらに、本研究の実践では、プレゼンテーションをスピーキング活動の一環として、前期と後期の期末テストの2回しか行えなかった。今後はプレゼンテーションを実施する回数や頻度などを考慮し、継続的にプレゼンテーションの効果を考察していきたい。

謝辞：本研究は基盤研究(c)「遠隔地の外国語話者との協働による外国語スピーキング授業の充実化の研究」(代表者：坪田康 課題番号：16k02882)の助成研究の一部である。

文 献

- [1] 馮蘊澤, “中国語の音声”, 白帝社, 2007 年
- [2] 平井勝利, “教師のための中国語音声学” 白帝社, 2012 年
- [3] 荒川清秀, “動詞を中心にした中国語文法論集”, 白帝社, 2015 年
- [4] 劉巖, “談話空間における文脈指示”, 京都大学学術出版会, 2015 年
- [5] 曲明, “中国語学習者を対象にしたスピーキングテスト評価尺度の開発”, 外国語教育研究, 第 19 巻, pp.39-57, 2016 年
- [6] 奥水優, “中国語の教え方・学び方ー中国語科教育法概説ー”, 日本大学文理学部, 2005 年
- [7] 佐野富士子, “文献から見る第二言語習得研究”, 開拓社, 2005 年
- [8] 門田修平, “インプットをアウトプットにつなぐシャドーイング：理論と実践の連携”, 2011 年
- [9] 飯野厚 “音読・シャドーイングがスピーキングに与える効果”, 中部地区英語教育学会紀要, pp.37-42, 2014 年
- [10] 趙菁 “シャドーイング法の初級中国語教育への応用ー教室におけるシャドーイングの実践を中心にー”, 外国語教育フォーラム, pp.35-48, 2009 年
- [11] 張 文青, “中国語の声調学習におけるシャドーイング練習法の持続的効果の実証的研究：音声知覚と産出の向上を目指して”, 通訳翻訳研究 (17), pp.69-92, 2017 年
- [12] 築山さおり, “初中級日本語学習者の運用力向上を目的としたシャドーイングの活用について”, 同志社大学日本語・日本文化研究 第 11 号, pp.39-57, 2013 年
- [13] 武末裕子, “L2 としてのフランス語によるプレゼンテーション活動から考察するリスニング・スピーキングスキル”, 西南学院大学学術研究所フランス語フランス文学論集, 第 62 号, pp.67-91, 2019 年
- [14] 藤田玲子・山形亜子・竹中肇子, “学生の意識変化に見る英語プレゼンテーション授業の有用性”, 東京

経済大学人文自然科学論集, 第 128 号, pp.36-53, 2009 年

[15] 加藤康代, 祝玉深, 坪田康, “日本語学習者による自己・ピア・第 3 者評価からの学び: ビデオ制作による遠隔地間大学交流より”, 日本教育工学会論文誌, 37(2), pp.165-176, 2013 年

[16] 門田修平, “シャドーイングと音読の科学”, コスモピア株式会社, 2007 年

付録

資料 1 前期授業アンケート用紙

中国語授業アンケート(前期) 学籍番号 _____ 名前 _____ 1、大学で中国語の授業を選択したのはなぜですか。 2、中国語を学ぶのはどうですか。それはなぜですか。 3、中国語を話すことに対してどのような感情を持っていますか。(怖い、緊張する、楽しそう、わくわく等) 4、中国語で話ができるようになるために、どのような訓練が効率的・効率的だと思いますか。具体的な理由とともに教えてください。 5、将来、中国語を利用する機会があると思いますか。具体的なシーンを想像して書いてください。 6、今日の活動の感想を何でもいいので書いてください。 ご協力ありがとうございました。
--

資料 2 後期授業アンケート用紙

中国語授業アンケート(後期) 学籍番号 _____ 名前 _____ 1、中国語を1年間勉強して、その感想を何でもいいので書いてください。 2、本日の発表の感想はどうでしたか。よくできたところや、もうちょっと頑張りたいと思うところなど、教えてください。 3、中国語の授業ではスピーキングの練習が十分だと思いますか。以下の3つの選択肢から一つを選んで、具体的な理由を教えてください。(A:十分できた、B:普通にできた。C:できていない) 4、前期と比べて、上達したと感じたところを具体的に教えてください。(話す、聞く、読む、書くことなど) 5、中国語の話す能力を高めるために、どうすれば最も有効だと思いますか。 6、もしまた中国語授業を受講するならば、どのような授業を受けたいですか。授業の構成や内容など何でもいいので、書いてください ご協力ありがとうございました。
--

オンライン国際プロジェクトにおける 英語使用パターンと英語力の関係 —六ヶ国の三地域分類の再現性の検討から—

鈴木 千鶴子¹ 石田 憲一² Julian VanderVeen³ 吉原 将太⁴

横田 栞⁵ 木山 沙樹⁶ 前村 水奈子⁷

¹⁻⁷長崎純心大学人文学部 〒852-8558 長崎市三ツ山町 235 番地

E-mail: ^{1,7}{suzuki.junshin, flatwoodswater}@gmail.com, ^{2,3,4}{ishida, julianv, shota}@n-junshin.ac.jp,
⁵20165G012@g.n-junshin.ac.jp, ⁶sarasouju.kyam@yahoo.co.jp

あらまし 六ヶ国：ドイツ、ブルガリア、ポーランド、スペイン、米国、および日本、の大学生 118 名が参加する 15 週間の 2014 年度オンライン国際プロジェクトにおいて、フォーラムサイトに投稿された学生たちの発信英語データを、① 4 種類の発話機能、② クリティカルシンキング力標示動詞使用、③ クリティカルシンキング力標示動詞のレベル別使用、の 3 つの観点で、分類・分析し、国別に構成割合を算出し比較した。その結果、3 種類の観点別分析結果全てに共通して、ブルガリア・ドイツ・ポーランドの 3 ヶ国、またスペイン・米国の 2 ヶ国、の間にそれぞれ同様のパターン、ないしは近似した数値が見られた。一方、いずれの場合においても日本一国のみの結果は、他の二地域とは異なるパターンと数値を示した。上記結果の再現性と、分類方法の妥当性を検証するために、同じ六ヶ国の異なる大学生約 100 名が参加した 2016 年度の国際プロジェクトにおける同種のデータを、4 種類の発話機能について同様の方法で分類した。その結果、少なくとも日本の特異性が再度観察された。加えて、英語が母語である米国を除く 5 ヶ国の 2017 年度の TOEFL iBT の得点を調べた結果、ブルガリア・ドイツ・ポーランドの 3 ヶ国は 120 満点中 90 点台、スペインは 80 点台、日本は 70 点台であったことから、①②③の観点により三地域に分類したこと、英語力が相関している可能性が示唆された。さらに、TOEFL スコアと、2014 年度・2016 年度の合算データにおける機能別分類の内容発話割合および思考標示動詞高レベル使用割合との間に有意な相関が認められたことから、TOEFL が測定を目的としている高等教育における英語力の構成要因として、クリティカルシンキング力が少なからず関与していることが推論された。

キーワード オンライン国際プロジェクト、六ヶ国大学生、英語使用パターン、英語力：TOEFL、内容・思考重視の言語教育

Correlation between English Use Pattern in International Projects and the English Language Ability —Examining reproducibility of grouping of six countries into three—

Chizuko SUZUKI¹ Kenichi ISHIDA² Julian VANDEERVEEN³ Shota YOSHIHARA⁴
Shiori YOKOTA⁵ Saki KIYAMA⁶ and Minako MAEMURA⁷

¹⁻⁷ Faculty of Humanities, Nagasaki Junshin Catholic University 235 Mitsuyama-machi, Nagasaki, 852-8558, Japan

E-mail: ^{1,7}{suzuki.junshin, flatwoodswater}@gmail.com, ^{2,3,4}{ishida, julianv, shota}@n-junshin.ac.jp,
⁵20165G012@g.n-junshin.ac.jp, ⁶sarasouju.kyam@yahoo.co.jp

Abstract The Japanese university students' English proficiency in general has long been criticized to be underdeveloped. Their English language competence, however, has not sufficiently explored and analyzed particularly regarding its relationship

with other abilities or factors. This study attempted to trace the relationship between the Japanese students' English ability and their pattern of its use in message exchanges during an international project practice, by comparing with five other countries' students. The English utterances posted by 118 students onto the forum discussion site of the project in 2014 consisting of 4,647 sentences were classified and analyzed by country in the following three terms hypothesized to be components of thinking competence: i) 'functional category of speech', ii) 'rate of thinking verbs', and iii) 'ratio of thinking verbs by level'. As a result, a similar pattern of language use was observed within each group of three: A) Bulgaria, Germany, & Poland; B) Spain, & USA; C) Japan, in the three kinds of analyses i) through iii). In addition, the TOEFL score on the national average shows the similar pattern among the three groups. It may suggest a close link between the English proficiency and the thinking competence. To verify the reproducibility of the results, the functional category analysis was made with discussion data of the 2016 project to obtain a positive consequence.

Keywords Online International Projects, University students from six countries, English use pattern, English ability by TOEFL, Language education emphasizing contents/thinking

1. はじめに

本論は、次に略述する背景と経緯に基づき継続してきた教育実践研究の一環であり、目的を2つに焦点化した分析結果によるものである。

1.1. 背景と経緯

21世紀以降の教育の特徴は、社会のグローバル化と情報化への対応能力の育成を課題とし、高等教育においても外国語教育と情報教育において、その目的に合う多様な方法が考案され、その方法に基づく実践がなされてきた^{[1][2][3]}。本研究者は2010年より、英語教育と情報教育の統合を図ることで両者の教育効果を最大限に伸ばす方法として、世界六ヶ国の大学から学生が参加し15週間実施するオンライン国際プロジェクトを、一般教育に取り込む試みを開始し、数年を経過した。その結果、英語と情報能力育成に対する一定の教育効果は確認された^[4]。

さらに、そのようなプロジェクト・ベースの協同学習形態^[5]が、近年その必要性が強調されているアクティブラーニングを体現するものであり、語学力および情報活用能力に加えて、グローバル・コンピテンスの3要素：協働作業力；創造性；クリティカルシンキング力（分析的論理的思考力）をも育成する方法として有効であることに着目し、それらの育成を念頭に置いた教育実践を継続している^[6]。

その実践研究の最終目標としている日本人大学生のクリティカルシンキング力育成の方法開発を達成するために、先ずオンライン国際プロジェクト実践中に発信される学生の英語を素材に、当該学生の当能力の実態を観察・把握・分析してきた^[6]。

1.2. 本研究の目的

本研究では、第一に、発話機能別分類においてクリ

ティカルシンキング力を表出している文を含んでいると仮定される Contents 発話の割合と、クリティカルシンキング標示動詞の使用割合、および同標示動詞の認知思考発達レベル別で高レベル動詞の使用割合の間に、国別の平均において相関関係を確認すること、第二に、それらの割合が高い国の英語力も同様に高いことを検証し、最終的に、英語力を高める有効な方法として、内容重視、思考重視の必要性を提案・主張したい。

2. 方法

当研究に対して用いた方法を、データと分類・分析比較項目に分けて略述すると、以下の通りであった。

2.1. データ

毎年度後期に15週間実施する六ヶ国（ブルガリア・ドイツ・日本・ポーランド・スペイン・米国：アルファベット順）の大学生約100名（各年度）参加の「オンライン国際プロジェクト：IPC」のフォーラムディスカッションにおける書き込み式発言・発信の記録テキストをデータとした。各年度ともに、学生の発言のみを抽出するため、12名の教員および大学院生チュータの発言、ならびに他者の発言や文献からの引用を全て削除した。

本研究では、2014年度のデータについて2.2.1.～2.2.3.に挙げる3種の分類・分析を行い、再現性の検証を目的とする追跡調査においては、同一の学生の参加による影響を排除するため2016年度のデータについて、3種の分類・分析項目中2.2.1.の発話機能別カテゴリ分類を実施した。加えて、2.2.4. TOEFLスコアとの照合においては、2014年度と2016年度を合わせたデータについて、発話別機能別カテゴリ分類と思考標示動詞高レベル使用割合を算出したものを使用した。

2.2. 分析・比較項目

上記の大学生の発信データについて、以下の4種類の分析を実施した。詳細は、「国際プロジェクトで共創を果たすためのクリティカル・シンキング力育成に関する研究：オンライン・ディスカッション発話機能別分類六ヶ国比較分析」^[6]のp. 38-39によるものとする。

2.2.1. 発話機能別カテゴリー

Angeli, C. et al.^[7]のオンラインディスカッション分析の手法を基に、Garrison, D. R. et al.^[8]を参照し、センテンスごとに発話目的の観点から4つの機能：Administrative（プロジェクトの進行・運営）；Technical（IT 操作）；Social（社交）；Contents（内容）に、次の手順を踏んで分類した。i)パイロットとして、2グループについて、3者で分類。ii)3者間の一致度をFleiss' Kappaにより検定し、0.712, 0.705, 0.811, 0.774の結果により信頼性を確認。iii)英語母語話者1名が結果を評価、疑問点を審議・修正。iv)全10グループのデータを同じ3者で確認済みの方法を適用し分類した。

Contents 発話をはじめ4つの発話機能別分類の実例は、現著者らの「国際プロジェクトで共創を果たすためのクリティカル・シンキング力育成に関する研究—オンライン・ディスカッション発話機能別分類六ヶ国比較分析—」^[6]のP. 38を参照されたい。

2.2.2. Contents 内 思考標示動詞使用

上記で得られた各機能範疇別にサブコーパスを構築し、特にクリティカルシンキングに基づく発話を内包すると仮定される Contents のサブコーパスについて、思考・認知に係わる動詞として、Bloom's Taxonomy^[9]で例示されている57種類の動詞の出現状況を検出し、国別に使用割合を比較した。教育目標分類として体系立てられた Bloom's Taxonomy を、本調査における思考標示動詞の選定源とした理由は、Benjamin Bloom らにより1948年研究開始以来1956年の公刊で初出、2001年のLorin W. Anderson, David R. Krathwohl らによる改訂版発表後も長年、殊に認知領域において、知識に始まり理解を越えて分析・論理的思考力さらに創造力までの発達段階を示すものとして活用されていること、且つその認知思考発達過程の各段階を例示する動詞が英語で示されていること、であった。^[9]

当動詞の詳細・一覧は、現著者らの前掲^[6]のp.39を参照されたい。

2.2.3. 思考標示動詞レベル別使用

2.2.2.で得られた思考標示動詞について、前掲のArmstrong^[9]に基づき、6段階のレベル別に出現状況を

分類し、国別にレベル別の使用割合を比較した。

2.3.4. TOEFL 国籍別スコア

一般的な英語力と、①発話機能別カテゴリー分類における Contents 割合、および②思考標示動詞高レベル使用割合、との相関を、データのないアメリカを除き、2016 年度国籍別 TOEFL 結果^[10]を基に算出した。

3. 結果

上記の方法で分類・分析を行い、それぞれの項目について、次の結果を得た。

3.1. 2014 年度

前掲の3種類の分類・分析を2014年度のデータに対して実施し、六ヶ国を比較したところ、それぞれ以下の結果を得た。

3.1.1. データ総計量

2.1.の通り、生のデータから引用や重複を除き学生の発話のみに精選し、分類・分析の対象として得られたデータは、国別、センテンス数・総語数において、表1の通りであった。

表1. 2014 年度データ（文・語数）国別プロフィール

Country (Students)	Sentences	Words
Bulgaria (M:2; F:29 = 31)	747	10,340
Germany (M:4; F:19 = 23)	3,742	45,182
Japan (M:0; F:13 = 13)	569	4,900
Poland (M:3; F:19 = 22)	1,516	15,575
Spain (M:4; F:12 = 16)	602	6,562
USA (M:0; F:13 = 13)	431	5,804
TOTAL (M:13; F:105 = 118)	7,607	88,363

発話総数（文および語数）において、最多のドイツから最少の日本との間に大きな差が認められた。また、ドイツに次いでポーランドとブルガリアが発話量の多いグループとみなされた。

3.1.2. 発話機能別カテゴリー割合

総数7,607のセンテンスを、2.2.1.の方法によりカテゴリー分類をし、国別に集計したところ、表2の結果が得られた。

表 2. 国別発話機能カテゴリー分類結果

	Administrative		Technical		Social		Contents		TOTAL	
Bulgaria	147	19.7%	4	1%	123	16.5%	473	63.3%	747	100%
Germany	749	20%	22	1%	582	15.6%	2389	63.8%	3742	100%
Japan	145	25.5%	3	1%	192	33.7%	229	40.2%	569	100%
Poland	292	19.3%	10	1%	231	15.2%	983	64.8%	1516	100%
Spain	116	19.3%	3	1%	150	24.2%	333	55.3%	602	100%
USA	91	21.1%	0	0%	100	23.2%	240	55.7%	431	100%

六ヶ国の間で発信総数が大きく異なることから、各国別に 4 つの発話機能別の割合 (%) を算出した。その割合を六ヶ国間で比較しグラフ化した結果は、図 1 のとおりであった。

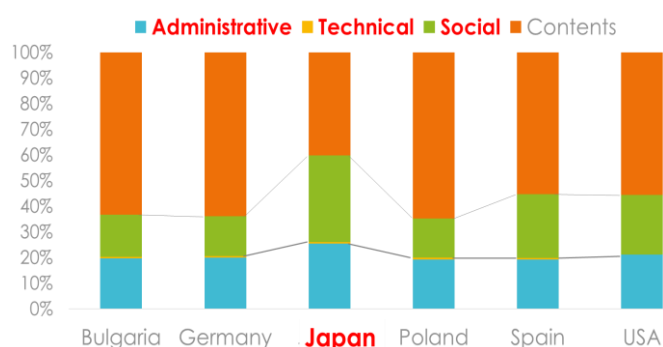


図 1. 国別発話機能構成比比較

この結果から、発話機能別割合において日本のみが他と異なるパターンであることが示された。それは、発話の 3 割以上が Social つまり挨拶・社交を目的とするもので占められている一方、事実の記述を含めた意見など Contents つまり内容のある発話の割合は 4 割と少ない。対して、ブルガリア、ドイツとポーランドの 3 ヶ国においては、Contents 発話の割合が 6 割を超えていた。

3.1.3. Contents 内 思考標示動詞使用割合

3.1.2. の発話機能別カテゴリーで Contents に分類された総数 4,647 のセンテンスよりなるサブコーパス中の思考標示動詞を国別に集計した結果、表 3 を得た。

表 3. 思考標示動詞使用結果

	Bulgaria	Germany	Japan	Poland	Spain	USA
思考動詞使用頻度	32	152	18	52	10	7
センテンス数	471	2388	225	984	325	241
割合 (%)	6.8	6.4	8	5.3	3.1	2.9

六ヶ国の間で、Contents に分類されたセンテンス総数が大きく異なることから、各国別に思考動詞使用頻度の Contents 総センテンス数に対する割合を比較する

グラフとして、図 2 を得た。

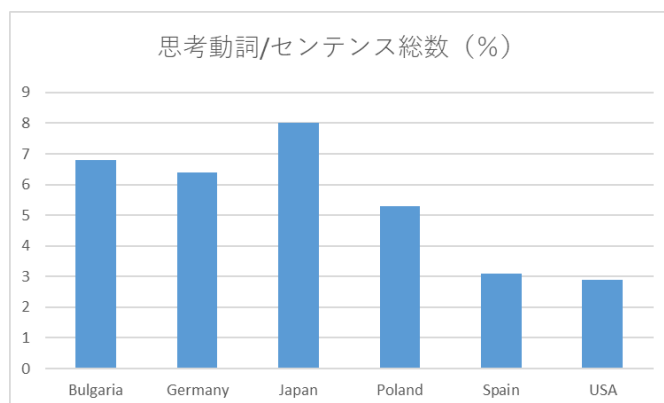


図 2. 国別思考動詞使用割合比較

この結果では、日本のみが思考動詞使用頻度割合が高く、次いでブルガリア・ドイツ・ポーランドのグループが続き、スペイン・米国のグループが 3% 以下となっている。これは、日本の場合、例えば think や understand のような基本的な思考動詞を、少ない発信メッセージ（センテンス）の割合には繰り返し頻繁に使用していることを示していると解釈される。対して、米国の母語使用が典型的に示すように、その他の国においては、多種類の動詞を多用し、主張を裏付ける事例の記述などを多く発し、いわゆる流暢さ (fluency) を呈していると推測される。

この結果においても、ブルガリアとドイツ、ポーランドの間、およびスペインと米国の間に、近似性が、また日本の特異性が認められた。

3.1.4. 思考標示動詞レベル別使用割合

3.1.3. で得た Contents サブコーパス内の思考標示動詞を、更にレベル別に各国別に集計した結果、表 4 の結果を得た。

表 4. 国別思考標示動詞レベル別使用結果

	Bulgaria	Germany	Japan	Poland	Spain	USA
L 1	0 0%	12 8%	0 0%	5 10%	0 0%	0 0%
L 2	8 25%	46 30%	14 77%	22 42%	3 30%	2 29%
L 3	12 38%	38 25%	1 6%	16 31%	6 60%	2 29%
L 4	7 22%	27 18%	1 6%	4 8%	1 10%	3 43%
L 5	4 13%	5 3%	1 6%	0 0%	0 0%	0 0%
L 6	1 3%	24 16%	1 6%	5 10%	0 0%	0 0%
Total	32 100%	152 100%	18 100%	52 100%	10 100%	7 100%

この結果についても、国別の総頻度数が大きく異なることから、図 3 のグラフにより比較した。

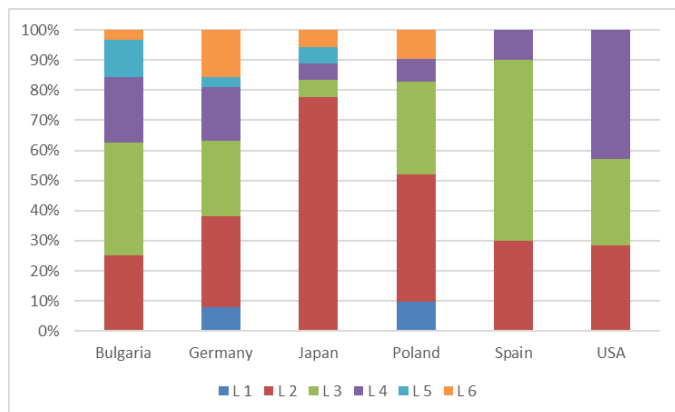


図 3．国別思考標示動詞レベル別使用割合比較

この結果において、日本が他の国と異なることが観察され、殊に *understand* に代表されるレベル 2 の動詞の使用が 8 割近くを占め、*apply* などのレベル 3、また *analyze* などのレベル 4、以上の動詞の使用は極めて限られていた。

3.1.5. TOEFL スコアと Contents 割合

3.1.2. で得られた Contents 割合を、国籍別の TOEFL スコアと対比するため、表 5 を得た。

表 5．国別 Contents 割合と TOEFL スコア

国籍	Contents カテゴリー割合	TOEFL スコア 2016
Bulgaria	63.3	91
Germany	63.8	98
Japan	40.2	71
Poland	64.8	90
Spain	55.3	85
USA	55.7	---

この表より、Contents カテゴリー割合が 60% 以上のブルガリア・ドイツ・ポーランドの 3 ケ国の TOEFL スコアは、90 点台であり、50% 以上のスペインのそれは、80 点台である一方、Contents カテゴリー割合が 40% の日本の TOEFL スコアは 70 点台であった。

3.2. 2016 年度

3.1. の 2014 年度分のデータについて、3.1.2. の発話機能別カテゴリー割合、3.1.3. の思考標示動詞使用割合、および 3.1.4. の思考標示動詞レベル別使用割合において、共通して、ブルガリア・ドイツ・ポーランドの 3 ケ国と、スペイン・米国の 2 ケ国、ならびに日本の 1 ケ国の間で近似のパターンが確認されたことから、この三地域の分類の再現性を検証するために 2016 年度

