

LLA関西支部研究集録

7

外国語教授法の再評価

1998

語学ラボトリー学会関西支部

目次

<刊行のことば> Preface

北村 裕 (Yutaka Kitamura) 関西副支部長 (Kansai Chapter Vice-President)
関西大学 (Kansai University)

<論文> Original Articles

英語授業の再評価 — 理論と実践 — 1
(Reevaluation of English Classes: Theory and Practice)
有本 純 (Jun Arimoto)
京都産業大学 (Kyoto Sangyo University)

音読指導再評価 — 音読指導の効果に関する実証的研究 — 13
(A Reappraisal of Reading Aloud: An Empirical Study on the Effectiveness of Reading Aloud)
鈴木寿一 (Juichi Suzuki)
京都教育大学 (Kyoto Kyoiku University)

コンピュータ・ネットワーク利用の外国語教育: その理論的背景と問題点 29
(Network-based CALL: A Theoretical Framework and Its Problems)
竹内 理 (Osamu Takeuchi)
関西大学 (Kansai University)

Modalities of Subtitling and Foreign Language Learning 49
吉田晴世 (Haruyo Yoshida) 植松茂男 (Shigeo Uematsu)
吉田信介 (Shinsuke Yoshida)
摂南大学 (Setsunan University)
竹内 理 (Osamu Takeuchi)
関西大学 (Kansai University)

They Are Not Seeing the Same Thing: Implications for the
Grammar-Translation Method 65
渡辺智恵 (Tomoe Watanabe)
広島市立大学 (Hiroshima City University)

<研究ノート> Research Report

Language Learning Motivation Reconsidered 81
中田賀之 (Yoshiyuki Nakata)
姫路日本短期大学 (Himeji Hinomoto College)

<用語集> Glossary

外国語教育の評価に関するキーワード 99
(Glossary of Evaluation in Foreign Language Teaching)
井狩幸男 (Yukio Ikari)
大阪市立大学 (Osaka City University)

<編集後記>

山根 繁 (Shigeru Yamane) 編集委員長 (Editor-in-Chief)
甲南女子大学 (Konan Women's University)

刊行のことば

LLA設立30周年を記念して1990年にLLA関西支部研究収録の第3号が復刊され、以来、2年毎に発行するという方針のもとに今回で第7号を刊行する運びとなりました。毎回それぞれの特集テーマを決めて原稿を募ってきましたが、そのテーマの変遷を振り返ってみると90年代の外国語教育の姿が浮き彫りにされてきます。

第3号は『外国語教育におけるコンピュータ利用』、第4号は『オーラルコミュニケーションとLL』、第5号は『マルチメディアと外国語教育』、第6号は『メディア革命と外国語教育』、そしてこの第7号が『外国語教授法の再評価』となっています。コンピュータの外国語教育での利用法が模索された90年代の当初は、市販アプリケーションも極々限られたもので、自分の目的に合わせてソフトを自作すべく、それこそ強敵のようなパソコンとにらめっこの日々が今となっては懐かしく思い出される先生方も多いことでしょう。清水の舞台から飛び降りるような思いで大枚をはたいてやっと手に入れたパソコンが、あっという間に時代遅れの代物と化し、臍を何度も噛まれたことでしょう。そうこうする内に工業技術の目覚ましい進歩のおかげで大量の高性能パソコンを導入することが可能となり、今やインターネットに結ばれたマルチメディアCALL教室が各所で稼働しています。

あらゆるものがグローバル化する時代にあって、外国語教育のグローバル化を口先だけで唱えるだけでなく、指導要領を大改訂し、オーラルコミュニケーションを重要視するという基本方針が立てられたのもこの時代です。ATとのペアーティーチングや英語によるディスカッション・クラスの運営など、新たなチャレンジが待ち構えていました。CALLに代表されるコンピュータ支援タイプの教育は、本来、コンピュータ科学の分野のものであるのに、外国語教育でその大輪を咲かせているのは、常により良きもの、新しいものを探求しようとする外国語教師の汗と涙のチャレンジの成果に他ならないのです。それこそ「チャレンジの連続であった90年代」と呼ぶにふさわしいのかもしれない。

インターネットがもたらすネットワーク上のコミュニケーションのスピードとリアリティーは、学習者に外国語習得の必要性を痛感させてくれます。学習の必要を学習者が自ら認識してくれるという願ってもない時代の扉を開く鍵を、私たちは日頃の研鑽で勝ち取ったのです。ハードなテクノロジーを飼い慣らした今、外国語教育にとって真に有効なソフトな教育テクノロジーに目を向ける時が訪れたと言えます。その意味で、『外国語教授法の再評価』という特集は、当を得た企画であったと言えるでしょう。秋の夜長、私もこの収録に収められた論文を通して、じっくりと過去を振り返り、未来への夢を暖めながら、次号が出される2000年への新しい展望を開くべく思索にふけることといたしましょう。

1998年10月

LLA関西支部副支部長

北村 裕

英語授業の再評価 ー理論と実践ー

有本 純
京都産業大学非常勤
HGG00465@nifty.ne.jp

abstract

This paper discusses the re-evaluation of English teaching methods for 1) grammar, 2) vocabulary, 3) listening and 4) pronunciation. Dealing with grammar, we need to ensure that students not only retain adequate knowledge of grammar but also have enough time and opportunity to practice each item. Secondly, in vocabulary teaching, it is important to teach how to use a dictionary and give core meaning of words instead of simply relying on the list of words in the end of a textbook. Thirdly, in teaching listening, teachers must first find the cause of their students individual difficulties, then make concrete suggestions to reduce them. Finally, in pronunciation teaching, teachers have the ability to presenting a good model, judge students' pronunciation, and give concrete suggestions as to how to correct it. In the last part, I propose a check list of 35 items to develop my concept of what ideal teachers should be.

1. はじめに

教職科目の「英語教育法」では、翌年教育実習に出かける3年次の学生を対象に英語教育の理論と実践的な指導法を教え、模擬授業を行なっているが、その中で、学生がこれまでに受けてきた英語の授業を振り返り、どのような問題点があったのかを考えさせている。そして、それをどのように改善すべきかという方向性をこちらが提示し、議論を通して最終的には自分でその方法を考え出し、模擬授業で実施するという方針で指導してきた。学生の中には、文法訳読式の授業がすべてだと思い込んでいる者も多数いる。また、塾で教えている学生もいるが、学校での教え方とは大きな隔りがある。

本稿では、教師が考える「英語の授業の在るべき姿」とはどのようなものかを考え、日頃の授業を振り返ってそこに含まれている問題点を発見し、最終的には改善するための工夫としてどのような事が考えられるかを探っていく、という手順を踏みながら議論を展開していく。出発点は、先ず自分の授業に不満を持つことであり、それがなければ、改善への工夫など有り得ないと言える。ただし、扱うべき範囲が広いので、文法指導・語彙指導・リスニング指導と発音指導の4つに限定する。

2. 授業の反省と改善の方向性*

2.1 文法指導

第1の問題点は、使えない文法知識ということがである。英語を話したり書いたりする場合、読んだり聞いたりする場合も、文法は必要なものである。しかし、中学の初めに習う三単現のsを知っていても、書かれた英文で抜けていることが、しばしば生じる。関係代名詞を知っていても、それが使えずに、等位接続詞のandやbutでドラドラと文を繋げてしまうこともある。現在完了はhave+過去分詞とか、受動態はbe+過去分詞など、幾つもの文法知識を習っているのに、それが使用できないという現実がある。また、文法以外にも基本構文が定着していないことも指摘できる。特に、英語を話す場合に、中学校で習った基本的な構文でさえ思い浮かばず、単語の羅列に近いようなものになってしまうこともある。大学生の中にも「文法嫌い」は多くいるし、中には文法を否定し、文法を知らなくても英語は話せると思い込んでいる者もいる。

この原因として考えられることは、第1に文法の教え方にある。即ち、知識としての文法しか教えていないという点にある。そこには、退屈な解説・規則の暗記・多くの例外などの不満が生徒側にはある。第2の原因は、習った文法事項が定着するのに必要十分な練習量と時間が不足していることが考えられる。授業内容は単なる知識の伝達に留まっており、活用できる文法に至っていないからである。これらの原因を解消するには、コミュニケーションを意識した実践的な練習の工夫が必要であろう。即ち、パタンブラクティスのような機械的な運用練習ではなく、生徒が使う必要性を感じるような課題と練習内容でなければ、定着はできない。教師の指示によって生徒が何かを言わされている、英文を作らされているという意識ではなく、生徒が自らの意思で何かを伝えたり表現しようとする気持ちを持つことで、文法事項は生きた活用が行なわれるようになる。

第2の問題点は、形式や公式に捕らわれ過ぎているという点である。文法事項の説明や書き換えなどに、いわゆる公式を使用することは便利かもしれないが、英語が「ことば」としてではなく、単なる数学で用いている記号や方程式と同じように扱おうとする傾向が、生徒の心の中に作り出されてしまう。意思を伝達したり、感情を表現する手段として必要な「ことば」という意識を持たせる為にも、機械的な公式の乱用は避けるようにしたい。ただし、ある文法事項の「まとめ」としての公式の使用は有効であるが、導入部分での使用は避けるべきであろう。受験参考書や問題集では、このような公式が中心に扱われている。しかし、教科書を用いて学校で教える場合とは学習事情が違う。公式を使えば手っ取り早く説明できるかもしれないが、それは前述のように知識の詰め込みに終わってしまうのである。

2.2 語彙指導

教科書には巻末に語彙集が出ているが、これには功罪両面がある。利点としては、教科書の本文に出てくる文に適した訳語（意味）が与えられており、手っ取り早く調べることができる。しかし、これに頼っていると、自分で辞書を引こうという姿勢がなくなる。1つの語には複数の意味があることに気づかない、語法についての知識が欠如するなどの問題も生じる。前節で述べたことと同様に、知っているが使えない語彙力になっていくのである。中学と高校では多少事情が異なるが、辞書指導がないと、生徒は自分で語の意味・用法・発音などを調べることができなくなる。語彙集はあくまでも補助的な使用という扱いに留めておき、辞書を引く指導や訓練を中学の後半から行なうべきである。

次に、語彙集から生じる問題として、1つの英単語に対して1つの日本語訳という錯覚（例えば、go=行く、come=来るという図式での理解の仕方）を起こさせることがある。中学ではこのような思い違いでも、かなりの対応は可能かもしれないが、高校レベルでは対応が不可能になる。辞書が引けるようになった高校生でも、辞書に出ている訳語に拘ってしまい、不自然な日本語訳をしてしまったり、文脈に適した意味が探せないことがある。

また、単語を機械的に暗記することは、記憶にかなりの負担を強いることになり、自ずと限界がある。ただし、中学の段階では、記憶力が発達している時期でもあり、語数も多くないので、なんとか対応できるが、高校段階では無理がある。しかも、take, putなどの基本動詞の場合には、辞書に20前後の訳語が示されており、選択に迷ってしまうこともある。この問題に対して考えられる指導法は、語の「中核的な意味」を与えることであろう。これによって、辞書の訳語に拘らない意味の理解が可能になる。同時に、文脈に適した訳語も考えることができ、理解の助けにもなる。外国人向けの英英辞典の定義（語義）を、生徒のレベルに合わせて英語のまま、あるいは日本語に直して与えることが有効な手段となるであろう。大学レベルなら、英英辞典を活用して英文を作るという、発信型の授業が可能である。磐崎（1990）が示しているように、自分の知っている語の語義を英語で考え、次にその語を辞書で引けば答えが見つかる。両者を比較すれば、自分の表現（文法・語彙・構文など）のどこに誤りがあるかを知ることができるし、英和辞典に示されている日本語による語義の理解とは異なる、英語の発想や概念があることに気づくことになる。¹

第3に、記憶との関係からである。心理学で使われている忘却曲線が示すように、短期記憶に頼ってしまうと（例えば100語を暗記させ1週間後にテストすると2～3割しか覚えていない）、効率の悪い学習になる。しかし、例文としての記憶は、文の意味の助けを借りて、記憶に残りやすい。場合によっては長期記憶に格納されるこ

ともなるので、残存率は飛躍的に高くなる。また、例文を使用すると、用法も同時に覚えることができるので、会話や作文にも応用することができる。従って、教師の役割は、このような要素を多く含んだ優れた例文を精選することになるであろう。

2. 3 リスニング指導

リスニングの授業では、テープを聞かせるだけ、あるいは聞かせて質問するという方法が最も多い。ここでの問題点は、英語を聞くことに対して、目的意識が与えられていないことである。言い換えると、何の為に・何を聞き取る必要があるのかという、動機付けが欠如している。また、音声を聞かせて内容に関する質問をするという方法は、teaching ではなく testing になってしまう。リスニング指導では、聞いて分からないことの原因を見つ出し、分かるという状態にすることである。²特に、日本人学習者にとって困難となる最大の原因は、音声英語が持つ特徴である連結・脱落・弱形などへの対応ができないことにある。³

日本語のリズムで聞こうとすると、一語一語が明確に区切られていないければ対応できない。しかし、英語には強勢拍リズムの弱拍部を作る為に、音声変化が生じる。弱形の発音を使用する語彙は、そのほとんどが中学校で習うものであるが、新出単語として扱われる場合に、短縮形を除いては強形しか指導されておらず、それが聞き取りでは致命的になる。また、連結が生じると2～3語が1つの音の塊となって聞こえてくるので、具体的な語と結びつかなくなったり、未知語のように認識してしまうこともある。

それ以外の聞き取りが困難になる原因としては、語彙力がある。これは綴り字を見れば分かるという語彙力ではなく、音声を聞いたときに瞬時に認識できる語彙力のことである。これは、正しく発音できない語は聞いても分からないという事実から、次節で述べる発音と密接な関係を持っている。言い換えると、知識としての語彙ではなく、使える語彙という前節で述べたこととも一致する。あるいは、自分の語彙力の範囲で知っている語に無理やり結びつけてしまうという聞き誤りも多々見受けられる。

また、生徒は英語を聞いてすぐに和訳しようとする態度と傾向がある。日本語訳を求める読解では後戻り読みになるが、音声の場合には後戻りができない。音声は出た瞬間に消えてしまうし、自分のペースとは別の話し手のペースによって先へと進むので、読解のように目の前に文字がいつまでも存在するのは事情が違う。しかし、この和訳式の理解の仕方が、リスニングに悪影響を及ぼしている。同時に、この方式はリスニングには役に立たない。読解も聴解も左から右へ（あるいは前から後ろへ）という理解のプロセスを訓練する必要がある。読解で言えば、速読の訓練がこれに近い。同時に、聞いて日本語訳を考えるとという方法をやめなければ、聞いて内容を理解

するという状況は永久に作れない。

基礎的な訓練方法としては、短い英文を1～2回聞いてすぐに口頭で再生させる、いわゆるoral dictationが効果的である。まったく意味を理解せずに再生はできないし、瞬時に英語を把握する上でも、この練習は速応性への対応という点で効果があり、授業に緊張感を作り出すことにもなる。同様の理由から、shadowing も効果的な練習方法である。第2の方法は文字で書き取るdictation である。これは生徒のレベルによってやり方を調節できるので、様々な形式が採用できる。例えば、弱形のような聞き取りのポイントとなる箇所だけを空所にして書き取らせる方法や、全体の語数だけを与えて全文を書き取らせる方法などがある。⁴

次に、背景知識（スキーマ）を与えることが、聴解の準備段階で必要なものである。いきなり聞かせるのではなく、文化的知識・状況・登場人物に関する情報などの予備知識だけでなく、キーワードとなる語彙も考えられる。ただし、これは必ずしも未知語とは限らず、既知の語であってもキーワードであれば事前提示に含まれる。逆にキーワードでなければ、未知語であっても提示しないで推測させる配慮が必要であろう。キーワード以外にも、図や写真などの視覚的な補助を使用することもスキーマの活性化につながると考えられる。

前述した速応性に関しては、意味理解への橋渡しとして、2～3文からなる英語を聞かせ、その内容を把握させる練習がある。これは聞いて和訳する暇を与えないだけでなく、全体が短いことから集中力を途切れさせないという利点もある。一時的に把握できる量は、7±2という単位がある。学習者のレベルによるが、それは語数である場合が多い。また、意味のまとまりとしての単位であることもある。リスニング教材を事前に編集し、意味単位で適切なポーズを入れることにより、理解度は飛躍的に高まる。⁵言い換えると、スピードの速い英語であっても、ポーズの入れ方によって難易度を変えることが可能となる。また、自然な速度の英語であれば、音声変化に対応できる練習にもつながるので、遅いスピードの英語を聞かせるよりも、このように編集したテープを使用することが望ましい。

大意把握に関しては、2～3文で構成される内容を聞き取ることから始め、次々と内容を変えて、徐々に長いものへと移行していくことが望ましい。しかし、時間的な限度は、発話速度・内容や英語の難易度・学習者のレベルによって差もあるし、リスニングではかなりの集中力が求められるので、せいぜい1～2分程度である。また、確認方法では、従来型のQ&Aタイプ・選択肢方式もあるが、タスク方式も考えられる。絵・写真・図・グラフ等の視覚を利用したものは、理解度を確認する点で、聞き誤りがどこにあるかを知ることができる。同時に、学習者にとっても、視覚的な助けがヒントとなり、やや複雑な内容の教材でも難易度の調整ができ、リスニング学習へ

の動機づけが明確になるという利点がある。

他に、ディクテーションをした後で、学習者に誤答分析をさせることも有効な手段である。具体的には、予め整理された事項を作成しておき、聞き誤りがどれに分類できるかを考えて記入させるという方法である。主な分類事項としては、音声と語が結びつかない(弱形・連結などによる音声変化)・既知語であるが綴り字の誤り・未知語などがある。この方法によって、聞き取りのどこに問題があるかを知ることができ、克服すべき学習事項の目標が見えてくる。この誤り方には個人差が大きいので、個別指導にもつながる方法である。

2.4 発音指導

ここでの問題点は、授業で生徒に一齐に発音させるやり方では、生徒が適当に発音していても、間違った発音をしていても、教師には判断ができないという点である。もう1つは、新出単語の練習と音読の際にしか、発音の指導あるいは訂正をしていないという現状がある。特に、音読の場合は、教師の訂正が恣意的になり易く、系統的な指導が欠如していることが多い。理想的には、個別に発音させて矯正することであるが、発音指導に費やせる時間的余裕がないことや、他にも指導する事項が多い為に、発音は常に後回しにされる傾向がある。

調音法を教えることは全体に対して一齐に行うことができるが、発音矯正は常に個別に行なうしか方法がない。時間的制約との関係から考えられる方法の1つとして、L1のモデル機能を使用することが挙げられる。即ち、ある生徒の発音と教師の矯正指導の様子を、全員がモニターしているという状況を作ることができるのである。発音している生徒だけでなく、それを聞いている生徒はどのような誤りが矯正されているかを知ることができるし、自分が発音する順になった時の参考にもなる。教師も同じ注意を何度も繰り返す必要がなくなり、効率的な指導ができる。40名近いクラスで一齐の矯正指導は不可能であり、矯正は常に教師と1対1で行なう必要があるため、この方法は一齐と個別の両方を同時に行なうことができるものである。

この場合の教師の役割は、第1に自らがモデルを提示できること、第2に学習者の発音の適否を、その場で聴いて判断できること、第3に学習者の発音に問題がある場合、矯正の為の指導・助言ができることである。言い換えれば、教師の耳と指導力が問われることになる。特に、生徒の良くない発音を、教師がそっくり真似て発音してみせることができるようになれば、何を矯正すべきかが見えてくる。⁶例えば、/r/の調音では/l/との区別から、舌尖を歯茎に接触させない点を強調して指導するが、それだけでは学習者の発する/r/は曖昧な音になってしまう。それを教師が同じように発音して聞かせれば、本来の調音と違っていることを容易に伝えることがで

きる。もちろん、舌尖を歯茎に接触させないことは重要であるが、さらに舌全体を後方に引き上げることや唇をやや丸めることを追加して助言し、調音して聞かせてから、学習者に発音させ、微調整すれば矯正指導につながっていく。

次に、個別音の指導に関しては、英語と日本語との相違が大きいものに重点を置くことである。即ち、日本語話者が不得意とする音、日本語にない音または組合せを優先的に扱うことである。例えば、/f, v, θ, ð, l, r/などの子音、日本語のアに相当する母音群/a, ʌ, ɑ, ɒ, ɑ: r/の区別、母音と子音の組合せ、例えば、摩擦音/s/と母音/i/による/si/の困難さ、および/ji/との区別などが挙げられる。ただし、従来から行なわれている最小対による練習は、必要なものと無意味なものがあるので、何を取り上げるかという選択には、再考を要する。例えば、/p-b/などの有声-無声の対は、重要度が低いが、/b-v, h-f/などの識別は日本人学習者に必要なものである。例えば、see-sheの区別ができない学習者(大半はカタカナ発音で「シー」)はかなり多数いるが、おうむ返しに繰り返させても矯正はできない。舌尖の微妙な位置の違いは口で説明しても、理解することは難しい。むしろ、nice-seeと連続的に発音させると、niceで/s/の調音点が簡単に作られ、スムーズにseeが発音できるようになるので、/si/の組合せは/ji/と容易に区別できるようになる。後は、これを定着させる為に教師の指導で反復練習することになる。

程度問題ではあるが、母音や子音の調音に多少の難点があったとしても、状況や文脈の助けによって言いたいことは相手に理解されることもある。しかし、強勢の位置や音調の違いなどプロソディの使用は、話者の伝えたい意味が誤解されたり、意図しない感情が伝わってしまうこともあるので、コミュニケーションの観点からは重要な要素である。特に、英語のネイティブは個別音に対しては寛容であるが、プロソディに対しては厳しい態度を示すことが多い。強勢位置の思い違いは、カタカナ英語において多く見られ、言いたいことが伝わらないという場面が起り得るし、音調では日本語的な発音をすると、単調でピッチの起伏に乏しいものになる傾向があり、それは無表情・無感情という印象を与えてしまうか、自分の意図しない感情が伝わってしまうことにもなりかねない。このtop-down方式の考え方から発音指導を始めて、個別音で問題になるものだけを後で矯正していくという方法が、注目されている。⁷

最後に、発音指導についての提言を述べておきたい。通常の授業では、教えるべき学習項目が多くあるが、新出単語の練習や音読の時だけしか、発音に触れないというのでは、生徒の発音能力は向上しない。50分の授業の中で、たとえ5分でも、系統づけられた発音指導(例えばワンポイント・レッスンとして)常に発音を意識させ、触れさせることが大切である。指導に系統性を持たせるということは、その場の思いつきで行なうのではなく、音声学から観た指導計画を立て、毎時間それを実現していく

ということである。1～2年これを継続していると、生徒が発音のどこに問題を持っているかという傾向や共通点は、おおよそ把握でき、すべての音についての網羅的な指導ではなく、問題点を絞った指導箇所が見えてくるはずである。

同時に、テープやE L Tだけに頼らず、教師は自分の発音をモデルとして提示する姿勢が、生徒に良い影響を与えることにもなる。その為には、教師は発音を磨く努力が求められることになるが、発音練習は一人ではできない。テープを聴き、それを真似てみても、果たして正しい発音ができているかどうかを判断することはできないし、どのように矯正すれば良いのかも判らない。発音クリニックなどの研修で、適切な指導を受けることが必要である。あるいは、コンピュータの音声分析ソフトを利用することで、自己診断することは可能であるが、矯正方法まで知ることはできない。ここで重要なことは、自分の発音の問題点を知り、どのように矯正するかを探ることができた教師は、教室において生徒への発音矯正指導ができるということと連動している。教職課程の履修者に対して「発音の下手な英語教師は生徒から信頼されない」ということを強調しているのも、これと関係がある。

さらに、音声記号についての知識、特に簡略表記の欠点を知ることは指導において役立つであろう。個別音の指導では異音に注意する程度で問題は少ないが、音連続においては音声変化が簡略記号では表記できないので、教師がその点を補う説明や実際に発音して聞かせることが必要になる。また、入門期においては、カナ表記を許してしまう傾向もあるが、これは百害あって一利なしである。この問題については、稿を改めて議論する予定である。8 学習の初期に教師が発音指導を適切にできるかどうか、その後の学習に大きな影響を与えることになることを、最後に指摘しておきたい。

3. おわりに

最後に、大学の英語教師が自己評価をする為に有本(1992)で作成したものを、中学・高校の教師にも適応できるように改訂したチェックポイントを参考までに挙げておく。これはあくまで「理想的な教師とは」ということで考えたものである。かなり厳しい指摘もあると言えるが、できるだけ多くの項目に、自信を持ってyesと答えられるようになりたものである。

< 英語教師のチェックポイント35 >

A) 目標

1. 授業のねらいが明確且つ妥当であるか
2. なぜその学習をしなければならないかを伝えているか(動機付け)

B) 内容

3. 授業目標をもとに、吟味された教材と内容であるか
4. 学習者のレベルと興味に適合しているか

C) 展開

5. 各回の授業構成ができているか
(各々の授業に山場があるか/授業の流れに工夫がなされているか)
6. 各学期・年間の授業計画ができているか、またそのシラバスを学習者に示しているか

