

LET 関西支部研究集録

Volume 17

2019

目次

<論文>

Vocabulary Learning Strategy Training to Promote Learners' Internal Proactiveness through Collaborative Learning YAMAMOTO, Hiroki & TSUDA, Hiromi	1
---	----------

統制的発表語彙サイズテストの適用可能性の再検証 今井由美子・三根浩	21
--------------------------------------	----

<研究ノート>

日本人中学生のスピーキング力育成に対する「ラウンド制指導法」の 有効性に関する実証研究—中学2年生段階での活用— 黒川愛子	31
---	----

振り返り活動を取り入れた英語リメディアル授業実践報告 牧野眞貴	57
------------------------------------	----

<編集後記>

伊庭 緑
編集委員長 甲南大学

Vocabulary Learning Strategy Training to Promote Learners' Internal Proactiveness through Collaborative Learning

YAMAMOTO, Hiroki
Hyogo University of Teacher Education
TSUDA, Hiromi
Meiji University

概要

本研究の目的は、効果的な語彙学習ストラテジー (vocabulary learning strategy: VLS) トレーニングを開発することである。過去に行われた VLS トレーニングの多くは、有効だと考えられている語彙学習法を教師が紹介し、学習者はそれを使えるよう練習するという内容のものであった。しかし、近年の研究により、語彙学習に対する自らの動機づけなどを適切にコントロールする能力 (self-regulating capacity in vocabulary learning) や、語彙学習方法を改善するための努力 (strategic vocabulary learning involvement)、VLS を創造的に使用する力なども重要だということが明らかになっている。そこで本研究では、効率的な単語暗記方法、学習スタイル、動機づけに関する講義と、学習者によるディスカッションなどの協働学習を中心とする VLS トレーニングをデザインし、52 名の英語学習者を対象に実践した。その効果は、質問紙、ディスカッションにおける参加者の発話の録音など、複数の方法で収集したデータを基に検証した。分析の結果、参加者の多くがそのトレーニングは楽しく効果的なものであったという感想を持ち、動機づけをコントロールすることや自分に合った VLS を使用することの重要性に気づき、語彙学習への自信が深まったと感じていることがわかった。しかし、トレーニングで学んだ VLS をその後自発的に使うようになった参加者はさほど多くなかった。

1. Introduction

Expanding vocabulary size is one of the essential parts of second language (L2) learning. Vocabulary is strongly related to various aspects of L2 skills, including reading, listening, speaking, writing, and sociolinguistic appropriateness (Schmitt, 2010). It is almost impossible to gain high L2 proficiency without knowing a wide variety of words and expressions.

However, the duration of time that can be assigned to vocabulary learning in L2 classes is usually limited. Most L2 teachers would agree that class hours should be spent mainly on activities which cannot be done without teachers, classmates, and class equipment. Vocabulary memorization is an activity that learners can do without them, so learners are usually expected to memorize vocabulary outside the classroom.

Therefore, it seems to be necessary for teachers to help learners use vocabulary learning strategies (VLSs) effectively and expand their vocabulary positively. The present study designed a VLS training program which could develop autonomous learning attitude for vocabulary learning and introduced it into English classes to evaluate how effectively it works.

2. Background

2.1. Criticisms of Early Studies on Language Learning Strategies

According to Griffiths (2008), language learning strategies are defined as “activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning” (p. 87). Since the importance of researching good L2 learners was pointed out in the 1970s (e.g., Rubin, 1975), a number of studies on learning strategies have been conducted and provided

precious insights and suggestions. For instance, research on learning strategy trainings has had a significant influence over L2 teaching methodology (Dörnyei & Ryan, 2015). Many studies (e.g., Mizumoto & Takeuchi, 2009; Rasekh & Ranjbary, 2003; Wakamoto & Kitao, 2013) have revealed that teaching learners learning strategies, such as VLSs and metacognitive strategies, can help them learn L2 more autonomously (Tsuda, 2013).

On the other hand, it is true that various criticisms are against research on learning strategies (Dörnyei & Ryan, 2015). For instance, the validity of *the Strategy Inventory for Language Learning* (SILL: Oxford, 1990), which is a measure instrument of L2 learning strategies used in many early studies, has been questioned lately. SILL inquires how often respondents use each of the 50 learning strategies and assesses their learning strategy use, based on the assumption that the more often they use learning strategies, the better learners they are. However, it was revealed that learners who use various learning strategies frequently are not always superior to those who use fewer kinds of learning strategies or use them less frequently (Ehrmam, Leaver, & Oxford, 2003). Thus, it is now believed that *how well* learners use strategies is more important than *how often* they use strategies (Mizumoto, 2017).

2.2. Internal Proactiveness and Language Learning Strategies

Following the recent findings about language learning strategies (see 2.1), nowadays, most researchers seem to agree that it is more important for learners to be internally proactive in choosing to use and in adapting learning techniques creatively to promote their L2 acquisition than to use many learning strategies (Dörnyei & Ryan, 2015). Schmitt (2010) argues that it is essential for learners to understand how to learn best and how to be proactive in pursuing methods of learning that are effective for themselves. One of the most well-known research that supports the argument is Tseng and Schmitt (2008). They created a cyclic model of vocabulary learning consisting of six components, using a structural equation modeling (SEM) approach. According to the model, two of the characteristics that successful vocabulary learners tend to share are high *self-regulating capacity in vocabulary learning* (i.e., capacity to control commitment, metacognition, satiation, emotion, and environment in vocabulary learning) and *strategic vocabulary learning involvement* (i.e., efforts to discover or improve the effectiveness of VLSs). Based on this research, the current study regards learners who are successfully creating the positive cycle of vocabulary learning as internally proactive, and assumes that such learners are likely to expand their vocabulary effectively.

In light of these insights, in VLS training, stimulating learners' internal proactiveness appears to be essential. In other words, enhancing learners' self-regulating capacity and strategic vocabulary learning involvement seems necessary for successful VLS training. For instance, it can be meaningful to help learners realize the importance of discovering VLSs suitable for themselves and improving the quality of use. Considering that memorizing many new words is usually not enjoyable for learners (Zimmerman & Schunk, 2007), helping them regulate their own motivation for vocabulary learning can also be worthwhile.

2.3. Creativity and Language Learning Strategies

In addition to internal proactiveness, creativity can be another key to design an effective VLS training program. In fact, Dörnyei and Ryan (2015) state that it is important for learners to adapt learning techniques creatively.

One possible way to stimulate learners' creativity is to use discussions (Wegerif, 2006). Butler (2015) is an example of practices which successfully stimulated language learners' creativity using discussions. In her study, Japanese elementary school students worked on a task of creating fun and beneficial English vocabulary learning games in class. A large portion of the class hours was spent not on the teacher's lectures but for group discussions and presentations. The students discussed what makes games fun (game elements) and what kinds of learning strategies are available to memorize new vocabulary effectively (vocabulary

learning elements), designed their own games in groups through discussions, presented their games, and assessed each other. As a result, they identified a variety of game elements and vocabulary learning elements, designed attractive games using their astonishing creativity, and gave excellent presentations with little help from teachers. Additionally, the majority of the participants answered that they had enjoyed the project very much.

The main purpose of her study was not to develop learners' VLS use but to discover effective vocabulary teaching/learning methods for young learners and to uncover their creativity. Thus, it did not show how effective her practice was to improve their VLS use or whether it can be available for older learners. However, we believe that the practice can be an effective VLS training for L2 learners of all ages, because it seems to have a potential for stimulating learners' creativity in vocabulary learning.

2.4. Memorizing Vocabulary without Context

One possible criticism against Butler (2015) is that the vocabulary learning games children designed do not necessarily show authentic contexts where the words are used. It is often pointed out that vocabulary should be learned in context. We also agree that it is ideal for learners to develop their vocabulary knowledge through seeing and using the same words repeatedly in different authentic contexts. However, as Gu (2003) argues, effect of out-of-context vocabulary learning should not be completely denied. In fact, Nation (2008) claims that using word cards, which is a typical out-of-context vocabulary learning, is one of the most effective VLSs to memorize basic meanings of L2 words. We believe that out-of-context vocabulary learning is justified at least in the following cases: 1) When learners' L2 vocabulary is limited. To learn a word in context, the learner has to understand most of the other words in the context. However, this would be difficult for beginners. 2) When a learner is studying L2 in a foreign language context. According to the new course of study (MEXT, 2017), Japanese junior high school students are expected to memorize 1600-1800 English words. However, it can be assumed that many of the junior high school students do not have chances to see or hear all of the words in context frequently enough to memorize them during classes in three years.

For these reasons, we believe that, at least for some learners, out-of-context vocabulary learning is necessary. In many cases, seeing or hearing a word in context, memorizing it by out-of-context learning, and practicing using it through in-class tasks would be a realistic way to expand vocabulary. If so, it can be concluded that out-of-context vocabulary learning is necessary for many learners, and helping them do it effectively and enjoyably through VLS training is meaningful.

3. Designing an Effective Vocabulary Learning Strategy Training Program

3.1. Significance of Designing the Program

As discussed in 2.2. and 2.3., this study assumes that effective VLS trainings should be the one that can help learners develop their VLSs proactively and creatively. Nevertheless, the majority of previous studies on VLS training (e.g., Rasekh & Ranjbary, 2003; Wakamoto & Kitao, 2013) focused on teaching many kinds of strategies (e.g., grouping, guessing, association, using images), hoping that the learners learn to use them in ways the teacher taught.

Such VLS training programs may not be able to stimulate learners' internal proactiveness and creativity. Therefore, we designed a VLS training (hereafter referred to as "the training") program which includes learners' group discussions to promote their creativity, and several kinds of activities to promote their internal proactiveness.

3.2. Features of the Training

As remarked in 3.1., discussion is the central part in the training. In order to let learners make the most of their creativity and develop their internal proactiveness in the discussions, three principles about vocabulary learning were taught prior to the main discussion session

(i.e., discussion for vocabulary-learning plan making: see 4.2.4.). The first principle is to test their vocabulary knowledge and retrieve the memories repeatedly. Karpicke and Roediger (2008) asked English-speaking college students to memorize 40 Kiswahili words in different ways in order to investigate which is a better way to learn L2 vocabulary: 1) watching screens showing Kiswahili words, for instance, “*mashua*” and its meaning in L1, “*boat*” many times, and testing their memories a few times, or 2) watching screens a few times and testing their memories by answering what “*mashua*” means, in this case, on the screen many times. The result revealed that testing is more helpful to memorize vocabulary than just watching. Nation and Webb (2011) suggest that output is crucial for vocabulary learning, and a test situation might be included as one method of output.

The second principle is to figure out learners’ own learning styles. Many researchers and practitioners claim that awareness-raising of learners’ own learning styles should be included in strategy trainings (Dörnyei & Ryan, 2015). Mizumoto (2017) points out that, in VLS trainings, it is necessary to teach learners how to find suitable VLSs for themselves. It can be said that understanding their own learning styles may help them to do it successfully. Additionally, we hypothesized teaching about them can help learners realize that effective VLSs may differ depending on learners and that each of them needs to find their own ways of learning. In other words, strategic vocabulary learning involvement (Tseng & Schmitt, 2008: see 2.2.) can be enhanced by knowing about learning styles.

The third principle is to satisfy the three basic psychological needs, namely, needs for autonomy, competence, and relatedness. According to self-determination theory (Deci & Ryan, 2002), when the three needs are satisfied, people can learn with strong intrinsic motivation (Hiromori, 2005). When learners are intrinsically motivated to learn, they are likely to learn in a self-regulated way (Zimmerman & Schunk, 2007). In fact, Yamamoto (2017) indicates that learners with strong intrinsic motivation for vocabulary learning tend to study vocabulary more diligently than those with weaker intrinsic motivation for it. Therefore, it seems to be crucial for learners to consider how to satisfy their three psychological needs and enjoy vocabulary learning. It can lead to development of their self-regulation capacity in vocabulary learning (Tseng & Schmitt, 2008: see 2.2.).

To sum up, two main features of the training are: 1) teaching the three principles: testing own vocabulary knowledge repeatedly, considering own learning styles, and satisfying own three psychological needs, and 2) spending considerable amount of time on discussions among learners. The present study gave the training in English classes and assessed the effects of the training program.

4. Method

4.1. Participants

The participants are 52 learners taking compulsory English listening classes at a university in Japan. The second author of this study was in charge of the classes.

Their English proficiency level is roughly at the upper A2 or B1 in the CEFR (Council of Europe, 2001), which is higher than that of average English learners in Japan. Many of the participants are interested in studying abroad and study English diligently to develop their communicative English ability.

4.2. Contents of the Training

The training was given by the second author during two English classes, which are one week apart (Day1 and Day 2). We designed a short-term training program that can be implemented in an ordinary English course.

One week before Day 1, the instructor explained the purposes and all of the students consented to participate in the study. Then, a vocabulary list was delivered with 60 English words, their pronunciation, and their Japanese meanings. The participants were asked to

memorize the words to prepare for the vocabulary test on Day 1. Details of the contents on Day 1 and 2 are as follows.

4.2.1. Day 1: Pre-vocabulary test and Learning Style Survey (20 minutes)

At the beginning of the class, the participants took a vocabulary test (see 4.3.3. for more detail). In the test, the participants were asked to write Japanese meanings of 60 English words. After the test, they graded their own test on a maximum of 60 points.

Following the vocabulary test, the participants took the Part 1 of the Learning Style Survey designed by Cohen, Oxford, and Chi (2002). It consists of 10 questions about each type of the three learning styles: visual, auditory, and tactile/kinesthetic. It seems true that using the survey is not a flawless way to figure out own learning styles accurately, considering learners' self-reports are not always reliable (Hattie & Yates, 2014). However, we believe that, for English learners, answering the survey questions and thinking about their own learning styles are worthwhile, because it may become a trigger to consider their preferred ways of learning and realize that suitable learning strategies may differ depending on learners.

4.2.2. Day 1: Group discussion about vocabulary learning (5 minutes)

Two questions were shown to the participants: 1) "Do you like vocabulary learning? Why or why not?" and 2) "How did you study the English words for today's vocabulary test? Do you think the learning methods you used for the test worked well?" Then they shared their ideas in English in each group. The purpose of this discussion was to let them reflect on their VLS use before receiving the following lecture about the three principles.

4.2.3. Day 1: Lecture about the three principles (10 minutes)

Next, the instructor introduced the three principles of vocabulary learning: to test own vocabulary knowledge repeatedly, to consider own learning styles, and to satisfy own three psychological needs (see 3.2.). The main purpose is to supply the participants with information which is applicable to develop their VLSs through discussion in the following stage. The lecture was given in English. Many examples were demonstrated to help the participants understand the principles in detail. Instead, the instructor showed only a few specific VLSs so that they would not prevent participants from developing their VLSs proactively and creatively.

4.2.4. Day 1: Making vocabulary-learning plan in groups (25 minutes)

The participants discussed to make a vocabulary learning plan collaboratively in groups for the post-vocabulary test on Day 2. In this session, Japanese use was permitted. They were advised to make a plan which satisfies the principles introduced in the lecture, but at the same time they were allowed to choose any strategies which are not related to them. The strategies in the plan can be either individual or collaborative strategies. They were encouraged to make their own personalized plan, because they may have different learning styles from those of the other group members.

After the discussion, the participants were given another vocabulary list with new 60 English words and asked to memorize them following the plan they made.

4.2.5. Day 2: Post-vocabulary test (15 minutes)

On Day 2, the post-vocabulary test was given at the beginning: 60 English words were shown, and the participants wrote their meanings in Japanese (see 4.3.3. for more detail). After the test, they graded their own test.

4.2.6. Day 2: Reflection in groups (10 minutes)

In the same group in which the vocabulary learning plan was made on Day 1, the participants talked about 1) how they studied the English words and what they were conscious

of then, and 2) good points and points needing improvement about their vocabulary learning plan. Japanese use was allowed in this discussion.

4.2.7. Day 2: Presentation (15 minutes)

They shared what they had discussed in each group during reflection: what kinds of strategies they used and whether they worked, with classmates in the other groups. Through listening to the presentations, participants can explicitly learn various potentially effective VLSs from their peers.

The presentations were given in Japanese. The listeners took notes about strategies they were interested in.

4.3. Data Collection and Analysis

In order to assess the effects of the training from various perspectives, we collected data in four ways: 1) a survey administered immediately after the training on Day 2 (Survey A), 2) the recording data of participants' discussions on Day 1, 3) pre- and post-vocabulary tests, and 4) another survey administered one month after the training (Survey B).

4.3.1. Survey A

Survey A consists of two parts. The first part investigates participants' perceptions toward the training by five questions of 4-point Likert scale items (see 5.1. for more detail) and one open-ended question asking "please write your opinions about the training freely." As for the Likert scale questions, the mean values and standard deviations were calculated. In the analysis of the qualitative responses for the open ended-question, text mining was conducted using KH Coder (Higuchi, 2016) in addition to examining each response for the sake of discovering strengths and problems in the training.

In the second part we inquired strategies the participants had used in the preparation for the post-vocabulary test. The results show how far the lecture affected the development of participants' VLSs.

4.3.2. Recordings of participants' discussions

Discussions among participants while making vocabulary-learning plan, which is a main activity in the training (see 4.2.4.), were audio-recorded by voice recorders. To investigate how the discussion developed participants' VLSs is essential in the present study. In particular, we paid attention to whether the discussions had enabled the participants to be creative.

4.3.3. Vocabulary tests

To investigate whether the participants gained a better score in the post-vocabulary test on Day 2 than in the pre-vocabulary test on Day 1, we compared the mean scores on both tests. In order to make two vocabulary tests (Vocabulary Test A and B) with the same difficulty, all target words were selected from the 6500th-8000th most common words in the New JACET List of 8000 Words (JACET, 2016). We chose the words because they were assumed to be mostly new for the participants, but not very low frequency words which the participants do not have to memorize. On the other hand, it would not be so important for the participants to acquire these words, which are not at the high frequency level, as productive knowledge. Therefore, it could be justified to let them learn these words with out-of-context VLSs.

The average word length in both tests are almost the same (7.27 letters in Test A and 7.25 letters in Test B), and the 60 words in each test consists of 34 nouns, 5 verbs, and 21 adjectives. In case that the test difficulty is still different, about half of the participants took Vocabulary Test A as the pre-test and Test B as the post-test, and the other half took the tests in the opposite order.

4.3.4. Survey B

Survey B was administered about one month after the training. The main purpose of the survey is to investigate whether the participants used strategies which they had learned or thought of in the training program. They had had the mid-term examination including some vocabulary questions before Survey B was administered, so the participants had an opportunity to use the new VLSs.

In addition, we also asked if the training had increased participants' confidence in vocabulary learning. When we were analyzing some data in Survey A and audio-recorded discussions, we realized that the training could be helpful to enhance learners' confidence. To confirm this hypothesis, the following question was added to Survey B: Did the training increase your confidence in VLSs you had already known before you received the strategy training?

5. Results and Discussion

5.1. Survey A

The results of the five questions of 4-point Likert scale are summarized in Table 1 (4: I think so, 1: I don't think so). The questions are written in Japanese in the original survey to ensure that the participants can understand the meanings accurately.

Table 1

Quantitative data about participants' perceptions toward the training

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Q1 語彙学習に関する2回の授業は楽しかったですか? (Did you enjoy the two classes of VLS training?)	3.38	.60
Q2 今日のテストに向けて行った語彙学習は、普段の語彙学習よりも楽しかったですか? (Did you enjoy preparing for today's vocabulary test more than usual?)	3.14	.71
Q3 語彙学習に関する2回の授業は、楽しく効果的な語彙学習方法を考えるのに役に立ったと思いますか? (Do you think the instruction was helpful for you to think of effective and enjoyable VLSs?)	3.42	.57
Q4 前回の授業の講義で学んだことは、楽しく効果的な語彙学習方法を考えるのに役に立つと思いますか? (Do you think what you learned in the lecture was helpful for you to create an effective and enjoyable vocabulary learning plan?)	3.54	.64
Q5 学生同士の話し合いやクラスメートの話を聞くことは、楽しく効果的な語彙学習方法を考えるのに役に立つと思いますか? (Do you think discussion with your classmates was helpful for you to think of effective and enjoyable VLSs?)	3.52	.65

Note. The data of the participants who missed either Day1 or Day 2 is not included.

The results suggest that the participants generally had positive perceptions toward the training. The majority of the participants found the training effective and enjoyable. The results of Q4 and Q5 indicate that they generally supported the effects of the lecture, discussion, and presentation. This could be one evidence showing that it is meaningful to include collaborative learning as well as instructions by a teacher in VLS training programs.

Next, the responses for the open-ended question were analyzed (see Table 2 for data summary). Figure 1 shows the result of the analysis by KH Coder. It suggests that several

and 9). Such awareness could enable them to recognize the importance of thinking of effective strategies on their own. Moreover, Response 10 implies that checking own learning styles could increase learners' confidence in their learning strategy use. These appear to be the effects of the lecture about learning styles and the three psychological needs.

On the other hand, there are a few negative responses about the training, such as Response 11. The response indicates that it would be important to analyze possible reasons why some learners cannot find the discussion effective and consider how to support them.

Table 3

Examples of responses for the open-ended question in Survey A

1	It was beneficial for me to notice the importance of testing my vocabulary knowledge and learn through discussion, which I would not think of by myself.
2	I think motivation is the most important. I was able to consider some strategies to motivate myself, so I want to use them.
3	I realized that I should memorize vocabulary enjoyably. I will establish my own learning method and try to study effectively.
4	The presentations by other groups let me know some strategies which I did not think of on my own. I found that I could study vocabulary enjoyably without decreasing the efficiency of learning.
5	I learned that studying with a relaxed feeling is effective and I can get a better score.
6	I was very poor at memorizing vocabulary when I was preparing for university entrance examinations. I slightly regret I had not thought about efficiency at that time as I did in the training.
7	I've decided to work harder. I realized that my classmates use various strategies to study vocabulary effectively, so I will also do something new to get a better score.
8	It is surprising that some people are visual learners, while others are tactile/kinesthetic learners. It was useful for me to find my own learning styles.
9	I realized that my favorite strategies are different from those of others and that everyone has strategies appropriate for themselves.
10	I would not change my VLSs, but I checked my learning styles and I am sure that my way of vocabulary learning is correct.
11	I think discussion was just fun and not an effective way for learning.

The second part of Survey A inquired what kinds of VLSs the participants had used in the preparation for the post-vocabulary test on Day 2. As discussed in 2.1. and 2.2., to do effective vocabulary learning, internal proactiveness is more important than what kinds of strategies learners uses. However, if the internal proactiveness did not lead to actual VLS use at all, the learner could not be considered as an autonomous vocabulary learner. Therefore, we examined what VLSs the participants had used.