のプロジェクトのディスカッション・データを使用した。

3.2.1. データ総計量

2014 年度と同様の方法・手順で精選して得られたデータのプロフィールは表 6 の通りであった。

表 6．2016 年度データ（文）国別プロフィール

Country (Students)	Sentences
Bulgaria (M:2; F:32 = 34)	5,214
Germany (M:5; F:33 = 38)	5,661
Japan (M:0; F:10 = 10)	632
Poland (M:0; F:9 = 9)	516
Spain (M:0; F:13 = 13)	1,277
USA (M:0; F:4 = 4)	556
TOTAL (M:7; F:101 = 108)	13,856

2014 年度と同様に、発信データ数が最多のドイツと最少の国々との間には 10 倍程度の開きがあった。

3.2.2. 発話機能別カテゴリー割合

2.2.1. の方法・手順で得られた 2016 年度の発話機能別カテゴリー分類結果は、表 7 の通りであった。

表 7．国別発話機能カテゴリー分類結果（2016 年度）

	Administrative	Technical	Social	Contents	TOTAL
Bulgaria	852 16.30%	70 1.30%	1,298 24.90%	2,994 57.40%	5,214 100%
Germany	836 14.80%	66 1.20%	1,322 23.40%	3,437 60.70%	5,661 100%
Japan	138 21.80%	2 0.30%	197 31.20%	295 46.70%	632 100%
Poland	48 9.30%	6 1.20%	105 20.30%	357 69.20%	516 100%
Spain	78 6.10%	10 0.80%	339 26.50%	850 66.60%	1,277 100%
USA	47 8.50%	19 3.40%	86 15.50%	404 72.70%	556 100%

この結果においても、2014 年度の結果と同様に国別にカテゴリー割合を算出し比較表示するグラフとして図 4 を得た。

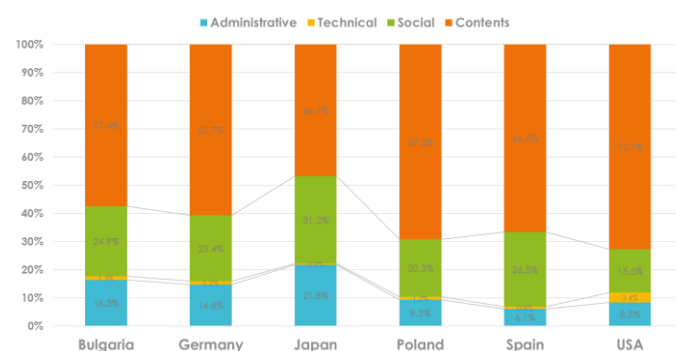


図 4．国別発話機能構成比比較（2016 年度）

結果的に、2014 年度で得られた結果と 2016 年度の結果で、極めて類似のパターンが見られ、特にブルガリア・ドイツ・ポーランドの 3 ヶ国間の近似性と、日本 1 国の特異性について、再現性が確認された。

3.3. 2014 年度・2016 年度合算

TOEFL スコアによる英語力と、本研究で取り上げている Contents 発話の割合、および思考標示高レベル動詞の使用率との相関を確認するために、2014 年度と 2016 年度のデータを合算し、それぞれの相関係数を算出した。

3.3.1. データ総計量

2 年度分の合算データの国別プロフィールは、表 8 の通りであった。

表 8. 2 年度分合算データ国別プロフィール

Country (Students)	Sentences	Snts/Stdnt
Bulgaria (M:4; F:61 = 65)	5,961	91.7
Germany (M:9; F:52 = 61)	9,403	154.1
Japan (M:0; F:23 = 23)	1,201	52.2
Poland (M:3; F:28 = 31)	2,032	65.5
Spain (M:4; F:25 = 29)	1,879	64.8
USA (M:0; F:17 =17)	987	58.1
TOTAL (M:20; F: 206 =226)	21,463	95

結果、国別のセンテンス数に更に開きが生じたことに加え、この合算データにおいて算出した学生一人当たりの発信センテンス数において、日本が最少であることも示された。

3.3.2. 発話機能別カテゴリー割合

合算データに対して、発話機能別カテゴリー割合を国別に算出した結果は、表 9 の通りであった。

表 9. 2 年度分国別発話機能カテゴリー分類結果

	Administrative		Technical		Social		Contents		TOTAL
Bulgaria	999	16.8%	74	1.2%	1,421	23.8%	3,467	58.2%	5,961
Germany	1,585	16.9%	88	0.9%	1,902	20.2%	5,826	62%	9,401
Japan	138	13.5%	5	0.5%	389	38.1%	488	47.8%	1,020
Poland	193	10.2%	16	0.8%	336	17.8%	1,340	71.1%	1,885
Spain	194	10.3%	13	0.7%	489	26%	1,183	63%	1,879
USA	138	14%	19	1.9%	186	18.8%	644	67.3%	987

この結果、日本の場合に、Social つまり社交目的の発話が 4 割近く、Contents つまり内容発話が 5 割に満たないという特徴が再確認された。また、合算データでは、2014 年度データで観察されたブルガリア・ドイツ・ポーランドのグループとスペイン・米国のグルー

プの 2 つのグループの間の違いは捨象される傾向がみられ、結果的に日本のみが他の 5 ヶ国と異なるパターンを示すことが示唆された。

3.3.3. 思考標示動詞レベル別使用割合

合算データにおいて、Contents サブコーパス内の思考標示動詞の使用を検出し、国別にレベル別使用割合を算出した結果は、表 10 の通りであった。

表 10. 2 年度分国別思考標示動詞レベル別使用結果

Level	Bulgaria		Germany		Japan		Poland		Spain		USA	
L 1	11	6.4%	45	8.3%	2	6.9%	12	13.6%	8	7.4%	7	13.0%
L 2	78	45.3%	236	43.6%	21	72.4%	32	36.4%	49	45.4%	14	25.9%
L 3	37	21.5%	85	15.7%	2	6.9%	20	22.7%	12	11.1%	14	25.9%
L 4	18	10.5%	57	10.5%	2	6.9%	7	8.0%	7	6.5%	7	13.0%
L 5	13	7.6%	34	6.3%	1	3.4%	1	1.1%	9	8.3%	3	5.6%
L 6	15	8.7%	84	15.5%	1	3.4%	16	18.2%	23	21.3%	9	16.7%
TOTAL	172	100%	541	100%	29	100%	88	100%	108	100%	54	100%

合算データでは、年度ごとではデータ量が少ないため確固とした説明が付きがたかったスペインと米国についても、より一般化された結果が得られたと思われる。その結果、少なくとも日本については、レベル 2 までの思考動詞の使用割合が更に増し 8 割を占めること、ならびに他の国においては高レベル動詞もある程度割合で使用されていることが示された。

3.3.4. TOEFL スコアと 2 年度分データ結果

3.3.2. で得られた発話機能別カテゴリー分類における Contents 割合と、国籍別 TOEFL スコアとの相関を、米国を除く 5 ヶ国について算出し、図 5 の結果を得た。

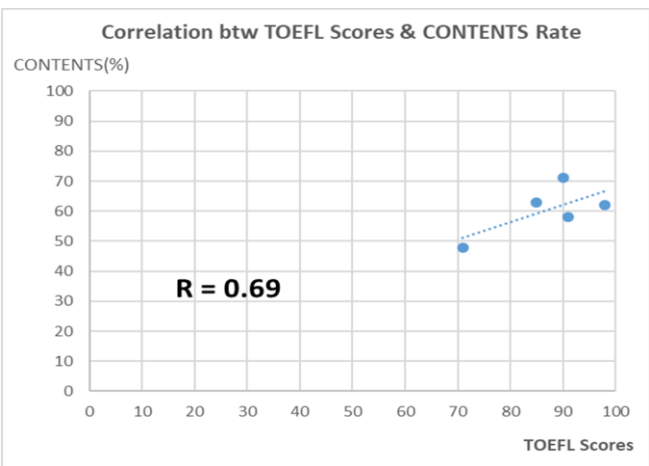


図 5. TOEFL スコアと Contents 割合の相関

加えて、3.3.3. で得られた思考標示動詞レベル別使用割合において、レベル 4, 5, 6 の高レベルの合計割合値と、TOEFL スコアとの相関を算出し、図 6 の結果を

得た。

その結果、相関係数は $R=0.69$ と $R=0.74$ となったことから、それぞれ、“正の相関”“および”かなり強い正の相関”がみられた。

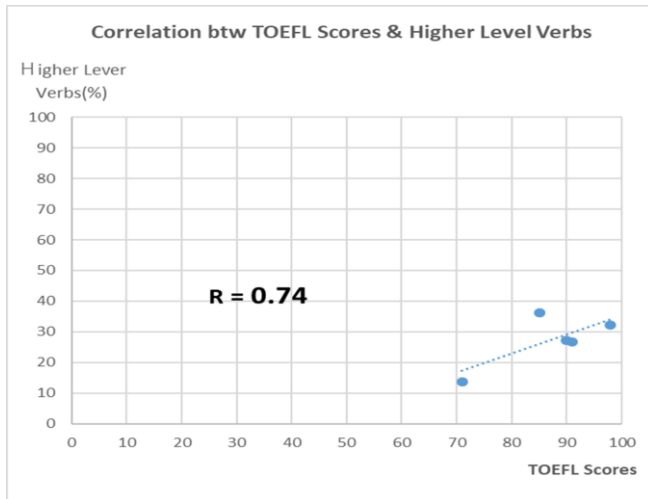


図 6. TOEFL スコアと高レベル思考動詞使用割合の相関

4. まとめ

以上の結果から、①クリティカルシンキング力を表出している文を含んでいると仮定される Contents 発話の割合と、②思考標示動詞の使用割合、③思考動詞のレベル別使用割合、および④英語力と Contents 割合との関係、において、ブルガリア・ドイツ・ポーランドのグループと、スペイン・米国のグループ、および日本の三地域内で近似するパターンが見られ、特に①については、年度の異なる学生についても再現性が確認された。さらに、それらの結果と英語力が関係していることを、TOEFL スコアとの相関により確認できた。

このことから、思考重視・内容重視の英語教育の有効・必要性、またその具体的方法として思考標示動詞の育成からのアプローチが 1 つの可能性として提起された。

5. 今後の課題

主に次の 3 項目について、今後継続的に検討していくことが望まれる。

- (1) データの単位の扱い方・処理方法、境界的な文の分類方法などの技術上の高度化。
- (2) Contents カテゴリーの下位分類において、クリティカルシンキング力を特定する、思考標示動詞以外の観点の探索。
- (3) 思考標示動詞育成の方法と教材・システムの開発。

また、Contents 発話割合と英語力との関係について、

国別による検討に限らず、学習者個人についても分析し、加えてその要因を探索する意義があると思われる。

さらに、本研究課題が最終目標としている日本人大学生の英語によるグローバルコミュニケーションにおけるクリティカルシンキング力の育成に関して、特にクリティカルシンキング力を測定する英語テストの開発について、平井明代らにより本格的な取り組みが始まった^[11]。その研究報告においても、筆記選択問題では測定できる力が限定されることからパフォーマンステストについての検討が必要である、と述べられている。その筆記テスト開発の基本理論と成果を理解した上で、グローバルコミュニケーション実践におけるパフォーマンスを素材とする本研究への応用展開の方向性を検討することをも、課題としたい。

謝 辞

本研究は JSPS 科研費の助成 (No. 16K02909 : H28-H30)を受けたものです。(課題「国際プロジェクトで共創を果たすためのクリティカル・シンキング力育成に関する研究」)

国際プロジェクト IPC 統括責任者 Dr. Prof. Klaudia Schultheis、ならびにプロジェクト参加のすべての学生教員の皆様のご協力に感謝します。なお、本研究におけるデータは、欧州連合の一般データ保護規則：EU's GDPR (General Data Protection Regulations)の施行 (2018 年 5 月 25 日～) 以前のものにつき特別の承諾を必要としないことを、プロジェクト責任者に 2019 年 11 月に文面にて確認した。

最後に、本論集の編集委員と査読者の先生方からいただきました貴重な忠言に深謝申し上げます。

文 献

- [1] C. Suzuki, K. Jung, Y. Watanabe, S. Yoshihara and K. Chang, “Working on global issues jointly with students overseas via ICT: A summing-up report of five-year class activities”, 2007 年度 ICT 授業実践報告書, 大学教育学会 ICT 特別委員会, pp.181-189, 2008 年 3 月。
- [2] 原田康也, “情報検索リテラシーを重視した授業実践の試み”, 平成 16 年度全国大学情報教育方法研究発表会予稿集, pp. 40-41, 社団法人私立大学情報教育協会・情報教育方法研究会運営委員会, 2004 年 7 月 3 日。
www.f.waseda.jp/harada/documents/2004-07-03
- [3] 原田康也, “一般教育科目の情報化: 情報検索リテラシーを重視した授業実践の試み”, 平成 16 年度情報処理教育研究集会講演論文集, pp. 33-36, 名古屋大学主催・文部科学省後援, 2004 年 11 月 26 日。
www.f.waseda.jp/harada/documents/2004-11-27-eip2k4.pdf
- [4] 鈴木千鶴子・石田憲一・吉原将太, “六ヶ国八大学間連携による mixxt を利用した国際プロジェクトの成果について: 日本人大学生の英語力の伸長と

参加度・性格・IT利用経験との関係から“，日本英語教育学会第43回年次研究集会論文集，日本英語教育学会編集委員会編集，早稲田大学情報教育研究所発行，pp.41-48，2014年3月31日

- [5] 原田康也，“パネル・ディスカッション話題提起：学生主体の学習活動におけるコミュニティ形成支援ならびにプロジェクト進行管理支援“，平成16年度情報処理教育研究集会講演論文集，pp. vii-x，名古屋大学主催・文部科学省後援，2004年11月26日．
- [6] 鈴木千鶴子・石田憲一・Julian Vander Veen・吉原将太・横田栞・木山沙樹，“国際プロジェクトで共創を果たすためのクリティカル・シンキング力育成に関する研究：オンライン・ディスカッション発話機能別分類六カ国比較分析“，言語学習と教育言語学：2017年度版，pp.35-44，2018年3月2018年．
- [7] Angeli, Charoula, Curtis J. Bonk, & Noriko Hara (1998). “Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course”. CRLT Technical Report No. 2-98. Center for Research on Learning and Technology of Indiana University, 1-34.
- [8] Garrison, D, Randy, Terry Anderson, Walter Archer (2009). “Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education”. American Journal of Distance Education. Vol. 15 Issue 1. Routledge, Taylor & Francis Group, 7-23.
- [9] Armstrong, Patricia (2016). Bloom’s Taxonomy. Retrieved from <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/bloomstaxonomy/>.
- [10] ETS (2017). Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests. At www.ets.org. Accessed 31.8.2017.
- [11] 平井明代・前田啓貴・岡秀亮・加藤剛史・中野愛美，“批判的思考力を測定する英語テストの開発：パイロット・スタディ“，大学英語教育学会紀要（第64号），pp. 205-225，2020年3月20日．

日本語会話授業の活動において学習者の満足度に影響する要因

芹川 佳子

Université de Bordeaux Montaigne 〒33607 19 Esplanade des Antilles, Pessac Cedex, France

E-mail: yoshiko.serikawa@u-bordeaux-montaigne.fr

あらまし フランスの大学で行った日本語会話の授業で、学習者による授業評価を行った。授業評価では、毎回、活動の難易度と好感度、会話量を調査し、学期の中間時と期末時に、活動の面白さを調査した。その結果、好感度と面白さには相関がないが、会話量と面白さに正の相関、難易度と好感度に高い負の相関、難易度と会話量に負の相関があることがわかった。満足度としてまとめられることが多い好感度と面白さは、調査時期によって関連する要素が異なることがわかった。会話量が多かった活動は、教師の関与が少なく、活動の難易度を学習者が調整できる活動であった。学習者の満足度を高めるためには、教師はこれらの要素に配慮して活動を用意する必要がある。

キーワード 授業評価、日本語会話、フランスの大学

Factors Affecting Learner Satisfaction in Japanese Conversation Course Activities

Yoshiko SERIKAWA

Université de Bordeaux Montaigne 〒33607 19 Esplanade des Antilles, Pessac Cedex, France

E-mail: yoshiko.serikawa@u-bordeaux-montaigne.fr

Abstract Students evaluated the difficulty and favorability of activities and the amount of conversation in a Japanese conversation class at a French university. The students evaluated the enjoyment of each activity in the middle and at the end of the semester. Results showed that there was no correlation between favorability and enjoyment, but there is a positive correlation between amount of conversation and enjoyment, a strong negative correlation between difficulty and favorability, and a negative correlation between difficulty and amount of conversation. Activities with more conversation are those that involve fewer teachers and allow learners to adjust the activity's difficulty level.

Keywords Class evaluation by students, Japanese conversation, French university

1. フランスの高等教育と研究目的

1.1. フランスの高等教育

近年、学習者主体型の教育が推進されているが、旧来の教師主導型の教育もなくなっているわけではない。外国語教育は、他者とのやり取りも学習過程では重要になるため、学習者主体型の活動を取り入れた授業が多い。しかし、大学などの高等教育の現場では、教師の数に対して学生数が多いという事情もあり、科目によっては、大教室で教師主導型の講義形式の授業が行われることも多い。

フランスの長期高等教育機関には、グランゼコール (grandes écoles) と大学 (université) がある。グランゼコールはエリートを養成するための教育機関であり、入学のためには、中等教育の修了と高等教育への入学を認める国家学位であるバカロレア (baccalauréat) の取得と入学試験への合格が必要である。一方、大学は、

バカロレアを取得していれば、基本的に選抜試験を受けずに、希望する大学に入学することができる。大学生は登録料 (frais d'inscription) など年間数万円程度の費用はかかるが、授業料がかからないため、大学入学者は増え続けている。なお、このバカロレアは、IB と呼ばれる国際バカロレアとは別物である。

1980 年代後半からバカロレア受験者が増加し、バカロレア合格者数も相対的に増加傾向にあった。さらに、1989 年に教育基本法第 3 条でバカロレア合格者を各世代の 80% とすることが目標として設定され、1990 年代後半からは、バカロレアの合格率は 80% 近くになった。バカロレアの受験者の増加や合格率の上昇により、「かつては社会的成功の象徴であったバカロレアは、その規模の拡大とともに大衆化し、現在では社会に出るに当たっての基礎的な資格となっている」と言われている [5]。バカロレア合格者の増加に伴い、大学入学

者も増加している。一方、大学は進級や卒業を厳しくすることで、学位の質を保っている。実際、入学者の約半数が大学1年目修了に必要な単位が取得できず、留年や退学している。大場によると、「2001年の一年次終了時の試験に合格した前年入学者は44.8%に留まり、28.2%は留年し、残る27.0%は他に進路変更したり、学業を放棄するなどして中退することとなった」とされる[5]。学生が修学困難に至る理由として、学生が登録した学問領域への関心の低さや、学力の低さが挙げられている[6]。また、松坂は、大学進学者が急速に増加したことにより、教師不足や教室不足などが起き、大学の教育環境の悪化もという問題も起きていることを指摘している[22]。入学者の増加、教育環境の悪化、進級率の悪さという問題は、フランスの大学の各学部にも共通する問題であり、大学での日本語教育の現場にもこれらの問題が起こっている。

国際交流基金の調査によると、フランスの日本語学習者数は20,875人おり、その内の10,719人(51.3%)が大学などの高等教育機関で日本語を学習している[14]。その背景には、大学入学の容易さと経済的負担の少なさから、日本語を学習するための教育機関として大学が選ばれやすいという事情がある。山内は、「多くの日本語学習者は、日本や日本語への漠然とした興味や関心を主な動機づけとし、日本学科に入学し、日本語学習を始める」と述べている。しかし、日本語や日本が好きというだけで、具体性に乏しい動機づけで日本語学習を始めた学習者は、次第に日本語学習から遠ざかり、進級不可という結果から、退学、休学、転科、などの形で日本語学習から離れていく[26]。日本語学習の挫折者数の多さについては、多くの研究者が指摘している[17][25]。研究対象授業を行った大学では、毎年約300人が1年生に在籍しているが、2年生へ進級できるのは約半数である。

1.2. 研究目的

筆者は、日本語会話の授業の一つを教師主導型から、学習者が能動的に活動する学習者主体型に変更した。変更の目的は、学習者に能動的学習を促すためだけではない。溝上によると、学習者主体型の一つであるアクティブラーニングの活動を取り入れた授業は、「学生が授業を熱心に受ける、学習に熱心に取り組むだけでは済まず、それ以上のもの—たとえば、卒業後の仕事や人生に適応していくための技能・態度（能力）を育てている」授業のことでもある[23]。フランスでは、日本語の知識があっても、それが有利に働く職場や生活環境は少ない。しかし、アクティブラーニングを通して、卒業後の仕事や人生に適応していくための技能・態度（能力）を育てることができれば、大学での日本語学習が有意義な経験になることが期待できる。学習

者の技能・態度（能力）を育て、大学での日本語教育の価値を高めることが、授業を学習者主体型に変更した目的である。

アクティブラーニングには、様々な定義や解釈が存在する。一部をあげると、アクティブラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと」、「脳が活発に働くことで生まれる、あらゆる学習の総称」のことである[16][23][27]。これらは、アクティブラーニングが能動的な学習の総称であることが共通している。

アクティブラーニングが出てきた背景を溝上は、教育パラダイムの転換、高等教育の大衆化、学生の多様化で説明している[23]。フランスの大学も、教育パラダイムの転換、学生の増加と多様化、学力低下の問題を抱えている。本研究対象授業を行った大学でも、教師不足と教室不足から、大教室での教師主導型の授業が多い。そのため、教育パラダイムが転換していると言われながらも、教師主導型のパラダイムに属したままの学習者も多い。学習スタイルの調査¹で、「先生が全部説明してくれる授業が好き」への回答は、平均1.71、標準偏差0.79で、2年生の調査協力者113人中54人(47.8%)が「1.そう思う」と答え、40人(35.4%)が「2.少し、そう思う」と答えており、教師主導型の教育パラダイムの傾向を示す学習者が多かった。

パラダイムとは、科学史家のクーンが提唱した概念で、個人の認知（物の見方や考え方）の中で、他者と共有している認知のことである[12]。同じパラダイムに属している人達は、ある事象に対して、同一の物の見方や考え方をし、それを当然のことと認識している。科学に関するパラダイムの一つには、天動説と地動説があり、現代では多くの人が、当然のこととして、天が動くのではなく、地が動いていると認識している。つまり、パラダイムとは、人が世界を理解するための枠組みである。科学の発展などでパラダイム転換が起こるが、いくつかのパラダイムが同時代に併存しているとも考えられている[11]。教育に関するパラダイムには、教授パラダイムと学習パラダイムがあり、教授パラダイムでは、教師は学習者に知識を与える存在であり、学習とはより多くの知識を覚えることであるとされ、教師主導型の教育を行うための前提になっている。学習パラダイムでは、知識は他者と相互作用により意味付けられるものであり、学習は社会的な行為であり、教師は学習者の知識の構成を支援する存在とされ、学習者主体型の教育を行うための前提になっている。

教師主導型から学習者主体型へ授業を変えると、異なるパラダイムにうまく適応できない学習者が、困惑や反発の姿勢を見せる可能性がある。そこで、筆者は学習者の感想を知り、授業改善に活かすために、活動が学生に与えた内発的動機づけを調査することにした。

内発的動機づけは、ケラーによると「自分にとって価値があり挑戦的な仕事に成功した喜びから生まれる」ものであり、「内発的な満足感」とも呼ばれるものである[13]。学習者主体型の活動を行う授業では、教師は指導者ではなく、活動を行う学習者の支援者となる。学習者が活動に積極的に参加しない場合、参加するように教師が働きかけることになるが、教師が強く促し、場を取り仕切ると、活動が教師主導型になってしまう可能性がある。しかし、活動に学習者が積極的に取り組みたい魅力があれば、教師による働きかけは少なく済む。活動が学習者の内発的動機づけに肯定的に働きかけたら、学習者がその活動を面白いと感じたり、活動に参加することを好きだと思ったりすると考えられる。しかし、鹿毛によると、「動機づけという心理現象は複雑な心理的メカニズムによって生じるものであり、そのプロセスはダイナミックであるがために、とらえどころがない」という側面があり、今なお、様々なアプローチで研究が行われている[8]。

本研究では、学習者への内発的動機づけが強かった活動には、学習者が活動の満足度に高評価を行うと仮定する。活動の満足度として、毎回授業の最後に「今日の活動は好きか」という好感度と、学期の中間時と期末時に「どの活動が面白かったか」という面白さを調査する。学習者による授業評価は、通常、学習内容だけではなく教師への評価も含まれる。しかし、本研究対象授業では、学習者主体型の活動を行い、教師は支援者やファシリテーターの役割を担うため、学習者による授業評価で教師の教授能力を評価することは、本研究の目的には合わない。また、無記名で成績に関係がない調査ではあるが、教師が配布・回収する質問紙調査であるため、教師への遠慮や配慮が働き、教師に関する質問に高評価を付けてしまう可能性があるため、教師に関する質問は行わないことにした。学習者の満足度に影響を与える要因として、日本語会話の授業であることから、活動の難易度と日本語の会話量を調査することにした。

本研究の目的は、日本語会話の活動において、フランスの大学の学生がどのような活動に高い（低い）満足度を示すのかを活動の難易度と会話量から明らかにすることである。

2. 授業評価

本研究では、学習者による授業評価を分析に用いる。

学生による授業評価は、学生による大学評価や教員評価として外部に公開したり、個々の教師が自らの授業の改善に役立てたりすることを目的に行われている。

日本では、2008年の大学設置基準等の一部改正で「大学は、授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」とが契機になり、学生による授業評価が普及した。法令改正後、各大学に、授業内容や授業方法を改善し向上させるFD（Faculty development）に携わるセンターや委員会が設置され、教員相互の授業参観や授業評価、新米教員への研修会などのFDへの取組が行われるようになり、その一環として学生による授業評価が行われるようになった。文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室の調査によると、平成28年度（2016年度）日本の国公立大学全体の約99%の大学で学生による授業評価が実施されている。また、授業評価に関する特徴的な取り組みとして、66%の大学が「授業アンケートの結果を組織的に検討し、授業内容等に反映する機会を設けている」としている[24]。

フランスでは、1997年に施行された法令によって、学生による教師と教授内容の評価が行われることになった。評価手続き導入の目的は、教授内容や教授方法に教師の関心を向けさせることと、教授内容の組織的な評価である。評価手続きは、各大学の学長が、教務・大学生生活評議会（conseil des études et de la vie universitaire）の助言を受けて、評価委員会を設置し、評価委員会の委員は同数の学生の代表者と教師兼研究者または教師（enseignant-chercheur et/ou enseignant）で構成された。2002年には、教授内容と教師の評価が義務付けられ、様々な形で学生の評価への参加が許可され、評価結果は日本の文部科学省に該当する国民教育省（Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche）と公的機関の国家評価委員会（Comité national d'évaluation des établissements publics）に提供されることとなった。しかし、2002年の法令は2011年に見直され、2012年には廃止された。2002年の法令に代わり、2011年に出された法令では、評価の目的が教授内容や教授方法の向上に重点がおかれ、評価結果は関連する部門の評議会（conseil de la composante concernée）と教務・大学生生活評議会（conseil des études et de la vie universitaire）で議論されることになった。以降、1997年の法令を基に、教授内容と教授方法の向上、学生の大学生生活の向上を主な目的として、各大学で学生による教師と教授内容の評価が行われている。しかし、1968年の高等教育基本法（Loi d'orientation de l'enseignement supérieur）の施行後、大学運営に関わる様々な評議会への学生の参加が認められており、フランスの学生は、学生による授

業評価に頼らずとも、学生が大学生活や授業に関して意見を出せる場は多く用意されている[4][18].