D) 説明

7. 専門用語や略語を多用せず、分かりやすく簡潔な説明をしているか
8. 十分な量の具体例を挙げているか
9. 適度な速度で明瞭な話し方をしているか、また声量は十分か

E) 板書

10. 文字の大きさや配置など、はっきり・解りやすく書いているか

F) 問合

11. 学習者に考える時間と場を与えているか
12. ノートを取る時間を配慮しているか
13. 学習者が質問をする時間と場があるか、またそのような雰囲気があるか

G) 発問

14. 発問の意図と表現が簡潔且つ的確で、学習者に明確に伝わっているか
15. 直接的な質問と間接的な(=意見を求める)質問が適度に組み合わさっているか

H) 促進

16. 教材の工夫や機器の活用で、学習者の興味・関心を引き出しているか
17. 励ましや称賛を与えているか(=叱ってばかりいないか)

I) 態度

18. 英語と教育に対する熱意と自信を持ち、しかも誠実な態度で接しているか
19. 正誤を適切に判断しているか、また安易に正解に飛びついていないか

J) 活動・形態

20. 学習者が自主的に学習活動の中心となる時間が設けられているか
(=教員中心の授業になり過ぎていないか)
21. 個別学習(個人の能力に応じた学習)と集団学習(一斉に行う活動)の両授業形態が適度に配分されているか

K) 観察

22. 学習者の状況をよく観察し、適切で臨機応変な対応ができていないか
 23. 机間巡視をして、個々の学習状況を正しく把握しているか

L) 機器

24. 使い方やタイミング・量などを検討しているか
 25. 学習者が十分に利用する時間を与えているか

M) 訓練

26. 発表や応答の仕方が訓練されているか (声量・話し方・まとめ方・教室英語の使用など)

N) 確認

27. 学習内容がどの程度理解できたかを正しい方法で確認しているか
 28. 学習のまとめがなされているか

O) 測定・評価

29. テストの具備すべき諸条件 (妥当性・信頼性・実用性) をすべて満たした測定方法をとっているか
 30. 測定結果から、学習到達度を客観的に評価しているか

P) 課題

31. 授業の目標との関連性が密な内容であるか、また量は適切か
 32. 様式や期限を守らせているか

Q) 結果

33. その授業を受けて、学習者は授業の目標とする知識・能力・技能が習得できたとと言えるか
 34. 授業に対する学習者からの評価を受け、その結果を次年度 (学期) の授業に活用しているか

R) その他

35. 授業が定刻通りに開始されているか [特に大学では問題になる]

[註]

- * 本稿は、1998年3月21日に開かれたL L A関西支部第10回授業研究部会のシンポジウムで行なった提案と議論をもとに、加筆したものである。
 1 磐崎 (1990) では、このような引き方を「 β 引き」と名付けている。他に α 引き、 γ 引き、 δ 引きなども紹介している。
 2 この点については、1993年のL L A関西支部秋季研究会シンポジウムで筆者が指摘したことであるが、現実の授業では未だにtestingから脱却できていない。
 3 木下・有本 (1982) では、38項目のreduction formについて高校・短大・大学生に実験を行なったが、学習レベルに関係なく、これらの聞き取りに大きな問題があることが判明した。即ち、弱形の発音を知らないで、音声を正しく知覚できない

という結果を得ている。従って、音声の理解には程遠い状況にあると言える。

- 4 竹内 (1997) では、語数を与えたclued dictationの実施が、他の方法よりも高い伸びを示しており、低い学力の場合でも有効であることを報告している。
 5 音声言語でholisticに知覚される意味の固まり (P S U) は、古くはMiller (1956) から始まり、河野の一連の研究によって確認されている。
 6 若林 (1986: 36) では発音指導に関して、「要するに、英語教師はものまねの名人であることが要求される」と指摘している。悪い発音を真似て再生することができれば、何をどのように矯正すべきかが直ぐに判り、指導に直結させることが可能になる。正しい発音しかできない教師には、誤った発音をまねることは、かなり難しい作業である。発音指導の経験を積むことによって、頻繁に生じる各音の誤りパターン知り、学習者の誤りに気づくことは容易になる。同時に、自分の調音器官を自由に動かせるようになる訓練も要求されるであろう。なお、詳しい発音指導および矯正方法については、有本『英語発音指導の改革』(近刊)を参照されたい。
 7 Gilbert (1993) では、個別音よりもプロソディを優先して教えることを主張し、具体的な指導方を提案している。特に、minimal pairによる練習を後退させた点に特色が現れている。
 8 L L A全国研究大会における口頭発表 [有本 (1998b)] で、カナ表記の問題だけでなく簡略表記の欠点についても扱い、今後論文として発表予定である。

[参考文献]

- 有本 純 (1991) 「英語発音教育のストラテジー」『熊本商大論集』38-1 pp.161-186.
 有本 純 (1992) 「大学における一般教育としての英語教育」『熊本商大論集』38-2・3合併号 pp.133-165.
 有本 純 (1998a) 「発音記号の扱いと指導」『関西英語教育学会第2回研究大会予稿集』pp.50-56.
 有本 純 (1998b) 「音声記号と英語の発音教育」『語学ラボラトリー学会第38回全国研究大会要綱』pp.44-47.
 有本 純 (forthcoming) 「英語教育における音声記号の扱いと問題点」『ことばとコミュニケーション』第3号 英潮社
 Gilbert, J. B. (1993) Clear Speech. Student's Book, 2nd edition, Cambridge University Press.
 磐崎弘貞 (1990) 『こんなこともできる 英英辞典活用マニュアル』大修館書店
 木下正義・有本 純 (1982) 「Reduction Form Test に観る聴取力の実験考察」『大学英語教育学会紀要』第13号 pp.117-138.
 河野守夫・澤村文雄 編 (1985) 『Listening & Speaking —新しい考え方—』山口書店
 河野守夫 (1990) 「Perceptual sense unit と echoic memory —言語の timing control に関する一試論」『文部省科学研究費重点領域研究「日本語音声」中間報告1990』大修館書店
 小池生夫 編 (1993) 『英語のヒアリングとその指導』大修館書店
 Miller, G. (1956) The magical number seven plus or minus two. Psychological Review 63-2.
 竹内 理 (1997) Dictation: Is it really effective for language teaching? 『関西大学視聴覚教育』第20号 pp.55-63.
 若林俊輔 (1986) 『これからの英語教師』大修館書店

音読指導再評価

— 音読指導の効果に関する実証的研究 —

鈴木 寿一
京都教育大学

Abstract

This paper reappraises the effectiveness of reading aloud in foreign language learning. At the elementary stage, reading aloud is recommended for establishing the sound-symbol relationship. At a further stage, however, it is considered to have bad side effects. For example, it is believed that frequent reading aloud prevents students from improving their silent reading speed. Some empirical studies show that it hinders readers from comprehending written material. And the following beliefs exist. It is believed by many high school teachers that reading aloud is ineffective in developing students' abilities to get higher scores in university entrance exams. It is also believed by some teachers and many ALTs that it is ineffective in developing students' communicative competence. Is reading aloud so harmful and ineffective? The author reports a series of empirical studies conducted by himself and discusses the effectiveness of reading aloud.

1. 音読指導の現状

現在、音読指導は十分に行われているだろうか。調査を行ったわけではないので断言はできないが、筆者が知る範囲では、十分な音読指導は行われていないようである。中学ではかなり音読は行われているが、高校では、指導者である教師自身が目的意識を持たず、自分のあとについて1、2回、生徒に音読させるだけという半ば「習慣的、儀式的」な「音読指導(?)」が行われていることが多いようである。授業中、生徒に全く音読をさせていない教師もいる。「大学受験のためには、音読指導など全く意味がないどころか、時間の無駄でさえある。」と

信じていたり、音読指導は重要だとは思いつつながら、授業中に指導する時間が取れないため、家でよく練習しておくように生徒に指示するだけであったり、音読指導を行っても、蚊の鳴くような小さな声でしか生徒が読まないから音読指導を行わなれないという教師もいる。一方、学習者としての自分の体験から音読指導の重要性をよく理解している教員や、授業で音読指導に力を入れている教員でも、音読指導に関する悩みあるいは疑問を持っている教員は少なくないようである。

「中学・高校時代に授業中に何度も教科書を音読させられ、それが習慣となり、教師になった今も音読を続けています。私の英語力の基礎を作ったのは音読だと思います。ところが、勤務校はいわゆる進学校で、音読に貴重な時間を割いては大学入試に対応できないという考えが教師の間でも生徒の間でも優勢です。音読などしては大学入試に対応できる英語力は養成できないのでしょうか。」

「音読は英語の基礎力を強固なものにし、コミュニケーション能力の育成にも役立つと信じて、音読指導に力を入れてきましたが、現在の勤務校ではコミュニケーション能力の育成が重視され、コミュニケーション活動中心の授業を行う同僚が多く、肩身の狭い思いをしています。音読など時代遅れなのでしょう。」

これらは、筆者が講師を務めたある研究会で出された疑問（悩み）である¹。音読の重要性や必要性を理解しているにもかかわらず、音読指導に自信を失っている教員が増えているのではないだろうか。LLA 関西支部授業研究部会研究会で毎回書いていただいている「英語教育に関わる疑問や悩み」にも同じようなものが見られることや、特にこの10年ほどの間に、そのような悩みや疑問を直接あるいは間接に何人もの先生方から聞いたことからそのことが伺える。

大学入試で課されない音読を軽視する傾向は最近始まったことではないが、あとの悩みあるいは疑問が出てきたのは、1980年代半ばから全国各地の中学や高校にALTが配置され、コミュニケーション能力の育成が重視されるようになってきた頃から始まったように思われる。「コミュニケーション能力を養成するには、授業でコミュニケーション活動を行う必要がある。」という考えが次第に勢力を得るようになり、音読は日常生活でのコミュニケーション活動でほとんど行われなれないということで、日本の英語教育において少なくとも建て前上は重視されてきた音読指導の地位が揺らぎ始めたものと考えられる。コミュニケーション活動を重視するALTや教師から軽視され²、音読の意義を理解していない教師や受験指導に熱心な教師からは無視され、音読重視派の教師の自信をも崩しつつあ

るのではないだろうか。

日本での学習だけで英語をマスターした多くの人たちが、ほとんど例外なくその有効性を認め、勧めてきた音読だが、儀式的にしか行われていないことが多く、疑問視あるいは軽視される傾向にあることは間違いないであろう。もし、音読が有効な指導法（学習法）でないならば軽視してもよいが、外国語習得に役立つのであれば、もっと音読は重視されねばならないであろう。いずれにせよ、外国語の指導法（学習法）としての音読は実証的に再評価される必要がある。

2. 目的別に見た音読の種類

2.1 音読の種類

音読指導あるいは練習を再評価するには、まず音読の種類を目的別に明らかにしておく必要がある。音読にはいろいろな目的があるにもかかわらず、区別されることなく、これまでの音読に関する研究成果が実際の授業に応用され、先に挙げたような疑問や悩みが生じていると考えられるからである。

一般に、音読を目的別に分けると、①音声と文字を結びつけるための音読、②内容を理解するための音読、③他人に読み聞かせ、理解させるための音読、以上の3つになる。では、これらの音読はどのような形で行われているであろうか。母語の場合と外国語の場合に分けて考える。

2.2 母語の場合の音読

母語では音読よりも黙読が大切であると考えられている。母語の場合、学校教育の最初の段階では①が行われ、比較的早い時期に音読から黙読に移行する。また、何か難しい内容の文章を読んで理解できないときに、無意識のうちに小さな声で音読することがあるが、これは②の代表例であろう。テレビやラジオでニュースが読み上げられる場合や、幼稚園や小学校の教師が物語などを生徒に読んで聞かせたり、親が子供に絵本を読んで聞かせるのは③の代表例であろう。

このことから実際の生活の中で、言い換えればコミュニケーションの場で、音読という行為を行うのは、音読が仕事の一部となっている人を除けば、一般には一生を通じてほんの一時期あるいはごく短時間である。

2.3 外国語の場合の音読 ― もう一つの音読

外国語の場合、母語の場合と大きく異なるのは、①、②、③のいずれにおいても、コミュニケーション活動としてより、学習活動として音読が行われていることが圧倒的に多いということである。母語の場合も、①は学習活動としての音読

であるが、比較的早く黙読へと移行する。それは、母語の場合、生まれてから学校教育を受けるまでに実際のコミュニケーションの場で膨大な量の音声面のインプットが与えられ、学校教育を受ける前に音声言語情報を瞬時に処理できる能力がすでに身につけているからであろう。さらに、学校での指導が音読から黙読に移行したあとも、実際のコミュニケーションの場でさらに接触する時間、量ともに増えていくため、音声、語彙、文法のほか言語を構成するあらゆる要素を特別な努力なしに自然に身につけることが可能である。一方、外国語の場合は、教室外で接する時間は母語の場合に比べて圧倒的に少ない上に、①に十分な時間を割くことができないばかりか、語彙や文法などを意識的な努力なしに身につけることは不可能に近い。

外国語の音読指導を考える際には、母語と外国語のこの相違点をしっかり押さえておく必要がある。すると、外国語の場合の音読には先に挙げた①、②、③の音読の他に、もう一つの音読④が必要になるのではないだろうか。それは、外国語の音声はもちろんのこと、語彙・文法ほか、言語を構成するすべての要素を内在化させるための音読である。言い換えれば、必要な訓練なり機会と時間が十分に与えられれば、それらを顕在化させる力をつけるための音読である³。

3. 音読否定論と音読肯定論

音読に対しては賛否両論ある。日本では音読に対して肯定的な考えを持つ研究者や実践家が多いが、欧米では音読に対して否定的な考えを持つ研究者や実践家が多いのは対照的である。

3.1 音読否定論

Allington (1984 : 829-830) によれば、今世紀の初め頃まで、国語教育におけるリーディング指導では音読が重視されていたが、その後は文章理解のための黙読が重視されるようになったという。その影響を受けたのか、音読の問題点を指摘し、黙読を勧める外国語教育の研究者や実践家が多く、外国語教育においても、音読よりも黙読による文章理解が重視される方向に変わってきたようである。

では、音読にはどのような問題点があるだろうか。次の2つが音読の問題点として挙げられることが多い。

- ① 音読はリーディング・スピードの向上を妨げる。
- ② 音読は内容理解を妨げる。

次に、音読の問題点を指摘する専門家の意見と研究結果をいくつか挙げる。

Nuttall (1996 : 201-203) は、生徒による音読はリーディング・スピードの向上だけでなく、文章の意味理解も妨げると言っている。また、良質の朗読を学習者に聞かせることは学習者の文章理解を助けるのに有効であることを認めているが、やはり、これさえも黙読によるリーディング・スピードの向上を妨げるので注意が必要であると主張している。また、文章の内容を理解させた後で 'Read and Look-Up' を行うことの効用は認めながらも、その利用は控え目にすべきであるとも言っている。Seliger (1972 : 49) や Mackay et al. (1979 : 26, 30, 94) にも同様の指摘が見られる。彼らの主張は、音と文字が結びついたあとは、できるだけ早く音読から黙読へと移行すべきであるという点で一致している。

日本でも、音読の問題点を実証的に示した研究はいくつかある。羽鳥(1977 : 90) は、高校3年生を黙読グループと音読グループに分け、同じ英文を読ませてその理解度を調べたところ、英文の理解度は黙読グループの方が高かったと報告し、英文の内容を理解するには黙読の方がよいと主張している。高梨・高橋 (1987 : 137) は、大学生を被験者にした実験で、音読によるよりも黙読による方が英文の理解度が高いこと、黙読と音読の理解度の差は文章の難易度が高いほうが、また読み手の読解力が低いほうが大きいことを実証している。

代表的な音読指導である授業中のコーラス・リーディングについて、高梨・高橋 (1987 : 140-141) は、外国語学習におけるその意義は認めながらも、コーラス・リーディングが有効に機能するのは短いフレーズや特有な音調を持った挨拶文のようなものの練習ぐらいまでであるとその限界を指摘している。

3.2 音読肯定論

一方、音読肯定論も存在する。國弘 (1970 : 144-145) が勧める「只管朗読」はその代表と言ってよいであろう。実験データなどはないが、自らの英語学習経験に基づくもので説得力はある。「朗読を繰り返していると、不思議なことに、ただ単に英語が自然に口をついて出てくるようになるばかりでなく、英文を見たときに、それこそ、「黙って座ればピタリとわかる」状態になります。」と言い、音読が直読直解の力をつけるのに有効であると主張している。

また、長年の教授経験に基づいて、柴崎 (1979 : 74-75) も音読肯定論を述べている。「音読では、いくら早口でやっても黙読の早さには及ばない。」ことを認めた上で、「基礎英語の段階では、読むというのはひとえに音読することであり、したがって音読指導に重点が置かれる。ところが、それから進んで大意把握の読み方ができるようになると、黙読がよいということになって、音読はもう必要ない、むしろ速く読むためには妨げになるという説も出てくる。はたして音読

は不必要で有害なものであろうか。(中略)音読が読む速度を妨げると考えるのは、音読の習熟度が足りないために、満足な黙読に移れないということではないか。」と音読否定論に疑問を投げかけている。さらに、小学校の国語の授業で、低学年では音読に重点が置かれ、抵抗なく速い速度で音読できるようになると、自然に黙読へ移行していくことから、「十分に音読すれば、自然に黙読に移っていくはずである。(中略)音読を軽んじるべきではない。英語を学んでいるのだという意識のあるかぎり、黙読によって速読・多読に努めるとともに、音読の技を磨くことを忘れないようにしたいものである。」と述べている。

伊村(1976:48-49)は、コーラス・リーディングの欠点を認めながらも、「英語の授業では、できるだけ多くの生徒が英語を口にする機会を多くしたいので、斉読は続けていきたい。」と言っている。

音読肯定論は個人の英語学習経験や教授経験に基づくものがほとんどである。いわゆる実証研究に基づくものはほとんどない。音読を肯定する実証研究としては、金谷(1994:81-82)が紹介している渡辺(1990)の研究ぐらいであろう⁴。

4. 音読指導の有効性に対する疑問

音読指導を実証的に再評価する前に、前節までに明らかになった音読指導の有効性に対する疑問を整理しておく。

- ① 音と文字が結びついた後も音読を続けることによって、リーディング・スピードの向上が妨げられるのか?
- ② 音と文字が結びついた後も音読を続けることによって、文章の内容を理解する力の向上が妨げられるのか?
- ③ 音読はコミュニケーション能力の育成には役に立たないか?
- ④ 音読は大学入試に対応できる英語力を養成するのに役に立たないか?

次節では、以上の4つの疑問に対する答えを求めて、先に挙げた音読④に重点を置いて筆者が行った音読指導の効果に関する実証研究を報告する。

5. 音読指導の効果に関する実証研究

5.1 実証研究Ⅰ—音読はコミュニケーション能力の養成に役立つか?(1)

コミュニケーション能力全般について、音読の効果を調べることは非常に難しいので、それは今後の課題とすることにして、ここでは、コミュニケーション能力の一部と考えられる「リスニング力(以下、LC)」と「理解を伴ったリーデ

ィング・スピード(Reading Efficiency Index、以下、RE⁵)の伸びによって、音読のコミュニケーション能力の養成に対する効果を調べた。

筆者は前任校で、毎年、学年初めと終わりに、リスニング・テストとリーディング・テストを実施して、LCとREの伸びを調べてきた。ある年、同僚たちが毎時間、「儀式的に」1~2回しか音読させていないことを利用して、音読させる回数を大幅に増やした音読指導を行い、学年初めと終わりで両テストの成績を比べてみた。4月の時点では、筆者の担当クラスと他の同僚たちの担当クラスの間には、LCにおいても、REにおいても統計的有意差はなかったが、2月の時点では、LC、REともに、筆者の担当クラスが他のクラスを上回っていた($p < 0.01$)。しかし、この結果は授業中に生徒が音読した量の差によって生じたのではなく、音読指導以外の筆者の指導法と同僚の指導法との違いによって生じた可能性があるため、この差によって音読がLCとREの伸びに影響を与えた結論することはできない⁶。そこで、実証研究Ⅱを行った。

5.2 実証研究Ⅱ—音読はコミュニケーション能力の養成に役立つか?(2)

前任校で筆者が担当した1年生2クラスを実験群と統制群に分け、週4回、音読の回数に差をつけて授業を行った。実験開始前に事前テストを実施して、両群のリスニング力とリーディング・スピードを測定し、両群間に統計的有意差がないことを確認した。

日常の授業の大まかな流れは次のページの表1に示した。なお、表中の「ポーズ付パラレル・リーディング」と「ポーズ付シャドウイング」というのは、句や節単位に1秒前後のポーズを入れて行うもので、教師が朗読する。遅れた生徒はポーズの間に追いつくことができるので、生徒がついて来れなくなってあきらめるということを防ぐことができる。句や節単位にポーズを置いて教材を提示するこの手法はリスニング力の向上に有効であるだけでなく(Suzuki, 1991)、リーディング・スピードの向上にも有効であることがわかっている(鈴木, 1998)。この手法の原理については河野(1997:91-139)を参照。

日常の授業で音読練習に当てた時間はほぼ同じである。これについては少し説明が必要であろう。英文を教師が1回音読する時間を1とすると、句節単位に教師の後について音読させれば、その時間はほぼ2かそれより若干長くなる。ポーズ付きパラレル・リーディングやポーズ付きシャドウイングは、句または節単位に1秒前後のポーズが入るので、その時間は1より少し長くなる。これらを総合計算すると、両群の前時の復習と毎時間の終わりの音読練習にかかる時間はほぼ等しくなる。したがって、両群間の違いは生徒が英文を音読する回数だけである。

表 1

	指導手順	実験群	統制群
前時の復習	1. 朗読をペースメーカーに黙読	×	1回
	2. 句や節単位にコーラス・リーディング	×	1回
	3. ポーズ付パラレル・リーディング	1回	×
	4. パラレル・リーディング	1回	×
	5. ポーズ付シャドウイング	1回	×
	6. 実：シャドウイング/統：リスニング	1回	1回
	7. 英問英答	○	○
新教材の理解	8. リーディング・ポイント提示	○	○
	9. ポーズ付き朗読をペースメーカーに黙読	1回	1回
	10. リーディング・ポイントとヒント提示	○	○
	11. ポーズ付き朗読をペースメーカーに黙読	1回	1回
	12. リーディング・ポイントとヒント提示	○	○
	13. 黙読	1回	1回
	14. 理解度チェックと説明（必要に応じて、ヒントを提示し、黙読させる。）	○	○
音読練習	15. 朗読をペースに黙読	1回	1回
	16. 句や節単位にコーラス・リーディング	1回	2回
	17. ポーズ付パラレル・リーディング	1回	×
	18. パラレル・リーディング	1回	×

実験群の生徒は合計7回、統制群の生徒は合計3回、学習した英文を毎時間音読したことになる。なお、各課が終わった時点で復習として、テキストの内容理解問題の答えを確認する際に、実験群にはパラレル・リーディングとシャドウイングをパラグラフごとにはぼ交互に行わせた。統制群にはテープの朗読をペースメーカーに黙読させた。

学年末に事後テストとともにアンケート調査を行い、帰国子女、ESS 部員、英会話学校に通っている生徒、ラジオやテレビの英語番組を利用している生徒を被験者から除いた。また、年間10時間以上休んだ生徒も除外した。従って、事後テストだけでなく、事前テストのデータについても、その生徒たちだけに絞って処理をし直した。なお、予備校や塾に通っている生徒数も調べたが、その数において両群に大きな差はなかったため、この点については無視した。

表2と表3のように、4月時点ではLCおよびREで統計的有意差は見られなかった両群だが、2月の時点ではLCとREの両方において実験群が統制群を統計的有意差をもって上回った。この結果から、大量の音読指導あるいは練習は、約1年という期間に限定した場合、LCとREの向上に有効であると言える。

表2 リスニング

	事前テスト			事後テスト	
	人数	平均点	SD	平均点	SD
グループA	33	13.6	3.09	23.4	3.71
グループB	31	13.3	2.91	21.2	3.43
差		0.3		2.2	
t		0.399		2.459	
p		NS		0.05	

表3 リーディング・スピード (RE)

	事前テスト			事後テスト	
	人数	平均点	SD	平均点	SD
グループA	33	70.1	21.05	129.5	28.56
グループB	31	68.5	19.13	110.1	25.48
差		1.6		19.4	
t		0.318		2.860	
p		NS		0.01	

5.3 実証研究Ⅲ — 音読は大学入試に対応できる学力の養成に役立つか？

従来の音読練習に加え、パラレル・リーディングやシャドウイングなどを取り入れて大幅に練習回数を増やすと、聴解力とリーディング・スピードが向上することがわかったが、今度は、音読指導または練習が大学入試に対応できる学力の養成に役立つかどうかを調べてみた。

そのために、2年生と3年生の約2年間、実証研究Ⅱの実験群用の音読指導(表1参照)を受けた生徒たちと、同じ期間に実証研究Ⅱの統制群用の音読指導を受けた生徒たちの成績を比較することにした⁷⁾。比較の材料としては、1年の3学期に行われた実力テストの成績、3年の6月と11月に行われたセンター試験形式及び国公立大学2次試験形式の校内模擬試験の成績、それにセンター試験の自