Analyzing the responses of the participants, it is suggested that self-motivating strategies (62 responses) and cooperation strategies (25 responses) are popular strategies. Among self-motivating strategies, testing own vocabulary knowledge repeatedly and confirming the progress, setting a goal, and competing with classmates were common strategies. Additionally, there were responses such as "I declared to my friend that I would get a better score in the vocabulary test than his" "My classmates and I reported our progress of vocabulary learning to each other," "The winner got all snacks that each group member had brought," and "I visualized my progress of vocabulary learning."

As for cooperation strategies, most responses say, "my classmates and I gave quizzes to

each other” or something similar. A few participants reported that they had discussed how they can memorize vocabulary effectively with their classmates.

In addition, five participants used apps that give vocabulary tests in a random order. Other participants answered, “I listened to the pronunciations of the words,” “I read the words aloud,” or “I clarified images of each word in my mind.” These seem to be strategies which the participants thought of through considering their own learning styles.

The results that many participants used self-motivating strategies show that the training can improve learners’ self-regulating capacity. This seems to be a unique characteristic of this training program, because many of the past VLS trainings mainly focused on teaching memory strategies and cognitive strategies.

5.2. Recordings of Participants’ Discussions

In this section, five successful discussions made in the planning time on Day 1 are presented. Excerpts 1 and 2 show that discussion could help learners develop their VLS use. In Excerpt 1, Participant A suggests rewarding oneself be a possible strategy to increase motivation. Hearing the suggestion, Participant B made an additional proposal that each of the group members brings some snacks, and the winner in the vocabulary test takes all of them. In Excerpt 2, E suggests making a schedule chart, and then G proposed some additional techniques which make it more motivating. In both cases, the strategies might not have developed like these if the participant had worked on VLS development on his/her own. In other words, these examples imply that discussing VLSs may make learners more creative than developing VLSs alone and help them creatively adapt learning techniques, which Dörnyei and Ryan (2015) consider as important.

Excerpt 1

- | |
|---|
| <p>1 A: お菓子とか買っていいみたいな、自分に。ご褒美。
How about making a rule of treating ourselves to favorite snacks when we get a good score in a vocabulary test. Reward ourselves.</p> <p>2 B: 例えば、4人でやるとしてさ、ひとりずつお菓子買ってきて...。
For example, each of us would buy some snacks and bring them with us...</p> <p>3 C: それいいかも。
This may be good.</p> <p>4 D: 頭いい！
You are so smart!</p> <p>(snip)</p> <p>5 B: この4人の中で競って、一番高い人が、全部もらう。
Let’s compete among ourselves, and the winner (in the vocabulary test) will take all of them.</p> <p>6 C: あーいいね！
Oh, sounds good!</p> <p>7 A: 案外いいかもしれない。
This idea could be an unexpectedly good one.</p> <p>8 D: それ、やる気出るかもしれない。絶対1位になろうって思う！
This can be motivating. I should win!</p> |
|---|

Excerpt 2

- 1 E: 予定表を作る、計画表を作る、みたいな。
How about making a schedule chart?
- 2 F: 予定表を作る超よくない？
Making a schedule chart sounds so good, doesn't it?
- 3 E: 計画表作って、それに合わせてやるみたいな。
Like making a schedule chart and studying in accordance with it.
- 4 F: 自分で計画を立てて自分でやるんでしょ？
We make a plan by ourselves and study, right?
- 5 G: 計画表立ててやってさ、その後にさ、自分で記録みたいのをつければさ、自分やればできるんじゃないかな。
Making a plan, studying, monitoring, and keeping a record, and then we would feel like "I can do it if I try."
- 6 E: あー。
Yeah.
- 7 G: やる前のテストの記録書いて、計画立ててやった後の記録書いたら、有能性。
Keep the record of the previous test, and make a plan for studying, and keep another record after practice, and then, (we could satisfy) need for competence.
- 8 F: 比較みたいな。
Like comparison (between the results of before and after making a plan).
- 9 G: 比較比較。
Yes, exactly, a comparison.

In Excerpts 3 and 4, participants I, J, and L share their favorite VLSs with their group members. Turn 15 and 16 in Excerpt 3 and Turn 1, 3, and 8 in Excerpt 4 imply that the group members were convinced of the effectiveness of using the strategy, and were enjoying learning about it. These examples show that learners can successfully play a role of a teacher and teach effective strategies. This could be even more meaningful than teachers' instruction, because learners may think that VLSs which their peers recommend should be useful for them, too (cf. *internally persuasive voice*: Bakhtin, 1968; *near-peer role modeling*: Murphey & Arao, 2001).

It is also worth mentioning that I, J, and L received many positive responses from their group members. I and J strongly agreed with each other about the effectiveness of their favorite strategies, and L received very positive feedback about the app she was introducing. These experiences could enhance their confidence about vocabulary learning.

Excerpt 3

- 1 H: 1週間で1日10個覚えるっていう。
How about memorizing 10 words a day for a week.
- 2 I: それはやだ。
I don't like it.
- 3 J: 私はそれはお勧めしない。
I don't recommend it.
- 4 H: なんで？
Why not?
- 5 I: 一気に結構の量のやつを、何回も見て、それを違う日に同じメニューをやるのが好き。
I like checking lots of words at one time, and review the same words later again.
- 6 H: あー。

I see.

7 J: 私も受験期あれだよ。単語帳あるじゃん、1冊。あれを1日1周してた。

When I was studying for university entrance exams, I checked all the words in a vocabulary book a day.

8 I: 私も1日1周してた!

I did it, too!

9 J: だからそれがいいんだよ。膨大な量を、何回も見ることで覚える。

So, I believe it is good. To check lots of words repeatedly to memorize them.

10 I: そうそうそうそうそう!

Yes, yes, yes!

11 J: 1単語に時間かけない!

I don't spend much time to memorize one word!

12 I: かけない!

You shouldn't do!

13 J: 1秒とか2秒とか。

Only 1 or 2 seconds is (enough)!

14 I: すぐぱっぱいっちゃう。

Move on to the next word quickly.

15 H: へー。

I see.

16 K: ためになるね。

You gave me really good advice!

Excerpt 4

(Participant L is introducing an app for vocabulary learning.)

1 M: めっちゃええやん!

It looks very cool!

2 L: めっちゃええよ。

Yes, indeed.

3 N: めっちゃええね。

Exactly.

4 L: で、テストもあるから。

We can also test our memory with that app!

5 N: 綴りも勉強できちゃうし。

We can memorize spellings at the same time.

(snip)

6 L: あとこれは、ゲームだから。

It's a kind of game.

7 M: ああそうか。

Oh, really?

8 N: それ大好き。

I love it!

(snip)

9 L: なんか何パーセント中みたいなの出てくるよ。

It tells us what percentage we have achieved.

10 N: あともう少しです、みたいなの。

Like “you have almost done!”

11 L: そうそうそう。

Yes, exactly!

Excerpt 5 is a discussion on the importance of motivation and how to keep it or stimulate themselves to learn. We expect that this discussion could help participants O and P be a better language learner for three reasons. First, they successfully analyzed and discussed processes about how they were motivated. They introduced some possible ways to keep or increase motivation to each other; such as working with peers, having a goal, and having a sense of accomplishment. Such interactive learning could develop their self-regulating capacity.

Second, both participants O and P seem to develop their own thoughts through the interaction. O talked about his experience in Turn 3, and summarized it saying, “it is very important to have clear motives.” P said, “...to feel happy when I could get something done” in Turn 6 and rephrased it as “sense of accomplishment” in Turn 8. This means that both of them shaped their idea or experience into more abstract concepts. Viewed from a perspective of socio-cultural theory, this can be a valuable moment which may help the participants improve their self-regulating capacity. According to the theory, shaping vague understanding learned through experiences (*everyday concept*) into abstract and systematic knowledge (*scientific concept*) is necessary to regulate own psychological process consciously and effectively (Nakamura, 1998). Participant O realized that his experience illustrates the importance of having clear motives, and participant P realized that feeling happy when he could get something done means satisfaction of his sense of accomplishment. The acquisition of scientific concepts about motivation enhancement may be applicable when they need to motivate themselves in the future.

Furthermore, in Excerpt 5, a teaching role and a learning role are not fixed. In Turns 1-5, O seems to play a role of teacher, because he is arguing the effectiveness of working with peers and of having an extrinsic motive. However, in Turns 6-9, P is playing a role of teacher: he proposed the importance of having a sense of accomplishment, and after listening to his argument, O was convinced that not only extrinsic motivation but also intrinsic motivation is important. In this discussion, O and P shared their viewpoints over their learning, being relieved from a kind of “authorized existence” (Bakhtin, 1981). As Tsuda (2013) argues, learning occurred in such a circumstance is more likely to be meaningful than learning in the teacher-centered context.

Excerpt 5

1 O: モチベーションは英語をする上ですごく大事なと思う。あんま良くないけど。

To have motivation is very important for English learning. It is not very good though.

2 P: うん。

Hmm...

3 O: やっぱり自分だけでやるよりモチベーションになるから、やっぱりそうやってなんか他人がいることでいい点を取ったり、あとは何か目的を持って勉強するとか。俺は留学したかったから TOEFL の勉強凄い頑張れたし、人生で初めてあんな英語頑張れたし、なんでもいいんだけど就活で有利になりたいから TOEIC 頑張ろうって思えたらたぶん、ただなんか特に目的もなく勉強している人より絶対頑張れるし。

I know that working with peers is more motivating to get better scores than working alone. And, studying with a purpose (should be also motivating). In my case, I studied hard to get a high score in the TOEFL test to get a chance to study abroad. It was the first time for me to study English so hard. I believe whatever goal of studying English should be fine, like studying English to get a high TOEIC score for the purpose of getting an advantage in job hunting. Then we would study English harder than those who study English without any purpose.

4 P: まあね。
Well, I suppose so.

(snip)

5 O: だから P も単位危ないから単語テスト頑張れるとか、そういうモチベーションを、なんか意識的に持つことはすごい大事なのかなって。
So I believe it is very important to have clear motives. You would study harder for English vocabulary test, for fear of failing to get credit for the course.

6 P: 単位もそうなんだけど、できたら嬉しいなっていう気持ちだよねやっぱり。
I know you're right, but I'm sure it is more important for me to feel happy when I could get something done.

7 O: あー。テストで点取れたら。
I see, if you could get a good score in the test (, you would be happy.)

8 P: 達成感みたいのは確かに。
I think a sense of accomplishment is surely (motivating).

9 O: うんうん。
Yes, it is.

It is true that not all groups made as fruitful discussions as excerpts 1-5. However, these results show that learners' discussion based on what they learned in the lecture has potential of helping them to be a better vocabulary learner.

5.3. Vocabulary Tests

The results of the vocabulary tests are summarized in Table 4.

Table 4
Results of the vocabulary tests

	Day 1		Day 2		<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
A → B (<i>n</i> = 21)	36.5	19.8	50.9	13.6	.03	.73
B → A (<i>n</i> = 25)	46.7	15.0	46.9	15.5	.95	.01

Note. "A → B" is the group that took Vocabulary Test A on Day 1 and Test B on Day 2. "B → A" is the group that took the tests in the opposite order. The data of participants who missed either the pre-test or post-post is not included.

The results seem to show that Vocabulary Test B unexpectedly appeared to be an easier test than Test A. In fact, some participants told the second author that Test A was more difficult. In addition, the ceiling effects are seen in the results. Therefore, it would be difficult to conclude that the average score in the post-test is significantly higher than the score in the pre-

test. Nevertheless, the participants who took Test A, the difficult one on Day 1 as pre-test, and Test B, the easier one on Day 2 as post-test significantly improved their average scores, while those who had taken the tests in the opposite order got almost the same average scores in both tests. This may imply that the training helped the participants learn vocabulary effectively.

5.4. Survey B

Table 5 summarizes the results of Survey B, which was administered about one month after the training (see also appendix B).

The result of Q1, “Did the training increase your confidence in VLSs you had already known before you got the strategy training?” indicates that many of the participants increased their confidence about vocabulary learning; 36 participants out of 48 chose either 4 or 3 in the question. Two possible reasons for it are: 1) participants checked their learning styles and felt relieved when they confirmed their ways of learning to be suitable, as was seen in Response 10 in 5.1., and 2) participants received positive comments from their classmates when they shared their favorite VLSs (see Excerpts 3 and 4 in 5.2.).

On the other hand, the result of Q2 shows that more than half of the participants did not use new VLSs which they had learned in the training. Furthermore, in Q3, no participants mentioned self-motivating strategies or cooperation strategies, which were commonly used in the preparation for the post-vocabulary test.

Table 5
Results of Survey B

Q1	Did the training increase your confidence in VLSs you had already known before you received the strategy training?	$M = 2.94$ $SD = .83$
Q2	Did you use VLSs after the training?	Yes: 23 participants No: 25 participants
Q3a	If you answered “Yes” in Q2, what VLSs did you use? Please write them as concretely as you can. Common Responses: • I read aloud when I memorized English words. (5 participants) • I used an app. (5 participants)	
Q3b	If you answered “No” in Q2, why didn’t you use the new VLSs? Common Responses: • I am satisfied with (used to) the VLSs I had started to use before the training. (15 participants) • I did not have a chance to use the new VLSs. (4 participants)	
Q4	Please write VLSs which you learned in the training and want to use in the future, but have not used yet. Common Responses: • Study with an app (5 participants) • Study with peers (4 participants)	

Note. Q1 is a 4-point Likert scale question (4: I think so, 1: I don’t think so). The data of the participants who missed either Day1 or Day 2 is not included.

These results suggest that the training was not effective enough to make the participants be willing to use new VLSs voluntarily. One possible reason is that we did not give post-training tasks to them. If post-training tasks had been given and the participants had been encouraged to use new VLSs even after the training, the result might have been different. Another possible reason is that memorizing vocabulary for the mid-term examination, which

was given before Survey B, was not very demanding for the participants, so they did not have to use various VLSs. If vocabulary learning for the examination had been more challenging, they might have been more positive in using some of the VLSs they had learned in the training.

Furthermore, difficulty of collaborating with classmates outside the classroom may be another reason why the participants did not use cooperation strategies. Although many participants used them in the training and some of the participants are interested in using them (see the result of Q4), they did not use them after the training. It indicates that even if they are willing to learn with peers outside classroom, doing it voluntarily may be difficult. If so, it would be effective for a teacher to give learners reasons to collaborate with each other, for instance, by having them compete among groups in the scores of vocabulary tests.

Another finding which is worth mentioning here is that many participants are interested in using apps for vocabulary learning. Five participants learned to use them after the training (see the result of Q3a), and other five participants hope to use them in the future (see the result of Q4). This implies that it is meaningful to introduce apps that assist vocabulary learning in VLS training programs.

6. Conclusion

6.1. Summary of the Study and Suggestions

In this study, we designed and conducted a VLS training, and examined the effectiveness of the program which aims to stimulate learners' internal proactiveness and creativity. The results show that many participants found the training interesting and meaningful, and realized the importance of developing their self-regulating capacity and enhancing strategic vocabulary learning involvement. In addition, they increased their confidence in the VLS use. One possible reason why the training had the positive effects is that it taught several principles about vocabulary learning and spent considerable amount of time on discussions among learners in collaborative learning method. In light of these findings, we believe that this study provides some insights about how to educate better vocabulary learners.

However, while the training seems to have stimulated many participants' internal proactiveness, the majority of the participants did not learn to use VLSs they had learned in the training. One possible reason is that the vocabulary on the list was not appropriate for the participants: memorizing the words might be so easy for them that they did not need to use learning strategies (Tsuda, 2013; Vygotsky, 1996). Another possible reason is that we did not encourage them to use strategies they had learned in the training consistently even outside the class.

There are some possible solutions to make the training more effective. First, a list of proper vocabulary should be given to the learners so that they need some learning strategies to memorize new words efficiently. Next, some post-training tasks should be extended. For example, it would be helpful if learners kept vocabulary-learning reports after each in-class vocabulary test, writing what strategies they used, how they worked, and how they could improve their strategies for the next test. In addition, it would be also effective to give learners chances to collaborate with each other even outside the classroom, for instance, to let them compete among groups in the scores of vocabulary tests. Introducing apps that promote collaboration among learners would be another way to be suggested. Some apps may be utilizable instruments even in the class. In these ways, it is possible for a teacher, as a facilitator, to encourage learners to enhance and enjoy collaborative learning even outside of class through teaching some strategies for effective vocabulary learning.

6.2. Limitations

Finally, four limitations of the study are discussed. First, it seems to be difficult to generalize the results, because all of the participants in this study are university students who have relatively high English proficiency and motivation compared to average university

students in Japan. Therefore, it is not certain whether the training program would be effective for younger learners or less-skilled English learners.

Second, this study does not examine the enhancement of learners' internal proactiveness quantitatively. The participants' responses in Survey A indicate that the training stimulated their internal proactiveness (see 5.1.). However, in order to analyze the effect more precisely, quantitative research should be conducted, comparing between the results of pre- and post-surveys. Moreover, in order to claim that the discussion stimulates learners' creativity in VLS development, the present data is not enough and more data is necessary.

Third, the present study focused on only receptive vocabulary learning, which is not enough to investigate the whole vocabulary learning process. In other words, productive vocabulary learning should be included. Moreover, the vocabulary tests required to write only definition of each English word in Japanese. Taking such a condition of learning into consideration, it can be said that the level of vocabulary learning activity and that of the vocabulary tests were not so challenging for the participants in this study. It may be possible to make this experiment more useful if vocabulary tests asked the participants to write a short sentence or a short story using some of the target words randomly chosen from the vocabulary list, which includes more difficult or more academic words that would force the participants to use some learning strategies.

Lastly, one of the authors was the instructor of the listening classes involved in this study and this could lower the reliability of the data. Even though we clearly told the participants that this study would have nothing to do with their class grades and a trusting relationship between the instructor and the participants seemed to have been established, it is difficult to deny the possibility that some of them behaved as they believed the teacher would hope when answering the surveys and making discussions (cf. observer's paradox: Labov, 1972).

Note

This study was partly presented by the authors at the third international Psychology of Language Learning conference at Waseda University on June 9th, 2018.

References

- Bakhtin, M. M. (1968). ドストエフスキー論: 創作方法の諸問題 (Keizaburo Shintani, Trans.) *An essay on Dostoyevsky: Issues of story writing*. Tokyo: Tojusha. (Original work published in 1963).
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas. (Original work published in 1975).
- Butler, Y. G. (2015). The use of computer games as foreign language learning tasks for digital natives. *System*, 54, 91–102.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L., & Chi, J. C. (2002). *Learning style survey: Assessing your own learning styles*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York, NY: Routledge.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313–330.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from*

- good language learners* (pp. 83–98). Cambridge University Press.
- Gu, P. Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *TESL-EJ*, 7, 1–25.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. New York, NY: Routledge.
- Higuchi, K. (2016). A two-step approach to quantitative content analysis: KH Coder tutorial using Anne of Green Gables (Part I). *Ritsumeikan Social Science Review*, 52, 77–91.
- Hinomori, T. (2005). Three factors that motivate L2 learners: From the perspectives of general tendency and individual differences. *JACET Bulletin*, 41, 37–50.
- JACET. (2016). *The new JACET list of 8000 basic words*. Tokyo: Kirihara Shoten.
- Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 319, 966–968.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MEXT. (2017). *Course of study for junior high schools*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiefieldfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf
- Mizumoto, A. (2017). 語彙学習方略: 理論と実践 [Vocabulary learning strategies: Theory and practice]. *KELES Journal*, 2, 44–49.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13, 425–449.
- Murphey, T., & Arao, H. (2001). Reported belief changes through near peer role modeling. *TESL-EJ*, 5, 1–15.
- Nakamura, K. (1998). *Vygotsky's cultural-historical theory of development*. Tokyo: University of Tokyo Press.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston, MA: Heinle.
- Nation, I. S. P., & Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston, MA: Heinle.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Newbury House.
- Rasekh, Z. E., & Ranjbar, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *TESL-EJ*, 7, 1–17.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41–51.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tseng, W. T., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58, 357–400.
- Tsuda, H. (2013). 学習者の自律を目指す協働学習: 中学校英語授業における実践と分析 [Investigating the role of collaborative learning in fostering learner autonomy: A case study of EFL classes at a junior high school in Japan]. Tokyo: Hituzi Syobo Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1996). Interaction between learning and development. In P. A. Richard-Amato (Ed.), *Making it happen: Interaction in the second language classroom from theory to practice* (2nd ed.) (pp. 418–428). New York, NY: Longman.
- Wakamoto, N., & Kitao, K. S. (2013). Japanese students' development of vocabulary learning strategies in an English-medium content course. *Bulletin of Institute for Interdisciplinary Studies of Culture, Doshisha Women's College of Liberal Arts*, 30, 93–103.
- Wegerif, R. (2006). A dialogic understanding of the relationship between CSCL and teaching thinking skills. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*,

1, 143–157.

Yamamoto, H. (2017). Characteristics of vocabulary learning motivation: A quantitative study using a self-determination theory framework. *Journal of Teaching English*, 26, 31–44.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2007). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1–30). New York, NY: Routledge.

Appendix A

The original data of responses for the open-ended question in Survey A

1	テストする事の大切さや、自分だけでは思いつかなかった事をディスカッションを通して学べたので良かったと思いました。
2	モチベーションが一番大事だと思いました。また、そのモチベーションをどう起こすか、自分なりに考えることができたので、今後活用していきたいと思います。
3	単語を覚えるのは楽しみながらやっっていこうと思いました。自分の学習法を作って、効果的に勉強していきたいです。
4	他の班の発表も自分で思いつかなかったものが多く役立ちました。やり方次第では楽しく勉強し、効率も落とさずできることがわかりました。
5	気分を楽にして勉強すると効率よく点数も上がることがわかりました。
6	受験生のとき単語を覚えるのがとても苦手だったので、その時の自分も効率性を考えられていたらなど少し悔しい気持ちになりました。
7	もっと頑張ろうと思いました。クラスメイトが色々な工夫しているを知って、自分も何かしらの工夫をして、得点に結びつけたいです。
8	見て覚える方がいい人と何かをしながら覚える方がいい人がいるのは驚きだった。自分の適性を見つけてよかった。
9	自分が一番いいと思う学習法と他の人がいいと思う学習法はちがって、それぞれ自分に合った学習法をもっているんだと思いました。
10	自分の学習法を変えることにはならなかったけど、 learning style を確認したことで、自分のやり方が合っていたことを認識できた。
11	ディスカッションするのは楽しかったが、別に効果的な学習ではないと思う。

Appendix B

The original items of Survey B in Japanese

Q1	その授業のおかげで、授業を受ける前から使っていた語彙学習法(工夫)を、以前より自信を持って使えるようになった。
Q2	授業を受けたことがきっかけで新しく学んだ語彙学習法(工夫)のうち、2回目の授業終了後から今日までの間に、実際に使用してみたものはありますか？
Q3a	(Q2で「はい」と回答した方) 使用した語彙学習法を、なるべく具体的に書いてください。
Q3b	(Q2で「いいえ」と回答した方) 新しい語彙学習法をまだ使用していない理由を教えてください。
Q4	授業を受けたことがきっかけで新しく学んだ語彙学習法(工夫)の中で、まだ実際に使用していないが、機会があれば今後使ってみたいものがあれば、教えて下さい。

統制的発表語彙サイズテストの適用可能性の再検証

今井由美子
同志社女子大学
三根浩
同志社女子大学

Abstract

Receptive vocabulary comprehension is generally tested in order to measure vocabulary size and level. Just as the testing of speaking and writing ability is not an easy task, there are also various difficulties involved in measuring productive vocabulary size. This study had two aims: first, to compare parallel versions of the Vocabulary-Size Test of Controlled Productive Ability, known as the VLT-CPA (Laufer & Nation, 1999) and, second, to compare the results of the VLT-CPA between high- and low-score groups of English learners in order to confirm the applicability of the VLT-CPA for use with Japanese EFL learners. 124 female Japanese university English-majors participated in the study. Results indicated that the two versions of the VLT-CPA accurately measured the learners' English proficiency and that the high-score group of English learners consistently received higher scores for the VLT-CPA, and that Version 2 of the VLT-CPA was judged to be difficult for Japanese EFL learners.