本研究対象授業を行った大学では、年度末にオンライン上での学生による授業評価が行われているが、その結果を世間に公表したり、結果により教師の人事評価をしたりというようなことは行われていない。また、大学の評価委員会が行う調査は、年度末だけに行われるため、毎回の授業での学習者の感想を知り、学習者の評価に変化が起きるかどうかなどを調査することができない。ゆえに、筆者は独自に質問票を作成し、毎回調査と中間・期末調査を行った。

一般的に、学生による授業評価は、学期末に、紙やオンライン上で、各授業の教授内容や教授方法、学生の予習時間や参加態度などの質問項目に対して、4~7段階で評価する方法で行われている[2][15]。調査時期に関しては、学期末まで授業に出席している学生は、真面目な学生だから、評価が良くなってしまふこと、逆に、最終回の授業だからと、ほとんど出席していなかった学生が出席して、適切な評価をしないこと、一年の労をねぎらって甘い評価が下されること、学生が半年間の記憶を想起することが大変な上に、想起内容の信頼性に疑問が残ること、授業改善のポイントを知るには遅すぎる場合があることなどの問題点が指摘されている[7][9][19]。しかし、毎回、授業で調査を行うことも学生や教師にとっての負荷は高い。筆者は質問項目を活動への好感度、難易度、日本語の会話量の3点に絞ることで、学習者の負荷を減らすことにした。

学生による授業評価は、教師が高い教授技術を持ち、熱心に教えれば、学習者の評価が高くなると言われている[20][21]。一方、大山は、教師の年齢が若いほど、学生の評価が高くなる傾向を指摘している[7]。他にも、評価の妥当性について、「学生集団の特徴の安定性や学生の人数が問われることになる」、「評価の基準は性別や専攻、学習成績評価の良し悪しなどによっても左右され、遠慮や教師サイドも思惑を察知して、本来の評価を歪める可能性もある」などの問題点が指摘されている[1][2]。

こうした問題に対し、澤田は、授業評価は「学生が認識する主観的観点を測定していると解釈することが妥当である」と述べている[15]。大塚他は「授業アンケートで得られた統計量の源泉を、それぞれの授業の文脈の下で担当教員が探り、教員自らが統計量の意味を体得していく「実践的妥当化」のプロセスが望まれるであろう」と述べている[3]。つまり、学生による授業評価は、授業を行った教師が、授業の目的や学生集団の特徴や人数、教室の広さ・設備などの学習環境などを踏まえて、授業評価で得られたデータの意味を解釈するものである。筆者は、学生による授業評価で得ら

れたデータを学習者の反応や傾向を知る手がかりとして、活動内容や教師から見た学習者の様子なども含めて分析を行う。

分析には、因子分析や主成分分析が使用されることが多いが、本研究では、分析用途にあわせて、相関分析、t検定、一元配置分散分析、Bonferroni法による多重比較を使用する。

3. 調査方法

3.1. 調査対象授業と調査協力者

本研究対象授業を行ったボルドー・モンテーニュ大学 (Université Bordeaux Montaigne) には、「人文学 (Humanité)」、「言語と文化 (Langues et civilisation)」、「社会学と情報学 (Sciences des territoires et de la communication)」の学部があり、16,000人以上の学生が在籍している。日本語は「言語と文化 (Langues et civilisation)」学部の中の、LLCE と呼ばれる「外国語、外国文学、外国文化 (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères)」の中の「日本学 (Département Études japonaises)」専攻の学生と、LEA と呼ばれる「応用外国語 (Département Langues étrangères appliquées)」専攻の中で日本語を必修言語に選択した学生が受講している。LLCE と LEA を合わせた日本語の学習者数は、1年生約 300 人、2年生約 150 人、3年生約 80 人である。なお、フランスの大学は、基本的に三年制である。LLCE は、日本語や日本文化、歴史などを学ぶため、日本文化が好きな学生が多いのに対し、LEA は、英語を含めた二言語が必修となっており、アラビア語やドイツ語、中国語などの選択言語の中から興味本位で日本語を選択する学生が多い。どちらの専攻でも、日本語の授業は、同じ教科書を用い、授業進度や試験内容は同じである。本研究では、授業評価とあわせて、学習者の本研究対象授業へのニーズと話す・聞く・書く・読むの中で得意だと認識している技能を自己申告してもらい、カイ二乗検定で分析したが、学部で有意差が認められなかった。よって、同じようなニーズと日本語能力を持つ集団であるとして、学部による区別をせずに分析を行った。

研究対象授業は、2018年度の1学期(2018年9月から12月までの12週間)と2学期(2019年1月から4月までの12週間)に、日本語を専攻する大学2年生を対象に行われた日本語会話の授業である。筆者は1年生にも同様の授業を行ったが、1年生は、大学から日本語学習を始めた学習者と高校などで以前から日本語学習をしていた学習者が存在し、クラス内の日本語能力差が大きい。一方、2年生は、進級に必要な日本語能力の最低水準を超えた学習者が進級していて、日本語能力差が1年生ほど小さくなく、活動への難易度の

感想にあまりばらつきが出ないと考えられる。よって、大学 2 年生を調査対象者にした。

授業時間は 60 分である。授業の目的は、既習の学習内容を応用した会話練習を行うことで、日本語会話能力を向上させることである。必修授業ではあるものの、出席管理の義務はなく、フランスの大学の特徴として、学期途中に日本語学習をやめる学習者が多い。本研究対象授業でも、学習者の継続的な参加が見込めないため、毎週、様々な一回完結型の活動を行った。1 学期、2 学期ともに週 1 回（全 12 回）あるが、最終週は試験があり、活動を行ったのは 11 週間である。最終週の試験は、作文の授業と連携したスピーチ試験であり、研究対象授業で行った活動は学習者の成績には直接的に結びついていない。日本語の授業は、基本的に『みんなの日本語』を主教材としており、他にも、新しい文型の導入と理解を目的に行われる授業²や、漢字や作文の授業、フランス語で行われる文法の授業などがある。本研究対象授業以外の日本語の授業は 1 クラスあたりの学習者数が 30～300 人と多く、広めの教室で、教師はパワーポイントを使用して授業を行っている。しかし、研究対象授業は演習科目に位置づけられており、1 クラス 30 人以下になっている。学生は 1 学期、2 学期ともに 6 グループに分けられ、本研究対象授業のコーディネーターである筆者ともう一人の教師で 3 グループずつ分担して授業を行った。中間・期末調査は、もう一人の教師のグループでも行ったが、毎回調査は教師への負担も大きいため、筆者が担当したグループだけ行った。本稿では、筆者が担当した 3 グループ分³の調査結果を使用する。

各週の活動内容と学習目標の文型、調査協力者数を表 1 にまとめた。1 週から 12 週までが 1 学期で、13 週から 24 週までが 2 学期である。中間・期末調査は、1～5 週目は 57 人、6～11 週目は 40 人、13～17 週目は 46 人、18～23 週目は 43 人から回答を得た。1 学期は活動を行う試験の前の週に期末調査を行ったが、試験間近という状況から授業の欠席者が多かったため、2 学期は試験の週の試験終了後に調査を行った。

本研究対象授業では、基本的に聴解、ロールプレイ、アンケート活動の 3 種類の活動を行った。

聴解はその日の活動で使用する文型に関連した 10 分程度の聴解問題をロールプレイの前に行った。答え合わせのときに、学習者が答えることで多少の認知プロセスの外化が行われるが、教師の解説が多くなってしまいう教師主導型の活動になってしまう。そのため、あまり解説をしなくてもよく、ロールプレイの導入になる聴解問題を選んだ。ロールプレイは指定された状況をもとに、2・3 人で短い会話を行うものである。教師は状況を説明するときに、会話の基本となるモデル

文を提示する。学習者がモデル文を繰り返すだけの練習で終われば、学習者主体型の活動とは言い難い。そのため、基本的な練習が終わったら、学習者自身が遭遇すると思われる状況に設定を置き換えたり、自らの経験をもとに会話を発展させたりするように働きかけた。日本語教育の観点から、ロールプレイは「文脈化」の活動である。「文脈化」とは、「特定の表現がどのような人間関係と表現の意図をもって選ばれるかを示しつつ導入・練習し、学習者の日本語能力の認知的側面を支えること」であり、ロールプレイは、学習者が日本語で文脈に沿って情報のやり取りができるようになることを目指す活動である[10]。

アンケート活動は、学習者が 2・3 人で活動用のグループを作り、教師から指定された文型で質問を作り、クラス全員に質問して、その結果を発表するという活動である。教師は学習者の支援はするが、質問作りや調査、発表などは学習者が自ら動かなければ達成できない。よって、アンケート活動は、学習者自身の自主性とクラスメイトとの相互協力が必要な活動である。日本語教育の観点からは、アンケート活動は「個人化」の活動である。「個人化」とは、「学習項目を使った表現の練習を、すべての学習者個人の感情・経験・思想に関して話させたり、書かせたりすることによって実施すること」である[10]。「個人化」は自己開示だけではなく、他者理解の機会ともなる。アンケート活動を通して、普段あまり話したことがない学習者同士にも話す機会を与え、新たな人間関係の構築を促すことが期待される。

表 1. 活動内容と調査協力者数

週	活動	毎回調査 回答者数	中間・期末 回答者数
1	1.自己紹介	55	54（欠席 3）
	2.G（意向形）	55	53（欠席 4）
2	1.聴解	54	54（欠席 3）
	2. R（～ほうがいい）	54	53（欠席 4）
3	E（～という意味）	45	53（欠席 4）
4	E（～あとで／～ないで）	50	52（欠席 5）
5	1.聴解	—	57（欠席 0）
	2.R（条件形）	—	57（欠席 0）

バカンス			
6	1.聴解	45	38 (欠席 2)
	2. R (受身)	45	38 (欠席 2)
7	G (犯人探し)	42	37 (欠席 3)
8	E (～のは, [評価])	51	39 (欠席 1)
9	1.聴解	53	37 (欠席 3)
	2.R (～て／～の で)	53	38 (欠席 2)
10	1.R (～てみる)	48	38 (欠席 2)
	2.R (～のに使うも の)	48	38 (欠席 2)
11	E (～やすい／～に くい)	—	40 (欠席 0)
12	試験 (スピーチ)	—	—
冬休み			
13	E (～場合)	43	44 (欠席 2)
14	1.聴解	39	46 (欠席 0)
	2.R (～のに)	39	46 (欠席 0)
15	E (使役)	40	44 (欠席 2)
16	1.聴解	46	46 (欠席 0)
	2.R (～させていた だけませんか)	46	46 (欠席 0)
17	G (犯人探し)	—	46 (欠席 0)
バカンス			
18	1.聴解	47	43 (欠席 0)
	2.R (敬語)	47	43 (欠席 0)
19	E (敬語)	37	43 (欠席 0)
20	1.聴解	49	41 (欠席 2)
	2.R (使役受身／敬 語)	49	42 (欠席 1)
21	E (使役受身)	40	43 (欠席 0)

			0)
22	1.聴解	37	40 (欠席 3)
	2.R (～して／～さ せていただき…)	37	40 (欠席 3)
23	E (復習)	35	39 (欠席 4)
24	試験 (スピーチ)	—	—

注：G=ゲーム，R=ロールプレイ，E=アンケート活動

3.2. 毎回調査の手続き

毎回調査は、授業終了 10 分前に、教師が活動を行っている学習者のペアやグループをまわり、作業の進捗状況を確認しながら質問紙を配布し、授業終了後に回収した。作業が早く終わっている調査協力者は、質問紙を受け取るとすぐに回答していたが、ほとんどの調査協力者は、活動終了後に回答して提出していた。無記名調査のため、提出しなかった学習者や無回答で提出した学習者もいたが、無回答の質問紙は集計時に除外した。5 週目、11 週目、17 週目は中間・期末調査を行うため、調査協力者への負荷を考慮して、毎回調査は行わなかった。

毎回調査は、フランス語で行われ、活動の難易度と好感度、会話量を調査した。難易度は、「Activité1 (Activité2) est … (活動 1, または活動 2 は～)」という質問に対して「1. très facile (とても簡単)」「2.un peu facile (少し簡単)」「3.bonne (ちょうど良い)」「4.un peu difficile (少し難しい)」「5.très difficile (とても難しい)」の 5 段階評定を求めた。好感度は、「Aimez-vous Activité1 (Activité2)? (活動 1, または活動 2 は好きですか)」という質問に対して、「1. Je déteste. (大嫌い)」「2. Je n' aime pas. (好きではない)」「3.Pas mal. (まあまあ、悪くない)」「4.J'aime. (好き)」「5.J'adore. (大好き)」の 5 段階評定を求めた。会話量は、「Avez vous beaucoup parlé japonais pendant le cours d'aujourd'hui? (今日の授業でたくさん日本語を話しましたか)」という質問に対して、「1.Je n'ai pas beaucoup parlé. (あまり話さなかった)」「2.J'ai parlé avec modération. (まあまあ話した)」「3.J'ai assez parlé. (十分に話した)」の 3 段階評定と「Je voudrais parler plus. (もっと話したい)」への回答を求めた。なお、3 段階評定の会話量は、平均値を 5 段階評定の値に変換して表記し、5 段階評定の難易度や好感度と同じく、最大値を 5 にそろえた。よって、活動の平均値が 5 に近いほど、調査協力者にとって、難易度が高く、好感度が高く、会話量が多い活動であることを意味する。

3.3. 中間・期末調査の手続き

中間調査は、学期途中に設けられた 1 週間のバカンスの前の 5 週目と 17 週目に実施し、期末調査は試験

前週の11週目と試験があった24週目に実施した。質問紙は、授業時間終了後に、教師が配布し、その場で回答してもらい、回収した。調査協力者が数週間分の活動内容を思い出しやすいように、調査範囲の活動内容と使用文型が質問紙に記載しており、友人同士で会話をしたり、教師に質問したりすることを禁じてはいない。大半の調査協力者が5分から10分程度で回答して、提出した。無記名調査のため、提出しなかった学習者や無回答で提出した学習者もいたが、無回答の質問紙は集計時に除外した。また、記入漏れがないかを確認しながら質問紙の回収を行ったが、授業を休みがちの学習者の中には、「欠席」にチェックせずに、全ての活動に「面白い」と回答し、「一番面白かった活動はどれか」などの質問に対しては無回答で提出する者が見られた。これは、ほとんど出席していない学生が適切な評価を行わない事例に当てはまる[7]。そのため、「面白い」だけにチェックし、それ以外の質問全てに無回答の回答も除外した。

中間・期末調査もフランス語で行われ、調査範囲の各週の活動に対して、「4.intéressant (面白い)」「3. un peu intéressant (少し面白い)」「2.un peu ennuyeux (少しつまらない)」「1. ennuyeux (つまらない)」の4段階評定か、「J'étais absent. (欠席)」にチェックしてもらった。また、各活動への評価の後に、「Quelle activité était la plus intéressante? (一番面白かった活動はどれか)」「Quelle activité était la plus utile pour l'étude du japonais? (一番日本語の勉強に役立った活動はどれか)」「Quelle activité n'était pas utile? (一番日本語の勉強に役立たなかった活動はどれか)」という質問に対して、活動名や活動した週を書いてもらった。なお、5段階評定の毎回調査と比較するために、本稿では4段階評定で出た平均値を5段階評定の値に変換して表記した。よって、活動の平均値が5に近いほど、調査協力者にとって面白かった活動であることを意味する。

4. 結果・考察

毎回調査で得られた好感度の平均値と中間・期末調査で得られた面白さの平均値を比べると、面白さが好感度より全体的に高かった(表2)。これは、期末調査に甘い評価が下されやすいという傾向によるものと考えられる。

好感度と面白さが同じかどうかを調べるために、毎回調査を行わなかった活動5-1, 5-2, 11, 17を除外し、等分散を仮定したt検定を行ったところ、有意であり、好感度と面白さは同じではないという結果になった($t(56)=6.151$, $p=4.32E-08$)。よって、学習者が活動をした直後にその活動を好きだと感じるかどうかと、先日の活動を面白い活動だったと思うかどうか

は異なるということがわかった。

表2. 活動の難易度, 好感度, 会話量, 面白さの平均値

活動	難易度	好感度	会話量	面白さ
1-1	2.091	3.473	—	3.426
1-2	2.618	3.636	3.188 (10)	3.939
2-1	2.778	3.463	—	3.750
2-2	2.926	3.444	3.537 (5)	3.868
3	2.800	3.622	3.792 (8)	4.222
4-1	2.520	3.580	4.007 (4)	4.183
5-1	—	—	—	3.838
5-2	—	—	—	3.925
6-1	3.239	3.600	—	3.816
6-2	2.867	3.667	3.598 (5)	3.816
7	3.548	4.452	3.632 (3)	4.628
8	2.922	3.725	3.901 (4)	4.263
9-1	3.245	3.453	—	3.615
9-2	2.943	3.509	3.014 (7)	3.717
10-1	3.042	3.500	—	3.816
10-2	2.875	3.458	—	3.750
10-1,2 の平均	2.958	3.479	3.481 (3)	3.783
11	—	—	—	4.375
13	2.767	3.605	3.740 (4)	4.233
14-1	3.487	3.410	—	3.886
14-2	2.821	3.615	3.243 (6)	3.533
15	2.750	3.475	3.739 (4)	3.807
16-1	3.174	3.239	—	3.750
16-2	3.370	3.152	3.250 (6)	3.478
17	—	—	—	4.810
18-1	3.511	3.106	—	3.929
18-2	3.553	3.191	2.868 (4)	3.983
19	3.162	3.405	3.824	4.128

			(4)	
20-1	3.694	3.469	—	3.902
20-2	3.653	3.551	2.555 (6)	3.869
21	3.125	3.300	3.694 (4)	4.012
22-1	3.432	3.405	—	3.719
22-2	3.189	3.649	3.333 (6)	4.125
23	3.086	3.257	3.490 (4)	4.038
平均	3.075	3.497	3.464	3.944
標準偏差	0.373	0.243	0.376	0.300
分散	0.139	0.059	0.142	0.090

注：会話量の平均値の下のは、「もっと話したい」と答えた人数である。

難易度、好感度、会話量、面白さの関係を調べるために、相関分析を行った。なお、相関分析を行うにあたり、毎回調査を行っていない活動 5-1、5-2、11、17 の面白さのデータを除外した。また、聴解では、答え合わせの時に教師と学習者として短いやりとりしか行わなかったため、聴解とロールプレイを行った日の会話量は、ロールプレイの会話量とした。10 週目は 2 つのロールプレイをし、調査では別々の活動として評価してもらったが、店での会話という連続したロールプレイであったため、活動 10-1 と 10-2 の平均値を算出し、10 週目の値として分析に使用した。以上の作業後、箱ひげ図を描いたところ、活動 7 の好感度の平均値と活動 20-2 の会話量の平均値が外れ値であることがわかった。そこで、活動 7 と活動 20-2 のデータを除外し、相関分析を行った（表 3）。

外れ値として除外した活動 7 は、好感度が高すぎて外れ値となった。活動 7 は、犯人探しのゲームである。この週は、新しい文型の導入を行う授業で試験があり、新たな文型の導入が行われなかった。そこで、既習の語彙や文型の復習として、学習者一人一人に異なる情報が書かれたカードを配り、学習者達はお互いが持っている情報を交換し、殺人事件の全容を把握して、犯人を探すゲームを行った。同様のゲームを 17 週目にも行ったが、毎回調査の結果がないため、分析からは除外されている。活動 17 の面白さの平均値は 4.810 であり、全体で一番面白かった活動だと評価された。しかし、情報をフランス語に翻訳してやり取りしたり、フランス語で相談したりする様子も多く、日本語会話の授業としての日本語の発話量はあまり多くなかった。活動 7 と活動 17 への高評価は、推理的な面白さに対する評価だと考えられる。

もう一つ外れ値として除外した活動 20-2 は、会話量が少なすぎて外れ値となった。活動 20-2 はロールプレイであるが、その前の聴解問題が難しくて時間がかかり、ゆっくりロールプレイをする時間を取れなかったことが原因だと考えられる。

相関分析の結果、難易度と好感度に高い負の相関が認められた ($r=-0.717$, $p=0.001$)。つまり、活動が難しいと、学習者は活動を好ましく思わないということがわかった。難易度と会話量にも負の相関が認められた ($r=-0.489$, $p=0.046$)。これは、活動が難しいゆえに、多くの会話ができないということである。

しかし、好感度と会話量には相関が認められなかった ($r=0.350$, $p=0.168$)。よって、好きな活動だからといって、会話量が増える、または会話が盛り上がったからといって、その活動を好きになるということがないということがわかった。

一方、会話量と面白さに正の相関が認められた ($r=0.552$, $p=0.022$)。しかし、難易度と面白さには相関が認められず ($r=-0.168$, $p=0.520$)、好感度と面白さにも相関が認められなかった ($r=0.314$, $p=0.220$)。中間・期末調査では、数週間分の活動を振り返って、活動の面白さを評価している。その際に、日本語をたくさん話すことができたかどうかの記憶が、その活動が面白かったかどうかを判断する基準になり、活動が難しかったかどうかや、活動を好きだと感じたかどうかは、面白さの評価にはあまり影響していないということが明らかになった。

表 3. 相関分析結果

	難易度	好感度	会話量	面白さ	平均	標準偏差
難易度	—	-0.717^*	-0.489^*	-0.168	2.963	0.263
好感度		—	0.350	0.314	3.489	0.175
会話量			—	0.551*	3.512	0.332
面白さ				—	3.937	0.250

* $p<0.05$

次に、活動の種類による分析を行うため、活動を聴解、ロールプレイ、アンケート活動の 3 群に分け、難易度、好感度、面白さの平均値を出した（表 4）。

表 4. 活動ごとの難易度, 好感度, 会話量, 面白さの平均値

		聴解	ロール プレイ	アンケート 活動
	標本数	8	8	8
難易度	平均	3.320	3.078	2.891
	分散	0.078	0.070	0.050
好感度	平均	3.393	3.463	3.496
	分散	0.023	0.039	0.027
面白さ	平均	3.796	3.788	4.111
	分散	0.011	0.046	0.023
会話量	平均	—	3.291.	3.767
	分散	—	0.065	0.020

活動ごとの難易度, 好感度, 面白さについて, それぞれの平均値の差が統計的に意味のある差かどうかを検定するために, 一元配置分散分析を行った. なお, 活動 10-1 と活動 10-2 はどちらもロールプレイであるため, 相関分析と同じく 10-1 と 10-2 の平均値を分析に使用した.

