

言語学習と教育言語学：2022 年度版

Language Learning and Educational Linguistics 2022-2023

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

2023 年 3 月 31 日

目次

英語学習者のエッセイにおけるI think I willとI think I want toの多用： 日本語の「ようと思う」と「たいと思う」の用法から考える 金沢 じゅん	1
英語スパイラル型学習に向けたICT教材開発と活用実践について： 多読・速読・音読の授業内実践とフィードバックとともに 杉本 喜孝 坪田 康	9
フランスの地方大学で日本語を専攻する大学生の日本語学習スタイル： 学年と入学前の日本語学習経験からの比較 芹川 佳子	23
言語習得論科目におけるオンラインでのグループディスカッション： ハイラブル活用のふり返りを中心に 東矢 光代	33

日本英語教育学会会長（2022/04-2026/03）

坪田康

日本英語教育学会編集担当（2022/04-）

赤塚祐哉

編集委員（50 音順）（2019/04-2023/03）

鍋井理沙

原田康也

森下美和

森田彰

査読候補者一覧（編集担当・編集委員を除く）（50 音順）（2023/03 現在）

植野貴志子

小張敬之

阪井和男

首藤佐智子

富田英司

安田明弘

山本昭夫

英語学習者のエッセイにおける *I think I will* と *I think I want to* の多用 — 日本語の「ようと思う」と「たいと思う」の用法から考える —

金沢 じゅん

東京大学大学院博士課程 〒153-8902 東京都目黒区駒場 3-8-1

E-mail: jun-kanazawa347@g.ecc.u-tokyo.ac.jp

あらまし 日本語を母語とする初級・中級の英語学習者のエッセイでは *I think I will* や *I think I want to* という表現が散見される。これらの表現は非文法的ではないものの、*I think* を付ける必要はなく、冗長な印象を与えてしまう。本稿では、英語母語話者と日本語を母語とする英語学習者の *I think I will* と *I think I want to* の使用傾向を比較し、日本人英語学習者が *I think I will* と *I think I want to* を頻用しがちであること、また、その背景に母語である日本語の「ようと思う」と「たいと思う」の用法の影響があることを実際のコーパスやデータに基づき明らかにする。そして、英語教育において母語である日本語の表現の用法に対する認識を促すことの重要性を指摘する。

キーワード エッセイ・ライティング, *I think I will*, *I think I want to*, 「ようと思う」, 「たいと思う」

The Overuse of *I Think I Will* and *I Think I Want to* in Essays of L2 English Learners

— Comparison with Japanese *Yoo To Omou* and *Tai To Omou* —

Jun KANAZAWA

¹ Graduate Student at the University of Tokyo 3-8-1 Komaba, Meguro-ku, Tokyo, 153-8902 Japan

E-mail: jun-kanazawa347@g.ecc.u-tokyo.ac.jp

Abstract This paper examines Japanese learners of English as a second language (L2) overuse *I think I will* and *I think I want to*. In essays, L2 English learners often and redundantly use *I think I will* and *I think I want to*, which are rarely used by English native speakers. This is because they directly translate to English the commonly used Japanese expressions *yoo to omou* and *tai to omou*. Awareness of the usage of Japanese expressions can enhance English learning and prevent redundancy.

Keywords Essay writing, *I think I will*, *I think I want to*, *yoo to omou*, *tai to omou*

1. はじめに

日本語を母語とする英語学習者のエッセイでは *I think* が多用されることが報告されている (e.g., Natsukari, 2012; 西谷・中崎・ダンテ, 2016; 成田, 2017; 石川, 2019)。特に、初級・中級学習者のエッセイでは、(1)と(2)の下線部のように *I think I will* や *I think I want to* という表現が用いられることがある^[注1]。

(1) *I think I will* bring my graduate album of elementary school.

I really like my friends of elementary school, but I can't meet them so often now.

So that's why the album is so special for me.

(JEFLL_01804_Earthquake)

(2) *I think I want to* take things that I can't buy with money. For example ... my diary, my (study) notebooks, letters from my friends, and so on. I think I can buy my other treasures again if lost ... such as my guitar, my stereo set, my books. But I can't buy written things again.

(JEFLL_05267_Earthquake)

(1)と(2)は、日本人中高生のライティング・コーパス (JEFLL Corpus) からの引用であるが、「大地震が来たら何を持って逃げますか?」というテーマに対する答えを主張する際に *I think I will* と *I think I want to* が用いられている。

しかし、*I will* と *I want to* はそれ自体が「私」の意

金沢じゅん, “英語学習者のエッセイにおける *I think I will* と *I think I want to* の多用 — 日本語の「ようと思う」と「たいと思う」の用法から考える —”, 言語学習と教育言語学 2022 年度版, pp. 1-8, 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, 2023 年 3 月 31 日

Copyright © 2022-23 by Kanazawa, J. All rights reserved.

志や希望であることを示すため、*I think* を付加する必要はなく、冗長な印象を与えてしまうという（西谷・中崎・ダンテ, 2016）。実際、英語母語話者の文章では、これらの表現はほとんど用いられない（詳細は第4節で分析する）。それにも関わらず、日本人英語学習者のエッセイではこれらの表現が頻用されるのである。

英語の *I think I will* と *I think I want to* に対応する日本語の表現に、(3)の下線部の「ように思う」や(4)の下線部の「たいと思う」がある^[注2]。

- (3) 父も他界し、今は私一人だけれど、両親への恩返しにしっかり生きていこうと思う。

(2016/02/22「思い出胸に ひな飾り」)

- (4) 当然のように思っていたが、苦労がわかった。母への感謝を忘れず、手伝いたいと思う。

(2016/03/08「母の苦労に感謝」)

(3)の下線部は書き手の意志を表す「ように」と思う」が後接した表現であり、(4)の下線部は書き手の希望を表す「たい」に「と思う」が後接した表現である。日本語の文章では「ように思う」や「たいと思う」が多用されることが指摘されていることから（金沢, 2022）、日本人英語学習者の *I think I will* と *I think I want to* の多用は日本語の「ように思う」と「たいと思う」の用法の影響を受けていることが推測される。

先行研究では、日本語を母語とする英語学習者が *I think* を多用する背景に母語である日本語の「と思う」の用法の影響があることが指摘されているが、*I think I will* と *I think I want to* の使用に焦点を当てた研究や、日本語の「ように思う」と「たいと思う」との関連を分析した研究はない。そこで、本稿では、(5)の三つの観点を分析・比較することで、日本語を母語とする英語学習者が *I think I will* と *I think I want to* を多用しがちであること、また、その背景に母語である日本語の「ように思う」と「たいと思う」の用法の影響があることを論じる。

- (5) a. 英語母語話者の *I think I will* と *I think I want to* の頻度と用法
b. 日本語を母語とする初級・中級の英語学習者の *I think I will* と *I think I want to* の頻度と用法
c. 日本語母語話者の「ように思う」と「たいと思う」の頻度と用法

そして、初級・中級のライティング教育における *I will* と *I want to* の教授・習得には母語である日本語の表現の用法の理解が役立つことを提案したい。

本稿の構成は以下の通りである。まず2節で *I think*

および *I think I want to* と *I think I will* に関する先行研究について紹介し、3節で分析に使用したデータや分析対象について述べる。4節で(5)のそれぞれの分析結果について述べ、それらを比較する。最後に5節で本稿のまとめを記す。

2. 先行研究

2.1. 英語の *I think* および *I think I want to* と *I think I will* に関する先行研究

まず、英語の *I think* および *I think I want to* と *I think I will* の先行研究を概観したい。*I think* は話し言葉における分析が中心に行われており、補文標識 *that* の有無によって二つの構文があることが指摘されている（Aijmer, 1997）。Aijmer は、(6)のように、*I think* が挿入句的に用いられ、*I think* の補文節を導く *that* がいない場合、*I think* は不確実性を表したり、主張の強さを弱めたりする対人的機能を持つという。この用法は tentative *I think* と呼ばれる。

- (6) but he also sold that business
since
he sold that business
I think that was sold for another quarter of million.
(Aijmer, 1997: 22)

Aijmer によれば、話し言葉では(6)のような tentative *I think* が用いられることが多いという。

一方で、(7)のように、*I think* の後ろに補文標識である *that* を伴う補文節が続き、プロソディの際立ちがある場合、*I think* は主張を強調したり、確信を与えたりする機能があるという。この用法は deliberative *I think* と呼ばれる^[注3]。

- (7) yes yes
I thi \nk th \at
the boys had all had an advantage

先行研究では *I think* に関する分析はなされているものの、*I think I will* や *I think I want to* に焦点を当てた分析はない。しかし、*I think* の先行研究の中でこれらの表現に言及されていることがあった。

例えば、*I think I will* は Virdis (2009) の *I think* の分析の中で取り上げられている。(8)はドラマ *Desperate Housewives* の一場面で、Rex が Bree に離婚を切り出しているところである。

- (8) Rex: I want a divorce. I just can't live in this
...this detergent commercial anymore.

Waiter: The salad bar's right over there, help yourself.
 Rex: Thank you.
 Bree: Um, ***I think I'll*** go get your salad for you. [...]
 Bree: Okey, well I got you the honey mustard dressing. The ranch looked just a little bit suspect.

(Virdis, 2009: 240-241)

Rex は、離婚の提案に対する Bree の反応を窺っているが、Bree は離婚について触れたくなく、その話題を避けるために遠慮がちにサラダを取りに行く。その際に ***I think I'll*** が用いられている。

また、***I think I want to*** (***I think I'd like to***) に関しては、Kaltenböck (2010) の ***I think*** の分析の中で言及されている。Kaltenböck によれば、(9)の ***I think*** は主張を和らげるために用いられているという^[注 4]。

(9) ***I think*** <,> ***I'd like to*** answer that a slightly different way.

(Kaltenböck, 2010: 243)

(8)と(9)を見ると、***I think I will*** と ***I think I want to*** は相手に対して遠慮がちに自身の行為を申し出たり、主張を弱めたりする際に用いられるようである。しかし、これらの表現が実際にどのような文脈で、どの程度用いられる傾向にあるのかについては明らかにされていない。

2.2. 日本語を母語とする英語学習者の ***I think*** の多用に関する先行研究

次に、日本語を母語とする英語学習者の ***I think*** の多用に関する先行研究を見ていきたい。先述の通り、日本人英語学習者のエッセイでは ***I think*** が多用されることが報告されている (e.g., Natsukari, 2012; 西谷・中崎・ダンテ, 2016; Okugiri, Ijuin, & Komori, 2017; 成田, 2017; 石川, 2019)。

西谷・中崎・ダンテ (2016) は、日本人の大学生が記述する英語には、(10)のような ***I think*** の使用例が見受けられると指摘する。

(10) a. ***I think*** I will go there many times.
 b. ***I think*** I want to go to Yoshima again.
 c. ***I think*** he must feel tired.
 d. ***I think*** learning English is important.

(西谷・中崎・ダンテ, 2016: 1)

(10)の表現に関して英語を母語とする外国人教員へ

のアンケートを行ったところ、(10)の ***I think*** はどれも意味的に冗長な印象を与えるという結果が得られた。アンケートによれば、(10a)から(10c)の文は、書き手の意志、願望、推測を表す文であるが、それぞれ文中の ***I will***、***I want***、***must*** がその意味を担っており、文頭にあえて ***I think*** を付加する必要はないという。また、(10d)は、英語を学ぶ重要性を主張する文であるが、***I think*** が意図せずに主張の強さを弱めているという。

Okugiri, Ijuin & Komori は、日本語を母語とする英語学習者と英語母語話者（ともに大学生）のエッセイを比較し、***I think*** の使用の差異を明らかにした。英語を母語とする大学生は、(11)のように、自身の個人的な経験を説明したり、情報が不確定であることを示したりするために ***I think*** を使用する傾向がみられた。

(11) a. ***I think*** my preference stems from my childhood.

b. ***I think*** this will become a very niche, specialised market in the near future.

(Okugiri, Ijuin, & Komori, 2017: 166)

一方で、日本語を母語とする英語学習者の大学生は、(12)のように、自分の意見を述べる際に ***I think*** を用いることが多いという。

(12) ***I think that*** newspapers and magazines are still important and a necessary in future.

(Okugiri, Ijuin, & Komori, 2017: 166)

西谷・中崎・ダンテや Okugiri, Ijuin, & Komori は、日本語を母語とする英語学習者が ***I think*** を多用する背景には、母語である日本語の「と思う」の用法の影響があることを指摘する。しかし、***I think I will*** と ***I think I want to*** に焦点を当てた研究や、これらの表現と日本語の「ようと思う」と「たいと思う」との関連を分析した研究はなされていない。

3. 分析に用いたデータと分析対象

先述の通り、本稿では(5)の三つの観点について明らかにするが（(5)は再掲）、ここで、分析に用いたコーパスとデータ、および分析対象について述べたい。

(5) a. 英語母語話者の ***I think I will*** と ***I think I want to*** の頻度と用法
 b. 日本語を母語とする初級・中級の英語学習者の ***I think I will*** と ***I think I want to*** の頻度と用法
 c. 日本語母語話者の「ようと思う」と「たいと思う」の頻度と用法

(5b)の分析には、日本人中高生のライティング・コーパス (JEFLC Corpus) を用いた。JEFLC Corpus は日本の中学・高校の英語学習者のエッセイのコーパスであり、そのテーマは(13)の六つからなる(投野編, 2007)。(13a)から(13c)は自分の意見を論理的に述べるように、(13d)から(13f)は物語や自分が経験したことを記述的に述べるように意図されている。

- (13) a. 朝ごはんはパンがいいかご飯がいいか?
 b. 大地震が来たら何を持って逃げますか?
 c. 今年のお年玉の使い道は? その理由は?
 d. あなたの学校の文化祭について教えてください。
 e. 浦島太郎のその後について想像してください。
 f. 今までに見た怖い夢について教えてください。

(5a)と(5c)の分析には、新聞の投書記事を用いた。投書は新聞の読者が書き手となり、時事ニュースなどの話題について意見を主張する文章である。具体的には、(5a)の英語の分析には *New York Times* の投書のデータを、(5c)の日本語の分析には『読売新聞』の投書のデータを用いた。*New York Times* の投書 (letters to the editor) は、オンライン・データベース Lexis を用いて、紙面に印刷されたバージョンを収集した。また、『読売新聞』の投書は、読売新聞記事データベース『ヨミダス歴史館』を用いて、東京版・朝刊の「気流」欄に掲載されたものを収集した。期間は、ともに 2015 年 1 月 1 日から 2019 年 12 月 31 日の五年間である。

表 1 は JEFLC Corpus および日英の投書の総文書数と延べ語数、および一文書あたりの平均語数をまとめたものである。なお、日英投書のデータの延べ語数の集計にはテキストマイニングツールの KH Coder を使用した。

表 1 分析に用いたコーパスとデータの概要

コーパス とデータ	総文書数	延べ語数	一文書 あたりの 平均語数
JEFLC Corpus	10,038	669,304	66.68
<i>New York Times</i>	15,397	2,527,176	164.13
『読売新聞』	9,135	1,701,151	186.22

最後に、分析対象について説明したい。(5a)と(5b)の英語の分析では、文頭で用いられる *I think I will* と *I think I want to* を分析対象としている^[注 5]。なお、前者には、*I think that I will*、*I think I'll*、*I think that I'll* を含め、後者には *I think that I want to* を含めている。

(5c)の日本語の分析では、文末で用いられる「よう

と思う」と「たいと思う」(普通体のみ)を分析対象とした。

4. 分析

本節では、(5)のそれぞれの分析結果を述べていく。まず、4.1 で英語の投書における *I think I will* と *I think I want to* の出現傾向を、4.2 で日本語を母語とする英語学習者の *I think I will* と *I think I want to* の出現傾向を明らかにする。そして、4.3 で日本語母語話者の「ようと思う」と「たいと思う」の出現傾向を述べ、4.4 でこれらの分析結果を比較する。

4.1. 英語の投書における *I think I will* と *I think I want to* の頻度と用法

英語の投書における *I think I will* と *I think I want to* の実際の出現傾向を見ていきたい。表 2 と表 3 は、*New York Times* における *I think I will* と *I think I want to* の頻度をまとめたものである。なお、本稿では、単純な出現頻度を粗頻度、それぞれの表現の 10 万語あたりの平均語数を相対頻度として示している。

表 2 *New York Times* における *I think I will* の頻度

表現	粗頻度	相対頻度
<i>I think I will</i>	0	0.00
<i>I think I'll</i>	1	0.04
<i>I think that I will</i>	0	0.00
<i>I think that I'll</i>	0	0.00
合計	1	0.04

表 3 *New York Times* における *I think I want to* の頻度

表現	頻度	相対頻度
<i>I think I want to</i>	0	0.00
<i>I think that I want to</i>	0	0.00
合計	0	0.00

表 2 と表 3 によれば、五年間に及ぶ投書のデータの中で *I think I'll* が一件のみ、*I think I want to* に至っては一件も見られなかった。このことから、これらの表現は英語の投書ではほとんど用いられないことが分かる。

(14)は英語の投書において唯一観察された *I think I'll* の例である。この記事では *New York Times* に掲載された Jeffrey Tuchman 氏の追悼記事に対する苦言が述べられている。(14)によれば、*The Man From Hope* という映画の制作の大部分は筆者自身が担ったにも関わらず、追悼記事ではまるで映画の一番の功労者が Tuchman 氏であるかのように書かれているという。

(14) ...Mr. Tuchman was a talented filmmaker who

deserves his own recognition for an illustrious career. But as for “The Man From Hope,” I’m pretty sure I remember coming up with the title, the concept and the story line, using my own film crew, personally conducting every interview, choosing every photograph, writing every line of scripted dialogue (including Bill Clinton’s narration), selecting every music cue and editing every frame. ... So if no one minds, I think I’ll keep “The Man From Hope,” the one that started it all, in my basket. And I feel confident that Mr. Tuchman would be the first to insist on it.

(The Woman Behind ‘The Man From Hope.’ Sep. 22, 2017)

(14)の書き手は、映画の成功の影には女性（である筆者）の功績があることを主張する。具体的には、映画の大部分は自身と自身のスタッフによって制作されたことを指摘し、下線部において、この映画は自分のものだと述べる。その際、*if no one minds*,という表現とともに *I think I’ll* が用いられている。映画の功績を自分のものであると主張することは、読み手からの否定的な反発を招く恐れがある。そこで、*I think I’ll* は読み手への配慮を示し、書き手が遠慮がちに主張を述べているという印象を与える。

以上から、英語母語話者は *I think I will* と *I think I want to* をほとんど使わず、使う場合でも読み手に配慮や遠慮を示す場合に限定されていることが分かる。

4.2. 日本語を母語とする英語学習者の *I think I will* と *I think I want to* の頻度と用法

次に、日本語を母語とする英語学習者の *I think I will* と *I think I want to* の出現傾向について述べたい。JEFL Corpus におけるそれぞれの表現の頻度は表 4 と表 5 の通りであった。

表 4 JEFL Corpus における *I think I will* の頻度

表現	粗頻度	相対頻度
<i>I think I will</i>	35	5.23
<i>I think I’ll</i>	18	2.69
<i>I think that I will</i>	10	1.49
<i>I think that I’ll</i>	2	0.30
合計	65	9.71

表 5 JEFL Corpus における *I think I want to* の頻度

表現	粗頻度	相対頻度
<i>I think I want to</i>	11	1.64
<i>I think that I want to</i>	7	1.05
合計	18	2.69

表 4 と表 5 を見ると、英語の投書の場合と比べて、日本語を母語とする英語学習者のエッセイでは *I think I will* と *I think I want to* が多用されていることが分かる。また、*I think I want to* よりも *I think I will* の方がより頻用されている。

それぞれの表現の具体例を見てみよう。

(15) [大地震が来たら何を持って逃げますか？]

I think I will bring pets and 貯金通帳 Why? Because, First, I don’t have brother and sister だから pets are my 大切な family. I will bring it.

(JEFL_02923_Earthquake)

(16) [今年のお年玉の使い道は？その理由は？]

I have bought nothing by my otoshidama. But *I think I want to* buy a dictionary of electricity. I bought one before. It is a high quality and it is useful very much at home. However, it’s big and heavy. Therefore I want to buy new one that is light and small.

(JEFL_7336_otoshidama)

(15)の「大地震が来たら何を持って逃げるか」と(16)の「今年のお年玉の使い道は何か」というテーマは書き手の個人的な意志や希望を尋ねるものであり、読み手からの否定的な反発を招く可能性も少ない。したがって、読み手に配慮を示したり、遠慮がちに意見を主張したりする必要はない。それにも関わらず、(15)と(16)ではこれらのテーマに対する答えを端的に述べる際に *I think I will* と *I think I want to* が用いられている。

4.3. 日本語の投書における「ようと思う」と「たいと思う」の頻度と用法

さらに、日本語の投書における「ようと思う」と「たいと思う」の出現傾向について述べたい。先述の通り、英語の *I think I will* と *I think I want to* に対応する日本語の表現に「ようと思う」と「たいと思う」がある^[註 6]。そして、「ようと思う」と「たいと思う」は投書において多用されることが指摘されている（金沢, 2022）。

金沢は、日本語の投書における文末の「と思う」を分析し、意志の「よう」と希望の「たい」が単独で用いられる文脈と「ようと思う」と「たいと思う」が用いられる文脈が異なることを指摘した。

例えば、「よう」と「たい」は、(17)と(18)のように、書き手の独話のような文脈で用いられていた。

(17) （前略）職場に自分の傘を忘れてきたため、とっさに（孫が生まれる前に亡くなった）父の傘を手にと子どもの手を引いて保育園へと急いだ、道中、ふと傘を持つ手に温かさを感じた。私を介して父

が、孫の手を握っているような感覚がしたのだ。そういえば父は、「俺が保育園に連れていくんだ」と張り切っていたっけな。また雨の日の送迎は、父の傘を使おう。この子が大きくなって、じいじの傘を使ってくれるといいな。それまで壊れないといいけど。

(2017/06/04「子の送迎 じいじの形見で」)

- (18) 7年前に夫を亡くし、ふさぎ込むより何か新しいことをと始めたマラソンが元気のもとになっている。(中略)なんと「女子 60 歳以上」で 4 位。メダルを手に、これまで頑張っていて良かったとしみじみ思った。夫からのごほうびかな。これからも走り続けたい。

(2015/12/16「マラソン続け ごほうびかな」)

(17)の点線部の「張り切っていたっけな」「使ってくれるといいな」「使ってくれるといいな」や、(18)の点線部の「ごほうびかな」は独り言的な表現であり (Hasegawa, 2010)、「よう」と「たい」を伴う下線部の文は、これらの独り言的な表現の前後に出現している。投書は読み手に向けて書かれたものであり、純粋な独り言にはなり得ない。しかし、(17)と(18)のように、読み手を想定した文章の中で独り言の表現が用いられると、あたかも書き手の心の中の想いや本音がそのまま吐露されたかのような印象を与えることが可能となる (野田, 2006)。

一方で、「ようと思う」と「たいと思う」は(19)や(20)のように、読み手に働きかける文脈に出現していた。

- (19) (前略) 着物は美しい姿勢でなければ、美しく着られないという。そこが着物を着る上で難しいことだが、習い始めた頃は何も分からなかった私も、最近では背筋を意識して着付けをすることができるようになった。今年は着物を着て、夏祭りや花火大会に出かけてみようと思う。皆さんも着物を着て、和の心を感じてみてはいかがですか。

(2017/06/29「美しい姿勢で和の装い」)

- (20) (前略) 喪中はがきの返事にクリスマスカードを出している、という投書 (11 月 26 日) を読んだ。私もまねてみようかと雑貨店に行った。目上のあの人にはこのカード、などと選ぶのも楽しかった。これからはクリスマスカードを利用し、やり取りを続けたいと思う。素晴らしいアイデアをありがとうございました。

(2017/12/07「喪中にカード まねたい」)

(19)の点線部では、読み手を指す「皆さん」とともに「いかがですか」という読み手に働きかける表現が

用いられているが、その直前の下線部の文に「ようと思う」が現れている。また、(20)の点線部では、11 月 26 日の投書に対する感謝の言葉が述べられているが、その直前の下線部に「たいと思う」が出現している。このことから金沢は、「ようと思う」や「たいと思う」は、読み手への働きかけが強い文脈で用いられ、読み手に向けて書き手の意志や決意を宣言していることを示すように機能すると指摘した。

日本語では独り言的な発話と対話的な発話を形態的に区別することが可能であり^[注 7]、対話場面においてもあえて独り言的な表現が用いられることがある (Hasegawa, 2022)。投書では、独り言的な表現である「よう」と「たい」は、書き手の本音を吐露するような印象を与えるが、「と思う」を後接するとその印象は打ち消され、読み手に向けて伝えているという対話性が生じるのである。

金沢の分析に基づいて「ようと思う」と「たいと思う」の頻度を集計したものが表 6 である^[注 8]。

表 6 投書における「ようと思う」と「たいと思う」の頻度

表現	粗頻度	相対頻度
ようと思う	65	3.82
たいと思う	100	5.88

表 6 をみると、日本語の投書ではどちらの表現も多用されていることが分かる。また、「ようと思う」よりも「たいと思う」の方がより頻出する傾向にあった。

4.4. 日英比較と結論

最後に、今まで論じてきた分析結果を整理したい。表 7 は英語の投書と日本人英語学習者の *I think I will* の頻度と日本語の投書の「ようと思う」の頻度をまとめたものである。また、表 8 は英語の投書と日本人英語学習者の *I think I want to* の頻度と日本語の投書の「たいと思う」の頻度をまとめたものである。

表 7 *I think I will* と「ようと思う」の頻度

データ	粗頻度	相対頻度
New York Times (<i>I think I will</i>)	1	0.40
JEFL Corpus (<i>I think I will</i>)	65	9.71
『読売新聞』 (「ようと思う」)	65	3.82

表 8 *I think I want to* と「たいと思う」の頻度

データ	粗頻度	相対頻度
New York Times (<i>I think I want to</i>)	0	0.00
JEFLC Corpus (<i>I think I want to</i>)	18	2.69
『読売新聞』 (「たいと思う」)	100	5.88

表 7 と表 8 から、*I think I will* と *I think I want to* は英語の投書ではほとんど用いられない一方で、日本語を母語とする英語学習者のエッセイでは多用されていることが分かる。また、日本語の投書においても「ようと思う」と「たいと思う」が頻用される傾向にある。以上から、英語母語話者に比べて、日本語を母語とする英語学習者は *I think I will* と *I think I want to* を頻用しがちであり、その背景には、母語である日本語の「ようと思う」と「たいと思う」の用法の影響があることが考えられる。

日本語の「ようと思う」と「たいと思う」は、書き手が意見を主張する際に頻繁に用いられる表現である。そして、「と思う」の付加は、(19)と(20)のように、独話的な印象を打ち消し、読み手に向けた決意の表明であることを示す。つまり、読み手へ働きかける力を強めるのである。そのために、日本語を母語とする英語学習者は読み手の存在を意識し、読み手に向けて自身の意志や希望を伝えようとする際に *I think* を付加してしまうと考えられる。しかし、英語では独話の表現と対話の表現を形態的に区別しないため、*I will* と *I want to* だけでも独話的な響きはなく、逆に *I think* の付加が不自然な印象を与えてしまう。したがって、(1)(2)(15)(16)の日本語を母語とする英語学習者のエッセイでは、(1')(2')(15')(16')のように *I think* を削除し、*I will* と *I want to* だけを用いる方が英語としてはより自然になるのである。

- (1') ~~*I think I will*~~ bring my graduate album of elementary school. I really like my friends of elementary school, but I can't meet them so often now. So that's why the album is so special for me.
- (2') ~~*I think I want to*~~ take things that I can't buy with money. For example ...
- (15') ~~*I think I will*~~ bring pets and 貯金通帳 Why? Because, First, I don't have brother and sister だから pets are my 大切な family. I will bring it.