1. はじめに

発信力を伴う実用的な英語力を育成するためには、学習者の語彙レベルを把握し、発表語彙サイズを伸ばしていく効果的な測定法が必要である。スピーキングやライティングに必要とされる発表語彙サイズを測定するには、目標とする語彙を自発させる仕掛けについて様々な困難が伴う。たとえば、日常的な会話の中には常套句が多用されるだろうし、会話の内容をデータ化するには面倒な手続きが必要になる。自由作文の内容をデータ化するには学習者にコンピュータへタイプ入力してもらえば簡単にできる。しかし、第1言語であっても、辞書を参照せずにスペリングや字画を正確に文章化することには困難が伴う。多くの発表語彙テストではスペルミスは不正解の扱いとされる。そのため、発表語彙サイズの測定研究は比較的少なく、語彙頻度プロフィール法 (Lexical Frequency Profile; Laufer and Nation, 1995)、統制的発表語彙サイズテスト (Vocabulary Size Test of Controlled Productive Ability; 以下 VLT-CPA, Laufer and Nation, 1999)、語彙レベルディクテーションテスト (Vocabulary Levels Dictation Tests; 以下 VLDT, Fountain and Nation, 2000)、Lex 30 (Meara and Fitzpatrick, 2000) などが研究されてきた。発表的語彙サイズの測定を目的とする統制的発表語彙サイズテスト (VLT-CPA) と語彙レベルディクテーションテスト (VLDT) は、受容的語彙を測定する語彙レベルテスト (Vocabulary Levels Test; 以下 VLT, Nation, 2001; Schmitt, 2000; Schmitt, Schmitt, & Clapham, 2001)

を原型として開発された。

2. 語彙サイズテスト

語彙サイズは英語学習において重要な役割を果たしている。一般的な英語テストでは単語の知識を問うため、受容的な語彙サイズが測定される。受容的語彙テストは、単語の文字形式 (スペリング) を提示し選択肢により意味を確認する再認形式と単語の翻訳語を書かせる形式が一般的である。一方、発表的語彙サイズテストは単語や文を書かせる形式のもので、スペリングを提示しその意味や知識をチェックする再認テスト形式の受容的語彙テストとは異なる。

受容的語彙テストとして、ESL 研究ではチェックリスト・テスト (Meara & Buxton, 1987) や語彙レベルテスト (VLT) が用いられる。日本で最もよく研究用に使われている受容的語彙力測度として、語彙サイズテスト (望月, 2003) がある。

2.1 受容的語彙サイズテスト

チェックリスト・テストは英語を第一言語とする学習者の語彙サイズ測定を目的に用いられてきた方法である。知っている単語にチェック (yes) を入れて回答するシンプルなテストで、チェックした単語数から語彙サイズを算出する単語リストである。知らない語にチェックしてもその虚偽を見抜くことができない問題点がある。Anderson and Freebody (1983) は学習者の回答の精度が測定できるようリストの中に無意味語を混ぜることで妥当性の検証を試みた。Meara and Buxton (1987) は無意味語を混ぜる方法を ESL 学習者のために応用し、信頼性と妥当性のある実用的な語彙知識の測度であることを見出した。現在のチェックリスト・テストの形式は 1,000 語、2,000 語、3,000 語、4,000 語、5,000 語、上級レベル、10,000 語レベルの 7 つで、各レベルは実在する 40 語と 20 の無意味語で構成される。学習者の得点は yes と回答した実在語の単語数から、yes と回答した無意味語の単語数を引き、計算される。

語彙レベルテスト (VLT) は再認テストという形で受容的語彙力を測定する。Nation (1990) に掲載された VLT は受容的語彙の測定を目的とし、2,000 語レベル、3,000 語レベル、University 語レベル (UWL)、5,000 語レベル、10,000 語レベルの 5 つのレベルで構成されている。3 つの定義文と 6 つの単語の選択肢から構成された 18 の設問が各レベルで用意され、5 つのレベルにおいて合計 90 語がターゲット語とされた。その後、Schmitt (2000) と Nation (2001) が改訂版を提唱し、最終的なテスト形式は Schmitt, et al. (2001) が標準化した。選択式テスト形式は同じであるが 3 つの定義文が 10 組用意され各レベルが 30 問で構成されることと Academic 語レベルが採用された点が改良点である。Nation (1990) による VLT の UWL は University Word List (Xue & Nation, 1984; Nation, 1990) を元に構成され、Schmitt, et al. (2001) による VLT の Academic 語レベルは Academic Word List (Coxhead, 1998) が組み込まれた。2 つともターゲット語はほぼ同じであるが University Word List よりも Academic Word List のほう

がカバー率は良く (Nation, 2001, p. 189)、Academic 語レベルでは 30 問中 25 問以上の正答があれば良いとされた (Nation, 2001, p. 196)。

語彙サイズテストは望月 (2003) により開発された日本人英語学習者のためのテストである。1,000 語から 7,000 語までの 7 段階の語彙力を調べるテストは、各レベルで 30 の日本語に相当する英単語を選択させる vst11～vst71 から構成される。vst の後に続く数字は北海道大学英語基本語彙表 (園田、1996) を元に作成された 1,000 語～7,000 語の語彙レベルを示す。与えられた 2 つの訳語または定義に合う 2 語を、6 つの選択肢の中から選ぶ形式である。語彙サイズを推定するには、正答数を問題数で割り、1,000 を掛けてレベルごとに積算して求める。

2.2 発表的語彙サイズテスト

発表的語彙サイズテストは単語や文を書かせる形式のもので、スペリングを提示しその意味や知識をチェックする再認テスト形式の受容的語彙テストとは異なる。

語彙頻度プロフィール法 (Laufer and Nation, 1995) は *VocabProfile* (現行では *Range*) というコンピューターソフトを用い作文を入力し分析することで、学習者が実際に使用した語彙 (発表語彙) を測定する手法である。*Range* は入力されたテキストの延べ語 (token) 数と異なり語 (type) 数の、指定した語彙レベルにおける使用率を計算し、テキストのカバー率を算出する。学習者の作文における発表語彙は、高頻度語の 1,000 語、2,000 語、Academic 語レベル、その他の語彙に分類される。語彙頻度プロフィール法では、より使用頻度の低い語彙が使用される割合が高いほど、学習者の発表語彙力が大きいと評価する。

統制的発表語彙サイズテスト (VLT-CPA) は、VLT の旧版 (Nation, 1990) をベースに開発された発表的語彙の測定を目的としたテストで、UWL が用いられている。一般的にこのテストは *Productive Levels Test* と称されているが、本研究では VLT をベースにした統制的発表語彙テストであることから VLT-CPA とした。このテストは C-test に似たテスト形式で、1 つの語彙は 1 つのセンテンスの中で、数文字の頭字手がかりに基づいてスペリングを回答することにより発表的語彙力を測定する。2,000 語、3,000 語、UWL、5,000 語、10,000 語の 5 つのレベルがある。VLT-CPA は 4 つの並行バージョンのテスト形式の中から Laufer and Nation (1999) による分析の結果に基づき 2 つの並行テストが提案された。

語彙レベルディクテーションテスト (VLDT) は、読み上げられた課題文を聞き取る受容的スキルと聞き取った文章を書き取るという発表的スキルにより複合的な語彙力を測定する目的で作成された。VLDT は、Test-A、Test-B、Test-C、Test-D の 4 つの並行テストがあり、各テストは 5 つのパラグラフからなる文章で構成される。Introductory Paragraph (採点に含まれない) に続く第 1 パラグラフは基本語彙 501～1,000 語、第 2 パラグラフは 1,001～2,000 語、第 3 パラグラフは 2,001～3,000 語、そして第 4 パラグラフが 4,000～6,000 語にグレード分けされた語彙をターゲット語とし、各レベルに 20 語ずつ配置されている。

今井・三根 (2010) は、語彙テストにおいて発表的側面を有する VLDT を取り上げ、日本人 EFL 学習者への適用可能性を検討した。VLDT の Test-A～Test-D の 4 つのテストのうち、Test-A と Test-B の信頼性および日本人 EFL 学習者における困難性を検証した結果、7 語文以上の長いフレーズでは中央の単語が脱落しやすいこと、および意味的・文法的処理の難しい誤答が多く見られたことが示唆された。

今井・三根 (2011) は、VLDT の総得点が語彙テストとして十分な信頼性を有すること、VLDT により測定される発表的語彙サイズは語彙レベルテスト (VLT) の受容的語彙サイズの約 50% であること、などを指摘した。一方で、VLDT Test-C の難易度が比較的に高く、結果の妥当性に疑問があることを示唆した。

Lex 30 (Meara & Fitzpatrick, 2000) は 30 の刺激語から連想される語を、30 秒の制限時間の中でできるだけ多く書かせることで発表語彙の大きさを測定するテストである。“attack”と読み上げた後回答欄に思いつく単語をできるだけ書く。30 秒経過したら次の“board”を読み上げる。回答結果は *Range* で処理され高頻度語の 1,000 語以外に分類された回答が、このテストにおける発表語彙の大きさを指標とされる。Lex 30 は語彙連想法を用いているため厳密な意味では再生テストではない。

3. VLT-CPA の先行研究

望月 (2003) は、VLT-CPA の妥当性の検証を試みた Mochizuki and Aizawa (2001) の調査結果を、VLT-CPA の「2000 語、3000 語、5000 語、大学レベルと、それぞれについて答えとなる語を日本語から書かせるテストの 2 種類を大学生に実施」したところ、「2 つのテストの相関関係はレベルにより .57～.73 の範囲のもので、中度以上と言え」ることから、「発表語彙を測定するテストとして、ある程度妥当なものと言え」る (p. 189) とまとめた。しかし、単語としては理解できているのに「文脈が理解できないために、発表的に知っている語を書けなかった」と考察していた (p. 191)。VLT-CPA は「受験者がある程度の読解力と文法力を備えていることを前提としたテストである」(p. 191)と、VLT-CPA の問題点を指摘した。

Hajiyeva (2014) はアゼルバイジャン語を第一言語とする英語専攻の大学 1 年生 159 名を調査対象とし、調査協力者の受容的語彙レベルと発表的語彙レベルを把握するために VLT および VLT-CPA (2 つのテストは小冊子にまとめられ、回答時間は 90 分) を行った。この調査で、アゼルバイジャン EFL 学習者の半数以上が 2 つのテストにおける正答率が低く、受容的語彙を測定する VLT においてはワード・ファミリーで 2,091 語、発表的語彙を測定する VLT-CPA においてはワード・ファミリーで 1,000 語にも達しないという結果を報告した。

三根・今井 (2015) は日本人 EFL 学習者を対象に VLT-CPA Version 1 の適用可能性を検証した。Version 1 は、1) 語彙において VLT の 45% に相当すること、2) CELT による英語力の高得点群と低得点群の間には 30% もの発表語彙サイズの差が見いだされ、得点との比較から、VLT-CPA が英語力の指標として妥当性があること、3) 高得点群の 2,000 語レベルにおける得

点が約 60%しかなかったことは、日本人 EFL 学習者にとり VLT-CPA の課題が難しすぎたことを示した。

4. 目的

本研究の目的は、先行研究では使われていなかった Version 2 を加えて Laufer and Nation (1999) による統制的発表語彙サイズテスト (VLT-CPA) の日本人 EFL 学習者への適用可能性を再検証することである。調査協力者を CELT により高得点群と低得点群に分け、語彙力の指標として受容語彙を測定する VLT を同時に施行する。三根・今井 (2015) で用いられた VLT-CPA の Version 1 に、並行テストである Version 2 を加えてテストの信頼性と妥当性を確認する。

5. 方法

5.1 調査協力者

調査協力者は英語専攻の大学 2 年生で春学期および秋学期を通して週 1 回 90 分のリスニング科目を受講した女子学生であった。CELT (Listening Part Form A または Form B, 30 分)、VLT (Version 1 または Version 2, 30 分)、VLT-CPA (Version 1 または Version 2, 30 分) の 3 つのテストを春学期および秋学期のはじめと終わりに実施した。調査協力者は、第 1 回目の調査ですべてのテストを受験した 124 名を対象とし、調査協力者の CELT (1 回目) の平均点に基づき、27 点以下を CELT-Low 群 (62 名)、28 点以上を CELT-High 群 (62 名) とした。また、調査協力者には書面にて調査への理解および協力を確認した。

5.2 手続き

VLT-CPA は Laufer and Nation (1999, pp. 46-51) に掲載されている Version 1 (Version C) および Parallel Version 2 を使用した。Laufer and Nation (1999) には解答欄についての指示がなかったが、採点の便宜をはかるために解答欄を問題用紙の右側に設けた。解答を書き入れるための下線の長さは語の長さに関係なく統一し、文中で頭字手がかりとして与えられている文字を置いた。本調査には 10,000 語レベルを除く 2,000 語、3,000 語、UWL、5,000 語の 4 つのレベルを使用し、解答時間は 30 分とした。Laufer and Nation (1999) には正答が記載されていなかったため、著者らが解答したものを用意した。各レベルには 18 の問題文がある。文脈から正しい語彙を推測し書き出すという発表的語彙力を測定するため、採点の際の注意点として、動詞の過去形および過去分詞形や名詞の複数形などのスペリングが正確に書かれている場合にのみ正答とみなした。また、解答を作成している段階で Version 1 よりも Version 2 の難易度が高く解答困難であると判断したため、学期はじめと終わりの教育効果の測定に対して阻害要因にならないよう配慮し、学期ごとの施行順序を同一にした。

6. 結果と考察

6.1 VLT-CPA

表1から表4は、VLT-CPAのVersion1とVersion2による4回の調査について、2,000語、3,000語、UWL語、5,000語レベルごとにCELT-Low群およびCELT-High群の間で分散分析を行った。表1は2,000語レベルの平均点の推移を示した。いずれも学期始めのVersion1(1回目と3回目)の方が学期末のVersion2(2回目と4回目)より有意に高い平均点を示した($F(3,312)=39.4, p<.01$)。本来なら学習が進む学期末の方が成績は良くなる傾向になるが、Version2の平均点は低いままであった。2,000語レベルでは、CELT-High群は有意に平均値が高く($F(1,104)=26.4, p<.01$)、英語力が語彙力に相応していることが示された。

表1
2000語レベルの平均値

	1-Ver1	2-Ver2	3-Ver1	4-Ver2
CELT-Low	7.19	5.45	7.60	5.75
CELT-High	9.17	7.66	9.98	7.91

表2は3,000語レベルのCELT-High群とCELT-Low群における平均点の推移を示した。CELT-Low群とCELT-High群を比較すると、CELT-High群の方が平均点は高かった($F(1,104)=31.1, p<.01$)。3,000語レベルでは、学期はじめのVersion1よりもVersion2の方が平均点は高かった($F(3,312)=28.3, p<.01$)。

表2
3000語レベルの平均値

	1-Ver1	2-Ver2	3-Ver1	4-Ver2
CELT-Low	2.04	3.17	3.11	3.51
CELT-High	3.26	4.57	5.04	5.70

表3はUniversity Word LevelのCELT-High群とCELT-Low群における平均点の推移を示した。このレベルでもCELT-High群の方がCELT-Low群より4回の平均点において高かった($F(1,104)=18.3, p<.01$)。University Word Levelでの学期はじめの平均点と学期末の平均点を比べると春学期では平均点が上昇していたが、秋学期では平均点が下がっていた。学期末に実施したVersion2は同じ内容を繰り返し測定したものであるから2回目の平均点が下がるのは尺度として信頼性に欠けることを示した。

表 3
University Word Level の平均値

	1-Ver1	2-Ver2	3-Ver1	4-Ver2
CELT-Low	2.43	3.25	3.68	2.74
CELT-High	3.87	4.70	4.51	4.32

表4は5,000語レベルのCELT-High群とCELT-Low群における平均点の差異を示した ($F(1, 104) = 19.1, p < .01$)。5,000語レベルについて、Version 1もVersion 2も課題が非常に難しかったことがわかる。Version 2(2回目)の平均点でCELT-Low群の0.6とCELT-High群の1.08は極端に低い得点であった ($F(3, 312) = 53.2, p < .01$)。協力者がやっと1問正解を得る状態であったことは到底、発表語彙として使うことのできるレベルではないことを示した。Version 2(2回目と4回目)においては、CELT-High群にとっても正答することが困難であった様子が見えられた。すべての結果(表1~表4)においてCELT-High群の方が高い語彙得点を示したことから、VLT-CPAは受験者の英語力を反映していたと判断された。

表 4
5000語レベルの平均値

	1-Ver1	2-Ver2	3-Ver1	4-Ver2
CELT-Low	1.83	0.60	2.25	1.09
CELT-High	2.83	1.08	3.23	2.09

6.2 VLTとVLT-CPA

次に、VLTおよびVLT-CPAについて、春学期と秋学期に実施したVersion 1とVersion 2の平均点を t 検定で比較した。表5はVLTの学期ごとの平均点の差異をまとめたものである。VLTは春学期および秋学期の2,000語と3,000語レベルにおいて学期はじめより学期末の正答数が高く、1%水準で有意な差が認められた。5,000語レベルでも1%水準で有意差がでたものの、学期はじめよりも学期末の平均点の方が低くなっている。VLTは全体として信頼性と妥当性が検証済みであり学期末には平均点はあがるはずなのだが、2,000語と3,000語の正答数が増えることで回答時間が足りなくなったのかもしれない。

表6はVLT-CPAの学期ごとの平均点の差異をまとめたものである。VLT-CPAは春学期および秋学期の3,000語レベルと春学期のUniversity Word Levelにおいて学期はじめより学期末の正答数が高かった。春学期の3,000語レベルとUniversity語レベルでは1%水準で、また秋学期の3,000語レベルでは5%水準で有意な差が認められた。2,000語レベルと5,000語レ

ベルにおいては、1%水準で有意差があったものの、いずれも学期末での正答数が少なかった。5,000語レベルではVLT5,000語と同じ現象であるが、2,000語レベルではVLTと逆の結果になっていた。基本語彙を測定する2,000語レベルでは学習効果は明確に測定できるはずである。VLT2,000語では学期ごとに1%水準で有意な平均点の伸びが見られている以上、VLT-CPAのVersion 2が妥当な語彙調査ではないことが示されたといえよう。

表 5

VLTのセメスターごとの平均点の差異

	1-Ver1	2-Ver2	<i>t</i>	3-Ver1	4-Ver2	<i>t</i>
VLT 2000	25.79	27.05	-5.24 **	26.66	27.56	-4.69 **
VLT 3000	20.39	23.22	-9.29 **	21.56	23.59	-6.38 **
VLT 5000	17.95	15.61	6.51 **	18.41	16.71	3.94 **

** $p < .01$.

表 6

VLT-CPAのセメスターごとの平均点の差異

	1-Ver1	2-Ver2	<i>t</i>	3-Ver1	4-Ver2	<i>t</i>
CPA 2000	8.20	6.54	7.02 **	8.77	6.69	8.80 **
CPA 3000	2.66	3.82	-6.69 **	4.03	4.59	-2.21 *
CPA-Univ.	3.17	3.87	-3.76 **	4.06	3.52	2.74 **
CPA 5000	2.27	0.87	9.43 **	2.72	1.53	7.06 **

* $p < .05$. ** $p < .01$.