その結果, 活動ごとの難易度は, 5%水準で有意だった ($F(2,21)=5.611$, $p=0.011$). 難易度について, Bonferroni 法により多重比較を行った. 具体的には, 調整化された有意水準 (0.017) を求め, 各比較ペアの有意性検定として t 検定を行った結果の確率値に対して, 有意水準 0.017 で判定を行った. その結果, 聴解とアンケート活動には有意差が確認され, 聴解のほうが難しいと感じていることが明らかになった. しかし, 聴解とロールプレイ, ロールプレイとアンケート活動には有意差が認められなかった. 聴解は主教材の教科書の進度に合わせて, 副教材として用意されている既存の問題集から抜粋した問題を使用した, 日常的に日本語を聞く機会が少ない学習者にとっては, 会話の速さを調整することができない聴解問題を難しいと感じていたようである. アンケート活動は, 各自で問題を作る段階で文法内容や付随する語彙を思い出すことができること, 質疑応答のときは, クラスメイト同士で質問の意図をフランス語で確認することができ, 返答の日本語の表現を一緒に考えることができることなどから, 活動を達成することへの難易度がそれほど高くないと感じていたようである.

一元配置分散分析の結果, 活動ごとの好感度は有意ではなかった ($F(2,21)=0.741$, $p=0.489$). しかし, 活動ごとの面白さは 0.1% 水準で有意だった ($F(2,21)=10.202$, $p=0.0009$). よって, 一元配置分散分

析でも, 活動への好感度と面白さが異なっていることが明らかになった. 面白さについて, Bonferroni 法による多重比較を行った結果, 聴解とアンケート活動, ロールプレイとアンケート活動では有意であった. しかし, 聴解とロールプレイには有意差が認められなかった. ロールプレイとアンケート活動については, 会話量と面白さに正の相関があったことに関係している. ロールプレイとアンケート活動の会話量が同じかどうかを調べるために, 等分散を仮定した t 検定を行った結果, 0.1%水準で有意だった ($t(14)=4.621$, $p=0.0004$). よって, ロールプレイとアンケート活動では会話量が異なり, アンケート活動は会話量が多い活動であることが明らかになった. なお, ロールプレイとアンケート活動で「もっと話したい」と答えた人数が同じかどうかを調べるために, 等分散を仮定した t 検定を行った結果, 有意ではなかった ($t(14)=1.111$, $p=0.285$). 以上から, もっと話したかったという感想には差がないものの, アンケート活動のほうがロールプレイよりも多くの日本語を話す活動になっていることが明らかになった.

会話量に関しては, ロールプレイは授業の最初に組んだ相手と終始話すことになり, アンケート活動はクラス全員と話すという会話相手の違いがある. さらに, ロールプレイは, 学習者自身が想像力を働かせて会話を広げる努力をしないと, 単なるパターンプラクティスで終わってしまうことがある. 一方で, アンケート活動のように, 会話相手が多く, 会話量が多ければ, それだけで活動が面白くなるわけではない. 予想していなかった質問を受けたり, 返答を返されたりして, 常に認知機能を働かせる状況に学習者を置くためには, 多様な質問や返答がやり取りされる必要がある. 学習者にオープン・クエスチョンを作るように指示したり, クローズド・クエスチョンになる場合は, 「いつも」「あまり」などの副詞を使用して答えるように促したりするなど, 教師側の工夫が求められる. 教師が工夫を凝らした上でのロールプレイとアンケート活動の会話内容の違いと面白さの違いについては, 今後, 質的調査を行うことで明らかにしていきたい.

聴解とロールプレイには有意差が認められなかった点については, 聴解とロールプレイは難易度に有意差が無く, ロールプレイはあまり会話量が多くない活動であり, ほとんど会話量が無い聴解とあまり違いが無い活動と学習者に認識されていることが理由ではないかと推測される.

5. 結論

調査と分析の結果, 以下のことが明らかになった. ①難易度と好感度に高い負の相関がある. ②難易度と

会話量に負の相関がある。③会話量と面白さに正の相関がある。④難易度について、聴解とアンケート活動には有意差がある（アンケート活動より聴解のほうが難しい）。⑤面白さについて、聴解とアンケート活動には有意差があり（聴解よりアンケート活動のほうが面白い）、ロールプレイとアンケート活動には有意差がある（ロールプレイよりアンケート活動のほうが面白い）。⑥会話量について、ロールプレイとアンケート活動には有意差がある（ロールプレイよりアンケート活動のほうが会話量が多い）。

満足度としてまとめられることが多い好感度と面白さには、相関関係がなかった。毎回調査で調べた好感度に影響する要因は難易度であり、中間・期末調査で調べた面白さに影響する要因は会話量であった。学習者主体型の活動への困惑や反発などを調べるために、学習者への授業評価を行ったが、結果的には、教師の関与が少ないアンケート活動に対して、面白いという評価が高かった。アンケート活動は、クラスメイトと会話をしなければ成り立たない活動であり、必然的に会話量が多くなる。また、学習者同士で協力することができるため、活動達成への難易度があまり高く感じなかったことが、好感度や面白さの高評価につながっていた。以上から、学習者主体型の会話の授業においては、学習者同士が協力し合え、難易度を調整する余地があり、会話量が多くなるような活動を教師が用意することが、学習者の活動への好感度や面白さを高めるために重要であると言える。

本研究の結果は、フランス語という媒介語がある日本語学習者への調査結果であり、調査結果がどこまで一般化できるのかは不明である。日本語以外の媒介語を持たない日本国内での日本語学習者のクラスでは、学習者の反応が変わったり、ファシリテーターである教師の役割が変わったりする可能性がある。今後の課題は、様々な教育現場で授業と調査を行い、調査結果の一般性を高めることである。

注 1：調査は、2018 年 12 月に、本研究対授業を行った学生を対象に、無記名の構造調査で行った。調査協力者は「日本語母語話者と話して学ぶのが好き」「家で、日本語の音楽やラジオを聞いて学ぶのが好き」などのフランス語で書かれた学習スタイルの質問に対して、4 件法（1.そう思う、2.少し、そう思う、3.少し、そう思わない、4.そう思わない）で答えた。

注 2：科目名は Oral となっているが、授業の目的は会話練習ではなく、新しい語彙や文型の導入と練習である。

注 3：グループごとにも若干のデータ差があるが、グループで分けると、量的調査の分析を行うには人数が少なすぎるグループがあるため、本稿では 3 グループ分のデータをまとめて分析する。

文 献

- [1] 太田あやこ、木下茂昭、太田繁、大橋道雄、“授業評価票を用いた学生による授業評価に関する研究,” 東京学芸大学紀要 第 5 部門 芸術・体育, vol.43, pp.211-220, October 1991.
- [2] 大塚雄作, “大学教育評価における評価情報の信頼性と妥当性の検討,” 工学教育, vol. 55, no.4, pp. 14-20, July 2007.
- [3] 大塚雄作, 松下佳代, 湯浅太一, 荒木光彦, “京都大学工学部における授業アンケートへの取組とその特徴,” 工学教育, vol. 54, no.3, pp. 142-148, May 2006.
- [4] 大場淳, “欧州における学生の大学運営参加,” 大学行政管理学会会誌, vol.9, pp.39-49, August 2005a.
- [5] 大場淳, “第 5 章 フランス・フランスのパカコレアと高等教育質保証に関する一考察 (高等教育の質的保証に関する国際比較研究: II. 欧州大陸編),” COE 研究シリーズ, vol.16, pp.69-94, October 2005b.
- [6] 大場淳, “フランスの大学における「学力低下」問題とその対応,” 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域, vol.52, pp.371-380, March 2004.
- [7] 大山泰宏, “大学教育評価の課題と展望,” 京都大学高等教育研究, vol.7, pp.37-55, September 2001.
- [8] 鹿毛雅治, “内発的動機づけ研究の展望,” 教育心理学研究, vol.42, no.3, pp.345-359, September 1994.
- [9] 梶田叡一, “学生による授業評価の意義と課題,” 京都大学高等教育研究, vol.2, pp.52-69, June 1996.
- [10] 川口義一, “初級日本語教室における日本語能力--その認知的側面・情意的側面・社会的側面,” 早稲田日本語教育学, vol.8・9, pp.33-40, May 2011.
- [11] 久保田賢一, 構成主義パラダイムと学習環境デザイン, (法) 関西大学出版部, 大阪, 2000
- [12] クーン, T.S., 科学革命の構造, 中山茂 (訳), (株) みすず書房, 東京, 1971 (T.S. Kuhn, The structure of scientific revolutions. Chicago: The University of Chicago Press, 1962, 1970 rev.ed.)
- [13] ケラー, J.M., 学習意欲をデザインする: ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン, 鈴木克明 (訳), (株) 北大路書房, 京都, 2010. (J.M.Keller, Motivational design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach. Springer SBM, New York, 2009.)
- [14] 国際交流基金, 海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より, 国際交流基金, March 2017.
- [15] 澤田忠幸, “学生による授業評価の課題と展望,” 愛媛県立医療技術大学紀要, vol.7, no.1, pp.13-19, December 2010.
- [16] 中央教育審議会, 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて: 生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ (答申), 文部科学省, August 2012.
- [17] 永田典子, “フランスにおける日本語教育,” 言語文化研究: 中部大学女子短期大学紀要, vol.3, pp.115-121, March 1992.
- [18] 夏目達也, “フランスにおける大学ガバナンス改革と大学執行部向け研修,” 名古屋高等教育研究, vol.12, pp.111-133, March 2012.

- [19] 斐品正照, 秋月治, “毎回授業評価に基づいた授業改善の一実践,” 宮城大学事業構想学部紀要, vol.1, pp.119-128, December 1998.
- [20] 星野敦子, 牟田博光, “大学の授業における諸要因の相互作用と授業満足度の因果関係,” 日本教育工学会論文誌, vol.29, no.4, pp.463-473, March 2006.
- [21] 牧野幸志, “学生による授業評価の規定因の検討(1): 多変量解析を用いた因果モデルの検討,” 高松大学紀要, vol.36, pp.55-66, September 2001.
- [22] 松坂浩史, “フランス高等教育制度の概要ー多様な高等教育機関とその課程,” 石村雅雄(監修) RIHE, vol.59, pp.1-153, November 1999.
- [23] 溝上慎一, アクティブラーニングと教授学習のパラダイム転換, (株) 東信堂, 東京, 2014.
- [24] 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室, “平成 28 年度の大学における教育内容等の改革状況調査結果まとめ(別紙),” 大学における教育内容等の改革状況について(平成 28 年度), 文部科学省, May 2019.
- [25] 山内薫, “生涯学習／教育としての日本語教育を目指してーフランスの大学における日本語学習の離脱者の事例から,” 日本語教育実践研究, vol.2, pp.28-44, March 2015.
- [26] 山内薫 “フランスの国立大学における日本語ポートフォリオ作成活動: 日本語学習者の多様性を考慮した日本語教育を目指して,” 早稲田日本語教育実践研究, vol. 1, pp.17-35, February 2013.
- [27] 横溝紳一郎, 山田智久, 日本語教師のためのアクティブ・ラーニング, (株) くろしお出版, 東京, 2019.

4 技能統合型の英語多読授業デザイン ー伝え合う活動の構築と目標達成のストラテジーー

東矢 光代

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: mitsuyo108@gmail.com

あらまし 新学習指導要領に対応する新教員免許法下での教職再課程認定において、英語は「コアカリキュラム」に基づいた科目の提供が求められ、シラバス、授業活動においても、将来の中高英語教員に資する内容が求められている。そのような状況を受け、筆者は「英語コミュニケーション」分野の「リーディング」で、英語多読を取り入れた授業を 2019 年前期に実施した。この中では、新学習指導要領に対応した 4 技能統合型の授業構成・活動を意識し、読む力の育成を主眼にしつつも、「伝え合う」活動を取り入れ、英語で「内容を伝え合う」と同時に「学び方を伝え合う」取り組みを、主に英語を専攻する大学生 32 名を対象に実施した。15 回の講義を通じてのタスクデザインの意図とその効果、授業時間外で最低 5 万語を読むという達成目標に向けての授業者と受講者の取り組みについて、授業者の観察と受講者のアンケート調査結果を基に検証する。

キーワード 多読、リーディング、4 技能統合、学習ストラテジー、伝え合い、英語コアカリキュラム

Design of Extensive Graded Reading Combined with Other Three Skills ーActivities and Tasks for Communication and Strategy Sharing for Achieving Goalsー

Mitsuyo TOYA

Faculty of Global and Regional Studies, University of the Ryukyus

1 Senbaru, Nakagusuku, Okinawa, 903-0213 Japan

E-mail: 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 two years prior to regular application targeting at 2020 due to a substantial restructuring of faculties on campus. That led us to plan 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 individual performance with individual camera in attempt to enhance students’ self-expression skills in English.

Keywords Extensive reading, Graded Readers, Four-skill integration, Telling and sharing, Core curriculum for teaching licensing course

1. 序論

1.1. 新学習指導要領と教職課程コアカリキュラム

2020 年度は、小学校で新しい学習指導要領が本格施行される年である。小学校の「外国語活動」が 3 年次開始となり、5・6 年生では英語が教科化される。中学校では原則英語で授業を行うことが求められる。高等学校での英語能力育成も含め、今後は話す力・書く力を含めた「4 技能化」の流れが必須であり、学校現場でもパフォーマンス評価の実施により、新学習指導要

領に基づく授業内容と、評価を一致させる方向性が示されている[1]。

また新学習指導要領においては、「主体的・対話的で深い学び」というキーワードに見られるように、変革の大きい現代において学び続ける力、他者と協同で学ぶ力が求められている。大学教育において「アクティブラーニング」の導入・実施が急速に推奨されていく中、小中高大を通じて、授業の中で、あるいは授業外課題も含めて、他者と協同しつつ学び続けることができる力を育成する授業デザインは、重要だと位置づけ

東矢光代, “4 技能統合型の英語多読授業デザインー伝え合う活動の構築と目標達成のストラテジーー”,

言語学習と教育言語学 2019 年度版, pp. 59-71,

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, 2020 年 3 月 31 日。

Copyright © 2019-2020 by Toya, M. All rights reserved.

ることができる。特に中学校外国語科の目標においては「伝え合う」という双方向のコミュニケーションが重視されている[2]。

新学習指導要領の告示に合わせ、教育職員免許法及び同法施行規則も改正され、平成 31 年 4 月 1 日から施行となった。それに伴い、各大学の教職課程も再課程認定¹を受けたが、英語科免許取得のための教職課程は「コアカリキュラム」化され、規定された項目を網羅することが求められるようになった。新学習指導要領に対応するコアカリキュラムの内容においては、先の「主体的・対話的で深い学び」の考え方の上に、将来英語教員になる中高の英語免許取得希望者が、モデルとなるような言語活動を自ら体験するような授業を、教職課程が提供することも求められている[3]。特に「英語学」「英語文学」「英語コミュニケーション」「異文化理解」の 4 つの領域からなる「教科に関する科目」のうち、「英語コミュニケーション」の科目群においては、受講生が学習者として英語力の向上に取り組むことになるが、受講を通して、英語を学ぶ楽しさを生み出すような言語活動を体験することが必要だと言える。

筆者が 2019 年前期（4 月～8 月）に担当した「リーディング I（2 単位）」は、このような状況を背景とした「英語コミュニケーション」科目の 1 つである。本科目は、教員養成学部以外の開放型免許取得希望者を含む受講生を対象としており、本科目が教職の課程認定を受ける際には、コアカリキュラムへの対応として、15 週の各講義回の中で、

- 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〔やりとり・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。

の項目がどのように扱われるかを意識し、シラバスをデザインする必要があった。リーディングの授業であることから、上記 2) の「読むこと」が中心とすべきことは、教員免許希望の有無にかかわらず、学部のカリキュラム上当然であったが、多読による読む力の育成を目指した本科目においては、新学習指導要領、コアカリキュラム、そして「聞く」「話す」「読む」「書く」の 4 技能のバランスを意識し、「読むこと」を中心としつつも、上記 1) から 5) を包括的に扱う授業を行った。

本稿では、その実践の内容と授業デザインの根拠、もたらされた効果について分析し、考察していく。

1.2. リーディングと多読指導

リーディングはリスニングとともに、言語習得に不可欠なインプットを得ることのできるスキル活動である。特に母語の習得において、本を読むことは言語習得における語彙の習得・拡大につながると言われている。読みの過程研究においては、トップダウン・モデル、ボトムアップ・モデル、相互作用モデルなどが研究され、その結果として背景知識やスキーマの活性化を意図した読書前（プレリーディング）活動が提案されたり、読解ストラテジーを明らかにして、その訓練を行うことで読解力を促進する試みがなされたりしてきた。様々な読みの指導がある中で、言語習得に資する 1 つの主要な指導形態として存在するのが多読である[4]。言語習得論の教科書として広く使われている『言語はどのように学ばれるか（原著：How Languages are Learned）』においても、言語習得に効果的な「理解中心の教授法」の一例として、多読・多聴は紹介されている[5]。

日本の環境で英語多読を実践することの、最大のメリットは、言語習得に必要な大量のインプット、しかもクラッシュのいう理解可能なインプットの確保である[6]。多読実践の第 1 人者である高瀬は、入試科目としての英語学習ではなく、英語運用能力の向上のためにまず多読・多聴によるインプットの有効性を唱えている[7]。また多読は、英語嫌いや英語アレルギーの学習者を再度英語学習に向かわせるのに効果的であることや、本を読むことの楽しさを味わわせ、読書習慣の形成につながるとも報告している。

元々精読（intensive reading）の対極にある読みとして扱われていた多読（extensive reading）は、母語話者が楽しんで行う読書（pleasure reading）の概念に通じており、筆者は大学での教授を開始した 2000 年ごろから、pleasure reading の教材を学生に選択させて読むことも取り入れていたが、大きな転機となったのが酒井の「100 万語多読」[8, 9]の多読指導法である。それまでは、英語母語話者対象のオーセンティックな教材にこだわって pleasure reading を取り入れていたが、「100 万語多読」との出会いにより、Graded Readers、や Leveled Readers 等の難易度レベルを統制した多読用教材を取り入れるようになった。同時に「読む語数」という、学習・教授の到達目標が明確になったことで、その目標を学習者と教授者が共有する授業実践が可能になったのである。

多読の効果としては、先述の情意面での効果以外にも、英語を英語で捉え、読むスピードを向上させる効果が報告されている[7]。ただし、一口に多読指導と言

っても、いかに効果的に教室指導と組み合わせ、持続性のあるプログラムにするかについては、工夫が必要であるとの指摘がある[4]。「辞書を引かない」「つまらなかったらやめる」「自分の興味とレベルに合った読み物を選ぶ」「やさしいものを大量に読む」などの大まかな原則はあるものの[8, 9], 効果的な授業を行うには、教授者がデザインを熟慮する必要がある。

多読を授業に取り入れるメリットとして、クラスの学習者が同じものを読まないという点を生かし、「伝え合う」活動を取り入れることは、特に有効であると考えられる。例えば教室内での読んだ内容の伝え合い、あるいはオンラインコミュニティを用いて、教室外の学習者をつなげる取り組み[10, 11]などは、新学習指導要領の目指す学習を志向している。また、多読のみではアウトプットの機会が得られないと、高瀬は指摘している[7]。したがって、英語の多読授業を行う際には、「理解中心の学習法[5]」にとどまるのではなく、アウトプットの機会も含めた授業デザインを考える必要がある。新学習指導要領では、4 技能 5 領域（「聞く」「話す（やりとり）」「話す（発表）」「読む」「書く」の育成を目指している[2]ことから、「話す」技能については、双方向性の「やりとり」と一方向性の「発表」の区別を意識することも重要だと言える。

以上から、受講生が、4 技能 5 領域を意識した言語活動を含んだ多読の授業を受けて、読むことや活動を楽しみながら英語を学習、習得することができれば、本授業は新学習指導要領に即した実践であると見なすことができる。自ら教材を選び、自分自身の読書計画について考え、それを実行、修正していくことができれば、受講生は「主体的な学び」を体験することにもなる。なお、受講生全員が教職を目指すわけではないが、リーディングの授業において、包括的に 4 技能 5 領域を扱うことで、読む力だけではなく、すべてのスキルの向上に取り組める点において、教職以外の受講生にも十分なメリットがあるものと思われる。

2. 研究の目的と研究課題

多読は、授業がなくとも継続することができる、有益な英語学習法でもあるが、授業と関係なく主体的に読書を継続し、読解力を向上させるには、学習者自身に高い自律性が求められる[7]。一方で、授業やカリキュラムに多読を取り入れた場合は、外部からの一定の強制力を伴う学習となるため、継続、目標達成しやすいと言える。しかし、過去の実践から筆者は、多読の授業を効果的に実施するには、いくつかの課題があると考えていた。

まず 1 学期間の授業時間と予習・復習時間に鑑みた、適切な目標語数の設定が必要になる。たくさん読むこ

とが読解力を育成するという観点に立てば、達成すべき目標語彙数は可能な限り多いほど良いことになるが、あまりに多い語彙数を目標にすると「読んでいないのに読んだと申告する」学生が出てくる恐れがある。受講生がやる気を失わず、継続して読むことが可能な範囲内で、十分なインプットの機会を確保し、達成した場合に自己肯定感を高めるような目標語数の設定が必要である。

2 つ目の課題は、「実際に読んで、どの程度理解したかをどうやって確認するか」という点である。精読を中心としたリーディングの授業では、受講者全員が同じ教材を読み、Q&A、True or False (T/F) や和訳などを行うことで、読んで理解したかを確認・評価することが多い。しかし、読み物の選択を受講者に任せる多読授業においては、共通する読み物を別途設定しない限り、一律の評価は難しい。多読においても Comprehension questions や T/F 問題が準備されている Graded Readers は存在するため、それを活用することで、読んだかどうかと理解度の確認は可能である。あるいはクラス共通の読み物を設定し、教師が独自に作成した問題で評価する方法もあり得る。しかし、前者では問題に解答することが目的となりやすく、その懸念に加えて後者では、「習熟度にかかわらず、個人個人のレベルと興味に応じて教材を選んで読む」という多読授業の良さを半減させてしまい、どちらも「楽しんで読む」行為を阻害すると考えられる。