(16') I have bought nothing by my otochidama. But ~~*I think I want to*~~ buy a dictionary of electricity.

5. おわりに：英語教育への示唆

日本語を母語とする英語学習者が *I think* を多用することは多くの先行研究でも指摘されている現象であるが、*I think I will* と *I think I want to* に焦点を当てた研究や、「ようと思う」と「たいと思う」との関連を分析した研究はなされていなかった。そこで、本稿では、英語母語話者と日本人英語学習者の *I think I will* と *I think I want to* の出現傾向を比較することで、日本人英語学習者が *I think I will* と *I think I want to* を多用する傾向にあることを示し、さらに、日本語母語者の「ようと思う」と「たいと思う」の出現傾向とも比較することで、日本人英語学習者の *I think I will* と *I think I want to* の多用は、母語である日本語の「ようと思う」と「たいと思う」の用法の影響があることを論じた。

日本人英語学習者が頻用する *I think I will* と *I think I want to* という表現は不自然な印象や遠慮がちなトーンを与えるため、エッセイ全体の説得力を著しく損なう恐れがある。しかし、単に *I think* の使用を控えるように指摘するだけでは、学習者の納得感を得ることは難しいだろう。そこで、母語である日本語の表現の仕組みから理解することで、適切な言語使用への理解や、自分の意見を英語で効果的に主張するスキルの習得を促すことが期待できる。

本稿では学習者のエッセイと投書を比較したが、語られるテーマによってそれぞれの表現の頻度も変動することが予想される。特に、4 節では日本人英語学習者のコーパスでは *I think I will* の方が多く用いられる一方で、日本語の投書では「たいと思う」の方が多く用いられるという結果が得られたが、この差はテーマや話題の違いに影響を受けていることが予想される。今後は、エッセイのテーマを統一した上で日英それぞれの表現の頻度を比較することでより精緻な分析を行う必要がある。

注

1. 例文の表記について明記しておきたい。以下、例文における下線と点線、および太字や斜体は筆者が追加したものである。なお、JEFLC Corpus の引用では英語の誤字は原文のまま掲載しているが、学習者には英語が分からない場合に日本語の使用を認めているため、所々日本語やローマ字が含まれる場合がある。
2. New York Times と『読売新聞』からの引用に限って、日付とタイトルのみを例文中に表記する。
3. Aijmer (1997: 22) から *I think that* の部分の韻律

記号だけ残して引用した。なお、「\」は下降調を表す。

4. 「<,>」は short pause を表す。
5. *I think* の挿文の *that* を取るか否かで構文が異なるという指摘があるが (Aijmer, 1997)、本稿では両者を区別せずに収集した。
6. なお、*I think I will* に対応する日本語には、(a)の下線部のような「すると思う」という表現もある。しかし、日本語の投書では「すると思う」を用いて書き手の未来の行動を明示する例は見受けられなかったため、分析対象には含めていない。

(a) 今年は海外旅行を すると思う。

日本語の投書では、話題に対する書き手の未来へのスタンスを示す場合には、「ようと思う」や「たいと思う」が頻用されていた。しかし、日本語を母語とする英語学習者のエッセイにおける *I think I will* の使用には、(a)の「すると思う」の用法からの転移である可能性があるという点には留意しておきたい。

7. 長谷川 (2017) は、日本語では独り言的な表現と対話的な表現には形態的なずれが見られると指摘する。例えば(b)では、「あ、そう。」や「あ、そうなの。」という表現はより対話的であり、「あ、そうなんだあ。」や「あ、そうか。」という表現はより独り言的である。

(b) あ、そう。
あ、そうなの。
あ、そうなんだあ。
あ、そうか。

8. 金沢 (2022) では 2015 年から 2017 年の三年分の投書の分析であったが、本稿では 2018 年から 2019 年の二年分を追加し、五年分の投書を調査した。

文 献

- Aijmer, K. (1997). *I think* — an English modal particle. In T. Swan & O. J. Jansen (Eds.) *Modality in Germanic languages: Historical and comparative perspectives* (pp.1-47), Gruyter.
- Hasegawa, Y. (2010). *Soliloquy in Japanese and English*. John Benjamins.
- 長谷川葉子 (2017) 「三層モデルによる独り言の分析」 廣瀬幸生・島田雅晴・和田尚明・金谷優・長野明子編『三層モデルでみえてくる言語の機能としくみ』 pp.26-43, 開拓社.
- Hasegawa, Y. (2022). The Metapragmatic speech-style shift in Japanese: From the telling mode to the showing mode, In C. Shei, & L. Saihong (Eds.), *The Routledge handbook of Asian linguistics* (pp.321-338), Routledge.
- 石川慎一郎 (2019) 「英語学習者コーパス研究の現状と課題」『電子情報通信学会 基礎・境界ソサイエティ Fundamentals Review』 12(4), 280-289.
- 金沢じゅん (2022) 「新聞投書における文末の「と思う」の機能」『日本語文法』 23(1), 121-137.
- Kaltenböck, G. (2010). Pragmatic functions of parenthetical *I think*. In G. Kaltenböck, W. Mihatsch, & S. Schneider (Eds.), *New approaches to hedging*, (pp.243-72), Brill.
- 成田真澄 (2017) 「日本人大学生が産出した文における主格人称代名詞出現傾向の分析」『東京国際大学論叢 人文・社会学研究』 2, 1-20.
- Natsukari, S. (2012). Use of *I* in essays by Japanese EFL learners. *JALT Journal*, 34(1), 61-78.
- 西谷工平・中崎 崇・ダンテ ローレンス (2016) 「日本語から英語への機械的置換が産出する英語での意味的冗長性: 「と思う」と *I think* を例に」『教育実践学研究』 18(1), 1-9.
- 野田春美 (2006) 「擬似独話が出現するとき」 益岡隆志・野田尚史・森山卓郎編『日本語文法の新地平 2 文論編』 pp.193-213, くろしお出版.
- Okugiri, M., Ijuin, I., & Komori, K. (2017) The overuse of *I think* by Japanese learners and *to-omou/to-kangaeru* by English learners in essay writing. *Proceedings of PacSLRF 2016*, 163-168.
- 投野由紀夫編 (2007) 『日本人中高生一万人の英語コーパス—中高生が書く英文の実態とその分析—』, 小学館.
- Viridis, D. F. (2009). Polite Interaction or Cooperative Interaction? Bree's Conversational Style in ABC's Desperate Housewives. *BAS British and American Studies*, 15, 237-251.

本稿は、日本英語教育学会・日本教育言語学会第 52 回年次研究集会にて口頭発表したものに加筆・修正を加えたものである。本稿の執筆にあたり査読者の方々から丁寧かつ貴重な教示をいただいた。記して心より感謝申し上げる。

英語スパイラル型学習に向けた ICT 教材開発と活用実践について ー多読・速読・音読の授業内実践とフィードバックとともにー

杉本 喜孝¹ 坪田 康²

¹帝塚山学院大学 〒590-0113 大阪府堺市南区晴美台 4-2-2

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: ¹y-sugimoto@tezuka-gu.ac.jp ²tsubota-yasushi@kit.ac.jp

あらまし これまで、多読、速読、音読に関する独立した研究が多く行われてきた。本研究では、授業内多読を実施すると共に、ICT 型速読・音読教材を提供し、大学 1~2 回生の英語読解力向上に向けた英語 3 活動スパイラル型実践（杉本・坪田、2021）について報告する。また、授業で速読・音読に関する指導・助言、音読のつまずき箇所に対する指導・助言を全体にフィードバックすることで、自律学習を支援する仕組みについて検討する。

キーワード ICT、フィードバック、多読、速読、音読、自律学習、口頭レポート

Development and Practical Implementation of ICT Materials for Spiral-Based Learning of English

ーIn-class practice on extensive reading, ICT-based speed reading and oral reading materials with feedback explanations to the classー

Yoshitaka SUGIMOTO¹ Yasushi TSUBOTA²

¹ Tezukayama Gakuin University 4-2-2 Harumidai, Minami-ku, Sakai-shi, Osaka, 590-0113 Japan

² Kyoto Institute of Technology Hashikami-cho, Matsugasaki, Sakyo-ku, Kyoto-shi, 606-8585 Japan

E-mail: ¹y-sugimoto@tezuka-gu.ac.jp, ²tsubota-yasushi@kit.ac.jp

Abstract There have been many independent studies on English extensive reading, speed reading, and oral reading. This study reports on an English spiral-based learning (Sugimoto & Tsubota, 2021) to improve English reading comprehension of first- and second-year university students by implementing in-class extensive reading, as well as providing ICT-based speed reading and oral reading materials. The study will also discuss an appropriate method to improve English reading comprehension and autonomous learning by providing instruction and advice on speed reading and oral reading in class and at the same time feeding back explanations on stumbling parts on oral reading to the whole class.

Keywords ICT, teacher reflection, extensive reading, speed reading, oral reading, oral report

1. はじめに

筆者らはリーディング授業に速読・音読・多読（Extensive Reading、以下 ER）を取り入れた、英語読解力向上と自律学習支援の個別最適化の実現に向けたプロジェクトに取り組んでいる。第一著者の勤務校では 2023 年度以降にカリキュラム変更が予定されており、そのためにパイロット的に授業を実施した（杉本・坪田、2021）。本稿ではプロジェクトの概要とパイロット実験の結果について報告する。

2. 研究の目的

本プロジェクトでは、現在実施している授業実践（1. はじめに参照）に加え、23 年度以降に導入予定の電子版 ER 教材を自律学習の枠組みに取り入れることによる、英語読解力向上支援の個別最適化に向けた手法も検討する予定である。

また、学校現場が ICT ツールの必携環境に移行しつつある状況を活かし、自律的 ER 学習と集約的・教師主導型授業のそれぞれの効果を最大限に効果的な形で組み合わせる手法を開発し、指導と学習支援の進化・

杉本喜孝・坪田康，“英語スパイラル型学習に向けた ICT 教材開発と活用実践についてー多読・速読・音読の授業内実践とフィードバックとともにー”，言語学習と教育言語学 2022 年度版，pp. 9-21，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，2023 年 3 月 31 日。

Copyright © 2022-23 by Sugimoto, Y., Tsubota, Y. All rights reserved.

深化についても検討していきたい。

英語3活動スパイラル型学習とフィードバックの繰り返しによる個別クラスへの最適化の結果から、一般的な傾向及び各学年の顕著な傾向を踏まえ、中高を含めた他校への展開を通じ、一般性の高い指導案の作成、及び個別の学年への適応法についても検討する。

上記より、本研究で期待される効果は、大学での研究から明らかになった問題点を検証し、①英語読解力向上支援の個別最適化、②他大学との共同研究や、PPT教材の提供・公開による中高の教育現場で応用可能な速読、及び音読指導法の提案である。

本稿では、パイロット研究段階で得られた学生アンケートのデータから次の仮説を検証し、23年度以降の研究の本格展開に向けた改善点について検討する。

仮説：スパイラル型学習を導入することにより、ERに積極的に取り組む姿勢が生まれる。

2.1. 研究の概要

第一著者が勤務する私立A大学では、大学入学後に必要となる自律的な英語読解を通じた学習方略を身につけるため、書籍版ER、パワーポイント教材（以下PPT。速読・音読用は、クリックごとにPC等の画面上にチャンクが現れるPPT-A〈速読用〉、PPT-Aに音声を貼り付けチャンクと音声と同時に自動再生されるPPT-B〈音読用〉）を提供し、英文読解に有用なチャンクリーディング^[注1]（以下CR）の習熟を促進する実践を行っている。中高の現場では多様な業務や生徒指導で多忙な上に、学校によって使用教材が異なるため、①多くの教材に応用可能であること、②誰にでも作成、編集、改訂、操作しやすいことを実現するため、本研究のPPT教材は、中高の教育現場での実践が可能となるよう、使用する機能はアニメーション（1種類）と音声貼付の2つに絞った簡易なものにしている。

授業では、テキストの英文読解にPPT-Aを使用し、PPT-B使用時は、学生はGoogleフォームに英文ごとの音読難易度を回答する。指導者は、読解の停滞を防ぎ在宅学習時の音読の精度を向上させるため、回答に基づき、つまづき箇所への効果的な個別指導の提示方法を検討し、授業時に音読指導を行う。また、23年度（R5年）以降は、授業外学習を促すため、学習管理システム（Learning Management System、以下LMS）を備えた電子版ER教材『e-ステ多読の森』（electronic-ER、以下e-ER）にも取りこませる予定である。本研究では、①音読とCRを読解に付随する副次的活動と捉えて指導し、②音読とCRの2つの技能向上を図るため、PPT教材をERとスパイラルに連動させることにより、読書量の増加と読解速度^[注2]（Words per minute、以下wpm）、及び読解効率^[注3]（Effective words per minute、以下e-wpm）の相関を検証し、英語読解力向上支援の

個別最適化の手法について検討する。

図1に概要を示す。教室環境（図左下）では、書籍版多読とPPTに加工されたテキストの速読に取り組む。次回授業時までGoogleフォームでテキストの英文ごとの音読難易度を回答し、授業時に教員による音読指導を行う。多読本から任意の1冊を選び、月に1回のピアレポートを実施する。

上記の授業サイクルにより、主にリーディング技能の向上と苦手意識の低減に代表される情意面の改善が期待できる（図左上）。

自律学習環境（図右上）では、Googleフォーム回答に基づく音読指導を受けて、PPT-Bを使用して自宅で音声録音を行う。また、23年度以降に導入予定のオンライン版多読に取り組む。

多読履歴については本の語数やwpm、e-wpm、感想を、音読については録音音声を、それぞれ指定先のLMSに学習記録として提出する（図右下）。

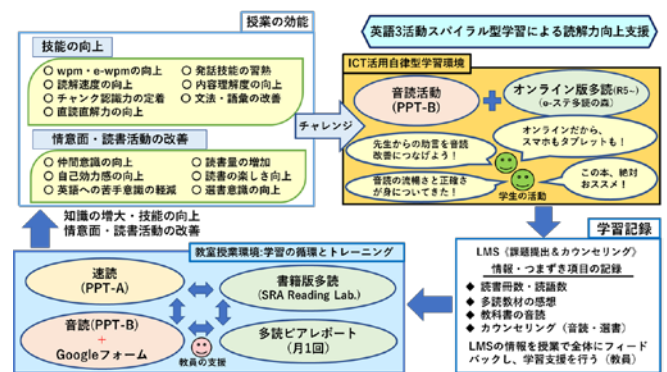


図1 全体の概要

図1 全体概要図

2.2. ER

ERは英語力向上への効果が高いことが認識され、国内・海外の研究で数多く取り上げられてきた（Day & Bamford, 1998; Pigada & Schmitt, 2006; 千葉、2017）、井村（2021）は、ERは多様なレベルの学生が混在するクラスでも柔軟に対応できる可能性を報告している。特に日本のような「外国語としての英語学習（English as a Foreign Language、以下EFL）」環境下では、ERは理解可能なインプット量（Krashen, 1985; Ellis, 2005）を英語学習者に提供する手段の一つである。

EFL環境下で効果的な英語学習を可能にするためには、語彙や定型表現、文法知識を反復的に学び、自動化することが重要であるが、テキストを使用した授業だけでは言語経験が貧弱となる（土屋、2004）。従って、学習者に新たな気づき（語彙、表現、文化等）をもたらす可能性をもつERは、反復練習を機械的で作業的なものとせず、自律的に言語経験を豊かにするための

有効な手段と考える。ERには「読解力」「リーディング速度」「語彙習得」の測定項目で効果があり、学習者の年齢が高くなるほど効果が大きくなる傾向がある（Nakanishi, 2015）。また、ERと共に「本のレポート」「内容理解問題」「語彙練習」の指導を行うと効果があることが報告されている（Liu & Zhang, 2018）。

ERとは文字通り大量の英語を読むことであり、英字新聞をER教材として活用する例もあるが、英語力に応じて学習者自身が選択できるレベル別の Graded Readers などのカバーのある図書を用いるのが一般的である。本研究では、自由で自律的な読書環境を実現するため、ER教材はジャンル豊富な1話完結ブックレット型の『SRA Reading Laboratory®シリーズ（以下SRA）』から1-c（初級）及び2-a/c（中／上級）を使用し、既読本の中から任意の一冊を選び、英語によるピアレポート（口頭、月1回）を実施する。

A大学では、ER未経験者が多いため、本研究では継続しやすい環境実現を前提に、ER演習時には酒井（2002）が提唱した「多読三原則（辞書は引かない、わからないところは飛ばす、進まなくなったらやめる）」を導入している。

多読三原則は多くの実践で導入されている一方、江竜（2019）は中等教育においては多読三原則が重視されるあまりに、生徒への指導が適切に行われない危険が生じていることを指摘している。

また、多読三原則については、学習者の英語運用力の違いによって、どの程度の分量をどのように読めばどの英語力向上に多読が効果的に機能するかに関する研究が十分ではないという指摘もある。同時に、多読三原則は学習者にとっては多くの量を読むための指針となるが、指導者には多読三原則以上の指導指針が必要であり、それがなければ、有効なシラバス設計ができず、学習者への支援も機能しなくなる恐れを指摘している（藤井、2019）。

ERについては、学校英語教育の範疇では不可能とも言える大量の英文に触れることを目的にしているため、多くの英語指導者が多読三原則を導入し、学習者が主体的に取り組む形式を取ってきたことは、江竜（前掲）が指摘しているとおりであり、学習者への適切な助言がないまま、ひたすら読書量を積み重ねているケースの存在は否定できない。

杉本（2022）は、保育士課程の学生70名を対象に英語絵本の読み聞かせに取り組んだ。保育士課程に在籍する学生は英語学習の優先順位が低く、英語に苦手意識を抱いていることが多い。そこで、基礎科目「英語」の授業で、英語多読用図書（Oxford Reading Tree）を用いて、学生の英語への意識変容と基礎技能の向上と共に絵本の読み聞かせ体験による保育技術に活かせ

る力を養成することを目指した。また、授業後に実施したアンケート（10項目）調査の結果から、2割の学生が英語に対する意識や基礎技能の向上に変化はなかったと回答したことを報告している。

どの学校・大学でも、英語学習の優先度が低い生徒・学生は一定数存在する。そのような学習者への対応も考慮し、本研究では、読解力向上に向けたER単独の実践ではなく、英語3活動スパイラル型学習を導入することによって、「読む（速読）」にプラスして、テキストのモデル音声を「聞く」そして「話す（音読）」という個別の基礎技能向上がERへの波及効果につながることを期待できる。

本研究では、本を読むごとに2種類のエクセルシート（ER記録シート①、②）に本のタイトルや語数、読後の印象、読解時間、内容理解問題の正答数、及び読解効率を入力し、学期末に教員に提出する（図2、図3）。

A大学では、1コマ100分、半期14回で授業を展開している。本研究は、1・2回生ともに1単位で実施し、授業の冒頭30分間に、各自のペースで3~4冊を目標にERに取り組んでいる。秋学期は5クラスで展開している（表1）。（ ）内の数字は講座人数。

表1 講座概要

クラス1(14)	2回生の中・上位者向けリーディングクラス。後期は講座の約半数が、韓国及び英語圏への半年留学中である。
クラス2(14)	1・2回生の英語資格クラス。TOEIC500点が目標。英語が得意な学生は少ないが、まじめに学習に取り組んでいる。2名が春学期のIPテストで600点をクリアした。
クラス3(6)	3回生の英語再履修クラス。苦手意識を持つ学生が少なくないが、音読課題の提出や授業には積極的に取り組む学生が多い。
クラス4(10)	3回生の英語再履修クラス。1~2名を除くと、苦手意識を持つ学生が多い。課題の提出や授業内多読には積極的に取り組んでいる。
クラス5(28)	1回生の下・中位者向けリーディングクラス。授業や音読課題の提出等はまじめに取り組む学生が多い。

No.	Date	Title	number of words	evaluation	impression, opinion etc.
1	10月21日	The Monkey's Heart	9: 2: 0 9: 2: 0	◎	あまのこが心臓の上に乗ることにびっくりした。
2	10月28日	The birthday Present	9: 0: 8 6: 2: 8	★	誕生日が素敵な一日になってよかった。
3	10月28日	Life on the Prairie	9: 0: 0 9: 5: 8	◎	日記になっていて読みやすかった。
4	11月4日	Picture in Her Mind	9: 4: 7 1: 9: 0: 5	○	お祭りの様子が具体的に想像できてとても楽しそうだった。
5	11月4日	A Day at the Circus	9: 0: 8 1: 6: 1: 3	★	サーカスが見たくなかった。そうが劇と思った。

図2 ER記録シート①

Color: Brown												
the number of words	Comprehension									Time(sec)	The number of correct answers	Accuracy rate
Number:1 316	1	2	3	4	5	6	7	8	9		正答数計 ()	%
Number:2 340	1	2	3	4	5	6	7	8	9		正答数計 ()	%
Number:3 437	1	2	3	4	5	6	7	8	9	387	正答数計 (4)	88%
Number:4 347	1	2	3	4	5	6	7	8	9	292	正答数計 (5)	71%
Number:5 456	1	2	3	4	5	6	7	8	9	298	正答数計 (4)	73%
Number:6 489	1	2	3	4	5	6	7	8	9	341	正答数計 (5)	86%
Number:7 405	1	2	3	4	5	6	7	8	9		正答数計 ()	%
Number:8 320	1	2	3	4	5	6	7	8	9	290	正答数計 (5)	66%

図 3 ER 記録シート②

ER 演習では、読後すぐに数値データ（読解時間・WPM・読解率）及び感想の入力を行っている。第一著者の勤務校では、英語に苦手意識をもつ学生が少なくない。また、授業のオリエンテーション時に、過去の学習経験の振り返りを実施すると、速読・ER の経験者は皆無である。

こうした学習者集団では、学習意欲改善や内発的動機づけが英語力向上に大きく寄与することは言うまでもない。従って、自律学習支援の個別最適化を図る上で、新情報の獲得と文法のつまずきの解消や達成感（1話完結型）を得ることができ、感覚的な刺激（挿絵、オールカラー）も含まれる ER と、それを支える CR の習熟と読みの停滞を防ぐ音読指導は、学習者が取り組みに対し自己肯定感を感じつつ、学習行動の継続を促すための指導の一手法と考える。

2.3. 速読

ER では、「読解速度が遅い」と「読書量が抑えられ」て「読解力が育たない」という悪循環が指摘される。ER の効果量を高めるには、読解速度の向上は欠かせない。ER 語数と読解速度の関係を調べた研究では、語数が増えると読解速度と内容理解の正確さが統計的に有意に向上することが報告されている（千葉、2017）。土屋（2004）は、読み手は書き手が構想した意味的・構造的にまとまりのあるチャンクを単位として理解することを報告している。佐藤（2006）は中学 2・3 年生を対象に、速読を取り入れた ER 指導を 1 年間実施した結果、速読力、理解度共に有意に向上したことを報告している。これらのことから、チャンク処理の速度と精度向上を目的に、授業時に PPT-A を使用した速読演習を行う（図 4）。

THE TRUTH ABOUT GREAT WHITES Paragraph A

In sunny California,
Craig Rogers was sitting on his surfboard,
scanning the distance for his next wave.
Suddenly, his board stopped moving.
He looked down and was terrified to see a great white shark
biting the front of his board.
“I could have touched its eye with my elbow,” says Rogers.
The shark had surfaced so quietly that he didn’t hear a thing.
In his horror and confusion,
he waved his arms
and accidentally cut two of his fingers
on the shark’s teeth.
He got off the opposite side of his surfboard, into the water.
Then, despite Rogers being in the water
with blood flowing from his fingers,
the five-meter-long shark simply swam away.