己採点結果を用いることにした。

本来は、2年のスタート段階で、実力テストなどの成績に基づいて、等質な2つのグループを作るべきであるが、3年になる時のクラス替えで、データ処理の対象となる生徒が11クラスに分散してしまうことと、生徒たちが3年の時の筆者の「リーディング」の担当クラスは文系クラスに限られていたため、現実には被験者の数が非常に少なくなる。そこで、次善の策として、音読指導以外の指導法で大差がない筆者ともう一人の同僚が担当した3年文系5クラスに所属する生徒219名から、筆者が別に担当していたディベートやディスカッション中心の選択英語の授業を3年4月から週2時間受けていた74名を除いた残りの145名の中から、注7の表の音読指導のタイプA、すなわち、実証研究Ⅱの実験群用の音読指導を2年間受けた生徒をグループAとし、注7の表のタイプB、すなわち、実証研究Ⅱの統制群用の音読指導を2年間受けた生徒をグループBとした。その時点で、グループAが34名、グループBが47名いたが、2年の2学期初めの実力テスト、校内模擬試験の1回目と3回目及びセンター試験の内1つでも受験しなかった生徒と欠課時数の多い生徒を除外し、さらにアンケート調査を学年末に実施して、実験結果に影響を及ぼす可能性のある生徒を除外した結果、グループAが30名、グループB41名となった。

まず、3年生の6月と11月に行われたセンター形式の校内模試の成績とセンター試験の成績（自己採点結果）で比較してみる。表4からわかるように、両グループ間には統計的有意差はなかったことがわかる。ところが、11月の第3回校内模試では、グループAがグループBを上回っていることがわかる。

表4 センター試験形式模試

	第1回模試			第3回模試	
	人数	平均点	SD	平均点	SD
グループA	30	60.6	14.2	63.1	11.0
グループB	41	56.4	12.8	55.6	13.3
差		4.2		7.5	
u		1.462		2.376	
p		NS		0.05	

その2ヶ月後に行われたセンター試験での結果は、次のページの表5のとおりで、やはりグループAがグループBを上回っている。

表5 センター試験成績（自己採点結果）

	グループA	グループB	差	u	p
人数	30	41			
平均点	183.1	172.6	10.5	3.122	0.01
SD	11.2	15.6			

では、解答が記述式の国公立2次試験形式模試では両グループの優劣はどうか。あとの表6が示すように、6月の第1回校内模試では2つのグループの平均点に統計的有意差はなかったが、11月に行われた第3回校内模擬試験では、両グループ間に統計的有意差が検出され、グループAがグループBを上回った。

表6 2次試験形式模試

	第1回模試			第3回模試	
	人数	平均点	SD	平均点	SD
グループA	30	32.2	8.0	47.2	9.4
グループB	41	30.5	10.9	41.4	12.8
差		1.7		5.8	
u		0.944		2.373	
p		NS		0.05	

以上は、3年の時に行われたテスト結果だが、2年生のスタート時点では両群はどうなっていたのだろうか。筆者の前任校では、4月に実力テストを行っていないため、次善の策として、1年の3学期に行われた実力テストにおけるグループAとグループBの成績を用いて、2年スタート時の両グループの力を推定せざるを得ない。表7はその結果である。表7からわかるように、この時点ではグループBがグループAを凌いでいる。

表7 グループAとグループBの生徒たちの1年3学期実力テスト

	グループA	グループB	差	u	p
人数	30	41			
平均点	41.8	46.6	4.8	2.003	0.05
SD	9.0	10.8			

おそらく、このスタート時点で劣っていたグループAが、2年の4月からの音読指導によって徐々にグループBとの差をつめ、グループBに追いつき、統計的有意差は認められないものの、3年6月の時点でグループBを数字の上では上回るほど力を伸ばし、さらに11月では、それまでの音読指導または練習の積み重ねもあって、グループBを統計的有意差をもって上回ったのであろう。

以上の結果から、十分に音読指導を行えば、大学入試に対応できる英語力を養成するのに有効であると言えるであろう⁸。

6. 考察

6.1 実証研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲと音読の有効性に対する疑問

一連の実証研究の結果は、4.の音読の有効性に対する疑問への答えとなる。

疑問①「音と文字が結びついた後も音読を続けることによって、リーディング・スピードの向上が妨げられるのか?」、及び疑問②「音と文字が結びついた後も音読を続けることによって、文章の内容を理解する力の向上が妨げられるのか?」については、実証研究ⅠとⅡで、大量に音読指導(練習)を行うと、理解を伴ったリーディング・スピードが向上していることから、少なくとも日本人高校生の場合には、音読はリーディング・スピードの向上と黙読の際の内容理解力の向上に有効に働いていると言えよう。

また、疑問③「音読はコミュニケーション能力の育成には役に立たないか?」についても、実証研究ⅠとⅡで、コミュニケーション能力の低位能力と考えられるリスニング力と理解を伴ったリーディング・スピードが向上していることから、音読指導(練習)はコミュニケーション能力の育成にも役立つと言えよう。したがって、橋堂(1993)が作文力に対する音読の有効性を実証していることと本実験結果を併せて考えると、音読はコミュニケーション能力の養成に役立つと言えそうである。ただし、作文力、リスニング力、リーディング・スピードが向上しても、それらはコミュニケーション能力の一部に過ぎない。音読指導(練習)によって、コミュニケーション能力のうち、どの部分を伸ばすことができ、どの部分は伸ばすことができないのかについては、今後さらに調べる必要がある。

疑問④「音読は大学入試に対応できる英語力を養成するのに役に立たないか?」についても、実証研究Ⅲの結果から「役に立つ」と言えるであろう。ただし、2年間の音読指導の効果を調べようとしたために、6.3で述べたような勤務校のカリキュラムやクラス替えなどの面からかなり制約を受けた。そのため、実験デザ

インに無理があることは断っておかねばならない。にもかかわらず、敢えて本稿で紹介したのは、「大学入試対策として音読指導は効果がない。」と思いついでいる高校英語教員が多い中で、1.で挙げた悩みや疑問を持ちながらも奮闘しておられる先生方に勇気をもって音読指導を行っていただきたいからである。

6.2 音読否定論の問題点

初めて読む文章を音読させた場合と黙読させた場合では、音読の方が理解度が低いことから、「音読が内容理解を妨げる」という主張は正しいと言える。しかし、「音と文字を結びつける初期の段階が済めば、音読は極力行わない方がよい。」と主張し(3.1参照)、その理由として、「音読を続けると、黙読の際も頭の中で音声化する癖がつき、リーディング・スピードの向上だけでなく内容理解も妨げられる。」と言っているが、筆者の実証研究において、リーディング・スピードも内容理解力も向上したことから、この主張には賛成できない。

「音読を続けると、黙読の際も頭の中で音声化する癖がつき、リーディング・スピードの向上だけでなく内容理解も妨げられる。」と言っているが、頭の中で音声化すること(phonological coding⁹)は必ずしも文章の内容理解を妨げるとは言えない。例えば、門田(1997)は、phonological codingをさせないようにするために、「ta ta ta ...」というconcurrent articulationを行わせて文章を読ませると、ふつうに読ませた場合に比べて、文章の内容の理解度が有意に低下することを実証している¹⁰。すなわち、phonological codingは文章理解においてマイナスの働きをすることはできないということである。

また、「音と文字が結びついた段階では、教師やテープによる良質の朗読を聴かせて黙読することも、控え目にすべきだ。」という主張も(3.1参照)、鈴木(1991)及び鈴木(1998)が、黙読のみによる速読指導と朗読をペースメーカーにして黙読させる速読指導を行った場合、リーディング・スピードは後者の指導法によるほうが有意に伸びることを実証していることから、誤りである可能性がある。

7. おわりに

以上、専門家による意見や研究と、筆者がここ数年にわたって行った実証研究を交えながら、外国語指導法(学習法)としての音読指導(練習)について再検討、再評価を試みたが、外国語学習において、音読は非常に有効であると言えそうである。これで最終結論が出たわけではないが¹¹、特に2.3で指摘した音読④については、國弘(1970)ら、英語の達人と言われる人々の指摘通り、日本人

が英語力を伸ばす上で不可欠なもので、もっと日本人英語教師は自信を持って、授業中に音読指導を行い¹²、生徒にも家庭で音読練習を勧めるべきであろう¹³。

最後に、本稿をまとめるにあたって感じたことを述べて終わりたい。

日本の英語教育を論ずる際には、言語教育研究の分野で先行している欧米の研究成果を援用して考えることはもちろん大切だが、ややもすると欧米で行われた研究や欧米の研究者や実践家の考えに盲目的に同調しがちであることは反省すべきではないだろうか。これまでも欧米の研究や実践から多くを学び、日本の英語教育が少しずつ改善されてきたことは事実である。しかし、今回取り扱った音読のように、欧米では評価されていない指導法や指導技術があり、欧米の研究や実践をそのまま鵜呑みにすると、日本の英語教育にとってマイナスに作用する場合もあることも心に留めておく必要があるだろう¹⁴。やはり、日本人のための英語教育をよりよいものにするには、海外の研究や実践だけでなく、日本人英語学習者を対象にした実践や研究にも、もっと目を向けるべきではないだろうか。また、ことばの理解・生成・獲得に関わる研究成果にも目を向けるべきであろう。

[注]

- 1) 他にも、「生徒に大きな声で音読させるにはどうすればよいか?」、「音読にはどんな効果があるか?」、「コーラス・リーディング以外の音読指導法は?」などがある。
- 2) 日本の英語教育の特殊性を十分考慮に入れた上でコミュニケーション能力の育成に取り組んでいる教師は音読指導にも十分力を入れている。
- 3) 國弘(1970)が勧める「只管朗読」は、この音読④のことであろう。
- 4) 渡辺(1990)の研究は、直読直解の音読指導によって直読直解の音読能力を高めれば、直読直解の黙読能力が高まることを実証したものであるという。金谷(1994: 81-82)の紹介で、実験群に対して、比較群という用語が用いられているが、黙読指導が行われたのか、通常の音読指導が行われたのかについての言及がないのと、本稿執筆の段階で渡辺(1990)の論文を未入手のため、その存在に言及するにとどめた。
- 5) 単位は wpm。Reading Efficiency Index は、まず、1分間に読んだ語数《実際に読んだ語数 ÷ 所要時間(秒) × 60》を算出後、その数値を《1分間に読んだ語数 × 理解度チェック問題の正答率》という式に代入して算出する。
- 6) しかし、本稿で言う儀式的音読指導しか受けておらず、リスニングや速読の指導を受けたことがない生徒を対象にリスニング・テストとリーディング・テストをかつて実施したところ、学年初めと終わりの間のリスニング力とリーディング・スピードにおける伸びには統計的有意差は認められなかった(鈴木, 1991)。

7) 2、3年の時に受けた音読指導のタイプで生徒を分類すると、次の表ようになる。

	タイプA	タイプB	タイプC	タイプD
2年時	大量	ふつう	ふつう	大量
3年時	大量	ふつう	大量	ふつう

- 8) 実証研究Ⅰと同様、両グループ間の差は二人の授業担当者の音読指導以外の指導法の違いによるものである可能性があるので、実証研究Ⅱのようなデザインによる新たな実験が必要であろう。ただ、その可能性を完全に否定できないが、実証研究Ⅰの場合は、他の授業担当者の音読指導以外の指導法が筆者の指導法とはかなり異なっていたが、実証研究Ⅲでは、筆者ともう一人の授業担当者の音読指導以外の指導法は非常に似ている。過去にも数回、同一学年の同一科目を担当したが、当時は音読指導法までほぼ同じで、表1の統制群用の音読指導法を採用していた。二人が当時、それぞれ担当した複数クラスを合わせた成績に統計的有意差が見られなかったことから、音読指導以外の指導法の違いが調査結果に影響した可能性はかなり低いと思われる。
- 9) 以前は subvocalization という用語が用いられていたが、誤解を招きやすい用語であるため、現在では phonological coding と呼ばれているようである。Kadota (1987: 187)によれば、phonological coding には、① 一つ一つの音を調音し、音声器官の動きが指で感じられるもの、② 筋電図を取ってはじめて音声器官の活動が検出できるもの、③ 音声器官の動きがない聴覚的なイメージとして存在するものなどがあるという。
- 10) Concurrent articulation を行わせて文を読ませると理解度が低下するのは、単に人間の注意をそらすからだという批判があるが、concurrent articulation をさせながらリスニングさせると理解度は低下しないので、concurrent articulation に対するこの批判は当たっていないことになる(門田, 1997: 33)。
- 11) 筆者の実証研究は一高等学校の生徒だけを対象としたもので、すべての校種の学習者にも当てはまるとはかぎらない。異なる実践者による追試が必要であろう。
- 12) パラレル・リーディングやシャドウイングのあとに、'Read and Look-Up' も取り入れたい。また、oral interpretation ももっと取り入れたいものである。
- 13) 筆者の調査によれば、授業中に適切な音読指導を受けた生徒たちは、そうでない生徒に比べて、家庭でよく音読することがわかっている。
- 14) Seliger や Nuttall らの主張は、念頭にある外国語が母語とよく似た音韻体系や表記体系を持つことから出てくるのであろう。日本人が音韻体系と表記体系が異なる英語を学習する場合、彼らに当てはまるものが我々に当てはまるとはかぎらない。

[参 考 文 献]

- Allington, R. L. 1984. "Oral Reading," In P.D. Pearson (ed.) *Handbook of Reading Research*, 829-863, London : Longman.
- 羽鳥博愛. 1977. 『英語教育の心理学』東京 : 大修館書店.
- 伊村元道. 1976. 「音読」佐藤喬 (編) 『読み方の指導』(英語教育ライブラリー第3巻) 東京 : 開隆堂.
- Kadota, S. 1987. "The Role of Prosody in Silent Reading." *Language Sciences*, 9, 2 : 185-206, The East-West Sign Language Association.
- 門田修平. 1997. 「視覚及び聴覚提示文の処理における音声的干渉課題の影響」『ことばとコミュニケーション』創刊号, 32-43, 東京 : 英潮社.
- 金谷 憲 (編著). 1994. 『英語教育リサーチ・デザイン・シリーズ3 : 英語リーディング論』東京 : 河原社.
- 河野守夫. 1997. 「リズム知覚と心理」杉藤美代子 (監修) 『日本語音声2 : アクセント・イントネーション・リズムとポーズ』東京 : 三省堂.
- 橋堂弘文. 1993. 「Reading Aloud の効果を指導実験によって検証する」『英語教育研究』16 : 136-143. 日本英語教育学会関西支部.
- 國弘正雄. 1970. 『英語の話し方』東京 : サイマル出版会.
- Mackay, R., B. Barkman, and R. Jordan. 1979. *Reading in a Second Language: Hypotheses, Organization, and Practice*. Rowley, Massachusetts : Newbury House.
- Nuttall, C. 1996. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language, 2nd edition*. Oxford : Heinemann.
- Seliger, H. W. 1972. "Improving Reading Speed and Comprehension in English as a Second Language," *English Language Teaching*, 27, 1 : 48-55.
- 柴崎武夫. 1979. 「大意把握の方法」『読む英語』(現代の英語教育5) 東京 : 研究社出版.
- 鈴木寿一. 1991. 「音声を併用した速読指導に関する実証的研究」『英語教育研究』14 : 86-91. 日本英語教育学会関西支部.
- 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. 語学ラボラトリー学会.
- 鈴木寿一. 1998. 「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」『ことばの心理と学習』311-326. 東京 : 金星堂.
- 高梨庸雄・高橋正夫. 1987. 『英語リーディング指導の基礎』東京 : 研究社出版.
- 渡辺浩行. 1990. 「音読再考 — 黙読の速読化を促す音読指導の意義と在り方」*Leo*, 19 : 101-130. 東京学芸大学大学院英語研究会.

コンピュータ・ネットワーク利用の外国語教育 : その理論的背景と問題点*

竹内 理
関西大学

Resume

This article examines a theoretical framework for network-based CALL, and considers the current framework's problems. The author describes a socio-cultural constructivist framework called Legitimate Peripheral Participation or Situated Learning (Lave and Wenger, 1991), and its modifications based on Vygotskian theory. The framework's applications to language teaching are illustrated and their shortcomings are discussed. Lastly, future research directions are mentioned briefly.

1. はじめに

外国語教育の方法が「思いつき」に左右されたり、「個人の技」で終わったり、あるいは「機器先行」にならないためには、どうすれば良いのだろうか。一つには、データを集め実証的にその「思いつき」や「技」、あるいは「機器」の有効性を検証していくことが必要であろう。これに加え、集められた個別のデータを体系的に説明し、さらには今後の教育・研究の方向性を予見するような理論を持つことも必要になろう。

昨今、コンピュータ・ネットワーク (CN) を利用した外国語教育が盛んに行われるようになってきている (e.g., 野嶋, 1995; 清水, 山ノ上, 藤木, 1994; Simmons and Shiozawa, 1996; Warschauer, 1995)。また、外国語教育のためのCNリソースに関しても各所で紹介がなされている (e.g., 朝尾・斉藤, 1996; Kitao, 1998; 竹内, 1996)。しかし、CNを利用した外国語教育を支える理論的背景については、ほとんど議論がなされていないのが現状である。¹

そこで、本論文では1) CNを利用した教育の背景にある一般理論はどのようなものか; 2) その理論を外国語教育に適用した場合にどのような問題が生じるのかを検証し、CN利用の外国語教育の望ましいあり方を探っていくことにする。

2. CN を利用した教育の一般理論

2.1 Conviviality のための道具

占瀬・広瀬 (1996) によると、元来 CN は、Illich (1973) らのいう Conviviality を達成するための道具であるという。Conviviality とは日本語で「自律共働性」などと訳されているが、Con と Vivial に分離して考えればわかり易いように、「共に、生き生きと」というような意味合いを持つ語である。つまり、CN とは、もともと「人間が手を取りあい、知識と情報を共有し、生き生きと暮らす社会 (状態)」を作り出すための道具の一つということになる。

CN がこのような社会性を背景に持つため、それを利用した教育を支える理論も「教育の社会性」、「知識・情報の社会性」を強く意識する社会・文化的構成主義 (Socio-Cultural Constructivism) の立場をとることになる。これは、今までの教育を支える理論の多くが心理・認知 (Psycho-Cognitive) 的色彩を強く持ち、「知識・技能の内在化」という点を強く意識していたことと比べると、極めて対照的といえよう。

2.2 正統的周辺参加の理論

代表的な社会・文化構成主義的理論としては、「正統的周辺参加」(LPP: Legitimate Peripheral Participation) あるいは「状況におかれた学習」(Situated Learning) の考え方がある。これは Lave and Wenger (1991) らが提唱する理論で、伝統的社会的な徒弟制 (Apprenticeship) における学習の観察や考察から生まれたものである。

この考えに基づくと、学習とは「実践者の協同体」(「実践協同体」: Community of Practitioners) への「参加」(Participation) 過程であるという。Lave and Wenger (1991) の例を借りるならば、仕立て屋 (実践者) の社会では、新参者 (初学者) は親方や熟練工、さらには自分よりも少し先輩にあたる弟子の仕事を見ながら技能を習得し、その熟達度が増すにつれて徐々に責任ある仕事を任せられていく。つまり、正規の (Legitimate) 徒弟制度の一員でありながら、最初は周辺の (Peripheral) で責任の軽い仕事へ参加し、その後、徐々に中核を担うより責任の重い仕事へと進んでいく。LPP では、この過程こそが学習そのものであり、実践の場へ参加し作業をすること (状況におかれること: Situatedness) でしか学習は成立しないとす。また、この考えでは、学習者が自ら行動し、社会へ働きかけなければ学習は成立しないわけで、積極的に行動をおこし、自ら知識・技能を築き上げていく (構成していく) 過程が学習である、

とも言うことができる。なお、Lave and Wenger によると、この過程において学習者は、自己の「協同体」内でのアイデンティティの確立も行っていくという。

従来の心理・認知的な理論では、学習とは「教授者から伝達された知識を個人が内在化 (Internalization) する過程」と考えられており、必然的に知識・技能を伝達するための教授法や教授活動 (Teaching あるいは Instruction) と、学習者がその内容を獲得していく過程の解明が重要になる。しかし、Lave and Wenger の理論では、知識・技能は伝達するものではなく、実践の場に参加して作業をしながら徐々に身に付けていくものであり (知識・技能は社会の中に存在する)、教授活動により伝達されるものとは別物ということになる。従って、「教授しても学習が成立しない」わけで、「教室場面で伝達した知識・技能が実際の場面で役立たない (知識・技能が転移しない)」のは当然の帰結ということになる。

さて、この LPP においては、自分の目的に合った「実践協同体」への参加が学習の結果を左右することになる。つまり、目的の実践活動をよく観察し、そこにメンバーとして参加しなければ学習は成立しないわけである。ところが、これまでは学習者のニーズに即した多様な「実践協同体」を構築し提供すること、そしてそれらへの学習者の参加を促進することは数多くの困難 (e.g., 多様性に一人の教師、一つの学校では対応しきれない; 協同学習を実現する手段がない) を伴っていた。しかし、近年、World Wide Web (WWW)、Mailing-List、Tele-Conference などの機能に代表される CN が導入されるようになり状況は変わりつつある。教師は、それぞれの学習者のニーズに即した「疑似協同体」(Virtual Community of Learners: e.g., Zhao, 1997) を構築・提供していくための手段を手に入れたわけである。つまり、CN の登場・導入により、Lave and Wenger の考え方に基礎を置いた学習の現実味が一層高まったと言える。

2.3 発達的最適近接領域

Lave and Wenger の「作業のなかで学ぶ」(Learning in Doing) というやり方が成立するためには、教授者の役割、学校の役割が大きく変わらなければならない。従来の教育においては、教授者は (i) 「知識の効率的整理」(知識の量・質)、それを (ii) 「伝達する技術の向上」(教授法と教育メディア利用)、そして (iii) 「知識の内在化量 (何をどのくらい知っているのか) の正確な測定」に多くの時間と努力をさいてきた。また、学校は「知識・技能伝達の行われる場所」として位置づけられてきた。これに対して、LPP においては、教授者は (i) 「多様な実

実践協体の構築と提供」、それへの(ii)「アクセス・参加の促進」、(iii)「過程や成果(何ができたのか)の全体的評価」などに関心を持つことを要求される。また、学校は「学習リソースとアクセス環境が置かれている場所」としての役割を担うことになる。

さて、このうち(i)「実践協体の提供」に関しては、CNをはじめとするメディアの効果的導入を通して実現できる可能性が高くなっている。一方、(ii)の「参加の促進」に関してはどうか。学習者が協体に参加してもいきなり仕事が行えるわけではない。初学者は熟練者、少しでも経験の長い学習者などの活動を見て仕事の方法を学び、自分の能力にあった課題をこなしていく。ただ、いつまでも自分の能力に合った仕事にだけ参加しては能力の向上は望めない。そこで、参加の度合いを強め、能力・技能を向上させるために、自分の能力よりも少し上の仕事に挑戦することになる。この際、能力よりも作業要求の方が上であるため、何の助けもなければその挑戦は失敗に帰してしまう。これを未然に防ぎ「参加」を促進するために必要なのが、Wood, Bruner, and Ross (1976) や Bruner (1983) らが主張する「足場」(Scaffolding)の提供という考え方である。

表1 学びに関するパラダイムの変化

比較対象	従来のも	新しいもの
視点	心理・認知的	社会・文化的
重点	教育	学習
知識の所在	個人での蓄積	社会での分散所有
学習	知識の内化、蓄積	実践協体への参加、知識の構築
評価	内在化の相対的測定、量的	過程、活動の絶対的測定、質的
学校	伝達場	リソースの置き場/アクセス・ポイント
教師	教授者(Instructor)、権威者	促進者(Facilitator)、足場の提供者 助っ人
学習者	受動的な存在	能動的な存在
メディア	教授支援、練習装置	実践協体(環境)を作り出すもの、 足場
研究方法	計量的	形質的

「足場」とは、学習者が自分の能力以上の仕事に挑戦する際に拠り所とする「手助け・手本・手がかり」などのことをさす。そして「足場」があれば達成できる仕事は、現在の水準の次に学習者が身に付けることができる技能を要求する仕事、つまり「発達的最適近接領域」(Zone of Proximal Development: ZPD)に入っている仕事となる(Vygotsky, 1978; 1986)。また、「足場」を提供しても達成できない仕事はZPDの範囲に入っておらず、その学習者の発達段階にとっては不適切な仕事となり、現在の能力・技能の向上に役立たないことになる。

Lave and Wenger (1991:113) は、教育と学習を分離し、「教授者と学習者は主要な活動目標を共有しない」とまで極論する。この考え方では、教師の役割は極めて限定的にならざるを得ない。また、ほとんどの伝統的教授行為をも切り捨てていかなばならない。しかし、教師の役割を「環境・足場の提供者」(筆者の言葉では「助っ人」と定義し、Vygotsky 流のZPDの考えを組み込みながらLPPを修正すれば、現実社会における教育によりふさわしい理論的枠組みを提供できる可能性がある。² また、この「足場」の提供においては、「実践協体の構築・提供」と同様、メディアの積極的活用が期待される。メディアは「実践協体」(環境)を構築・提供する際と、そこでの「足場」を提供する際の二重に効果を上げる可能性があると言えよう。