3 つ目の課題は、「どこでいつ読ませるか」である。多読の授業においては、読む時間の確保が重要であり、クラス時間を学習者個々の多読時間にあてることで、読む時間の確保と英語での読みに対する態度の育成を行うこともできる[7, 8, 9]。しかし、授業時間中に単に受講生を教室に集め、個々に読み進めるだけでは、授業並びに教員の役割・意義を生かしているとは言い難いのではないか。さらに、単位は講義時間のみの学習ではなく、その予習・復習の時間も含めて付与される大学での講義という性質からも、授業外での読みを前提とした活動並びに授業設計が望ましいと言える。

以上を踏まえた 4 つ目の課題は、学期（15 週間）を見通した学習者個別の読書計画の作成と、その実行を支援する手立てをどうするか、という点である。設定した読書語数を学習者が達成できるよう、教員は、受講生が授業外で確実に、計画的に読んで、毎回の授業に参加する仕掛けを構築しなければならない。それに加えて、実行可能な読書計画を受講者が立て、必要に応じてそれを修正しながら、学期を通して読み進められるように支援することも、教員には求められる。多読を楽しみ、目標語数を難なく達成する学習者がいる一方、なかなか自分に合う本が探すことができず、学

期末になって慌てて語数の多い本を選び、冊数を詰め込んで多読をする学生がいることを、筆者は過去の事例で経験してきた。よって、この観点は今回の実践において、特に解決すべき課題であると認識していた。

以上の課題を念頭に、2019年度前期のリーディングの授業においては、これらの課題をできる限り解決できるような、授業デザインの構築を心がけた。1つ目の達成すべき読書語数に関しては、5万語に設定した。筆者は、過去の多読授業においても概ねこの目標語数を採用しており、授業内の活動準備や課題にかける時間も含め、担当する受講生の英語習熟度に対して、無理のない設定であることを、経験上確認している。これは、15週間の講義と見なすならば、1週間に3350語程度を読めば達成できる設定となる。リスニング教材に換算すると、ゆっくり読み上げられた場合の word per minute (WPM)を1分間に100語だとして、約30分で読み終わる計算である。大学生が最初に取り組みやすいレベルと量の *Frog and Toad* (邦題『がまくんとかえるくん』)のシリーズが、2000語から3000語程度であることも、後述のように目標設定の根拠となっている。もちろん、15週間の平均として3350語であるが、慣れていない最初はこれよりも少なく、学期が進行するにつれて読むスピードも上がり、さらに読む量が増加することも想定される。英語が苦手な学生に最初勧める *Curious George* (邦題『おさるのジョージ』)の絵本が927語であることから、経験則として、学期前半は毎週1000語程度で慣れていき、学期後半に読む語数を増やしていく場合も、5万語はあきらめずに取り組める語数目標だと言える。

2つ目の読みの理解確認については、理解度を測定するテストではなく、英語で「伝え合う」活動を授業内に取り入れることにした。これは、受講生の多読への動機づけを損なうことなく、新学習指導要領が志向する聞く・話す(やりとり)活動を、受講生に十分体験させるという意図によるものであった。さらに、英語で伝え合う活動(「聞く」・「話す(やりとり)」)、多読活動(「読む」)を補完する意味で、「書く」課題による内容理解確認の機会も設定した。

3つ目の課題については、教室内での活動の主眼を「伝え合う」ことに置いたことから、多読そのものの活動は、原則授業外で行うこととした。なお授業に来る前に読んでくるべき語数として、3350語という試算を出したが、この語数は、毎回授業内で新しく読んできた本をクラスで紹介することを想定した場合、学生が取り組みやすい、ある程度まとまった多読用の本1冊から2冊に相当する、という点において、整合性があった。最後に、4つ目の課題に対しては、「学び方を学ぶ」要素を授業や課題に組み込むことを計画した。

内容の詳細は後述するが、この要素は新学習指導要領が目指す「主体的な学び」への支援と位置づけることができ、自らの学習を俯瞰できるメタ認知的能力の育成も目指すものであった。

以上の要素を組み入れた授業は、教員養成課程のコアカリキュラムの考え方にに基づき、新学習指導要領が志向する「主体的・対話的で深い学び」と「4技能5領域」の考え方を取り入れ、受講生が将来教員となった場合でもモデルとなりうることを目指していた。本稿では、このような考え方にに基づく授業デザインの実践が、どのような効果を学習者に生み出したのか、その効果を分析・考察することを目的としていた。その目的を踏まえ、研究課題として以下の4つを設定する。

- (1) 本授業実践において、受講生は多読の効果をどのように実感することができたか。
- (2) 本実践に取り入れた「英語で伝え合う活動」を受講生はどのように捉え、その効果を実感したか。
- (3) 本授業の中で行った「書くこと」の課題を、受講生たちはどのように捉え、その効果を実感したか。
- (4) 本授業の受講生は、主体的で自律的な読みや学びに向かうことができたか。その場合、教員による働きかけは効果的であったか。

課題(1)は「読むこと」、(2)は「聞くこと」と「話すこと(やりとり)」、「対話的学び」、(3)は「書くこと」への効果に関する研究課題であり、(4)は「主体的な学び」に対する検証である。

3. 研究方法

3.1. 参加者

本研究では、2019年前期(4月～8月)に実施した「リーディングⅠ(夜間主開講)」を履修した学生で、研究目的のデータ使用に同意した26名を本研究の参加者とした。その内訳は、英語を専攻する学生が19名(うち2年次17名、3年次2名)とそれ以外が7名(小学校教員養成課程1名、国際政治専攻1名、スペイン語専攻4名、修士課程1名)となっていた。国際政治専攻1名を除き、本科目は、英語の教員免許取得に必要な単位を与える科目になっていたものの、免許取得が卒業要件と重複しないという点において、カリキュラムでの位置づけが教育学部の教員養成課程とは異なっていた。

3.2. シラバスと15回講義内容の設計

15週間(週1コマ90分)の授業内容は、教職の再課程認定を受けたシラバスを踏襲しつつ、具体的な内容については、受講生の実態に応じて柔軟に対応できるように設計した。まず、本科目の達成目標は以下の通りであった：

【シラバス記載の達成目標】

1. 読む力を育てる英語多読の理論背景を理解し、説明することができる。
2. 自分のレベルと興味にあった英語多読教材を選びながら、計画的に多読を行い、最終的に 5 万語以上の英語読書を行う。
3. 読んだものを英語で記録し、紹介することで、話す力・書く力を伸ばす。

読む活動による読む能力の育成という一般的なリーディング・多読の授業としての目標だけではなく、読む動機づけを絶やさず、達成感を味わうことができるような配慮をすることを意識し、そのために、「話す」「(話されたことを結果として) 聞く」「書く」の技能スキルも盛り込んだ活動として「伝え合う」というコンセプトを中心に据えた。これは新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」の「対話的」にあたる。また、自らの学びの状況も伝え合うことは、「学び方をピアから学ぶ」ことを意味し、自律的に多読に取り組む力の向上を目指していた。これを「主体的・対話的で深い学び」の「主体性」に関わる活動だと位置づけた。

これらを踏まえ、実施した学期中 15 回の授業概要は以下ようになった。

- 第 1 回：オリエンテーション：自己紹介と英語多読に期待することのシェアリング
- 第 2 回：多読の方法と原則、その効果。読んだ本の英語でのシェアリング（ペア・クラス）
- 第 3 回：多読の方法についての配布資料を基にしたディスカッション。読んだ本のペアシェアリング
- 第 4 回：読んだ本のペアシェアリング。多読記録のペアシェアリング。クラスシェアリング
- 第 5～6 回：読んだ本、多読記録のペアシェアリング。読んだものを音声で聞き、音読・シャドーイングする方法の紹介と演習。
- 第 7 回：読んだ本、多読記録のペアシェアリング。説明を受けた内容を別のペアで説明する活動。提出されたジャーナルで間違いが多かった項目を取り上げてのクラスフィードバック。
- 第 8～11 回：読んだ本、多読記録のペアシェアリング。説明を受けた内容を別のペアで説明する活動。
- 第 12 回：紹介したい本についてイラスト描き、それを使った英語プレゼンテーションをペアで練習。
- 第 13～14 回：クラスでの英語プレゼンテーション
- 第 15 回：読書記録・ジャーナルのふり返りと達成状況の確認

このシラバスの確定と同時に行った 15 週間の授業計画設計とタスクの設定にあたっては、「2. 研究の目的と研究課題」で述べた 4 つの課題の解決を念頭に置きながら、受講生が「シラバス記載の達成目標」に到達できるよう、以下の内容を盛り込むことにした。

- (1) 「学び方の学び」として、多読を実施するにあたっての留意事項（多読 3 原則など[8, 9]の大まかな説明に加え、多読・多聴の学習法についての資料を配布し、資料の理解を受講者間で話し合う講義回を設ける。（達成目標 1 に対応）
- (2) 毎週、授業外で読んできた本の内容を授業時間内に英語で伝え合うこと（本のペアシェアリング）で、読むペースづくり、課題進捗の確認と動機づけに資することを意図する。また、相手の説明を聞くことで、自分自身の伝え方のふり返りと、次に読む本の選定のヒントを得る。この活動においては、特に相手を変えての複数回のシェアリング（繰り返し）により、スピーキングの自動化（より無意識に、スムーズに話せるようになること）に資することを目指す。（達成目標 2, 3 に対応）
- (3) 自ら立てた読書計画と進捗状況を伝え合うこと（読書記録のペアシェアリング）で、学期末までに目標読書語数を達成するための具体的な手立てのアイディアを得る。（達成目標 2 に対応）
- (4) ペアでパートナーが伝えてくれた本の内容説明を、第 3 者に 3 人称で伝える、発展形のペアシェアリングを取り入れる。それによって、リスニングの際の集中力が増すとともに、その内容を英語で再現・再構築する必要があるため、英語での表現が強化される。（達成目標 3 に対応）
- (5) 読んできた内容と本を読んだ感想コメントを英語でまとめて書く活動（Tadoku Journal）を授業の予習または復習として取り入れる。（達成目標 3 に対応）
- (6) 一番気に入った本を選び、紹介するイラストを描いてクラスプレゼンテーションすることで、言語以外の自己表現力（描画）を活性化させ、発表能力の向上に資する。（達成目標 3 に対応）

(5)の書く活動（Tadoku Journal）は当初、ペアワーク後の授業時間中に取り組んでもらう計画であった。筆者の過去の多読授業においては、受講生に各自ノートを準備してもらい、90 分授業の最後書いてもらうこともあった。筆者はこれを Tadoku Journal と呼んでいる。しかし、英語で書くことに慣れていない受講生の場合、書きあげるのに十分な時間が必要であること、授業時間外で受講生が個別に取り組み可能な活動であ

ることから、本実践においては、授業外課題とした。また学生の記入と教員のチェックの利便性から、受講生には、*Tadoku Journal* と書かれた A4 の配布プリント 1 枚を毎週配布し、その記入を仕上げてクラスに臨むよう、受講生に伝えた。実際、ペア活動ではその用紙に書いてきたことを基に、シェアリングの際に相手に内容を説明する姿が多く見られた。このように、*Tadoku Journal* は提出課題と位置づけ、学期中 12 回分の回収と、教員による内容と文法のチェックの後、返却を行った。

(6)のプラスプレゼンテーションは、授業の第 12 回～14 回の 3 回のみを充てており、この活動は 4 技能 5 領域の中の「話す（発表）」に該当する。本授業の中心とした「伝え合う活動」は「話す（やりとり）」であったため、学期中少しの時間ではあったが、本授業に「話す（発表）」の要素も含める意図があった。

3.3. 各時間の授業構成・概要と課題内容

学期を通して本授業科目の中心に据えたのは、毎週授業外で読んできた本から 1 冊を選び、それをクラスメートに英語で紹介するペア活動（読んだ本のペアシェアリング）であった。15 回の講義時間のうち、第 2 ～12 回と、最も多くの回をあてると同時に、1 回 90 分の授業時間のうち 70～80 分程度をあてて実施した。これらの回において、受講生は次の授業までに大学の附属図書館の多読コーナーで、最低 1 冊の多読用教材を借りて読み、それを英語でクラスメートに口頭説明できるよう準備してくること、その本の内容と感想コメントを記入した *Tadoku Journal* のプリントを準備してくることが求められた。

同時並行で、受講生は毎週、読んだすべての多読本について、読書日、本のタイトル、読みやすさレベル、語数、2 行程度の読んだことがわかるコメントを、読書記録シートに書き溜めていくよう、指示を受けていた。記録シートは教員が作成した A4 の横書きプリントで、1 枚で 10 冊の記入が可能であった。教員も授業で接していく中で、読書記録シートが定期的に記入されているかを確認し、学習者自身が自分自身の多読進捗状況を管理していけるよう、支援を行った。

そのほかの回について、第 1 回のオリエンテーションの授業では、多読・多聴に関する経験や期待すること、知りたいことを発表してもらった。このとき受講生の発表の中で気になったのは、『正しい』多読の方法を知りたい」という複数の発言であった。先述のように、多読には大まかな原則、例えば「辞書を引かない」「つまらなかったらやめる」「自分の興味とレベルに合った読み物を選ぶ」「やさしいものを大量に読む」などはあるが、それらは何か 1 つの決まった正しい学習方法を示すものではない。むしろ、これらの原則に

従って、学習者自身が、自らの多読学習を計画・構築し、実施していくことが重要であると認識していた授業者（筆者）は、「正しい方法を知り、それに沿って読み進めたい」という学生のことに驚きを禁じ得なかった。「正しい多読の方法を教えてください」という学生の認識は、それまで授業者が考えていた「自ら考え主体的に取り組む、自律した学習者を育む多読授業のイメージとは、相反するものに聞こえたのである。

しかし、受講生たちからのこの要望の後、ある程度の「あるべき」多読学習方法について情報を提供し、受講者の理解を深めることは、「学び方を学ばせる」ことにつながると思い直した。そのため第 2 回講義では、ペアシェアリングと大まかな多読の原則についての説明に加え、多読で気を付けること、*Graded Readers* の種類や紹介、本の選び方、ペースの作り方等についての詳細を載せた資料（『多読多聴マガジン 2019 年 4 月号』[特集]英語がサクサク読める！3 ステップ多読入門）を配布し、次回までに読んでくる課題とした。そして、授業外で読んできた内容を持ち寄り、理解を深める活動を、第 3 回クラスで行った。資料に対する受講生の理解に基づき、授業者からも望ましい多読の在り方について、補足説明することで、受講生には安心した表情が見られた。

この経験から、第 4 回以降も「どう学ぶべきなのか」「他の人はどのように学び方を工夫しているか」についてより深くお互いから学べるよう、授業時間内に、多読の読書記録についてペア・グループで話したり、どのように 5 万語の達成目標に近づく努力をしているかを情報交換したりする活動を設けた。

ペアやグループ、クラス全体でのシェアリングの過程において、1 つの発展的バリエーションとして実施したのが、その日のシェアリング聞いた複数の相手の本紹介の中でよかったと思うものを 1 つ選び、それを別のペア相手に英語で伝える活動であった。これは、受講生がクラスでの活動に慣れてきた第 4 回以降、状況を見ながら取り入れた。最初は自分とペアになった相手とのコミュニケーション、次に第 3 者に伝えるコミュニケーション活動という手順を踏み、英語においては特に、自分が話す・伝えるときは *I*、相手に尋ねる・確認するときは *You*、第 3 者について述べるときは *He/She* で始まる文を多用するという言語構造・機能の特性も意識した。このようなバリエーションを加えることで、より多様な言語形式を使う場面の設定が可能である。

第 12 回は、第 13 回～14 回でのクラスプレゼンテーションを意識した、準備のためのペア活動であった。この活動は、新学習指導要領の 4 技能 5 領域の中で、本講義の他の活動でカバーしていなかった「話す（発

表)」のための活動である。本プレゼンテーションでは、学期中に自分が読んだ本の中から最も気に入って紹介したい本を1つ選び、その内容を紹介するA4サイズのイラストを描き、それをクラスの聴衆に見せながら、英語での個人発表（2分以上3分以内）を実施した。発表の際はスキャンしたイラストをプロジェクタで発表者の背景に投影し、発表者は自分のイラストを手にとって指し示しながら説明するよう指示した。発表ごとに、終わったら質疑応答の時間を設け、受講生から質問が出ない場合は、教授者が質問を行い、聴衆からの英語の質問の聞き取りと反応・回答を、発表者がどの程度行えるのかを把握した。聴衆の立場にいても、自主的に質問を行った学生は、主体的な学びという点において優れているとし、成績評価の考慮に入れた。

プレゼンテーションを聞くにあたって、受講者は配布された3枚の付箋紙に、1, 2, 3位を付し、それぞれの順位に値すると評価した発表者名（または紹介した本のタイトル）を記入したものを、講義時間の最後に担当教員に提出した。担当者は講義回ごとに順位を集計し、その結果を第15回講義でクラスにフィードバックするとともに、クラスメートからの評価で上位だった学生には、講義評価の際、加点を行った。

第15回の講義では、記入済みの読書記録を持参させ、成績評価に向けた読書総語数のエビデンスとして提出を求めた。また講義を通した1学期間の多読活動、クラス・授業外の取り組みについて繰り返る課題（省察レポート）に取り組んでもらい、記入後回収した。省察レポートの詳細については、後述する。

4. データと分析

本稿では、第15回の講義で記入させて回収した、学期末の振り返り課題に対する回答を分析する。振り返り課題は、受講生が、学期を通した自らの取り組みを振り返り、言語化することで、自己の学習行動を俯瞰し、その学習行動や学んだ内容に対する認識を深めることを目的としていた。同時に、教員側から見れば、自らの授業実践や活動のデザインが、意図した効果を学生にもたらしたかどうかを把握し、今後の授業改善に役立てることも目的であった。本振り返り課題には、土持[12]を参考に、授業の達成目標に対応するべく与えた課題について、受講生がその効果をどのように捉えていたか、授業目標達成に向けてどのような戦略を選択したかを回答してもらえよう。以下の質問項目1～16（質問16は任意）は準備した。本課題の提出を成績評価の一部としていたことから、記入回答に際しては、ループリックを受講生に提示し、すべての項目（質問16は任意）に十分な量の記述を行うよう促している。本課題を提出し、研究利用に同意した

29名は、任意項目を除くすべての項目に、適切な記入が見られた。

【振り返り課題の質問項目】

1. この授業から何を学ぶことができましたか、あるいは逆に学ぶことができませんでしたか？
2. どのような状態で最も学ぶことができましたか、あるいは逆に学ぶことができませんでしたか？
3. なぜ学ぶことができましたか、あるいは学ぶことができませんでしたか？
4. 学習者として何をどのように学びましたか？（活動、課題、自分の取り組み状況など）
5. この授業は、他の授業の学習やこれからの人生にどのようにつながりがありましたか、またはつながりがある(ようになる)と思いましたか？
6. この授業は実践的な学習に役に立ちましたか？それはどのような点において、ですか？
7. この授業を楽しむことができましたか？それはどのような点において、ですか？
8. この授業をあなたがもう一度やり直すとしたら、学習を高めたり、向上するために何か違ったことをしますか？
9. この授業をさらに良くするために、どのような方法や活動が考えられるか、あなたの考えを書いてください（特になければ、そのまま残してほしい活動・課題等について、書いてください。）
10. あなたは最終的に何語読むことができましたか？（ ）語
11. その数字（達成した語彙数）は、最初に目標としていた語数より多いですか、少ないですか、ほぼ予想通りですか？
12. なぜそのような結果になったかについて、あなたの考える理由を書いてください。
13. あなたは授業外での多読に週平均、どのくらいの時間を費やしたか、教えてください。（時期によって異なる場合は、どの時期にどのくらいの時間をかけていたかなど教えてください。）
14. 多読を続けるにあたって、あなたが心がけたことや、語数を達成するための戦略について教えてください。（これから始める人へのアドバイス、参考になると思います。）
15. あなたはこれからも多読を続けようと思いますか？また続けられると思いますか？理由も添えて教えてください。（回答内容は成績には関係ありませんので、正直・率直に書いてください。）
16. それ以外で何かありましたら、自由にどうぞ。（ここは書いていなくとも、ループリック評価には影響ありません）

先に掲げた 4 つの研究課題においては、まず受講生による多読の効果の認識を探る必要がある。2 つ目の課題は「伝え合う活動」の効果、3 つ目は「書く活動 (Tadoku Journal) の効果、最後が自律的・主体的に多読を継続できたか、何がうまく行き、何がうまく行かなかったのかを明らかにしようとするものである。これらを念頭に、分析においては、ふり返り課題に対する回答の中から「多読そのものの効果に関する記述」「伝える活動についての記述」「書く活動に関する記述」「学び方を学んだ・学び方の工夫に関する記述」「多読の継続に関する記述」を抜き出し、結果をまとめていった。ふり返り課題以外にも、読書記録シート、Tadoku Journal のデータもあるが、今回は直接的に研究課題に結びつくふり返り課題のデータの分析にとどめ、回答に言及がある時のみ、必要がある場合のみ、当該回答者の提出物を確認することで情報を補完することにした。

5. 結果

5.1. 多読による読む力への効果の認識

実際に授業で行った活動の大半は、伝え合う活動に費やされていたことから、ふり返りにおいても伝え合う活動についての記述が中心になることを想定していたが、回答を分析すると、授業外に行った多読そのものに関する記述や効果の実感に関するふり返りが最も多く見られた。その主なものを以下に挙げる。

【スキル・技能面の変化に関する記述】

- ・ 読むスピードが上がった
- ・ すらすら読めるようになってきている感覚があった
- ・ 英語を和訳しなくなった
- ・ わからない単語があっても飛ばして読めるようになった
- ・ 語彙が増えた
- ・ 多くのジャンルを読んで知識を得た
- ・ 普段目にしないような専門的な単語を学んだ
- ・ 英語ならではの表現も本から学べた
- ・ 自分に合ったレベルの本を選べるようになった

これらは高瀬[7]でも多読の効果として指摘されている点と一致する。ただ、上記の中で「英語ならではの表現の会得」は、言語形式への意識を示すもので興味深い。一方、否定的な記述として「語彙が増えなかった」という回答もあった。ただ、その理由としては、自分のレベルに合わせて、簡単なわかる本しか読んでいなかったことが原因だと考えられる。

多読実践では、情意面への肯定的な効果も報告されており[7]、以下の回答により、今回の実践においてもその効果が確認された。

【情意面に関する記述】

- ・ 読む楽しさを味わうことができた
- ・ 英文を読む抵抗感が減った
- ・ 英語の本を今まで丸々1冊読んだことがなかった
- ・ 英語の本なのに意味がわかる！という感覚の気持ちよさを感じた
- ・ 小さいころ知っていた本（おさるのジョージやマジックツリーハウスなど）を大学生になって改めて知ることができたのは面白かった

受講生たちの回答に見られる多読の効果に関する記述は、概ね先行研究と一致する。今回の実践では、授業時間内で読む時間を与えることはほとんどなかったため、授業者による学生の読みの状況確認は、毎回シェアリングの準備をしてきているか、Tadoku Journal を提出しているか、そして最後の読書記録シートに見られる読破した総語数の多寡と、読んだ本の一覧でしか、確認することができなかった。にもかかわらず、受講生たちは、学期を通じた自らの授業外多読の中で、肯定的な実感を得ていたことがわかった。分析対象の受講生は全員、最低5万語という目標総語数を達成している。その達成の過程で得た上記の学びの実感は、各自が達成のためのストラテジーを編み出し、工夫して読書したことに大きく起因していると考えられる。そのことについては、後の節で述べることとする。