6.3 VLT 語彙サイズと VLT-CPA 語彙サイズ

次に、VLT 語彙サイズの Version 1 (1 回目と 3 回目) と Version 2 (2 回目と 4 回目) の結果を語彙サイズに変換しその平均点を望月 (2003, p. 211) の計算式を用い求めた。表 7 はその平均点をまとめたものである。調査協力者は 4 回のテストで順調に語彙サイズの平均点を伸ばした ($F(3, 312) = 8.8, p < .01$)。また CELT-High 群は有意に平均点が高かった ($F(1, 104) = 20.7, p < .01$)。

表 7

VLT語彙サイズの平均点

	Size1-Ver1	Size2-Ver2	Size3-Ver1	Size4-Ver2
CELT-Low	3373	3386	3487	3571
CELT-high	3838	3849	3960	3914

表 8 は VLT-CPA の語彙サイズの Version 1 (1 回目と 3 回目) と Version 2 (2 回目と 4 回目) の結果を、VLT と同様に語彙サイズに変換し、その平均点をまとめたものである。VLT-CPA

語彙サイズの平均点は一貫して、CELT-High 群の方が CELT-Low 群よりも平均点は高かった ($F(1, 104) = 30.3, p < .01$)。PV-size の平均点は Version 1 より Version 2 の方が低かった ($F(3, 312) = 48.1, p < .01$)。とくに、CELT-Low 群の Version 2 の平均点は 1000 語を下回り、Version 2 が CELT-Low 群にとり難しかったことを示した。

表8
VLT-CPA語彙サイズの平均点

	Size1-Ver1	Size2-Ver2	Size3-Ver1	Size4-Ver2
CELT-Low	1135	865	1285	972
CELT-high	1515	1224	1747	1428

VLT (受容的語彙サイズ) 平均点 (表 7) に対する VLT-CPA (発表的語彙サイズ) 平均点 (表 8) の比率を見ると、CELT-Low 群の VLT-CPA (発表語彙サイズ) は VLT (受容語彙サイズ) の 34%、26%、37%、27% となり、CELT-High 群の VLT-CPA (発表語彙サイズ) は VLT (受容語彙サイズ) の 39%、32%、44%、36% に相当する結果となった。VLT-CPA の Version 2 の難易度は Version 1 よりも難しいとともに英語力の低い学習者にとって課題をおこなうのに非常に困難であることが示された。VLDT の研究を行った今井・三根 (2011) では発表語彙は受容語彙の約 50% であることが示されたが、VLT-CPA は特に CELT-Low 群においては本来の語彙力を反映しない結果となった。VLT-CPA は受容的語彙を測定する VLT を原型として開発されたものであるが、英語力の低い学習者にとっては発表的語彙サイズの測定を目的としては使用困難であるといえる。

7. まとめ

本研究の目的は VLT-CPA の 2 つの並行テスト (Version 1 と Version 2) を比較し、日本人 EFL 学習者への適用可能性を再検証することであった。VLT-CPA の 2 つの並行テストを比較した結果、VLT-CPA Version 1 の平均点に対する Version 2 の平均点は、CELT-Low 群で 75%、CELT-High 群で 80% となり、Version 1 より Version 2 が難しいことがわかった。そして、VLT-CPA Version 2 は、英語力の指標としては妥当なものではあったものの、英語力の低い日本人 EFL 学習者にとっては解答すること自体が困難であったことが明らかになった。学習者にとりチャレンジングである課題が与えられることは学習者の達成感を得ることにもつながり効果的であるが、結果として難しすぎる課題が与えられた場合、学習者の意欲喪失を招くことにもなりかねない。

参考文献

- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1983). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. *Advances in Reading/Language Research*, 2, 231–256.
- Coxhead, A. (1998). *An academic word list*. English Language Institute Occasional Publication Number 18, LALS, Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Fountain, R. L., & Nation, P. (2000). A vocabulary-based graded dictation test. *RELC Journal: Guidelines*, 1, 76–80.
- Hajiyeva, K. (2014). Receptive and productive vocabulary level needs: an empirical study of Azerbaijani English majors. *International Journal of Learning, Teaching and Education Research*, 9, 51–65.
- 今井由美子・三根 浩 (2010). 「語彙レベルディクテーションテストの日本人学習者への適用」『JACET 関西紀要』12, 56–67.
- 今井由美子・三根 浩 (2011). 「ディクテーション形式による語彙レベルテストの妥当性の検討」 *Language Education & Technology*, 48, 83–94.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307–322.
- Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16, 33–51.
- Meara, P., & Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4, 142–151.
- Meara, P., & Fitzpatrick, T. (2000). Lex 30: an improved method of assessing productive vocabulary in L2. *System*, 28, 19–30.
- 三根 浩・今井由美子 (2015). 「統制的発表語彙サイズテストの分析」『同志社女子大学学術研究年報』66, 1–8.
- Mochizuki, M. (2003). Validating two measures of productive vocabulary. *Reitaku Review*, 9, 139–152.
- 望月正道 (2003). 「語彙はどうテストするのか」 望月正道・相澤一美・投野由紀夫 (編)『英語語彙の指導マニュアル』(pp. 181–209). 大修館書店.
- Mochizuki, M., & Aizawa, K. (2001). A validity study of the vocabulary size test of controlled productive ability. *Reitaku University Journal*, 73, 85–102.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Range software <https://www.victoria.ac.nz/lals/resources/range> (Retrieved September 14, 2018)
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behavior of two new versions of the vocabulary levels test. *Language Testing*, 18, 55–88.
- 園田勝英 (1996). 『大学生用英語語彙表のための基礎的研究』言語文化部研究報告叢書 7. 北海道大学言語文化部.

日本人中学生のスピーキング力育成に対する
「ラウンド制指導法」の有効性に関する実証研究
—中学2年生段階での活用—

黒川愛子
帝塚山大学

Abstract

English input and output and effective use of the textbook are important factors to improve English classes. This one-year study investigated those factors by comparing the “Round System” method with the standard method in their effectiveness for developing 8th grade student speaking ability. Participants were 239 students in 6 classes. The data showed that the “Round System,” characterized by large amounts of meaningful input and output and by effective use of textbooks, was more effective for speaking-ability development than the standard method. That effectiveness was greater for students in the upper and middle levels. Further investigation needs to be conducted regarding the lower level, but the overall effectiveness found here shows the promise of the “Round System” for junior high school English classes. What’s more, further investigation for its effect on listening, writing and reading also will be examined.

1. はじめに

1.1 研究の背景と動機

文部科学省（2017）により、2020年度から、第3,4学年対象の「外国語活動」、及び第5,6学年対象の「外国語科」の全面実施（以下、全面実施）となる。これらをいかに成功に導くかは、小学校英語教育のみならず、現在の日本の英語教育全体の重要課題である。文部科学省（2013）では、「小学校における英語教育の高度化に伴う、中・高等学校における英語教育の目標・内容の高度化」を掲げ、中学校における授業を基本的に英語で行うことを求めているが、「高度化」についての具体的な記載はない。文部科学省は全面実施に向け、2014年度より2017年度にかけて「外国語教育強化地域拠点事業」を実施し、筆者はその研究指定（以下、研究指定）を受けた京都府内の国立大学附属中学校（以下、前任校）に勤務し、前任校英語科（以下、英語科）主任として、附属校の小学校及び高等学校教員とともに上記研究に取り組んだ。英語科における研究の成果と課題を黒川（2018a）で述べたが、英語科では「中学校英語教育の高度化（以下、高度化）」とは「他者の思考を受け止め、やりとりを行いながら、自己の思考を伝えることができる4技能の向上」と捉え、取り組んだ。本稿でも、その定義で捉え、研究指定において筆者が取り組んだ「スピーキング力の育成」について報告する。

筆者は Kurokawa（2002）以来、日本人中学生（以下、中学生）の4技能向上に向けての研究を続け、特に James J. Asher が幼児の母語習得の観察によって考案した指導法である Total

Physical Response (以下, TPR) の有効性を検証してきた。黒川・鈴木 (2011) では TPR のスピーキング力育成に対する有効性を, 黒川 (2012) において TPR のリスニング, リーディング, ライティング力育成に対する長期的影響を, 黒川・鈴木 (2014) においては TPR のスムーズな小中接続に対する効果を報告した。黒川 (2016) はこれらの研究の集大成である。研究指定初年度から, TPR に加えて「ラウンド制指導法」(以下, 括弧を省略) を用いた指導を行い, その成果を 黒川 (2018a, 2018b) で報告した。

本研究は, 第 44 回全国英語教育学会京都研究大会において口頭発表を行った内容 (黒川, 2018C) を詳細に報告するものであり, スピーキング力育成の観点では, 黒川・鈴木 (2011) の追研究, 検定教科書 (以下, 教科書) を効果的に用いた指導という観点では, 黒川 (2018a, 2018b) に新たな検証を加えたものである。なお, 本研究における対照群の担当教師には本研究の発表の合意を得ている。

1.2 ラウンド制指導法とは

黒川 (2018b, 2018c) で述べたとおり, ラウンド制指導法は「多様な方法を用いて, いろいろな角度から一つの教材を学習させる指導法」として, 鈴木 (2007) によって主唱された指導法である。鈴木は, ラウンド制指導法の特長として, (1) 文法・語彙の内在化と言語処理能力を向上させることができる, (2) リーディングとその他の技能を統合して, コミュニケーション能力を伸ばすことができる, (3) 大学入試にも対応できる英語力の養成に効果を発揮する, (4) 教員であれば, だれにでもできる指導法である, と述べている。

鈴木 (2007) は, 「ラウンド制指導法における授業のおおまかな流れは, (1) 新語の指導 (2) 質問提示, (3) 朗読をペースメーカーにしたリーディング, (4) 理解度チェック, (5) 正答提示, (6) ヒント提示, (7) 説明・和訳, (8) 多様な音読練習, (9) Q&A ほか, (10) 狭い意味のコミュニケーション活動, であり, ラウンド数は教材の内容によって異なる」としているが, 表 1 に示すような 9 ラウンドの指導手順例を挙げている。

表 1

鈴木 (2007) が主唱するラウンド制指導法の指導手順 (9 ラウンドの場合)

第1 ラウンド	内容の概要理解	第2 ラウンド	内容の要点理解
第3 ラウンド	内容の細部理解	第4 ラウンド	文構造と言語材料の説明と理解
第5 ラウンド	音読による内容理解と言語材料の内在化		
第6 ラウンド	和訳と音読による言語材料の内在化		
第7 ラウンド	音読による言語材料の内在化とリプロダクション		
第8 ラウンド	復習	第9 ラウンド	コミュニケーション活動

さらに, 鈴木 (2007) は, ラウンド制指導法を成功させるためには, (1) 授業は「循環形式」すなわち「全体から部分へ, そして全体へ」という流れを必要に応じて繰り返すこと, (2) ラウンドの組み方は「理解から発表へ」が原則であること, (3) 生徒自身が言語処理を行っ

で教材を理解する工夫を行うこと、が重要であるとしている。

表2に、鈴木（2007）が述べる、生徒自身が言語処理を行って教材を理解できるための、ラウンド制指導法を用いて授業をする際の留意点を示す。

表2

鈴木（2007）におけるラウンド制指導法を用いた授業の留意点

(1) 英文の内容に関する質問を「書かれてある事実を問うもの」、「推測を要するもの」、「生徒各自の意見を求めるもの」と数多く用意すること。
(2) 英文を聴いたり、読んだりする際のヒントとして未習語を指導し、英文の意味内容を理解する過程を通して語彙の指導を図る語彙指導を組み込むこと。
(3) リーディング以外の技能も各ラウンドに組み込むこと。
(4) 十分な input から output へつなげること。
(5) 内容把握から推論・意見発表へつなげること。
(6) 内容だけでなく、英語表現に注意を向けるタスクも組み込むこと。
(7) 教材提示範囲は生徒の学力に応じて決め、提示単位を徐々に大きくしていくこと。

1.3 ラウンド制指導法を支える理論とそれらに応用した指導技術

鈴木（2007）では、ラウンド制指導法を支える指導技術と、その根拠となる研究として、(1) 英文にスラッシュを入れる長期間の指導が、リーディング力に向上に及ぼす効果 (Ohtagaki & Ohmori, 1991)、(2) 朗読をペースメーカーに黙読する指導が、理解を伴ったリーディング・スピードの向上に与える効果 (鈴木, 1991)、(3) ポーズを挿入した英文を聴かせる指導が聴解度に与える効果 (諏訪, 2003) や理解度への効果 (鈴木ほか, 2003)、(4) 長期間にわたって句や節単位に1～2秒のポーズを入れて提示する指導のリスニングと理解を伴ったリーディング・スピード向上への効果 (鈴木, 1998a, Suzuki, 1999, 2001)、(5) 大量の音読指導がリスニング力と理解を伴ったリーディング・スピード向上及びセンター試験及び記述式テスト対策に与える効果 (鈴木, 1998b) 等を挙げ、これらの研究成果に応用したラウンド制指導法における指導技術とその意義について、以下のことを強調している。

- (1) 教材の黙読前に、毎回、内容に関する質問を1～2個ずつ与えて読ませることは、読むポイントを明確にし、「予想—検証」作業をし易くする。
- (2) 生徒には句単位、節単位にスラッシュを入れた英文を読ませる。
- (3) 句や節単位を目安に1～2秒のポーズを入れた教師による朗読を聴かせながら、質問の答えを求めて黙読させる。
- (4) ポーズ入り朗読を聴かせながら、ポーズと同じ箇所にもスラッシュを入れた英文を黙読させ、提示単位を徐々に伸ばしていく。ポーズの長さも聴かせる回数が増えるにしたがってポーズを短くし、最終的にCDの朗読を聴かせる。
- (2)～(4)を行う意義は、①音声を利用して文字言語の音声化を助けること、②文法的意味単位を明確に示し、チャンク間の文法的意味的關係を分析しやすくすること、③ポーズ

により言語処理を行う時間を保証し言語処理スピードを向上させること、④音声を併用して、英文の語順に従って内容を理解する訓練を行うこと、の4点である。

(5) 語彙・構造の内在化に向け、理解できた英文を多様な方法で大量に音読させる。

1.4 本研究におけるラウンド制指導法

高校生対象にラウンド制指導法を用いた指導を行った高田 (2010, p.154) は、「ラウンド制指導法を用いることで、生徒が活動する時間を多くとれる学習者中心の授業が実現でき、生徒自身がタスクを解きながら能動的に学ぶことが授業の中心となる」と述べている。筆者は、高田や「教科書を起点に多様なテクニックとアクティビティを組み合わせることによって、授業を高度化することができる」とする若本ら (2017, pp.168-169) に賛同し、1.2 で述べた鈴木 (2007) と 2 で述べる先行研究を参考に、教科書を効果的に用いて適切なタスクを与える、中学生対象のラウンド制指導法を探究した。

本研究が、2.1 で述べる鈴木 (2007) , 藤田 (2012, 2013) の研究と異なる点は、(1)参加者が中学生であること、(2)文法訳読式及び機械的発話重視の指導(以下、伝統的指導法)との比較ではなく、高度化に取り組んだ指導との比較であること、(3)中学生にはリスニングによるインプットが適切であると考え、導入段階で教科書本文(以下、本文)をリスニング教材として用いたこと、である。2.2 で述べる黒川 (2018b) との相違は、中学2年生(以下、2年生)対象に、TPR を用いず、ラウンド制指導法のみを用いたことである。指導の詳細は4.3.3 で述べる。

2. 先行研究

2.1 高校生対象のラウンド制指導法研究

鈴木 (2007) は、高校生対象にラウンド制指導法を用いた指導を行い、ラウンド制指導法で学んだクラスと、1回の授業でその日の教材の指導を完結させる従来の指導法で学んだクラスとの比較を行い、以下の結果を報告している。

- (1) リスニング、読解速度(語分)、センター試験自己採点、及び記述式模試において、それぞれ、 $p < .001$, $p < .001$, $p < .01$, $p < .05$ で、ラウンド制指導法で学んだクラスが従来の指導法で学んだクラスを上回った。
- (2) ラウンド制指導法で学んだ生徒は、最初は戸惑いを感じるが、1年経つと約90%の生徒が「ラウンド制指導法の方が学習しやすく、力がつくと思う」と感じていた。

藤田 (2012) も高校生にラウンド制指導法を用いた指導を行い、以下のことを報告している。

- (1) ラウンド制指導法は教科書を使った英語で行う授業のモデルになりうる。
- (2) ラウンド制指導法を用いた授業を半年受けた処置群と、文法訳読式授業を受けた対照群を、同時期に行われた業者模試の全国偏差値で比較したところ、両群の間に差はなく、ラウンド制指導法により、いわゆる進学のための英語力が落ちることはないというセーフティーネットはできたのではないかと思われる。

- (3) 授業の締めくくりとして1月に行ったアンケート調査で、84%の生徒がラウンド制指導法による授業は「よく理解できる」、または「まあ理解できる」と回答し、「ラウンド制指導法が英語力向上に有効か」という質問に「とてもそう思う」、「そう思う」と答えた。

藤田 (2013) では、高校1年生を対象に1年間ラウンド制指導法を用いた指導を行い、入学時テストで等質性を確認したラウンド制指導法で学んだ処置群77名と文法訳読法で学んだ対照群79名の比較及び成績層別分析を行ない、以下の5点を報告している。

- (1) GTECのライティングにおいて $p < .001$ で、合計点において $p = .036$ で、処置群が対照群を上回った。
- (2) スタディサポートにおいては、効果量小～中、 $p = .066$ で、処置群が対照群を有意傾向の差で上回った。
- (3) 中位群において、GTECのライティングで $p = .037$ 、合計点で $p = .034$ 、進研模試11月実施分及びスタディサポート3月実施分では、ともに $p = .001$ で、処置群が対照群を上回った。上位群においては両群の間に統計的有意差(以下、有意差)は検出されなかった。
- (4) 下位群では、GTECのライティングで $p = .094$ と処置群が有意傾向であったが、7月及び11月実施の進研模試では $p = .035$ で対照群が処置群を上回った。
- (5) 成績層別の結果から、ラウンド制指導法による体系的な指導が中位群の入試学力のみならず、コミュニケーション能力において影響力があると考えられる。しかしながら、上位群には教師の教え方に影響されない自律した学習者が多いと考えられ、下位群には文法訳読式によるボトムアップ型の英文解読がある程度効果があり、下位群がラウンド制指導法になじむには時間がかかると考えられる。

2.2 中学生対象のラウンド制指導法研究

黒川 (2018b) では、中学1年生(以下、1年生)を対象に、TPRとラウンド制指導法を用いた指導を行い、入学直後に行ったリスニング・テストで等質性を確認した、黒川の指導を受けた処置群75名と、両者は用いないが高度化に向けた指導を受けた対照群75名の、学年末に実施したスピーキング・テストの成績で比較を行った。カード上の情報について50秒間で14文を発話するスピーキング・テストにおいて、スピーキングの正確性、流暢性、及び、言語材料の定着を調べた。記述統計量・マン・ホイットニーのU検定を行い、効果量計算については、竹内・水本 (2008, p.64) で紹介されているExcelによる効果量計算シートを用いた。黒川は、スピーキングの正確さの合計点において $p < .001$ 、効果量中(.34)で、流暢さにおいては $p < .001$ 、効果量中(.30)で、言語材料の定着においては $p < .001$ 、効果量中(.40)で処置群が対照群を上回り、TPRとラウンド制指導法が、それらを用いない指導と比較して、1年生のスピーキングの正確さ、流暢さ及び言語材料の定着に影響力があることが判明したことを報告している。さらに、黒川は偏差値55以上を上位群、45以上55未満を中位群、45未満を下位群とした成績層別の比

較分析も行い、以下のことを報告している。

- (1) 上位群では、スピーキングの正確さにおいて $p = .02$ 、効果量中 (.32) で、言語材料の定着においては $p < .001$ 、効果量中 (.40) で、処置群が対照群を上回る結果となり、TPR とラウンド制指導法は、それらを用いない指導と比較して、1 年生の上位群のスピーキングの正確さ、流暢さ及び言語材料の定着すべてに影響力があることが明らかとなった。
- (2) 中位群では、スピーキングの正確さで $p < .001$ 、効果量中 (.45) で、流暢さでは $p < .001$ 、効果量中 (.41) で、言語材料の定着では $p < .001$ 、効果量大 (.57) で処置群が対照群を上回り、TPR とラウンド制指導法は、それらを用いない指導と比較して、1 年生の中位群のスピーキングの正確さ、流暢さ、言語材料の定着すべてに影響力があることが判明した。
- (3) 下位群では、スピーキングの正確さにおいて、両群の間に差はなく、流暢さ及び言語材料の定着では、有意差は検出されず、効果量はそれぞれ小 (.19, .21) であった。このことから、TPR とラウンド制指導法が、両者を用いない指導と比較して、下位群のスピーキングの流暢さ及び言語材料の定着への影響は観察されなかった。

ラウンド制指導法を用いた指導を行う教師は増えつつあるが、ラウンド制指導法の実践から得られたデータに基づく研究は、筆者が調べた限りでは、上記の研究のみである。

3. 本研究の目的

本研究の目的は、2 年生段階で、ラウンド制指導法を用いた指導が、ラウンド制指導法を用いない指導と比較して、スピーキング力にどのように影響するかを調べること、及び各成績層への影響を検証することである。本研究では、2 で述べた鈴木(2007)及び藤田(2013)では検証されていないラウンド制指導法のスピーキング力への効果の検証を試みる。藤田はラウンド制指導法の中位層のライティングに対する効果を報告しているが、上位層、下位層への効果は観察できなかったとしている。本研究では、各クラス 40 名を対象に指導を行い、ラウンド制指導法がどの成績層にも効果を及ぼし、少人数ではない多人数クラスでの一斉指導における、学力差による問題点の顕在化を防ぐことが可能であるという仮説を検証する。

4. 研究の方法

4.1 参加者

参加者は、1.1 で述べた前任校の 2015 年度 2 年生と 2016 年度 2 年生の計 239 名で、4.2 で述べる方法によって抽出した各学年 72 名、計 144 名を分析対象とする。

4.2 手続き

2015 年度 2 年生と 2016 年度 2 年生が受けた指導の詳細は、4.3 で述べるが、両学年とも伝統的指導法ではない高度化に取り組む指導を受けた。異なった点は、2016 年度 2 年生は、ラウンド制指導法による筆者の授業を受け、2015 年度 2 年生は、別の教師によるラウンド制指導法を用いな

い指導で学んだ点である。対照群の担当教師は、黒川（2018b）において対照群を担当した教師とは異なる。団結して研究指定に取り組んだ英語科であるが、各教師が希望する指導法を尊重し合うという方向性から、この違いが生まれた。

手続きとして、まず、両学年の生徒 239 名を、4.4.1 で述べる英語力判定テストの成績において、偏差値 55 以上の生徒を成績上位層、偏差値 45 以上 55 未満の生徒を成績中位層、偏差値 45 未満の生徒を成績下位層に分けた。さらに、2 年生スタート時に行った英語学習調査結果から、通塾の有無、塾での英語学習時間、家庭学習時間、授業への参加度、前述の大学附属小学校出身者であるかどうか、等を確認し、成績とそれらの条件が可能な限り、ほぼ同じなるよう、生徒のマッチングを行い、欠席がちなど授業への取組度が芳しくない生徒は除外した。その結果、上位群 52 名、中位群 65 名、下位群 27 名を抽出し、分析対象とした。2016 年度 2 年生 72 名を処置群、2015 年度 2 年生 72 名を対照群とする。処置群では、上位群 25 名、中位群 33 名、下位群 14 名、対照群においては、上位群 27 名、中位群 32 名、下位群 13 名である。参加者は、落ち着いて授業に取り組む状況であり、各群の差異は英語力の差異が中心であると言えよう。

表 3 は両群が受けた指導の共通点と相違点を示す。

表 3

処置群と対照群が受けた指導の共通点と相違点

群	共通点	伝統的指導法の活用	ラウンド制指導法の活用	検定教科書の活用
処置	高度化	なし	あり	2～3 パートを一括
対照	への取組	なし	なし	1パートごと

2 年生学年末に、2 つの学年全員にスピーキング・テストを実施し、その成績において、対照群と処置群の全体及び各成績層の間に差が生じるのかを調べることにした。スピーキング力として、正確性、流暢性、言語材料の定着の 3 点について調べる。門田(2016, pp.359-360)では、Skehan (1998)が正確性(accuracy)を「誤りのない言語の理解・産出能力」とし、流暢性(fluency)を「速いスピードで、ポーズ(pause)やためらい(hesitation)なく、言い換え等を用いて言語産出できる能力である」と規定していることを紹介している。本研究におけるスピーキング・テストと分析方法については 4.4 で後述するが、本研究では、「正確さ」とは「既習の言語材料を用いて正しく話す力」、「流暢さ」とは、一部の誤りがあっても意味が伝わる英文を言いよどむことが少ない状態で話す力、また、「言語材料の定着」とは「伝えたい情報を既習の言語材料を用いて伝える力」と捉える。