3. 一般理論の外国語教育への適用

3.1 外国語教育における「実践協体」とは

LPP や ZPD の外国語教育への適用は、1990年代半ばより本格的にその成果や考察が報告されるようになってきている(e.g., Donato, 1994; Hamada, 1997; Toohey, 1996; van Lier, 1991, 1996; Xiaomin, 1996; Zhao, 1997)。³ これらの研究のうちLPPの流れを汲む研究では、「実践協体」を「"multi (bi) lingual community"で活動ができる能力・技能・知識を持った第二言語(外国語)学習者の集団」(Zhao, 1997)のように定義する。その言語の母国語話者を「実践協体」の定義に入れないのは、学習者は母国語話者並みの能力を手に入れても、母国語話者とは違うBilingual/Biculturalな存在になるわけで、そもそもMonolingualな母国語話者を学習の目標にすること自体が誤った設定であるとの考えに立つからである。新参の学習者がめざすべきは、「multi (bi) lingual communityで責任のある活動ができる能力・技能・知識を持った学習者」であり、母国語話者や、ましてや言語のルールを探る文法学者ではないということになる。

さて、次のキーワードである「参加」については、「練習」とは異質のものと定義される。つまり、Audio-Lingual Habit (ALH) Approach で多用されたドリルや バタン・プラクティスでもなく、Communicative Language Teaching (CLT) に見られるロール・プレー、スキットやシミュレーションでもない。つまり、外国語の形態のマスターでもなければ、Context の中での疑似使用でもない、Authentic/Real Communicative Activities への「参加」と設定される (Xiaomin, 1996)。⁴ つまり「対象外国語を利用して実際の活動を行っている人々の中への参加」を果たさなければ外国語学習は進行しないというわけである。⁵ ただし、この「参加」は最初から「完全」(Full)なものである必要はなく、「周辺の」(Periphebral)なものから始めればよいことになる。

3.2 LPPに基づく外国語教育での実践活動

Zhao (1997) は、LPPの外国語教育における具体的実践例として、World Wide Web (WWW/Web: ホームページ) を利用した活動を報告している。この活動は、ホームページ上に英語学習者 (ESL/EFL) の「協同体」を構築し、実践活動の場として提供しようとする EX・CHANGE (<http://deil.lang.uiuc.edu/exchange/>) プロジェクトとして知られている。この比較的規模の大きなプロジェクトは、ホームページ上での多様な学習活動に、ホームページ外での学習活動を組み合わせた形態をしており、参加者である上級・中級・初級学習者、ESL/EFL 専門家などが「実践協同体」を形成する。ここで行われているホームページや電子メールなどを通じたコミュニケーション活動は、「伝えるべき内容」や「伝えるべき相手」を持った Authentic/Real なものと考えられており、参加者はその能力に応じて活動に「周辺の」な責任を負いつつ、「協同体」へ参加していくという。このプロジェクトの成果については、まだデータ収集中のようではあるが、Authentic/Realな環境での「正統性と周辺性のある参加の促進」という成果が得られつつあると Zhao (1997:47-48) は報告している。⁶

Hamada (1997) は、LPP を外国語としての日本語教育の場で実践しているが、この場合は、教師にあてて書かれる学習日記、インタビュー、学習討論グループ、といった人的ネットワークを利用して「実践協同体」を構築している。CN にたよらずに「協同体」を構築できたのは、参加者の数が少ないパイロット的性格のものであったためと考えられる。彼女はこの活動の記録の中で、学習者をいかに効率的に活動させるかは教師の関与にかかっていることを指摘し、LPPにおいて教師の役割を再評価し、ZPD的な考え方を併せて取り入れるべきであると主張し

ている。また、彼女のデータからは、教師だけでなく「その学習者より日本語能力の高い学習者」や「その学習者より日本語能力は低い特殊な才能 (e.g. コンピュータに精通している) をもっており、その点において expert となりうる学習者」が「足場」となり得ることがわかる。

3.3 外国語教育におけるZPDの拡張

van Lier (1991; 1996) は、「言語認識」(Language Awareness) の立場からZPDの外国語教育における重要性を指摘し、豊富なコミュニケーション活動の観察を基に独自の主張を展開している。この中で、van LierはZPDには多様な側面 (Multiple Zones of Proximal Development) があり、学習者は以下のような4つの異なった「足場リソース」(Scaffolding Resources) を利用して活動を進めていくとしている。

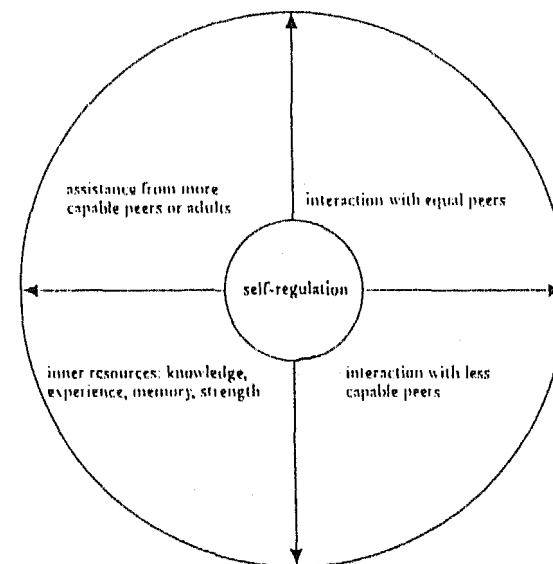


図1 Multiple Zones of Proximal Development(van Lier, 1996: 194)

- (a) assistance from more capable peers or adults
- (b) interaction with equal peers
- (c) interaction with less capable peers (learn by teaching)
- (d) inner resources: knowledge, experience, memory...

van Lier(1996:194)

また、彼は「足場」となり得るものを分析し、

- (i) 「継続性 (Continuity)」：繰り返し現れる
- (ii) 「状況支援性 (Contextual Support)」：誤りが許容される
- (iii) 「相互関心性 (Intersubjectivity)」：会話の参加者が皆関心をもてる
- (iv) 「既知・未知混在性 (Contingency)」：既知と未知の要素を併せ持つ
- (v) 「交替性 (handover)」：役割の交替が行われる
- (vi) 「流動性 (flow)」：リズムカルな流れがある

van Lier(1996:195)

などの要素がそこに含まれていると主張している。

4. 外国語教育への適用における問題点

ここでは、2.で紹介した一般理論を外国語教育（特に日本の英語教育）に適用した場合、どのような問題が生じる恐れがあるのかを検証していくことにする。

4.1 基礎的技能の育成をどうするのか

学習にはBottom-up的なアプローチ（技能習得重視）と、Top-down的なアプローチ（活動遂行重視）が存在するが、LPPでは後者のアプローチをとる比率が高くなる。後者のアプローチでは、「何のために活動しているか」という目標の「透明性」が存在しているため動機づけが高くなり、学習者は多くの知識・技能を学べる可能性がある（三宅、1997）。しかし同時に、この方法では学ぶ内容が場当たりのになり、体系的な知識が身に付かない危険性も考えられる。特に外国語教育の場合は、基本的な言語技能が自動化（定着）しない間は、Top-down的な活動そのものがうまく進行しない場合が多い。外国語教師の多くはこのことを経験的に認識しているため、Allen(1983)やLittlewood(1981)などCommunicative Language Teachingの提唱者でさえ、Top-down的なアプローチに移行する前段階としてBottom-up的なアプローチの時期を設定して

いる。⁷ さらに、LPPの立場に立てば、Bottom-up的練習で得た「技能」は現実場面に転移しないことになるが、Anderson, Reader, and Simon (n.d.)は、このような考え方は誤り、あるいは誇張であることを実証的データを上げて指摘している。従って、LPPに基づくCN利用の教育（LPP-CN）を外国語教育に持ち込む時には、そして対象者が初級・中級の学習者である場合には特に、Bottom-up的なアプローチに基づく基礎的能力・技能の定着を促す活動（例えばL.L./CAIを利用した基礎練習）を同時に設定しておく必要がある（竹内、1998）。

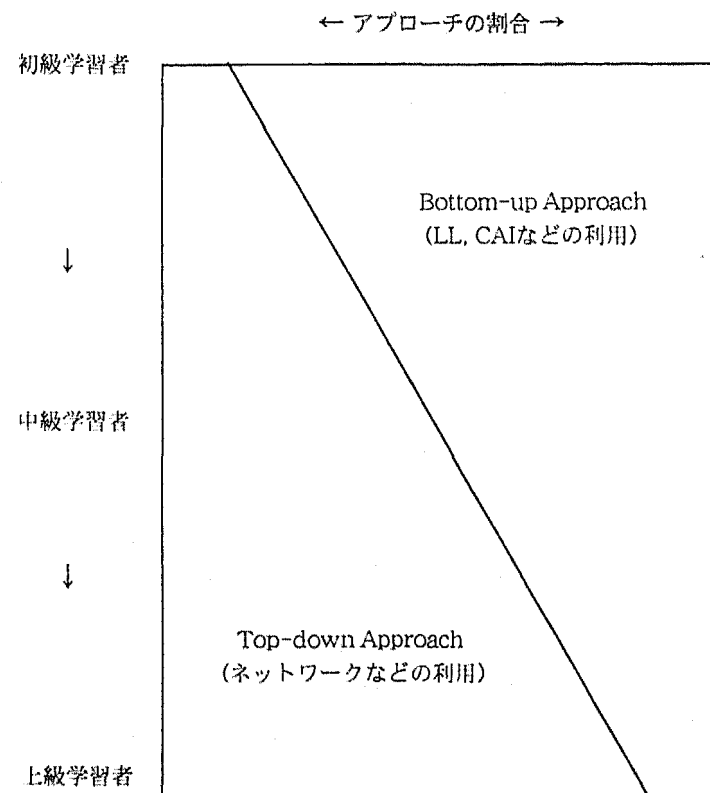


図2 学習者のレベル、アプローチ、教育機器環境（竹内、1998）

4.2 目標の設定をどう考えるのか

学校における外国語教育で、一つのクラス全員が共通の目標（「やりたいこと」）をもって学習するということは、進学校の受験クラスなどを除けば一般的にあまりあり得ない。それぞれの学習者が異なる目標を持っており、中には全く目標を持たない者もある。目標を持たない学習者に仮想目標を持たしたとしても、それは教員側からの押し付けにしかすぎず、簡単にその目標に対する興味を失ってしまう危険性がある。また、たとえ学習者が自分自身の目標を持っていたとしても、それが単位取得という目標であったり、上級学校への進学という目標であったり、外国語によるコミュニケーションや異文化理解という目標であったりすることもある。単位と言ってもある者は「優」を欲し、ある者は「可」でも良いと考える。コミュニケーションや異文化理解と言っても、何のために、どのレベルで行うかは人それぞれで異なる。

LPP-CN型の外国語教育では、目標の多様性を保証できるところに大きなメリットがある。しかし、そのことが混乱状態を生みだす危険性も高い。1人の教師の限られた能力を考えれば、「どの程度まで自由度を与えるべきなのか」という問題を事前に十分考えておく必要がある。また、その際に、これまで自己決定、自律学習 (Autonomy) などを許されてこなかった文化圏の学習者達が新しい概念にすぐに馴染めるのか (Warschauer *et al.*, 1996)、学校が地域社会、専門家集団からどのような具体的支援が得られるのか (美馬, 1997) と言った要素も考慮に入れていくことが望まれる。

4.3 学習スタイルの違いをどうするのか

筆者のNewsgroup/Web を利用した英語教育の試みでは、Learning in Doingといった学習方法や学習者主導の協同作業といった方針に対して強い抵抗を示す学習者が少なからずいた。これは個人の学習スタイル (Learning Style) に合っていない方法を押し付けているためと考えられる。外国語教育の分野では、Reid (1987; 1995) や Rossi-Le (1989) が指摘するように、「学習スタイルの好み」と「教育方法」、「学習スタイルの好み」と「学習方略」の間には相性があるようであり、この相性に反する方法を押し付けた場合には学習に支障が生じる危険性もあるという。また、Reid (1987) によると、「学習スタイルの好み」は学習者の過去の教育経験 (文化・社会制度も含む) に強く左右されるようである。三宅 (1997:121) の言うように、CNを利用した外国語教育は、「これまでほとんどの日本人がこれが英語の勉強の仕方だと思っていたものから相当の変貌」を

遂げざるを得なくなる。つまり、LPP-CN 型の外国語教育は、従来の日本の伝統的教育の中で培われてきた「学習スタイルの (社会制度的) 好み」に抵触する可能性が十分考えられるのである。このような状況に上手く対応するためには、まず i) 学習者に自分自身の「学習スタイルの好み」を認識させ；もし新しいやり方に違和感、不安、不満を感じるようであれば、ii) それは「学習スタイルの好み」と LPP-CN 型の外国語教育がうまく合っていないための自然な反応であることを理解させ；iii) LPP-CN 型の外国語教育にはどのような目的や有効性があるかを説明し、一定の期間、学習を続けさせる；そして、それでも新しいやり方に違和感が強い場合には、iv) 従来の方法へ戻って学習を続けさせる、というような学習スタイルの違いを勘案した柔軟な対応が望まれる。さもないれば、Warschauer, Turbee, and Roberts (1996) が指摘しているように、学習者が「方向性を見失う」だけの結果に陥る可能性が高い。LPP-CNの考え方を押し付ける立場をとるのではなく、「学習のための道具は選択肢が多ければ多いほど良い」という立場を取ることが肝要と言えよう。

4.4 教育方略をどう変えていくのか

LPPに基づけば、教師の役割は最小限でなければならない。しかし、Hamada (1997) も主張するように、有意義な外国語学習が生じるためには、教師によるフィードバックやフォローアップは欠かせない。また、ZPDにおける「足場」の効果的提供を考えた場合にも、教師の役割を抑える考え方には同意できない。有害な情報や誤った情報、さらには見知らぬ大人の介入も多くあるCN上での教育ではなおさらのことである。LPP-CN 型の外国語教育で求められているのは、教師の役割を抑えることではなく、むしろその質的変化であろう。教育方略を「伝達者の方略」から「促進者・助言者の方略」に変える。この質的変化がLPP-CN 型の外国語教育の成否を決めることになる。また、教師一人では対応できないような場合には、学びをサポートするボランティア的専門家集団 (佐伯, 1997:170) の存在が必要となる。このような専門家を集め、コーディネートする「調整役としての方略」も教師に求められているのである。

しかしながら、水越 (1995: 120) が述べているように、「教師は自分が教えられたやり方で学生を教える」ものである。何の介入もしなければ、教員 (やその卵) の教育方略や意識が自然に変わることはあり得ない。従って、LPP-CN 型の外国語教育を成功させるためには、教員養成や再教育の課程において、従来の教育方略を変えるようなカリキュラムの導入が行われなければならないであろう。

4.5 測定・評価をどうするのか

LPP-CN 型の外国語教育では、その性質上、学習者が身に付けた知識の量を測定・評価するわけにはいかない。また、それぞれの学習者の目標が多様であるため画一的なテストを行うことも出来ない。つまり、従来の「言語テスト」(Language Testing) の手法では上手くいかない状態に直面することになる。従って、LPP-CN を外国語教育に導入する場合には、測定・評価の方法を根本的に転換し、「ポートフォリオ分析」(Portfolio Analysis: e.g., Antonek, McCormick, and Donato, 1997) などを利用した過程重視の測定・評価に切り替えていかねばならないであろう。「ポートフォリオ分析」とは、設定した目標・小目標を実現するために学習者がどのような活動を行い、何に成功し、何に失敗し、何を困難と感じたかを定期的にかつ詳細に記述させ、これを基に学習活動を評価するやり方である。また、活動重視の立場をから考えるならば、Task-based Testing (課題解決を基準とするテスト) の導入も検討する必要があるだろう。

しかしながら、Anderson et. al. (n.d.) が危惧するように、新しい測定・評価法には標準的な手法は確立されておらず、主観や文化的・個人的偏見が入り込む余地が大きく残っている。このような未熟な方法を学校教育へ持ち込むことには常に慎重でなければならない。しばらくは、「測定・評価法の多様化」(Triangulation) を行い、その一つとして「ポートフォリオ分析」、「日記法」(Diary Method: e.g., Bailey, 1991.)などを導入し、データを蓄積していくなどの現実的対応が必要であろう。

LPP-CN では、教育の際の測定だけでなく、研究の際の測定でも従来の量的方法が適していない可能性がある。例えば、野嶋(1996)はCNを利用した英語教育に関しての実践活動を報告しているが、その際に、TOEFLを利用した測定を行い、語彙の一部を除けば統計的に有意な能力の伸びは認められなかったと報告している。三宅(1997)も同じようなCN利用英語教育の試みの中で、TOEICやCloze Testを利用した測定を行い能力の伸びが認められなかったとしている。しかし、野嶋(1996)は対人意識に(負の)変化が認められることを報告し、また、三宅(1997:140)も「特定の分野における英語使用への自信」、「コミュニケーションへの意欲」といった面での変化を認めている。つまり、従来から行われて来た数量的な「伸び」の測定では捉えきれない質的变化が生じている可能性が十分考えられるわけである。これらの変化を見逃ごさないためにも、LPP-CN 型の外国語教育の研究では、従来以上に計量的方法と計質的方法を併

用する形で研究を進めていく必要があると言えよう。

4.6 学習環境(機器、教室、クラスサイズ)をどう変えていくのか

LPP-CN を導入した教育を行う場合、使用する道具(機器)が「非規範的」であり「透明である」こと(e.g., Lave and Wenger, 1991; 佐伯, 1997)が要求される。「非規範的」とは、道具側がその独特の使用法を使用者側に押し付けてこない(人間の行動原理にあっている)ことを指す。一方、「透明性」とは、道具の使用を学習者に意識させないことを意味している。つまり、設定や操作において学習者に過度の負荷をかけず、インタフェースを意識させず、効果的に「活動の場」や「足場」を提供できる道具が存在しなければいけないことになる。残念ながら、この条件を満たすようなCN関係の道具は現在のところ存在しておらず、今後のインタフェース研究やネットワーク技術の向上に期待する面が多い。この際、技術者主導で道具の改善がおこなわれるのではなく、外国語教育の現場からの声が反映される形で改善が進めていけるよう、十分に努力する必要がある。

機器以外にも、教室の環境整備が問題となる。例えば協同作業を行う場合など、黒板に向い学習者席が平行に並ぶ従来型の教室では作業が阻害される危険性がある。また、学習リソースの積極的利用を促進するためには、教室環境はできる限りオープン・アクセスでなければならないが、この場合、機器の破損や盗難、ソフトの不正使用、さらにはウイルス感染などのリスクを減らす方策もよく考慮しておかねばならない。

3番目に上げられるのは、一つの教室へ収容する学生の数(クラスサイズ)の問題である。大谷(1997)は、従来の教育方法を取っていてもクラスサイズが小さければ十分に大きな成果があげられると主張している。つまりクラスサイズは外国語教育の成否を決める大きな要因の一つということになる。LPP-CN 型の外国語教育では、多様性を保証し、各学習者の学習過程を注視しなければならないので、より一層小さなクラスサイズが求められる。日本の外国語教育におけるクラスサイズは、欧米のそれと比べるとかなり大きなものであり(大谷, 1997)、このような状況でLPP-CN 型の外国語教育だけを導入しても、大きな成果が望めない恐れがある。

4.7 教育メディアの意味付けをどう変えていくのか

新しいメディアを利用した教育では、その初期に「新奇性」(Novelty)があり、これが学習者の関心を引き起こし、ある程度の教育効果(新奇効果: Novelty

Effect) を生む場合がある。しかし「新奇性」は時間が経てば失われていくものであり、CNを利用した外国語教育も、やがてはL.L.やビデオと同様、「新奇性」のないものとなっていく。そこで我々は教育メディア自体に教育効果を求めるのではなく、そのメディアを使った活動にどのような工夫をすれば Authentic な外国語使用が生じるのかといった視点から外国語教育を見直す必要がある。つまり、従来の外国語教育のように、教育メディアを「内容理解を補助するもの」や「興味を喚起するもの」ととらえるのではなく、「外国語の Authentic な使用を導くもの(きっかけ)」あるいは「外国語の Authentic な使用を促進するもの(あと押し)」として意味付けなければならないのである。これは、CNに限ったことではない。例えば、従来から使われてきたテープレコーダやビデオといった教育メディアであっても、その意味付けを変える(それを使用した活動のあり方を変える)ことが要求されている。「どうすればより Authentic な外国語使用が引きだせるのか」という視点を教員が持つことなくLPP-CN型の外国語教育を展開しても効果は期待できないであろう。

4.8 「足場」の構築・提供をどうするのか

外国語教育における「足場」に関する研究は、van Lier (1991) あたりから始まったばかりであり、ほとんど積み重ねがなされていない。3.3 で紹介した van Lier (1996) の6つの要素も、主に子供の第一言語習得の観察を基に導き出されたものであり、彼自身もそのまま大人の外国語習得に適用できるか否かは判断できない、としている。つまり現状は、教師の勘にたより「足場」の提供がなされている。これは決して望ましい状態とは言えない。今後は、この勘を裏付ける実証的研究、「足場」へ影響を与える要因の研究などを行っていく必要がある。また、LPP-CN型の外国語教育では、「足場」は言語教育面のみだけでなく、コンピュータ操作の側面 (Warschauer, *et al.*, 1996)、あるいは情報の取捨選択という側面 (Susser, 1993) にも提供していく必要がある。

4.9 「他人」・「自分」意識の確立をどう行っていくのか

LPP-CN 型の外国語教育では、協同作業などを通して「実践協同体」の仲間同志、場合によっては外部からも、学習者の作品・成果(作成した文章や調査した内容など)に関して意見が寄せられることになる。ところが、筆者の Newsgroup を利用した英語教育の試みを海外での類似の活動と比較すると、このような意見に慣れていない日本人英語学習者の中には、i) 改善のための意見を

批判と取り違え改善に利用できないケース、あるいは、相手に対して意見を送る際に ii) 他人に分ってもらうための理由づけをせず、自分の考えを押し付けるケースなどが多く見受けられた。⁸ また、作品の中には、iii) 資料を集めて羅列しただけで、自分なりの思考や意味付けが見受けられないものも多くみられた。これらは「他人」に「自分」を判ってもらおうというコミュニケーションの基本的概念の一つが理解出来ていないために起こる現象と考えられる。学習者にこの基本的概念を理解させ、より良いコミュニケーションのための方法 (e.g., 「他人」の意見と「自分」の意見の分離、意見への理由づけ、意見と感情の分離、「なぜ」の問いかけ、曖昧性の排除) を教える努力を行わないことには、「実践協同体」は「絵に描いた餅」となる危険性が高い。

4.10 積極性・自主性をどう育てていくのか

LPP-CN 型の外国語教育では、学習者が自ら積極的に行動しなければ学習は成立しない。しかしながら、積極性・自主性を重んじる教育を受けてこなかった文化圏の学習者にとっては、このような新しい概念は頭では理解出来てもなかなか馴染めない場合が多い。筆者の Newsgroup/Web を利用した英語教育の試みでは、課題を与えこれを「呼び水」として参加を促すという形態を採用した。しかし、この場合でも、課題に対しては義務として参加するが、積極的・自主的には参加しない学習者が多く観察された。また、特定の学習者のみが積極性・自主性を見せ、残りの学習者は傍観するという状況も見られた。このような状況は Newsgroup を利用した場合でも、Webを利用した場合でも生じたため、利用するCNの形態の違いに依存しているものとも考えにくい。⁹ 今後は、学習者を積極的・自主的に参加させていくために、課題はどのようなものがふさわしいのか、教師はどのように学習過程に介入していくべきなのか、といった問題を十分に検討していく必要がある。

5. おわりに

「教育・学習の社会性」は、心理・認知的研究の中で長年にわたり軽視されてきた。LPPは「教育・学習の社会性」に着目し正当に評価した点、また、それに伴い「教育・学習の数量化」に警鐘をならした点などで評価が与えられるべきであろう。ただし、本論文で述べたように、LPP-CN 型の外国語教育が円滑に運用されるためには、解決すべき課題が多くあり、またその研究は実証的裏付けに乏しいと言わざるをえない。Tripp (1998: 39) は、これらの点をとらえて“The

constructivist position may be more philosophy than science, and not very good philosophy at that." と強く批判している。

教育のパラダイムは「社会性」と「認知性」の間を振れる振り子のようなものであり、どちらかに振れ過ぎた場合、必ずと言って良いほど揺り戻しが生じる。LPP-CN 型の外国語教育が、おそらく将来において受けるであろう揺り戻しの中でどのように「認知性」と折り合いをつけ実証的基盤を固めていけるのか。特色である「社会性」をどの程度まで維持していけるのか。今後の動きに注目していきたい。

註

* 本論文は、1998年度関西大学重点領域研究（通信衛星、ネットワークを活用した遠隔・協同学習に関する研究：東村高良、水越敏行、久保田賢一、竹内 理）の助成を受けたものである。本論文の作成にあたり、貴重なコメントを頂いた三根 浩、B. Susser 両先生（同志社女子大学）に感謝します。なお、筆者への連絡は takeuchi@res.kutc.kansai-u.ac.jp まで。