5.2. 「伝え合う」活動の効果

本実践においては、授業内の活動を最大限「伝え合う活動 (シェアリング)」に費やしたが、自らの学びについてのふり返り課題の回答では、多読そのものの効果への言及の方が多かった。しかし、多読について多くコメントし、クラスでの活動にあまり言及しなかった受講生の多くが、ふり返り課題の設問9では「残してほしい活動」として、ペアシェアリングを挙げていた。多読授業においては、学習者が自分の興味とレベルに合わせて、読む本を選択できる。異なる本を読んだ結果として、読んだ本について説明する活動では、学習者間に自然なインフォメーションギャップが生まれる。そのため、内容を伝え合うペアワークは、より自然なコミュニケーション活動と見なすことができる。今回の授業ではこのメリットを最大限に生かし、読んできた本を1冊英語で説明できるように準備して講義に臨み、時間が許す限り、異なる相手とのペアシェアリングを教室で繰り返した。ふり返り課題の記述からは、受講者がこの活動から学ぶ際に、様々な考えや工

夫をしていたことが伺える。以下は学習者の視点に立った工夫を示す記述である。

【相手に理解してもらうための工夫や学び】

- ・ 間を取ってもらいやすいスピードや表現、表情、話す時の姿勢を学んだ
- ・ 相手の表情で理解度を把握し自分の表現を調整した
- ・ 英語ができるというのは難しい文法や単語を知っているだけではなく、相手に伝わるように話すことが必要だと感じた
- ・ 要約するだけでなく、言葉だけで相手にわかりやすく伝えるのは、思っていたよりも難しいことだとわかった。まぎらわしくなく、意味が伝わりやすい単語を吟味すること、言葉以外の方法でも、意図をいかに伝えるかについて学べた
- ・ 読んだ本の内容をまとめ、話せるように準備したが、初めはどんな風に話をすれば良いかわからず、原稿をそのまま読むような形を取っていた。回数を重ねるうちに本を相手に見せながら、概要を頭に描きつつ話すことができるようになった

上記の回答はすべて、ペアシェアリングの際に、自己をどのように調整したら、相手により理解してもらえるか、という工夫を、受講生が主体的に行っていたことを示すものである。特に最後の記述は、講義回が進むにつれて、自分の伝え方を修正したことが、良い変化をもたらしたという実感を表している。

このような自己調整を行う際に、シェアリングを行った相手の説明が、参考となるモデルとなった可能性がある。以下の回答は、相手からの学びを示唆するものである。

【ペアの相手からの学び】

- ・ 聞くことで上手な人から表現を学んだ
- ・ 相手の表現方法を真似した
- ・ ペアの人の表現方法を聞くことで、多様な表現を学んだ
- ・ 表現方法において、答えは1つではないことがわかった

説明しようとする場合、読んだ本から得た英語を基に語彙表現を使うことが多いと推測できるが、多くのクラスメートとペアになり、伝え合う活動を経験する中で、様々な表現や説明方法に触れることで、自分自身の工夫にもつながった可能性がある。これ以外に、「同じ本を何度か説明することがフレーズの定着につながった」という回答もあった。これらの回答は、相手が

知らない情報を、自分がまとめて、わかるように伝えなければならない、という意識を持って、この伝え合う活動に参加した現れだと言える。

伝え合う活動は情意面にも良い効果を生むことが期待された。以下はそれを示す回答である。

【ペアシェアリング時の情意面に関する記述】

- ・ 英語を使って話す時、自分の言っていることを理解してもらえたり、相手の言っていることや本の内容がわかった時、楽しかったし、嬉しかった
- ・ 英語は英語でも、クラスメートによってそれぞれの英語表現があって楽しめた
- ・ パートナーが、自分とは異なるジャンルの本や多読の方法を紹介してくれると、モチベーションが上がったり、違う視点からのコメントをすることが、とても新鮮だった
- ・ 英語を使って人に話題を提供することに抵抗がなくなった
- ・ 同じ本について別々の人の紹介を聞くのもよかった。ある人が説明を端折った部分に関して、自分で保管して理解していた部分が、他の人の発表を聞いた際に少々異なっていたことがあったけれど、面白い体験だった
- ・ 他の人が話す多読本の紹介を聞いて、思わぬ展開に声を上げたり、登場人物の行動に笑ったりした。勧められた本を読んだり、反対に勧めたりと、とても良い時間だった
- ・ 英語を使って人に話題を提供することに抵抗がなくなった

本クラスでは多くの受講生がお互いをよく知っていたが、約3分の1は初対面が多い学生でもあった。しかし、1時間の授業内で5回～8回ほどペアを席順で組みなおしていたこと、毎回の講義で座席は固定していなかったせいか、学生の着席が毎回それほど固定していなかったことから、受講生全員が、あまり面識のない学生も含めて、多くのクラスメートと自動的にペアを組む結果となっていた。そのためか、クラス全体として、お互いに話し合い、傾聴する雰囲気が生まれていた。異なる英語力を持つ学習者が混在しても、学生たちは委縮することなく、毎回楽しそうにペアワークを行っていた。「明るい人が多く、気軽にわからない単語や文を質問できた。長い文章を相手に伝えるのが初めてであり上手ではなかったが、成長できたと思う。」という記述は、このような雰囲気に後押しされて、ペア活動がうまく機能したことを示している。また今後に生かせる学びとして、「初対面の人と打ち解けて話をスムーズに持っていけるか、相手に話しやすい

ような雰囲気はどう作るかのスキルが役に立つと思う」という回答もあった。さらに「今まで外国人と話す時にあきらめていたが、伝わるように言い換えたりすることを学んだので、それが実践できるようになった」との回答もあった。それ以外に感じた学びとして「要約する力」「まとめる力」が挙げられていた。

一方で、この活動から効果的に学ぶためには、事前準備が大切であることも学生は感じており、ふり返り課題の質問2と3の回答には、自分の準備次第で、シェアリングの効果が左右されるとの記述が見られた。また、今後の改善に関する設問8と9に対して、有効だと思われたものに「シェアリングの際に質問するようにする」という提案があった。質問を考え、実際に質問することができれば、さらに良いコミュニケーションにつながる、という気づきと指摘である。また一人の受講生が、これを実践してうまく行ったことも報告しており、具体的な「伝え合うためのスキル」として、今後の授業改善に生かしたい提案であった。

5.3. 書く活動(Tadoku Journal とフィードバック)の効果

書く活動は授業時間内には行わず、授業前に準備してくるか、あるいは提出が遅れても、読んだ後で書いて提出するように指示していた。読んだ本の内容とそれについての感想(reaction)を、Tadoku Journal と名付けた A4 のプリント 1 枚に書くものであり、学期中 12 回実施したので、受講生は多読図書 12 冊分を書いたことになる。

ふり返り課題は、授業の中で最も印象に残った点を掘り下げて回答する設問形式になっていたため、多読や伝え合う活動の効果に比べると、Tadoku Journal については、それほど多くの記述はなかった。それでも、以下のような言及が見られた。

- ・ ジャーナルにより要約する力、言い換えの仕方、本を読んで何を学んだかを考えることができるようになった。本を読んで作者は何を伝えたかったのか、そこから何を学べたのかを考えるようになった
- ・ 先生が毎回、訂正や何についても書いた方が良かったかなどを書き記してくれたので、そこから少しずつ回数を重ねるごとにうまくなっていったと思う。先生からのコメントが楽しかった
- ・ ジャーナルの丁寧な添削が嬉しかった
- ・ 返却の際訂正されていると、正しい使い方を覚えることができた

のような回答が見られた。普段の講義担当の中で、学生の書いた内容についてのコメントを付けて返却する

ことはあっても、英語の表現や文法間違いの訂正まで、毎回提出する課題に対して行うことはしていなかった。本実践では、受講者の習熟度により、英語で書いた場合の表現力や正確性の弱さが浮き彫りになったことから、文法の修正フィードバックまで実施した。同時に、複数の受講者が抱える問題については、Tadoku Journal には「何を書くべきか、その分量はどの程度が望ましいか」「どこをどう改善したら、さらに良い Journal になるか」というモデル提示をクラス全体について行った。英語そのものについても、間違いが多い点(例：過去形の使用、時制の不一致、3 人称単数現在の s など)はクラス全体にフィードバックしつつ、個別にも修正を行って、Journal シートを返却した。特に文法や英語を直していくことは、教師にとっては地道な作業ではあるが、ふり返り課題の回答から、受講生もその価値を感じていたことを確認した。

5.4. 多読のためのストラテジー

多読、特に授業外での計画的な英語読書を受講生に求める、今回のような実践においては、目標達成につながる知識やストラテジーが必要である。最初に「正しい」多読方法を知りたいと望んだクラスに対し、第2回、第3回の講義において、「どのように多読を進めたら良いか」の具体的な指針を、配布資料により、今まで以上に示したことは先述の通りである。ふり返りにおいては、授業者が準備した多読に関するこの配布資料について、2名の学生が好意的なコメントを寄せていた。

主体的に多読を続け、目標を達成するために最も重要だと思う点についての、ふり返り課題の回答は、「自分の英語レベルを把握し、英語での読みのレベルに合った、楽しんで読める本を読み続けること」に集約できる。これは授業内でも、繰り返し受講生に伝え続けたことであり、授業者の意図が十分学生に伝わった結果だと捉えることができる。しかし、やるべきことが知識としてわかっている、今まで精読を中心としたリーディング授業を受けてきた学習者にとっては、必ずしも多読をすんなりと受け入れて実践できないことも多い。実際に受講生の多くが、学期の初めには、5万語という目標に不安を述べる傾向にあり、本実践においても例外ではない。そのため本実践では、多読を実践し継続することで5万語という読書語数目標が達成できるよう、前述の配布資料以外にも、授業内の活動を工夫していた。

ふり返りの記述回答からは、授業で実施した伝え合う活動が「自分が読む本の選択肢を広げる」とこと、「他の人の学び方を学ぶ」ことに寄与したことが伺える。以下はそれを示唆するコメントである。

【多読を支援するシェアリングの効果】

- ・（読んだ本の紹介は）他の人が読んだ本に興味を持ち、新しいシリーズやジャンルに挑戦しようと思える良いきっかけだと思った
- ・シェアリングの中でクラスメートの進捗状況など聞いて、自分と比較できたので、要領やバランスを学ぶことができた

回答からは、さらに、本の選び方にも受講生が工夫を凝らしていたことがわかった。例えば「長い本と短い本を交互に読むことで飽きを防いだ」、「最初はやさしい読みやすいレベルをしばらく続け、慣れてきたらレベルを上げることによって、自分の成長を感じることで、モチベーションを上げた」との記述が見られた。多読を継続する上では、無理をせず自分のペースで読み進めることが大切ではあるが、「やり直すとしたら」という設問8に対し、学期の最後まで同じレベルの読み物にとどまった学生が、「やり直すとしたら、次は少しレベルを上げて挑戦してみたい、挑戦してみてもよかったかもしれない」という回答を寄せたことも、興味深かった。これらは学習者が自ら、自分にとって継続しやすい本の選び方を考え、実践したことを示している。

今回のデータの中で見られた学生の継続のストラテジーの中でも、いかに集中する時間を確保し、多読を習慣化させたかについての記述に注目したい。以下、回答を列挙する。

【習慣化のための工夫】

- ・読書中の集中を確保するために、自分に合ったレベル・長さ・内容の本を選び、決まった曜日の決まった時間に読むようにした
- ・はじめは読む時間帯がばらばらだったが、(授業が月曜日なので)日曜の夕方から読む、という習慣をつけたので無理なく続けられた

【集中して読むための工夫】

- ・一番は家で静かに読書しているとき。学校や図書館は集中できなかった
- ・短い本は借りずに、図書館ですぐ読むことで、集中して読めた

週にかけた読書時間や読み方の記述を総合すると、一気にまとめて1冊(1話)を読まないで内容を忘れてしまうため、それに適した長さの本を選んだり、長い本の場合は間を空けずに読むことを心がけたり、またオムニバスで1話ずつ完結になっている本を選ぶなどの工夫も見られた。多読による自分の英語学習のモチ

ベーション維持に対し、自分が読んでいるレベルが母語話者では何歳ぐらいのレベルにあたるかを調べ、自分に欠けている内容やスキルだと思い取り組んだという学生のコメントも、独特のストラテジーを示すものと言える。

6. 考察

以上の結果を、研究課題(1)～(4)に照らし合わせて、本実践の効果について考える。

- (1) 本授業実践において、受講生は多読の効果をもどのように実感することができたか。

本授業で学んだこととして、多読に言及した受講生が最も多く、またその効果は先行研究と同じく、読むときのスピードの向上、日本語を介さない読みの理解、語彙を推察しながらの読み進め方、新しい語彙や表現の獲得などが実感されていた。自分に合ったレベルの本を選んで読むことができるようになり、情意面でも肯定的な意見があり、動機づけや自己達成感につながったことがわかった。今回、実際に読むのはすべて教室外の取り組みであったが、最低5万語の目標は、本調査者全員が達成していた。

- (2) 本実践に取り入れた「英語で伝え合う活動」を受講生はどのように捉え、その効果を実感したか。

授業時間のほとんどが、このペアシェアリングにあてられ、受講生たちは毎回楽しそうに、パートナーを順次入れ替えながら、自分が読んできた本の説明を英語で行っていた。受講生が奇数の講義回には、授業者も学生とペアを組んで、彼らの説明を聞いたが、口頭の英語力が低い学生も、授業前に準備してきて、一生懸命伝えようと取り組んでいた。

一方、ふり返り課題の回答は、授業者の観察ではわからなかった、各受講生の取り組みの工夫や姿勢が浮き彫りにした。ペアシェアリングにおいては、相手に自分の言いたいこと(本の説明)を理解してもらうことが最も大切であることから、「英語がうまい」だけで、相手が理解してくれるとは限らない。そこには、話すスピード、間、強調、繰り返しや言い換えなどの伝え方(delivery)と、内容のまとめ方(構成や使う単語、表現のわかりやすさなど)の工夫が求められる。特にクラスで教師モデルを示したわけでもないため、学生たちは、異なる英語習熟度を持つパートナーに複数あたることで、自分自身への気づきと工夫、相手から学ぶというストラテジーにたどり着いたようである。

ふり返り課題の回答からは、今回のペアシェアリングが、受講生の情意面にも良い影響を与え、学ぶ動機づけにつながっていたことがわかった。他人との結び付きを実感させるコミュニケーション活動(ペアワークやグループワーク)が、英語を学ぶ上での強い動機

づけになることが、学生たちの回答から明らかになった。

(3) 本授業の中で行った「書くこと」の課題を、受講者たちはどのように捉え、その効果を実感したか。

本授業はリーディングのクラスであり、伝え合う活動も、書く活動も、多読の総語数目標の達成に資するようにデザインした。ただし、新学習指導要領、教員養成の課程認定クラスであることから、4 技能をすべて網羅し、これらの技能が有機的に結び付いた技能統合を意図していた。「書く活動」は *Tadoku Journal* を実施することで、表現力の向上を意図していた。受講生のコメントからは、*Tadoku Journal* に継続して取り組むことにより、多読で読んだ内容をどう要約するか、そのまま抜き出さずに、相手にわかるように言い換えたら良いか、等に意識が向いたことが確認できた。そのような自己の気づきと学習の工夫はあるものの、書く活動においても、教師からの介入の効果が顕著であった。特に文法や構文に問題を抱えていた学生にとっては、教師からのフィードバックにより、回を重ねるごとに改善が見られたことから、このような機会は必要だと思われた。

教師の負担を考えると、学生同士で書いたものについて、指摘・修正し合うピアレビューという方法もあるかもしれない。学生同士、シェアリングの際には、*Tadoku Journal* を基に説明していた様子が伺えたのだが、実際に書いたものを、お互いに交換して読んでのピアレビューをすることはなかった。今後検討の余地があるかもしれない。

(4) 本授業の受講生は、主体的で自律的な読みや学びに向かうことができたか。その場合、教員による働きかけは効果的であったか。

本授業実践全体を通じて、授業、課題、配布資料やプリント類はすべて、学生の計画的な読みによる多読の読書目標語数（5 万語）の達成を支援するようにデザインされていた。結果的に、最後まで授業に残った学生たちは全員、5 万語以上を読んでいった。その達成に向けた教員の働きかけについては、まず、自分の習熟度レベルに合った多読教材をどのように見つけ、選び、それを計画的に読み進めていくべきかの指針となる情報の提供は、実際に好意的に受け止められていた。また、本のペアシェアリング、読書記録のシェアリングも、お互いから学ぶという観点から、自分自身の読書計画を立てたり、柔軟に修正したりすることに大きく寄与していたことも明らかになった。

一方で、教員の想像をはるかに超えたところで、受講生たちが授業外の多読を継続させるための工夫を考え、実践していたことも明らかになった。曜日と時間帯を決めて習慣化したり、自分が集中できる場所、方

法を自覚することで、より効果的に多読を進めていった様子も、回答に見ることができた。これらは多読授業における指導内容として、今まで意識していなかったことであるが、学習行動を効率化する上で、極めて重要な知見であると考ええる。

7. まとめと今後の展望

今回の授業においては、教職課程認定を受けたリーディングのクラスである、という位置づけにより、コアカリキュラムと新学習指導要領に準拠した 4 技能 5 領域（「聞く」「話す（やりとり）」「話す（発表）」「読む」「書く」とそれらを統合した活動が含まれるように、授業をデザインした。また活動には、新学習指導要領が志向する「主体的・対話的で深い学び」の見方を取り入れ、授業を通して「達成目標語数に対して、自分で読書計画を立てて実行できる」学習者の育成を目指した。

これらは教職課程の科目として求められている要素ではあるが、英語力向上を必要とする一般の学習者にも有効な授業デザインの観点でもある。特に多読は授業と連携せずとも、学習者が自発的に取り組むことができる、効果的な学習法の一つである[7, 8, 9]。1 学期間の授業を通して、自分の習熟度と興味に合った教材を選び、楽しく、計画的に読み進める力が育成されれば、それを授業終了後も継続することで、習熟度を上げるのに十分なインプットを得ることができると考える。

その点において、「将来的に自分で多読用の本を適切に選び、多読を継続できる」自律的な学習者を育てることは、本授業を実施した授業者側の大きな目標でもあった。ふり返り課題への記述には、この授業により 4 技能 5 領域の英語スキルを伸ばすことに有益であったとの回答が見られるとともに、今後の多読継続の可能性・意志については全員が「続けたい」と回答していた。もちろん、続けたいけれども実際にできるかどうかわからない、という条件付きの回答もあった。それでも、特筆したいのが、続けたい理由として「効果を実感したから」が最も多かったという点である。今後授業外で学習者が個人で多読を継続する場合には、授業で扱ったような、伝え合う活動や *Tadoku Journal* はない。しかし、受講した学生たちが、ふり返り課題において、自分が感じた多読の効果について多く記載していたことは、本授業で 15 週間多読に取り組んだことにより獲得した「本の選び方」「多読継続のためのストラテジー」の知識が、今後も生かされる可能性が高いことを示していると思われる。

また、どれだけ周到な授業デザインを尽くしても、学生は教師が思う以上に、より良い改善提案をしてく

れる。本稿で述べてきた回答以外に、ふり返り課題に書かれていた授業改善の提案として、CD 音声を活用した多読の取り組みをもっと取り入れること、最後の発表（プレゼンテーション）について、より丁寧な手立て（scaffolding）を準備してもらうことが記入されていた。今後の授業実践においては、これらの声をさらに生かしたい。

注

1. 日本国内の大学機関等が、教育職員免許状を授与するためには、必要な資格を持った一定数以上の教員による、所定の科目・単位を揃えた教職課程を整え、文部科学省の教職課程認定を受けて、認定される必要がある。平成 31 年 4 月の教育職員免許法改正に伴い、教職課程を有する全国の大学は、再度課程認定を受ける必要性があった。

文 献

- [1] 望月昭彦・久保田章・磐崎弘貞・卯城祐司，新学習指導要領にもとづく英語科教育法（第 3 版），大修館，東京，2018.
- [2] 本田敏幸，中学校新学習指導要領：英語の授業づくり，明治図書，東京，2018.
- [3] 文部科学省，外国語（英語）コアカリキュラム，https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1414533.htm，2020/1/19 閲覧.
- [4] JACET SLA 研究会（編著），第二言語習得と英語科教育法，開拓社，東京，2013.
- [5] パッツィ・M. ライトバウン／ニーナ・スパダ（著），白井恭弘・岡田雅子（訳），言語はどのように学ばれるか：外国語学習・教育に生かす言語習得論，岩波書店，東京，2014.
- [6] S. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman, 1985.
- [7] 高瀬敦子，英語多読・多聴指導マニュアル，大修館，東京，2010.
- [8] 酒井邦秀，快読 100 万語！ペーパーバックへの道，ちくま学芸文庫，東京，2002.
- [9] 古川昭夫・河手真理子（著），酒井邦秀（監），今日から読みます英語 100 万語！いっぱい読めばしっかり身につく，日本実業出版社，東京，2003.
- [10] 水野邦太郎・川北直子・東矢光代・西納春雄，プロジェクト IRC：多読の授業における互惠的な読書環境の創出，外国語教育メディア学会機関誌，第 48 号，143-171，2011.
- [11] 水野邦太郎・川北直子・東矢光代・西納春雄，プロジェクト IRC：多読授業における社会文化的アプローチの効果，*LET Kyushu-Okinawa Bulletin*, (13) 41-69，2013.
- [12] 土持ゲーリー法一，ラーニング・ポートフォリオー学習改善の秘訣，東信堂，東京，2009.

統語的プライミング効果を利用したペアワークの可能性 ー効果的な授業内タスクに向けての予備調査ー

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 著者はこれまで、日本人英語学習者が英語を使用する際に見られる統語的プライミングならびにインタラクションにおける統語的プライミングの英語学習への活用に関心を持ち、さまざまな心理言語学的実験を行ってきた (Morishita, 2011, 2013; Morishita, Sato, & Yokokawa, 2011 ほか)。また、日本人英語学習者の *wh* 疑問文の使用に関する調査も行っているが、英語母語話者と学生間のインタビュー形式の対話では、*wh* 疑問文のリストをもとにやりとりをしても、学生の *wh* 疑問文産出数は極めて限られており、統語的プライミングの傾向はほとんど見られなかった (森下・河村・原田, 2017)。本調査では、*wh* 疑問文を中核とした対話的なやり取りの中で日本人英語学習者の構文的な理解や運用を高めるには、どのような活動を構想するとよいかを検討することを視野に、McDonough (2011) を参考に授業内でペアワークを行った。国内の私立大学文系学部の大学 4 年生 36 名を対象に、*wh* 疑問文の産出率や統語的プライミングの傾向を調べることを目的とし、異なる 2 つのパッセージについてペアで交互に質問し合うタスクを実施した。本調査は 1 回のみの実施であったため、学習効果について具体的に調べることはできなかったが、ペアワーク後の学生のふりかえりにおけるコメントから、同レベルの学習者同士のインタラクションであっても、統語的プライミング実験の手法でモデルを提示しながら、意味のあるやりとりを行うことで、ある程度の学習効果を得られる可能性が示唆された。

キーワード *wh* 疑問文、情報交換タスク、統語的プライミング

Information-Exchange Tasks Using Syntactic Priming Effects ー A Pilot Study for Designing Effective In-Class Activities ー

Miwa MORISHITA

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

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

Abstract The author has conducted a series of psycholinguistic experiments with Japanese EFL learners, focusing on syntactic priming among them as well as possible use of syntactic priming for language learning through interactional tasks. She has also researched the practical use of *wh*-question sentences in those learners. Morishita, Kawamura, and Harada (2017) found that in dialogues between a native English speaker and Japanese EFL learners (university undergraduates), the learners couldn't produce *wh*-question sentences promptly and precisely, and therefore, tendencies of syntactic priming were rarely observed. This paper discusses how to design possibly effective in-class activities that would help improve Japanese EFL learners' comprehension and production of grammatical structures during interactional tasks using *wh*-question sentences based on the procedure described in McDonough (2011). In particular, results of interactional tasks among 36 four-year students at a private university in Japan grouped into pairs are summarized and reported. In those tasks, they read different passages and asked each other questions in turn, and production and priming tendency of *wh*-questions were investigated. As this study was conducted only once in the course of the class, any possible learning effects were not verified, but the reflective comments by the participating students after the experiment suggest that some level of learning through meaningful interchange can be achieved even among students with the same proficiency levels, when students are given model structures for constructing what they would want to convey based on the formats of syntactic priming experiments.