4.3 日常の指導

4.3.1 処置群と対照群における指導の共通点

両群における指導の共通点は、京都教育大学附属学校（2018）に述べた高度化への取組であり、(1) 意味理解を伴ったインプットの工夫、(2) 多様な手法による音読重視の授業、(3) ほぼオールイングリッシュの授業、(4) 多様なペアワーク及びグループワークの活用、(5)

デジタル・テキストやオリジナル作成教材を含めた視聴覚教材の活用と工夫、(6) 即興性を高めるための多様なアウトプット活動の工夫、(7) 自己の思いを伝える多様なプレゼンテーション及びパフォーマンス課題の活用、が挙げられる。

4.3.2 対照群が受けた指導

対照群が受けた授業の流れは、(1) チャンツ教材及びワークシートを用いた新出語彙の導入と発音練習、(2) 教科書1パートの本文内容理解に関わる発問の提示、(3) 本文の聴き取り、(4) 本文の内容理解、(5) 本文の多様な音読練習、(6) 自作のチャンツ教材を含む視聴覚教材を用いての新出文型理解及びその練習、(7) 本文内容を活用した多様なアウトプット活動、である。対照群の担当教師は、多様なオリジナル視聴覚教材作成に長けており、対照群は、様々な視聴覚教材を用いた音声重視のテンポある授業を受けた。処置群と異なった点は、表1で示したとおり、本文指導が多くの中学校で行われている指導と同様に、教科書の各パートを1つずつ進む方法であったことである。以下、対照群における指導を、この教科書の進み方という点において、「通常型指導」と呼ぶ。

4.3.3 処置群が受けたラウンド制指導法を用いた指導

黒川(2018b)で、本研究における処置群が1年生時にラウンド制指導法を用いた指導を受けたことを報告したとおり、処置群にとって、ラウンド制指導法で学ぶのは2年目である。

2年生で用いた教科書は2015年版 *New Crown ENGLISH SERIES New Edition 2* で、各 Lesson は2~3つのパートと2ページ分の読解教材(以下、USE Read)で構成される。1年生では各単元の3~4つのパートを一括導入したが、2~3つのパートとUSE Readをまとめて導入することは生徒の負荷が大きいと考え、2~3つのパートを1回分、USE Readを1回分とした。

表4に処置群が受けた授業の流れを示す。

表4

処置群が2年生段階で受けたラウンド制指導法を用いた授業の流れ

項目	活動	項目	活動
1	新出語彙の導入	2	新出語彙の発音練習
3	内容の概要理解 (first listening)	4	内容の要点理解 (second listening)
5	内容の細部理解 (third listening)	6	本文の指なぞり
7	音読による内容理解と言語材料の内在化	8	文構造と言語材料の説明と理解
9	Q&A シートを用いた活動	10	リプロダクション
11	復習・コミュニケーション活動	12	パフォーマンス課題発表

以下に、表4の各項目で処置群が行った活動について述べる。

項目1では、本文の聴き取りに向けて、新出語彙の音声を聴き、その意味がわかるように、

デジタル・テキスト内のフラッシュカードを用いて、各語彙の和訳を見ながら各語彙の発音を聴く活動を複数回行った。項目 2 では、新出語彙の和訳と綴りが記載された語彙シートを用いて、教員と発音練習を行った。生徒はこの語彙シートをこれ以降も何度も活用した。

項目 3～5 では、生徒はパワーポイントに提示された発問を見た後、閉本して 2～3 つのパートをまとめて聴き、教員とのやりとりで答え合わせを行う活動を 3 回行った。first listening では概要を問う発問、second listening では要点を問う発問、third listening では細部を問う発問が提示された。発問は日本語中心であったが、既習の語彙・表現を含めた英問が含まれる場合もあった。first listening では、句や節単位にポーズを 1～2 秒のポーズを入れた教員の朗読を聴く活動、second listening では、デジタル・テキストのイラストを見ながら、デジタル・テキストの音声を聴く活動、third listening では、イラストなしに、デジタル・テキストの音声を聴く活動を行った。各段階の聴き取りが終わるごとに、各回の発問がパワーポイント上に提示され、答え合わせが行われた。発問が日本語の場合も、生徒は既習の語彙・表現を含んだ教師の英問を聴き、簡単な語彙・表現を用いて英語で答えた。日本語で答えた場合は、教師によって生徒が理解可能な英語に言い換えられた。このような教師との英語のやりとりを通して、生徒は本文の内容理解を行った。答えが出ない場合は、次の聴き取りの後に再度答えを確認した。

以上の項目 1～5 が、鈴木 (2007) が述べる第 1 ラウンドから第 3 ラウンドにあたる。

以下に項目 3～5 の例を示す。2 年生 2 学期に学習した本文と導入時に提示した発問である。
[本文] *New Crown ENGLISH SERIES New Edition 2* (2016) Lesson 8 GET Part 1 & 2 p. 100, p. 103
Part 1 Look at this photo. This is a sign in India. Four languages are used on it. In addition to those, at least 30 other languages are spoken in India. I speak three of them.

Part 2 Raji: Here's the ticket. Kumi: Thanks. The actors look nice. Raji: Yes. The film was directed by a famous Indian director. Kumi: I hear India is famous for its films. Raji: Yes. More films are made in India than in Hollywood. Kumi: That's surprising.

[First Listening] ① Part 1 では最初にラージがクミに話しかけます。ラージは何を見せながら話していますか。② ラージが見せているものはどこの国の何ですか。③ Part 2 でラージがクミに見せたものは何ですか。④ ある国の名前とある地名が登場しています。何ですか。

[Second listening] ⑤ Part 1 ではラージは②の内容について話しています。②にはいくつの言語が使われていますか。⑥ ラージが話している国では、ほかに少なくともいくつの言語が話されていますか。⑦ Part 2 でのラージとクミの話題は何ですか。⑧ ラージが Part 2 で見せているものを見て、クミは何と言っていますか。⑨ 二人が話題にしているものは「どこの国のどんな人に演出された」とラージは話していますか。

[Third Listening] ⑩ Part 1 でラージは自分がいくつの言語を話すと言っていますか。⑪ Part 2 でクミは二人の話題にしている国は何で有名だと言っていますか。⑫ ラージは⑩のクミの発言を聞いて、ある 2 つの場所を比較しています。どんなふうに話していますか。⑬ ⑫のラージの発言を聞いて、クミはどんな反応を示していますか。

項目 6 では、音声と文字を一致させるために、生徒は初めて教科書を開き、教師の朗読を聴

きながら、本文を指で追った。次に、デジタル・テキストの音声と教師の和訳を聴きながら、再度、本文の指なぞりを行った。次に、文型を意識するために、生徒は6回目となる本文の聴き取りを行い、既習重要文型を含む英文、新出文型を含む英文に異なる色のペンで下線を引いた。項目6は鈴木(2007)の述べる第4ラウンドに入るための準備段階にあたる。項目3~5がまとまった活動となるよう、項目1,2が前時に、項目6が次時に行われる場合もあった。

項目7は鈴木(2007)が述べる第5ラウンド及び第7ラウンドにあたる。項目6が終わった段階で多様な本文の音読練習に入るが、項目2で述べた語彙シートは各音読練習の前に、様々な形で復習に用いられた。音読練習は、教科書、スラッシュ入りの本文と対訳が書かれた音読シート、及びデジタル・テキストを用いて、listen and repeat, read aloud listen and repeat, パラレルリーディング, read and look up, シャドーイング, ペアワークによる交互読みや通訳練習や、別のワークシートを用いての穴うめ音読や語形変化音読等、段階的に方法で行った。1年生と同様、授業の最初に教師と既習本文を一斉音読する2分間の「復習音読」も行った。

項目8は、鈴木(2007)の第4ラウンドであり、項目7の音読練習が進む中で行われた。パワーポイントによる picture cards を含む自作視覚教材を用いた新出文型のインプットが行われた後、生徒はパワーポイントを用いての明示的な説明も聴き、教科書内のドリルを用いて、新出文型を含むリスニングや文型練習を行った。

項目9~12は、内容理解を深めつつ、言語材料の内在化を目的に行うアウトプット活動であり、鈴木(2007)が述べる第7ラウンド~第9ラウンドにあたる。項目9は、内容理解に関わる大量の英語のQ&Aが記載されたシートを用いた。事実発問は答えが記載されており、最初は教師と音読練習を行い、続いてシートを用いてペアワークを行い、答えの記載がない推測発問や意見発問については、パートナーに自分の考えを伝えた。次に read and look up でやりとりを行い、答える生徒はシートを見ずに答え、続いて、シート裏面にある日本語のQ&Aを参考にやりとりを行うペアワークへと進み、このQ&Aシートも何度も活用された。

以下は、オーストラリアのアナングの人々の Uluru に対する思いや観光客への思いを伝える2016年度版 *New Crown ENGLISH SERIES New Edition 2 Lesson 5 USE Read Uluru* (pp.62-63) の内容理解後に用いたQ&Aシート内のQ&A21個中、紙面の都合により、一部を挙げる。

18. Q: What kind of actions do not show respect for Anangu culture? Give me examples.

A: Some people climb Uluru and other people take pictures of its sacred place.

19. Q: Do the Anangu welcome visitors? A: Yes, they do.

20. Q: What do the Anangu hope? A: They hope that the visitors will respect their culture and enjoy their stay while they are in Anangu land.

21. Q: If you are one of the Anangu, what would you like to tell the visitors about Uluru? A:

項目10では、生徒は、黒川(2018b)で述べた本文暗唱発表やオリジナル・スキット発表も引き続き行い、キーワードをヒントに行うサマリー、本文の内容の一部を変えての発表や、本文の続きを考えて発表する活動等にも進んだ。項目11では、副読本の聴き取り教材や文型復習ドリルを用いて新出文型の復習を行った後、それらの文型を用いて、自分の思いを即興で

話すペアワークや、題材に対する意見を伝え合う活動を、様々なパートナーと行った。

項目 12 では、本文の題材に対する意見、クラスメートの意見に対する自身の意見等、自己の思考を伝える発表に取り組んだ。「私の町紹介」のような、学習した文型や題材に関わる発表や、「夏休みの思い出」、「新年を迎えて」等の発表も行った。生徒は 1 年生時と同様、即興性を大切にするために原稿を書かないよう指示され、伝えたい内容をマッピングし、それを参考に練習を行い、発表時は何も見ずに自分の思いを伝えた。

以下に、2016 年度版 *New Crown ENGLISH SERIES New Edition 2 Let's Read 2 Landmines and Aki Ra* (pp.112-115) で、「自分が主人公 Aki Ra であると想定して、思いを語ろう」という課題において提示した内容を挙げる。生徒自分が発話したい内容を複数選び、グループで意見交流を行い、個人の口頭発表を行った。

[発話する話題] (A) Aki Ra の子ども時代の思い、(B) 戦争が終わったときの Aki Ra の思い、(C) ジャングルから出たあとの Aki Ra の思い、(D) Aki Ra の決意、(E) 事故が起きたときの村人たちの思い、(F) 村人から助けを求められたときの Aki Ra の思い、(G) 地雷を取り除き、赤ちゃんを救おうとしているときの Aki Ra の思い、(H) 赤ちゃんを救えたときの Aki Ra の思い、(I) この事件の後の Aki Ra の思い・考え、(J) Aki Ra が伝えたいこと

以上が、処置群が受けた授業の概要である。中学校教科書は、1 パートを約 1.5 時間で終える構成であることが多く、「通常型指導」ではその時間内で 1 パートの学習を完結させる指導が一般的である。しかしながら、本研究では、2~3 パート分、約 3~5 時間分の教材を、段階的に、様々な角度から学習し、発話した内容を文法・綴りに気をつけて書き、それらを読み合うリーディングへと学びを深めた。

4.4 分析方法

4.4.1 テスト

両群の等質性を確認するために用いた 1 年生学年末実施の英語力判定テスト(以下、英語力テスト)は、リスニング・語彙・読解の 3 種類の問題から構成され、毎年、問題が同じで、問題回収が行われる業者テストである。2 年生学年末に生徒全員に対して行ったスピーキング・テスト(以下、スピーキング・テスト)は、黒川・鈴木(2011, 2014)、黒川(2018a, 2018b)で用いたテストと、形式及び採点方法はほぼ同様である。テスト情報が漏れないよう、50 分間の授業で、約 40 名全員のテストを終え、1 日で全クラスのテストを完了させるため、考えて発話する自由度があるテストではなく、コントロールされた内容を発話するテストを行った。

生徒は、教室でテストの方法を聴き、例のカードを用いて 1 回だけ練習を行い、50 秒間にできるだけ多くの発話を行うよう伝えられた。その後、廊下で手渡されたカードを用いて、主語に I と Ken を交互に使い、16 個の英文の発話に取り組んだ。教室内では別の教師の監督のもと、自習が行われた。テスト後、2 人の教師で、IC レコーダーに録音された生徒全員の発話を聴き、採点を行った。

表 5 はカードの一例である。

表 5

スピーキング・テストに用いられたカードの一例

	年 齢	好きな 教科	嫌いな 教科	現在 進行形	昨日 したこと	明日の 予定	～しなくて はならない	比較級 Emiより
I	13	数学	国語	テニス	公園に 行った	バレー ボール	数学の勉強	年上だ
Ken	13	英語	理科	サッカー	テレビ を見た	バスケット ボール	英語の勉強	若い

4.4.2 採点方法

英語力テストは、リスニング、語彙、読解の各正答率データを用い、スピーキング・テストについては、正確さ、流暢さ、及び言語材料の定着の3点について採点を行った。正確さについては、各文型・語彙をどれだけ正しく言えるかを確認するために、項目別に分析を行った。採点例を挙げると、Ken has to study English. の場合、Ken と English で各1点、has to, study が各2点で6点満点であるが、have to や studies, studied, studying を使えば各1点である。主語や名詞の間違いは0点であるが、動詞においては複数の間違っただけの発話を想定しての採点とした。実際、参加者は様々な発話を行った。例えば、have to を用いることができるが、has to と変形させて用いることはできない、あるいは、「勉強する」という意味の単語は使えるが、has to の後ろに動詞の原形を用いることができないというような、発話の正確さの度合いを採点に組み入れた。流暢さは、16文中、「話すことができた文」が何文かを数えた。「話すことができた文」とは、肯定文と否定文の違いや、必要な情報を全て言えている文とし、文法上の誤りがあっても全ての情報を伝える文は話すことができた文として数えたが、必要な情報が欠けているものは除外した。言語材料の定着については、「全く話すことができなかった文」が何文であるかを調べ、「全く話せなかった文」が少ないほど、言語材料の定着度が高く、「全く話すことができなかった文」が多いほど、定着度が低いと捉えた。

4.4.3 分析と検定の方法

処置群と対照群の成績にその指導の違いがいかなる影響を及ぼすかを調べるために、以下の方法で分析のためのデータを用意した。英語力テストではリスニング、語彙及び読解の各正答率を用い、スピーキング・テストは小問ごとに採点し、得点を算出した。信頼性を高めるため、小問ごとの弁別力指数(清川, 1979)を算出し弁別力指数0.30未満の小問は除去して分析を行った。英語力テストは300点満点、スピーキング・テストは65点満点である。データが正規分布しなかったため、検定法としては記述統計量・マン・ホイットニーのU検定を用い、効果量計算については、竹内・水本(2008, p.64)で紹介されているExcelによる効果量計算シートを用いた。

5. 結果

5.1 処置群と対照群の英語力における等質性

4.2 で述べた方法で抽出した処置群と対照群が、英語力において等質であることを、4.4.1 で述

べた1年生学年末に実施した英語力テストを用いて確認した。

表6に両群の英語力テスト成績の記述統計量・マン・ホイットニーのU検定結果・効果量を示す。表中の「項目」の欄の「L」はリスニング問題、「W」は語彙問題、「R」は読解問題、「計」は合計点、「群」及び「効果」の欄の「対」は対照群、「処」は処置群を示す。記号Uはマン・ホイットニーのU値、WはウイルコクソンのW値、pは正確有意確率（両側検定）、「効果」は「効果の大きさ」を意味する。また、「効果」の欄の「無」は「差異点が統計的に有意ではなかった」ことを示す。これらは以下、同様とする。表6の各項目は100点満点である。

表6

1年生学年末実施の英語力テストの検定結果及び効果量

項目	群	n	平均	標準偏差	平均 ラン ク	順位和	U	W	Z	p	効果 量r	効果
L	対	72	79.49	13.55	71.14	5122.00	2494.00	5122.00	0.39	0.70	.04	無
	処	72	80.42	13.38	73.86	5318.00						
W	対	72	86.34	10.12	79.84	5748.50	2063.50	4691.50	2.12	0.03	.18	小
	処	72	82.29	11.98	65.16	4691.50						
R	対	72	72.22	19.76	70.99	5111.00	2483.00	5111.00	0.44	0.66	.04	無
	処	72	73.80	17.84	74.01	5329.00						
計	対	72	238.04	38.12	73.21	5271.00	2541.00	5169.00	0.20	0.84	.02	無
	処	72	236.50	38.24	71.79	5169.00						

表6から、4項目中、語彙問題では、 $p < 0.05$ で対照群が処置群を上回ったが、リスニング、読解問題及び合計点では、両群の差異点に有意差は検出されず、効果量もなしであり、両群の英語成績における等質性が確認されたことがわかる。

5.2 全体の比較結果

5.2.1 正確さ

5.1で等質性が確認された処置群と対照群に対して、両群における指導の相違が、スピーキングの正確さにどのような影響を及ぼすかを調べた。参加者は、IとKenを主語に、1年生言語材料を用いた文（以下、1年生文型）と2年生言語材料を用いた文（以下、2年生文型）の16文の発話に取り組んだ。

表7及び表8は、両群のスピーキング・テスト成績の比較結果を示し、表7は1年生文型6項目の分析結果、表8は2年生文型とスピーキング・テスト全体の合計点の分析結果である。表7の項目「年」は年齢を述べる文、「教」は教科の好き嫌いを述べる文、「進1」は1人称

進行形文,「進3」は3人称進行形文,「過1」は1人称過去形文,「過3」は3人称過去形文を示し,満点はそれぞれ,3点,4点,5点,5点,7点,6点である。

表7

スピーキング・テストにおける「正確さ」記述統計量・検定結果・効果量(1年生文型)

項目	群	<i>n</i>	平均	標準偏差	平均ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	効果
年	対	72	2.86	0.48	72.94	5252.00	2560.00	5188.00	.24	.92	.03	無
	処	72	2.86	0.45	72.06	5188.00						
教	対	72	3.83	0.61	74.41	5357.50	2454.50	5082.50	.96	.41	.03	無
	処	72	3.79	0.56	70.59	5082.50						
進1	対	72	4.67	0.79	71.90	5176.50	2548.50	5176.50	.24	.82	.04	無
	処	72	4.74	0.56	73.10	5263.50						
進3	対	72	4.71	0.94	72.71	5235.00	2577.00	5205.00	.10	.99	.03	無
	処	72	4.82	0.51	72.29	5205.00						
過1	対	72	6.15	1.39	74.31	5350.00	2462.00	5090.00	.57	.57	.01	無
	処	72	6.00	1.65	70.69	5090.00						
過3	対	72	5.03	1.38	69.28	4988.00	2360.00	4988.00	1.03	.31	.09	無
	処	72	5.03	1.67	75.72	5452.00						

表7から,全項目において,有意差が検出されず,効果量なしの結果で,両群の間に差がないことがわかる。つまり,2年生でのラウンド制指導法を用いた指導は,本研究実施前に学習した文型に関わっては,スピーキングの正確さへの影響がないことがわかる。

表8の項目「未1」は1人称未来形文,「未3」は3人称未来形文,「義1」は1人称義務文,「義3」は3人称義務文,「比1」は1人称比較文,「比3」は3人称比較文,「総合」は,1年生文型及び2年生文型のすべてを含んだスピーキング・テストの総合得点を示す。各項目の満点は7点,7点,5点,6点,5点,5点,65点である。

表8から,2年生文型のスピーキングの正確さにおいて,3人称義務文では有意差は検出されなかったが,その他の5項目で有意差($p = .00 \sim .01$)が検出され,効果量小3項目,効果量中2項目,合計点でも, $p < .001$,効果量中で,対照群を処置群が上回った。ラウンド制指導法がスピーキングへの正確さに影響力があることが観察されたと言えよう。

表 8

スピーキング・テストにおける「正確さ」記述統計量・検定結果・効果量 (2年生文型)

項目	群	<i>n</i>	平均	標準偏差	平均ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	効果
未1	対	72	5.38	2.17	62.47	4497.50	1869.50	4497.50	3.12	.00	.27	小
	処	72	5.78	2.38	82.53	5942.50						
未3	対	72	4.53	2.69	61.22	4407.50	1779.50	4407.50	3.40	.00	.29	小
	処	72	5.35	2.67	83.78	6032.50						
義1	対	72	3.08	2.38	64.69	4657.50	2029.50	4657.50	2.73	.01	.29	小
	処	72	4.22	1.70	80.31	5782.50						
義3	対	72	2.99	2.82	62.69	4513.50	1885.50	4513.50	2.99	.33	.23	小
	処	72	4.50	2.11	82.31	5926.50						
比1	対	72	1.90	2.43	60.06	4324.50	1696.50	4324.50	3.90	.00	.33	中
	処	72	3.69	1.90	84.94	6115.50						
比3	対	72	1.42	2.25	56.60	4075.50	1447.50	4075.50	5.15	.00	.43	中
	処	72	3.57	2.16	88.40	6364.50						
総合	対	72	46.54	14.46	58.61	4220.00	1592.00	4220.00	4.00	.00	.34	中
	処	72	54.35	14.42	86.39	6220.00						

5.2.2 流暢さ

表9はスピーキング・テストにおける両群の話すことができた文の数の比較結果を示す。

表 9

スピーキング・テストにおける発話文数 記述統計量・検定結果・効果量

項目	群	<i>n</i>	平均	標準偏差	平均ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	効果
文数	対	72	12.50	3.62	60.70	4371.00	1743.00	4371.00	3.50	.00	.30	中
	処	72	14.00	3.47	84.30	6069.00						

表9は、スピーキング・テストの発話文数は、対照群と比較して、処置運の方が統計的に有意に多かった(効果量中, $p < .001$)を示す。これは2年生のスピーキングの流暢さという観点で、ラウンド制指導法の指導の効果が観察されたことを示している。

5.2.3 言語材料の定着

表 10 はスピーキング・テストにおける両群の全く話すことができなかった文の数の比較結果を示す。

表 10

スピーキング・テストの全く話すことができなかった文の数 記述統計量・検定結果・効果量

項目	群	<i>n</i>	平均	標準偏差	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果 量 <i>r</i>	効果
文 数	対	72	2.67	2.79	88.03	6338.50	1473.50	4101.50	4.80	.00	.40	中
	処	72	1.00	2.02	56.97	4101.50						

表 10 から、スピーキング・テストの全く話すことができなかった文の数は、対照群と比較して処置群の方が統計的に有意に少なかった（効果量中、 $p < .001$ ）ことがわかる。これは言語材料の定着という観点で、ラウンド制指導法の指導の効果が観察されたことを示している。