1) Zhao (1997) は理論面への言及を中心にした数少ない研究の一つである。ただし、この研究は Lave and Wenger (1991) の理論に全面的に立脚したものであり、外国語教育に適用した場合の問題点に関する議論は十分になされていない。

2) Lave and Wenger (1991:47-49) も「足場」や ZPD の考え方を検討しているが、"...the social character of learning mostly consists in a samll 'aura' of socialness that provides input for the process of internalization viewed as individualistic acquisition of the cultural given." と「内在化」の手助けを提供しているだけである点を強く批判している。

3) Donato (1994)、van Lier (1991; 1996) は、Vygotsky (1978; 1986) の ZPD の考え方を推進する理論的研究であり、Toohey (1996)、Zhao (1997) は Lave and Wenger (1991) の枠組みの中の研究になる。Hamada (1997) は LPP の立場に ZPD を組み込み修正をしようとする実践報告である。

4) 筆者は「伝えるべき内容」、「伝えるべき動機」、「伝えるべき相手」、そ

して「（相手の反応による）展開の予測不可能性」をもった状況を Authentic と考える。Authenticity に関する定義・議論は、三宅 (1997: 121-125) や van Lier (1991: 41-46) を参照のこと。

5) CN 利用の教育や LPP とは違う観点からではあるが、伊東 (1996) も、外国語教育の分野における (i) Learning by using の重視、(ii) Task-based Approach の重視、(iii) 教育メディアの意味付け変更の必要性などを主張している。

6) 成果の確認方法は、本文表 1 で示したように、計質的であり Ethnography と呼ばれる方法が利用されることが多い。Ethnography に関しては竹内 (1993) 参照のこと。

7) 筆者の学習方略に関する研究（現在進行中）によると、多くの上級学習者が、自分の外国語学習の初期において、技術習得のために機械的復習を重視した時期があったことを指摘している。

8) Newsgroup は、NetNews と呼ばれ、一種の電子掲示板のような CN 機能のことを指す。詳しくは、竹内 (1996) を参照。なお、ここで指摘されているものと同様の問題は、Janangelo (1991) や Susser (1993) にも言及されている。

9) インタフェイスによる違いは存在しているようで、CUI（コマンド中心のインタフェイス）で参加する形式になっていた Newsgroup よりも GUI（アイコンなどをクリックする形式のインタフェイス）で参加する形式の Web 掲示板の方が学習者には馴染み易く、参加も促進されるようである。

参考文献

- Antonek, J.L., D.E. McCormick, and R. Donato 1997. The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern language Journal*, 81 (1), 15-27.
- Allen, J.P.B. 1983. A three-level curriculum model for second language education. *Canadian Modern Language Review*, 40 (1), 45-59.
- Anderson, J.R., L.M. Reader, and H.A. Simon not dated. Applications and

- misapplications of cognitive psychology to mathematics education. (<http://sands.psy.cmu.edu/personal/ja/misapplied.html>)
- 朝尾幸次郎、斎藤典明 1996. 『インターネットと英語教育』 東京：大修館
- Bailey, K.M. 1991. Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game. In Sadtons, E.(ed.) *Language Acquisition and the Second Foreign Language Classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Bruner, J. 1983. *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Donato, R. 1994. Collective Scaffolding in second language learning. In Lantolf, J.P., and G. Appel (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex
- 古瀬幸広・廣瀬克哉 1996. 『インターネットが変える世界』 東京：岩波書店
- Haneda, M. 1997. Second language learning in a 'community of practice': A case study of adult Japanese learners. *Canadian Modern Language Review*, 54 (1), 11-27.
- Illich, I. 1973. *Tools for conviviality*. New York: Harper. (『コンヴィヴィアリティのための道具』 渡辺京二、渡辺梨沙訳 1989. 東京：日本エディタースクール)
- 伊東治己 1994. メディアとコミュニケーション能力の育成 『LLA関西支部研究集録』, 5, 1-12.
- Janangelo, J. 1991. Technopower and technoopression: Some abuses of power and control in computer assisted writing environments. *Computers and Composition*, 9 (1), 47-63.
- Kern, R. G. 1995. Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79(4), 457-476.
- Kitao, K. 1998. *Internet Resources: ELT, Linguistics, and Communication*. Tokyo: Eichosha.
- Lave, J. and E. Wagner 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. (『状況に埋め込まれた学習：周辺の正統参加の理論』 佐伯胖訳、東京：産業図書)
- Littlewood, W. 1981. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 美馬のゆり 1997. 『不思議なネットワークの子供たち』 徳島：ジャストシステム

- 三宅なほみ 1997. 『インターネットの子どもたち』 東京：岩波書店
- 水越敏行 1995. インターアクティブという学習革命 『マルチメディア学がわかる』 *AERA Mook* 7 東京：朝日新聞社
- 野嶋栄一郎 1995. コンピュータ教育利用の光と影 水越敏行・佐伯胖(編) 『変わるメディアと教育のありかた』 京都：ミネルバ書房
- 大谷泰照 1997. 『21世紀の外国語教育への提言』 シンポジウム発表 (JACET関西支部主催：1997年11月8日 京都：同志社女子大)
- Reid, J.M. 1987. The learning style preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly*, 19 (1), 87-111.
- Reid, J.M. (ed.) 1995. *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Newbury House, Heinle & Heinle
- Rossi-Le, L. 1989. Perceptual learning style preferences and their relationship to language learning strategies in adult students of English as a second language. Unpublished Ph.D. dissertation, Drake Univ. USA.
- 佐伯胖 1997. 『新・コンピュータと教育』 東京：岩波書店
- 清水真、山ノ上卓、藤木健士 1994. 教育用分散ワークステーションシステムと授業支援システムを活用した英語の授業 『第34回語学ラボラトリー学会(LLA) 全国研究大会発表論文集』、79-82.
- Simmons, T. and T. Shiozawa 1996. An analysis of discourse in computer mediated communication. *Language Laboratory*, 33, 1-24.
- Susser, B. 1993. Networks and project work: Alternative pedagogies for writing with computers. *Computers and Composition*, 10 (3), 63-89.
- 竹内 理 1993. Ethnographic Approach とは何か 『JACET 通信』, 89, 1269 (9)
- 竹内 理 1996. 外国語教育・研究における Internet の利用 『LLA関西支部研究集録』, 6, 13-43.
- 竹内 理 1998. LLはいらないの：外国語教育における機器環境の選択 『LLで活きたコミュニケーション能力を!! LL 導入 Handbook』 12-15. 東京：日本教育工学振興会
- Toohy, K. 1996. Learning English as a second language in kindergarten: A community of practice perspective. *Canadian Modern Language Review*, 52 (4), 549-576.
- Tripp, S.D. 1998. Recent trends in educational media in North America In the Media Literacy Research and Development Section (ed.) *Media in higher education*

- seminar: Focusing on international contexts of multimedia and information technologies in higher education.* Tokyo: NIME.
- van Lier, L. 1991. Inside the classroom: Learning processes and teaching procedures. *Applied Language Learning*, 1 (2), 29-69.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity.* London: Longman.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Vygotsky, L.S. 1986. *Thought and language.* Cambridge: MIT Press.
- Warschauer, M. (ed.) 1995. *Virtual connections* Honolulu: SLTCC, Univ. of Hawaii.
- Warschauer, M. 1997. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81(4), 470-481.
- Warschauer, M., L. Turbee, and B. Roberts 1996. Computer learning networks and student empowerment. *System*, 24 (1), 1-14.
- Wood, D., J. S. Bruner, and G. Ross 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Xiaomin, K. 1994. Foreign language education and media: From a situated learning's perspective. *Monograph Series* Vol.5, 81-89. Kobe: Kansai Chapter, the Language Laboratory Association of Japan.
- Zhao, Y. 1997. Language learning on the world wide web: Toward a framework of network based CALL. *CALICO Journal*, 14 (1), 37-51.

Modalities of Subtitling and Foreign Language Learning

Haruyo Yoshida	Setsunan University
Shigeo Uematsu	Setsunan University
Shinsuke Yoshida	Setsunan University
Osamu Takeuchi	Kansai University

要約

本論文は、(1)映像と英語音声+日本語字幕、(2)映像と英語音声+英語字幕、(3)映像と日本語音声+英語字幕の三つの異なる音声と字幕のコンビネーションが、言語獲得の前提となる内容理解にどのように影響するかを実証的に考察したものである。被験者は、日本人中級英語学習者 156 名で、英語聴解力テストにより 3 つの等質なグループに分けられた。このそれぞれのグループに、上記の 3 条件で題材を提示し、その内容理解を調べた。題材にはアメリカ映画の一部を利用した。その結果、(2)→(1)→(3)の順に内容理解が高いことがわかった。この結果を被験者のアンケートなどから得られた結果と総合すると、中級学習者にとっては、多様な情報源(映像、音声、文字)を利用することが困難であり、特に情報が外国語で提示された場合には、外国語字幕→外国語音声の順で困難さが増すことがわかった。本論文では、この結果に基づき、効果的な音声と字幕のコンビネーションの在り方、今後の研究の方向性などについても言及していく。

1. Literature and Background

It has been more than two decades since video was first introduced to EFL (English as a Foreign Language) classrooms in Japan with the aim of facilitating instruction. Video provides learners with real, authentic target language information through the use of media-combinations such as pictures and soundtrack or pictures, soundtrack and subtitles (also known as captions). For example, in watching foreign commercial videos with subtitles, we receive information from three sources of information at one time; pictures (visual), soundtrack in L2 (second language, English) and subtitles in L1 (first language, Japanese) translated

from L2 scripts.

Paivio (1986) states that in the case of second or foreign language learning, when there are richer and more meaningful non-verbal referents, such as objects, events or emotions, that are taken in by learners in the form of non-verbal information, better language recall and appropriate production can occur. One can easily understand the beneficial effects of multi-presentation when recalling his or her own experience of the use of mnemonic associations in acquiring new information, such as an association between a vocabulary item (*e.g.*, apple) and the visual image of the object referred to (red, round-shaped). These mnemonic associations can be also reinforced by the auditory information channel in the form of utterance of the target vocabulary on the soundtrack.

In watching captioned video, there might be a further implementation in mnemonic associations when subtitled textual information which appears in captions is sufficiently absorbed by learners. Cohen (1987) contends that learners use some associative memory aids automatically, and it is critical for language teachers to examine ways to maximize the benefits of mnemonic help for learners. Though it is crucially important for educators to know in depth, the nature and the process of these beneficiary interactions of multi-presentations as d'Yedewalle and Gielen (1992) points out, the distribution of attention between different channels of information turns out to be a diverse and complicated process among different individuals, since viewers seem to develop strategies that allow them to process these channels at their own choice according to their own interest.

The advantage of multi-presentation with picture and soundtrack based on dual coding theory (Paivio, 1986) has been supported by research (*e.g.*, Levie and Lenz, 1982 ; Bagget and Eherenfeucht, 1983). Concerning the "dual coding theory", Paivio states:

"There are two classes of phenomena handled cognitively by separate subsystems, one specialized for the representation and processing of information concerning nonverbal

objects and events, the other specialized for dealing with language." (Paivio, 1986:53)

However, the effect of adding subtitles has not been thoroughly explored yet in terms of its possible combinations with other channels of information, or in the choice between L1 and L2 as the means of input of messages.

Regarding the adding of subtitles in the EFL video instruction, there are three possible ways of combining subtitles and soundtracks; The first combination is "standard" which consists of L1 subtitles with L2 soundtrack. The second type is "bi-modal", with L2 (English) subtitles and L2 (English) soundtrack. The third is "reversed", with L2 (English) subtitles and L1 (Japanese) soundtrack.

Holobow, Lambert, and Sayegh (1984) tested the comprehension and memory in L2 of English speaking pupils in French immersion programs using two different combinations of channels. One was "reversed", a combination of dialogues in L1 (English) and coordinated with printed scripts in L2 (French). The other was "bi-modal", consisting of coordinated dialog and scripts both in L2. They found that "reversed" combination showed impressive effects on L2 comprehension and L2 contextual meaning comprehension, and observed that "bi-modal" facilitated advanced learners' comprehension and memory of L2 text given.

Danan (1992) examined the L2 comprehension of a total of 102 U.S. college students in beginning and intermediate French classes using French videos under the three viewing modes: standard, reversed, and bi-modal. She found advantages in both reversed and bi-modal subtitles, while standard subtitles contributed little to learners' retrieval of L2 information. She also advocates that, based on her findings, a model which integrates both reversed and bi-modal inputs into a complete curriculum should be explored.

Hirose and Kamei (1993) examined the effects of subtitles using bi-modal subtitled video for 275 Japanese EFL students. They found that students understood better when seeing the film with captions, and that

L2 English subtitles facilitated understanding through the learner's linguistic knowledge such as grammar and vocabulary. They claim:

"Captions help learners, especially those who have grammatical knowledge and vocabulary, but are relatively poor at listening, such as the intermediate group in this study, to understand the dialogue. Captions can supplement lack of listening ability with other abilities students are more proficient in." (Hirose and Kamei, 1993: 11)

The aim of this study is to investigate the effectiveness of the multi-presentation of video under three different combinations of L1/L2 inputs in subtitles and in soundtracks, i.e., standard, bi-modal, and reversed. The focus is especially on the effectiveness of "reversed" mode which has not been investigated for Japanese EFL learners. Due mainly to the technical difficulties, reversed videotape has neither been used in the classroom nor investigated. The replacement of English (L2) dialogue with Japanese (L1) dialogue requires a special technique to coordinate the Japanese dialogue with what is going on in the pictures. Sometimes translation does not work without appropriate modifications and manipulations.

The research questions based on the literature review are as follows; (1) when an English video is presented to three groups with different viewing conditions (modalities) of standard, bi-modal, and reversed, is there any significant difference to be observed among respective mean test score for their comprehension of the story? In addition, (2) which of these three combinations do the learners feel is most helpful in understanding the context?

2. The Study

2.1 Subjects

The subjects of this study were 156 university freshmen. They were from three different sections of the same English course in a private university in Osaka. Each class consisted of about fifty members. They had

studied English more than 6 years in junior high school and high school. Subjects who had experiences in living in English speaking countries were excluded from the study group.

2.2 Method

After the instructor explained the goals and objectives of this study to the subjects of these classes, a listening section of the Comprehensive English Language Test (CELT ; Form A) was administrated as a pre-test in order to determine if any significant proficiency difference existed. (See Harris and Palmer, 1986 for the details of the CELT test.)

Table 1 Descriptive Statistics for Pre-Test

	n	Means	SDs
Standard	52	71.37	9.69
Bi-modal	51	71.41	13.56
Reversed	53	72.28	9.29

The test took approximately 30 minutes to complete. Table1 shows the descriptive statistics for pre-test. A one-way ANOVA shows that there is no significant differences among mean scores ($F(2,153) = .12, p < .89$). Furthermore, Hartley's test rejected the homogeneity of variance among three groups ($F_{max} = 2.13, p < .05$). As a result, those three groups were almost the same in terms of their mean scores for the pre-test.

Then after the pre-test, each of these three groups was shown a ten minute scene excerpt from an American video, *The Purple Rose of Cairo*, directed by Woody Allen, with the combinations of dialogue in soundtrack subtitles as follows;

- (1) Group one (standard mode): English soundtrack and Japanese subtitles
- (2) Group two (bi-modal mode): English soundtrack and English subtitles
- (3) Group three (reversed mode): Japanese-edited soundtrack and English subtitles

They were then asked to answer ten comprehension questions (See Appendix 1) based on the video excerpt. All of these questions were multiple choice type questions. Each question was written so it could be answered correctly if a learner was able to use the intended information source from picture, subtitle and soundtrack, or use a combination of more than one of those. In addition, standard and reversed groups were asked to give written comments concerning their experiences.

The study took up about a half of two different 90 minute lecture periods. In the first class, subjects were informed of the goals and objectives of this study and they were also informed that their participation in this study was optional, that is, if they did not want to take part in the study, they had a choice not to do so. In the second class, they sat for the CELT listening test. They were then informed that their participation in the test would have nothing to do with grading.

2.3 Data Analysis

The answers were checked and scored respectively by the researchers. For each question, there was only one appropriate answer and the total number of correct answers was counted up for each subject. Mean scores for each question item and category were compared across the three groups. For the entire mean score comparison among three groups, Sheffe tests were administered. For question level analysis, the FREC procedure of SAS package of statistical program was used to create the three-way frequency and crosstabulation tables.

3. Results

The outcome of the comprehension test indicates that the mean score of reversed group turned out to be higher than that of the standard group, and both of these were significantly higher than that of bi-modal group. ($p < .05$ see tables 2 & 3)

As for the micro-level analysis, the FREC procedure revealed that bi-modal group was found to be significantly lower ($p < .05$) than other groups in terms of its scores for Questions 1,2,6,7,8, and 9. (table 4)

Table 2 Descriptive Statistics for three groups

	n	Means	SDs
Standard	52	8.21	1.87
Bi-modal	51	5.90	1.56
Reversed	53	8.74	1.55

Table 3 The Result of Sheffé Test

	Reversed	Bi-modal
Standard	.278	.000*
Bi-modal	.000*	

($p < .05$)

Table 4 The Crosstabulation of Comprehension Questions

		Standard	Bi-modal	Reversed	Total
Q1	Incorrect	5	23	6	34
	Correct	47	28	47	122
Q2	Incorrect	6	7	3	16
	Correct	46	44	50	140
Q3	Incorrect	8	11	3	22
	Correct	44	40	50	134
Q4	Incorrect	13	13	11	37
	Correct	39	38	42	119
Q5	Incorrect	12	32	14	58
	Correct	40	19	39	98
Q6	Incorrect	7	31	4	42
	Correct	45	20	49	114
Q7	Incorrect	14	33	8	55
	Correct	38	18	45	101
Q8	Incorrect	8	26	7	41
	Correct	44	25	46	115
Q9	Incorrect	10	22	4	36
	Correct	42	29	49	120
Q10	Incorrect	10	11	7	28
	Correct	42	40	46	128

4. Discussion

The results could be interpreted as follows: in order to better answer the comprehension questions, subjects had to understand the context to a sufficient level. When information was given only in L2 (bi-modal), it was difficult for these intermediate EFL learners to understand what was happening on the screen, which contrasts with what Hirose and Kamei's findings (1993) in which intermediate EFL students were able to utilize even L2 caption for better comprehension. As Holobow *et. al* (1984) pointed out, bi-modal seems to work only when subjects are advanced learners. It might be difficult for intermediate EFL learners to gain substantial amount of contextual information from pure L2 linguistic environment. When context information was given in learners' L1 (Japanese), however, it was relatively easier for them to answer the content questions. Also, when soundtrack was provided in learners' L1 (reversed mode), it might have been a better source of information than captions in L1 (standard) because L2 sound information was processed chronologically with picture, hence better associated and understood.

Why was the bi-modal group consistently outperformed by other two groups? Although the information was presented through three sources, *i.e.*, picture, soundtrack and subtitle, if there was no L1 contained, it could not be utilized by learners possibly because of the lack of sufficient skills to understand information conveyed solely through L2. As for questions which could draw answers from pictures such as Q's 2,3, and 10, there were no significant differences among the three groups. Without information presented either in the form of picture or through L1, it seems, that they could not follow the context of the story.

The written comments made by both standard and reversed groups show that 29% subjects of standard group felt safe and comfortable because they got information in L1 through subtitles, while 72% of the subjects of the reversed group felt the same because they got information in L1 through the reversed soundtrack. In the reversed group, some subjects commented that they did not feel like they were improving L2 listening comprehension ability because all the aural information was

given only in L1 (Japanese). However, they felt secured and could enjoy the video content because they did not suffer interference from the anxiety often caused by the difficulties in understanding English language. Regarding the combinations of L1/L2 in subtitles and soundtrack, 21% of the standard group subjects thought that the combination pattern of their group would improve listening skills. 32% of the standard group subjects pointed out that the combination of their group contributed not only to the improvement of listening skills, but also to reading skills that might contain some English/Japanese translation work.

On the other hand, as many as 54% of the subjects in the standard group pointed out that they could not do anything other than read the Japanese captions because they felt unable to do two things at the same time. 25% of the reversed group subjects pointed out that information conveyed through the soundtrack was so dominant that they did not pay any attention to reading subtitles. 8% of the standard group subjects claimed that even if one could read subtitles, there was no room available for utilizing pictures. 11% of the reversed group subjects pointed out that when they concentrated on reading English captions, they were unable to listen to the Japanese soundtrack, hence were unable to understand the context.

5. Conclusion

Before concluding, some shortcomings of the present study should be pointed out. First, this study tried to find a one-time effect on the EFL learners' comprehension of the three modes of soundtrack-subtitle combination. Long-term effects, which might be different from that of a one-time experience need to be investigated in a separate study. Second, the number of the subjects, a total of 156, is relatively small when divided into the three treatment groups. This small number might have caused some anomaly in the data analyzed. In connection to this, our subjects were from one university, and, thus, any findings of this study need to be replicated in other populations. Third, only a portion of one movie was used in our study. Consequently, the idiosyncrasies of the movie could

have exerted some influence on the results obtained.

With these shortcomings in mind, the following summary is in order: Our study reveals that, in facilitating intermediate EFL students' comprehension, reversed mode is the most effective combination of soundtrack and subtitles (followed by standard mode). Contrary to the Hirose and Kamei's study (1993), however, our subjects were unable to utilize L2 information sources, and, thus, bi-modal mode turned out to be the least effective one. In this connection, our micro-level analysis of the comprehension questions also indicates that if there is no L1 information available, it might be extremely difficult for intermediate EFL students to obtain necessary information from authentic movies.

Using L1 information, be it subtitle or soundtrack, can be an effective option, if properly used, for promoting intermediate EFL students' comprehension. As Danan (1992) implies, investigating the proper use of L1 information in language teaching is the next agenda that needs to be explored.

References

- Bagget, P. and Eherenfeucht, A. (1983). Encoding and Retaining Information in the Visuals and Verbals of an Educational Movie. *Educational Communication and Technology Journal*, 31(1), 23-32.
- Cohen, A. (1987). The Use of Verbal and Imagery Mnemonics in Second Language Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 43-62.
- Danan, M. (1992). Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction. *Language Learning* 42(4), 497-527.
- d'Yedewalle, G. and Gielen, I. (1992). Attention Allocation with Overlapping Sound, Image, and Text. In Rayner, K. (Ed.), *Eye Movements and Visual Cognition: Scene Perception and Reading*. New York: Springer-Verlag.
- Harris, D.P. and Palmer, L.A. (1986). *CELT: Examiners' Instructions and Technical Manual*. New York: McGraw-Hill.
- Hirose, K. and Kamei, S. (1993). Effects of English Captions in Relation to Learner Proficiency Level and Type of Information. *Language Laboratory* 30, 1-16.

- Holobow, N. E., Lambert, W.E., and Sayegh, L. (1984). Pairing Script and Dialogue: Combinations That Show Promise for Second or Foreign Language Learning. *Language Learning*, 34(4), 59-76.
- Levie, W. H. and Lenz, R. (1982). Effects of Text Illustrations: A Review of Research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 195-232.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representation: A Dual-Coding Approach*. New York, NY: Oxford University Press.

【Appendix 1. Comprehension Questions】

The followings are ten comprehension questions on the video, *The Purple Rose of Cairo, Scene One*. Each question is followed by the bracket which shows the information source(s) from which subjects gain the information necessary to answer the question. The abbreviations P, C, S respectively refer to Picture, Caption (subtitle), Soundtrack. The asterisk before number shows the correct answer for each question.

- Q1. What does the manager tell Cecilia about the new movie? (C, S)
1. More exciting. 2. More interesting.
3* More romantic. 4. More depressing.
- Q2. Where does Cecilia work? (P)
1* At a diner. 2. At an ice factory.
3. At a theater. 4. At the Copacabana.
- Q3. What is Monk doing when Cecilia goes to meet him? (P)
1. Looking for a job. 2. Trying to forget his troubles.
3. Going to the ice factory. 4* Playing a game.
- Q4. Where does Cecilia tell Monk there might be some jobs? (C, S)
1. At the movie theater. 2. At the restaurant.
3. At the laundry. 4* At the ice factory.
- Q5. What does Monk ask Cecilia for? (C, S)
1. Some tips. 2. His laundry.
3. The dice. 4* Some money.
- Q6. What city do the characters in the movie decide not to visit? (C, S)
1. Casablanca. 2. Cairo.
3. Tangiers. 4* Paris.
- Q7. How long have Henry, Jason, and Rita been traveling when they meet

Tom? (S)

1. Since yesterday.
2. A week.
3. For years.
- 4*Two weeks.

Q8. Why is Tom in Egypt? (C,S)

1. Because he is meeting the king.
- 2*Because he is looking for the Purple Rose of Cairo.
3. Because he is buying a new pith helmet.
4. Because he is digging in an old tomb.

Q9. Where did a fortune teller predict Tom would fall in love? (C,S)

1. Cairo.
2. the Copacabana.
- 3*New York.
4. Morocco.

Q10. How many people go the Copacabana? (P,C,S)

1. Four.
2. Five.
- 3*Six.
4. Seven.

【Appendix 2. Comments】

Translated into English from Japanese originals. Each comment is followed by the bracket which shows the total number of the subject who gave similar comments.