Keywords *wh*-question sentences, information-exchange task, syntactic priming

森下美和, “統語的プライミング効果を利用したペアワークの可能性ー効果的な授業内タスクに向けての予備調査ー”,
言語学習と教育言語学 2019 年度版, pp. 73-80,

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, 2020 年 3 月 31 日.

Copyright © 2019-2020 by Morishita, M. All rights reserved.

1. はじめに

著者はこれまで、統語的プライミング（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）の観点から、主に授与動詞（PO; prepositional object / DO; double object）構文を用いて、一連の実証的研究を進めてきた。

昨今では、特にインタラクションにおける統語的プライミングに関心を持ち、wh 疑問文を使用した調査を行っている（森下, 2018；森下・河村・原田, 2017 ほか）。英語母語話者と学生間のインタビュー形式の対話では、wh 疑問文（プライム文）のリストをもとにやりとりをしても、学生の wh 疑問文産出数は極めて限られており、統語的プライミングの傾向もほとんど見られなかった（森下・河村・原田, 2017）。

本調査では、wh 疑問文を中核とした対話的なやり取りの中で日本人英語学習者の構文的な理解や運用を高めるには、どのような活動を構想するとよいかを検討することを視野に、McDonough (2011) における、学生がお互いのパッセージについて交互に質問し合うタスクの手法を参考に、授業内でペアワークを行った。

McDonough (2011) は、タイ人英語学習者 33 名を対象に、4 種類の情報交換タスクを使用した統語的プライミング実験を行い、wh 疑問文を引き出すのに効果的なタスクについて比較検討した。本調査では、McDonough (2011) で紹介されたタスクのうち、パッセージを使用した情報交換タスクを参考にペアワークを行い、wh 疑問文の産出率や統語的プライミングの傾向について調べることを目的とした。

2. 調査

2.1. 協力者

本調査は、約 4 か月間の英語圏での留学を経験した大学 4 年生を対象とする「通訳・翻訳の方法」クラスで実施した（協力者の所属学部では、カリキュラムの一環として 3 年次前期に全員が英語圏へ留学することになっている）。受講生 42 名のうち、当日出席していた 36 名分のデータを分析対象とする。TOEIC の平均スコアは 551.9 点（最高点 745 点，最低点 375 点），標準偏差は 104.1 であった。学生はランダムに Student A と Student B のペアに振り分けたが、結果的に Student A の TOEIC の平均スコアは 590.6 ($SD=100.3$)，Student B の TOEIC の平均スコアは 513.3 ($SD=95.4$) で、両者間には有意差が認められた ($p<.05$)。

2.2. 素材

本調査では、授業でテキストとして指定している「通訳とコミュニケーションの総合演習[改訂版]」（南雲堂, 2017）の Unit 3「趣味」（pp. 20-21）から「短文の繰り返し練習①，②」に含まれる各 10 文をピックア

ップし、質問となる wh 疑問文が作りやすいように一部修正のうえ、異なる 2 つのパッセージ「音楽」、「読書」を作成した。

2.3. 手順

McDonough (2011) を参考に、お互いのパッセージについて交互に質問し合うタスクを作成した。Student A（18 名）用と Student B（18 名）用の 2 種類のワークシート（Appendix 1）は、いずれも Part 1 と Part 2 から構成されており、Part 1 では、それぞれ与えられたパッセージ（「音楽」または「読書」）を黙読するよう指示した。Part 2 では、相手のパッセージに関する質問が 10 問与えられており、フルセンテンスを読み上げるだけのもの（プライム）と、疑問詞といくつかの単語のみ与えられており、質問の解答例（Answer key）も参考にしながら自分で疑問文を完成させる必要があるもの（ターゲット）が 5 問ずつ含まれていた。

Student A の質問リストには偶数番号、Student B の質問リストには奇数番号がそれぞれ割り当てられており、Student B の 1 番から Student A の 20 番まで、番号順に交互に質問・解答するよう指示した。Student A の質問リストは、前半がターゲット、後半がプライムで構成されており、Student B の質問リストは、前半がプライム、後半がターゲットで構成されていた。したがって、(1) Student B が質問（プライム）→ Student A が解答→ (2) Student A が質問（ターゲット）→ Student B が解答というようにやりとりが進むようになっていた。

また、1 つの Q&A が終了する度に、Answer key を参考に、パートナーの解答を○か×で判断させた。すべての Q&A が終了したペアは、お互いに○と×の数をカウントし、パートナーのスコアを採点した（10 点満点）。この作業は、wh 疑問文を産出させ、そのプライミングの傾向を見るという本来の目的から目を逸らせるためのカバータスクとして行わせた。

すべての対話は CALL 教室の音声録音システムで録音した。各学生の PC 上でもサウンドレコーダーを使用して録音後、自分の産出した wh 疑問文（ターゲット）の書き起こしをさせた。

3. 結果と考察

3.1. ペアワークにおける wh 疑問文産出率

Student A 用と Student B 用の 2 種類のワークシートを統合させたターゲットの質問リスト（前者は#2~10，後者は#11~19）と、そのうち wh 疑問文を正しく産出できた割合を表 1 に示す（番号はワークシートのまま）。なお、McDonough (2011) に倣い、助動詞（do, be など）が正しい位置で使われていれば正答と見なし、単複・時制の一致などに関する文法的エラーは考慮しないものとした。

表 1 ペアワークにおける wh 疑問文産出率

#	Target	Expected answer	wh 疑問文産出率
2	What / fewer young people / read?	What do fewer young people read?	72.2%
4	What / an increasing number of people / buying?	What are an increasing number of people buying?	77.8%
6	Who / still prefer / print books?	Who still prefer[s] print books?	33.3%
8	What / we / feel / when we hold a “real” book?	What do [can] we feel when we hold a “real” book?	72.2%
10	What / easier for us?	What is easier for us?	88.9%
11	What / this festival / feature?	What does this festival feature?	55.6%
13	What / the festival’s name / come from?	What does [did] the festival’s name come from?	72.2%
15	Who / <i>The Marriage of Figaro</i> ?	Who made [wrote, composed] <i>The Marriage of Figaro</i> ?	38.9%
17	Where / the festival / during the Golden Week holidays?	Where does [is] the festival take place [held] during the Golden Week holidays?	16.7%
19	What / music / performed at the festival?	What [kind of] music is [are] performed at the festival?	50.0%

学生全体の wh 疑問文産出率は 57.8%, Student A の wh 疑問文産出率 (#2~10) は 68.9%, Student B の wh 疑問文産出率 (#11~19) は 46.7%であった。

全体として、助動詞の抜けが最も顕著なエラーであった (e.g., (2) What Φ fewer young people read? / (4) What Φ an increasing number of people buying? / (8) What Φ we feel when we hold a real book?). (2), (4), (8), (10), (13) などの比較的シンプルな構文では、7 割以上の産出率であったが、(11) では動詞 feature (e.g., What is this festival's feature? / What is this festival in feature?), (19) では動詞 perform (e.g., What kind of music they performed at the festival?) などの使い方についての混乱により、やや産出率が下がっていると思われる。

(6) の主語疑問詞疑問文については、むしろ不要な助動詞が挿入されており (e.g., Who is / do / does still

prefer print books?), 他と比べて wh 疑問文産出率が極端に低かった。このことは、wh 疑問文に関するこれまでの著者たちの研究結果 (原田・森下, 2014; Harada & Morishita, 2016 ほか) と一致するものであった。一方, (15) についてはむしろ, *The Marriage of Figaro* がモーツアルト (ないしはいずれかの作曲家) によって作られたオペラ (ないしは何らかの音楽作品) であるという知識がない学生が多かったため, be 動詞 is を挿入した例が大半を占めていた (e.g., Who is *The Marriage of Figaro*?).

(17) の産出率ももっとも低かったが, そのほとんどが is を挿入しただけで held を挿入せずに終わっていた (e.g., Where is the festival during the golden week holidays?). 意味的にはおかしいが, 文法的には間違っていない典型的な例だと言える。同じ受動態であっても, (19) では performed が提示されていたためか, 産出率は (17) ほど低くなかった。

3.2. 統語的プライミング

本調査では, 前半では Student B から質問を開始し, プライム→ターゲットの順番で質問→解答を繰り返した。後半でも引き続き, 前半と同じ順番で行ったため, タスク全体としての統語的プライミングの可能性はあるものの, 部分的にはプライム→ターゲットの順番になっていない。そのためか, 表 1 における Student A (2~10) と Student B (11~19) の wh 疑問文産出率を比較すると, 全体的に前者のほうが高い。

前者では, 3.1 に記載した基準に従って正答か否かを判断することができたが, 後者では, 判断に迷うことが多かった。結果的に, 文法的に合っている意味としておかしいものは△ (wh 疑問文産出率に含めない), 意味としては合っているものは○ (wh 疑問文産出率に含める) とした。

前者と後者では, プライムとターゲットの組み合わせも学生も異なり, さらに前者のほうが学生の TOEIC スコアも有意に高かったため, 直接比較することはできないが, 前者のほうがプライムの影響を受けている, すなわち統語的プライミングの傾向が見られるという可能性が考えられる。

3.3. 学生のふりかえり(産出文の書き起こしタスクとその効果について)

タスク終了後のふりかえりとして, 各自の産出した質問文について気づいたことを学生が自由に書いた内容の一部を, 以下に抜粋する。なお, 読みやすさに配慮し, 著者により微修正している。

<文法力について>

- タスクの内容自体は簡単だったけど, 普段全然英語で質問する機会がないんだと感じたし, 与えら

れている単語で質問を完成できないくらい、英語力のなさに自分でも驚いた。でも、そんなちぐはぐな質問でも正解したパートナーが凄いなと思った。

- 自分で質問文を構成する前半部分では間が多いうかがえる。
- 単純そうな構造でも深く考えてしまって、結局間違えてしまう。
- 主語の複数、単数の見分け、動詞の使われ方の判断が遅い
- 疑問視の疑問文を理解して答えることはできても、いざ作るとなるとやっぱり苦手だなと感じました。
- その時は気付かずそのまま話してしまっていたのですが、後になって録音を聞いていると聞いてみると **be** 動詞が抜けているだとか **it** があったほうがいいだとか、文章が不自然なことに気が付きました。
- 自分で作る時に、動詞などの位置が不安定だった。
- 一番聞き出したいことは何かを考えて文の組み立てをするべきだったと思う。主語が何かわかっていなかった。文法がバラバラでした。
- 与えられた単語に何か補って文を作るのは、一から自分で作るよりも難しく感じました。留学から帰ってきて時間が経つにつれてすぐに単語が出てこないのを実感しています。

<話し方について>

- **easier** が **ether** に聞こえる。
- えー、あー、が多い。独特な発音をしているなと思った。
- とぎれとぎれに読みすぎて聞き取りにくかっただろうなと思いました。自分で聞いてみると特に思います。
- **The** の発音が **da** に聞こえていて意識が必要だなと思いました。文を読むときに強弱や流れがうまくつかめていないので単調な発音になっていました。発音に不安があるなとすぐ感じ取ることができるしゃべり方でした。
- 全部切って話しているので、どこを重要視して答えてもらうかが分からない話し方でした。
- 音に抑揚がないことに気付いた。アクセントに気を遣わずに読んでいることは問題だなと思った。英語なのにお経のようになってしまっていて、とても聞き取りづらく感じた。

<戦略や工夫した点について>

- ちゃんと文としてあっているかは確かじゃない

けど、このワークを理解している人になら意味は伝わるから、あまり変えずにそのまま話した。

- **Answer key** があることによって質問が作りやすくなった。
- パズルのように考えていた。まずは **Answer key** をみて回答を予測していた。そのあとで疑問詞の後に何を持って来れば **Answer key** のような回答が得られるかを考えた。

全体としては、あとから聞いてみてはじめて自分の文法的エラーや癖などに気づいたという旨のコメントが目立った。**wh** 疑問文を作成するための文法力についてだけでなく、発音を含む話し方に焦点を当てたコメントも多かった。また、自分なりの戦略や工夫した点についてのコメントは、タスクを作成する際にも参考になるものであった。

本調査では、録音した音声データを回収するだけでなく、学生にも自分の音声を聞いて産出した **wh** 疑問文（ターゲット）の書き起こしをさせた。あとから著者が聞いて判別できない部分があることを想定し、録音直後に学生自身に確認してもらうことが本来の目的であったが、学生のふりかえりを読んでみて、その作業によって彼らがさまざまな気づきを得られることが分かった。普段の会話の中では客観的に自分の発話をふりかえることはあまりないため、学生にとって良い機会だったと思われる。著者にとっても今後の調査の参考になる貴重な資料となった。

3.4. 追跡調査(平叙文から **wh** 疑問文への転換タスク)

学期末テストの際、本調査でターゲットとして使用したのと同じ **wh** 疑問文が正解となるような平叙文を作成した。「“ ”内のフレーズを問う英語の疑問文を作成してください」というインストラクションを与え、**wh** 疑問文への転換タスクを実施した。ペアワークでいずれのワークシートで作業していても、何らかの形で理解または産出した **wh** 疑問文であることから、学生全員に同じタスクを与えた。当日の欠席者および翻訳課題と間違えていたケースなどを省いた 28 名 (Student A=14 名, Student B=14 名) のデータについて、表 2 に正答率を示す ([] 内の数字は、表 1 において同じ **wh** 疑問文に割り振った番号である)。なお、助動詞 (**do**, **be** など) が正しい位置で使われていれば正答と見なし、単複・時制の一致などに関する文法的エラーは考慮しないものとした。また、想定していた **wh** 疑問文が産出されない場合でも、意味が通っていれば正答とした。

表2 wh 疑問文への転換タスクの正答率

#	問題（平叙文）	解答（wh 疑問文）	正答率
1 [2]	Fewer young people read “books”.	What do fewer young people read?	60.7%
2 [4]	An increasing number of people are buying “electronic books”	What are an increasing number of people buying?	57.1%
3 [6]	“Many readers” still prefer print books.	Who still prefer[s] print books?	32.1%
4 [8]	We feel “its distinctive texture and weight” when we hold a real book.	What do [can] we feel when we hold a “real” book?	78.6%
5 [10]	It’s easier for us “to concentrate on what we are reading”.	What is easier for us?	46.4%
6 [11]	This festival features “world-class performances”	What does this festival feature?	60.7%
7 [13]	The festival’s name comes from “The Marriage of Figaro”	What does [did] the festival’s name come from?	64.3%
8 [15]	The Marriage of Figaro was made by “Mozart”.	Who made [wrote, composed] The Marriage of Figaro?	28.6%
9 [17]	The festival takes place “in Tokyo” during the Golden Week holidays.	Where does [is] the festival take place [held] during the Golden Week holidays?	50.0%
10 [19]	“Popular music” is performed at the festival.	What [kind of] music is [are] performed at the festival?	67.9%

学生全体の正答率は 54.6%, Student A の正答率は 59.3%, Student B の正答率は 50.0%であった。

さらに, a) ペアワークと転換タスクの両方で wh 疑問文を産出した学生, b) ペアワークのみで wh 疑問文を産出した学生, c) 転換タスクのみで wh 疑問文を産

出した学生, d) ペアワークと転換タスクの両方で wh 疑問文を産出しなかった学生の割合を, 表 3 に示す(#1～5 が Student A, #6～10 が Student B)。

表3 ペアワークと転換タスクの正答率の比較

#	a	b	c	d
1	64.3%	14.3%	7.1%	14.3%
2	57.1%	21.4%	14.3%	7.1%
3	14.3%	7.1%	14.3%	64.3%
4	64.3%	14.3%	21.4%	0.0%
5	42.9%	42.9%	0.0%	14.3%
6	42.9%	14.3%	21.4%	21.4%
7	42.9%	42.9%	7.1%	7.1%
8	7.1%	28.6%	14.3%	50.0%
9	7.1%	7.1%	35.7%	50.0%
10	42.9%	7.1%	28.6%	21.4%

タスクの内容も方法も異なるため, 直接比較することはできないが, 概して a または d の割合が b または c の割合よりも高いことから, 全体的な正答率は似通っていると言える。全体として, ペアワーク同様, 転換タスクにおいても助動詞の抜けが顕著なエラーであった。

(3) と (8) の主語疑問文については, 依然として構文が理解できていないことが明らかである。(3) では prefer の前に do か does を入れる傾向があった。(8) では, 同様の傾向に加えて, Who was the Marriage of Figaro made by? (正答), Who / What was made the Marriage of Figaro by? (誤答) など, わざわざ受動態にしようとする例が多く見られた。

(5) の正答率はペアワークと比較して, 転換タスクのほうがかなり低くなっているが, What is it easier for us? と unnecessary it を挿入する誤答が大半を占めていた。一方, (9) の正答率は転換タスクのほうが多少高くなっているが, 依然として take place の使い方が分からないと思われる誤答が多く見られ (e.g., Where does take the festival place?, When will be taken place the festival?), その内容もバラバラであった。

4. まとめと今後の課題

本調査では, ペアワークにおける wh 疑問文の産出率および統語的プライミングの傾向について調べるため, 学生がお互いのパッセージについて交互に質問し合う形式で情報交換タスクを実施した。ペアワークと転換タスクは各 1 回のみの実施であったため, 日本人英語学習者の文産出の特徴は見られたものの, 学習効果について具体的に調べることはできなかった。両タスクは内容も方法も異なるため, 直接比較することは

できないが、転換タスクでは、文脈が与えられていないとはいえ、すべて理解または産出を経験した文であり、解答時間にも余裕があったにも関わらず、その正答率はペアワークにおける wh 疑問文の産出率と似通っていた。今後、授業の中でペアワークを繰り返し、転換タスクを事前・事後テストとして実施することにより、その学習効果を見る必要がある。

ペアワーク後の学生のふりかえりにおけるコメントから、同レベルの学習者同士のインタラクションであっても、統語的プライミング実験の手法でモデルを提示しながら、意味のあるやりとり（カバータスク）を行うことで、ある程度の学習効果を得られる可能性が示唆された。また、転換タスクに特有の現象として、疑問文は作れていても、肝心の wh にあたる部分を聞けていない例が散見された。wh 疑問文の構文をしっかりと頭に入れつつ、コミュニケーションの現場で何度も使用することが学習につながるのではないかと考えられる。

本調査では、お互いに相手のパッセージの内容は分からないまま質問をしたが、学生のふりかえりでも「相手の本文が分からない問題を出すのが少し難しかった」という指摘があった。カバータスクにもできる限り教育的効果を持たせるため、今後の調査では、お互いに質問を始めるまえに自分のパッセージを音読し合うこともタスクに含める。

本調査では、タスクの性質上、プライムとターゲット間で wh 疑問文の種類、語数、単語の難易度などを厳密に揃えることができなかった。また、ターゲットで動詞を提示するかどうかの難易度に大きく影響することが予想される¹⁾。統語的プライミングの傾向についてより詳細に調べるため、既存のテキストのパッセージを使用せず、オリジナルのパッセージを作成する可能性についても検討したい。

注

1. 匿名の査読者による示唆にもとづく。

付 記

本稿は、全国英語教育学会 2019 年度弘前研究大会で口頭発表した内容を、再分析の結果を含めて詳細にまとめたものである。

謝 辞

本稿は、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。

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 (2018). 「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」『全国英語教育学会第 44 回京都研究大会発表予稿集』586-587.
- [3] 森下美和 (2019). 「情報交換タスクにおける統語的プライミングの傾向: 授業内予備調査をもとに」『全国英語教育学会第 45 回弘前研究大会発表予稿集』250-251.
- [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] Harada, Y., & Morishita, M. (2016, September). *Reproduction and elicited production of English question sentences by Japanese EFL learners*. Poster session presented at the 22nd AMLaP Conference, Bilbao, Spain.
- [7] McDonough, K. (2011). Eliciting wh-questions through collaborative syntactic priming activities during peer interaction. In P. Trofimovich & K. McDonough (Eds.), *Applying priming methods to L2 learning, teaching and research: Insights from psycholinguistics* (pp. 131-151). Amsterdam: John Benjamins.
- [8] Morishita, M. (2011). How the difference in modality affects language production: A syntactic experiment using spoken and written sentence completion tasks. *JACET Journal*, 53, 75-91.
- [9] 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.
- [10] Morishita, M., Sato, H., & Yokokawa, H. (2010). Verb lexical representation of Japanese EFL learners: Syntactic priming during language production. *Journal of the Japan Society for Speech Sciences*, 11, 29-43.

Appendix

Student #: _____ Class: _____ Name: _____ Date: 2019/ ____ / ____

[Student A] Music

Part 1 : 以下の「音楽」に関するパッセージを読み、あとでパッセージの内容についてのパートナーの質問に答えてください。本文を見ながら答えても構いません。

Much of the popular music that we hear these days is based on works of classical music. For example, Ayaka Hirahara's *Jupiter* comes from *The Planets*, composed by Gustav Holst. In Japan, classical music festivals are held at various places every year. La Folle Journee (ラ・フォル・ジュルネ) is a music festival that started in 1995 in Nantes (ナント), a port town in France. This festival features world-class performances in a relaxed atmosphere at reasonable fees. The festival's name comes from a play, *The Crazy Day*, or *The Marriage of Figaro*, made by Mozart. This event has now become popular not only in France but also around the world. Since 2000, it has been held in Portugal, Spain, Brazil, and Poland, and also here in Japan. The festival, which takes place in Tokyo during the Golden Week holidays, attracts many fans from all over the country. In addition to classical music, popular music that people are familiar with is also performed at the festival.

Part2: あなたのパートナーは「読書」に関するパッセージを読んでいます。お互いにどれだけ理解しているか、交互にクイズを出し合しましょう。以下の質問を番号順に、パートナーと交互に出し合います。質問には完成されているものと、与えられた単語を使って自分で完成するものがあります。正解をチェックして○か×を記入し、最後にパートナーの正解した数をスコア欄に記入してください。

	Questions to ask your partner	Answer key	○×
2	What / fewer young people / read?	books (for fun)	
4	What / an increasing number of people / buying?	electric books / e-books	
6	Who / still prefer / print books?	many readers	
8	What / we feel / when we hold a "real" book?	its distinctive texture and weight	
10	What / easier for us?	to concentrate on what we are reading and to lose ourselves in the story	
12	What can we write in the margins?	notes	
14	What can we underline?	our favorite passages	
16	What can be downloaded to a single reading device?	a large number of (e-)books	
18	What can we buy at any time and any place?	e-books	
20	What do readers depend on when they choose books?	their needs	

My Partner's name: _____ score: _____ /10

[Student B] Books

Part 1 : 以下の「読書」に関するパッセージを読み、あとでパッセージの内容についてのパートナーの質問に答えてください。本文を見ながら答えても構いません。

It is said that fewer young people read books for fun. An increasing number of people are buying electronic books, or e-books, while many readers still prefer print books. What are the advantages of print books and e-books? When we hold a “real” book in our hands and turn its pages, we can feel its distinctive texture and weight. It’s easier for us to concentrate on what we are reading and to lose ourselves in the story. We can write notes in the margins or underline our favorite passages. As for e-books, we can carry a large number of books that have been downloaded to a single reading device. If we have Internet access, we can buy e-books at any time and any place. Depending on their needs, readers will choose either print books or e-books according to the advantages each offers.

