

ISSN 2436-1993

一般社団法人大学英語教育学会 (JACET)

2021 年度

関東支部 紀要

Vol. 9

JACET-KANTO Journal



はじめに

JACET 関東支部「紀要第9号」をお届けいたします。この第9号は、私が支部長になってから初めて発行される紀要です。また今回から、J-STAGEに掲載予定のものでもあります。今回も様々な準備をしてくださった委員長の鈴木彩子先生（玉川大学）、副委員長の今井光子先生（聖マリアンナ医科大学）を始めとする紀要編集委員会の先生方に、心より御礼申し上げます。また、ご投稿くださった先生方、ご多忙中審査を引き受けてくださいました査読者の先生方にも、御礼申し上げます。

諸事情により、第9号発行と同時にJ-STAGEの掲載とはならず、しばらくしてからJ-STAGEでの掲載についてお知らせすることになります。J-STAGEの掲載となりますと、掲載論文などが今まで以上に検索されやすく、かつ、読まれやすくなります。これまでは、論文などのタイトルだけが検索対象でしたが、J-STAGEへの掲載により、本文の文言も検索対象となります。また、本文も検索対象となることで、web上の翻訳サービスなどと組み合わせることが出来ることとなります。これにより、読み手が希望する言語に変換することが可能になり、より読まれる機会が増えることに繋がります。これは、第8号の巻頭言にて藤尾前支部長が「国内はもとより、国際的にも発信力のある紀要」にしていきたいという考えを一步進めたことになると考えています。

関東支部紀要の歴史について述べさせていただきます。平成16年（2004年）に関東支部が発足しました。それを契機に「関東支部研究年報（Annual Report No.1）」が発行されました。研究年報は2009年度の「関東支部研究年報（Annual Report No.6）」まで続き、2010年度からは「JACET 関東支部学会誌（JACET-KANTO Journal No.7）」と名称を変えました。2013年度からは「JACET 関東支部紀要 第1号（JACET-KANTO Journal Vol.1）」となり、本9号に至ります。通算で18号目となります。以上はJACET 関東支部のwebページでも確認できます。

藤尾前支部長からの考えを踏襲し、査読コメントを充実することを心がけています。是非、会員の皆さまにおかれましては、積極的なご投稿をお願い申し上げます。2022年度も7月に関東支部大会が行われます。次号第10号の投稿申込みは本年も8月末日です。関東支部大会でご発表する先生方も、そうでない先生方もご投稿を検討くだされば幸いです。

運営委員の皆様, 会員の皆様に改めまして本号へのご貢献に感謝の意を表し, 巻頭言を締めくくらせていただきます。ありがとうございました。

2022年3月31日

JACET 第5代関東支部長 山口高領

目 次

はじめに	JACET 関東支部長 山口高領... 1
目次	3
【論文】	
・ 「話すこと」の技能向上につながる高校英語授業の在り方—高校英語授業に関する大学生対象の質問紙調査結果から—	杉田由仁... 5
・ 英語熟達度によるリテリングパフォーマンスの違い：複雑さ，正確さ，流暢さとの関係と発話内容の分析	早船由紀見... 26
【研究ノート】	
・ パフォーマンステストの評価尺度の開発：ファシリテーションスキルの弁別性と実施可能性	木村一男... 42
JACET 関東支部・紀要投稿規定（第 10 号）	63
JACET 関東支部・紀要募集要項（第 10 号）	65
JACET 関東支部・紀要編集委員会・査読者一覧	69
編集後記	70

【論文】

JACET-KANTO Journal, 9: 5–25, 2022

Copyright© JACET KANTO Chapter

「話すこと」の技能向上につながる高校英語授業の在り方 —高校英語授業に関する大学生対象の質問紙調査結果から—

Improving Speaking Skills in High School English Classes: Insights from Questionnaire Responses

杉田 由仁
(明治学院大学)

Abstract

The primary purpose of this research is to examine how to improve high school students' speaking skills in English classes. A questionnaire about learning activities was developed and administered to 794 Japanese university students to examine their perceptions of factors which limited their ability to improve speaking skills in high school classes. The collected data was analyzed by using a decision tree. The results indicated that 1) the most influential limiting factor reported by all the students was reading activities, 2) instructional goals in English classes, listening and writing activities were also recognized as related factors, 3) grammar learning was the most influential factor as reported by freshmen who had studied in English-taught high school classes. Informed by Goh and Burns's model (2012) of second language speaking competence, the research presents the tentative summary of effective English classes for improving high school students' speaking skills.

Keywords: 高校英語授業, 大学生英語学習者, スピーキング

1. はじめに

令和 4 (2022) 年度入学生より年次進行で実施予定の『高等学校学習指導要領』(文部科学省, 2018) においては、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の 4 技能を総合的に活用した言語活動及び 2 つ以上の技能を組み合わせた統合的な言語活動を通して「情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝えあったりするコミュニケーションを図る資質・能力」の育成が重視されている。前回の改訂(平成 21 年 3 月)と同様に「授業は英語で行うことを基本とする」ことが明記され、生徒が英語に触れる機会を充実させ、授業を実際のコミュニケーション場面とすることが求められている。統合的な言語活動をより一層充実させるとともに「話すこと」「書くこと」による発信力育成を強化する内容が示され、特に「話すこと」に関しては [やり取り] と [発表] の 2 領域に分けて重点化された。