< Standard group >

Supporting Opinions

- *This method is good for me to practice an English listening skill.(9)
- *I often check out a video film at a rental video shop, so I am used to this method.(9)
- *I can make sure the content both by reading Japanese subtitles and listening to English dialogues.(7)
- *By repeating listening to the English dialogues, I feel I will be able to understand the content without reading the Japanese subtitles.(2)
- *If I can't understand the English dialogues, I try to supplement the meaning of the context with the Japanese subtitles.(2)
- *I can get a lot of information through both English and Japanese channels.(2)
- *This method is dynamic and makes me feel as if I were in a movie

theatre.(2)

- *I can identify the easy English expression only by listening to the English dialogues, as well as I can make sure of the meaning in the Japanese subtitles.(1)
- *This method is a good way to train the translation ability from English into Japanese.(1)

Reluctant Opinions

- *I only read Japanese subtitles without listening to the English dialogues.(11)
- *This method is inevitable because I don't have enough ability to understand the English dialogues provided only with English sound.(7)
- *I can't understand the context in details.(3)
- *I devote myself to reading the Japanese subtitles too much, which prevents me from watching and enjoying the picture part.(3)
- *I strongly depend on the Japanese subtitles, which fixes me to the screen.(3)
- *I can't do two things such as reading the Japanese subtitles and listening to the English dialogues at once.(2)
- *I tend to skip the unknown words because of concentrating on reading the Japanese subtitles.(2)

< Reversed group >

Supporting Opinions

- *Because of the Japanese dialogues, I can understand the meaning of the context easily.(20)
- *I can understand the content and the meaning of the vocabulary by both the Japanese dialogues through the ears and the English subtitles through the eyes.(7)
- *I can make sure the meaning of various expressions by reading the Japanese subtitles.(5)
- *This method is a good way to practice the English composition.(2)

- *I don't know if it's good or not, but I can follow the story without reading the English subtitles because the Japanese dialogues are provided at once. (2)
- *I don't have to concentrate on listening, so I can devote myself to read the English subtitles.(1)
- *This method will improve my English reading ability.(1)
- *I realized there were many expressions of translating the English.(1)
- *I feel easy, because I can read more than hear the English.(1)
- *This method will improve my English reading speed.(1)
- *First I read, then I hear, which helps me understand the difficult English expression.(1)
- *I can understand the grammar through both English and Japanese channels.(1)
- *I can study English by comparing with English and Japanese.(1)
- *I am used to the doubted foreign movies on TV, so I feel comfortable.(1)

Reluctant Opinions

- *I don't read the English subtitles because the Japanese dialogues are too strongly come into my mind.(13)
- *Without the English sound, I don't think I learn anything in the English class.(9)
- *I devote myself to read the English subtitles too much, which prevents me from watching and enjoying the picture part.(4)
- *When I concentrate on reading the English subtitles, the Japanese dialogue sounds tend to be ignored, as a result I ended up not grasping the meaning of the context.(4)
- *My English reading speed is not fast enough to follow the English subtitles on the screen, so I got frustrated. (2)
- *This method lacks in dynamics.(2)
- *Foreigners speak Japanese (doubted) fluently is funny and unnatural.(1)
- *I feel pain of my eyes.(1)

- *I feel frustrated with the slight timing difference of the Japanese dialogues and the English subtitles.(1)

They Are Not Seeing the Same Thing: Implications for the Grammar-Translation Method

Tomoe Watanabe
Hiroshima City University

日本の英語教育において、現在、コミュニケーションを重視した指導法へ向けたさまざまな取り組みがなされている一方で、多くの授業が相変わらず文法訳読中心に行われていると指摘する声は多く、この文法訳読による指導に対する批判は枚挙にいとまがない。その批判の主な理由は、文法訳読の授業により、学習者が「英語の読解とは日本語に訳すことである」と誤解し、本当は理解できていなくても、日本語に訳すことさえできれば理解できたつもりになってしまうおそれがあるということと、文法訳読の授業が読解に必要な推論を訓練する機会を十分に与えていないというものである。ところが、この最も一般的に行われ、最も広く批判にさらされている文法訳読についての実証的な研究はまだ不足している。本研究では、日本人大学生8名を被験者とし、日本語に置き換えるだけでは意味把握が難しい語句を理解しようとする際に、自発的に推論を試みるのかどうかについて調査した。また、被験者が提示した逐語訳と推論の結果であるより深い意味理解との間にどのような差があるのかについても考察した。

1. Introduction

While various efforts are currently being made towards communicative reform, Japanese English-language education is still predominated by the grammar-translation method, in which the reader reads the target English text by translating each sentence within it in a word-by-word manner (Hino 1988; Terauchi cited in Kanatani 1995). According to a survey carried out by the Research Group for College English Teachers in Japan (cited in Hino 1988), among 1,012 university and high school teachers of English, 70 to 80 percent employed the grammar-translation method.

In spite of its prevalence in English as a Foreign Language (EFL) education in Japan, it is also true that the method is subject to great criticism from various circles,

including English teachers themselves (Gorsuch 1998; Kanatani 1995). Negative and critical comments about its effects on English reading are frequently found in seminars, conferences and the literature. As one of the reasons for such criticism, it is often stated that the use of the grammar-translation method may lead to students' misunderstanding that reading English is equivalent to translating English into Japanese and that all they have to do in their reading class is to put English sentences or texts into Japanese. Consequently, this may make them believe that they have comprehended the text even though they actually have not. Thus, according to the argument, it is often the case that those who can translate an English sentence into a seemingly appropriate Japanese one do not understand its meaning.

Another aspect of the grammar-translation method under criticism is its relative indifference to contextual or conceptual text processing with the use of inferencing strategies. Inference is a thinking process that involves reasoning a step beyond the text, making use of syntactic, logical and cultural clues to discover the meaning of unknown elements (Grellet 1981; Hammadou 1991). Although many researchers now agree that inference is an important cognitive process employed to create meaning (Hammadou 1991), it is also pointed out that under the grammar-translation method, students tend to fail to produce meanings at a more conceptual level, because the method fails to provide them with practice making inferences and identifying logical relationships between sentences (Tenma 1989).

While such critical views toward the grammar-translation method abound everywhere, which makes them sound persuasive, the fact is that very little research has carried out to obtain empirical, descriptive data from actual classrooms employing the method (Gorsuch 1998; Kanatani 1995; Law 1995). In an attempt to supply data to address the above-mentioned issues that past research has failed to investigate, the author designed the study described below. To be specific, the study attempted to address the following research questions:

1. Do subjects try to create deeper meanings beyond literal translations by making inferences when they are asked to translate an English text?

2. How different are those conceptual meanings from the literal ones?

2. The Study

Subjects

Participants in the present study were eight third-year students enrolled in the Faculty of International Studies at Hiroshima City University. They were selected according to their reading proficiency. The subjects were divided into two groups, higher-proficiency and lower-proficiency, on the basis of their scores on the reading section of TOEIC, which was administered in July 1997, approximately five months before the study (see Table 1).

Table 1. Subjects' TOEIC reading section scores (possible marks: 495)

Subject	Higher-proficiency readers				Lower-proficiency readers			
	A	B	C	D	E	F	G	H
Score	415	400	345	335	185	180	155	155

The students were all Japanese, and their native language was Japanese. Their ages ranged from 20 to 21. They were all admitted to the university in April 1995 by successfully passing the same competitive entrance examination.

Test material

The reading text was an authentic, unedited passage consisting of 422 words, which was a part of an article taken from the August 18th, 1997 issue of *Newsweek*, which dealt with Apple Computer's tie-up with Microsoft. The passage was retyped for the present study (see Appendix).

Procedure

Subjects met with the author individually during the regular school day in the author's office. At each session the subject and the author sat side-by side at a table on which were a cassette tape recorder and the test passage. The subject was

then told that the purpose of the study was to investigate how Japanese university students read an English passage, rather than to test his or her reading ability personally. The subject was then explained what he or she was required to do during the experiment session.

After the explanation, subjects were asked to read the test passage for as long as they wanted, but while reading they were not allowed to consult any resource such as a dictionary. When they finished reading, they were asked to make an oral translation of the passage in Japanese with the passage sheet still in front of them. After the translation was completed, an interview was conducted. The purpose of the interview was to investigate whether the subjects had tried to create deeper meanings beyond literal translations by making inferences while reading the test passage (conceptual interpretation). The interview focused on the following seven phrases in the passage:

- 1) *The Faithful*
- 2) *Apple's cofounder*
- 3) *in exile for 12 years*
- 4) *the religion*
- 5) *controller of 80 percent of all screens*
- 6) *Apple's prophet*
- 7) *Wall Street*

These phrases were selected, because they in themselves do not explicitly represent what they refer to, and syntactic processing of these phrases alone may not necessarily lead to the building of appropriate meaning. In order to comprehend them semantically, the reader has to make inferences, using cues from the context and relevant background knowledge. Each subject's oral translation and interview were tape-recorded for later analysis.

Data analysis

Each subject's recorded translation and interview were examined to identify the

literal translation and conceptual interpretation for each target phrase. Conceptual interpretations were classified into three: voluntary & explicit (VE), voluntary & implicit (VI), and forced (F). A voluntary and explicit interpretation (VE) means an inferred meaning that was presented without being urged by the author during the oral translation of the passage; that is, VE indicates that the subject voluntarily drew an inference to create a deeper meaning for the target phrase while reading and expressed it during the oral translation. A voluntary and implicit interpretation (VI) means an inferred meaning that was not presented during the oral translation but was reported later during the interview that the subject had come up with it while reading; that is, VI implies that the subject voluntarily inferred to create a deeper meaning for the target phrase while reading, but did not express it during the oral translation. A forced interpretation (F) means one that the subject produced after being urged by the author during the interview; that is, F indicates that the subject did not make any inference about the target phrase while reading.

3. Findings

The following tables show the literal translation and conceptual interpretation each subject gave to each of the target phrases as well as the classification of the conceptual interpretation in terms of whether it is produced voluntarily or involuntarily and expressed explicitly or implicitly.

[Key]

Sub.: Subject

LT: Literal translation

Class.: Classification of the conceptual interpretation

High: Higher-proficiency group

Low: Lower-proficiency group

○: Correct literal definition

△: Wrong literal definition

×: Nothing presented

VE: Voluntary & explicit conceptual interpretation

VI: Voluntary & implicit conceptual interpretation

F: Forced conceptual interpretation

N/A: Not applicable

1) The Faithful refer to:

Group	Sub.	LT	Conceptual Interpretation	Class.
High	A	○	Apple's employees	VI
	B	○	Apple's employees	VI
	C	○	Apple's employees and Macintosh users and fans	VI
	D	○	Apple's employees	VI
Low	E	×	×	N/A
	F	×	Apple's employees	F
	G	×	×	N/A
	H	○	shareholders of computer companies	F

Except two subjects (E and G), all the subjects knew the correct dictionary definition of *faithful*, but none of them presented any deeper meaning of the word during the oral translation session. However, when the author asked them during the interview whether they had thought of anything more about the phrase while reading, all the higher-proficiency subjects said they did and presented the interpretations shown above. In contrast, the lower-proficiency subjects (F and H) said they did not and produced the ones in the table after being asked by the author to think about it. As a result, three different conceptual interpretations were derived from the same correct literal translation: Apple's employees, Apple's employees and Macintosh users and fans, and shareholders of computer companies.

2) Apple's cofounder refers to:

Group	Sub.	LT	Conceptual Interpretation	Class.
High	A	○	Steven Paul Jobs	VE
	B	○	Steven Paul Jobs	VE
	C	○	Steven Paul Jobs	VE
	D	△	computer-related device or the like	VI
Low	E	×	×	N/A

	F	△	John Sculley	F
	G	×	×	N/A
	H	△	Bill Gates	F

Three higher-proficiency subjects (A, B, and C) presented the correct literal meaning for the target phrase. They voluntarily inferred meanings at a conceptual level and expressed them explicitly during the translation session. Three other subjects (D, F, and H) gave the wrong dictionary definition for the target phrase, and one of them (D, higher-proficiency) came up with a deeper meaning voluntarily, but did not express it during the translation. Lower-proficiency subjects F and H said they had not thought of any further meanings and produced deeper ones when urged.

3) in exile for 12 years means:

Group	Sub.	LT	Conceptual Interpretation	Class.
High	A	×	×	N/A
	B	○	he was wandering somewhere without purpose	VE
	C	×	×	N/A
	D	×	×	N/A
Low	E	×	×	N/A
	F	×	×	N/A
	G	×	×	N/A
	H	×	×	N/A

Only Subject B knew the dictionary definition of the word *exile* and was able to voluntarily present a deeper meaning of it. However, other subjects who did not know the dictionary meaning of *exile* were not able to make any inference about the phrase.

4) the religion refers to:

Group	Sub.	LT	Conceptual Interpretation	Class.
High	A	○	Apple itself or Apple's belief	VI
	B	○	the dedication to Apple and Apple's products	VI
	C	○	Apple itself or Apple's belief	VI
	D	×	×	N/A
Low	E	△	computer industry	F

	F	△	computer industry	F
	G	×	×	N/A
	H	○	admiration for Bill Gates and Microsoft's products	F

Four subjects (A, B, C, and H) knew the correct dictionary definition of *religion*, and produced three different conceptual interpretations: Apple itself or Apple's belief, the dedication to Apple or Apple's products, and admiration for Bill Gates and Microsoft's products. While Subjects A, B, and C's (higher-proficient) conceptual interpretations were voluntary and implicit, Subject H's (lower-proficient) interpretation was not voluntary. Although two more subjects (E and F) presented the literal translations, theirs were wrong and their deeper interpretations were not voluntary.

5) controller of 80 percent of all screens means:

Group	Sub.	LT	Conceptual Interpretation	Class.
High	A	○	have an 80% share in the computer market	VI
	B	○	have an 80% share in the computer screen market	VI
	C	○	have an 80% share in the computer screen market	VI
	D	○	have an 80% share in the computer screen market	VI
Low	E	○	Bill Gates's image occupied 80% of the screen in the venue.	VI
	F	○	have an 80% share in the computer market	F
	G	○	have an 80% share in the computer screen market	F
	H	○	have an 80% share in the computer market	F

All the subjects were able to give the correct literal definition of the target phrase, but nobody tried to present a deeper meaning of it during the oral translation. The interview afterwards revealed that all the higher-proficiency subjects and one lower-proficiency subject (E) had thought something more while reading. The same literal translation produced three different conceptual interpretations. This implies that the word *screen* was interpreted as three different things: computer, computer monitor, and screen to project slides.

6) Apple's prophet refers to:

Group	Sub.	LT	Conceptual Interpretation	Class.
High	A	×	×	N/A
	B	○	Steven Paul Jobs or Bill Gates?	VE
	C	×	×	N/A
	D	○	Steven Paul Jobs or Bill Gates?	VE
Low	E	×	×	N/A
	F	×	×	N/A
	G	×	×	N/A
	H	×	×	N/A

Only two subjects (B and D) knew the dictionary meaning of *prophet*, but were not sure which the phrase referred to, Steven Paul Jobs or Bill Gates. They voluntarily indicated so during the oral translation.

7) Wall Street means:

Group	Sub.	LT	Conceptual Interpretation	Class.
High	A	○	a street name	VI
	B	○	Wall Street Journal or financial industry	VI
	C	○	the place in which the New York Stock Exchange is located	VI
	D	○	the financial center in New York	VI
Low	E	○	Wall Street Journal	VI
	F	○	securities industry	VI
	G	○	the place in which the New York Stock Exchange is located	VI
	H	○	America's stock market	VI

All the subjects were able to give the correct Japanese equivalent to the target phrase, but nobody tried to state what it referred to during the oral translation of it. In the interview, it was revealed that all of them thought of something more while reading. Although their literal translations of the phrase were the same, their conceptual interpretations varied.

4. Discussion

In this study, the number of subjects was limited and the examination was carried out only for the seven phrases selected from the test passage, so the findings may be limited as well. In spite of this limitation, the results may have some important implications. The section below discusses the findings from the study, focusing on the following two points: verbatim translation versus conceptual comprehension and inference.

Verbatim translation versus conceptual comprehension

The foregoing examination reveals that the same literal meaning can be interpreted into more than one deeper meaning. The most typical examples to show this were the phrases *controller of 80 percent of all screens* and *Wall Street*. Although all the subjects were able to present the same, appropriate equivalents in Japanese, they produced three different interpretations, including wrong ones, for each phrase at a more conceptual level. This implies that although the reader can appropriately put English into Japanese at a literal level, his or her understanding may be wrong at a conceptual level.

Carrell (1988a) asserts that a word does not have a fixed meaning, but rather has a variety of possible meanings around a "prototypical" core, and that these meanings interact with context and background knowledge. To explain this, she drew the following examples taken from Anderson (cited in Carrell 1988a: 242).

The punter kicked the ball.

The baby kicked the ball.

The golfer kicked the ball.

She pointed out that readers may visualize different kinds of balls depending on their own experiences and that the comprehension of the lexical items can be affected by the reader's background experiences. Likewise, the subjects in the present study presented the same "prototypical" core meaning, that is, literal translation, but they visualized several different things for the prototypical meaning and produced the different deeper meanings. All this points to a possibility that

literal translation of a text does not always reflect readers' comprehension at a conceptual level.

It was felt that special attention should be given in this study to so-called loan words from English such as *screens* and proper nouns such as *Wall Street*. Since Japanese virtually has no appropriate terms for these words, their pronunciations expressed in *katakana* (Japanese phonetic syllabary) are mainly used in the same way as their Japanese equivalents. As a result, it may be the case that transcribing such words into *katakana* is considered to be enough and that teachers do not ask further what their students have thought about them. However, as the above-mentioned examination of *screens* and *Wall Street* shows, students do not necessarily construct the same images for these words.

Inference

The examination above demonstrated that no comprehension at a conceptual level occurred when subjects did not know the dictionary definition of a target phrase. As long as subjects were able to present something as a dictionary meaning, whether it was correct or wrong, they built up some deeper meanings; however, there were no subjects who were able to construct a meaning for a target phrase without knowing its dictionary meaning. Some views of inference explain that readers first build a model of understanding of texts and subsequently refine it based on the constraints imposed by the text (Collins et. al. cited in Hammadou 1991). For the subjects and the phrases examined in the present study, however, it seems that inference is text-based rather than model-based and serves as a bridge between a text and ideas embedded in it.

Once the subjects decoded a target phrase, they were able to go beyond that decoded meaning or what Carrell calls a "prototypical core" and tried to infer what the target phrase referred to. Although Carrell (1983) argues that ESL learners do not utilize context or textual clues because they tend to be linguistically bound to a text, this was not the case for the subjects in this study. They seemed to have developed and demonstrated the basic skills to infer meaning by collecting cues out

of the text or from their own prior knowledge base in response to a target phrase in question. It should be noted here, however, that inferences were not always made voluntarily.

While some subjects voluntarily inferred what some of the target phrases referred to without being asked to do so, other subjects did not volunteer to make inferences before the author asked what the target phrases referred to. As the tables above indicate, this was particularly true of the lower-proficiency subjects. When the author asked during the interview session, "What do you think this phrase refers to? Have you given it any thought?," some subjects answered, "Oh, I never thought about it." Then, they began trying to find what the designated phrases referred to. This suggests that the subjects did not attend to what the referents referred to while processing the text, but at the same time that they were able to infer when they were encouraged to do so. This may be partly because the subjects did not recognize the importance of referents in text comprehension and that they were not trained to give their thoughts to these. One explanation for this is that the habit of translating texts in a word-by-word manner, which is emphasized in reading classrooms in Japan, may discourage readers from noticing referents or these kinds of textual clues.

Another interesting point to note was that even though the subjects had voluntarily inferred what the phrase in question really meant while reading, in some cases they did not express their inferred meaning during the oral translation. In the present study, this was noticeable for the following phrases: *The Faithful, the religion, controller of 80 percent of all screens*, and *Wall Street*. This has an important implication for English learning classrooms in which the grammar-translation method is used, because asking students to translate English into Japanese does not guarantee that their translations fully demonstrate what they have grasped when they read a given text. Thus, translation may fail to distinguish students who reason a step beyond individual words in a text from those who do not.

5. Conclusions and implications

The present study has demonstrated first that literal translations for particular words or phrases cannot always reflect what readers have understood from them. Even though verbatim translations produced by different readers are the same, what each reader has comprehended at a conceptual level might differ. This finding has an important implication for classrooms employing the grammar-translation method. As Gorsuch (1998) observed, English teachers in Japan tend to focus on linguistic forms and demand conformity between English words or sentences and their Japanese translations. What they should realize first is that such conformity does not always guarantee conformity between what the text means and what the reader conceptually comprehends from it.

The study has also examined the subjects' inferences, and the following three findings emerged. First, without vocabulary knowledge, inference is not likely to occur. Second, the subjects do not always infer voluntarily, lower-proficiency subjects in particular. Third, their inferred meanings are not always explicitly expressed.

An implication for EFL readers here is that readers who lack vocabulary knowledge should focus on the acquisition of vocabulary first, while more vocabulary-proficient readers should shift their attention to the way in which more abstract conceptual abilities can be utilized. However, one thing to note is that even vocabulary-deficient readers should learn how to utilize their inferencing in the process of text comprehension, while enriching their vocabulary. As Carrell (1988b) points out, many ESL readers tend to misunderstand English reading as primarily a process of decoding a text, possibly because their early language and reading instruction overemphasizes decoding skills. This is also true in Japan. This does not necessarily mean, however, that ESL/EFL readers are not able to make inferences or use contextual/discourse-based clues. As the subjects in the study demonstrated, they have enough ability to infer and use various resources available to comprehend a text, but are not trained to do so voluntarily whenever they read.

What learners should understand first is that reading is an interaction between

language-based and concept-based processes and that the goal of reading English for their content courses should be an understanding of the concepts or meaning, not a literal translation. Thus, in addition to equipping their students with language-based knowledge (grammar, vocabulary, decoding skills), English teaching professionals should help their students understand the nature of the reading process and guide them to a more conceptual approach to English reading. At the same time, they should come up with ways to elicit their students' deeper understanding so that they can properly evaluate students' comprehension at a more conceptual level. In order to do so, it is necessary for teachers themselves to try to deepen their understanding of the reading comprehension process and examine their students' reading difficulties not only from a linguistic perspective but from a more conceptual one.

Acknowledgements

The author would like to thank Professor Carol Rinnert for her valuable comments on an earlier version of this paper. Every shortcoming of this paper is, however, the author's own responsibility.

References

- Afflerbach, P. P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25 (1), 31-46.
- Asano, H. (1994). Nihonjin no eigo dokkairyoku. *The English Teacher's Magazine*, September issue, 29-31. Tokyo: Taishukan Shoten.
- Carrell, P. L. (1983). Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension. *Language Learning*, 33 (2), 183-207.
- Carrell, P. L. (1988a). Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In Carrell, P. L., J. Devine, and D. E. Eskey (eds.) 1988, 239-259.

- Carrell, P. L. (1988b). Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In Carrell, P. L., J. Devine, and D. E. Eskey (eds.) 1988, 101-113.
- Carrell, P. L., J. Devine, and D. E. Eskey (eds.) (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gorsuch, G. J. (1998). *Yakudoku* EFL Instruction in Two Japanese High School Classrooms: An Exploratory Study. *JALT Journal*, 20 (1), 6-32.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammadou, J. (1991). Interrelationships among Prior Knowledge, Inference, and Language Proficiency in Foreign Language Reading. *The Modern Language Journal*, 75 (1), 27-38.
- Hino, N. (1988). *Educational thought and ideology in modern Japan* (S. Platzer, trans.). Tokyo: University of Tokyo Press.
- Kanatani, K. (ed.) (1995). *Eigo reading ron*. Tokyo: Kagensha.
- Law, G. (1995). Ideologies of English Language Education in Japan. *JALT Journal*, 17 (2), 213-224.
- Tenma, M. (1989). *Eibun dokkai no strategy*. Tokyo: Taishukan Shoten.
- Wakabayashi, S. and M. Negishi (1993). *Musekininna tesuto ga "ochikobore" wo tukuru*. Tokyo: Taishukan Shoten.

Appendix: Test material

(The underlined seven phrases were investigated in the study.)

As any technoid knows, the computer business is not just about business. It's religion. How else to explain what happened on Wednesday, when Steven Paul Jobs ascended a platform to address a group of people who could be called nothing else but The Faithful?

The Faithful wildly cheered the introduction of Apple's cofounder, in exile for 12 years but now setting direction for the company. They responded enthusiastically

as he announced a new board of directors and promised something that Apple had not enjoyed for a number of years: a sound strategy. But then he came to the part of the sermon that dealt with alliances, and as the crowd read a slide projected on a huge video screen, they fell silent. It said MICROSOFT. For years a prime tenet of the religion was that Microsoft's leader, Bill Gates, controller of 80 percent of all screens, was Apple's blood enemy. But now they learned that he would be part owner of Apple, buying \$150 million in stock. For his end, Gates would continue to have his company create applications for the Macintosh, a signal to the world that Apple was still viable. There were other parts to the deal, and some were greeted with boos.