図 4 速読用 PPT-A

速読演習では、スライドショーのリハーサル機能を活用して読解時間を計時し、読後すぐに内容理解問題に取り組む。読解時間及び正答数をエクセルシートに入力すると、WPM 及び読解効率が自動計算される（図 5）。累積結果を保存し、学期末に教員に提出する。

	語数	秒数	WPM	総問題数	正答数	読解率
Unit 1-A	324	267	72.8	8	8	73
Unit 1-B	394	227	104.1	15	14	97
Unit 2-A	461	246	112.4	16	14	98
Unit 2-B	384	304	75.8	19	17	68
Unit 3-A	562	387	87.1	5	5	87
Unit 3-B	461	311	88.9	5	5	89

図 5 wpm, e-wpm 記録シート

2.4. 音読

「1.2. ER」の項で記述したように、中高の英語授業で、音読に関しても、ユニットあるいはパートごとに 1 度程度行われたという回答が多くを占め、その際に音声指導（音の連結・脱落・消失・弱化等）を受けた経験があるという回答は、ほとんど聞かれない。

ER での読みの停滞を防ぐためには、音声的な基本知識とそれを実行する技術を学ぶ場が必要である（河内山他、2013）。音読の重要性については、多くの研究者が指摘してきた。音読はチャンクを意識し習得することで理解に役立ち（前掲、土屋、2004）、音韻符号化が自動化・高速化することが考えられる（門田、2007、2012）等の研究がある。宮迫（2002）は、高校生を対象にした研究で、音読と英語能力には相関があることを報告した上で、音読を日常的な指導の一環として中長期的展望をもって行うべきだと述べている。これらより、授業時に PPT-B（図 6）を使用した音読指導を行う。

THE TRUTH ABOUT GREAT WHITES Paragraph A

In sunny California, Craig Rogers was sitting on his surfboard, scanning the distance for his next wave. Suddenly, his board stopped moving. He looked down and was terrified to see a great white shark biting the front of his board. "I could have touched its eye with my elbow," says Rogers. The shark had surfaced so quietly that he didn't hear a thing. In his horror and confusion, he waved his arms and accidentally cut two of his fingers on the shark's teeth. He got off the opposite side of his surfboard, into the water. Then, despite Rogers being in the water with blood flowing from his fingers, the five-meter-long shark simply swam away.

図 6 音読用 PPT-B

本研究では、個別のつまづき箇所を把握し、読解速度の低下をもたらす音韻符号化の失敗を低減するため、授業中で Google フォーム（図 7）を使用した 4 件法（難～易）で回答する手法を用いて、英文ごとの音読難易度を把握し、指導・助言を行っている。

しかしながら、授業中に 1 文ずつの音声を確認しながら難易度の確定を行う作業が思った以上に時間を要してしまい、授業内多 ER に必要な一定時間（30 分）の確保が困難であることが判明した。そこで、学生は自習時間を活用して次回講義までに入力を済ませることで、時間短縮を図る方法に変更した。授業時には、アンケートデータに基づき、半数以上の学生が「難しい」「やや難しい」と回答している英文（図 8）について、音法を中心に解説した後に音読練習を行う。

音法に重点化するのは、必ずしも文が長いから難易度が高いと回答しているのではなく、短文でも音の変化に関する知識不足から聞き取れないことが一因で「難、やや難」と回答する学生が多く見られることによる。

次の英文の難しさを選んでください。

he waved his arms and accidentally cut two of his fingers on the shark's teeth.

☐ 難しい

☐ やや難しい

☐ 易しい

☐ やや難しい

図 7 Google フォーム

次の英文の難しさを選んでください。 he waved his arms and accidentally cut two of his fingers on the shark's teeth.
9 件の回答

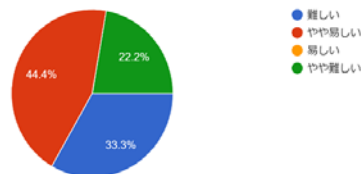


図 8 アンケート結果

アンケート回答に基づき、PPT-B を加工（図 9）し、次のような音読指導を行う。

斜体の緑字では、①破裂音の「d」や「t」の連続により、前の語の末尾が脱落（elision または reduction）して発音されず、後ろの語頭の音だけがはっきりと聞こえる。その際、脱落とは完全に無音になるわけではなく、小さな「ッ」を飲み込むイメージの発音と助言することもある。②代名詞 his（文頭の位置を除く）や機能語 have の「h」の脱落が起こり、同時に、子音＋母音、子音＋子音、母音＋母音のいずれかのパターンの音の連結（linking または liaison）が現れる。③「t」の直前の母音に強勢がある場合「L・R」の中間音のような音に変化する。**朱書き字**は発音や強勢位置に注意する。その他、**桃色字**はそれぞれの単語に均等に強勢を置いて発音すること、「/」では、軽い休止を置くと読みやすくなること等を指導する。

THE TRUTH ABOUT GREAT WHITES Paragraph A
In sunny California, Craig Rogers was sitting **on his** surfboard, scanning the distance for his next wave. Suddenly, his board stopped moving. He looked **down** and was **terrified** to see a great white shark biting the front of his board. "I **could have** touched its eye with my elbow," says Rogers. The shark had surfaced **so quietly** that he didn't hear **a** thing. In his horror and confusion, he waved **his** arms and **accidentally cut** **two** of his fingers on the shark's teeth. He **got off** the opposite **side of** his surfboard, into the water. Then, **despite** Rogers being in the water with blood flowing from his fingers, the five-meter long shark simply swam away.

図 9 音読指導用 PPT-B

3. プレゼンテーション

本研究では、ER の取り組みが読むだけの作業に終わることなく、読解力向上の一方略となるよう、ER と併用することでその効果を高めると報告（前掲 Liu & Zhang, 2018）がある活動のうち、内容理解問題及び本の口頭レポート（以下レポート）を導入している。

レポート対象本が受講生の間で競合することを避けるため、読書冊数の一定量の蓄積が必要となることから、実施は一カ月に 1 回とした。レポートは 4 名 1 グ

ループで実施し、1 台の iPad で録画する（図 10）。



図 10 レポートの様子

発表後は各グループ内で自己評価と相互評価を行い、評価用紙を教員に提出する（図 11）。

発表者 1： 本のタイトル：	うまかったところ・真似てみたい表現など
あらすじ（箇条書きでも OK）	改善点

図 11 レポート評価用紙

レポートの際には、資料の棒読みを避けるため、事前の準備をせず、1~3 分程度で、聞き手が本のあらすじを把握できるようなプレゼンを目指し、発表後にグループ内で、日本語であらすじの確認をしないようにと指示した。今年度は春学期に 1 回、秋学期に 2 回のプレゼンテーションを実施した。以下に秋学期 1 回目の評価用紙からの抜粋を紹介する。（数字）は同じ内容の回答をした学生の人数である。

〔自己評価〕

（良かった点）

- ・自分が一番話したいことが伝えられた。
- ・内容を整理して話せた。
- ・話の経過を、接続詞をうまく使って伝えられた。
- ・一番知ってほしいところを伝えられた。
- ・2 回目なので、落ち着いて言えた*1。
- ・1 回目より多くのボキャブラリーで話せた*1。

（改善点）

- ・例を使いたかったが、表現が出てこなかった。

- ・人物描写が下手だった。
- ・緊張してうまく話せなかった*1。（3）
- ・ジェスチャーを使うことができなかった*1。
- ・英文が途切れてしまうので、表現を練習したい*2。
- ・同じ単語で同じ説明をしていた。
- ・単語が瞬時に出てこなかった*2。（8）
- ・日本語が出てきてしまった。（3）
- ・単語でしか話せなかった*2。
- ・一文を短くまとめて言いやすいようにしたい。（2）
- ・同じ単語を使いがちなので、引き出しを増やす*2。
- ・ことばが出てこなくて詰まる*2 時間が多かった。
- ・即興で話せる力をつけたい*2。
- ・正しさを意識しすぎ*3 なので、簡単に言いたい。
- ・内容が複雑で簡単な英語で話すのが難しかった。
- ・書いてあること読むだけになってしまった。
- ・自分が気に入ったところを伝えられなかった。

〔他者評価〕

（良かった点）

- ・自分の言葉で伝えようとしていた*4。（7）
- ・自分の感想を含めていた*4。（5）
- ・レポート本をおススメしてくれた点。（2）
- ・日本語で言うと、〇〇と説明していた。
- ・人物説明に関係代名詞を使っていた。
- ・聞き取りやすい英語で内容がよく理解できた。
- ・様々な表現を使っていたので、長い説明だったにもかかわらず、わかりやすかった*4。
- ・情報が多くてわかりやすかった。
- ・内容がよくわかったので、読みたいと思った。
- ・うまくジェスチャーを使っていた。（4）
- ・日本語で雑談するような感じで話していた。
- ・自分のことと重ね合わせて話していた*4 ところ。
- ・登場人物を先に紹介してくれたので、名前を聞いても頭にスッと入った。
- ・お気に入りのフレーズを紹介したり、自分で考えたりしながら話しているのがよかった*4。
- ・自分では使えない文法を使っていた*5。

（改善点）

- ・レポート本を選んだ理由が不明だった。
- ・発音、強勢にメリハリがない*6。（3）
- ・もう少し話すスピードがあった方がよい。
- ・声小さすぎた*6。（5）
- ・単語がちゃんと言えていたので、もう少しスムーズに言えたらもっと良くなる。
- ・あらすじをもっと詳しく言えた方がよい。（2）
- ・日本語が出てきた*7。（5）
- ・アイコンタクトがなかった。
- ・本文をそのまま読んでいた感じがした。

〔分析〕

*1：良かった点・改善点の両方に記述があるが、それぞれの裏返しと言える。プレゼンを経験することによって緊張感の低減につながる可能性がある。

*2：改善点のみに見られ、英語を使いたいという切実な願望と考えられる。プレゼンを経験することによって明らかになる点であり、次年度も可能な限り月1回の実施を継続したい。

*3：英語を話せないことの裏返しと捉えることもできるが、間違いの許容範囲を広げ過ぎると、内容伝達が不十分に終わる恐れがあることから、音読指導により、使える表現の流暢さの向上を追求する必要はある。

*4：他者のプレゼンに対し、高い評価が与えられている。書いてあることの棒読みではなく、My English を使おうとする姿勢が好意的に受け止められている。原稿を準備しないことがプレゼンの条件なので、話の展開を工夫している姿勢が見られる。

*5：グループ活動の利点の一つ、role model の存在を示す好例である。EFL 環境において、同世代の学習者が発信するワンランク上の英語力に触れることは、学習意欲の刺激になり得る。

*6：誤解を生じさせない発音の習得や適切な声量で話すことは、コミュニケーションやプレゼンにおける重要な側面と言える。

*7：グループ内に留学生がいる場合は、国際語としての英語を使う意識が高まり、母語の使用を抑える要因となるが、日本人学習者のみの集団では難しいことを示している。この現象は日本語使用禁止という厳格なルール設定を行ったとしても、使用語彙やフレーズの範囲が限定的な学習者にとっては、学習意欲低下につながるだけである。このことから、使いたい表現の「引き出し」を増やす試みとして、ER の進化と深化を目指す必要がある。

上記*5にあるように、グループ活動の効用が学習意欲の向上につながれば、自己評価を上げるために、ER への取組姿勢の変化が予測できる。プレゼンテーション活動（レポート）は22年度後期から始めたばかりであり、レポートを併用することで ER の効果が高まる（前掲 Liu & Zhang, 2018）ところまで検証できていないが、継続的に取り組み、ER を含むスパイラル学習の枠組みとの接続効果を高めたい。

4. 授業アンケート回答

春学期終了時に、大学が実施した授業全体に関する学生アンケート（LMS）の中で、自由記述の多かった3クラスから、ER・音読・フィードバックに関する回答から代表的なものを紹介する。下線は、本研究の目的に合致する回答、（数字）は同じ内容の回答をした学生の人数である。

履修者数：63人、回答者数：56人、回答率：90%

〔ER〕

・読む課題や多読本のプレゼンなどで、表現力がついたと思うから。（4）

・多読を英語だけでどれだけ説明できるか、自分がどれだけ単語を知っているかを確認できたから。

・多読をさせてもらって、英語の理解力が上がったと思います。（2）

〔音読〕

・音読練習が大変だったけど、前より 英語の読み方が確実に変わったから音読練習が良かった。

・音読で ネイティブのスピードで英語を話す こと。

・音読のコツ を教えていただき、実際に音読することで力が伸びた手応えがあった。

・授業外で、自分で英語に触れることができるようになった から。英語の発音に触れたことで楽しさがわかってラジオで英語を聞いたり、英語の単語を電車でみたりするようになった。

・発音の大切さが分かって練習できた のが良かった。

・英語を単語同士繋げて読む読み方をしていたら音読練習のときに 回数を重ねるほどスラスラ読めるようになった。

〔フィードバック、その他〕

・自分から学ぼうとすれば学びが増える から。

・先生のフィードバック が丁寧で、やる気が出た。

・英語が伸びる方法をたくさん教えてくれた 点。

・良くなったら、褒めてくれたりしたのがよかった。

・英語を スラスラ読めるように教えてくれた。

ER に関しては、内容理解度や表現力の向上に対して肯定的な記述が複数見られた。本研究のER演習では、正確なチャンクの把握による読解力の向上を一つの目的としているが、受講生の中で一定数の割合で自己効力感を得ていることがわかる。回答の中に「多読を英語だけでどれだけ説明できるか、自分がどれだけ単語を知っているかを確認できたから」があるが、ERを通して語彙や表現を覚えたことが確認できたという意味なのか、知らないことが多く十分に伝えきれなかったということなのかは不明である。前者であれば、活動の肯定的評価として捉えることもできる一方、後者ならば、自律学習への動機づけにつながっていると考えられる。現時点では、フィードバックの個別化までは実現できていないが、学生のモチベーション向上につながったと考える。

音読については、課題提出までに、自宅その他での自習時間に練習を課しているが、発音及び音読速度の向上や、音の連結が再現できているとの報告がある。また、自律学習のきっかけになっているとの記述も見られる。これらは、音読演習の継続的な取組が読みの

停滞低減に貢献することを示唆するものとする。今後導入予定の e-ER を利用する際の動機づけにつながるかを検証し、英語 3 活動スパイラル型学習のハード面の見直しと整備、Google フォームの運用面の改善等について検討を重ねる。

教員からのフィードバックに関しても、肯定的に捉えている受講生が複数存在し、自律学習支援の一つとしてフィードバックが機能していることがうかがえる。自律学習の実行と継続には、学習者の意思と動機づけに影響を及ぼす学習方略を含む学習環境の整備が欠かせない。それと同時に、自己効力感を高めるための要因の一つとして、他者からのフィードバックは有効な働きかけであることがわかった。

本研究では、英語 3 活動をスパイラルに連動させた学習を実践してきたが、それぞれの活動で課題や記録の種類と提出時期が異なる。1) ER では、語数・読解時間・感想やつまずき箇所の記録、2) 速読では、読解時間と内容理解問題の正答数、及び読解効率の記録であるが、1)・2) は共に学期末に提出する。3) 音読では、録音音声ユニット終了後 1 週間以内に LMS に提出し、提出ごとに教員から個別にフィードバックを得る等である。

このように、パイロット研究実施段階で、授業全般に関するアンケートや 3 活動それぞれのデータ収集自体は進んできたが、23 年度以降の研究に向けて、アンケート項目やデータ収集方法の効率化やデータの提出時期、及び分析等について検討を行う。

ハンドアウトを使用したアンケート調査では、回答率を維持するためには、授業時間内に実施・回収する必要がある、授業活動に支障をきたすことは否定できない。Google フォームを使うと、自宅や学内で自由な時間に答えることができるため、学生・指導者両者にとって時間的・作業的な手間が省ける。今後、GIGA スクール構想が一段と加速することは自明であることから、中学・高校の現場でも導入可能なシステムと言える。オンラインの特性を活かし、今年度末にアンケートの集約と改善点の検討を行う。次年度に向けては、これらの結果を元に、アンケート項目の精緻化を図るため、感想からつまずき箇所の傾向を分析する。

ER・音読・速読・プレゼンテーションがパッケージ化された教材開発に取り組めば、高等教育以外の教育現場でも、学習システムの枠組に入れることも可能である。それらすべてを LMS 化すれば、教員側のデータ収集と入力省力化によって、よりきめ細かな指導につながり、共通シラバスによる指導の統一を図ることができれば、データ量の増大をもたらすことが可能となる。

5. 考察

ER と速読に関する 2 種類のデータシート（前掲、図 2・図 3）を一つにまとめ（資料③）、3 クラス（1、4、5）の中で、授業欠席日を除いて、完全にデータ入力が行われている学生を 2 名ずつ抽出し、現段階で簡易的に分析する。

学生 A・B、C・D、E・F はそれぞれ同一クラスに在籍しており、A～D は 2 回生、他 2 名は 1 回生である。

学生 A・B は標準クラスに在籍し、速読教材は初級、ER 教材は中級レベルである。学生 A は 1 回の授業で 2～3 冊読み、WPM は 100 を超え、読解率も低くない。速読教材は語数が少ないにもかかわらず WPM が 2 ケタ台と低く、ER：速読の WPM を比較すると、1.4 倍程度である。しかし、内容理解問題の正答率を見ると、ER に比べて読解率は低いものの、悪いとは言いきれない。学生 B は ER の WPM は低い、内容理解問題の正答率は 50%を超える回が多い。WPM が低いため読解率も学生 A に比べると低調である。また、速読教材の語数は ER に比べて少ないに関わらず、学生 A と比較しても WPM で -10 ポイント、読解率は 1/3 程度と低いことから、今後は、このレベルの学生に対する英語力把握のためのアンケート項目を検討したい。

中級レベルのクラスに所属する学生 C・D は類似した傾向を示した。速読、ER 教材は共に中級である。ER の WPM 及び読解率が両方とも速読に比べて、1.5～2 倍となった。ER の記述欄で 2 名ともに instrument の意味が不明と答えている。これは、CEFR-J Wordlist では A2 レベル（中学 2 年～高校 1 年程度）であり、本のタイトル『A Piano Lesson』から考えると、不明な単語を推測しながら読めていない可能性もある。速読教材では WPM 及び読解率は低い。大学中級レベルの英語力を身につけるための自律学習支援の個別最適化を図る上で、クラス編成のあり方やテキストのレベル調整等にデータ分析の活用を検討する余地がある。

学生 E・F は標準クラスに所属している。速読教材は初級、WPM 及び読解率も標準的である。一方、ER 教材は中級レベルであり、正答率の高いものの、記述欄では読みづらさや文法の難易度に触れる記述も見られ、WPM も低い。他 4 名の学生と比べると、ER：速読の WPM 及び読解率を比較した数値が逆転する傾向にある。語彙・文法のどちらに対して、より焦点化した指導が必要なのかを検討したい。

ER に関するデータから、抽出学生の簡易分析を行ったが、そこから浮かび上がる問題点も見えてきた。

一つは、速読教材は大学生向け（初級・中級）であるものの、ER 教材の SRA 1-c は初級（中・高生向け）、2-a は中級（高校～大学初級）、2-c は中上級（大学中級以上向け）と、レベルが混在したものを使用してい

る点である。現時点では、第一著者の勤務校で現有のものを利用しているため、速読教材とのレベル調整を行ったものを使用できているわけではなかった。例えば、学生 A・B と E・F は標準クラスに所属しているが、21 年度時点では、初級レベルを大学で所有していなかったため、ER 教材が中級レベルとなっていた。データを比較すると、WPM 及び読解率が速読で低く、ER で高い学生とその逆になっている学生が存在していることから、速読・ER 教材のレベルを所属クラスに合わせた調整が求められる。

これらの問題を解消するため、22 年度に SRA 1-c を 1 セット購入して、実験的にクラス 3 と 4 (前掲、表 1) で使用し感想を集計したところ、語数の少ない本への取り組みやすさを述べている学生が多かった。そこで、次年度以降、ER 教材をレベル別に複数セット準備し、1~2 回生の標準〜中級クラスで使用する速読教材と連携した授業展開を実現する。それにより、SRA シリーズは各レベルの 1 セット (120~150 冊) の中でも、易〜難に段階別に用意されていることから、いずれのクラスにおいてもさらなる個別対応が可能となる。

次に、データ収集について、音読データ (録音音声) の提出は授業後 1 週間以内、教員のフィードバックは順次行っているが、ER 及び速読データについては、各学期末としている点である。ER や速読のデータ分析には一定量のデータが必要となることもあり、授業ごとのデータ収集とはなっていない。従って、音読に関する教員からのフィードバックの ER や速読への波及効果を見極める作業に課題を残していると言える。

三つ目は、ER 及び速読のデータ入力に時間がかかる点である。複数のエクセルシートに入力を求めているため、第 1 回授業時にオリエンテーションを行うものの、シートの切り替えがスムーズにいかず、入力に慣れるまで複数回の授業を経ている。その後も、入力漏れによる未完成データの存在も散見されるため、シートの一元化を行う必要性がある。

最後は、音読データの評価とフィードバックに、より客観性を持たせるためのルーブリックを準備できていない点である。これら、パイロット研究段階において明らかになった課題を 23 年度以降の研究実施に向けたデータ処理と環境整備に活かす。

5.1. 仮説

本稿冒頭で述べた「スパイラル型学習を導入することにより、ER に積極的に取り組む姿勢が生まれる」という仮説であるが、4. 授業アンケート回答、5. 考察で述べてきたように、スパイラル型学習を導入した結果、**教員からのフィードバックを肯定的に捉えている受講生が複数存在し、自律学習支援の一つとしてフィードバックが機能していることがうかがえた。また、一**

定数の割合の受講生が自己効力感を得られており、ER に積極的に取り組む姿勢が生まれたと言えるだろう。

23 年度以降に導入予定の e-ER 教材では、更に詳細なレベル別教材が用意されている。さらに、読み上げ機能を使えば、画面上の文字テキストの有・無を選択した上でリスニング、音読、シャドーイングといった音声関連のタスクを活用すれば、読解力伸長への波及効果が期待できる。

ER 及び速読のデータ入力に関しては、エクセルシートの改良により、視認性も含めた入力作業の簡素化により、入力漏れ防止が可能となる。

6. 結論

本研究では、提出された録音音声へのフィードバックは、以下のように LMS 上で行っている。

発音、アクセント、イントネーション、及び音の連結・消失等のチェックを受け、モデル音声との比較において、70~100 点で 5 点刻みの採点結果とコメントを受ける。それらが評価基準に沿ったものになれば、授業時における一斉指導の際に、個別データをクラス全体で共有しやすくなり、その後、全体指導を個別学習に活かすという学習改善のプロセスが動き出すことが期待できる。