5.3 成績層別の比較結果

5.3.1 上位群における成績比較

上位群におけるスピーキングの正確さ、流暢さ、言語材料の定着についての各分析結果を順に述べる。

表 11 はスピーキング・テストにおける上位群の正確さの分析結果を示す。紙面の都合により、16 文の合計点の比較のみを示す。以下、中位群、下位群においても同様とする。

表 11 からスピーキングにおける正確さにおいて、 $p < .001$ 、効果量中で処置群が対照群を上回り、ラウンド制指導法が上位群のスピーキングの正確さに影響を与えたことがわかる。

表 11

スピーキング・テストにおける正確さ（合計点） 記述統計量・検定結果・効果量（上位群）

項目	群	<i>n</i>	平均	標準偏差	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果 量 <i>r</i>	効果
文 数	対	27	56.11	8.72	20.65	557.50	179.50	557.50	2.91	.00	.41	中
	処	25	61.72	3.78	32.82	820.50						

文型別の比較では、1年生文型では有意差は検出されなかったが、2年生文型の1人称未来形文、及び3人称未来形文において $p < .001$ 、効果量中（.41, .39）、3人称比較文では $p = .01$ 、効果量中（.34）で対照群を処置群が上回った。

表 12 はスピーキング・テストにおける上位群の発話文数の分析結果を示す。

表 12

スピーキング・テストにおける発話文数 記述統計量・検定結果・効果量 (上位群)

項目	群	<i>n</i>	平均	標準偏差	平均ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	効果
文数	対処	27	14.63	1.86	22.54	608.50	230.50	608.50	2.28	.02	.32	中
		25	15.68	0.69	30.78	769.50						

表 12 から、上位群のスピーキング・テストの発話文数が、対照群と比較して処置群の方が統計的に多かった (効果量中, $p = .02$) ことがわかる。これは、ラウンド制指導法が上位群のスピーキングの流暢さにも影響を与えることが観察されたことを示している。

表 13 はスピーキング・テストにおける上位群の全く話すことができなかった文の数の分析結果を示す。表 13 から、上位群のスピーキング・テストにおける全く話すことができなかった文の数は対照群と比較して処置群の方が統計的に有意に少なかった (効果量中, $p < .001$) ことがわかる。これは言語材料の定着という観点で、ラウンド制指導法の指導の効果が観察されたことを示している。

表 13

スピーキング・テストにおける全く話すことができなかった文の数

記述統計量・検定結果・効果量 (上位群)

項目	群	<i>n</i>	平均	標準偏差	平均ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	効果
文数	対処	27	1.00	1.49	30.89	834.00	219.00	544.00	2.86	0.00	.40	中
		25	0.08	0.28	21.76	544.00						

5.3.2 中位群における成績比較

中位群におけるスピーキングの正確さ、流暢さ、言語材料の定着についての各分析結果を順に述べる。

表 14 はスピーキング・テストにおける中位群の正確さ (合計点) の分析結果を示す。

表 14

スピーキング・テストにおける正確さ(合計点) 記述統計量・検定結果・効果量(中位群)

項目	群	<i>n</i>	平均	標準偏差	平均ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	効果
文	対	32	43.69	13.93	24.45	782.5	254.50	782.50	3.59	.00	.45	中
数	処	33	54.91	13.58	41.29	1362.5						

表 14 は中位群のスピーキングの正確さの合計点において、 $p < .001$ ，効果量中で、処置群が対照群を上回り、ラウンド制指導法を用いた指導が、上位群のみならず、中位群のスピーキングにおける正確さにも影響を与えることが観察されたと言えよう。

文型ごとの比較結果は、1 年生文型では有意差は検出されなかったが、2 年生文型の全項目で、有意差 ($p = .00 \sim .01$) が検出され、3 人称比較文で効果量大 (.61)，他の 5 項目では効果量中 (.30～.49) で処置群が対照群を上回る結果となった。この結果は、ラウンド制指導法が 2 年生で学習する英文のスピーキングの正確さに影響を及ぼしたことを示している。

表 15 はスピーキング・テストにおける中位群の流暢さの分析結果を示す。

表 15

スピーキング・テストにおける、話すことができた文の数

記述統計量・検定結果・効果量(中位群)

項目	群	<i>n</i>	平均	標準偏差	平均ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	効果
文	対	32	12.16	3.37	25.34	811.00	283.00	811.00	3.29	0.00	.41	中
数	処	33	14.09	3.28	40.42	1334.00						

表 15 から、話すことができた文の数、つまりスピーキングの流暢さにおいて、 $p < .001$ ，効果量中で、処置群が対照群を上回り、ラウンド制指導法を用いた指導が、スピーキングの流暢さに影響を与えたことがわかる。

表 16 は、中位群のスピーキング・テストにおける、全く話すことができなかった文の数の比較分析を示す。表 16 は、中位群の全く話すことができなかった文の数は、対照群と比較して処置群の方が統計的に有意に少なかった(効果量大、 $p < .001$) ことを示す。これは中位群における言語材料の定着という観点で、ラウンド制指導法の指導の効果が観察された結果であると言えよう。

表 16

スピーキング・テストにおける、全く話すことができなかった文の数

記述統計量・検定結果・効果量(中位群)

項目	群	n	平均	標準偏差	平均ランク	順位和	U	W	Z	p	効果量r	効果
文数	対処	32	3.31	2.75	43.44	1390.00	194.00	755.00	4.58	.00	.57	大
		33	0.91	1.99	22.88	755.00						

5.3.3 下位群における成績比較

下位群におけるスピーキングの正確さ、流暢さ、言語材料の定着についての各分析結果を順に述べる。

表 17 はスピーキング・テストにおける下位群の正確さの分析結果を示す。

表 17

スピーキング・テストにおける正確さ (合計点) 記述統計量・検定結果・効果量(下位群)

項目	群	n	平均	標準偏差	平均ランク	順位和	U	W	Z	P	効果量r	効果
文数	対処	13	33.69	12.84	13.35	173.50	82.50	173/50	.41	.69	.08	無
		14	39.86	17.99	14.61	204.50						

表 17 はスピーキングの正確さでは、有意差なし、効果量なしで、両群の間に差がなく、ラウンド制指導法が下位群のスピーキングの正確さに影響を及ぼさないことを示している。

次に下位群における文型ごとの分析では、1人称比較文において $p = .03$ 、効果量中 (.44) で処置群が対照群を上回ったが、その他の項目では有意差は検出されなかった。このことから、ラウンド制指導法が、下位群において、1部の文型の発話の正確さに影響を及ぼしたことがわかる。

表 18 は下位群のスピーキング・テストにおける話すことができた文の数の分析結果を、表 19 は下位群のスピーキング・テストにおける全く話すことができなかった文の数の分析結果を示す。

表 18 は、下位群のスピーキング・テストで話すことができた文の数において、両群の間に有意差は検出されず、効果量は小であったことを示す。この結果から、ラウンド制指導法が下位群のスピーキングの流暢さに影響を及ぼすことは観察されなかったことがわかる。

表 18

スピーキング・テストにおける話すことができた文の数

記述統計量・検定結果・効果量(下位群)

項目	群	n	平均	標準偏差	平均ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>	効果量 <i>r</i>	効果
文	対	13	9.08	4.17	12.46	162.00	71.00	162.00	.98	.34	.19	小
数	処	14	10.64	4.57	15.43	216.00						処

表 19 は、下位群の全く話せなかった文の数で、有意差は検出されず、効果量は小であったことを示す。この結果から、言語材料の定着という観点でも、ラウンド制指導法が下位群のスピーキングの流暢さに影響を及ぼすことは観察されなかったことがわかる。

表 19

スピーキング・テストにおける全く話すことができなかった文の数

記述統計量・検定結果・効果量(下位群)

項目	群	n	平均	標準偏差	平均ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>	効果量 <i>r</i>	効果
文	対	13	4.54	3.26	15.65	203.50	69.50	174.50	1.06	.30	.21	小
数	処	14	2.86	2.66	12.46	174.50						対

6. 考察

5. では、ラウンド制指導法が、2年生のスピーキングの正確さ、流暢さ、言語材料の定着のすべてに対して有効であることが判明した。成績層別の分析結果では、上位群及び中位群のスピーキングの正確さ、流暢さ、及び言語材料の定着のすべてに影響を及ぼすことがわかったが、下位群のスピーキングへの効果は観察できなかった。2.1 で述べた藤田 (2013) が検証している中位群への影響は、本研究においても観察することができた。さらに、本研究では、藤田では実証されていないラウンド制指導法の上位群に対する効果も観察することができた。

スピーキングの文型別の正確さの分析結果では、全体比較及び各成績層比較において、1年生文型で両群の間に差がなかったことは、1年生学年末英語力テストで両群の等質を確認しているため当然の結果であろう。しかし、2年生文型6項目中、4項目で $p < .001$ 、1項目で $p = .01$ 、テスト合計点でも $p < .001$ で処置群が対照群を上回った結果は、ラウンド制指導法による2年生新出学習内容の指導が、スピーキングの正確さに影響を及ぼしたことを示すと考えられる。

成績層別の正確さの分析結果では、上位群において、1人称未来形文、3人称未来形文で $p < .001$ 、効果量中、3人称比較文では、 $p = .01$ 、効果量中で対照群を処置群が上回り、中位群で

は、2年生文型全項目で有意差 ($p = .00 \sim .01$) が検出され、3人称比較文で効果量大、他の5項目では効果量中で処置群を対照群が上回った。下位群における文型ごとの分析では、1人称比較文で、 $p = .03$ 、効果量中で、処置群が対照群を上回った。未来形文や比較文ではbe動詞を、義務文ではhave to, has toを、主語に応じて適切に使う必要があり、これらの文型の上位群、中位群の発話に、ラウンド制指導法が影響を与えたことがわかる。過去形文ではwentを用い、watchedの語尾の発音を正しく発音する等に留意しての中位群の発話にラウンド制指導法が効果を及ぼしたと観察できる。下位群のI am younger than Emi.の発話で、処置群が対照群を上回る結果を検証できたことは、今後、ラウンド制指導法の改善により、下位群への影響力を検証できる可能性もあると考えられる。

次に、スピーキング力に影響したと考えられる、ラウンド制指導におけるインプットの特長について述べる。一つは「大量のインプット」である。ラウンド制指導法では、聴き取る量が通常型指導の2~3倍で、段階的に進む発問に答えるために、まず3回はまとまった量の英文を聴く。次に、文字と音声を一致させるために2回は聴く。この「まとまった量を何度も聴く作業」がスピーキングの正確さと言語材料の定着に影響を与えたと考えられる。二つ目は、「理解に向け集中し、段階的に聴き取る作業量」である。通常型指導においても発問は提示されるであろうが、ラウンド制指導法では内容理解に向け集中して聴く量が多く、発問が段階的である。この点がリスニング力を高め、スピーキング力にも影響したと考えられる。

続いて、スピーキングへの影響力と考えられるラウンド制指導法におけるアウトプット活動の特長を述べる。1点目は「大量のQ&A活動」である。生徒は、Q&Aシートを用いて、ペアワークで通常型指導の2~3倍のやりとりを、その単元の学習が終わるまで反復し、練習が進むにつれ、Q&Aシートに頼らずQ&Aを行う。これらの活動を通して、大量のQ&Aの内化が進み、スピーキングにおける正確さ、流暢さ、言語材料の定着に影響を与えたと言えよう。採点時の筆者の観察では、対照群の慎重な発話の姿勢に対し、処置群は間違いを恐れず、量多く発話しようとする姿勢が見受けられた。これは処置群の日頃の授業での取組姿勢が影響しているとも考えられる。2点目は、ラウンド制指導法における「自分の思考を伝える、豊富なアウトプット活動」である。ラウンド制指導法では、推測発問や意見発問に対する自己の考えをパートナーに伝える。本文のサマリー発表では、キーワードをヒントに、既習の言語材料を用いて、本文の内容をいかにわかりやすく伝えるかを考え発話する。アレンジ・スキット発表や、対話文、物語文、説明文の続きを考えての発表を行う。本文内容に関わる意見交換も行う。最終のパフォーマンス課題発表では、仲間の意見を聴いた上で、自己の思考を発表する。これらは、制限時間内に即興で話す活動である。生徒は自らが伝えたい内容は何か、既習の言語材料を用いて他者にどう伝えればよいかを考え、懸命にアウトプットを行う。この思考を伴うアウトプット活動がスピーキングの流暢さに有効であったと考えられよう。

以下に、インプット、アウトプットという仕切りを超えて、ラウンド制指導法の特長がスピーキング力に与えたであろうと考える2点について述べる。1点目は「多様な音読練習の効果」である。鈴木(1998)では、高校2年生と3年生の2年間に大量の音読指導を受けた

処置群と、形式的な音読指導しか受けなかった対照群の比較分析を行なった結果、センター試験の自己採点結果で、 $p < .05 \sim .01$ で処置群が対照群を上回ったことを報告している。本研究の処置群は、前述した「復習音読」を含めて、通常型指導と比べ、約3~4倍の本文音読を行う。多様な音読方法により、正確な英語を聴き、音読することが、スピーキングの正確さ及び言語材料の定着に影響を及ぼしたと言えよう。2点目は「循環形式指導」である。内容理解後に、本文の題材に関わり自己の考えや思いを伝える際、生徒は再度、題材の内容を振り返る。様々なアウトプットの課題が出るごとに、生徒は題材に戻って考え、新たなアウトプットを行う。その際、生徒は自己の発話の誤りに気づき、他者のアウトプットを聴き、自身が用いた語彙・表現よりも適切なものがあることに気づくこともあろう。他者に伝えることで、自信や喜びも感じる。循環形式を通して、自己のアウトプットへの気づきも、スピーキング力の育成に影響を与えられよう。

次に、成績層別の分析結果に対する考察を述べる。まず、ラウンド制指導法が、上位層のスピーキングの正確さ、流暢さ及び言語材料の定着のすべてに有効であった理由について述べる。ラウンド制指導法における大量のインプット及びアウトプットは負荷が高く、特にアウトプット活動では自己の意見を伝える場面が多い。この点が、上位群が授業で活躍する場面を増やし、その学習意欲を充足させたと考えられる。次に中位群のスピーキングの正確さ、流暢さ及び言語材料の定着にもラウンド制指導法が影響力を及ぼした理由について述べる。ラウンド制指導法ではインプットもアウトプットも大量であるが、その手順は段階的で、全体から細部へと徐々に理解を進め、事実発問に対する応答練習を繰り返し、徐々に自己の意見を伝える活動に進む。意見交換の中で他者の意見を聴き、自己の意見を固める。これらが中位群の授業への参加のしやすさにつながったのであろう。下位群のスピーキングに対してラウンド制指導法が影響を与えなかったことは、ラウンド制指導法による学習量が下位群にとって負荷が高いことを示した結果であろう。しかしながら、文型ごとの分析では、処置群が対照群を上回った項目があり、下位群には負荷が高いラウンド制指導法であっても、段階的かつ巡回形式の学習が文型によっては効果を示すと考えられる。筆者は授業観察において、下位群も段階的な授業手順の中、ペアワークを楽しみ、間違いを恐れず取り組んでいたと捉えている。下位群をいかに支援していくかの研究も続けていきたい。

7. 結論と課題

以上のことから、次のような結論が言えよう。

- (1) ラウンド制指導法は、通常型指導と比較して、2年生のスピーキングの正確さ、流暢さ、及び言語材料の定着に有効である。
- (2) ラウンド制指導法は、通常型指導と比較して、2年生の上位群及び中位群のスピーキングの正確さ、流暢さ、及び言語材料の定着に有効である。
- (3) ラウンド制指導法は、通常型指導と比較して、2年生の下位群のスピーキングの流暢さ、及び言語材料の定着には影響しないが、正確さに関わっては、文型によって影響力がある。

本研究の問題点として、本研究が異なる学年の同学年の学習群の比較であったため、英語科のみならず、他の教科の指導者等の教育環境全般が異なり、指導法のみを厳密な比較とは言い

きれない点が挙げられる。これを回避するには筆者が担当する生徒間の比較が必要となり、倫理的問題点も生じる。今後、引き続き、研究手法を検討していきたい。

今後の課題としては、次の7点が挙げられる。

- (1) ラウンド制指導法を用いた授業において、下位群を支援し、下位群のスピーキング力も伸ばす指導を探究する必要がある。
- (2) 今後は、対照群と処置群の対照群と処置群のインプット及びアウトプット量の差の比較等、可能な限り、指導内容のデータ化を行っていく必要がある。
- (3) 今後、3年生を対象とした研究も行っていく必要がある。
- (4) ラウンド制指導法が生徒のリスニング、リーディング、及びライティングの3技能に与える影響力及び、情意面への影響力を検証していかねばならない。
- (5) 4.4.1 で述べた理由から、本研究のスピーキング・テストでは、コントロールされた内容の発話を行うテストを用いたが、自由度の高いスピーキング・テストにおいて、ラウンド制指導法がどのような効果を発揮するかについての研究も必要である。
- (6) ラウンド制指導法の4技能に対する長期的効果も検証していかなくてはならない。
- (7) ラウンド制指導法のスムーズな小中接続や中高接続に対する影響力も調べる必要がある。

これらは、ラウンド制指導法が今後、中学校英語教育において広く用いられていくためにも重要であると考え、研究を続ける必要がある。

8. おわりに

全面実施に備えた試行期間に対応し、また、2020年度からの全面実施に向け、中学校英語教育の高度化の探究はさらに重要となる。ラウンド制指導法の活用が中学生のスピーキング育成のための有効な指導法の一つとして貢献できればと願っている。

謝辞

本研究の主旨・実施・結果の公表方法等に同意し授業に熱心に取り組んでくれた生徒たち、研究指定にともに取り組んでくださった先生方に感謝いたします。効果量算出には関西大学の水本篤先生が作成された効果量算出ソフトを使用させていただき、水本先生に感謝申し上げます。貴重なご意見、ご助言を賜りました査読委員の先生方に心より御礼申し上げます。

参考文献

- Kurokawa, A. (2002). *The application of total physical response for developing listening fluency and improving communicative competence*. Unpublished master's thesis, Kyoto University of Education.
- Ohtagaki, M., & Ohmori, T. (1991). The advantage of "Progressive" reading activities using sense go up for Japanese English learners : An experimental study. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 2, 83–92.

- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Suzuki, J. (1991). An empirical study on a remedial approach to the development of listening fluency: The effectiveness of pausing on students' listening comprehension ability. *Language Laboratory*, 28, 31–46.
- Suzuki, J. (1999). An effective method for developing students' listening comprehension ability and their reading speed : an empirical study on the effectiveness of pauses in the listening materials. In N. O. Jungheim & P. Robinson (Eds.) *Pragmatics and pedagogy: Proceedings of the 3rd Pacific Second Language Research Forum, Vol. 2*, 277–290.
- Suzuki, J. (2001). A reappraisal of the effectiveness of pausing on the development of students' listening comprehension ability and reading speed. In J. White, et al. (Eds.) *FLEAT IV: Proceedings of the 4th International Conference on Foreign Language Education and Technology*, 562–570.
- 藤田賢 (2012). 『ラウンド制指導法』を用いた教科書を使った英語で行う授業の研究』. 『中地区英語教育学会紀要』 41, 221–228.
- 藤田賢 (2013). 「高校英語授業における『ラウンド制指導法』と『文法訳読法』による効果の比較」. 『中地区英語教育学会紀要』 42, 269–274.
- 泉恵美子・門田修平 (2016). 「スピーキングの流暢性の獲得」. 『英語スピーキング指導ハンドブック』 (pp. 354–365). 東京：大修館書店.
- 清川英男 (1979). 「評価と研究のための基礎統計法」. 羽鳥博愛・浅野博・伊村元道・大井上滋・大友賢二・清川英男 (編著). 『英語指導法ハンドブック④評価編』 (pp. 166–169). 東京：大修館書店.
- 黒川愛子 (2012). 「日本人中学生のリスニング、リーディング、ライティング力育成に対する TPR の長期的影響に関する実証的研究」. 『英語教育研究 (関西英語教育学会紀要)』 35, 79–97.
- 黒川愛子 (2016). 「日本人中学生の4技能向上に対する TPR と TPR Storytelling の有効性に関する実証研究」. 京都外国語大学大学院後期課程博士論文 (言語文化学) 甲第13号.
- 黒川愛子 (2018a). 「第3章成果と課題3.中学校における成果と課題」『言葉や文化の壁を越え、英語を使ってすすんで関わり合える人の育成～12年間の学びをつなぐ～ (平成26～29年度文部科学省「外国語教育強化地域拠点事業」指定4年次平成29年度研究紀要)』. 京都教育大学附属桃山小学校・京都教育大学附属桃山中学校・京都教育大学附属高等学校. 150–158.
- 黒川愛子 (2018b). 「日本人中学生のスピーキング力育成に対する TPR とラウンド制指導法の有効性に関する実証研究—中学1年生段階での活用—」. 第23回関西英語教育学会研究大会口頭発表資料.
- 黒川愛子 (2018c). 「日本字中学生のスピーキング力育成に対するラウンド制指導法の有効性に関する実証研究—中学2年生段階での活用—」. 『第44回全国英語教育学会京都研究大会発表予稿集』. 74–75.

- 黒川愛子・鈴木寿一 (2011). 「日本人中学生のスピーキング力育成に対する TPR の有効性に関する実証的研究」. 『LET 関西支部研究集録』 13, 93-111.
- 黒川愛子・鈴木寿一 (2014). 「小学校外国語活動と中学校英語教育とのスムーズな接続に対する Total Physical Response の有効性に関する実証研究」. *Language Education & Technology*, 51, 51-80.
- 京都教育大学附属学校 (2018). 『言葉や文化の壁を越え, 英語を使ってすすんで関わり合える人の育成～12 年間の学びをつなぐ～ (平成 26～29 年度文部科学省「外国語教育強化地域拠点事業」指定 4 年次平成 29 年度研究紀要)』. 京都教育大学附属桃山小学校・京都教育大学附属桃山中学校・京都教育大学附属高等学校.
- 水本篤・竹内理 (2008). 「研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—」. 『英語教育研究』 31, 57-66.
- 文部科学省 (2013). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」. 2018 年 10 月 24 日検索 .http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf
- 文部科学省 (2017). 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』. 文部科学省.
- 根岸雅史ほか (2016). *NEW CROWN ENGLISH SERIES New Edition 2* (2016). 東京: 三省堂.
- 諏訪郁子 (2003). 「An empirical study of listening: PSU を構成する音節数の違いが聴解に与える影響」. 『第 43 回外国語教育メディア学会全国研究大会発表論文集』 77-80.
- 鈴木寿一 (1991). 「音声を用いた速読指導法の有効性に関する実証的研究」. 『英語教育研究』 14, 86-91.
- 鈴木寿一 (1998a). 「音声教材中のポーズがリーディング・スピードに及ぼす影響に関する実証的研究」 ことばの科学研究会 (編) 『ことばの心理と学習』 311-326, 東京: 金星堂.
- 鈴木寿一 (1998b). 「音読指導再評価—音読指導に関する実証的研究」. 『LLA 関西支部研究収録』 7, 13-28.
- 鈴木寿一 (2007). 「コミュニケーションのための基礎力と入試に対応できる英語力を育成するための効果的な指導法」. 『平成 18 年度 Super English Language High School 研究開発実施報告書』 .71-84. 京都外大西高等学校.
- 鈴木寿一・澤武潤子・鈴木理恵・高田哲朗 (2003). 「ポーズと教材の繰り返し提示が聴解度に及ぼす影響」. 『第 43 回外国語教育メディア学会全国研究大会発表論文集』 .81-84.
- 高田哲朗 (2010). 「ラウンド制リーディング指導法」. 門田修平・野呂忠司・氏木道人 (編著) 『英語リーディング指導ハンドブック』. 東京: 大修館書店.
- 若本夏美・今井由美子・大塚朝美・杉森直樹 (2017). 『国際語としての英語: 進化する英語科教育法』. 東京: 松柏社.