Suddenly, on the screen, there he was. Bill Gates! Beelzebub! His famous bespectacled kisser was right there on the satellite pickup, smiling amiably while undoubtedly grinding out business plans and calculating integrals somewhere in his giant brain. Many of The Faithful were too stunned to react. Others erupted in hoots, catcalls and moans of protest.

Apple's prophet did what no one had expected: he had downsized the visions he once offered of Macintosh's ruling the world. Today business would trump religion. "This era of competition between Apple and Microsoft is over, as far as I'm concerned," Steve Jobs told The Faithful on Wednesday. "This is about getting Apple healthy."

And what was the reaction? Analysts and commentators agreed that Jobs's moves bought valuable time for a company whose sales and market share are in free fall. "Apple has to be more pragmatic and less religious," says John Sculley, who headed the company in its glory days in the mid-1980s, "and the only one who can really do that is the person who created the religion in the first place."

Wall Street cheered, loudly. Apple's stock shot up 33 percent that day. And even The Faithful, when they chewed it over, realized that while an era had ended, this day had been coming for a very long time.

(*Newsweek*, August 18th, 1997 issue, pp.10-12, 422 words)

Language Learning Motivation Reconsidered

Yoshiyuki Nakata

Himeji Hinomoto College

本稿の趣旨は、言語学習モチベーションにおける実証研究と理論を概観し、その背景にある教育現場におけるモチベーションの役割を考察することによって、今後の言語学習モチベーションについての検討課題を提供することにある。まず、Gardner and Lambert (1972)の「道具的動機づけ」と「統合的動機づけ」、Deci (1972)の「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」に加え、Gardner (1985)や Crooks and Schmidt (1991)などの言語学習モチベーションに関する様々な定義づけを紹介する。次に、言語学習モチベーションに関する現在までの様々な実証研究やモデルを論じることにより、言語学習モチベーション研究の歴史的流れを見る。最後に、将来の言語学習モチベーション研究の方向性について論じ、研究理論の教育現場への応用を示唆する。さらに、モチベーション関連の文献についても紹介したい。

1. Introduction

Until the 1990s, motivation was a neglected area in language learning. In Japan, this neglect continues today even though most teachers know motivation plays a very important role in language learning and teaching. Ushioda (1996) suggested that this is due to the dichotomy between theory and practice in language learning motivation. For practitioners and teachers, motivation is a practical issue. Their interest is: how can they motivate their students? On the other hand, for second language acquisition researchers, it is an interesting phenomenon, worthy of investigation. Their interest is: what role does motivation play in language acquisition? Because of this, motivation theories could not be applied to the language classroom. Language teachers still have not found the answer to their question: how to motivate learners.

Then, is language learning motivation a minor issue? My answer is 'No.' I agree with Okada, Oxford, and Abo (1997, p.106) who summarized the reasons

why motivation is important in language learning. First, it helps determine the extent of involvement in learning. Second, high motivation spurs learners to interact with native speakers of the language, which in turn increases the amount of input learners receive (Krashen, 1982; Scarcella and Oxford, 1992). Third, it is linked with high-frequency use of language learning strategies (Oxford and Nyikos, 1989). Fourth, it helps students maintain their language skills outside the classroom (Gardner, Lalonde, Moorcroft, and Evers, 1985). Fifth, it encourages greater overall effort on the part of learners and thus greater success in language performance, both in a general sense (Clement, Major, Gardner, and Smythe, 1977; Gardner, 1985; Samimy and Tabuse, 1991) and in specific skill areas (Genesee, 1978; Genesee and Hamayan, 1980; Tucker, Hamayan, and Genesee, 1976).

We, the language teachers and researchers in Japan, have a chance to alter our approaches from teacher-centered perspectives to student-centered ones. Language learning motivation might be the key.

2. What is language learning motivation ?

Most language teachers know motivation is important in language learning. However, we often do not know what it is. Defining motivation is a very difficult task since it can not be directly observed.

From a social-psychological view, Gardner and Lambert (1959; 1972) divided language learning motivation into two parts. One is **integrative motivation** — the desire to learn a language so as to integrate oneself with the target culture. The other is **instrumental motivation** — the desire to learn a language in order to get a better job or to meet a specific language requirement. Researchers believed that integrative motivation is crucial for successful language learning. This definition was championed for a long time in language learning. However, Ushioda (1996) pointed out two limitations of the social-psychological approach from a conceptual point of view. First, the definition of motivation is only concerned with components which are quantifiable or measurable. Second, the theory does not explain the relationship between learning experience and motivation.

In 1980s, newer definitions of motivation increased in complexity. From a

still somewhat social-psychological view, Gardner (1985) noted that language learning motivation was the combination of effort plus a desire to achieve the goal of learning the language, and favorable attitudes toward the language. Throughout the 1980's, this was considered a comprehensive definition of language learning motivation. However, although it consists of three components, it has not yet solved the two problems Ushioda highlighted.

Deci (1972) defined motivation from a cognitive perspective. There were two key concepts. One is **intrinsic motivation** — the desire to engage in activities in anticipation of internally rewarding consequences, such as feelings of competence and self-determination. The other was **extrinsic motivation** — the desire to engage in the activities in anticipation of a reward from outside and beyond the self. Although this theory is current in educational psychology, many researchers believe it can be applied to language learning as well.

In 1990s, the definitions of motivation have gotten even more complicated. From both social-psychological and cognitive views, Crooks and Schmidt (1991) expanded the definition of language learning motivation. They listed seven elements of language learning motivation: (1) interest, (2) relevance, (3) expectancy of success or failure, (4) belief in forthcoming rewards, (5) decision to be involved, (6) persistence, and (7) high activity level. Their definition is considered to be the most comprehensive one in language learning. It may be the one which has finally solved the problems Ushioda pointed out.

3. The history of language learning motivation

3.1 The social-psychological approach to motivation

Gardner and Lambert (1959), in researching French-Canadians in Quebec, found that second language achievement was related to not only language aptitude but also to motivation. Since then, several studies have used different ways of assessing motivational variables to determine the role of motivation in learning a second language (Gardner and Tremblay, 1995).

In 1960s and 1970s, Gardner and Lambert completed a set of research studies about attitudes and motivation in Canada, several parts of the U.S. and the Philippines. What they have found in their study was that integrative motivation played a very important role in language learning. Based on their research

results, several researchers developed models of motivation in second language learning. The four most influenced models will be defined briefly using observations derived from Gardner (1985).

The social psychological model (Lambert, 1963a; 1963b; 1967; 1974)

This was an early theoretical construct that explored linguistic distinctiveness and the influence of ethnocentric attitude toward language learning and motivation.

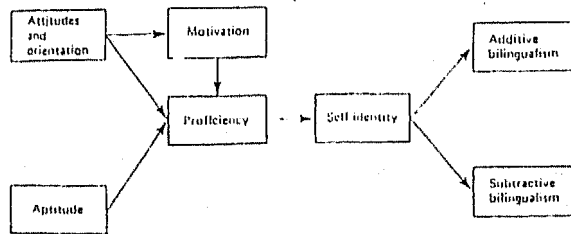


Figure 1. The social psychological model (Gardner, 1985 :133)

The acculturation model (Schumann, 1978)

Schumann was concerned with causality in natural language acculturation. He believed that, in order for successful language acquisition to occur, it was vital for the learner to identify with the target language group.

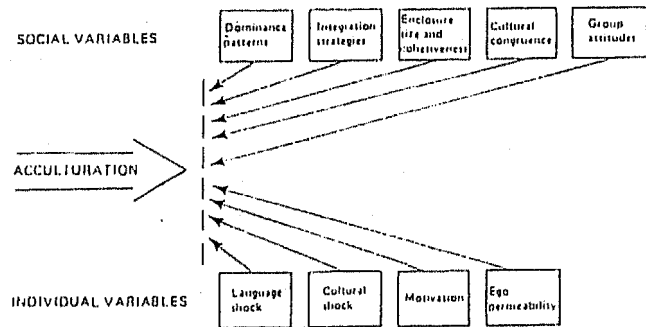


Figure 2. The acculturation model (Gardner, 1985 : 136)

The social context model (Clement, 1980)

The context is what counts. The social and cultural setting, combined with the strength or weakness of the language communities involved, impacts directly on motivation in the acquisition process more than the acquisition of language skills, is considered important. Other patterns of behavior should also be acquired.

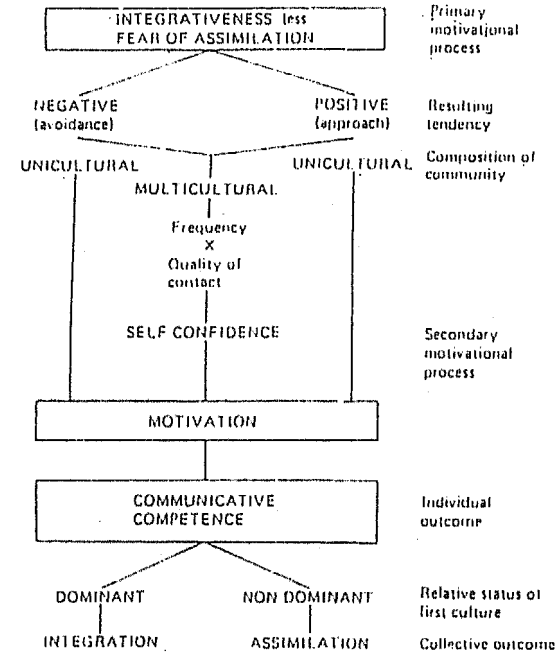


Figure 3. The social context model (Gardner, 1985 : 138)

The socio-educational model (Gardner, 1985)

The main theme of this model is the role of causality in SLA. The four variables that influence this process, are social milieu, individual difference, language acquisition contexts, and outcomes.

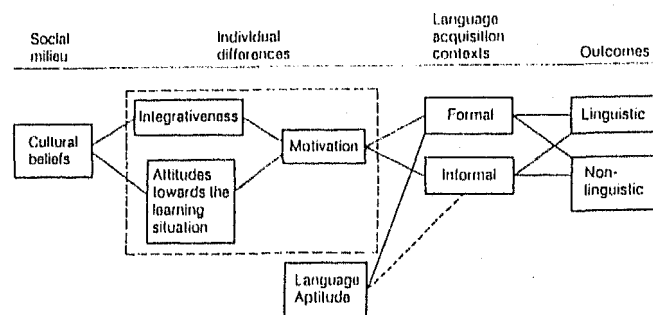


Figure 4. The socio-educational model (Skehan, 1989 : 59)

These models stressed the importance of integrative motivation which is considered a key to success in language learning. However, we need to keep in mind that most of these models are made, based on the research result in Canada, and the U.S., which are relatively multi-cultural and multi-language.

3.2 Criticism toward the social-psychological approach

In 1970s, Oller and his colleagues completed a set of research studies focused on Chinese-American, Mexican-American and Japanese EFL students in order to investigate the relationship between attitudes and proficiency. Most of their evidence pointed to a strong relationship between attitudes and proficiency. However, they did not find a strong relationship in the study in Japan. What did come to light was the effect of instrumental motivation in language learning.

There are some limitations and shortcomings with Gardner's social-psychological approach to language learning motivation. First, the vague distinctions between integrative motivation and instrumental motivation are still left. Second, the researcher considered his results applicable universally, although there were contextual differences between ESL and EFL. Third, the variables covered in the research were limited to attitudes and motivation. Fourth, it did not provide us a clear distinction between attitudes and motivation. Nevertheless, in the *Modern Language Journal* (1994), Gardner and Tremblay continued to promote the theory, as opposed to other researchers (Oxford; Dornyei).

In 1990s, Dornyei has done several researches with EFL learners in Hungary and found the importance of instrumental motivation in EFL. Dornyei (1990) also noted that instrumental motivation promotes up to the intermediate level, but to go beyond that point, there has to be integrative motivation which promotes a higher goal or desire for proficiency.

3.3 Instrumental motivation in EFL

Dornyei's model of motivation (Dornyei, 1990)

The model shows a schematic representation of the conceptualized construct of motivation in FLL (foreign-language learning). In addition to instrumental and integrative motivational subsystems, the need for achievement and attributions about past failures are considered as motivational components typical of the FLL context. Also, the model shows that the integrative and instrumental subsystems overlap in some areas (e.g., foreign colleagues often become friends).

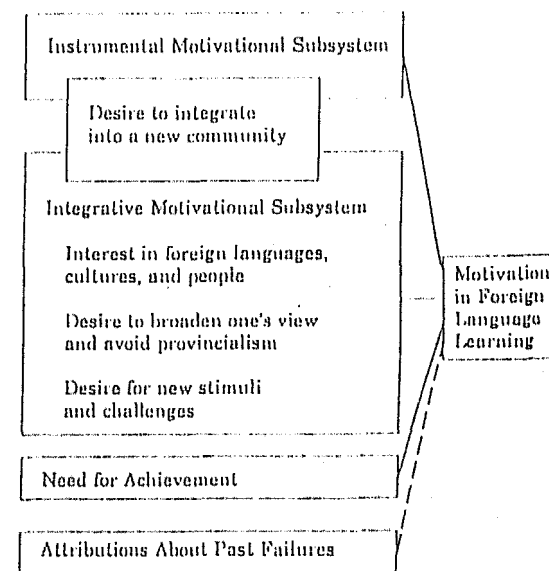


Figure 5. The Dornyei's model of motivation (Dornyei, 1990 : 68)

The internationalization model (Nakata, 1995a)

The model shows the influence of individual differences in language development in the process of acculturation or internationalization for Japanese learners of English. The central concept is motivation, which is seen to consist of three processes in foreign language acquisition. The model stressed that a better goal for SLA is the development of an international outlook that allows the learner to see the strength and weaknesses of both the target culture and first language culture.

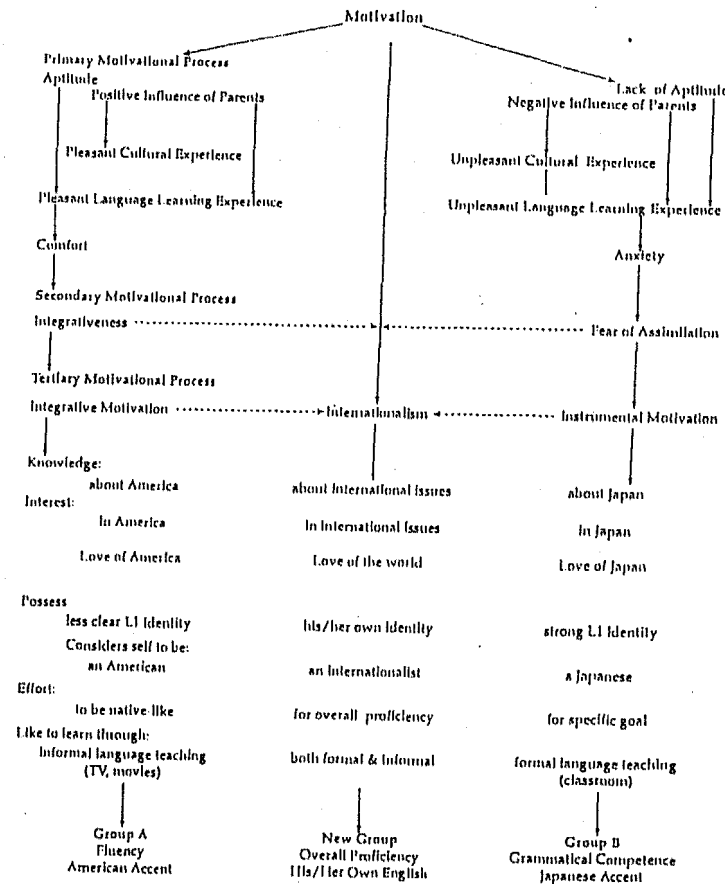


Figure 6. The internationalization model (Nakata, 1995 : 20)

The motivation-learning outcome chain (Dornyei, 1997)

This is a schematic representation of the major components of the motivational processes in language learning. Motivation leads to improved learning behavior. Then, this behavior has a beneficial effect on cognitive learning processes. Finally, positive learning outcomes such as increased proficiency may occur.

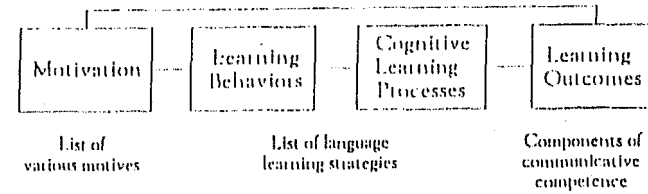


Figure 7. The motivation-learning outcome chain (Dornyei, 1997 : 79)

Dornyei's model of motivation provides EFL teachers and researchers with a comprehensive understanding of foreign language motivation. It explains the relationship between integrative motivation and instrumental motivation in an EFL context and what role integrative motivation plays in EFL. The internationalization model offers an interesting insight in the language learning motivation of Japanese learners of English. However, as Dornyei (personal communication, 30 May, 1996) suggests, such an international disposition is not clear and may be a personality trait. The Motivation-learning Outcome Chain presents the components of language learning processes. In fact, most of the models explained the relationship between motivation and achievement, and accordingly, shared this central concept.

In the motivation colloquium (TESOL '96), several researchers (Schumann, Boraie, Dornyei, Ehrmann, Kassabgy, Oxford, and Schmidt, 1996) stressed the need to synthesize the two theories: motivation theory and social-psychological theory. Although they admitted the effectiveness of Gardner's approach to a certain level, they claimed it was necessary to expand upon the Gardner's theory and develop it in ways which address the need to motivate language learners in a classroom context.

4. Further Research

There is no question that language learning motivation studies have moved beyond the social-psychological approach. Qualitative research methods, such as interviews and observations, longitudinal research studies, new models which include components of social psychology and educational psychology, and motivation research outcomes with practical use in the classroom, will be the key factors in the likely development of future, more comprehensive models. Dornyei (1997, p.78) lists a number of directions for further research on motivation.

1. Specifying the new theories in sufficient detail to make them testable.
2. Deciding how new motivational concepts are related to established motivational factors such as the integrative motive or linguistic self-confidence, and determining in what way the new constructs can offer more than the old paradigms.
3. Focusing more on how to motivate language learners and test the efficiency of motivating strategies suggested recently in the literature.
4. Examining motivation as a function of time.
5. Exploring the relationship between motivation and cognitive mental operations.
6. Analyzing the motivation-behavior-outcome chain.

However, for researchers in Japan, there is a need for contextualized language learning motivation research. Sawaki (1997) stressed the necessity of research instruments in describing characteristics of a particular Japanese. We just can not ignore the Japanese context. First, as opposed to Canada or the United States, Japan is not as much a multi-cultural or multi-language society (Nakata, 1995b). Second, we do not have frequent contact with native speakers of English. Third, much of what passes for internationalization in Japan is filtered by the media (Nakata, 1995a). Fourth, different from other EFL contexts, we have very diverse learning situations: university and junior college (English major and non-English major), high school, junior high school, English conversation school for adults (Konishi, 1994). Japanese researchers, can not work on language learning motivation without considering these aspects.

5. Implications to the classroom

The traditional motivation theories are not applicable to the real language classroom. Based on the research literature and theories of social psychology and educational psychology, Dornyei (1996) summarized the practical uses of language learning motivation in the EFL classroom.

Ten Commandments for Motivating Language Learners

1. Make the language class interesting by selecting varied and engaging topics, materials, and activities.
2. Have humor, fun, and games in class.
3. Create a pleasant and friendly atmosphere.
4. Promote learner autonomy by allowing freedom in the classroom and sharing as much responsibility with the learner as you can.
5. Make the course relevant by doing needs analysis and adjusting the syllabus accordingly.
6. Set a personal example in being motivated and committed yourself.
7. Develop the learners' confidence by encouraging them, giving them positive feedback, and making sure that they regularly have a feeling of success.
8. Make the foreign language "real" by introducing its culture, using authentic materials, inviting native speakers, and arranging native speaking pen-friends for your students.
9. Develop a good and trustful relationship with the learners.
10. Emphasize the usefulness of the knowledge of the foreign language.

For experienced teachers, these seem to be the ones they already knew and nothing new. However, these are not easy tasks to accomplish. Obviously, these are not so much to do with a social-psychological approach but rather with how to motivate learners in EFL. The ten are closely related to intrinsic motivation, which has not been considered so important in Japan. I believe, language teachers in Japan, can use these commandments in their language teaching. To make the ten more relevant to the Japanese context, further research which can easily be translated to practice should be conducted in Japan.

6. Suggestions for further reading

In order to understand various aspect of motivation in theory and practice, it is quite valuable for teachers and researchers to explore the literature on motivation, not only in the field of social psychology, but also in other fields. I have classified the following articles and books, which are directly or indirectly related to language learning motivation, into several sections. This way, you may be able to read them systematically and better understand the complicated issues involved.

Social Psychology

- Gardner, R.C. and Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. and Kalin, R. (1981). *A canadian social psychology of ethnic relations*. Tronto: Methuen Publishers.

Educational Psychology

- Stipek, D.J. (1993). *Motivation to learn -from theory to practice*. Boston: Allyn and Bacon. (翻訳)「子供のモチベーション」大阪：二併社
- Ehrman, M.E. (1996) *Understanding second language learning difficulties*. London: SAGE publications.
- Paris, S.G., Olson, G.M., and Stevenson, H.W. (1983) *Learning and motivation in the classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Intrinsic Motivation

- Brown, H. D. (1994). Intrinsic motivation in the classroom. In H. D. Brown. (ed). *Teaching by principles -an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy 5: the role of motivation*. Dublin, Ireland: Authentik.

Foreign Language Motivation

- Dornyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40(1),45-78.
- Clement, G., Dornyei, Z., and Noels, A.K. (1994). Motivation, self-confidence,

and group cohesion in foreign language classroom. *Language Learning* 44(3), 417-448.

- Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.

Overview of Language Learning Motivation

- Crooks, G., and Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41(4), 469-512.

Individual Differences

- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.

Task Motivation

- Julkunen, K. (1989). Situation- and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching. Joensuu: University of Joensuu.
- Julkunen, K. (1996). Tasks, motivation, and learning in foreign languages. In Tella, S. (Ed.) *Media nykypaivan Koulutuksessa, Osa 11*. Helsingin yliopiston opttajankoulutuslatios. Tutkimuksia 179. 83-92.

New One

- Oxford, R.L. (1997) *Language learning motivation - pathways to the new century*. Hawaii: University of Hawaii Press.

Motivation for Japanese learners of English

- 小西正恵 (1994) 「第二言語習得における学習者要因」SLA研究会編 「第二言語習得に基づく最新の英語教育」東京：大修館書店
- 垣田尚巳・三浦省五 (編) .1983. 「英語の学習意欲」 東京：大修館書店
- Nakata, Y. (1995). New attitudes among Japanese learners of English. In K. Kitao (ed). *Culture and communication*. Kyoto: Yamaguchi shoten.
- Nakata, Y. (1995) New goals for Japanese learners of English. *The language teacher*, 19(2). Tokyo: JALT.
- 中田賀之 (1997) 「教育心理学的アプローチで学習者のモチベーションを高める」『英語教育Vol.46(5)』東京：大修館書店
- Sawaki, Y. Japanese learners' language learning motivation: a preliminary study. *Jacet bulletin* 28, 83-96.
- 倉八順子 (1997) 「コミュニケーション中心の教授法と学習意欲」東京：風間書房

Gardner (1985) is valuable reading for researchers who would like to understand the role of motivation in SLA, since he provides us with a comprehensive summary of motivation in social psychology. Stipek (1993) addressed ways of motivating various problematical learners in the real classroom, although his work is not specifically related to language learning. Ehrman (1993) offers qualitative research tools such as observations and interviews for students both with second language learning difficulties and with second language learning disabilities. In chapter 3, Brown (1994) explains how and why intrinsic motivation is important in the language classroom. Ushioda (1996) provides a cognitive approach to motivation which is linked with learner autonomy. Dornyei (1990, 1994) is essential reading for language teachers and researchers wishing to understand the concept of foreign language motivation.

Crooks and Schmidt's (1990) is a highly readable article on research and related issues concerning language learning motivation at different levels. In Chapter 4, Skehan (1989) analyzed theory and research on language learning motivation. Julkunen (1989) offers a valuable insight about task motivation in EFL. At the present time, Oxford (1997) is the most valuable resource on the theoretical principles which direct language learning motivation studies. Several researchers and practitioners in Japan (Kakita and Miura, Konishi, Kurahachi, Nakata, Sawaki) offer various insights on language learning motivation from different perspectives.

7. Conclusion

Today, learner centeredness, learner autonomy and the role of multimedia are critical issues in language teaching in Japan as well as in foreign countries. In Japan, the teacher-centered approach has been dominant in the classroom. Learner autonomy is uncommon. With the recent trend in similar classroom sizes, and with the increased use of computers in the classroom, language learner autonomy has been called for. Takeuchi (1996) pointed out that the internet could enhance language learners' intrinsic motivation as well as extrinsic motivation. Furthermore, language teachers are responsible for making our students independent learners. These are the reasons why motivation will become important in theory and practice for language learning in Japan.