しかしながら、現時点では音読以外の課題へのフィードバック、データ処理の効率化及び精緻化については十分とは言えないため、改善する必要がある。

例えば、ER 及び速読のデータ分析結果を LMS で個別にフィードバックできれば、音読と同様に「個から集団」での指導を経由し、個別最適化した学習方略の提供が可能となる。

多くの場合、「計画 (テキスト選択、指導案や手順の作成)→実施」というサイクルに則って授業を行い、テストで学力を測った結果を個別にフィードバックする。結果を個別に返却する際には、平均点や正答率の低い箇所等、全体的な傾向の指摘に留まる。

中等教育の現場でも「計画〜改善」を示す PDCA サイクルが提唱されているが、教科指導や生徒指導に加え、業務の多様さに追われて、PD (計画と実践) は行われるが、CA (評価と改善) を取り入れた新たなサイクルに基づく授業実践は数少ない。

そこで、本研究で実施している英語 3 活動を、授業→学習者の取組・課題提出→指導者から学習者へのフィードバックというリニア型 (図 12) に留めず、授業→学習者の取組・課題提出→個別フィードバック→情報共有→学習者の取組→授業というループ型の中に、定期的なリフレクションを生み出したい (図 13)。そのことにより、教師側では授業の改善が図られ、学習者側では個人の学習に関するメタ認知が働き、個に応

じた学習支援が促進されるものとする。



図 12 リニア型学習モデル

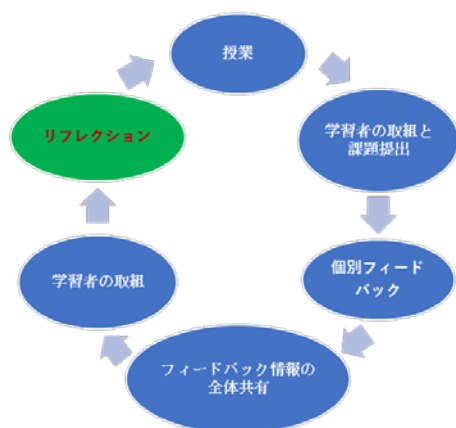


図 13 ループ型学習モデル

7. 今後の課題

本研究の目的の一つに、英語 3 活動のデータ分析を用いた自律学習者支援の個別最適化の検討がある。

阿部・向後（2020）は、英語の自主的な学習での学習方法に対する「好み」の構造と傾向、及び「好み」が学習行動に及ぼす影響を調べた結果、英語学習者が「よかった」と感じる要因に、1）新たな知識を得る楽しさ、2）疑問点の解消、3）成果の手ごたえ、4）感覚的な刺激等の要素の存在が確認されたことを報告している。このことは、知的好奇心が満たされ、かつ学習効果に手ごたえを感じる結果である。

また、学習方法による「好み」の傾向を比較した結果、「拡散的好奇心（幅広い情報を求める動機づけ）」、「特殊的好奇心（不十分な知識を補うために特定の情報を求める動機づけ）」、「有効性」では学習方法による違いは確認されず、「達成感」、「刺激」、「低コスト」では、学習方法によって異なる傾向が示されたことを報告している。さらに、拡散的好奇心が学習の期間や継続に影響を及ぼすこと、教材にかかるコストが低いことが学習の頻度や継続に影響を及ぼすと報告している。これは、学習期間を持続するためには、提示する学習方法の中に、拡散的好奇心を刺激する要素が存在することの重要性を示していると考えられる。

本研究のパイロット研究段階では、個別の学習方法に関するアンケートは実施してこなかったが、23 年度以降の研究では、授業外での自律学習を促すために

e-ER の導入を検討していることから、阿部・向後（前掲）の調査結果や調査方法を参考にしながら、アンケート項目の細分化とデータ分析を進める。

また、プレゼンテーションの巧拙が、語彙や表現の習得等を含む ER への取り組みに与える影響を検証すること、ER 演習における読語数と内容理解度との相関について、授業アンケートや学内で実施するアセスメントテストの結果（プレ・ポスト）を用いた検証を行うこと、さらには、プレゼンテーションの評価方法について準備を進める必要がある。

本研究での ER は授業内実施及び多読本の自由選択という方法を取り入れているが、江竜や藤井の報告から、本研究でも改善の余地があると考えられる。

一つには、学生に対して選書に関する適切な指導・助言の指針を明確にすることである。入学時のアセスメントテスト（プレテスト）を活用し、学生の英語力に応じたスタート段階のレベルを授業のオリエンテーション段階で提示することで、多読本の語数や語彙レベルを段階的に引き上げる学習方略を提案する。

さらに、学生の英語力を考慮した到達目標を設定し、目標達成にはどれくらいの分量が必要かを提示することである。その上で、ER を含むスパイラル型学習がどの技能に対して効果的であり、また英語学習に対する優先度が低い学生に対する動機づけに対してどの程度効果があるかを検証し、有効なシラバス設計を行う。

最後に、学期末のアセスメントテスト（ポストテスト）の結果と WPM、e-WPM との相関を分析し、学内での取り組みを他大学及び高大連携事業に寄与する実践にしたい。

[注 1] 英文を意味のまとまりであるチャンクで区切り、英語の語順通りに読み進む読解法。

[注 2] 1 分間に読める語数で、英語を読む速さの指標。総語数÷読解に要した秒数×60 で算出。

[注 3] wpm に内容理解度を加えた英語読解力の指標。 $wpm \times (\text{正答数} / \text{設問数})$ で算出。

本稿は「オンラインフォームによるリフレクションを活用した英語スパイラル型学習の一検討～教員による音声指導の適応・学習者同士の経験の共有・システマティックなリフレクションの導入～」(坪田・杉本、2022) を加筆修正したものです。

謝辞：本研究は、科学研究費基盤研究(C) 課題番号 20K00884「英語プレゼンテーションとパターンプラクティスの有機的な連携による音声活動の充実化」の助成を受けた研究の一部です。ここに記して、感謝の意を表します。

文 献

- 阿部真由美・向後千春（2020）「英語自律学習者の学習方法に対する「好み」の構造と傾向および学習行動への影響」『教育メディア研究』27(1), 1-12.
- Bamford, J., & Day, R. R. (1998). Teaching reading. *Annual review of applied linguistics*, 18, 124-141.
- 千葉克裕（2017）「多読学習が英文読解速度に与える効果」『文教大学国際学部紀要』28(1), 57-65.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge University Press. リチャード・R・デイ, ジュリアン・パンフォード（増井幹生監訳）（2006）『多読で学ぶ英語: 楽しいリーディングへの招待』松柏社.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- 江竜珠緒（2019）「学校図書館における英語多読用図書の提供と支援の効果: アクション・リサーチによる分析を基に」『図書館情報メディア研究』17(1), 1-17.
- 井村誠（2021）「オンライン多読システムを利用した授業の構成とアクティビティ」『大阪工業大学紀要』
- 藤井数馬（2019）「半期間の授業内多読が英文読解速度に与える影響について—英語運用力および読語数からの指導指針とともに—」『中部地区英語教育学会紀要』48, 249-256.
- 門田修平（2007）「シャドーイング・音読の効果: インプット処理の自動化とアウトプットへの転化」『社団法人大学英語教育学会（JACET）関東支部2008年度 研究年報』5, 37-40.
- 河内山真理・有本純・中西のりこ（2013）「教職課程における英語発音指導の位置付け」『外国語教育メディア学会機関誌』50, 119-130.
- 宮迫靖静（2002）「高等学校の授業における accuracy と fluency に関する一考察」『中国地区英語教育学会研究紀要』32, 249-256.
- Nakanishi, T. (2015). A meta-analysis of extensive reading research. *Tesol Quarterly*, 49(1), 6-37.
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., Ichikawa, Y. (2017). Effect of a six-year long extensive reading program for reluctant learners of English. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(8), 116-123.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a foreign language*, 18(1), 1-28.
- S.D. Krashen (1985). *The Input Hypothesis*. Longman.
- 酒井邦秀（2002）『快読 100 万語！ペーパーバックへの道：辞書なし、とばし読み英語講座』筑摩書房.
- 酒井邦秀・神田みなみ（2005）『教室で読む英語 100 万語—多読授業のすすめ』大修館書店.
- 佐藤和代（2006）「速読練習を取り入れた『多読』授業の効果」『STEP BULLETIN』18, 92-109.
- 杉本喜孝・坪田康（2021）「英語多読および口頭レポートのリフレクションに基づく音声活動・読解活動の充実化の検討—授業外多読活動と授業内活動を有機的につなぐグループ構築のための一検討—」『信学技報』121(308), 25-29.
- 杉本孝美（2022）「保育士養成課程における英語授業の役割—学生の英語学習に関する意識調査を踏まえて—」『大阪総合保育大学紀要』16, 13-24.
- 土屋澄男（2004）『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』研究社.
- 坪田康・杉本喜孝（2022）「オンラインフォームによるリフレクションを活用した英語スパイラル型学習の一検討—教員による音声指導の適応・学習者同士の経験の共有・システムティックなリフレクションの導入—」『信学技報』122(304), 37-42.
- 東京外国語大学投野由紀夫研究室（2020）「CEFR-J Wordlist Version 1.6」『東京外国語大学投野由紀夫研究室』参照
http://www.cefr-j.org/download.html#cefrj_wordlist
 （2022 年 12 月 6 日閲覧）

【資料】

①音読用パワーポイント(PPT-B)



THE TRUTH ABOUT GREAT WHITES Paragraph A

In sunny California, Craig Rogers was sitting on his surfboard, scanning the distance for his next wave. Suddenly, his board stopped moving. He looked down and was terrified to see a great white shark biting the front of his board. "I could have touched its eye with my elbow," says Rogers. The shark had surfaced so quietly that he didn't hear a thing. In his horror and confusion, he waved his arms and accidentally cut two of his fingers on the shark's teeth. He got off the opposite side of his surfboard, into the water. Then, despite Rogers being in the water with blood flowing from his fingers, the five-meter-long shark simply swam away.

Paragraph B

Over a hundred shark attacks happen worldwide each year. Of these, one-third are said to be great white attacks. Great whites are often described as "man-eaters" – creatures that hunt and kill humans – but this is factually inaccurate. Great whites rarely kill their human victims. In fact, a person has greater chance of being killed by lightning than by a great white. With frightening jaws that hold around 300 teeth in several rows, a great white can kill very easily. Surprisingly though, most great white victims live to tell the tale. Shark researchers are trying to understand the reasons great whites attack people, and why most of those people manage to escape a horrible death.

Paragraph C

One of the most common explanations for great white attacks is that great whites don't see well. It is thought that they often mistake a person for a seal or sea lion – a very tempting snack. However, there is reason to doubt this. Some research now shows that great whites can actually see – and identify seals – very well. When attacking seals, great whites shoot up to the surface and bite with great force. However, when they approach humans, they often move in slowly and bite with less force. "They take a bite, feel them over, then move on," says Peter Klimley, author of *The Secret Lives of Sharks*.

Paragraph D

Shark experts like Klimley believe that great whites "attack" because they are actually curious animals that like to investigate things. They believe that it is possible great whites use their bite not just to kill and eat, but also to gather information. According to this idea, once a great white identifies what it is biting, it simply lets go.

Paragraph E

Even though such experiences are unlucky for people like Craig Rogers, perhaps when sharks bite surfboard, other objects, or even people, they are just trying to learn what they are. **END**

②SRA Reading Laboratory®



③多読・速読クロス集計表

多読	日付(2021年) / タイトル	印象 (☆: おススメ ◎: 良い ○: ふつう △: 面白くない) / 感想・意見など	語数	WPM	正答率(設問数)	読解率	速読テキスト	unit	語数	WPM	正答率(設問数)	読解率
A 2回生	1021 EARTH'S NEIGHBOR	○ 知らない単語が多く、理解するのに時間がかかった。	380	105	40(5)	42	『4技能を高め る英語演習 Book 1』 (成美堂)	unit 1	163	99	90(10)	90
	1028 Breakup	◎ 最後にハスキー犬と仲良そうにしている、私も犬を飼いたいと思った。	868	136	60(6)	90		unit 2	140	94	70(7)	67
	1028 Sonata of Moonlight	月光のソナタは以前から知っていた曲ですが、成り立ちは初めて知ったので読めてよかった。	514	87	100(5)	87		unit 3	159	66	80(9)	59
	1104 Betsy Ross	☆ アメリカの国旗の成り立ちを知れるので歴史が好きな人にはお勧め	350	102	100(5)	102		unit 4	154	70	80(10)	56
	1104 MARY CASSATT, Artist	◎ バリに行っでも絵の勉強をしており、絵がとても好きだということが伝わった。	378	98	80(5)	78		unit 5	154	79	100(10)	79
	1125 Hidden Animals	様々なものに擬態する生物を知ることができ、実際に見てみたいと思った。	296	95	80(5)	76		unit 6	174	50	100(12)	51
	1125 Homes underwater	○ 水の中に巣を作るクモがいることを初めて知った。Comprehensionの選択肢がどこにあるのかわからなかった。	349	105	40(5)	42		unit 7	182	95	100(9)	96
	1209 Your Pet Tortoise	○ カメがドッグフードを食べれることを初めて知った。	502	101	60(5)	61		unit 8	222	75	60(10)	45
B 2回生	1216 THE SECRET OF Room 5	○ エジソンが様々なものを発明したのは知っていたが、写真の発明を一番初めにしたことは初めて知った。	439	103	100(6)	103	『Reading Explorer 2 Third Edition』 (National Geographic Learning)	unit 10	182	56	60(9)	38
				104	76				76		65	
				1.4倍	1.2倍							
	1021 The Monkey's Heart	○ おさるがサメの上に乗れることにびっくりした。	320	51	60(5)	30		unit 1	163	68	40(9)	30
	1028 The birthday Present	◎ 誕生日が素敵な一日になってよかった。	308	58	80(5)	46		unit 2	140	82	30(10)	25
	1028 Life on the Prairie	日記になっていて読みやすかった。	330	61	60(5)	61		unit 3	159	58	70(9)	45
	1104 Picture in Her Mind	○ お祭りの様子が具体的に想像できてとても楽しそうだった。	347	60	60(5)	33		unit 4	154	62	20(10)	12
	1104 A Day at the Circus	☆ サーカスが見たくなった。ぞうが凄いやと思った。	308	64	80(5)	51		unit 5	154	86	50(10)	43
	1125 Beatrix Potter's Rabbits	☆ ビーターラビットがどのようにできたのかわかった。	270	82	100(5)	82		unit 6	174	112	50(12)	56
	1125 Treasure Trove	◎ 子どもたちが宝探しをしていて面白かった。	347	57	40(5)	28		unit 7	182	51	40(9)	23
B 2回生	1125 Helen Keller	できないことができるようになって感動した。	335	55	80(5)	43	unit 8	222	53	20(10)	11	
	1209 The Tiger, the Brahmin, and the Jackal	○ 7行目のfancy tuneとは	437	91	60(5)	55	unit 9	172	56	30(9)	18	
	1216 Two Tricky Friends	◎ 少し長めの文章だったので難しかった。	523	75	40(5)	29	unit 10	182	53	20(9)	12	
	1216 The Woman in Apartment 9	はじめは気難しいおばあちゃんだと思ったが、最後笑ってくれてよかった。	333	82	80(5)	82		68			28	
				67	49							
				0.98倍	1.75倍							

多読	日付(2022年) / タイトル	印象 (☆: おススメ ◎: 良い ○: ふつう △: 面白くない) / 感想・意見など	語数	WPM	正答率(設問数)	読解率	速読テキスト	unit	語数	WPM	正答率(設問数)	読解率
C 2回生	1021 The Woman in Apartment 9	○ 表紙の絵が可愛かったがわからない単語も多かった。	333	116	60(5)	90	『Reading Explorer 2 Third Edition』 (National Geographic Learning)	Unit 1-A	324	54	50(8)	27
	1028 The New Guy	○ わからない単語が多かった。	856	79	60(5)	35		Unit 1-B	394	58	50(15)	31
	1104 The Ugly Duckling	○ 有名な話で理解しやすかった。	440	108	60(5)	68		Unit 2-A	461	66	50(16)	33
	1104 Picture in Her Mind	○ 少し難しかった。	347	97	80(5)	115		Unit 2-B	384	48	50(19)	25
	1125 Two Tricky Friends	○ キツネとコウノトリの友情が面白かった。	523	90	80(5)	113		Unit 3-A	562	73	80(5)	58
	1125 Hare, Hippo, and Elephant	○ わからない単語が続いた	439	91	60(5)	71		Unit 3-B	461	70	40(5)	28
	1209 A Piano Lesson	◎ 分らなかった単語→instrument	453	90	60(5)	59		Unit 4-A	468	63	60(5)	38
	1216 Elena's Trail	単語もわかりやすく読みやすかった	400	89	80(5)	70		Unit 4-B	411	59	60(5)	35
	1216 Friends Who UNDERSTAND	○ 分からないフレーズが多々あった	423	96	80(5)	67		Unit 5-A	380	76	60(5)	45
	1216 Friday Night is Papa Night	○ 面白い内容だった。	420	87	60(5)	54		Unit 5-B	455	62	40(5)	25
			94	74					63			
			1.5倍	2.1倍								
D 2回生	1021 Beatrix Potter's Rabbits	○ 知っている内容だったので読みやすかった。	363	83	100(5)	82	Geographic Learning	Unit 1-A	324	57	60(8)	36
	1028 The Woman in Apartment 9	◎ 少し読みずらかった。	333	81	80(5)	64		Unit 1-B	394	60	20(15)	12
	1028 Strong in the Saddle	◎ 彼女の諦めない姿がかっこよかった。	330	80	80(5)	64		Unit 2-A	461	64	70(16)	44
	1104 Dinosaur Tracks	◎ 内容が分からなかった。	357	56	40(5)	22		Unit 2-B	384	49	80(19)	39
	1125 The Waiting Letter	◎ Stay in touch 「連絡を取り合う」	489	123	40(5)	49		Unit 3-A	562	45	0(5)	0
	1125 The birthday Present	◎ You bet! 「もちろん」	308	89	80(5)	71		Unit 3-B	461	39	40(5)	16
	1216 A Piano Lesson	○ instrument 「楽器」	453	82	100(5)	81		Unit 4-A	468	48	40(5)	19
	1216 Mudhead Is Missing	○ 内容が分からなかった。	474	75	60(5)	45		Unit 4-B	411	46	60(11)	29
			83	60								
			1.7倍	2.6倍								

多読	日付(2021年) / タイトル	印象 (☆: おススメ ◎: 良い ○: ふつう △: 面白くない) / 感想・意見など	語数	WPM	正答率 (設問数)	読解率	速読テキスト	unit	語数	WPM	正答率 (設問数)	読解率	
E 1回生	1022 The Tiger, the Brahmin, and the Jackal	◎ 表紙のトラに惹かれた。	437	68	80(5)	88	『World English Intro Third Edition』 (National Geographic Learning)	Unit 2	174	99	90(10)	89	
	1126 The Monkey's Heart	○ さるとサメの以外な組み合わせが気になった。	320	66	100(5)	66		Unit 4	200	83	10(11)	75	
	1203 The Great Auks	△ 表紙のタイトルの「G」が読みにくかった。	299	71	80(5)	57		Unit 6	221	80	100(7)	80	
	1210 Picture in Her Mind	◎ 思っていたより読みにくかった。	347	71	100(5)	71		Unit 8	202	73	80(11)	59	
	1210 The Brithday Present	○ 話の内容が分かりやすかった。	308	70	100(5)	70		Unit 10	189	65	100(9)	65	
	1217 A Good Catch	○ 魚を食べたくなった。	456	92	80(5)	73			80			74	
	1217 The Waiting Leter	○ 会話文が他に比べて多かった。	489	86	100(5)	86							
			75	73									
			0.9倍	0.98倍									
F 1回生	1025 The wasps' Nest	◎ わかりやすい文法でした。	493	74	80(5)	59	『World English Intro Third Edition』 (National Geographic Learning)	Unit 2	174	117	50(10)	59	
	1025 Hare, Hippo, and Elephant	◎ 比較級の文がわりと出てきた。	439	63	80(5)	50		Unit 4	200	*	*	*	
	1025 The Three Sleuths	○ 文の内容がちょっと難しかった。	826	72	60(5)	43		Unit 6	221	113	70(7)	81	
	1122 Two Tricky Friends	○ 簡単でした	350	69	80(5)	55		Unit 8	202	109	80(11)	89	
	1122 Picture in her mind	○ ちょっとだけ文法が難しいところがあった	523	67	100(5)	67		Unit 10	189	106	100(9)	82	
	1126 Archimedes and the King's Crown	◎ 内容はわかったけど文法が少し難しかった。	385	72	60(5)	43			111			78	
	1126 A Day at the Circus	◎ 比較的わかりやすかった。	308	59	100(5)	60		※は授業欠席のため					
	1126 The Woman in Apartment 9	○ 短かったからわかりやすかった。	333	68	80(5)	54							
	1206 The tiger, the Brahruin, and the Jackal	◎ ちょっとだけ難しかった。	357	69	60(5)	41							
	1206 The waiting letter	○ 読みやすかった。	270	56	100(5)	56							
	1210 The froy of Ginderella	○ 文法はわかったけど内容が難しかった。	470	65	80(5)	52							
	1210 Fly like a Bird	○ 読みやすかった。	437	66	80(5)	53							
			67	53									
			0.6倍	0.6倍									

フランスの地方大学で日本語を専攻する大学生の日本語学習スタイル ー学年と入学前の日本語学習経験からの比較ー

芹川 佳子

¹早稲田大学日本語教育研究センター 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14

E-mail: yserikawa@aoni.waseda.jp

あらまし フランスの地方国立大学の日本語専攻の大学生（1～3 年生）を対象に、どのような学習スタイルを使用する学習者が進級するのか（フランスの大学は基本的に進級が難しく、本研究対象学部に進級率は約 50%である。）を明らかにするために、日本語に関する学習スタイルの調査を実施した。大学入学前の日本語学習経験の有無と学年で 6 群に分けて比較した結果、学年、大学入学前の日本語学習経験、基礎的な学習スタイル、大学のカリキュラムの影響による違いが認められた。学年や学習内容などの学習状況の変化に応じて使用される学習スタイルが変わる傾向があることから、学習スタイルの適応力が高い学習者が進級する可能性が高いことが示唆された。

キーワード 学習スタイル、フランス、大学での日本語教育、多重比較

1. 研究背景と目的

本研究の目的は、本研究対象の大学（フランスの地方都市にある人文社会学系の国立大学、以下、本大学）で日本語を専攻する大学生の学習スタイルの特徴を明らかにし、どのような学習者が進級するのかを明らかにすることである。

フランスの国立大学は、入学以上に進級が難しい。フランスでは中等教育の修了と高等教育機関への入学を認める国家学位であるバカロレア（Baccalauréat）を取得すれば、原則として選抜試験なしで国立大学に入学できる。1980 年代後半からバカロレア受験者が増加する一方で、国の政策としてバカロレアの合格率の上昇も進められ、合格率は 80%近くになっている。受験者の増加と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」（大場、2005, p.73）と言われる。

バカロレア合格者の増加は、大学入学者の増加を生む。しかし、大学に入学した約半数が大学 1 年目修了に必要な単位が取得できずに、留年や退学をする（大場、2005）。大場（2004）は、学生が修学困難に至る理由として、学生が登録した科目領域への関心の低さと学力の低さを挙げている。この傾向は、日本語専攻の学生にもあてはまる。国際交流基金（2020）によると、フランスの日本語学習者数は 24,150 人おり、西欧地域においては学習者数が一番多く、そのうち 12,321 人（51.0%）が大学などの高等教育機関で学習する。この背景には、入学しやすさだけではなく、基本的に授業料がかからないという経済的利点もある。山内（2013）は、「多くの日本語学習者は、日本や日本語への

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」（p.17）と述べた。そして、他学部と同じく、進級できずに日本語学習を途中でやめてしまう学習者も多い（鈴木、2013; 永田、1992; 山内、2015）。

本調査を行った大学^[註1]で日本語を専攻する学生は 1 年生 250～300 人、2 年生約 150 人、3 年生約 80 人（3 年制のため、3 年生が最終学年）おり、学生数は学年が上がるにつれて半減する^[註2]。進級した学生は、優秀な日本語学習者であり、本大学での日本語学習に適性が高い学習者である。学内試験のみでの進級であるため、作文や会話などの特定の技能を得意とする学習者が進級しやすいという偏りが内在する可能性もある。全学年を対象に調査を行い、各学年の学習スタイルの特徴を比較することは、本大学における日本語学習の実態を知る一助となる。また、偏りが顕著な場合は授業改善に活かすことができ、下級生が有効な学習方法を知るための参考にもなる。