振り返り活動を取り入れた英語リメディアル授業実践報告

牧野眞貴
近畿大学

Abstract

Remedial education is for students who are deemed unprepared or underprepared for college-level coursework. Recently, large numbers of Japanese university students are being placed into remedial courses. As a foreign language, English is one of the core subjects. In this study, the author introduced output activities in remedial English classes to enable students to review their learning and improve their English skills. To this end, the students read aloud in English the comprehension questions in the textbook. Then, they recited the text or performed the skit with friends in the class. Consequent to these output activities, the students' understanding of learning was deepened and significant improvements in students' English skills were verified.

1. はじめに

日本の多くの大学では、英語が外国語として必修科目となっている。しかし、英語力の低い大学生は少なからず存在し、英検3級に合格するレベルの学生が例年多くても1クラスに20%しか存在しないというような大学があり（鈴木ら、2016）、英検4級レベルの大学英語教科書が氾濫している（酒井ら、2010）などの報告がある。このような英語習熟度の低い学生に向けた英語教育、いわゆる英語リメディアル教育を実施する大学は増加の傾向にあり、大学によっても異なるが、対象学生（以降リメディアル学生とする）の英語力はCEFRの基準に照らし合わせるとA1レベルであることが多い（牧野、2016a）。

リメディアル学生の特性として、小原（2016）は積極的な態度で授業に臨まない場合が多いとし、牧野（2014）は与えられた課題をこなすという受け身の姿勢で授業に参加する傾向があるとしている。酒井（2011）は、リメディアル学生は既知情報の利用ができない上に失敗の省察もなく、また省察力も低いことを指摘しており、学習内容の定着が図れないことを示唆している。これまでの筆者の指導経験でも、リメディアル学生は自分が今何を学んでいるかを意識せず作業的にノートをとったり、教科書の内容を考えず英語を目で追うだけの様子が見られた。教科書の練習問題の答え合わせの際には、間違った個所に赤ペンで正答を記入するだけで終わっており、問題を読み返したり、辞書を引いて正答を確認したりする学生はわずかであった。従って、自分が何を理解し、何を理解していないかを自覚していないため、同じ間違いを繰り返すことになる。このような状態では、学習内容が定着せず、授業の理解を深めることが難しい。リメディアル学生が授業を理解し、英語力を向上させるためには、練習問題の正解と解説を聞いて終わりではなく、問題を読み返し、間違いの原因や正解について確認し、それらを理解すること、つまり作業的ではなく意識的な学習の振り返り活動が

必要である。しかしながら、省察力が低く、さらに受け身で授業に臨みがちなリメディアル学生が、自ら進んで、また意識的に学習を振り返るとは考え難い。従って、教師が授業に学習振り返りの時間を設けることが望ましい。練習問題を見直す指示を与えるだけではなく、リメディアル学生の特性を踏まえ、学生が能動的に、また意識的に取り組めるような工夫を凝らした振り返りを行わせる必要がある。

2. 学習の振り返りとメタ認知

文部科学省 (2017) は、学習の振り返りについて各教科等で目指す資質・能力に資するものとし、その効果の一つに学習内容の確実な定着を挙げている。坪倉・金 (2015) は学習の振り返りを、取り組みに対し取り組めたこと、取り組めなかったことを各自が自分で考える学習法とし、振り返りの導入により、要改善事項に対する気づきが向上するとしている。三浦 (2009) は、学習の振り返りを学習評価とし、学習を振り返り、身についた知識や技能を確認 (メタ認知) し、さらに今後の学習の見通しを立てるということになるとしている。ここでいうメタ認知とは、三宮 (1997) によると、認知に対する認知、すなわち、見る、聞く、書く、話す、理解する、覚える、考えるといった認知活動をもう一段高いレベルからとらえた認知を指すとし、伊藤 (2008) は、自分の学びがどれぐらい上手く進んでいるかをモニタリングしてコントロールすることとしている。メタ認知は、人間の認知特性についての知識、課題についての知識、課題解決の方略についての知識の3要素からなるメタ認知的知識と、認知についての気づき、予想、点検、評価などを行うメタ認知的モニタリング、認知についての目標設定、計画の立て直し、修正などを行うメタ認知的コントロールの2要素からなるメタ認知的活動の2つの働きがある (三宮, 2008)。メタ認知は学習と深くかかわっており、三宮 (1997) は、メタ認知は自己学習に欠かすことができないと述べている。また、三宮 (2008) では、人間の学習において、メタ認知は非常に重要な役割を果たしているとし、学習においてメタ認知を促進することは、極めて効果的な学習法であり、メタ認知を効果的に働かせることにより、学習力が大きく伸びる可能性があることを示唆している。川崎 (2009) は、メタ認知は自分自身の認知や学習活動の気づき、また、その気づきを促進させるものであり、メタ認知能力が高いものほど、学力も高いとし、メタ認知と学力が比例することを示唆している。さらに、メタ認知と振り返りには密接な関係があり、笠井・長友 (2018) は、学習の振り返りを行うことで、メタ認知が高まり、学習についての意識が高まるとしている。板垣ら (2016) は、学習の振り返りは自らの学習および学習過程を客観視し、次の学習に繋げる上で重要な要素とし、振り返り活動をメタ認知活動ととらえている。三宮 (2018) は、「振り返り」を「省察」や「反省」と同義とし、事後的にメタ認知活動を行うことを意味するとしている。さらに、課題遂行後のメタ認知活動では、「どの程度まで達成できたか」、「最後まで急ぎ足になったのは時間配分に失敗したためだ」といった評価や原因分析を行うメタ認知的モニタリングと、次回に向けて立て直したり、異なる方略を選択したりするメタ認知的コントロールが働くとしている。以上を踏まえると、学習の振り返りにおいてメタ認知が働くことにより、自

らの学習および学習過程を客観視し、自分がまだ身につけていない知識や改善点すべき点に気づくことが考えられる。それらを克服するために方略を選択したり、努力したりすることで、知識が増えるとともに学習内容の理解が深まることに期待できる。

本実践では、学習の振り返りを課題遂行後のメタ認知活動ととらえ、「自己の学びをモニタリングし、コントロールすることで授業の理解を深め、学習内容を定着させる活動」と定義する。

3. 本実践の目的

英語習熟度の低い学生、いわゆるリメディアル学生は英語習熟度の高い学生よりメタ認知能力が低く（酒井，2011），1で述べたように省察力も低いことから、学習内容の定着が図れないことが懸念される。リメディアル学生の英語力を向上させるためには、学習内容の定着を図る取り組みが必要であろう。2で論じた学習の振り返りの効果を考えると、授業に振り返り活動を取り入れることで、メタ認知が働き、その日の授業について理解が深まり、学習内容の定着を図ることが可能になると考えられる。

そこで、本実践では、学生が授業の理解を深めること、それにより学習内容が定着することを目的とし、英語リメディアル授業に振り返り活動を取り入れることにした。振り返り活動により、学習内容が定着すれば、5に記す対象授業で学生が取り組むリスニングやリーディングの力が向上すると推測される。

4. アウトプット活動の効果

本実践では、効果的に学習を振り返らせるため、アウトプット活動に注目した。伊東(2008a)は、英語でアウトプットを行う経験は情意フィルタを下げるのに役立つ、そしてより多くのインプットにさらされるということから、英語学習の促進剂的な働きをすとしていいる。アウトプットの種類は多様であるが、限られた時間で実践を行うため、全てに取り組みさせることはできない。そこで、リメディアル学生が無理なく取り組み、尚且つ、学習の振り返りとして効果が期待できる活動として、筆者は、音読、レシテーション、スキットの3つを取り入れることにした。音読とレシテーションは大学入学以前の英語授業で体験し学生になじみのある学習と考えられ、スキットについては牧野(2016a, 2016b)で学生に積極的な授業参加を促すことが確認された。また、英語を声に出して読む、暗唱する、発表するという行為は受け身では行えないため、授業に対する能動的な姿勢を培うと考えられる。これらのアウトプット活動の効果を以下に記す。

4.1. 音読

山岡(2006)は、音読は表現能力の基礎を成す教科書の英語表現を確実に定着させるとしており、鈴木(2012)は、音読指導は内容理解後と復習の段階で行うとされていることから、本実践における学習の振り返りにふさわしい活動と考えられる。音読にはリスニング力やリー

ディング力を高める効果があるとされており、伊藤 (2008b) は音読の回数を重ねることで、英文の流れに沿って直線的に内容が理解できるようになる、つまり音読をしながら直読理解ができるようになるとしている。この能力はリーディングのみではなくリスニングにも必要であり、音読をすることでリスニング力およびリーディング力の向上につながるとしている。小寺 (2005) も、音読は音声と文字を結びつけ、語彙や文法など英語特有の規則を身に付け、リスニングとリーディングの理解に効力があるとし、溝畑 (2009) は、入力に使うものが音読では文字、リスニングでは音声という違いがあるものの、その後の作業は似ており、音読により前から意味が取れるようになるので、それがリスニングに生き、リスニング力が向上するとしている。また、音読には言語材料の内在化の効果も期待できる。門田 (2012) は音読の効果として、音韻符号化¹⁾における自動化を達成することで、意味内容の理解や音読した言語材料の内在化ができるとしており、溝畑 (2009) も、学習した英文で得た知識を音読で口や耳を使って能動的に練習すると、英語が直接頭に焼き付き、学んだ単語、表現、文法事項を自分のものにできる、つまり音読で言語材料の内在化が行われるとしている。さらに土屋 (2004) は音読の効用として、音韻システムの獲得、語彙チャンクの蓄積、文法規則の自動化を上げていることから、音読により、言語材料の内在化が起こり、リーディング力やリスニング力だけではなく、語彙力や文法力も向上することが示唆される。

4.2. レシテーション

三熊 (2000) はレシテーションをほとんどの英語学習成功者が行ってきた確実な学習法だとし、テキストの解釈・理解を実現しながら、自己の語りにつながるものとしている。従って、聞き手の理解を図るには、英文の意味を確実に理解して伝えなければならないため、発話内容の理解が深まると考えられる。また、井上 (2015) は、レシテーションでは言語材料の内在化が行われるとし、村上 (1981) は、レシテーションで授業の理解が一層深まり、かつ一定の時間言語材料を頭の中に保持するので、それが次の学習の理解の基礎となるとしている。さらに、萩原 (2009) は、レシテーションは同じ英文を何度となく繰り返し唱えるため、かなり多量のインプットを学習者は自らに与えるとしている。従って、音読で理解を深めた教科書の英語表現を、何度も声に出してリハーサルすることで、インプットの量が増加し、言語材料の内在化が行われると考えられる。

4.3. スキット

スキットは、テキストが2人の間の対話や3人以上の会話の場合に、ペアまたはグループで分担を決めて行う活動であり、レシテーションと同様に音読活動から発展する発表活動である (土屋, 2004)。牧野 (2016a, 2016b) では、リメディアル学生に教科書の会話文を使用してスキットの発表を行わせた。グループで会話の練習を行っている間、学生に楽しげな様子が見られ、仲間どうして互いにアドバイスを与えあうなど、学生が積極的に授業に取り組む様子が窺えた。さらに、会話らしく話すために感情表現やジェスチャーを取り入れるので、

たとえ英語が苦手でも、表現力やリズム感、その他の技術が上手くできれば英語を話すことへの自信につながる活動であった。そして、スキットはグループ活動が中心になるため仲間と練習を行い、自分に役割が与えられる。従って、学生は教室にいる限り授業に参加することになる。それゆえ、受け身の授業と比較して、学生の意識が「今まさに学んでいること」に向けられると考えられる。

4.4. 学習の振り返りにおけるアウトプット活動の効果

アウトプット活動には、4.1～4.3 で述べた効果も期待できるが、本節では、アウトプット活動が学習の振り返りにもたらす効果について述べる。なお、本実践では5.2.3 に示すように、文法学習の振り返りに音読とレシテーション、リスニング学習の振り返りに音読とスキット、の2パターンのアウトプット活動を行う。どちらのパターンも音読から始めることとし、アウトプットの言語材料は、答え合わせを終えた教科書の文法確認問題やリスニング問題の英文とした。

まず音読であるが、その日に学習した文法確認問題やリスニング問題の英文を声に出して何度も読み返すことで、自己の学習に対して意識が高まると考えられる。間違った箇所は赤で正答を書いているため、音読の際、それに注目することになり、繰り返し読むうちに、誤答と正答を比較し、自己の学びを点検・評価する。それにより、何を理解して何を理解していなかったのか、なぜ間違ったのかなど、要改善事項に気づくことになる。答え合わせの段階で、言語材料の英文についてすでに解説を行い、日本語にも訳しているため、振り返りの際には、間違った問題やわからなかった問題の答えがなぜそうなるか、理解を深めると思われる。そこで計画や方略の立て直しを図り、文法を覚えたり、聞き取れなかった単語の綴りと音声を一致させたり、さらには知らなかった単語を覚えると考えられる。

レシテーションやスキットでは音読と同じ言語材料を使用するため、音読で振り返った内容を再度振り返ることになる。それにより、振り返りの強化が図られ、学習内容が定着すると考えられる。また、レシテーションやスキットでは英文を暗記して発表するが、その際メタ理解が促進されると思われる。メタ理解とは理解関連のメタ認知のことで、自分がある内容を理解しているかどうかの判断であり、「実際にやってみる」ことでメタ理解（メタ認知）が促進され、自分がよくわかっていなかったことに気づきやすくなる（三宮，2018）。レシテーションやスキットの練習で、覚えた英語を実際に声に出す際、文法や英語の音を正しく理解したつもりであっても、実はまだよくわかっていないことに気づくかもしれない。その場合、方略を変えたり、さらに練習したりして、改善すべき点の克服に努めると考えられる。また、レシテーションやスキットでは、暗記が中心となるが、三宮（2018）は、覚えることを正確にたくさん覚えるためには、自分の記憶を見積もった上で、効果的な記憶方略を活用することが欠かせず、そのためにはメタ記憶の発達が必要となるとしている。メタ記憶とは記憶に関するメタ認知のことで（三宮，2008）、レシテーションやスキットの練習で英文を暗記する際に、メタ記憶（メタ認知）が促進されると考えられる。

そして、本実践の音読、レシテーション、スキットの全ての活動は、ペアやグループ、あるいはクラス全体に向けてなど、友達の前で英語を発表する。そのため、上手くできるよう、目標設定、計画、方略の選択、点検、評価、気づき、目標と計画の立て直し、という循環的な流れで、三宮 (2008) の言う課題の事前段階から事後段階までのメタ認知的活動が行われることが推測できる。

以上のようなアウトプット活動の効果により、授業の理解が深まり、学習内容の定着が図られると考えられる。

5. 手続き

5.1. 実践協力者と対象授業

本実践の協力者は、私立大学に通う英語非専攻の大学1年生19名であった。学生は英語習熟度別クラス編成で最下位に位置付けられたクラスに在籍しており、リメディアル教育の対象となっていた。学生の英語力は、中学校の学習内容の復習が必要なレベルと考えられ^[2]、第1回目の授業で記入した自己紹介カード^[3]には全員が英語に苦手意識を持っていると回答していた。実践協力者(実験群)が受けた授業は1年生の必修英語授業であった。また、本実践の効果を確認するために、振り返り活動を行わないグループ20名を統制群とした。統制群の学生も英語習熟度別クラス編成で最下位に位置付けられたクラスに在籍しており、実験群と同じく1年生の必修英語授業を受けていた。5.3で述べる事前テストの結果より、授業開始時には両群の英語力には差がないことが確認されている^[4]。授業は週に2回行われ(リーディング1回、TOEIC対策1回)、前期30回を筆者が担当した。本実践はTOEIC対策授業^[5]を対象とし、第3週目から第12週目までの10回の授業で、学習内容の振り返りとしてアウトプット活動を行った。学生の英語力や授業理解度を考慮して、2回の授業で1つのユニットを終了するペースで授業を進めた。各回の学習項目を表1に示す。なお、このように学習項目を分けた理由は、リスニング、リーディングに授業が偏らないように配慮したためである。

表1 ユニット毎の2回の授業での学習項目

1回目	TOEIC Part 1, 2, 5
2回目	TOEIC Part 3, 4, 6, 7

5.2. 授業実践

5.2.1 振り返りを行う学習項目

授業の学習項目全てについて振り返りを行えば良いが、時間の都合上それは難しいと考

えた。そのため、各回1つの学習項目に絞ってアウトプット活動で学習を振り返ることとした。そこで、音読とレシテーションの組み合わせでアウトプット活動が可能な言語材料として教科書の文法確認問題、音読とスキットの組み合わせでアウトプット活動が可能な言語材料として会話形式のリスニングを振り返りの対象とした。従って、文法学習の振り返りのために、TOEIC 教科書 Part5 の文法確認問題の英文を音読とレシテーションでアウトプットし、リスニング学習の振り返りのために、TOEIC 教科書 Part3 のリスニング会話文の英語を音読とスキットでアウトプットさせた。なお、本実践で使用した教科書の Part1～part7 の問題については、TOEIC 試験と同じ形式の問題で構成されている。

5.2.2 授業の流れ

授業の流れの一例を以下に示す。1回の授業は90分であるが、授業開始時に出席の確認、授業終了時に連絡事項伝達などに時間を要するため、それらを合わせて10分とし、毎回の指導時間は80分となった。

【各ユニットの1回目の授業】

① TOEIC Part1,2 <各5問> (20分)

Part1：ウォーミングアップとしてCDをかける前に、5枚それぞれの写真から連想される単語1～2語を写真の横に書かせる。それが終われば、英語を2回聞かせ、解答させる。3回目は英語のスピードを遅くして聞かせ、再度答えを考えさせる。その後スクリプトを見せ英語を聞かせる。学生に発問しながら教師が訳を確認し、答え合わせも行う。最後にスクリプトを見せもう一度英語を聞かせる。

Part2：CDの英語を2回聞かせ、解答させる。3回目は英語のスピードを遅くして聞かせ、再度答えを考えさせる。その後英文の一部を（ ）にしたスクリプトを配布し、英語を3回聞かせて単語を書き取らせる。それが終われば学生をあて、空所に入る単語を黒板に書きに来させる。教師が学生に発問しながら英文の訳を確認し、答え合わせを行う。最後にスクリプトを見せもう一度英語を聞かせる。

②TOEIC Part5 (30分)

各ユニットのテーマである文法の説明を行う。その後、教科書の四択式の確認問題15問に取り組みさせる。解答が終われば学生をあて、正解を黒板に書きに来させ、日本語に訳させる。最後に教師が答えを確認し、文法や構文の解説を行う。

③TOEIC Part5 の振り返り (30分)

アウトプット活動は5.2.3を参照のこと。

【2回目授業】

① TOEIC Part6,7 <Part6 : 2題, Part7 : 3題> (25分)

Part6 : 本文を読ませ、解答させる。この際、辞書を使用して単語を調べることは可としている。その後学生に発問しながら教師が訳を確認し、正解の文法や語彙について解説する。

Part7 : 英文を読む前に、まずどのようなことが問われているのかを把握させるため、質問文を読ませる。その後 **Part6** と同様に本文を読ませ、解答させる。最後に学生に発問しながら教師が訳を確認し、答えを解説する。

② TOEIC Part3,4 <各2題> (25分)

Part3,4 とともに、CD をかける前に、まずどのようなことが問われているのかを把握するため、質問文を読ませる。質問文を理解した上で CD の英語を 2 回聞かせ、解答させる。英語のスピードを遅くして再度英語を聞かせ、答えを考えさせる。その後英文の一部を () にしたスクリプトを配布し、英語を 3 回聞かせて単語を書き取らせる。それが終われば学生をあて空所に入る単語を黒板に書きに来させる。学生に発問しながら教師が英文の訳を確認し、答え合わせを行い、最後にもう一度スクリプトを見せ英語を聞かせる。この時、聞き取りにくかった、あるいは聞き取れなかった単語や、音のつながりがわかりにくかった個所に下線を引かせる。

③ TOEIC Part3 の振り返り (30分)

アウトプット活動は5.2.3を参照のこと。

5.2.3 アウトプット活動の指導手順

本実践のアウトプット活動は、土屋(2004)の音読実践例「授業の流れ第3部音読とレシテーション (p.116~117)」を参考に表2の手順で進めた。土屋(2004)によると、**Chorus Reading** は一斉練習のことで教師やテープの後について読むこと、**Buzz Reading** は生徒各自が自分のペースで行う練習、**Read and Look-up** はテキストをすばやく黙読し顔を上げて言う方法である。**Read and Look-up** は、音読とスピーキングの距離を縮め、レシテーションなどの発表活動の基礎練習として有効だとされている(土屋, 2004)。以下に文法学習とリスニング学習のアウトプット活動の指導手順を示す。なお、表2にあるグループの構成人数は4名である。

表2 アウトプット活動指導手順

①音読 ・教師による音読 ・Chorus Reading ・Buzz Reading ・Read and Look-up	
②レシテーション (文法確認問題) ・教師によるモデル提示 ・個人練習 ・個人発表(グループの仲間に向かって発表する)	②スキット (リスニング会話文) ・教師によるモデル提示 ・グループ練習 ・グループ発表(教室の前に立ってクラスメートに向かって発表する)

(1) 文法学習振り返りのためのアウトプット活動

TOEIC 教科書 Part 5 の文法確認問題は各ユニット 15 問ある。アウトプット活動で発話した英文の例を、以下の 1~5 に示す。この確認問題が記載されているユニットは動名詞・不定詞が学習のテーマになっており、四択式で () に入る語を選ぶものである。文法の振り返りは以下の①~⑧の手順でおこなった。

1. We all look forward (to seeing) you very soon.
2. She enjoys (swimming) in her free time.
3. I (reminded) you to clean your room yesterday.
4. Last weekend, we went horseback (riding) on the farm.
5. The actress was tired of (signing) autographs.