This is the time for practitioners and researchers in Japan to work together on language learning motivation. Research, both quantitative and qualitative, on language learning motivation which is suitable in the Japanese context and also enables practitioners and teachers in Japan to apply them to the classroom, are urgently necessary. Our ultimate goal is to investigate how to help learners to motivate themselves rather than how we are to motivate them.

REFERENCES

- Clement, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp.147-154). Oxford: Pergamon.
- Clement, R., Major, L., Gardner, R. C., & Smythe, P.C. (1977). Attitudes and motivation in second language acquisition: An investigation of Ontario francophones. *Working Papers in Bilingualism*, 12, 1-10.
- Crooks, G., & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Deci, E. L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and control on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8, 217- 229.
- Dornyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learnig*, 40, 45-78.
- Dornyei, Z. (1994). Understanding L2 motivation: on with the challenge!. *Modern Language Journal*, 14, 515-525.
- Dornyei, Z. (1996). *Ten commandments for motivating language learners*. Paper presented at '96 TESOL Chicago conference, March 29.
- Dornyei, Z. (1997). Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. In L.R. Oxford. (ed). *Language learning motivation: pathways to the new century*. Hawaii: University of Hawaii.
- Ehrman, E.M. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. London: SAGE Publications.
- Gardner, R.C. (1979). Social psychological aspects of second language

- acquisition. In Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London, Ontario: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., Lalonde, R.N., Moorcroft, R., & Evers, F.T. (1985). *Second language attrition: The role of motivation and use* (Research Bulletin 638). London, Ontario: University of Western Ontario, Department of Psychology.
- Gardner, R.C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R.C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., and Tremblay, P.F. (1994) On motivation: measurement and conceptual considerations. *Modern Language Journal*, 78, 524-527.
- Gardner, R.C., and Tremblay, P.F. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Giles, H. and St. Clair, R. (eds.), *Language and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Genesee, F. (1978). *Is there an optimal age for starting second language instruction?* Unpublished manuscript, McGill University, Montreal, Quebec, Canada.
- Genesee, F., & Hamayan, E. (1980). Individual differences in second language learning. *Applied Psycholinguistics* 1, 95-110.
- 小西正恵. (1994). 「第二言語習得における学習者要因」SLA研究会編『第二言語習得に基づく最新の英語教育』東京：大修館書店.
- Krashen, S.D. (1985). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lambert, W.E. (1963a). Psychological approaches to the study of language Part I: On learning, thinking, and human abilities. *Modern Language Journal* 14, 51-62.
- Lambert, W.E. (1963b). Psychological approaches to the study of language Part II: On second language learning and bilingualism. *Modern Language Journal* 14, 114-21.
- Lambert, W.E. (1967). A social psychology and bilingualism. *Journal of social Issues* 23, 91-109.

- Lambert, W.E. (1974). Culture and languages as factors in learning and education. In Aboud, F.E. and Maede, R.D.(eds.), *Cultural factors in learning and education* (Bellingham, Washington: Fifth Western Washington Symposium on Learning).
- Nakata, Y. (1995a). New goals for Japanese learners of English. *The Language Teacher*, Vol19(2), 83-96.
- Nakata, Y. (1995b). New attitudes among Japanese learners of English. In K. Kitao (ed). *Culture and Communication*. Kyoto: Yamaguchi shoten.
- Okada, M., Oxford, R.L, & Abo, S. (1997). Not all alike: motivation and learning strategies among students of Japanese and spanish in an exploratory study. In R.L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: pathways to the new century*. Hawaii: Universtiy of Hawaii Press.
- Oxford, L.R. (1994). Where are we regarding language learning motivation? *Modern Language Journal*, 78, 512-514.
- Oxford, R. L. (1997). *Language Learning motivation: pathways to the new century*. Hawaii: University of Hawaii Press.
- Oxford, L.R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies: A pilot study. *Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- Samimy, K., & Tabuse. M. (1991). *Situation-specific affective variables in a second language classroom: Analysis and intervention*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Sawaki, Y. (1997). Japanese learners' language learning motivation: a preliminary study. *Jacet bulletin* 28, 83-96.
- Scarcella, R., & Oxford, R.L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schumann, J.H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In R.C. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp.27-50). Arlington VA: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, Boraie, Dornyei, Ehrmann, Kassabgy, Oxford, and Schmidt. (1996). *Classroom applications of motivation assessment*. Paper presented at '96 TESOL Chicago conference, March 29.
- Stipek, D.J. (1993). *Motivation to learn -from theory to practice-*. Boston:

Allyn and Bacon.

竹内理. (1996). 「外国語教育・研究におけるInternetの利用」 「LLA関西支部研究収録：メディア革命と外国語教育」 6号, 13-43.

Tucker, R.G., Hamayan, E., & Genesee, F. (1976). Affective, cognitive, and social factors in second language acquisition. *Canadian Modern Language Review* 32, 214-226.

Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy 5: the role of motivation*. Dublin, Ireland: Authentik.

外国語教育の評価に関するキーワード

井狩幸男
大阪市立大学

外国語教育における評価に関する用語の内、代表的なものを以下で解説します。用語の列挙はアルファベット順です。解説の最初には、日本語の定訳か、一般的に使われている訳を挙げています。また、解説の最後には、他の用語との関連がある場合に、相互参照用の項目を付加しています。

achievement test

到達度テスト。設定された学習目標に照らして、学習者の到達しているレベルを測定し、同時に、学習者及び指導者にこれからの授業の展開に参考となる資料を提供することを目的に行われるテスト。具体的には、中学や高校の中間テストや期末テストがこれに当たる。 → proficiency test

aptitude test

適性テスト。第二言語あるいは外国語に対する学習者の適性を測定するためのテスト。代表的なテストとして、CarrollとSaponによるModern Language Aptitude TestとPimsleurのPimsleur Language Aptitude Batteryがある。これらのテストでは、①目標言語の音声を特定し記憶する能力、②文法能力、③帰納的学習能力、④機械的記憶能力、を測定するための問題が用意されている。これらの検査項目をみると、上記のテストが考案されたのが、今から30年以上も前であったにも関わらず、言語運用の適性を測定する際に、言語能力を直接に測定するだけでなく、間接的にも測定しようとしていたことは注目に値する。

→ direct test, indirect test

authenticity

真正性。テストで使用する言語が実際に使用される言語にどれ程近いかを示す度合い。従来の言語学習の評価論の中ではあまり議論されることのなかったが、学習者のコミュニケーション能力を測定するテストを作成する際に、考慮すべき重要な概念である。

backwash effect

逆影響。一般に、テストは、教師が教えた内容について生徒がどの程度理解しているのかを測定するために行われる。他方、日本における英語教育のように、高校入試や大学入試に対応するために、教え方が逆に影響を受けることもある。このような、本来あるべき関係が逆になるような影響を *backwash effect* と言う。上記の例は、よい影響とは言えないが、言語教育の評価で *backwash effect* と言う場合、必ずしも悪い影響だけを指すわけではない。

chi-square (χ^2) test

カイ二乗検定。テストが適性であるかどうかを、観測度数と期待度数の一致の程度を数値化することにより検査する方法。カイ二乗は次の計算式により求められる。

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} \quad \begin{array}{l} o_i \text{ と } e_i \text{ はそれぞれ観測度数と期待度数} \\ k \text{ は実施回数} \end{array}$$

例えば、一週間に5回行われる小テストの得点（観測度数）とその平均得点（期待度数）を上記の数式に当てはめることにより、カイ二乗を求め、算出された数値により、その小テストの適性度を測定することが可能である。

cloze test

クローズテスト。イリノイ大学の Taylor によって、1953年に提唱されたテスト形式で、ある文章から機械的に大体5～7語ごとに単語を抜いて空白を作り、その空白に適語を入れさせるテスト。このテストは、学習者の総合的な英語力を

測定するための *integrative test* として利用される。クローズテストの背景には、「人は、認識の対象全体が構造化されると、無意識に不完全な部分を補おうとする心理的傾向がある。」とするゲシュタルト心理学の考え方がある。

→ *integrative test*

correlation

相関（関係）。調査の対象となる2つのグループ間の関係で、統計的な処理によって得られる数値に基づいて示される。-1.00から+1.00の間の数値で表され、0は相関のないことを意味する。一方の数値が上がれば他方の数値も上がる場合、正の相関（関係）（*positive correlation*）があると言い、逆に数値が下がれば、負の相関（関係）（*negative correlation*）があると言う。相関（関係）は、一般に相関係数と呼ばれる統計的数値で表わされ、代表的な算出法に、ピアソンの偏差積法（*Pearson Product Moment Coefficient*）がある。

criterion-referenced test

目標規準準拠テスト。目標準拠測定とか、CRTと呼ばれることもある。また、*objective-referenced test* や *domain-referenced test* という別名もある。他の学習者の成績と比較することなく、設定された特定の基準と照らし合わせることにより、学習者の学習到達度を測定するためのテスト。*norm-referenced test* の場合と同様、*discrete-point test* を使用することも多いが、コミュニケーション能力の測定を目標とする場合には、*integrative test* を活用するようになってきている。

→ *norm-referenced test, discrete-point test, integrative test*

criterion-referenced evaluation

目標規準準拠評価。*criterion-referenced test* の結果に基づき、個々の学習者において、到達目標が達成されたかどうかを確かめるための評価手順。具体例として、「基準とする内容に到達したもの」を3、「基準とする内容に一部達していないもの」を2、「基準とする内容に殆ど到達していない」を1とするような評価法を挙げることができる。 → *norm-referenced evaluation*

diagnostic test

診断テスト。言語学習の開始前に、学習者の言語能力や目標言語に対する知識及び関心度を調べるために行うテスト。個人に対して行う診断テストとして確実だと思われる方法は、interview test である。この方法を使うと、listening や speaking の能力だけでなく、話そうとする意欲や態度も評価することが可能である。

→ pre-test

diagnostic evaluation

診断的評価。適切な指導計画を立てるために、診断テストの結果を基に行われる評価手順。指導を始めるに当たり、個々の学習者の特性を知るために、テスト項目を変数としたプロフィールを作成することが望ましい。

direct test

直接評価テスト。学習者の言語に関わる技能を直接測るためのテスト。例えば、スピーキング能力を測定するための interview test やライティング能力を測定するための writing test などがある。

→ indirect test

discrete-point test

個別問題テスト。文法・語彙・発音など言語の構成要素や listening, speaking, reading, writing の4技能の中のどれか1つを基に、個別に作成されるテスト。具体例としては、文法問題や発音問題がある。このテスト形式は、Lado によって提唱され、個々の要素や技能はそれぞれ個別に測定可能で、また、その総和が言語能力であるという考えに基いている。

→ integrative test

evaluation

評価。measurement や testing と混同されることもあるが、厳密には、測定や検査の結果に基づく包括的な価値判断の総体を指す。評価の対象は、言語能力だけ

ではなく、言語の背景にある文化への関心度なども含まれる。評価の時期の違い(学習・指導活動の前、途中、後)により、diagnostic evaluation, formative evaluation, summative evaluation に分類される。また、評価を行う際の基準のとり方の違いにより、criterion-referenced evaluation, norm-referenced evaluation に分かれる。

→ testing, measurement, diagnostic evaluation, formative evaluation, summative evaluation, criterion-referenced evaluation, norm-referenced evaluation

formative test

形成テスト。学習・指導の過程において学習者の学力が形成され発展する中で、必要に応じて、学習・指導を改善することを目的として行われるテスト。時には、achievement test と同じ意味のこともあるが、殆どの場合、1レッスンや1時間を単位とする学習・指導過程で行われる小テストである。

→ achievement test, summative test

formative evaluation

形成的評価。学習・指導過程で実施される formative test の結果を基に、設定されている学習目標を包括的に検討し、今後の授業改善に向けて行われる評価手順。予め決められた年次計画などについても、この評価を基にした柔軟な対応が求められる。この評価は、criterion-referenced test に基づく criterion-referenced evaluation という評価法が用いられることが多い。

→ criterion-referenced evaluation, summative evaluation

indirect test

間接評価テスト。学習者の言語技能を、別の技能を使って間接的に測るためのテスト。具体的例には、スピーキング能力を能力を測定するために、書記言語を使って、書かれた会話の空所を適切な語句で埋める問題などがある。

→ direct test

integrative test

統合テスト。複数の言語要素や技能を用いて、特定の課題を課し、その結果を測定するテスト。例として、文法、語彙、聴解に関わる能力が必要な dictation や文法、語彙、読解の能力が必要な cloze test などがある。このテスト形式は、Carroll によって提唱され、言語能力には discrete-point test では測定できないものがあるという考えに基づいている。また、このテストでは、受験者の注意は特定の語彙や構造よりも、全体的な伝達内容に向けられることになる。

→ discrete-point test, cloze test

item analysis

項目分析。テストが妥当であるかどうか、また、学習者の言語能力の差を明確に区別できるテストかどうかを確かめるために、特定のテスト項目に注目して、上位グループと下位グループの間の正答率の差を算出することにより分析を行う方法。この分析は、全ての問題や調査の対象となるいくつかの問題でいい成績を残す人は、どのような問題が出題されても成績がいいということを前提としている。

Item Response Theory

項目応答理論。開発者の名前をとって Rosch analysis と呼ばれることもある。この理論は、評価理論であると同時に、評価方法でもある。学習者の言語能力を集団の中で捉えようとした、古典的テスト理論(Classical Test Theory)に対抗するもので、学習者の能力は、どのような状況(例えば、異なった母集団)の下でも不変的に評価することを可能にした。この理論の元は、1952年に Lord によって項目特性曲線理論として提案され、1960年に項目応答理論の原型が Rosch によって開発された。この理論に基づく分析は、テスト項目の特性に依存することなく学習者の能力を測定でき、学習者ごとに測定の精度を求めることができるなどの長所がある。この理論に基づく分析を行うためには、専用ソフトが必要である。また、最近、TOEFL や英検では問題作成にこの理論を応用している。

measurement

測定。学習者固有の能力を、機器やテストを使い、客観的な数値データとして割り出すこと。例えば、客観テストの採点に基づく評価がこれに当たる。testing と同様に、measurement は学習者の学力を総合的に評価する際に、判断の拠り所となる。 → evaluation, testing

norm-referenced test

集団規準準拠テスト。集団準拠測定とか、NRT と呼ばれることもある。ある基準に照らして、個人の成績を別の個人の成績と比較し、どこに位置するのかをみるためのテスト。この形式のテストとしては、項目別に数値化が可能であることから統計処理が容易な discrete-point test が用いられることが多い。

→ criterion-referenced test, discrete-point test

norm-referenced evaluation

集団規準準拠評価。norm-referenced test の結果に基づき、特定の基準に照らして、生徒を相互に比較し順位づけを行う評価手順で、相対的評価になる。具体例としては、五段階評定が挙げられる。1, 2, 3, 4, 5 の比率を 7%, 24%, 38%, 24%, 7% の正規分布の曲線になるように評価を行う形で、現在でも一般的に行われている。また、素点を換算して、平均点 50、標準偏差 10 になるようにする偏差値もこの評価形態に当たる。

→ criterion-referenced evaluation

objective test

客観テスト。採点者の主観に依らず、客観的な基準によって採点されるテスト。具体的な例としては、true-false test, multiple-choice test などがある。

→ subjective test

placement test

クラス分けテスト。このテストは、学習者が、設定されている言語学習プログラムのどのレベルに当たるかを調べるために行われる。具体的には、dictation や面接法のような integrative test と文法問題などの discrete-point test を組み合わせて出題されたりする。

→ integrative test, discrete-point test

post-test

事後テスト。ある学習課程が終了した時点で、学習者の学力を測定するために行われるテスト。pre-test と組み合わせることにより、学力の伸びを測定することができる。 → pre-test, summative test

practicality

実用性。問題の作成・採点やテスト実施の容易さの度合い、並びに、問題作成にかかる経費の度合い。採点容易性 (scorability)、実施容易性 (administrability)、経済性 (economy) といった表現が使われることもある。信頼性や妥当性が高いテストでも、この実用性が低ければ、必ずしもよいテストとは言えない。

→ reliability, validity

pre-test

事前テスト。ある学習を開始する前に、学習者のその時点での学力を測定するために行われるテスト。 → post-test, diagnostic test

proficiency test

熟達度テスト。特定の学習目標とは関係なしに、その時点で、学習者が有して能力を測定するためのテスト。具体例として、実力テスト、英検、TOEFL、TOEIC などがある。これらの試験は、受験対策を講じても効果がないはずだが、実際に

は多くの問題集が出回っていることから、問題の形式などに対する「慣れ」による影響は否定できない。また、日本の大学入試は、基本的には、proficiency test であるが、同時に achievement test の側面も持ち合わせている。

→ achievement test, test-wiseness

profile

プロフィール。学習者個人や集団の間の相対的な能力を比較するために、異なったテストの結果を、複数の変数を用いて作成されるグラフ表示のこと。例えば、ある生徒の成績を教科別に比較して、その生徒の相対的な能力をみる場合だと、プロフィールを作ることにより、どの分野が得意でどの分野が不得意かが、一目で分かる。

raw score

素点。テストを採点した時に得られる点数自体のことで、ある基準に従って変換される前の元の数値を指す。

reliability

信頼性。同一のテストを繰り返し行った際にみられる、得点の安定性に関する度合い。主観テストでは、複数の採点者間で採点基準を一定に保つことが難しいため、客観テストよりも信頼性が低い傾向がある。また、受験者の立場からは、問題の意味が不明瞭であったり、当て推量が可能だったり、複数の回答が可能な問題の場合には、信頼性が低くなる。信頼性については、客観的に数値化することが可能で、測定方法としては、再テスト法 (test-retest reliability)、折半法 (split-half correlation)、項目間均一性法 (inter-item consistency method) がある。

→ validity, practicality

standard deviation

標準偏差。SD とも言う。一群の素点の平均からの分散の度合い。次に示す式

を使って、SDの数值は求められる。

$$SD = \sqrt{\frac{\sum (X-M)^2}{N}}$$

Xは各素点、Mは平均点
Nは素点の数

この数值が大きいかほどばらつきが大きい。素点群が正規分布に近い場合、グラフにすると、標準偏差の値が小さいと曲線の幅が狭くなり、中央がより高く盛り上がる。他方、値が大きいと、曲線の幅が広がり、全体的にゆるやかな曲線になる。

standardized test

標準テスト。出題内容に関して、度重なる改善を通して信頼性・妥当性が高く、採点の基準が確立されていて、実施及び採点方法が整備されているテスト。英語能力を測定するテストとして代表的なものにTOEFLがある。

standard score

標準得点。Z-scoreとも言う。いわゆる偏差値のこと。Z-scoreは、次の数式で求められる。

$$Z = \frac{X-M}{SD}$$

Xは素点、Mは平均点
SDは標準偏差

集団の平均に対する個人の得点の隔たりを偏差値で表し、それを基に、個々の生徒の得点の平均からの隔たりの度合いをみようとするものである。この数値を見ることがにより、素点を見ているだけでは分かり難い学習者の学力を客観的に把握することができる。この数値は、素点が正規分布をしているか、それに近い状態の時に有効である。また、Z-scoreはマイナス符号や小数点がつくため、修正されたT-scoreと呼ばれる測定法が用いられることが多い。T-scoreは、次の式で求めることができる。

$$T = \frac{10(X-M)}{SD} + 50$$

Xは素点、Mは平均点
SDは標準偏差

我々がよく目にする偏差値は、このT-scoreである。

statistical significance

統計的有意性。統計処理により得られたデータから、立てた仮説が正しいと考えられる度合い。また、統計上の有意差(statistically significant difference)については、例えば、 $p < 0.01$ (p は確率の意味で、probabilityの略)のように表すが、この例では、仮説と異なった結果が生じるのは、100例に1回の割合であることを表している。

subjective test

主観テスト。採点者の主観的基準によって採点されるテスト。具体例として、英文和訳や和文英訳の問題などがある。 → objective test

summative test

総括テスト。特定教科について、一定期間の学習後、学習者の習熟度を測定し、成績評定を行うために、実施されるテスト。具体的には、学期末テストや学年末テストなどが挙げられる。 → formative test

summative evaluation

総括的評価。一定期間の学習・指導の後で、その教科の成果と問題点を総括し、学習者に対して一定の評価を与える(成績評定を行う)と同時に、今後の適切なカリキュラムやシラバスの検討のために行われる評価手順。この評価は、学期末や学年末に単位を認定したり、クラスや学年の中で順位をつける時に用いられる。また、その際には、集団を規準として学習者の能力を測定することを目的としたnorm-referenced testを使い、norm-referenced evaluationという評価法が用いられることが多い。 → formative evaluation, norm-referenced evaluation

testing

テスト。検査とも言う。一定の条件の下である課題を与えて、その結果を所与

の基準に照らすことにより、学習者の持つ特性を明らかにする手続き。この testing に関連して、すぐれたテストを作成するためには、reliability, validity, practicality について留意する必要がある。

→ evaluation, measurement, reliability, validity, practicality

test-wiseness

テスト慣れ。事前に受験の準備をすることで、出題形式などに慣れることにより、正答率を高くするための技能。proficiency test に分類される TOEFL や英検の成績が、問題集を何冊かこなすことで上がるのは、このことも原因になっている可能性があると考えられる。

→ proficiency test

T-test

2つのグループの数値の平均の有意差（統計的に見て差があること）を検定するために用いられる統計処理の手順。例えば、2つの異なる学級や集団に対して同じテストを行い、その平均の差を比較検討する時などに利用される。この検定は、分析対象となるグループの分布が正規分布かそれに近いこと場合に有効となる。

validity

妥当性。あるテストが、学習者の能力を正確かつ適切に測定している度合い。この妥当性にはいくつかの種類がある。例えば、そのテストに関係する理論に照らした妥当性(construct validity)、テスト内容についての妥当性(content validity)、信頼できるテストと比較することから生まれる経験的妥当性(empirical validity)、学習者や指導者が問題を見た時に感じる妥当性(face validity)など。

→ reliability, practicality

参考文献

- 安藤昭一 編 1991 『英語教育現代キーワード事典』 増進堂
 ハリス, D 1972 『英語の測定と評価』 大友賢二 訳 E L E C
 ヒートン, J. B. 1992 『コミュニカティブ・テストイング — 英語テストの作り方』 土屋澄男、齋藤誠毅 編 研究社出版
 Hughes, A. 1989 *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Hughes, A. 1989 *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Johnson, K. and H. Johnson 1998 *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
 垣田直巳 編 1979 『英語教育学研究ハンドブック』 大修館書店
 高本捨三郎 編 1980 『英語学・英語教育研究事典』 南雲堂
 小西友七 編 1993 「英語教育特集：言語の評価論」『語法研究と英語教育』 87-118 山口書店
 小山由紀江 1996 「Criterion-Referenced Language Development の可能性」『LLA 関西支部研究集録』第6号 55-70 語学ラボラトリー学会関西支部
 小川芳男 編 1982 『英語教授法辞典』 三省堂
 大内茂男 編 1973 『講座・英語教育工学 第5巻 研究と評価』 研究社出版
 Richard, J. C., Platt, J., and H. Platt 1992 *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman Group UK Limited.
 リヴァーズ, W. M. 1993 『外国語学習のスキル』 天満美智子、田近裕子 訳 研究社出版
 SLA 研究会 編 1994 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』 大修館書店

編集後記

「外国語教授法の再評価」をメインテーマに『LLA関西支部研究集録7』をお届けします。

隔年で発行されている『研究集録』のテーマを、'90年発行の第3号あたりから遡って見ると「コンピュータ利用」、「オーラルコミュニケーション」、「マルチメディア」、「メディア革命」というように、その時代を外国語教育の趨勢を反映したカタカナが踊っています。今回は、その様な時代の流れを踏まえつつも、再度、これまで提案され実践されてきた様々な教授法にスポットを当てて、それを再評価しようというのがねらいです。

本号には、テーマに沿って特に編集委員会から依頼した論文3編と用語集、また応募論文として2編、研究ノート1編を収めています。執筆を引き受けていただいた先生方、多数投稿をしていただいた会員の皆様方に深く感謝をいたします。いずれも「外国語教授法」に関する力作で、「用語集」なども参考になると思いますので、座右に置いていただければ幸いです。

(編集委員長 山根 繁)

編集委員会 No.7 Editorial Board (ABC順)

委員長 山根 繁 (甲南女子大学)

論文審査委員

千種 基弘 (羽衣学園短期大学)	北村 裕 (関西大学)
中迫 俊逸 (中央大学)	斎藤 栄二 (京都教育大学)
杉森 幹彦 (立命館大学)	弓庭喜和子 (関西外国語大学短期大学部)
編集委員 有本 純 (京都産業大学・非常勤)	井狩 幸男 (大阪市立大学)
野村 和宏 (流通科学大学)	鈴木 寿一 (京都教育大学)
竹内 理 (関西大学)	

ISSN 0915-9458

LLA 関西支部研究集録

LLA Kansai Shibu kenkyū shūroku

第7号

発行 1998年10月31日

印刷・発行 ㈱六甲出版

TEL (078)871-1234

編集・発行

語学ラボラトリー学会関西支部

Kansai Chapter, the Language
Laboratory Association of Japan

〒572-8530 大阪府寝屋川市初町18-8

大阪電気通信大学内

TEL (0720)20-9063 (神崎研究室)