また、本大学の 1 年生は日本語の初級前半レベル、2 年生は初級後半レベル、3 年生は中級前半レベルの内容を学習するため、日本語の学習段階と学習スタイルの関係を知る手がかりとなることが期待できる。本研究はフランスの地方大学を対象にした研究であるが、様々な国や地域の教育機関で同様の研究を進めることで、学習段階に応じた日本語教育や日本語学習の改善に貢献することが期待できる。

2. 学習スタイル

学習スタイル研究は、認知スタイル研究とも密接に関連し、心理学や教育学などの複数の分野で研究が行

われている。そのため、それぞれの分野の研究者達による学習スタイルの定義がある。しかし、各々の定義は重複が多く、主要な特徴にまとめることができる (Messick, 1984)。Hayes & Allinson (1994) も多くの文献のおおむね一致した定義として、認知とは人が知識を獲得、保存、使用する方法であり、認知スタイルとは情報処理における個人差を指し、学習スタイルとは認知スタイルの一部であるとした。

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004) は、学習スタイルの文献を系統で整理し、5 系統 (①4 つの感覚を含む体質に左右される学習時のスタイルと好み、②「能力のパターン」を含む認知構造の根深い特徴を反映した学習スタイル、③比較的安定した性格を構成要素とする学習スタイル、④柔軟的に安定した学習の好みである学習スタイル、⑤学習スタイルから学習アプローチ、ストラテジー、オリエンテーション、学習概念への動き) に整理した。外国語学習の学習ストラテジー研究で著名な Oxford (2003) は、学習スタイルとは、各個人の感覚的なスタイルの次元 (視覚／聴覚／触覚) と社会的スタイルの次元 (外向的／内向的) を反映しており、認知スタイルに沿った好みが存在すると述べた。伊東 (1999) は、学習スタイルは社会的、情意的要素と深くかかわっており、学習スタイルの意味範疇が純粋に認知スタイルに限定されないと指摘した。つまり、認知スタイルは情報処理の個人差であるが、学習スタイルは外的要因の影響も大きく、個々人の中で完結する個人差だけでは説明できない側面も多いということである。

本稿では、認知スタイルとは、「人が、知識 (情報) を獲得、保存、使用する際に行う行動パターン」であり、学習スタイルとは、「学習場面において人が、知識 (情報) を獲得、保存、使用する際に行う行動パターン」であると定義する。学習場面における認知スタイルが学習スタイルである。なお、本定義の「学習場面」は教師・クラスメイトなどの周囲の人々や学習環境、状況等が含まれる広範的な場面とする。

フランスの日本語学習者の学習スタイルについての調査や研究は多くない。日本語学習ではないが、Wang (2015) は大学で言語学を専攻するフランス人の大学生を対象に、外国語学習において成功または失敗の感覚に対する学習ストラテジーとスタイルの影響を調査した。学習スタイルに関しては、聴解では聞きながら関連したものを読むことを好む学習者が過半数を占めたこと、読解では全体的な把握を好む学習者が 80% 以上を占めたこと、口頭表現では半数以上が熟考型のスタイルを好むこと、筆記表現では特に顕著な傾向が認められなかったことを報告した。副島 (2015) は、日本語や日本の文化・社会に触れる機会が少ない

海外にいる学習者として、ロシアとフランスの大学の日本語学習者を対象に日本語の学習ストラテジーと動機づけに関する質問紙調査を行った。因子分析の結果、「サブカルチャー活用」「実践使用重視」「予習復習重視」「活動積極参加」「道具」「漠然とした日本語への興味」という 6 つの因子を抽出した。また、フランスの学習者はロシアの学習者に比べ漠然とした日本語への興味が高く、「フランス人学習者において、サブカルチャーに興味があり、リソースとして活用する者は、ふだんから日本語をコミュニケーションツールとして積極的に使用する傾向にあるようである」(副島, 2015, p.326) と報告した。フランスでの日本語の学習スタイルの研究は存在するが、体系的な研究とはなっていない。

学習スタイルを測定する方法として、場独立・場依存などの対極的な学習スタイルのどちらの傾向が強いかを測定する方法や、様々な学習スタイルに関する嗜好を調査し、傾向を測定する方法などがある。

本調査では、Willing (1988) がニューサウスウェールズ州成人移民教育サービス (AMES NSW) において、英語教育プログラム開発のために、移民の英語学習スタイルの特徴を明らかにするために行った学習スタイル研究を参考にした。Willing は成人の外国語学習者の学習スタイルを研究対象にしており、本研究の調査協力者の年齢層に近いと判断した。また、学習スタイル調査は、教育の商業的な側面から質問紙と分析方法が非公開だったり、有償だったりすることが多いが、Willing はその調査の全容を公開している点からも先行研究の参考となった。しかし、Willing はオーストラリアで英語を学習する移民を調査対象者にしている点、使用している教科書や授業内容が異なる点などで本調査の対象者とは異なる。よって、本調査の結果は Willing (1988) とは異なる結果が出ると予測される。

本調査では、先行研究との結果の比較には重点を置かず、調査協力者の置かれている状況 (大学の制度や授業内容、学習環境など) も記述し、データの意味を分析し、考察する。これは、「実践的妥当化」(大塚・松下・湯浅・荒木 2006) である。「実践的妥当化」は学習者の特性、授業目標、学習目的、クラスサイズなど様々な要因の影響を受ける学生による授業評価の妥当性を高めるために提案された方法である。大塚ほか (2006) は、学生による授業評価の妥当性を高めるために、「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」(p.148) と述べた。本研究は、学習場面にも学習者の置かれている状況が影響すると定義した。よって、本研究では、学習者の文脈

とともに数値を解釈し、分析の「実践的妥当化」を試みる。

3. 研究方法

3.1. 調査手続き

本調査は、2018 年 12 月（1 学期期末）に、1 年生は Oral3（16 クラス）、2 年生は Oral9（6 クラス）、3 年生は Oral13（2 クラス）を履修している学生を対象に、各授業の終了後に行った。筆者が直接担当しないクラスは、クラスの担当教師に協力を依頼した。Oral は『みんなの日本語』などの総合日本語の教科書を使用し、日本語の文型理解や短文作成、口頭練習などを行う授業である。調査への回答は任意であり、匿名調査のため成績や評価に関係がないことを伝え、各クラスの担当教師が質問紙を配布し、回収した。学習者は友人と会話をしたり、質問の意図を教師に確認したりしながら、5～10 分で回答して、提出した。白紙や途中で回答が終わっている質問紙は、集計時に除外した。また、匿名性を尊重するために、回答と成績の紐づけやインタビュー調査は行わなかった。

質問項目は、Willing（1988）の質問紙調査を参考にした。Willing は、専門用語をできるだけ使用せず、簡潔な表現で 5 つの内容（①（自発的な）「クラス外」の活動、②好ましい教室活動、③教師の行動、④学習者が最も重視する必要を認識している言語の側面、⑤学習グループ）を扱う英語の質問項目を作成した。本調査では多くの調査協力者の母語がフランス語であること、簡潔な表現であっても、初級前半の学習者には日本語または英語の質問項目を理解するのに時間がかかることが予想されることから、フランス語で質問紙を作成した。調査責任者（日本語母語話者）が Willing（1988）の質問項目と質問区分を参考にフランス語訳を行った。フランス語母語話者に質問項目を確認してもらい、質問の意図が伝わるように修正した。また、時代の変化にあわせて、質問内容の一部変更（カセットを音楽やラジオに変更など）し、全 26 項目の 4 件法の質問紙を作成した（表 1）。

表 1. 質問項目と質問区分

質問項目	質問区分
1. Je préfère apprendre en parlant avec des locuteurs natifs japonais. (日本語母語話者と話しながら学習するのを好む)	①
2. Je préfère apprendre en parlant avec mes professeurs. (先生と日本語で話しながら学習するのを好む)	① 〔③〕
3. Je préfère apprendre en parlant avec mes amis. (友達と話しながら学習するのを好む)	① 〔⑤〕
4. Je préfère apprendre en regardant et en	①

écoutant des locuteurs natifs japonais. (日本語母語話者が話すのを見たり聞いたりしながら学ぶのを好む)	
5. À la maison, je préfère apprendre en regardant des émissions de télévision en japonais. (家で、日本語のテレビ番組を見て学ぶのを好む)	①
6. À la maison, je préfère apprendre en écoutant des CD et des émissions de radio en japonais. (家で、日本語の音楽やラジオを聞いて学ぶのを好む)	①
7. À la maison, je préfère apprendre en lisant des livres et des mangas en japonais. (家で、日本語の本やマンガを読みながら学ぶのを好む)	①
8. En cours de japonais, je préfère apprendre par les jeux. (授業では、ゲームをしながら学習するのを好む)	②
9. En cours de japonais, je préfère apprendre par les images, les vidéos. (授業では、絵やビデオを見て学習するのを好む)	②
10. En cours de japonais, je préfère apprendre en parlant avec beaucoup de gens. (授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのを好む)	②
11. En cours de japonais, je préfère apprendre en parlant par deux. (授業では、ペアで話しながら学ぶのを好む)	②
12. En cours de japonais, je préfère apprendre en lisant. (授業では、読みながら学習するのを好む)	②
13. En cours de japonais, je préfère apprendre en écrivant. (授業では、書きながら学習するのを好む)	②
14. Je préfère que l'enseignant m'explique tout. (先生が全部説明してくれるのを好む)	② 〔③〕
15. Je voudrais tout écrire dans mon cahier. (全てをノートに書きたい)	②
16. Je préfère avoir mon propre manuel. (自分の教科書を持つことを好む)	②
17. Je préfère que l'enseignant me donne des devoirs. (先生から宿題や課題をもらうのを好む)	③
18. Je préfère apprendre la grammaire japonaise. (文法を学習するのを好む)	④
19. Je préfère apprendre le vocabulaire japonais. (語彙を学習するのを好む)	④
20. Je préfère apprendre la kanji. (漢字を学習するのを好む)	④
21. Je préfère apprendre l'expression écrite. (作文を学習するのを好む)	④
22. Je préfère apprendre l'oral. (口頭表現・会話を学習するのを好む)	④
23. Je préfère étudier le japonais par moi-même. (一人で勉強するのを好む)	① 〔⑤〕
24. Je préfère étudier le japonais avec mes amis. (友達と一緒に日本語を学習するのを好む)	① 〔⑤〕
25. Je préfère étudier le japonais en utilisant Internet. (インターネットを使って学ぶのを好む)	〔①〕

26. J'aimerais utiliser le japonais à d'autres ①
endroits qu'en cours. (授業以外で、日本語
を使ってみるのを好む)

Willig が設定した質問区分：① (自発的な)「クラス外」の活動，②好ましい教室活動，③教師の行動，④学習者が最も重視する必要を認識している言語の側面，⑤学習グループ
注：本研究の学習者の学習環境や状況から他の内容にも関連すると思われる質問区分を〔〕で追加した。

3.2. 調査協力者

1 年生 178 人，2 年生 120 人，3 年生 67 人から調査協力を得た。学年が上がるにつれて調査協力者数が減少するのは，フランスの大学の特徴である進級率の低さによるものである。調査日に授業に参加した大半の学習者が調査に協力した。未回答などの不備がある質問紙を除外し，1 年生 163 人，2 年生 111 人，3 年生 55 人分のデータを分析に使用した。

1 年生の Oral (会話) の授業は『みんなの日本語初級 I』と『みんなの日本語初級 II』をメインテキストとして使用し，1 年間で 1 課から 30 課まで学習し，初級前半レベルの修了を目指す。2 年生の Oral は『みんなの日本語初級 II』の 31 課から学習を開始し，初級の教科書が終わると『みんなの日本語中級 I』の 3 課と 4 課を学習し，初級後半レベルの修了を目指す。3 年生の読解や漢字などの授業では中級後半から上級レベルの内容を扱うこともあるが，Oral では『みんなの日本語中級 I』を使用し，中級前半修了レベルを目指す。なお，クラス分けは，大学事務により無作為に行われ，日本語能力や成績によるクラス分けはない。大学入学前に高校や独学で日本語を学習する学習者もいるため，1 年生はクラス内での日本語能力差が大きい。進級の厳しさにより，2 年生と 3 年生には修了条件の日本語レベルに達した学習者が進級する。

調査協力者の属性として，年齢層 (17～24 歳，25～30 歳，31 歳～40 歳，40 歳以上から選択)，母語と自覚している言語，大学入学前に学習した外国語 (複数回答可)，外国での滞在経験 (1 年以内の留学，1 年以上の留学，1～3 回の海外旅行，4～5 回以上の海外旅行，1～3 回の海外出張，4～5 回以上の海外出張，1 年以内のその他の海外経験，1 年以上のその他の海外経験，経験なしの中から複数選択可) を調査した。先行研究では，民族や性別で言語適性や学習スタイルの違いを比較する研究が多い。しかし，現在では民族や性別を特定し公開することには非常に繊細な配慮を必要とするため，本研究では扱わなかった。

フランスの大学は進級が難しいため，留年や退学，転学が多いという特徴がある。他大学や他学部から日本語専攻へ移ってきた学習者や日本語専攻の中で留年を重ねる学習者を考慮し，年齢層を尋ねる質問をした。その結果，17 歳から 24 歳は，1 年生 156 人 (各学年で

占める割合：95.7%)，2 年生 103 人 (92.8%)，3 年生 54 人 (98.2%) おり，各学年で 90%以上が 17 歳から 24 歳の年齢層であり，学年による年齢層の差がないことが確認された。

フランス語を母語と自覚している調査協力者は，1 年生 156 人 (95.7%)，2 年生 103 人 (92.8%)，3 年生 55 人 (100%) おり，各学年の 90%以上がフランス語母語話者であった。

フランスでは高校卒業までに 2 言語以上の外国語を学習する。大学入学前の外国語学習経験が進級に影響するかどうかを調べるために，大学入学前に学習した外国語を調査した。その結果，英語学習経験者が最も多く，1 年生 159 人 (97.6%)，2 年生 (111 人，100.0%)，3 年生 54 人 (98.2%) であった。次にスペイン語の学習経験者が多く，1 年生 127 人 (77.9%)，2 年生 93 人 (83.8%)，3 年生 40 人 (72.7%) であった。本大学がフランス南西部にあり，スペインに近いこと，大学の近隣地域から入学する学生が多いこと，近郊の観光地にはスペインからの旅行者も多く，実用的な外国語と見なされていることが主な要因と推測される。他にドイツ語やイタリア語などのヨーロッパ圏の言語の学習経験者が多かった。また，中国語や韓国語などのアジア圏の言語の学習経験者も各学年に数%ずつ存在した。日本語の学習経験者は他のアジア言語よりは多く，1 年生 31 人 (19.0%)，2 年生 22 人 (19.8%)，3 年生 16 人 (29.1%) であった。大学入学前の日本語学習経験と進級との関連を調べるために，カイ二乗検定 (以下， χ^2 検定) を行った結果，有意差がなかった。よって，大学入学前の日本語学習経験が進級に有利に働くことは認められなかった。日本語科目に限れば，1 年生は大学入学前に日本語学習経験がある学習者のほうが試験で高得点を取りやすい。しかし，進級にはフランス語で履修する日本の地理や歴史などの成績も関係する。そのため，大学入学前の日本語学習経験が進級に与える影響があまり大きくないことが明らかになった。

海外旅行や短期留学などの外国での滞在経験が，外国語の学習動機につながる人が多いため，海外滞在経験を調査した。その結果，1 年生は 140 人 (85.9%)，2 年生は 87 人 (78.4%)，3 年生は 47 人 (85.5%) に何らかの外国滞在経験があった。外国滞在経験と進級との関連を調べるために χ^2 検定を行ったところ，有意差がなかった。よって，外国滞在経験の有無が進級に与える影響は認められなかった。なお，滞在歴の長さや滞在タイプの違いと現地の言語との接触経験は比例しないことから，滞在経験の種類の違いによる比較は行わなかった。

4. 結果と考察

4.1. 調査結果

学年と大学入学前の日本語学習経験の有無により、調査協力者を6群（1年生の大学入学前の日本語学習経験なし群、1年生の大学入学前の日本語学習経験あり群、2年生の大学入学前の日本語学習経験なし群、2年生の大学入学前の日本語学習経験あり群、3年生の大学入学前の日本語学習経験なし群、3年生の日本語学習経験あり群、以下1年無群、1年有群、2年無群、2年有群、3年無群、3年有群と表記）に分け、分析した。6群の平均値に差があるかどうかを調べるために、

分散分析と多重比較（games-howell 法）による下位検定を行った。その結果、「Q2. 先生と日本語で話しながら学習するのを好む」「Q10. 授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのを好む」「Q14. 先生が全部説明してくれるのを好む」「Q15. 全てをノートに書きたい」「Q20. 漢字を学習するのを好む」「Q21. 作文を学習するのを好む」の6つの質問項目で有意差が認められた（表2）。

表2 各質問に対する各群の平均値と分散分析・下位検定結果

質問\学年と大学入学前日本語学習経験 (人数)	1年無 (132)	1年有 (31)	2年無 (89)	2年有 (22)	3年無 (39)	3年有 (16)	全体 M	全体 SD	F 値 (η^2)	下位検定
1. 日本語母語話者と話しながら学習するのを好む。	3.674	3.871	3.596	3.864	3.564	3.438	3.660	0.666		
2. 先生と日本語で話しながら学習するのを好む。	3.538	3.677	3.393	3.545	3.103	2.938	3.432	0.695	5.240* (0.075)	3年有<1年有* 3年無<1年無* 3年無<1年有**
3. 友達と話しながら学習するのを好む。	3.326	3.323	3.404	3.273	3.359	3.063	3.334	0.794		
4. 日本語母語話者が話すのを見たり聞いたりしながら学ぶのを好む。	3.523	3.677	3.640	3.545	3.718	3.500	3.593	0.656		
5. 家で、日本語のテレビ番組を見て学ぶのを好む。	3.152	3.387	3.258	3.045	3.333	3.000	3.210	0.933		
6. 家で、日本語の音楽やラジオを聞いて学ぶのを好む。	2.417	2.871	2.562	2.682	2.667	2.063	2.529	1.055		
7. 家で、日本語の本やマンガを読みながら学ぶのを好む。	3.061	2.903	3.090	3.273	2.897	2.625	3.027	0.962		
8. 授業では、ゲームをしながら学習するのを好む。	3.409	3.419	3.326	3.273	3.359	2.875	3.347	0.822		
9. 授業では、絵やビデオを見て学習するのを好む。	3.295	3.387	3.247	3.182	3.256	2.938	3.261	0.783		
10. 授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのを好む。	3.205	3.387	3.034	3.636	2.897	2.625	3.140	0.922	3.768** (0.055)	3年有<2年有* 3年無<2年有** 2年無<2年有*
11. 授業では、ペアで話しながら学ぶのを好む。	3.371	3.032	3.146	3.136	3.000	2.688	3.185	0.868		
12. 授業では、読みながら学習するのを好む。	3.182	3.194	3.180	3.136	2.897	2.813	3.128	0.897		
13. 授業では、書きながら学習するのを好む。	3.265	3.323	3.258	3.091	2.974	2.938	3.207	0.882		
14. 先生が全部説明してくれるのを好む。	3.197	2.968	3.404	2.864	3.410	3.750	3.261	0.813	4.176** (0.061)	3年有<2年有** 3年有<1年有** 3年有<1年無**
15. 全てをノートに書きたい。	2.697	2.548	2.596	1.955	2.846	2.563	2.617	1.010	2.557* (0.038)	2年有<3年無** 2年有<2年無* 2年有<1年無**
16. 自分の教科書を持つことを好む。	3.008	2.774	3.169	2.909	3.103	3.063	3.036	1.091		
17. 先生から宿題や課題をもらうのを好む。	2.742	2.903	2.865	2.818	2.821	2.875	2.812	0.962		

18.文法を学習するのを好む。	3.212	3.290	3.079	3.318	3.103	2.750	3.155	0.863		
19.語彙を学習するのを好む	3.545	3.710	3.528	3.273	3.359	3.375	3.508	0.676		
20.漢字を学習するのを好む。	2.841	3.355	3.034	3.318	2.769	2.438	2.945	1.076	2.781*	1年無<1年有*
									(0.041)	
21.作文を学習するのを好む。	3.250	3.452	3.191	3.227	2.795	2.750	3.173	0.812	3.687**	3年無<1年有*
									(0.054)	
22.口頭表現・会話を学習するのを好む。	3.462	3.677	3.494	3.545	3.436	3.438	3.492	0.736		
23.一人で勉強するのを好む。	2.371	2.903	2.640	2.636	2.282	2.688	2.517	1.032		
24.友達と一緒に日本語を学習するのを好む。	3.045	2.968	3.045	3.182	2.974	2.625	3.018	0.916		
25.インターネットを使って学ぶのを好む。	2.621	2.710	2.652	2.909	2.256	2.563	2.611	0.962		
26.授業以外で、日本語を使ってみるのを好む。	3.742	3.581	3.562	3.909	3.641	3.875	3.684	0.626		
群別 <i>M</i>	3.160	3.242	3.169	3.175	3.070	2.933				
群別 <i>SD</i>	0.934	0.898	0.909	0.918	0.972	1.017				

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

4.2. 大学入学前の日本語学習経験による違い

「Q20. 漢字を学習するのを好む」は、1年有群（平均値 $M = 3.355$ ）と1年無群（ $M = 2.841$ ）で有意差が認められた（ $p = 0.030$, $r = 0.370$ ）。

1年有群が6群の中で最も高く、次が2年有群（ $M = 3.318$ ）であり、1年生と2年生の日本語学習経験有群の平均値が高かった。大学入学前の日本語学習経験により漢字を覚える負担が少なく済むことが、平均値が高い理由と推測される。一方、1年無群には漢字学習が好まれておらず、負担になっていることが明らかになった。Q20の質問区分は「④学習者が最も重視する必要を認識している言語の側面」である。しかし、重視するというよりも、質問文の「*préféré*（より好む）」から好きかどうかという意味を重視して答えた調査協力者が多かったと考えられる。

学習者は学習経験が増え、自身に適した学習ストラテジーが使用できるようになると、学習の負担を軽減できる。しかし、日本語学習を開始してから3~4か月目の1年無群はまだ漢字学習ストラテジーの習得には至っていないと推測される。教師は漢字学習に関するストラテジーを紹介し、学習者が学習ストラテジーを習得できるように促していくことが求められる。なお、3年生は3年有群（ $M = 2.438$ ）、3年無群（ $M = 2.769$ ）のどちらも平均値が低かった。3年生の中級前半レベルになると、漢字学習では、大学入学前の日本語学習経験による有利・不利がなくなると考えられる。大学入学前の外国語学習経験では経験の有無のみ尋ね、どのレベルまで学習したかを質問しなかった。しかし、本結果から大学入学前は初級レベルの日本語学習経験者が多いと推測される。以上から、Q20は初級段階の日本語学習経験が影響した学習の好みと考えられる。

4.3. 学年による違い

「Q2. 先生と日本語で話しながら学習するのを好む」は、1年有群（ $M = 3.677$ ）と3年生有群（ $M = 2.938$ ）の間（ $p = 0.022$, $r = 0.610$ ）、1年有群と3年無群（ $M = 3.103$ ）の間（ $p = 0.003$, $r = 0.430$ ）、1年無群（ $M = 3.538$ ）と3年無群の間（ $p = 0.025$, $r = 0.250$ ）の間に有意差があった。また、「Q21. 作文を学習するのを好む」は、1年有群（ $M = 3.452$ ）と3年無群（ $M = 2.795$ ）の間（ $p = 0.012$, $r = 0.370$ ）で有意差が認められた。

Q2とQ21は、どちらも3年生の平均値が1年生に比べ有意水準で低かった。これらの学習スタイルを好む学習者があまり進級しないか、学習が進む中で好んで使用する学習スタイルが変わったことが理由として考えられる。

一方で、1年生から3年生までの会話の授業を担当した教師である筆者からは、学年が上がるにつれてアウトプットを避けるようになる学習者の要因として、学習内容の影響が推測された。3年生（中級）になると話す内容や作文で書く内容に質の高さを求められる。1年生は短文でも日本語でアウトプットができれば、それなりに良い評価を得ることができるが、3年生は、論理的に意見を述べたり、文章構成を推敲したりすることが必要になる。これには母語での言語能力も高くなければならず、母語でも話すことや書くことが苦手な学習者には、より負担が大きくなる。よって、学習進度によって変わる課題（課題で求められる難易度）が影響した好みの差であると考えられる。