(Compass Publishing 「とっても簡単 TOEIC」 p. 50)

【音読】(15分)

①英語のリズムやイントネーションを学生に理解させるよう、教科書にある英文を教師が読んで聞かせる。学生は英語を聞きながら、英文を目で追う。(1分)

②Chorus Reading : 教師の後について、学生は1文ずつ英文を読む。学生が英文を読んでいる間、教師は学生の発音やイントネーションに注目し、明らかに正しくないと思える英語が聞こえた場合は、クラス全員に向かってそれを指摘し、どこがどのように違うのかを説明し、全員にもう一度その英文を読ませる。Chorus Reading は2回繰り返す。(5分)

③Buzz Reading : 各自が自分のペースで練習を行う。(3分)

④Read and Look-up : 第1回目はこの音読の要領を教えるため教師主導で行うが、2回目以降

はペアになり、自分が不正解であった問題の英文を発話する⁶⁾。例えば、5問間違っていれば、その問題の英文5文を発話する。1人が英語を話している間、パートナーは教科書を見て英語が正しく言えているかを確認し、つまった場合はヒントを与えて手助けをする。なお、上記の例文1～5からわかるように、文章それぞれは長いものではないため、本活動では1度に1文を発話するように指示した。1人が自分が不正解であった英文全てを言い終わると交代する。これを時間が許す限り繰り返す。③④の間教師は教室を回り、学生に助言を与えたり励ましたりした。(6分)

【レシテーション】(15分)

⑤教師がレシテーションのモデルを見せる。(1分)

⑥④で練習した英文の中から1文選び、グループの仲間の前で発表できるよう個人で英語を声に出して練習する。(1分)

⑦各グループともに学生が向かい合って座り、1人ずつ仲間の前に立ってレシテーションの発表を行う。英文を覚えきれておらず最後まで言えなかった学生は、グループ全員の発表が終わったあと、やり直しの発表を行う。教師は⑥⑦の間各グループを回り、つまったり、日本語のようなリズムで話している学生がいる場合は指導を行い、逆に自分の言葉で語りかけるように話している学生がいる場合は褒めたりした。(2分)

⑧発表する英文を変えて⑥⑦の手順を、時間が許す限り行う。(11分)

(2) リスニング学習振り返りのためのアウトプット活動

TOEIC 教科書 Part 3 の会話文を使用してリスニング学習の振り返りを行った。アウトプット活動で発話した会話文の例を以下に示す。リスニングの振り返りは以下の①～⑥の手順で行った。

Question 1 through 3 refer to the following conversation.

M: Mary, who's that woman over there with short hair?

W: The woman making photocopies?

M: Right. Is she new here?

W: Yes. She is the new receptionist.

Question 4 through 6 refer to the following conversation.

W: I have a terrible headache.

M: Well, why don't you turn on the lights?

W: Wow, that's much better.

M: You are going to damage your eyes. My wife's sister had the same problem.

(Compass Publishing 「とっても簡単 TOEIC」 p. 228)

【音読】 (15分)

①英語のリズムやイントネーションを学生に理解させるよう、教科書にある会話文を教師が読んで聞かせる。学生は英語を聞きながら、英文を目で追う。(1分)

②Chorus Reading : 教師の後について、学生は1文ずつ英文を読む。アウトプット活動前のリスニング学習では、スクリプトを見ながら英語を聞いた際に、聞き取れなかった単語や、音のつながりがわかりにくかった個所には下線を引くように指示しており、その部分を意識して読む。学生が英語を読んでいる間、教師は学生の発音やイントネーションに注目し、明らかに正しくないと思える英語が聞こえた場合は、クラス全員に向かってそれを指摘し、どこがどのように違うのかを解説し、全員にもう一度その英文を読ませる。Chorus Reading は2回繰り返す。(5分)

③Buzz Reading : 各自が自分のペースで練習を行う。(3分)

④Read and Look-up : ペアで行う。1人が英語を話している間、パートナーは教科書を見て英文が正しく言えているかを確認し、つまった場合はヒントを与えて手助けをする。上記の例文からわかるように、文章は短いものが多いため、本活動では1度に1文を読むように指示した。1人が英文全てを言い終わると交代する。これを時間が許す限り繰り返す。③④の間教師は教室を回り、学生に助言を与えたり励ましたりした。(6分)

【スキット】 (15分)

⑤教師がスキットのモデルを見せる。(1分)

⑥各グループ4名で、スキットの自分の発話担当個所を決める。第1~3回目の発表は、前半4行をまず全員で分担する。それぞれが英語を声に出して練習し、教科書を見ずに言えるようになれば、全員でリハーサルを繰り返し、その後教室の前に立ってクラスメートに向かって発表する。全グループの1回目の発表が終われば後半4行も同様の手順で行う。時間に余裕があれば、担当する箇所を交代して練習し、発表する。第4・5回目は、前半4行を学生2人がA役、B役に分かれ、後半4行を残りの2名がA役、B役に分かれて練習し、教室の前に立ってクラスメートに向かって発表する。これも時間に余裕があれば、前半と後半のメンバーを入れ替えて発表を行う。発表の際、もし、メンバーの一人が英語を忘れて発表が途中

で終わった場合や、会話らしく話せていないと教師が判断した場合は、全グループの発表が終了した後にやり直しの発表を行う。発表では感情表現をしたりジェスチャーをつけることも必要としたため（例えば “I have a terrible headache.” では頭を押さえて苦しそうな声で発表するなど）、それを踏まえながらグループでスキットの練習を行う。その際、仲間の英語や感情表現などに助言を与え、より良い発表を心掛けることを指示した。教師は練習の間各グループを回り、発音やイントネーションなどの質問に答えたり、学生を励ましたりした。

(14分)

5.2.4 統制群の授業

統制群は、振り返り活動以外は実験群と同様の教材、授業の流れ、指導法で授業を行い、実験群が振り返りにあてた時間を文法、リスニングともにその日の学習テーマに関する練習問題に取り組みさせた。例えば文法学習では、その学習テーマが動名詞・不定詞であれば、筆者が用意した動名詞・不定詞のプリントの練習問題を解かせ、リスニングであれば同様に、動名詞・不定詞がテーマとなった練習問題の英語を聞かせ、ディクテーションさせたり、設問に答えさせたりした。

5.3. 振り返り活動の効果確認

本実践は、TOEIC 対策授業であるので、振り返り活動の効果を確認するため、両群の学生のリスニング力およびリーディング力の伸びを検証した。授業を考えると、本来ならば TOEIC 模擬試験を使用すべきであるが、学生の英語力が極めて低いため、市販の TOEIC 模擬試験では難易度が高く、正確なリスニング力およびリーディング力が測定できないと判断した。そこで、牧野 (2016b) を参考に市販の TOEIC Bridge 問題集付属の模擬試験⁷⁾を使用し、事前・事後テストのスコアを比較分析した。試験はリスニング 50 問 (25 分)、リーディング 50 問 (35 分)、1 問を 1 点とし総得点は 100 点であった。事前テストは第 2 週目授業で実施し、事後テストは同じ試験問題を使用して、第 14 週目授業で実施した。

6. 結果

TOEIC Bridge 模擬試験の事前・事後テストのスコアの記述統計量を表 4 に示す。これを見ると、両群ともにリスニング、リーディング、総得点の全て事後テストのスコアに伸びが見られた。両群の事前・事後テストのスコアに有意差があるかを確認するため、テストスコアをノンパラメトリック検定の Wilcoxon 符号付順位検定で比較分析を行い、効果量も算出した。なお、Wilcoxon 符号付順位検定を行ったのは、データが正規分布していなかったためである。その結果を表 5 に示す。これより、実験群の事後テスト (リスニング、リーディング、総得点) の伸びに有意差が見られたが、統制群の事後テスト (リスニング、リーディング、総得点) の伸びには有意差が見られなかった。これより、学習の振り返りをアウトプット活動で行ったことで、リメディアル学生のリスニング力およびリーディング力が向上したことが確認された。

表4 事前・事後テスト記述統計量

		度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	
実験群	事前						
		リスニング	19	14	37	27.84	5.55
		リーディング	19	14	38	24.63	5.74
		総得点		31	65	52.47	9.03
	事後						
		リスニング	19	20	37	31.05	5.31
	リーディング	19	17	35	27.74	4.59	
	総得点		37	72	58.79	8.55	
統制群	事前						
		リスニング	20	22	36	28.65	4.42
		リーディング	20	18	40	26.75	5.15
		総得点		43	69	55.40	7.34
	事後						
		リスニング	20	18	39	29.70	5.50
	リーディング	20	14	41	28.35	6.28	
	総得点		32	68	57.85	7.52	

表5 事前・事後テスト検定結果

	実験群 (n=19)			統制群 (n=20)		
	リスニング	リーディング	総得点	リスニング	リーディング	総得点
Z	-2.570	-2.704	-2.800	-.847	-.907	-1.701
漸近有意 確率 (両側)	.010*	.007**	.005**	.397	.364	.089
効果量 (r)	.59	.62	.64	.19	.20	.38

Note. N=39

* $p < .05$. ** $p < .01$.

7. 考察

本実践の結果、実験群のリスニング力およびリーディング力（二つの力を指す場合、以降英語力とする）が有意に向上したことが確認された。その理由について考察する。

まず、学習の振り返りにおいて、メタ認知が働いたことが考えられる。音読の際、その日に取り組んだ文法確認問題やリスニング問題の英文を声に出して読み返すことで、間違いに注目することになり、自分が何を理解して何を理解していなかったか、なぜ間違ったのかなどに気づき、自己の学習状況を自覚したと考えられる。さらに、文法や英語の音に対する気づきもあったであろう。例えば、文法では教師の解説を思い出し、「先生の説明はこの問題に関連する内容であったのか」と理解したり、聞き取れなかった単語の綴りをみて、「この英語がこのような発音になるのか」などを理解するといったことである。さらに、レシテーションやスキットでは振り返りの強化が図られ、理解したつもりであった文法や英語の音が、実

はまだよくわかっていなかったことに気づいたかもしれない。その場合、方略を変えたり、さらに練習したりして、改善すべき点の克服に努めたと考えられる。そして、音読、レシテーション、スキットの全ての活動で上手く発表できるよう、目標設定、計画、方略の選択、点検、評価、気づき、目標と計画の立て直し、という循環的な流れで課題の事前段階から事後段階までのメタ認知的活動が行われたことも考えられる。このようなメタ認知の働きにより、授業の理解が深まり、学習内容の定着が図られたことが示唆される。

メタ認知以外にも、学習の振り返りにおけるアウトプット活動の効果が考えられる。まず、リスニング力が向上したことについては、音読により文字と音が結び付くようになり、音韻システムの獲得が行われ、英語の音への理解が深まったことが考えられる。これまで聞き取れなかった音や、音と音とのつながりが、少しずつ聞き取れるようになってきたのであろう。また、前から意味が取れるようになり、直読理解の力が身につきだし、リーディングにおいても同様に、音読により直読理解が可能になってきたことが考えられる。さらに、単語認知が効率化したり、文法規則の自動化が行われるなどにより、以前より英文が読みやすくなり、内容理解が深まったと判断できる。さらに TOEIC Bridge 模擬試験問題のリーディングパートには文法問題もあることから、音読による語彙力や文法力の向上も考えられる。

そして、発表に向けたレシテーションやスキットのリハーサルで、繰り返して英語を読んだり、発表のために覚えようと英文を何度も発話して、学生は自身に多量のインプットを与えることになった。自分が間違った問題の英文や聞き取れなかった英語を意識して練習したため、文法が頭に残ったとともに、単語の発音や音のつながりの理解をより深めたことが考えられる。つまり、言語材料の内在化が行われたと言えよう。それに加えて、レシテーションでは人に語りかけるように話すため、そしてスキットでは感情表現やジェスチャーも取り入れたことから、英文の意味を考えそれをどのように表現するか工夫したと考えられる。それにより、その日の学習内容の理解がさらに深まるとともに、文法や英語の音も記憶により一層焼き付いたのであろう。それゆえ学習内容が定着し英語力が向上したと判断できる。

最後に、本実践の振り返り活動は、学生に積極的な授業参加を促したと考えられる。毎回英語を発表するため、受け身で活動に参加することはできない。スキットの練習では、グループの仲間の英語に助言を与えたり、グループ全員で一つの発表を行ったため、自身に役割が与えられ、能動的な学習姿勢が培われたと考えられる。能動的に学習を振り返ることで、今何を学んでいるかを意識し、授業の理解が深まったのであろう。

8. おわりに

本実践では、時間の都合上、限られたアウトプットしか実施することができなかった。音読や発表活動には多様な指導方法があることにより、本実践で参考にした文献や、さらには英語指導書を読んで、リメディアル学生の英語力や学習意欲を高めるアウトプットの方法を検討することを今後の課題とする。

英語リメディアル教育は、英語が苦手な学生の英語力や学習意欲をどのように高めるかが

課題となると同時に、それに携わる教師の指導意欲を高めることも必須だと考える。筆者のこれまでの調査では、教師がリメディアル授業の指導に自信を失っていたり、不安を感じているという声が少なくなかった。従って、英語力向上に向けた指導成功例を示すだけではなく、今後は学生の情意面でのサポート方法やクラス運営スキルなど、様々な視点で英語リメディアル教育に向き合い、研究を積み重ね、教師の指導力向上に貢献したいと考える。

註

1. 書かれた個々の単語を心の中で音声化して音韻コードに変換すること（門田，2012）。
2. 研究期間に学生は英検や TOEIC などの英語検定試験を受けていないため、正確な英語力はわからない。学生の所属するリメディアル対象クラスの通常の TOEIC テスト平均点は 300 点に満たないレベルであった。
3. 第 1 回目の授業で自己紹介カードを学生に記入させた。その内容は、名前、ニックネームと自己紹介を日本語で書かせ、英語が 1.得意 2.どちらかというと得意 3.得意でも苦手でもない、4.どちらかというと苦手、5.苦手、の 5 つの選択肢のなかから一つ選んで回答させるものである。統制群も実験群と同様の回答結果であった。
4. Mann-Whitney の U 検定の結果、 $Z = -.884, p = .399$ 、効果量は $r = .14$ であった。
5. 使用教材は「とっても簡単 TOEIC, Compass Publishing, 2009」であった。本教材の目標スコアは 250～400 となっており、リメディアル学生対象の難易度と考えられる。
6. 全てのユニットで全問正解の学生はいなかった。まれに 2～3 問しか間違わなかったという学生もいたが、その場合は正解した問題の中で自分が難しいと思うものを追加で 3 文程度選ばせ発話させた。
7. 本実践で使用した TOEIC Bridge 問題集付属模擬試験は、これまでの筆者の様々なリメディアル教育の研究で事前・事後テストとして使用したものである。授業は TOEIC 対策であったが、註 5 に記した通り、教科書の難易度が低く、中学校の学習内容の復習レベルの基礎的な学習を行った。従って、学生のリスニング力およびリーディング力の変化を確認するには、TOEIC Bridge 問題集付属模擬試験の使用が妥当であると考えた。

参考文献

- 井上聡 (2015). 「有能感と関係性を高める英語指導の実践 —CLT の精緻化を目指して—」『教育方法実践学研究』1(1), 15–22.
- 板垣信哉・鈴木渉・リース, エイドリアン・栄利滋人・千葉和江 (2016). 「英語活動における『振り返り』の実証的研究：第二言語習得研究の観点に基づいて」『小学校英語教育学会』16, 212–227
- 伊東治己 (2008a). 「第 1 章 なぜ今アウトプット重視なのか」伊東治己（編）『アウトプット重視の英語授業』東京：教育出版.
- 伊東治己 (2008b). 「第 2 章 自己表現につながる音読指導」伊東治己（編）『アウトプット重

視の英語授業』東京：教育出版。

- 伊藤崇達 (2008). 「自ら学ぶ力を育てる方略—自己調整学習の観点から—」『BERD』13, 14–18.
- 門田修平 (2012). 『シャドーイング・音読と英語コミュニケーションの科学』東京：コスモピア.
- 笠井千勢・長友隆志 (2018). 「学習ジャーナルによる英語授業の振り返りの検証：自己効力感・メタ認知の観点から」『岐阜大学地域科学部研究報告』43, 13–28.
- 川崎弘佳 (2009). 「子どもの自己学習力を育てる学習法の研究」『平成 21 年度高知県教育公務員長期研修生（留学生）及び大学院等派遣教員研究発表会発表者の研究報告書』1–7.
- 小寺光雄 (2005). 「音読指導を加えた DVD 利用のリスニング指導について」『福井工業高等専門学校研究紀要（自然科学・工学）』39, 145–157.
- 牧野眞貴 (2014). 「英語リメディアル教育における自己調整学習の試み」『リメディアル教育研究』9(2), 88–94.
- 牧野眞貴 (2016a). 「英語リメディアル授業におけるスピーキング指導と自己効力感の関係についての一考察」『英語教育研究』39, 1–16.
- 牧野眞貴 (2016b). 「英語リメディアル授業におけるアクティブ・ラーニングの取り組み—スピーキング活動を中心として—」『言語教師教育』3(1), 147–159.
- 三浦和尚 (2009). 「子どもの物語としての見通し・振り返り」『三省堂国語教育ことばの学び』19, 4–7.
- 三熊祥文 (2000). 「Memoria 再考—英語教育におけるスピーチの縦糸と横糸」『広島文教女子大学紀要』35, 57–72.
- 溝畑保之 (2009). 「動機付けとしての音読指導—高等学校での音読の意義」『英語教育』58(9), 17–19.
- 村上安則 (1981). 「英語学習法に関する研究：暗唱と英問英答の効果の比較」『教育心理学研究』29(1), 30–37.
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説総則編.
- 萩原洋 (2009). 「教師の「指導」は学習者の中間言語再構築にどの程度影響を与えるのか」『富山大学人間発達科学部紀要』3(2), 119–125.
- 小原弥生 (2016). 「ペア活動を中心とした音読指導の影響—学力テストとアンケートの結果から—」『英語教育研究』39, 37–56.
- 酒井志延・中西千春・久村研・清田洋一・山内真理・間中和歌江・合田美子・河内山晶子・森永弘司・浅野亨三・城一道子 (2010). 「大学生の英語学習の意識格差についての研究」『リメディアル教育研究』5(1), 9–20.
- 酒井志延 (2011). 「日本の英語学習者の認知方略使用構造について」『リメディアル教育研究』6(1), 55–70.
- 三宮真知子 (1997). 「認知心理学からの学習論—自己学習力を支えるメタ認知—」『鳴門教育

- 大学研究紀要（教育科学編）』12, 1-8.
- 三宮真知子 (2008). 『メタ認知：学習力を支える高次認知機能』京都：北大路書房.
- 三宮真知子 (2018). 『メタ認知で〈学ぶ力〉を高める：認知心理学が解き明かす効果的学習法』京都：北大路書房.
- 鈴木寿一 (2012). 「第2章 音読指導 Q&A」鈴木寿一・門田修平（編）『英語音読指導ハンドブック』東京：大修館書店.
- 鈴木政浩・居村俊子・川井一枝・小山政史・原口友子 (2016). 「音声指導を重視した授業実践事例」『リメディアル教育研究』11(1), 23-29.
- 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』東京：研究社.
- 坪倉篤志・金娜玲 (2015). 「振り返り学習が課題取り組みに与える影響と学習者支援方法の検討」『日本文理大学紀要』43(2), 95-105.
- 山岡大基 (2006). 「基礎訓練から発展的なスピーキング活動への連係：教科書を活用した表現の能力の育成」『広島大学附属福山中・高等学校中等教育研究紀要』46, 355-361.

編集後記

2019 年春、外国語教育メディア学会関西支部は、支部研究集録第 17 号を無事に発刊することができました。今回は 7 編のご投稿をいただきましたが、厳しい審査を経て、論文を 2 編、研究ノートを 2 編採択するという結果になりました。論文では、語彙習得の方略に関する研究と、統制的発表語彙サイズテストに関する研究について、研究ノートではスピーキング力育成の指導法の有効性に関する研究とリメディアル授業報告について、それぞれ実践的なテーマに取り組んでおられます。支部会員の皆様の日々の教育・研究に役立つものと思われます。著者の方々には年末年始のお忙しい時期に再投稿をお願いしてお手数をおかけいたしました。また査読を快く引き受けてくださった委員の方々にも感謝いたします。お陰様で読み応えのある一冊に仕上がりました。また関係者全員が締め切りを守ってくださったおかげで円滑な編集作業ができました。

さて、ここで会員の皆様に関西支部からお知らせがあります。本研究集録は創刊以来、隔年で発行を続けてまいりましたが、2018 年の運営委員会において、会員の利益に資するには毎年発行が適切ではないかという提案があり、審議の結果承認されました。今後支部総会で承認を得られましたら、2019 年度にも支部研究集録 18 号を発刊する予定です。募集などのスケジュールは、2019 年度に関しては従来通りの予定です。また電子ジャーナル化についても検討が始まりましたが、次号は従来通りの紙媒体を予定しております。詳細が決まりましたら支部のウェブサイト等で順次お知らせしてまいります。

最後に今号の発刊に当たっては、関西支部事務局の山西博之先生、編集委員の先生方、査読委員の先生方に多大なご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。

外国語教育メディア学会関西支部
支部研究集録 編集長
伊庭 緑

編集委員 (8 名)

伊庭 緑 (甲南大学)	今井 由美子 (同志社女子大学)
鬼田 崇作 (広島大学)	近藤 睦美 (京都外国語大学)
田村 祐 (関西大学)	松田 紀子 (藍野大学)
水本 篤 (関西大学)	山内 優佳 (広島文化学園大学)

査読委員 (14 名)

池田 真生子 (関西大学)	今井 裕之 (関西大学)
今井 由美子 (同志社女子大学)	門田 修平 (関西学院大学)
鬼田 崇作 (広島大学)	小山 敏子 (大阪大谷大学)
近藤 睦美 (京都外国語大学)	氏木 道人 (関西学院大学)
菅井 康祐 (近畿大学)	田村 祐 (関西大学)
松田 紀子 (藍野大学)	水本 篤 (関西大学)
森田 光宏 (広島大学)	山内 優佳 (広島文化学園大学)

事務局 (1 名)

山西 博之 (中央大学)

ISSN 0915-9428

LET 関西支部研究集録 第17号

LET Kansai Chapter Collected Papers

発行 2019年3月31日
編集・発行 外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部
代表者 菅井康祐
印刷所 日本オフセット (株)
発行所 外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部事務局
Kansai Chapter,
Japan Association for Language Education and Technology
〒112-8551 東京都文京区春日 1-13-27
中央大学 理工学部 山西博之研究室内
E-mail: kansailet@gmail.com