Part2: あなたのパートナーは「音楽」に関するパッセージを読んでいます。お互いにどれだけ理解しているか、交互にクイズを出し合しましょう。以下の質問を番号順に、パートナーと交互に出し合います。質問には完成されているものと、与えられた単語を使って自分で完成するものがあります。正解をチェックして○か×を記入し、最後にパートナーの正解した数をスコア欄に記入してください。

	Questions to ask your partner	Answer key	○×
1	What is the popular music that we hear these days based on?	(Works of) classical music	
3	What is Ayaka Hirahara’s song which comes from <i>The Planets</i> ?	<i>Jupiter</i>	
5	Who composed <i>The Planets</i> ?	(Gustav) Holst	
7	When did a music festival called La Folle Journee (ラ・フォル・ジュルネ) start?	(In) 1995	
9	What is a port town in France?	Nantes (ナント)	
11	What / this festival / feature?	world-class performances	
13	What / the festival’s name / come from?	(a play, <i>The Crazy Day</i> , or) <i>The Marriage of Figaro</i>	
15	Who / <i>The Marriage of Figaro</i> ?	Mozart	
17	Where / the festival / during the Golden Week holidays?	(In) Tokyo	
19	What / music / performed at the festival?	classical music and popular music	

My Partner’s name: _____ score: _____ /10

クロスワードパズルを用いた語彙習得 —大学1年生英語学習の実践—

執行 智子¹ 船田 まなみ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 東京経済大学全学共通教育センター 〒185-8502 東京都国分寺市南町 1-7-34

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

あらまし 外国語習得には欠かすことのできない語彙習得を促す方法として、クロスワードパズルの活用が挙げられる。本研究では、大学1年生（初級・準中級レベル）102名を対象に、前期英語必修科目の授業において、日常的な語彙で構成されているクロスワードパズルを学習教材として取り入れた。その結果、認識語彙テストでは事前事後において有意な差があった。また、受講生のクロスワードパズルへの主体的な取り組みは、回を追うごとに積極的になり、ほぼ全員の受講生が辞書を持ち込み使用していた。これらのことから、クロスワードパズルを授業に取り入れることで、初級・準中級レベルの大学1年生の取り組みは主体的かつ積極的になり、認識語彙も増加することが分かった。

キーワード クロスワードパズル, 主体性, 語彙習得, 大学生

Vocabulary Acquisition through Crossword Puzzles —A Practical Study of a Freshman English Course at University—

Tomoko SHIGYO¹ Manami FUNATA² and Junko MATSUZAKI CARREIRA³

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

³ Center for General Education, Tokyo Keizai University 1-7-34, Minami-cho, Kokubunji-shi, Tokyo 185-8502 Japan

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

Abstract The purpose of this study is to report the acquisition of vocabulary using crossword puzzles in a Freshman English course at a university in Tokyo. The crossword puzzles consisted of daily vocabulary. The students' levels of English proficiency were low or pre-intermediate. No instructions were given by the lecturer. The results of the pre- and post-tests of vocabulary acquisition revealed that the number of words that were recognized by the participants increased and that this difference was significant. Furthermore, the study showed that their attitudes towards solving the crossword puzzles became more positive.

Keywords Crossword puzzles, Autonomy, Vocabulary learning, University freshmen

1. はじめに

外国語学習において語彙習得は、最優先学習項目であり[1], 外国語習得に多大なる貢献をもたらす[2]ので、その重要性は、繰り返し述べられてきた。現在日本の大学において、英語力の低い学生が多く[3], 英語教育の中にリメディアル教育を取り入れている大学も多数

ある[4]。リメディアル教育の対象となる学生は、語彙不足から学習意欲を喪失している[3]ものも多く、高校時代に積極的に授業に参加した経験も少ない[5]。このような学生の積極的に授業を受ける態度を養うためには、取り上げる教材の選定や動機付けの方法の開発が求められている[6]。

第二言語習得において楽しみながら学習者の動機

づけを上げるために教育ゲーム（“educational game”[1][7]）を用いることがある。中でもクロスワードパズルは、学習者が親しみやすく、積極的に参加でき[8]、特に、ESL（English as a second language 第二言語としての英語学習）や EFL（English as a foreign language 外国語としての英語学習）の環境において繰り返し語彙に触れることができ、効果的な語彙学習を可能にする手段とされている[1][9][10]。本研究では、英語熟達度が低い大学1年生を対象に、入学間もない前期英語必修科目において、クロスワードパズルを取り入れ、参加した学習者の取り組みがどのように変化し、また、語彙習得への効果を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

2.1. 語彙力の重要性

外国語学習において語彙力を育成することの重要性は多くの研究で述べられている[1][2][9]。語彙力は、4技能（reading, writing, speaking, listening）の発達に欠かすことができない[1]。特に、コミュニケーション能力の向上[9]や読解能力の開発[11]には不可欠である。外国語を修得するためには、学習者自身が語彙学習に取り組むべきである[12]が、教師も語彙学習促進のために楽しく学習者が間違いを恐れず参加できるような教室環境を作るべき[9]である。

2.2. 日本の大学生の語彙力低下

文部科学省[4]の「平成29年度英語力調査」では、高校3年生の英語力が、「ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、地元の地理、仕事など、直接的関係がある領域に関しては、文やよく使われる表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄について、単純で直接的な情報交換に応じることができる」（p. 30）とされる「CEFR（[Common European Framework of Reference for Languages], ユーロッパ言語共通参照枠）A2 レベル以上の割合が、『聞くこと（33.6%）』『話すこと（12.9%）』『読むこと（33.5%）』『書くこと（19.7%）』」となっており、どの技能においても60%以上は、A1 レベルにとどまっていると報告されている。このような学生を相手に大学の教員は「文法力や語彙力が乏しいため指導が困難」[13]（p. 70）であるとし、授業では文法や語彙に最も力を入れる傾向にあるとしている。現在、日本の大学教育において、英語力の低い学生が多く存在し「深刻な社会問題」[14]（p. 28）になりつつあるのは事実であり、特に、語彙不足が英語力を低下させる要因の一つとなっていると言えるであろう。

前田ら[3]によれば、学生が英語学習で意欲を喪失するときは「単語が分からないとき」、「知らない単語が

多いとき」、「単語が多すぎて覚えられない」（p. 80）が挙げられていたと指摘し、語彙力の不足から英語学習の意欲が低下することを示唆している。間中[15]では、英語力の低い学生は「言語に関わる基礎的知識」[15]（p. 22）や「辞書の適切な引き方」（p. 22）が習慣づいていないことを指摘し、大学生が「自力で文法書や辞書などを駆使して英文を理解できる力」（p. 22）が不足していることを懸念している。

また、清田[6]によれば、英語のリメディアル教育を必要とする英語力の低い学生の多くは、「中学校や高校の集団的な学習において、うまく人前で英語が読めない等のつまずきをきっかけにして、さらに自己表現的な活動をいやがる」（p. 41）ようになり、「対人関係の構築不安」（p. 41）から「外国語学習の誤りや失敗を嫌い、クラスメイトの前での学習活動を避ける」（p. 41）ようになっていくという。

以上のことから、英語熟達度が低い学生は、語彙不足による学習意欲が低下しているばかりではなく、大学入学以前の学校教育の英語学習がうまくいかなかったことが心的要因として大学入学後も英語学習の態度に抑制がかかっていることが分かる。

牧野[5]は、上記のように英語熟達度の低い大学生を対象に、「自己効力感を高める授業づくり」を行った。事前調査から、参加者である学生たちが高校で体験してきた受動的で、緊張した雰囲気、文法読解中心で教師と生徒、生徒同士の交流や生徒の理解の確認のない授業とは異なり、「『この授業なら英語力が伸びるかもしれない』と学生が感じるよう」（p. 174）な授業を作るため、「リラックスした環境」（p. 174）でグループワークを多く取り入れ、学生同士の交流がしやすくなるように「クラス全体が仲良くなる」（p. 174）授業を作り上げた。その結果、自己効力感と英語に対する好感度が「授業が進むにつれ、それぞれが向上」（p. 176）し、それらは「時間の経過とともに相関関係が強く」（p. 177）なっていった。また、学生の英語力は事前事後テストにおいて「有意に向上し」（p. 177）ていった。このことから、英語熟達度の低い大学生の英語力向上のためには、授業内容の工夫に加えて参加しやすい雰囲気と環境作りが大切であることが分かる。

2.3. 教育ゲーム(educational game)としてのクロスワードパズル

ESLやEFLの環境において、クロスワードパズルは、楽しみながら語彙を覚えたり[8][9]、ゲーム感覚のできるもので、学習に対する緊張を和らげたり[8]、学習者が積極的に参加しやすかったり[8]、学習過程において達成感があつたりすることから自己尊厳を高める効果がある[8]。また、語の意味を理解したり[9]、つづりや関連のある概念などを習得したり[2]できる。さらに、知

的な作業の達成感[8]があり、問題解決に必要な推測力や比較検証能力、結論を引き出すための論理的思考力や知識を整理する能力[8]を発達させる。

特に、ESL の学習者にとっては、クロスワードパズルでことばに繰り返し出会える[2][8]ことで、語彙を習得しやすくなったり、簡潔な言いまわしに親しむ[1]ことができたりするとされている。

2.4. 教室で用いたクロスワードパズル

Njoroge, Ndung'u & Gathigia [1]は、中学校においてクロスワードパズルを活用した語彙学習を行った実験群と語彙の定義の説明を教員から聞く学習を行った統制群を比較したところ、クロスワードパズルを行った実験群の方が事後に行われた語彙力を測るテストにおいて平均点が統制群を上回っていた。このことから、クロスワードパズルを用いた学習は、教員の語彙の定義の説明を聞くよりも語彙学習に効果があったといえる。Njoroge, Ndung'u, & Gathigia [1]は、学習者はクロスワードパズルを用いた学習にゲーム感覚で楽しみ、リラックスした雰囲気の問題文を何度も読み、クロスワードパズルの空所に語を埋める作業に勤しんでいたと報告している。

Muzdalifah [9]は、理系の大学生を対象にクロスワードパズルを用いて英語の授業を行ったところ、参加者は、英語の有用性についてより強く感じ、参加者の興味が高まり、また、語彙が増加したと報告している。

Dzulfikri[10]は、大学生の授業においてアプリを利用したクロスワードパズルを導入したところ、参加者はクロスワードパズルを解くことに動機づけられ、クロスワードパズルに強い関心を寄せ、緊張せずに語彙学習に取り組み、テスト対策として各々のやり方で新出語彙を覚えていた。また、クロスワードパズルをした1週間後のテストにおいても新出語彙は保持されていたとしている。

これらの結果より、クロスワードパズルを用いることは、語彙力を伸ばすのみならず、リラックスした学習環境をもたらし、積極的な参加や集中を促すことが分かる。さらに、学習者にクロスワードパズルそのものに興味を持たせ、学習した語彙の保持に役立っていたといえるであろう。

これらのことから、英語熟達度の低い、特に語彙力が不足している学生に、牧野[5]が提唱するようにリラックスした雰囲気グループワークでクロスワードパズルを教材とした語彙学習活動を取り入れることは、学習者が自ら辞書を用いて主体的に語彙学習をし、その結果、語彙力を強化することを可能にするのではないだろうか。

2.5. リサーチクエスチョン

本研究では、上記の先行研究を踏まえ、クロスワ

ードパズルを取り入れた日本の大学英語授業において、受講生の認識語彙や取り組みに及ぼす影響について調査するために、以下のリサーチクエスチョンをおく。
リサーチクエスチョン：

英語熟達度が低い語彙力が不足している日本の大学1年生が大学の英語授業においてクロスワードパズルを行うことは、受講生の認識語彙や取り組みにどのような影響を及ぼすであろうか。

3. 本研究

3.1. 目的

本研究では、英語熟達度が低い大学生に、前期英語必修科目において、日常的な語彙で構成されてクロスワードパズルを取り入れることにより、受講生の認識語彙にどのように影響を及ぼしたか、また受講生の取り組みがどのように変化したかを調査することを目的とする。

3.2. 参加者

参加者は、東京都内大学に在学する大学1年生（初級・準中級レベル）4クラス102名である。

3.3. クロスワードパズルのやり方と使用した教材

2018年4月から7月まで計15回の英語必修科目の授業のうち、第2回目から第14回までクロスワードパズルを毎回授業開始時10分間程度で、参加者はグループで辞書を使用しながら取り組んだ。その後、黒板に参加者が答えを書き教員が正解かどうかを確かめる方式で答え合わせをした。教員による解答の解説は行わなかった。

教材として使用したクロスワードパズルは、解答すべき語彙が参加者にとって学習したことがある、あるいは、身近なものであることを基準とし選定した。これは、先行研究から、参加者の基礎的な語彙力が不足していると思われるので、主体的に取り組むことができるようにするためには、問題文を読んで解答をある程度予測することができるようにするためである。使用したクロスワードパズルは、Buster Books から刊行されている“The KIDS’ BOOK OF CROSSWORDS 1”のLevel One: Beginnersである。以下は、授業の各回で使用したクロスワードパズルの語彙である。

第2回目：blind, smart, under, lemon, nurse

第3回目：horse, prize, shape, grain, never

第4回目：heart, flour, chef, major, tire

第5回目：angel, pot, lamp, sight, wild

第6回目：noise, cheat, snack, video, tenth

第7回目：brass, puppy, dress, pad, apple, sly

第8回目：walls, May, swim, jolly, busy

第9回目：lift, cable, lead, luck, fable, mend

第10回目：heavy, drink, abbey, had, rub, van, key

第 11 回目 : smile, green, sign, wiper, week
 第 12 回目 : argue, fur, calf, tiger, deep
 第 13 回目 : glove, mouth, feast, gym, one, vet, hut
 第 14 回目 : error, cocoa, peach, trace, cream

3.4. データ収集

事前事後である第 1 回と第 15 回目に認識語彙テストを実施した。テストは全 13 回（第 2 回～14 回）に扱うすべての語彙（71 項目）について「意味を知っている」（3 点）, 「見たことがあるが意味は知らない」（2 点）, 「見たことがない」（1 点）の 3 件法を採用した。以下が認識語彙テストの質問項目である。（表 1 参照）

表 1 認識語彙テスト出題語彙

1	blind	25	tenth	49	key
2	smart	26	brass	50	smile
3	under	27	puppy	51	green
4	lemon	28	dress	52	sign
5	nurse	29	pad	53	wiper
6	horse	30	apple	54	week
7	prize	31	sly	55	argue
8	shape	32	walls	56	fur
9	grain	33	May	57	calf
10	never	34	swim	58	tiger
11	heart	35	jolly	59	deep
12	flour	36	busy	60	glove
13	chef	37	lift	61	mouth
14	major	38	cable	62	feast
15	tire	39	lead	63	gym
16	angel	40	luck	64	one
17	pot	41	fable	65	vet
18	lamp	42	mend	66	hut
19	sight	43	heavy	67	error
20	wild	44	drink	68	cocoa
21	noise	45	abbey	69	peach
22	cheat	46	had	70	trace
23	snack	47	rub	71	cream
24	video	48	van		

また、担当教員が受講生の学習の取り組みを観察し記録した。

3.5. 結果

3.5.1 語彙認識テスト

日常的な語彙で構成されてクロスワードパズルを取り入れることが、英語熟達度が低い大学生である受講生の認識語彙にどのように影響を及ぼしたかを調べるために、事前事後において語彙認識テストを行った結果、参加者の合計点（満点は 213 点）の平均点は以

下の通りになった。（表 2 参照）。

表 2 認識語彙テストの事前事後結果

	事前	事後
点数	165.29	183.64

事後の平均点は、事前テストより、およそ 18 点（8%）の増加であった。また、 t 検定を行った結果、 $t(101)=15.78, p<0.05$ であり、事後の方が有意に高い得点を示していた。

また、全 71 項目のうち、事前テストにおいて平均点が 2 点以下だった 16 項目 (*prize, snack, tenth, pad, May, lead, luck, heavy, abbey, had, wiper, week, argue, glove, gym, trace*) のうち、*argue* を除く全ての項目において、事後テストの平均点は 2 点以上に増加していた。

3.5.3 観察

担当した教員の観察で挙げられた項目は以下のとおりであった。

- ・ 受講生はクロスワードパズルを授業開始前から自主的に開始し、その取り組みは、回を追うごとに積極的になっていった
- ・ グループで相談しながらクロスワードパズルに取り組むことが楽しい様子であった
- ・ 定義を読み、回を追うごとに語を推測することを楽しむようになった
- ・ 受講生は英語の学習をしているというより、ゲーム感覚で行っていたようだった
- ・ 正解すると喜ぶ姿が見られた
- ・ 一人でじっくり辞書を使って検索する姿が見られた
- ・ 推測し語を見つけるまでの時間が回を追うごとに早くなっていた
- ・ 回を追うごとに自主的に辞書を携帯使用し、ほぼ全員の受講生が辞書を持ち込み使用していた

3.6. 考察

リサーチクエスチョン「英語熟達度が低い語彙力が不足している日本の大学 1 年生が大学の英語授業においてクロスワードパズルを行うことは、受講生の認識語彙や取り組みにどのような影響を及ぼすであろうか」を調査するために、クロスワードパズルを行った授業（全 13 回）の事前事後に行われた語彙認識テストの参加者の合計点は事後テストにおいて増加の傾向にあり、対応のある t 検定を行なった結果、有意差があった ($p<0.05$)。また、事前テストにおいて平均点が 2 点以下だった 16 項目のうち、*argue* を除く 15 項目は事後テストにおいて、平均点が 2 点以上になった。これら 15 項目を詳細に見ると、11 項目 (*heavy, lead, prize, tenth, May, had, luck, week, snack, glove, gym*) は、6 種類の検定教科書のいずれかに掲載されているものであ

る一方、4項目 (*abbey, wiper, pad, trace*) は、どの中学校検定教科書にも高校検定教科書にも掲載されていなかった[16][17]。これら4項目のうち *abbey* を除く3項目は、通常の生活で耳にする可能性のある語彙である。これらのことから、クロスワードパズルで認識が高まった語彙は、中学校・高校で学習した語彙もあるが、これまでに英語の授業では学習してこなかった語彙で、日常聞いたことがある語彙も含まれていることが分かった。

担当した教員の観察から、参加者が積極的で、楽しみながら、ゲーム感覚でクロスワードパズルに取り組む様子が伺える。これはクロスワードパズルが、楽しみながら語彙を覚えたり[8][9]、ゲーム感覚で行ったり[8]、積極的に参加しやすく[8]する効果と一致している。また、正解すると喜ぶ姿が観察されたことは、クロスワードパズルが与える学習過程における達成感による自己尊厳の高まり[8]や知的な作業の達成感[8]の表れであると思われる。一人でじっくり辞書を使って語彙を検索する様子やクロスワードパズルが解けるまでの作業時間が回を追う毎に減少していくことは、クロスワードパズルをすることで問題解決に必要な推測力や比較検証能力、結論を引き出すための論理的思考力や知識を整理する能力[8]などが発達してきたためと思われる。このように落ち着いて一人で辞書をじっくり検索する姿は、本研究における参加者のような英語熟達度の低い学習者には、なかなか見受けられないものである。本研究の参加者のクロスワードパズルに取り組む姿は、Njoroge, Ndung'u & Gathigia[1]やMuzdalifah[9]やDzulfikri[10]の参加者がクロスワードパズルに取り組む姿と酷似している。

以上のことからクロスワードパズルは、認識語彙を増加させるばかりではなく、学習者に楽しみをもたらし、学習者の関わりを主体的かつ積極的にさせることが分かった。また、クロスワードパズルに取り組むことで、学習者は何度も語彙の定義を読んだり、辞書を駆使したり、推理力を働かせたりし、知的作業に専念することができることも分かった。これらのことから、クロスワードパズルは、認識語彙を増加し、主体的かつ積極的に取り組む態度を促進する教材として有効であると思われる。

4. まとめ

本研究では、クロスワードパズルを用いた語彙学習が、英語熟達度が低い語彙力の不足している大学生の語彙力と取り組みにどのように影響を及ぼすかについて調査したところ、参加者の認識語彙は増加し、また、参加者は主体的かつ積極的に学習に取り組んだり、楽しみながら取り組んだりしていたことが分かった。積

極的な取り組みの実例として、授業開始前から教室に準備されたクロスワードパズルに取り掛かる学生が多く、授業開始時には全て解答を書いている学生もいた。

しかしながら、本研究に参加した学習者の英語力に関する客観的なデータがないために、本研究の結果がすべての英語熟達度の低い学習者に適用されるとはいえないことが本研究の限界点であるといえよう。

最後に、本研究を行った当該大学において、通常英語の授業に辞書を携帯する学生は少なく、教員の呼びかけにもなかなか応じることはなかった。しかしながら、クロスワードパズルをすることで、辞書の携帯を教員が呼びかけなくとも、多くの学生が必ず携帯するようになったのである。クロスワードパズルはそれほどの魅力のあるものであることを、本研究で明らかにしたことに付け加える。

文 献

- [1] Njoroge, C. M., Ndung'u, R. W., & Gathigia, M. G., "The Use of Crossword Puzzles as a Vocabulary Learning Strategy: A Case of English as a Second Language in Kenyan Secondary Schools," *International Journal of Current Research*, 5 (2), pp. 313-321, retrieved from <http://www.journalcra.com/sites/default/files/Download%203023.pdf#page=1&zoom=auto,0,800>, 2013.
- [2] Puspita, N., & Sabiqoh, N., "Teaching Vocabulary by Using Crossword Puzzle," *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, Vol 10 (2), pp. 308-325, 2017.
- [3] 前田和彦・津村修志・小磯かをる・加賀田哲也, "英語学習意欲に関する実態調査"大阪商業大学論集 6(2), 大阪商業大学商経学会, pp. 77-90, 2010.
- [4] 文部科学省, "平成 29 年度 英語力調査結果(高校 3 年生)の概要," retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf, 2018.
- [5] 牧野眞貴, "英語が苦手な大学生の自己効力感を高める授業づくり," *リメディアル教育研究* 第 8 巻第 1 号, pp. 172-180, 2013.
- [6] 清田洋一, "リメディアル教育における自尊感情と英語学習," *リメディアル教育研究* 第 5 巻第 1 号, pp. 37-43, 2010.
- [7] Muñoz, M. Z., Arnau, F. M., Miquel, L. S., López, G. J., Gil, M. J., Martínez, B. J., & Granell, C., "Learning through games: The use of crosswords as an educational tool in the degree of physiotherapy," retrieved from https://www.researchgate.net/publication/260985678_LEARNING_THROUGH_GAMES_THE_USE_OF_CROSSWORDS_AS_AN_EDUCATIONAL_TOOL_IN_THE_DEGREE_OF_PHYSIOTHERAPY, 2014.
- [8] Abdykhalykova A. M., Kenjietai A., & Abdenova Zh., "Teaching English with crossword puzzles," retrieved from <http://scientificjournal.ru/images/PDF/2017/VNO-27/teaching-english.pdf>, 2017.
- [9] Muzdalifah, I., "Rising English Vocabulary Mastery:

Crosswords Puzzle Games for Computer Science Students.,” IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science 175 (2018) 012075, pp. 1-5, doi:10.1088/1755-1315/175/1/012075, 2018.

- [10] Dzulfikri, “Application-Based Crossword Puzzles: Players” Perception and Vocabulary Retention, Studies in English language and education, 3(2), pp. 122-133, 2016.
- [11] Sedita, J., “Effective Vocabulary Instruction” Insights on Learning Disabilities, 2(1) pp. 33-45, 2005.
- [12] Haddad, R. H., “Developing Learner Autonomy in Vocabulary Learning in classroom: How and Why can it be Fostered?” Procedia - Social and Behavioral Sciences 232 (2016), pp.784 – 791, doi:10.1016/j.sbspro, 2016.
- [13] 牧野眞貴・平野順也, “英語リメディアル教育の現状を探る(教員の意識調査から見えてくること),” リメディアル教育研究第 9 巻第 2 号, pp. 67-78, 2014.
- [14] 田原博幸, “自動繰り返し学習機能付き e ラーニングの有効性”, 英語教育第 59 巻第 12 号, pp. 28-48, 2011.
- [15] 間中和歌江, “基礎レベルの大学生に中学生を指導させる試み,” リメディアル教育研究第 5 巻第 1 号, pp. 21-27, 2010.
- [16] 開隆堂, “中学で学ぶ英単語 平成 24～27 年度版 中学校英語教科書”, https://www.kairyudo.co.jp/contents/02_chu/eigo/h24/h24-eitango.pdf
- [17] 中條清美・吉森智大・長谷川修治西垣知佳子・山崎淳史, “高等学校英語教科書の語彙,” 日本大学生産工学部研究報告 B 2007 年 6 月 第 40 巻, 71－92, 2007.

Language Learning and Educational Linguistics 2019-2020

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 978-4-905166-13-9

Copyright © 2020 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：2019 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：2020年 3 月 31日

ISBN 978-4-905166-13-9