「Q14. 先生が全部説明してくれるのを好む」は、3年有群（ $M = 3.750$ ）と2年有群（ $M = 2.864$ ）の間（ $p = 0.002$, $r = 0.590$ ）、3年有群と1年有群（ $M = 2.968$ ）の間（ $p = 0.006$, $r = 0.490$ ）、3年有群と1年無群（ $M =$

3.197) の間 ($p = 0.003, r = 0.610$) で有意差があった。3 年有群の平均値が最も高く、次に 3 年無群、2 年無群と続いた。

Q14 の質問区分は「②好ましい教室活動 (③教師の行動)」である。また、この質問項目は、教師に依存する性格や権威主義を表すという見方もある。

一方で、日本語学習経験や学習進度と照らし合わせると、別の見方もできる。平均値が低い 1 年生は初級前半レベルであり、教師が説明しなくても教科書や文法解説書を読んだり、すでに理解したクラスメイトに質問したりして、学習内容を理解することができる。大学入学前に日本語学習経験がなくても、理解しやすい。しかし、初級後半レベル (2 年生) では教師からの説明を求めるようになる学習者が増える。中級前半レベル (3 年生) になると、大学入学前の日本語学習で得た知識では補えなくなったり、独学では十分に理解できなくなったりするため、教師の説明を求めるようになると考えられる。よって、Q14 は初級や中級などの学習進度が影響した好みとも考えられる。

4.4. 基礎的な学習スタイルも影響した違い

「Q15. 全てをノートに書きたい」は、3 年無群 ($M = 2.846$) と 2 年有群 ($M = 1.955$) の間 ($p = 0.007, r = 0.410$)、1 年無群 ($M = 2.697$) と 2 年有群の間 ($p = 0.009, r = 0.260$)、2 年無群 ($M = 2.596$) と 2 年有群の間 ($p = 0.042, r = 0.260$) で有意差があった。

平均値が大きい順に、3 年無群、1 年無群、2 年無群、3 年有群 ($M = 2.563$)、1 年有群 ($M = 2.548$)、2 年有群となっており、大学入学前に日本語学習経験がある調査協力者のほうが、ノートに書きたいという欲求は低かった。大学入学後から日本語学習を始めた学習者は、とりあえず全部ノートに書き留めたいとする傾向が強く、入学前から日本語学習経験がある学習者は、既習内容ですでに理解しているためか、書き留める必要性を感じない傾向にあることがわかった。

1 年生もこの傾向は見られるが、2 年生はこの傾向が強まっており、ノートに書かないという学習スタイルが 1 年生から 2 年生にかけて確立すると考えられる。

一方で、3 年生は大学入学前の日本語学習経験の有無による平均値の差は、有意水準ではなかった。「Q 20. 漢字を学習することを好む」の考察で、大学入学前の日本語学習経験は初級レベルまでが多いと考察した。

「Q15. 全てをノートに書きたい」も 2 年生と 3 年生で結果が異なった。やはり、大学入学前に得た日本語の知識では、3 年生の学習内容が補いきれなくなると推測される。大学入学前の日本語学習経験の有無に関わらず、3 年生は授業内容をノートに書く必要性を感じるようになると考えられる。そのため、3 年有群と 3 年無群の平均値の差が小さくなった。よって、Q15 も

日本語学習経験の有無が影響した好みと考えられる。

しかし、ノートに書くということは、四技能の中では「書き」に特化した学習スタイルであり、生まれつきの認知スタイルの特徴である可能性も否定できない。Willing (1988) は、この調査方法は単純に好きか嫌いかを尋ねており、最高値をつけた特定の学習方法は、その人の基礎的な学習スタイルの 1 つであると考えられるとも述べた。基礎的な学習スタイルとは、生まれつきの認知スタイルや性格、過去の学習経験に由来し、他の科目を学習する際にも使用する学習スタイルのことである。そこで、「書く」に関する質問項目「Q13. 授業では、書きながら学習するのを好む」と「Q15. 全てをノートに書きたい」に最高値をつけた調査協力者がどれくらい重なっているのかを調べた (表 3)。

表 3. Q13 と Q15 に最高値をつけた人数と各群に占める割合 (括弧)

	Q13 (書きながら学習)	Q15 (全て書きたい)	Q13, Q15 の両方
1 年無	65 (49.2%)	37 (28.0%)	18 (13.6%)
1 年有	14 (45.2%)	6 (19.4%)	6 (19.4%)
2 年無	45 (50.6%)	20 (22.5%)	14 (10.6%)
2 年有	8 (36.4%)	1 (4.5%)	1 (4.5%)
3 年無	16 (41.0%)	12 (30.8%)	6 (15.4%)
3 年有	5 (31.3%)	5 (31.3%)	1 (6.3%)

Q15 に最高値をつけた調査協力者の人数とその群内で占める割合は、1 年無群 37 人 (28.0%)、1 年有群 6 人 (19.4%)、2 年無群 20 人 (22.5%)、2 年有群 1 人 (4.5%)、3 年無群 12 人 (30.8%)、3 年有群 5 人 (31.3%) だった。平均値では差があったが、 χ^2 検定の結果、最高値をつけた人数比では各群で有意差がなかった。

「Q13. 書きながら学習することを好む」に最高値をつけた調査協力者は、1 年無群 65 人 (49.2%)、1 年有群 14 人 (45.2%)、2 年無群 45 人 (50.6%)、2 年有群 8 人 (36.4%)、3 年無群 16 人 (41.0%)、3 年有群 5 人 (31.3%) であり、 χ^2 検定の結果、人数比による有意差がなかった。よって、書きながら学習することを好む学習者は、全群に一定数存在する学習スタイルである。

また、Q13 と Q15 の両方に最高値をつけた調査協力者は、1 年無群 18 人 (13.6%)、1 年有群 6 人 (19.4%)、2 年無群 14 人 (10.6%)、2 年有群 1 人 (4.5%)、3 年無群 6 人 (15.4%)、3 年有群 1 人 (6.3%) であり、1 年有群と 2 年有群では、Q13 に最高値をつけた調査協力者は全員 Q15 にも最高値をつけた。

以上から、Q13 に最高値をつけた学習者には、書きながら学ぶことが基礎的な学習スタイルである学習者が一定数含まれることがわかった。一方、Q15 は、基

礎的な学習スタイルとして使用する学習者だけではなく、情報の取捨選択をして復習を行うために、授業中はノートにできるだけ情報を書き留めておきたいと考える学習者も含まれると推測される。

ゆえに、Q15の学習スタイルは、書きながら学習することを好むという基礎的な学習スタイルとノートに書き留める内容が既習かどうかの相互作用による学習スタイルと考えられる。

4.5. 大学のカリキュラムも影響した違い

「Q10. 授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのを好む」は、2年有群($M = 3.636$)と3年有群($M = 2.625$)の間 ($p = 0.022, r = 0.530$), 2年有群と3年無群 ($M = 2.897$) の間 ($p = 0.006, r = 0.410$), 2年有群と2年無群 ($M = 3.034$) の間 ($p = 0.014, r = 0.260$) で有意差があった。

平均値が大きい順に、2年有群、1年有群($M = 3.387$), 1年無群 ($M = 3.205$), 2年無群, 3年無群, 3年有群となった。2年有群の平均値が高すぎるため、1年有群の平均値が目立たなかったが、1年有群の平均値も高めであり、最高値をつけた人数も多かった。実際に、Q10に最高値をつけた調査協力者の人数とその群内で占める割合は、1年無群 61人 (46.2%), 1年有群 19人 (61.3%), 2年無群 36人 (40.5%), 2年有群 16人 (72.7%), 3年無群 11人 (28.2%), 3年有群 4人 (25.0%) いた (表4)。よって、大学入学前に日本語学習経験がある学習者に多い学習スタイルであると考えられる。

一方で、Q10に限らず、「Q2. 先生と日本語で話しながら学習するのが好む」「Q11. 授業では、ペアで話しながら学ぶのが好む」でも3年生の平均値は低かった。3年生が話ながら学ぶことを好まない理由は、「Q2. 先生と日本語で話しながら学習するのが好む」の結果から考察したように、中級前半レベルに求められる会話レベルの高さが一因と考えられる。

しかし、書きながら学習するスタイルを基礎的な学習スタイルとする学習者が各学年に一定数いるように、話しながら学習するスタイルを好まない学習者も一定数存在する可能性もある。Wang (2015) の調査では、フランス人の外国語学習者は会話練習のときに、「簡単に話さず、知的なことを話さなければならない」とする学習者が「簡単に話し、間違いを恐れない」とする学習者よりも多いため、内省型が多いと報告した。この内省的で慎重な傾向が本調査の調査協力者にもあてはまる可能性がある。

そこで、「話しながら学習するのが好む」に関する質問項目 Q2, Q10, Q11 に最高値をつけた人数を調べた (表4)。そして、各群で差があるかどうかを調べるために χ^2 検定を行ったところ、Q2, Q10, Q11 の全てにおいて、学年間で有意差が認められた (表5)。これ

は、本調査では、基礎的な学習スタイルと判断できる「話す」に関する質問項目がなかったことを意味する。

表 4. Q2, Q10, Q11 に最高値をつけた人数と各群に占める割合 (括弧)

	Q2 (先生と話す)	Q10 (たくさんの人)	Q11 (ペア)	Q2, Q10, Q11 に最高値
1年無	84(63.6%)	61(46.2%)	77(58.3%)	32(24.2%)
1年有	21(67.7%)	19(61.3%)	10(32.3%)	5(16.1%)
2年無	42(47.2%)	36(40.4%)	34(38.2%)	9(10.1%)
2年有	14(63.6%)	16(72.7%)	9(40.9%)	5(22.7%)
3年無	13(33.3%)	11(28.2%)	11(28.2%)	1(2.6%)
3年有	3(18.8%)	4(25.0%)	4(25.0%)	0(0.0%)

表 5. χ^2 検定で有意差が認められた群

	有意水準で少ない	有意水準で多い
Q2 (先生と話す)	3年無群 3年有群	1年無群
Q10 (たくさんの人)	3年無群	2年有群
Q11 (ペア)	3年無群	1年無群

「Q2. 先生と日本語で話しながら学習するのが好む」に最高値をつけた人数から、学年と大学入学前の日本語学習経験に関連があるかどうかを調べるために、 χ^2 検定した。その結果、有意差 ($\chi^2(5) = 24.464, p = 1.77E-04$) が認められた。残差分析を行ったところ、1年無群で最高値をつけた人数が有意水準で多く、3年無群と3年有群で最高値をつけた人数が有意水準で少なかった。

「Q10. 授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのが好む」に最高値をつけた人数から、学年と大学入学前の日本語学習経験に関連があるかどうかを調べるために、 χ^2 検定した。その結果、有意差 ($\chi^2(5) = 18.022, p = 0.003$) が認められた。残差分析を行ったところ、2年有群に最高値をつけた人数が有意水準で多く、3年無群に最高値をつけた人数が有意水準で少ないことがわかった。

「Q11. 授業では、ペアで話しながら学ぶのが好む」に最高値をつけた人数で χ^2 検定したところ、有意差 ($\chi^2(5) = 20.325, p = 0.001$) が認められた。残差分析の結果、1年無群で最高値をつけた人数が有意水準で多く、3年無群で最高値をつけた人数が有意水準で少なかった。

以上の結果から、日本語学習を始めたばかりの1年無群がペアを組む友人や教師などの信頼できる人や親しい人との会話を好む傾向があること、2年有群はたくさんの人と日本語で話すことを好む傾向が強いこと

が明らかになった。また、3年生の中でも特に3年無群(大学入学後から日本語学習を開始した3年生)に、話しながら学ぶ学習スタイルを持つ学習者が少ないことが明らかになった。

本大学の会話の授業を担当する筆者には、3年生に話ながら学ぶ学習スタイルを持つ学習者が少ない理由として、授業進度に応じた高度なアウトプットが求められることの他に、大学のカリキュラムの影響もあると推測された。

本調査の1年前(本調査の3年生が2年生に在籍していた時)に大学全体でカリキュラムの変更が行われた。カリキュラム変更前は、学生数が多いために、Oral(会話)の試験でも聴解問題や会話文を完成させる筆記試験が多かった。しかし、カリキュラム変更後、試験にスピーチやロールプレイが取り入れられ、発話に関する能力の評価に占める割合が増えた。発話能力を期末試験で評価するためには、授業で試験と同様の活動をし、練習する必要がある。そのため、ペアワークやグループワーク、発表などを通してアウトプットする活動が増えた。裏を返せば、本調査の3年生が日本語学習を開始した1年生の時には、アウトプットを伴う活動が少なく、話しながら学ぶ学習経験を積む機会が少なかった。2年生になり、大学のカリキュラム変更により、アウトプットを伴う活動が増え、前年度との活動内容や試験方法の違いにとまどう学習者も多かった。特にOral(会話)の授業では、普段は会話をしないクラスメイトとのやり取りが必要になる活動への拒否反応が強かった。これは、当時の学習者による授業評価からも明らかになっている。この拒否反応の要因として、1年生の日本語学習開始からの1年間に、話しながら学ぶ学習スタイルに慣れる経験が少なかったこと、2年生になり会話の内容が難しくなったこと、親しくないクラスメイトと日本語でやり取りをしなければならないことへの心理的負担が考えられる。

一方で、本調査の2年生は大学入学時にカリキュラム変更があり、1年生のうちからアウトプットが多いグループワークをし、アウトプットによる成功体験を重ねてきた。Oral(会話)授業の学習者による授業評価でも、多くの人と話す活動に対する好意的な評価が高く、本学習スタイル調査の結果を裏付ける結果が出た。

以上のことから、Q10やQ2、Q11などの話しながら学習するスタイルはこれまでのカリキュラムと日本語学習経験が影響した好みともいえる。

5. 結論

有意差があった学習スタイルは、大学入学前の日本語学習経験や学年、基礎的な学習スタイル、カリキュラムなどの要因により有意差が生じており、その背景

を考察すると、既習かどうか、課題の内容、学習進度、これまでの日本語学習経験などの複数の日本語学習の状況が要因として推測された。

一方で、作文や会話などの特定の技能の学習スタイルを使用する学習者が進級するという傾向は認められず、学年が上がり、学習状況が変わることで、重視する学習スタイルが変わる傾向が見られた。

例えば、「Q2.先生と日本語で話しながら学習するのを好む」と「Q21.作文を学習するのを好む」の3年生の平均値は低かった。これは、3年生が教師と話すことや作文を学習することを軽んじているのではなく、課題が難しくなり、論理性などの日本語能力以外の能力も重要視されるようになることから、苦手意識を持つようになる学習者が増えることが原因と推測された。「Q14.先生が全部説明してくれるのを好む」は3年生の平均値が高く、「Q15.全てをノートに書きたい」は1年無群と3年生の平均値が高く、大学入学前の日本語学習は初級レベルまでが多いと推測された。1年無群と3年生は、未習の内容を学習する不安から、教師の説明を求めたり、後で情報の整理を行ったりするために、授業中は全てをノートに書きとめようとする傾向が強まると考察した。これらの学習スタイルは、個人差と言われる基礎的な学習スタイルの影響もあるが、学年による差が有意水準で認められることから、学習状況の影響も受けることが明らかになった。

「Q10.授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのを好む」は、2年有群に好む学習者が多く、3年有群に好まない学習者が多かった。他の「話しながら学習する」質問項目でも、3年生は好まない学習者が多かった。3年無群は、大学入学時から日本語学習が始まっており、カリキュラム変更前の試験制度や授業内容で1年生から2年生への進級した1年生の時に話しながら学ぶ経験が少なかったことが、彼らの日本語学習の学習スタイル確立に影響した可能性が高い。一方、2年有群には複数の人と話しながら学ぶ学習スタイルを好む学習者が多いことがわかった。2年有群はカリキュラムの変更により1年生のときから話しながら学ぶ学習スタイルの使用が多く、話す成功体験を重ねてきたことが影響したと考えられる。

1年生は全般的にどの学習スタイルに対しても平均値が高めであった。日本語学習が初めての学習者は、自分に適した学習スタイルを探すために、様々な学習スタイルを試みる時期であり、大学入学前に日本語学習経験がある学習者にとっても、大学という新しい学習環境になることで、大学での日本語学習に適した学習スタイルを探そうとする中で、多様な学習スタイルを受け入れやすくなっている時期であると推測される。学年が上がるにつれて、平均値が下がり、分散が大き

くなる。学習内容が初級前半から初級後半、中級前半へと進む中で、自分に適した学習スタイルを意識するようになったり、特定の学習スタイルを使用しなくなったりする。3年生は各々が自覚する学習スタイルに最高値をつけ、そうではない学習スタイルには低い評価をしたため、3年生全体の平均値が下がり、分散が大きくなったと考えられる。3年生が有意水準で使用していることが認められた学習スタイルは、学習状況の影響を受けた学習スタイルであった。よって、大学という学習環境にあわせて学習スタイルを変えながら、適した学習スタイルを使用していくことができる学習者が進級している可能性が高い。

本調査では、1年生で大学での日本語学習の学習スタイルが確立される傾向があること、大学で学ぶ学習者の学習スタイルには、カリキュラムや学習内容などの外的要因の影響が大きいことがわかった。第二言語習得研究の中では、学習スタイルは学習者の個人差の1つとして扱われる。しかし、個人差以上に学習状況の変化に応じた集団としての差が本研究では示された。

今後は学習者個人を追跡調査し、学習スタイルの確立や変容の過程を詳細に調べていきたい。

注 1. 本調査を行った大学には、16,000人以上の学生が在籍し、「Humanité(人文学)」、「Langues et civilisation(言語と文化)」、「Sciences des territoires et de la communication(社会学とコミュニケーション)」の学部がある。日本語は「Langues et civilisations(言語と文化)」学部の「Langues, Littératures et Civilisations Étrangères(外国語, 外国文学, 外国文化)」の中の「Département Études japonaises(日本学)」専攻の学生と、「Département Langues étrangères appliquées(応用外国語)」専攻の中で日本語を必修言語に選択した学生が受講する。日本語の授業は、どちらの専攻でも同じ教科書を使用し、授業進度や試験内容も同じである。同じ授業を受けているためか、日本語学習において学部による有意差は認められなかった。

注 2. フランスの大学では20点満点で評価され、進級には全体として10点以上の平均点が必要になる。教師には、平均点が10点になるように試験を作成することが求められるため、約半数は進級できないシステムになっている。

文 献

- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review*. London: Learning and Skills Research Center.
- Hayes, J., & Allinson, C. W. (1994). Cognitive Style and its Relevance for Management Practice. *British Journal of Management*, 5(1), 53-71.
- 伊東祐郎 (1999) 「第9章 学習スタイルと学習ストラテジー」宮崎里司, ネウストブニー, J.V. 編『日本語教育と日本語学習: 学習ストラテジー論にむけて』133-146, くろしお出版.
- 国際交流基金 (2020) 『海外の日本語教育の現状 2018年度日本語教育機関調査より』国際交流基金.
- Messick, S. (1984) The nature of cognitive styles : Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19(2), 59-74.
- 永田典子 (1992) 「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』3, 115-121.
- 大場淳 (2005) 「第5章 フランスーフランスのバカロ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研究 : II. 欧州大陸編)」『COE 研究シリーズ』16, 69-94.
- 大場淳 (2004) 「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』52, 371-380.
- 大塚雄作、松下佳代、湯浅太一、荒木光彦 (2006) 「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』54 (3), pp.142-148.
- Oxford, R.L. (2003) Language learning styles and strategies : Concepts and relationships. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 271-278.
- 副島健作 (2015) 「ロシアとフランスの大学における日本語学習者の動機づけと学習ストラテジー」『2015 CAJLE Annual Conference Proceedings』pp.320-329
- 鈴木恵里 (2013) 「フランスの大学の日本語教育と学生の持つ日本のイメージ」『アルテス リベラレス』91, 37-53.
- Wang, J. (2015) L' impact des stratégies et styles d' apprentissage sur le sentiment de réussite ou d' échec dans l' apprentissage de langues étrangères. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. XXXIV N° 2. <http://journals.openedition.org/apliut/5223> (2022 年 11 月 7 日最終閲覧)
- Willing, K. (1988) *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- 山内薫 (2015) 「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』2, 28-44.
- 山内薫 (2013) 「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』1, 17-35.

言語習得論科目におけるオンラインでのグループディスカッション —ハイラブル活用のふり返りを中心に—

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

E-mail: mitsuyo108@gmail.com

あらまし コロナ禍の中、オンライン授業が急速に広まったが、Zoom などオンラインでのグループ活動においては、教室での対面授業と異なり、各グループでの様子がブラックボックス化され、教師の即時介入が困難である。学生の主体的・協働的学びのために、グループディスカッション等の機会の確保は不可欠であることから、本教育実践では、話し合いの様子を録音・可視化するシステムである「ハイラブル」を言語習得論の基礎科目である「英語研究II」に導入した。本論文では主に、2021 年度後期の実践後に学生が提出したふり返しレポートを分析し、このようなシステムの学生の取り組みへの効果を検証する。ハイラブルを取り入れたオンラインの話し合いをどうとらえ、どのように取り組み、どのような変化を感じたかの記述、またハイラブルでのグループワークのメリット、デメリットについて、テキスト分析を行い、オンラインでのグループワークにおいてより望ましいグループ関与やコミュニケーションスタイルにつながる授業手法について考察する。

キーワード ハイラブル、アクティブラーニング、グループワーク、オンライン授業

Enhancing Group Discussion in Language Acquisition Online Classroom — An Analysis based on Students' Reflections Using the Hylable —

Mitsuyo TOYA

Faculty of Global and Regional Studies, University of the Ryukyus

1 Senbaru, Nishihara-cho, Nakagami-gun, Okinawa, 903-0213 Japan

E-mail: mitsuyo108@gmail.com

Abstract Due to the world-wide spread of COVID-19, online classrooms became popular. Still, limitations exist such as zoom breakout rooms because the groups are separated in compartments where teacher cannot intervene immediately. This paper reports the use of an online group discussion platform called “Hylable” in order to facilitate active learning. The end-of-the-term reflective reports for the class of Introduction to Language Acquisition, written by the students, were analyzed to find out the positive and negative effects of Hylable that provides real-time records of speech quantity by speaker and turn-taking. The results address the critical issues for online groupwork such as the members, tasks/topics, class preparation and leadership.

Keywords Hylable, Active learning, Groupwork, Online classroom

1. 背景

学生の主体的な学びを重視したアクティブラーニング（以下、AL）はこの 10 年でその効果の検証が進み、多様な AL が展開されるようになった（田場・石垣, 2021）。実際に吉澤ら（2009）は、AL の中心的授業形態であるグループディスカッション型授業について、理学療法学科の専門学校生対象に、従来型とグループディスカッション型の授業を実施し比較した。受講後の意識アンケート調査を因子分析により分析した

結果、「自ら積極的に取り組む姿勢」と「学習への動機づけ」において、グループディスカッション型の因子で受講生の意識がより高いことが確認され、吉澤ら（2009）は内発的動機付けにおいて、グループディスカッションを取り入れた授業が、従来型をしのぐことを示している。平成 29 年告示の学習指導要領においても、修得された知識・技能を基盤とした思考・判断・表現能力の育成と学びに向かう主体性が望まれており、主体的・対話的学びの方法としての協働学習が推奨さ

東矢光代, “言語習得論科目におけるオンラインでのグループディスカッション: ハイラブル活用のふり返しを中心に”, 言語学習と教育言語学 2022 年度版, pp. 33-44,

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, 2023 年 3 月 31 日.

Copyright © 2022-23 by Toya, M. All rights reserved.

れている（文部科学省，2018）。

しかし、新学習指導要領の全面施行開始時期であった 2020 年 4 月には、世界的なコロナ感染状況により、対面での AL が一時はほぼ完全に途絶え、大学においては急速な授業のオンライン化により、AL もオンラインに移行せざるを得なくなった（田場・石垣，2021）。多くの場合、木本・佐野（2022）の実践例のように、従前に行っていたグループワークをそのまま同期型オンライン授業に移行する方策を取ったと思われるが、その中でも Zoom のブレイクアウトルームは人気のあるプラットフォームとして定着した（鍋井・原田，2022）。ブレイクアウトルームを使うことにより、教員はクラスの生徒を個別のオンライングループに分けてタスクを課し、話し合いをさせながら協働学習の機会を与えることができる（田場・石垣，2021）。しかし対面のグループワークと異なり、ブレイクアウトルームでの話し合いはそれぞれが隔離された個室で話し合いを行っているようなもので、他のグループの様子を把握できず、教員側としても個別のグループを回っている間は他のグループに目配りをするできない（鍋井・原田，2022）。グループワークの間も教員が全体を俯瞰でき、即座に介入や全体への指示が出せる対面での教室環境に比べ、オンラインによるグループワークは、授業運営のしやすさが格段に異なると言えよう。

コロナ禍のオンライン授業を経験した学生を対象にアンケート調査を行った岡田（2021）では、アクティブラーニング型グループワークにおける対面授業の優位性が示されている。対面授業、オンライン授業双方に「この方が話しやすい」という学生が存在し、情報共有のしやすさや、指定されるグループによる多様なメンバーとの関わりがメリットとして挙がっているものの、オンラインになった場合の課題として学生が認識していたのは、コミュニケーションの取り方の難しさと、フリーライダーの存在である。コミュニケーションの取りやすさとしては、オンラインよりも対面を挙げる学生の方が多く、特に沈黙が続いた場合の対応の難しさ、場の雰囲気や他学生の表情の読み取りづらさが指摘されていた。またブレイクアウトルームの個室化により、ミュートのまま、顔出ししない、話し合いに参加しない学生の存在が問題となっており、参加する学生の温度差によって、グループワーク後の評価に不公平感を感じる場面がある（鍋井・原田，2022 も参照）。

このような問題点の解決策として筆者は、グループワーク中の個別の部屋の発言が録音でき、発話者ごとの発話量をリアルタイムで可視化できるハイラブル（<https://www.hylable.com/>）というシステムの使用を試みた。これらの機能に加え、ハイラブルは会議中の

発話者の特徴を、参加者ごとの発話量、重なり度、盛り上げ度の三角のグラフで図示し、また誰から誰に話したかとその回数をターンテイクとして記録し、図示することができる。ハイラブルでのグループワーク実施中には、発話のリアルタイムグラフが管理者画面に表示されるため、教員はクラスの全グループを一望でき、話している内容こそわからないが、沈黙が続いて活動が行われていないという状況になっていないかの確認が可能になる（松岡ら，2022 も参照）。

なおハイラブルでは複数グループ全体の様子を把握する教師用画面により、不活発なグループへの即時介入も容易にはなるが、1 つのルームしか入ることができない制約は、Zoom や Teams のブレイクアウトルームと同じである。そのため、ハイラブルの使用により目指したのは、教師の即時介入ができないオンラインのデメリットの直接的解消ではなく、ハイラブルの持つ話し合いの可視化機能と、グループ人数やメンバーの配置、タスクの与え方並びに授業設計を組み合わせることで、参加者が授業において主体的にグループワークに取り組み、学びの質を高めることであった。また、ハイラブルの使用は Zoom のブレイクアウトルーム部分にあたるため、ここでは、対面か Zoom かという主に 2 択であった今までの授業形態に加え、Zoom とハイラブルの併用という第 3 の選択肢を提案することになる。

グループワークを実施するときの懸案事項として、参加者同士の人間関係やコミュニケーションスタイル、人数の規模、与えるタスクの適正が考えられる。対面授業の場合は、学生たちの着席状況により友人関係の把握が容易で、グループもその場で近くの人と組むことがよく行われるが、学生を知らず、クラスにも集合しないままオンライン授業を遂行する場合は、どうしても名簿によるグループ分けや、Zoom のブレイクアウト機能によるランダムな分け方に頼らざるを得ない。これは多様な学びにつながる可能性もあるが（岡田，2021）、学生にとっては人間関係を構築するのが難しくなるという側面もある。

藤野ら（2020）は、グループワークでの発言しやすさに、人数と性格特性が影響するかについて、対面とオンラインに分けて調査した。ランダムなグループ分けにより、意見を出せる学生が偏在すると、グループワークの議論の活発さが左右される、との問題意識から、参加者の 5 因子特性（ビッグファイブ）による性格特性の組み合わせにより、初対面でのグループワークでの人数による意見の出しやすさについてロジスティック回帰分析を行った。その結果、対面状況でのグループワークにおいて、メンバーが気遅れなく発言できるのは 3～4 人で、7～8 人になると議論の進行役が

必要であることを導き出した。また、進行役には大人数の影響を受けにくい、協調性が低く、勤勉性が高いメンバーが最適だとした。協調性が高いとその場の空気を読むため、発言がしにくくなるのに対し、協調性が低い場合は、周囲の雰囲気左右されにくく、しかも勤勉性により「課題遂行」への意識が強いことから、積極的な意見出しが行われる可能性を示唆した。

オンライン状況については非対面非同期環境の想定であったが、人数の多寡は対面ほど協調性の影響を受けにくく、逆に人数が減っても意見の言いにくさはあまり変わらないことが分かった。ただし、7名を超えると協調性が高いメンバーが発言しにくくなること、より強い影響を持つのは情緒不安定性であり、自分の意見が受け入れられているかに確信が持ちにくい環境が、発話に対する不安感に影響する。オンラインでは勤勉性の影響も弱まるが、非対面非同期だとグループ全体の課題遂行状況が把握しにくく、自分の意見発出が課題遂行に貢献するという意識が希薄になる。なお、結論の中で藤野ら（2020）は、議論の活発化と、それが最終的に課題遂行に結びつくかは必ずしもイコールではなく、その点において「意見が出せる学生」のみで構成されたグループも望ましいとは言えないと注意喚起している。

本実践でハイラブルによるグループディスカッションを取り入れた講義は、学部専門基礎科目「英語研究Ⅱ」で2年次後期以上の位置づけである。本科目は第2言語習得論について学ぶ授業で、英語の専門書を教科書とするが、授業そのものは日本語で実施している。学部の改組を受け2019年に初めて開講された後、翌年の2020年からオンライン授業となり、2021年度もオンラインで実施し、2022年度は対面授業に戻っている。ハイラブルの利用は2020年度後期の本科目が最初であり、当時はZoomの操作にも手こずり、また学生のオンラインリテラシーや接続状況も不安定で、多くの課題が残った。しかし2021年度の英語研究Ⅱでは、Zoomを抜けてハイラブルに移動し、また戻ってくることを踏まえ、グループワークの時間をまとめて取るようにするとともに、話し合う内容の準備を前日までにTeamsにレポート提出させる反転授業の手法を取り入れるなど、グループワークを有意義なものにする工夫を行った。授業は2クラス展開で、15回の講義の前半担当の教員とオムニバス形式で実施したこと、ハイラブルでのグループワークは7回実施した。その7回をまとめて振り返った課題レポートを分析したものが本稿である。この分析により、グループワークの取り組みにハイラブルが及ぼした影響、うまく行ったグループワーク、行かなかったグループワークの特徴を把握するとともに、コロナ禍でZoomやTeamsのブ

レイアウトルームを経験してきた学生たちが、ハイラブルのメリット、デメリットをどのようにとらえていたかを明らかにする。以下、第2章では研究方法について、第3章では分析結果と考察を述べ、第4章で結果のまとめと今後の展望について述べる。

2. 研究方法

2.1. 参加者

参加者は、筆者担当の「英語研究Ⅱ」（昼と夜の2クラス展開）に登録した1組（45名）、2組（26名）で、主に英語を専攻する大学2～4年次学生であった。ハイラブルではZoomのブレイクアウトルームのような個室を設定し、学生がZoomを抜けてハイラブルの個別の部屋に入るのだが、本研究では最大8室の使用条件であった。そのため、1組では45名を8室（6名×5室、5名×3室）、2組では26名を6室（5名×2室、4名×4室）に、クラス名簿を基にランダムなグループに振り分けた。ただし、グループメンバーの学年や学部は偏らないように配慮した。2021年12月の講義4回は同じグループ分けで実施し、冬期休業をはさんだ2022年1月からの講義ではメンバーを入れ替え、その後の1月中の講義3回については同じグループで活動に取り組ませた。グループメンバーを一定期間固定したのは、関係性を醸成するため（藤野ら、2020；田場・石垣、2021）であった。

なお、本講義担当段階で担当教員は受講者の9割以上と面識がなかった。レクチャー部分のZoomでは、スライド資料により授業を進めるため学生の顔の確認も難しく、また欠席者・復習用の録画のため個人情報に配慮し、受講生はカメラオフで参加させていた。Teamsでの課題レポートのやり取りなどで学生の氏名は徐々に認識できるようになっていたが、当人の顔やイメージとは結び付かない状態でのオンライン授業であり、学生同士の親密度や結び付きの状況は知らないままのグループ分けとなっていた。なおデータ使用に関しては、学期末の講義時間中に、本授業実践を個人が特定できない形で分析し、学術誌等に公表したいという口頭の説明と許可依頼を行い、取下げ希望を個別に受理する対応を取った。結果的に1組40名、2組23名の同意を得て分析を行った。

2.2. 授業内容

本実践は、英語文化コースが提供する選択必修科目「英語研究Ⅱ」の中で行ったものである。学期を通じて『How Languages are Learned (5th edition)』を英語による原著教科書として扱い、前半8回（うち1回は中間テスト）を筆者の同僚が担当し、後半7回を筆者が担当した。講義は15回すべてZoomによるリアルタイム型で行い、連絡、課題提出等はMS Teamsを使用した。

授業の使用言語は主に日本語である。ハイラブルは筆者担当の第 9～15 回で Zoom と組み合わせて使用し、授業形式とプラットフォームについてはあらかじめシラバスで周知した。

本科目は言語習得に関する学部生対象の概論科目という位置づけで、筆者が担当した内容は以下のとおりである。

第 9 回 後半オリエンテーション・ハイラブル練習

第 10・11 回 Chapter 3 (学習者要因)

第 12・13 回 Chapter 5 (習得環境)

第 14 回 Chapter 6 (教授法への提言)

第 15 回 Chapter 7 (言語習得にまつわる真実)

第 9 回以降の講義は原則として、教員による全体レクチャー (Zoom) の後、学生は予習課題 (グループディスカッションの準備として英語の教科書の内容を読み発表に備える) に基づき、ハイラブルでグループディスカッションを行ってもらった。その後 Zoom の全体講義に戻るのだが、時間の余裕があれば、その内容を全体に共有してもらい、ない場合は事後課題で報告されたグループワークの内容を、次の回に教員がスライドにまとめてフィードバックを行った。ハイラブルを学期で初めて導入する初回 (第 9 回) では、ハイラブルの説明とトライアル、分析結果の見方について、担当者にも参加してもらい説明を行った。また接続状況や動作確認も行った。ハイラブルの使用は各授業回 1 回とし、15～20 分を充てるようにした。同科目でのハイラブル利用は 2020 年に続き 2 回目であり、初回 2020 年度のように対面授業を平行移動した細切れのディスカッションは効率的でないことを学んでいた。したがって、本授業では、グループワークに十分な時間を与えること、Zoom とハイラブルのシステム間移動の時間を考慮することを心がけた。

2.3. データ及び分析方法

筆者が担当した 7 回の講義のふり返しとして、ハイラブルを使ったグループワークについての学期末レポートを提出してもらった。今回はそのうち、以下の質問項目への回答を分析する

【質問項目】

1. 学期後半のグループワークにおいてあなたはどのような気持ちをもって取り組みましたか。150 字程度で書いてください。
2. グループの話し合いの雰囲気について、①よかったと思うこと (100 字以上)、②改善すべきだった、あるいはさらに改善できたと思うこと (100 字以上) を書いてください。
3. 学期を通してハイラブルの分析結果 (記録) を見て答えてください。分析結果のアクセス方法は、毎回の

講義資料にありますので、そちらを参照してください。

(分析結果にアクセスしたかどうかは管理者で確認します。アクセスしたふりをして回答したことがわかった場合は、厳正に対処しますのでご注意ください。) 学期を通して自分の参加度がよく、話し合いがうまくいったと思われる回 (日付) と参加 Room 番号を教えてください。なぜその日は参加度がよく、よい話し合いができたと思うか、その理由 (例えばメンバー、自分の準備度、話し合いのトピック、その他影響を及ぼしたと思われる要因について) を 300 字程度で説明してください。

4. ハイラブルでのグループワークについてあなたが感じたメリット、デメリットについて 200 字以上で教えてください。

上記の質問への回答として学生のふり返し課題を、項目ごとにテキスト分析を行った。分析にはインターネット上の「AI テキストマイニング (UserLocal, <https://textmining.userlocal.jp/>)」を使用した。AI テキストマイニングでは、頻出語またはスコアに応じた特徴語を視覚的に図示するワードクラウド、品詞ごとの単語出現頻度とそのスコア、その単語が使われている回答の前後環境の抽出 (最大 15 件)、共起キーワードのネットワーク図、2 次元マップ、係り受け解析、階層的クラスタリングの分析が可能である。本論文では、筆者がすべての回答に十分に目を通した後、これらの分析手法結果に目を通し、その回答群の特徴を的確に捉えて結果を表示できたワードクラウド、単語出現頻度とスコアによる回答抽出、共起ネットワークを組み合わせ、結果分析と考察を行うことにした。なお今回のテキストマイニングでは、一般的な文書で頻出する語の重みづけを低くし、調査対象とする文書に特徴的な語の重みづけを高くする統計処理を行うことで、特徴語のスコアが計算されていた。さらに分析の際は、辞書機能で「発話量」「重なり度」「重なり量」「改善できる」「カメラオン」「カメラオフ」「発言しやすい」「グループメンバー」を 1 語として認識する固有名詞設定 (1 語として認識) を行った。また質問の性質上、頻出すると予測されるものの、回答の特徴を示さないと考えられる「感じる」「思う」「私」「メリット」「デメリット」「グループワーク」「改善」「できる」を除外語として設定した。

3. 結果と考察

3.1. グループワークへの取り組み

質問項目 1「学期後半のグループワークにおいてあなたはどのような気持ちをもって取り組みましたか。(150 字程度)」の回答をワードクラウドで分析すると

AI テキストマイニングでは、各語のスコアと出現頻度のグラフと共に、その特徴語が出現している前後の回答内容が 15 件まで抽出される。最も特徴的だった「ハイラブル」について、この機能による結果を示したものが、以下の画面である。特徴語は黄色でハイライトされている。この結果より、ハイラブルの使用が受講生に一定の効果を生んだことが確認できた。

また、同じ機能を使って「積極的」について回答を抽出した画面は次のようになっていた。この解析から、

...omでの話し合いよりも意識して積極的^①に発言できるようにした。

...は勇気があるのだが、遠慮しすぎず積極的^②に話すことができた。

...クされることを知り、少し緊張感と積極的^③に発言する意欲をもって取り組みました。

...るディスカッションになるように、積極的^④に発言することを心がけていた。

積極的^⑤に自分から発言しようという気持ちを持って取り組みました。

...しやるくのではないかと思ひ、積極的^⑥に自分から発言するようにしていました。

...ッションは好きな方なので、いつも積極的^⑦に取り組めた。

...ので、発言量や意欲に変化はなく、積極的^⑧に取り組むことに集中できたと思います。

...初めてであったが、グループ内で、積極的^⑨に発言したり、他の人の意見、自分とは異なる見解...

...言もうまくできない方だと思うので積極的^⑩に発言しようと思った。

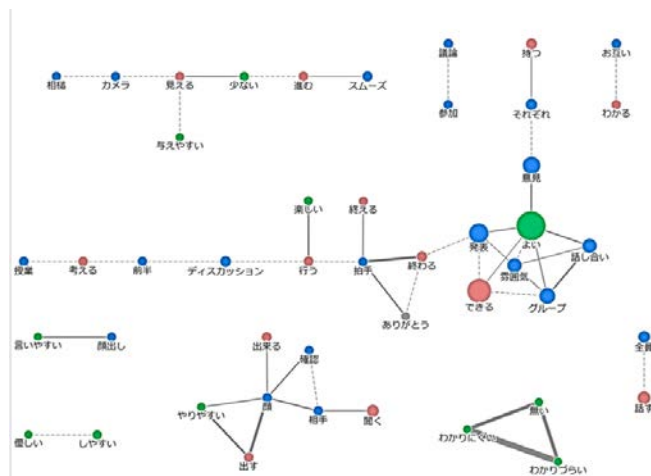
...するかなど、沈黙が続かないように積極的^⑪に発表を先に行ったり、限られた時間の中で全員が...

...かっしてしまうので、いつもたくさん積極的^⑫に議論に参加しなきゃという焦りがあった。

...があったので、そういう人がいたら積極的^⑬に声をかけていこうと思って取り組みました。

この授業だけでは不ひずが、積極的^⑭にグループディスカッションに関わっていこうと思っ...

次に、質問項目 2「グループの話し合いの雰囲気について、①よかったと思うこと(100 字以上)、②改善すべきだった、あるいはさらに改善できたと思うこと(100 字以上)」の回答をそれぞれ共起ネットワークで分析した結果が図 2、図 3 である。



よかった点の回答に基づく共起ネットワーク図（図2）においては、最も大きな「よい」の周辺クラスターに含まれる用語から「良い雰囲気で、発表、グループの話し合いができた」ことが読み取れ、そこから上に伸びた「意見」、「それぞれ」、「持つ」の枝より、「それぞれが意見を持って」よい話し合いができたことがうかがえる。また「発表」の丸から左に伸びた枝を見ると「終わったら拍手やありがとうの言葉があり、楽しくディスカッションができた、と解釈できる。さらにカメラで顔出ししての参加や相槌があったことで、参

加のしやすさや、全員が話せたグループワーク、議論に参加していたこと、相互理解が深まったこと（右上「お互い」―「わかる」）から、わかりにくさやわかりづらさがないグループワークであったとまとめられる。

一方、改善すべきだった点についての回答を共起ネットワークで見ると（図3）、下の中央にある最も大きなクラスターで、それぞれの発表が全員終わった後に課題があったことが読み取れる。もっと深い内容まで話すべきであったことや、もったいない時間があったことがわかった。左上には「沈黙が続いた」時間の存在が確認でき、右上で「話題を振るのが難しかった」ことや、右側中央の「できる」を中心としたクラスターでは、質問の重要性やリーダー役の有無が、話し合いの質を左右したことが読み取れた。

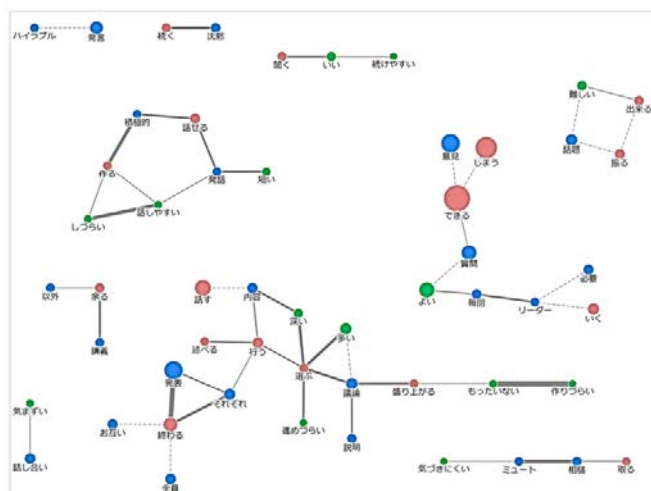


図3. グループワークで改善すべき点の共起ネットワーク

以上の共起ネットワークによる傾向の読み取りを基盤とし、さらにいくつかのキーワードを中心に、より深く回答内容を見ていく。まず「沈黙」に関する以下の抽出回答では、沈黙は好ましくない現象と捉えられており、発表順決めや話し始める時に沈黙が生じたり、全員の発表後の余った時間のもったいなさや、そのためにどうすべきだったかという考察が見られた。

また、発表順を決めるために沈黙が続いたり時間のロスがあったりしたこと。
...と、はじめ、誰からスタートするか沈黙が続いたり、次の発表者へつなぐ間に間があったりと...
...一通り意見を言うのが終わった後の沈黙ができてしまったことは改善するべきだと思った。
時間の最後まで沈黙になるということはないが、30秒くらいお互いに顔をうかがってし...
...と思った点は、発表が終わった際に沈黙になる時間が多しと感じた点だ。
...合はその後に話すこともあったが、沈黙の時間を減らすために、教科書についての質問や内容...
また、沈黙が生じたりして、マイクを常にオンにすることで、相槌や会話を続けやすいのかな...
...た時にzoomに戻るまでの時間沈黙が続いてしまったのでお互いに質問し合ったり、質問がな...

また、話しやすさを引き出す効果がある、とよかった点に挙げられた「相槌」を含む回答を分析する。ハイ

ラルブルにおいては音声（雑音）が入ると発話量の測定に影響が出ることから、発言者以外はミュートにするよう指示していた。「相槌」を含む抽出部分からは、ミュートによって相槌を入れるタイミングが難しかった点や、相槌を十分に行えなかったこと、あるいは相槌後にさらに発言をつなげることができにくかった限界などが確認できた。

相槌を打ってくれたり、共感したりすることはあっても、自分から何か意見を発することをし...
...て正確な結果が出なかったり、逆に相槌などの音声が届かないことで、関わりを持っていない...
私からみなさんで相槌をうったりリアクションが見えるようにしようと思案する勇気もな...
...めに、下を向いていることが多く、相槌などを多くしてあげていたら、もっと雰囲気よくな...
メモを取りながら、相手を見て相槌をするのは難しいことですが、出来るようになりたいと思...
...でミュートにするので、うなずきや相槌に気づきにくく発表しているときは少し不安な感じが...
...、マイクを常にオンにすることで、相槌や会話を続けやすいのかなと個人的には思ったので、...
相槌を打つと相手の話をささぎってしまうと考えていたため、相手が話している間はミュート...

ハイラルではミュート状態での相槌は記録されず、逆にマイクオン状態で雑音が入ると、それを発言していると認識してしまう、という制約はあったが、改善点として「沈黙が続く」「タイムロスが生まれる」という状況はオンラインでのグループワークの際に、認識されていたと思われる。

沈黙が生まれた理由を分析するために、さらに「担当」と「以外」ということばによる回答抽出を行った。

“②グループで各自担当部分をすべて説明し終わった後、zoomに戻るまでの時間があるとき、...
自分の担当ではない理論や仮説の話になった際に、私は理解が至らなかったで、踏み込んだ...
...きだったこととしては、それぞれが担当パートの説明で議論が終わってしまい、議論を発展さ...
...終わりという感じだったので自分の担当以外の場所も読み込んで共有したいところなどをまと...

...は発言するが、自分の意見を述べる以外では発言しない人も居た。
...だったのですが基本的に自分の発表以外はミュートで、全員の発表が終わったら時間になるま...
...あるわけでもないで、自分の発表以外は聞くだけになってしまっていた。
...あれば、自分の気になっている仮説以外も積極的に調べていかなければいけないと感じました。
...かったため、要求されているテーマ以外の話し合いができればよいと思いました。
...りという感じだったので自分の担当以外の場所も読み込んで共有したいところなどをまとめて...

今回の実践では、あらかじめ予習課題を提出させ、話す内容を準備してくる反転授業の形態をとっていた。グループワーク中に、できるだけ均等に話す内容・機会・時間が与えられるよう、話し合いにおいては1人当たりおよそ〇分話すように、という目安も与えていた。そのことから、全員参加というメリットはあったものの、自分の担当箇所・発表以上のことが出てこない、あるいはそれ以上をやるのに躊躇してしまう雰囲気があったと解釈できる。グループワークではすべてのグループが同じ時間に話し合いを終了することは不可能であるため、教員がどこかで切り上げるタイミングを見極めて指示する必要があるが、対面に比べオンラインではその見極めが困難で、最初からある程度の時間を設定し、グループワークを開始する。そのため、

沈黙の回避や処理、対応もグループメンバーに任されているところがあり、そこが改善点として認識されたことがわかった。

なお沈黙を回避する方法として、司会進行・取りまとめ役を務める、いわゆる「リーダー」をグループに置く、という改善の提案がなされていた。実際のグループワークにおいては自然に司会役をやる学生が出てきて、概ねうまく進んでいたようだが、その偏りが気になっていた様子や、あらかじめ決めておけばよりタイムロスを防げたのでは、と考えたことが伺える。

...てくれる人もいましたが、ちゃんとリーダーという役割を決めていなかったため、発表し終わ...
...べきだったと思う点は、毎週ごとにリーダーを決めてその人が話を振っていくようにしていけ...
...べき点は、毎回同じ人が司会進行やリーダーになっていたため、代わる代わるやっていくよう...
...較的偏っていたかなと感じるため、リーダーを順繰りにして、チームを回すことに慣れると特...

3.3. 最もうまく行くと認識されたグループワーク

質問項目3では、本人が最もうまく行くと認識したグループワーク回を選び、その理由を尋ねた。まず「最もよかったグループワーク」として選ばれた講義回の人数を比較したところ、1つあるいは2つの講義に偏る傾向はどちらのクラスにおいても見られなかった(表1)。なお、その日の話し合いのトピックが明らかに本人が選択した講義回と矛盾する回答が3件あったが、これらに関しては、話し合いトピックが正しい回としてカウントした。この結果から、突出したグループワーク回が存在しなかったことが明らかになり、学生の評価の多様性を伺うことができる。

表1. 「最もよかった」と評価されたグループワーク回のクラスごと内訳

	実施日	クラス1		クラス2		合計	
		人	%	人	%	人	%
1	12/2	5	12.5	4	17.4	9	14.3
2	12/9	5	12.5	3	13.0	8	12.7
3	12/16	9	22.5	2	8.7	11	17.5
4	12/23	6	15.0	5	21.7	11	17.5
5	1/6	6	15.0	5	21.7	11	17.5
6	1/13	3	7.5	3	13.0	6	9.5
7	1/20	6	15.0	1	4.3	7	11.1
	合計	40	100.0	23	100.0	63	100.0

さらに、なぜその回が最もうまく行くと評価したのかについての回答63人分をカテゴリー分けし、その頻度を集計した。分類カテゴリーは以下のようになった。

- ①メンバー（人数、知り合い、雰囲気など）
- ②話し合いのテーマ・トピック（興味関心、説明しやすさ、意見の言いやすさなど）
- ③自分の発表・準備度（自信、理解不足含む）
- ④他の人の発表・準備度・発言（質問含む）
- ⑤役割分担・リーダー（順番決め含む）
- ⑥発話量・発言量（ハイラブル）
- ⑦重なり量・重なり度（ハイラブル）
- ⑧初めてのグループワーク・ハイラブル
- ⑨最後・まとめのグループワーク
- ⑩自分自身の参加度・積極性
- ⑪リラックスして話せた
- ⑫その後のグループワークに影響
- ⑬全体の盛り上がり、よどみない話し合い
- ⑭ハイラブル結果への言及（⑥⑦以外）
- ⑮全員参加・バランスよく発言

次の図4は、「最もうまく行くと判断した」と判断した基準となった上記15のカテゴリー出現頻度を講義回別に算出し、積み上げグラフに表したものである。

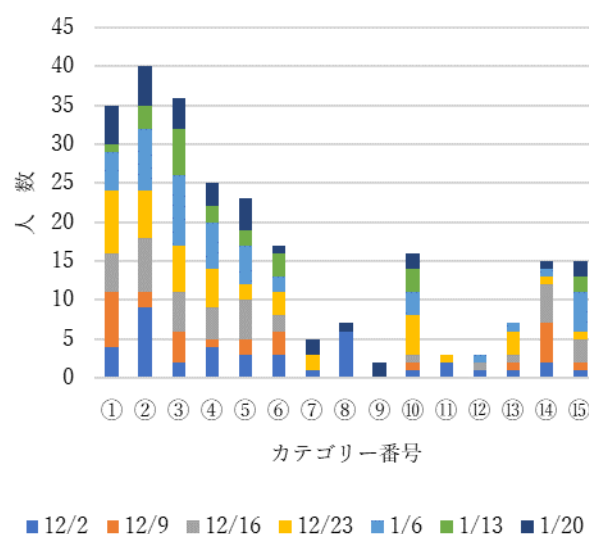


図4. 最もうまく行くと判断した基準カテゴリー別頻度

最もうまく行くと判断した基準でもっとも多かったのは②のテーマ・トピック（40名）だった。回答ではトピックに興味があったことや、理解しやすい、説明しやすい、などの記述と同時に、理解が難しい、説明が難しかったがゆえに、より一生懸命に発話したり参加したりしたケースもあることが明らかになった。2位は③の自分の発表・準備度（36名）で、グループワークの準備として初回を除いて、教科書を読み、準備してくることが求められていた。それに対し、時間が

あって十分準備して参加したときや、興味関心がある内容、あるいは担当個所に責任を持たされている時など、十分に準備でき、結果としてしっかり説明、意見を述べられたり、自信を持って発言できたなどの記述があった。3位は僅差の35名で、①のメンバーであった。人数（参加が多かったので多様な意見が聞けた、あるいは欠席のため人数が減ったので発言しやすく、深い話し合いができた、など）、雰囲気（相槌や表情などお互いに反応しあう、全体として積極的に発言したり協力し合う、など）、知り合いがいた、などの言及があった。④は自分以外の発表者への言及であり（25名）、グループ内の他の人がしっかり準備してきていて発表できていた様子や、質問、コメントなどがメンバーからあったことを示す。また⑤は前項でも挙げられていたリーダー役の学生がいたことに関係していた（23名）。積極的に進行を進めてくれるメンバーがいた場合や、発言・発表の役割分担が明確だった場合、誰かが順番を提案して了承された場合や、誰かの発言・問いがきっかけで話し合いがスムーズに動き出したケースがあったことが明らかになった。⑥、⑩、⑭、⑮はそれぞれ17、16、15、15名の回答に出現していたが、これらは主にハイラブルの分析結果に準拠していた。⑩は自らの参加度や積極性を述べたものだが、それは⑥の発話量・発言量への言及に関係している。主として発話量が多かった、参加度が高かったことで、よいグループワークだったと判断する傾向が強かったが、中には自分自身の発言量は低かったが、グループ全体がバランスよく全員発言できたことに言及した記述もあり、それが⑮の基準につながっている。発話量（⑥）と重なり量（⑦）以外のハイラブル結果の言及（⑭）では、発話量一重なり量一盛り上げ量の三角形への言及（「きれいな三角形」）が多く、自分からどのメンバーに話したかを示すターンテイクの太さに触れている回答もあった。

これらの結果から、グループワークをうまく進めるためにはメンバーの組み合わせと人数、その中で進行役となるメンバーがいると同時に、自分も含め全員が十分課題の準備をし、意欲的に発表すること、そして発言や質問を受け入れる雰囲気が必要であることが明らかになった。前項までの分析で、ハイラブルでの録音や分析結果が、多少なりとも、より積極的にグループワークに取り組む姿勢につながっていたことが示唆されていたが、本質問項目への回答分析結果でもハイラブルの情報が、当該グループワークがうまく行ったかどうかの指標として活用されていた。

3.4. ハイラブルのメリットとデメリット

質問項目4では、ハイラブルのメリットとデメリットについての回答を得た。質問がメリットとデメリット

の両方を尋ねていたことから、受講生の記述も全員両方に言及していたが、デメリットは「特にない」、「ほとんどない」、「強いて言えば」、などの表現や、全体としてメリットがデメリットを上回っていると解釈できる表現になっていた場合を肯定回答、メリットをデメリットが上回った、と解釈できる表現や、全体としてのトーンが使用にネガティブだと捉えられる場合を否定回答、それ以外で、メリットとデメリットが並列で記述されており、両者がバランス状態にあると解釈できる場合を中立回答として、63名分を評価したところ、肯定回答が20名（31.7%）、否定回答3名（4.8%）、中立回答40名（63.5%）という結果になり、参加者全体としてはメリットをやや強く感じている傾向が見て取れた。

スコア順のワードクラウド結果（図5）では、中心のハイラブルの次に「発話量」が特徴語として現れた。また中心付近に出現した「zoom」はハイラブルとの比較に用いられたと考察でき、「振り返る」も特徴的であることから、この3語について回答部分を抽出し分析した。なお抽出された15件の回答のうち、肯定的な意見を上に、否定的な意見を下に並べ替えて表2、3、4に示した。

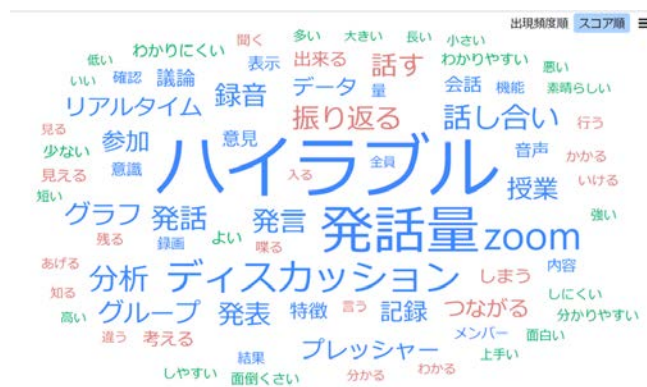


図5. ハイラブルのメリットとデメリットのワードクラウド結果（スコア順）

まず、「発話量」を含む回答として自動抽出された15の回答を、メリット（肯定）とデメリット（否定）で並べ替えた（表2）。以下メリットとして挙げられた1～12番の結果を見ると、発話量の可視化、分析により、話さない人を作らない全員参加の意識を強化したこと、自分の発言を調整するのに役立ったことが伺えた。一方で13～15番からは、同じ機能が、話さないといけないという義務感や、他人との比較による不安やプレッシャーとして受け止められるデメリットが読み取れる。また12番では、ハイラブルが周囲の音を拾ってしまい発言量と認識されることがあることへの懸念が示されていた。

表 2. 「発話量」を含む回答抽出結果

1	...ルでのグループワークは特に各々の 発話量 や誰から誰への会話が多いのか、といった話の傾向が簡単に見て把握することができる点が一番のメリットであると考えます。
2	...合いを進めると、グループの中での 発話量 の偏りに気づくことができ、あまり話に参加できていない人に話題を振ることでグループ全員での意見交換がよりスムーズに行うことができました。
3	...イスカッションをするときにもっと 発話量 を増やさないといけないということに意識すればよいとじぶんを反省することが出来てよかった。
4	...し合いを録音することができ、その 発話量 等をデータとして見ることができるという点が非常によい。
5	また 発話量 や他者とのやり取りが一目でわかるというのも興味深い点であった。
6	リアルタイムで 発話量 がみえることで、自分や他の人がどのくらい話しているか見え活発にディスカッションできているか考えながらできたという点にメリットがあると思いました。
7	メリットとしては、自分の 発話量 を見ることが出来ると、話し合いへの参加度を確認することが出来るし、次への改善に繋がると思いました。
8	...の改善につながる(リアルタイムで 発話量 が見ることが出来るため、発話が少なくと発表をしようと思える)。
9	...が後から見ることができて、自分の 発話量 や重なり量、盛り上げ量などが見ることができるようになっているので、自分の話し合いの参加度合いや特徴などを確認できるようになっていることが 1 番のメリットだと思う。
10	...で、生徒一人ひとりの発言回数や総 発話量 に対する意識は、 zoom より高くなっていたと思う。
11	...少しタイムラグがあるものの自分の 発話量 がリアルタイムでわかるので 2 分という発表時間を守
12	...と、発言していなくても周りの音が 発話量 として計測されるところや分析結果に音声しか載っていないところ(相手の顔の表情などから反応を思い出して、発表の改善につなげたいから)。
13	発話量 が可視化されることで自然と話さなければならないと感じてしまい焦ったり、1 人 1 人の発表に対する何らかのリアクションを行わなければならないと義務感を感じてしまう。
14	それと反して、他の人の 発話量 が見えてしまうと、自分の意見が簡潔だった時に不安になったり、積極的な人と比べてしまうというデメリットもあるのかなと思いました。
15	...一方で発表が苦手な人にとっては、 発話量 がリアルタイムで表示されることが、むしろプレッシャーにもなるというデメリットもあるのではないかと感じた。

また、ハイラブルを **zoom** と比較してのコメントも

見られた。「**zoom**」をキーワードとして抽出された 15 の回答を以下表 3 に示す。1～6 がメリット、7～15 がデメリットとして述べた回答であり、**zoom** と比較してのメリットとしては発言量の可視化により、一言もしゃべらない人が減り、全員が話すという態度・雰囲気醸成されたことと、記録による振り返りへの寄与が述べられていた。一方、デメリットでは **zoom** を抜けてのハイラブル参加への手間とそれによるロスタイムの存在が多く、背景機能が設定できないことへの不満も書かれていた。背景については 1 件、「ハイラブルでは仮想背景を設定する機能が無いため、部屋の中をグループのメンバーに見られてしまい、さらに録画もされてしまいます。これは、大変大きなデメリットと言えます。改善しなければ **Zoom** でも良いと思えるほどマイナスポイントです。」との回答があり、記録されるのは実際音声のみで画像は残らないのだが、感じ方の個人差を考慮しつつも、傾聴に値すべき意見だと言えよう。なお、仮想背景の問題については、2023 年 3 月現在、ハイラブルでも改善済みである。

表 3. 「**zoom**」を含む回答抽出結果

1	これまで zoom で行われていたグループワークでは、録画がされないため、一言も喋らないでやり過ごす人が多かった。
2	zoom や teams でのグループワークだと、自分がどれだけ発言できたのか、また誰の発表でディ
3	zoom のブレイクアウトルームは話し合いの録画は出来ないけど、ハイラブルは録画したものがあとから見れるので授業後に話し合いをまた振り返ることができるという点がメリットだと思います。
4	また、 zoom のブレイクアウトルームとは違って、グループワークの内容が録音されているため、授業後にいつでも聞き直すことも、メリットの一つだと思った。
5	zoom のブレイクアウトルームでは、1 度も発言しないまま時間が終わってしまうという人もいたが、ハイラブルでは記録が残るので、生徒一人ひとりの発言回数や総発話量に対する意識は、 zoom より高くなっていたと思う。
6	この授業のグループワークは他の zoom のグループワークより黙り込んでいる時間が少なかったように思います。
7	一方でデメリットとしては一度 zoom を抜けてからリンクに飛ばなければいけない点です。
8	...のない事だと思うのですが、やはり zoom のブレイクアウトルームで行うディスカッションよりも、グループのメンバーがそろって時間が経ったり、先生からの指示やチャット等が見れなかったりするので多少手間がかかってしまうような気がしましたが、それ以上にメリッ...
9	... 一度 zoom を退出してからハイラブルに入るという時間で大きなロスタイムが発生しており、20 分のディスカッ

	オン時間のうち最初の 1...
10	zoom や teams のブレイクアウトセッションと違って背景を設定する機能もないので、私は移動する必要がある、不便に感じました。
11	デメリットは、一度 zoom を退出しないといけないので入退出が面倒くさいことです。
12	また、デメリットとして、一度 zoom を抜けて参加しなければならぬという点が少しやりづかった。
13	デメリットとしては zoom で講義をしている途中からハイラルに切り替ええないといけない点である。
14	...況が不安定になる方がいたり、再び zoom に戻るまでに時間が掛かったりするのはデメリットだと思った。
15	デメリットとしては、zoom からハイラルに移動するときにトラブルがあり、グループワークに参加できない人がいたり、または参加が遅れたり、移動時間に時間がかかってしまうことだと思います。

最後に、「振り返る」を中心として抽出された 15 の回答を見てみる（表 4）。1～12 が肯定的な意見で、話し合いの様子や発言を振り返ることで、自分の貢献度やコミュニケーションスタイルの分析、改善につながっていたことが伺える。また教科書の内容についての理解を深めるための復習として使った様子も 12 で述べられていた。デメリットとしては、話し合いの記録が音声のみで画像部分がふり返りに使えないことと、記録エラーへの言及があった。ハイラルで記録が残るメリットとして、メモを取らずに話し合いに集中できるとの回答もあったことから、録音されていると思ったのに後になって聞けないとわかったときのダメージが大きいことがわかった。

表 4. 「振り返る」を含む回答抽出結果

1	後々 振り返り ができるようになってきているのは、メリットだと思う。
2	...ですが、録音が再度聞けたのでは、 振り返る うえで役に立ちました。
3	...てわかること、ディスカッションの 振り返り をすることが出来ることなどが挙げられます。
4	またデータが保存されるので 振り返る ことができます。
5	...見れるので授業後に話し合いをまた 振り返る ができるという点がメリットだと思います。
6	...たメリットは、会話の内容を何度も 振り返る ことが出来る点と自分がどのように会話に参加していたのか視覚化することができる点です。
7	...果が載せられることで自分の発言を 振り返り 、次のグループワークに向けて改善することが出来る点です。
8	実際私も、各回の話し合いを 振り返る ことで、自分のコミ

	ユニケーションの特徴と改善すべき点を見つけることができた。
9	なぜなら、分析を 振り返って みて、自分が喋っているのに、発言量にグラフが反応しなかったり、他の喋っていない人のグラフが動いたり、まだまだ不安定なところがあるのではないかと感じました。
10	...を心掛けるので、自分の言語学習の 振り返り にもつながり、自分の意見を明確にするプロセスを身に付けられると考える。
11	...しゃっていたように、自身の発言を 振り返る ことが出来ることと、グループの話し合いの中でどれほど発言したか分かることに加えて、グラフを見ることで貢献度を知ることが出来ることです。
12	...で、授業が終わった後にテキストを 振り返り ながら会話を聞くことで、より内容を理解することができました。
13	...音データだけが残って録画データを 振り返る ことができないところに感じた。
14	発言を 振り返った としても自分の発言に対する表情などのリアクションまでは確認できないのでそこも確認できるようになればよいかなと思う。
15	...いないエラーが起こっていたため、 振り返り ができなかった。

質問項目 4 への回答分析結果をまとめてみると、発言量や誰に対してよく話すなどの傾向が視覚化されること、記録されることへの意識による積極性の向上(カメラオンが徹底しやすい)、復習に使えるなどがメリットとして挙げられた。一方、視覚化や記録が緊張を増したり、抵抗感への言及もあり、同じ機能がデメリットにもなりうることに教員側も配慮が必要であろう。また物理的な制約として、zoom を抜けて移動する手間と、メンバーがそろふまでの時間、教員の指示、チャットが即時で見れないことや、音声のみで画像記録がないこと、仮想背景の設定がないことがデメリットとして挙げられていた。

4. まとめと今後の展望

以上の分析結果を踏まえ、改めてグループワークを課す目的を考えてみたい。本実践では、専門の概論科目において英語の教科書を読んで内容を把握し、その内容を自分事としてとらえさせたいと考えていた。その過程として、意図的に受講生が持つ知識のギャップを作り、相手にわかるように説明するワークや、自分の立場を明確にし、その根拠を述べると同時に、相手の立場と説明も理解することで、多面的な見方をすることを可能にしたいと考えていた。今回のレポート分析では、そのような能力が実際に身についたかどうかのアウトカムまでは明らかにすることはできない。しか

しそのような力を育てる「プロセスとしてのグループワーク」と位置付けた場合、本実践の参加者は、より望ましいグループワークとは何かを考えつつ、より良い参加者となるべく努力したことが伺える。

大学の授業でのオンラインのグループで、しかも既知の間柄だけではないメンバーと組まされた場合、そのグループ内での協力体制や雰囲気は、教師の目が届きにくい部分である。対面授業のグループワークでは、クラス全体の様子を観察しつつ、うまく参加できていない学生やタスク遂行に問題が見られるグループに適宜介入し、より円滑なディスカッションを促すことができる。あるいはその様子の観察を基に、メンバーの組み合わせを調整したり、タスクの内容を上方あるいは下方修正したりできる。しかし、Zoom や Teams のブレイクアウトでは、各グループの様子を複数同時に把握して即座に対応することができない。そのためオンライングループワークにおいては、最初からある程度メンバーやタスクを固定し、話し合いの様子や成果を報告させる事後レポートで学びを確保してきた。Zoom や Teams のブレイクアウトと事後レポートの組み合わせでも、ある程度フリーライダーのような問題は回避できるかもしれない。しかし、ハイラルの活用はグループでの発言量、発言相手（方向性）、発言の特徴を参加者に見える形にし、すべて録音されるという緊張感もあったことから、より積極的、協力的な雰囲気でのグループワークが実施されたことが分析から明らかになった。また、設定した課題が受講生の興味関心に合致し、お互いから学んでいたことも確認できた。

一方で、司会進行を行うリーダーを教員側で決めておくべきかについては、依然残る課題だと考える。ローテーションで決めておくことはできるが、本来はグループのメンバーがお互いのコミュニケーションの中で、自主的に役割を決めていくことが望ましいと思うからである。岡田（2021）の調査でも、沈黙が続いた場合、誰が次の口火を切るかが、機微な状況であったことがわかっている。しかし、グループディスカッション参加者の機能的役割の分析を研究している張ら（2018）によると、議論の進め方などの提案をしたり、沈黙するメンバーの発言を促し、全体への配慮を見せたりする「ゲートキーパー」が、企業によるオンライン面接等の際に最も高く評価されることが示唆されている。このことから教師が一方的にリーダーを決めるのではなく、毎回互選で、当日の進め方をどうするか決めるように指示することは、妥当な折衷案かもしれない。

ハイラルの記録を見ながら、最も良かったと評価した講義回を選び、理由を述べた項目3への回答を分

析し、様々な事例が個人差をもって意味づけされていることに、改めて驚かされた。例えば、全員そろわないままグループワークを始めてしまったことが、後で遅れて入ったメンバーに再度説明する状況を生み、結果として発話量が増え、説明もうまく行ったから、という理由では、一見マイナスに見えるイレギュラーな状況がプラスとして評価されていた。当日の出席状況を取り上げてみても、全員参加で人数が多かったことが多様な意見が聞けて良かったという評価につながる一方で、欠席者多数でグループに2名しかいなかった回を「ゆっくり話せて良かった」と選んだ学生もいた。もしかすると、人数と性格特性の関係を調べた藤野ら（2020）の知見を基にメンバー構成を検討する、というのも、今後の展望として実践する価値があるかもしれない。

なお本稿では学生のふり返りレポートの分析にとどまり、ハイラルでの実際の発話パターンや役割とふり返りの内容を個々に紐づけての分析まではできなかった。今後、発話量や重なり量・盛り上げ量の客観的特徴とレポートによる主観的ふり返り内容と合わせて分析してみたい。

コロナが収束に向かい、授業が急速に対面に戻りつつある今、筆者自身も対面授業の良さを実感している。一方で、コロナ禍のオンライン授業で細かく、学生の学びを確保するために行った様々な工夫の記憶が遠のきつつあるのを感じる。英語研究Ⅱの授業が対面に戻った2020年度後期、同科目でのハイラルの使用もいったん終了しているが、ハイラルを活用してみて、実際にグループワークで話し合った内容まで、終わってからその録音にアクセスしてふり返ることができるのは、オンラインならではのメリットだと感じる。オンラインのグループワークにおいては、人数やメンバーの組み合わせ、リーダー指定の有無、ディスカッショントピックの適正など、重要な研究テーマが浮かび上がってきた。教室では「何となく」でうまく行く対面グループワークについても、さらに研究が進められることを期待する。

謝 辞

本稿の修正にあたり、3名の査読者より大変有益なフィードバックをいただきました。心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

文 献

岡田佳子（2021）「学生から見たオンライン授業のメリットとデメリット：オンライン環境下のアクティブラーニングに焦点を当てて」『長崎大学教育開発推進機構紀要』11, 25-41.

- 木本圭一・佐野芳枝 (2022)「対面グループワークに対するオンライン時間外学習の効果と課題」『日本教育工学会研究報告集 (JSET2022-3-A11)』70-73.
- 田場真理・石垣恭子 (2021)「オンライン上グループワークにおける学習成果に繋がる学生の態度と認知の関係」『コンピュータ&エデュケーション』50, 72-77.
- 張琪・黄宏軒・木村誠也・岡田将吾・大田直樹・桑原和宏 (2018)「グループディスカッション参加者の機能的役割とその変遷の分析：コミュニケーション能力の向上支援に向けて」『ヒューマンインタフェース学会論文誌』20(1), 31-44.
- 鍋井理沙・原田康也 (2022)「日本人 EFL 学習者の Zoom Breakout Room に対する認識と評価」『言語学習と英語教育学』2021 年度版, 47-53.
- ハイラブル「Web 会議の見える化サービス Hylable (ハイラブル)」『ハイラブル』参照
<https://www.hylable.com/products/> (2022 年 12 月 25 日閲覧)
- 藤野秀則・岡本健太・奥成太河・玉澤奈々穂 (2020)「学生のグループワークにおけるグループの人数と参加者の性格特性が意見発出の抵抗感に与える影響」『ヒューマンインタフェース学会論文誌』22(4), 51-62.
- 松岡真由子・大竹翔子・水本武志・森下美和 (2022)「オンライン英語ディスカッション可視化の実践に基づく学生の発話行動の量的分析」『言語学習と英語教育学』2021 年度版, 68-76.
- 文部科学省 (2018)「学習指導要領」『文部科学省』参照
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm (2022 年 12 月 25 日閲覧)
- 吉澤隆志・松永秀俊・藤沢しげ子 (2009)「授業形式の違いが学習意欲に及ぼす効果について」『理学療法科学』24(3), 369-374.

Language Learning and Educational Linguistics 2022-2023

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 978-4-905166-15-3

Copyright © 2023 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：2022 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：郵便番号 169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1
発行日：2023年 3 月 31日
ISBN 978-4-905166-15-3