今回の改訂に至るまでに、平成 25 (2013) 年度の入学生からは「英語の文法や語彙の知識を教える」ことを中心とした高校の英語授業から、「生徒が英語に触れ、英語を使いながら、思考・判断・表現力を高めるための言語活動」を中心とした授業への転換が強く打ち出された学習指導要領に基づく授業を受けてきた。しかし、「第 2 期教育振興基本計画」(平成 25~29 年度)に沿って実施された「平成 29 年度英語力調査結果(高校 3 年生)」によると、成果指標として設定された英語力(CEFR A2 レベル以上)を達成できている割合は「聞くこと」(33.6%)「話すこと」(12.9%)「読むこと」(33.5%)「書くこと」(19.7%)で、目標として設定されている「50%」には 4 技能す

べて到達していない。中でも発信力の達成率は、平成 27(2015) 年度に実施された調査結果（「話すこと」12.8%、「書くこと」19.5%）とほとんど変わっておらず、授業改善¹の効果は認められない。むしろ、達成率が最も低い「話すこと」においては、無得点者の割合が 14.9%から 18.8%に増加しており、高校生の「話すこと」の能力不足はより深刻化している実態がある。発信力向上という成果になかなかつなげることのできない高校英語授業の課題解決にむけての授業改善は急務であり、強力に推し進める必要がある。

文部科学省は上記の英語力調査と合わせて、英語学習に対する意識等に関する質問紙調査（以後、意識調査と呼ぶ）も実施しており、今後の学校での指導や生徒の学習状況の改善に向けて参考資料を提供している。その中で、特に「話すこと」については、「英語でスピーチやプレゼンテーションをしていた」と回答した生徒は 36.9%（平成 27 年度は 31.0%）、「英語でディベートやディスカッションをしていた」と回答した生徒は 28.7%（平成 27 年度は 24.0%）で、いずれも得点が高い方がこれらの言語活動をしていたと回答した生徒の割合が高い、という分析結果を報告している。しかし、英語を外国語として学ぶ日本の言語環境や日本語と英語との言語的距離などの条件を考慮すると、日本人英語学習者が「話すこと」の技能を習得することは決して容易ではない。まして「話すこと」において、CEFR A2 レベル以上を達成できている生徒の割合が 12.9%という話す能力の実態を考えたとき、上記の報告に基づいてスピーチやプレゼンテーション、ディベートやディスカッションを高校英語授業に導入して実践すれば、生徒たちの話す能力が向上するとは考えにくい。

2020 年度には、より高次の英語運用能力育成を目標として推し進められてきた「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画スケジュール」（文部科学省, 2013）の完成年度を迎えた。しかし、前述の英語力調査結果からはむしろ、発信力向上という成果よりも「話すこと」の技能不足の深刻化という高校英語授業の課題が明らかになっている。そこで本研究では、実際に 3 年間の高校英語授業を受けてきた大学生英語学習者を対象として「高校時代の英語授業に関するアンケート」を実施し、英語授業における日常的な授業活動を調査して「話すこと」の技能不足に関連する要因を明らかにしたいと考えた。さらに、分析結果に基づいて、「話すこと」の技能向上という成果につながる高校英語授業の在り方について検討を行うことにした。

2. 「話すこと」の指導

2.1 技能不足の原因と指導改善の実態

これまでの日本の中学校や高校における「話すこと」の指導により成果が見られなかった原因について、岡 (1996) は「中・高レベルで学んだ文法事項が断片的な知識としてとどまるのみで、口頭発表という運用力に結びついて定着していない」（p. 61）と述べている。また、金子 (2004) は、1) 授業における発話の機会不足、2) 話すことへの自信欠如、3) 誤りに対する意識過剰の 3 点を原因として指摘し、泉 (2016) は「日本のような EFL の環境では、授業以外で日常的に、英語に接したり話したりする機会も少なく、知識と技能に隔たりがあることが多い」（p. 8）と述べている。三者の見解を総合すると、英語によるインプットが少ない日本の言語環境において、「話すこと」に必要な言語知識の指導は行われてきたが、その知識を運用力に高めるための練習や活動が必ずしも十分ではなかった。また、その練習・活動も英語によるコミュニケーションよりもアウトプットの「正確さ」を重視する傾向にあり、話すことに対する意欲や自信を高める効果には乏しかった。これが今日までの日本の学校における「話すこと」の指導実態であり、「話すこと」の技能向上という成果を見るまでに至らなかった主因と考えられる。

このような「話すこと」の指導実態の改善に向けて、高校では平成21(2009)年の、中学校では平成29(2017)年の学習指導要領改訂において「授業は英語で行うことを基本とする」ことが原則として示された。つまりこれは、英語で授業を行うことにより、生徒が授業の中で英語に触れる機会を充実させ、英語によるインプット量を増大させることや授業全体を「実際のコミュニケーションの場面」とし、英語を使って考えや気持ちを伝え合う言語活動を行いアウトプットの機会を増やすことを目的としている。しかし、ベネッセ教育総合研究所が2015年に実施した「中高の英語指導に関する実態調査」によると、調査対象となった中学校教員1,801名、高校教員2,134名の内、授業で英語を半分以上使っている割合は、中学校6割、高校5割弱であった。またその使用場面も「生徒への指示」「褒め・励まし」「生徒とのQ&A」などが7割を超えており、英語に触れる機会の増加にはつながる可能性はあるが、まとまりのある英語を聞く活動等によるインプット量増大の効果は限定的であると言わざるを得ない。さらに、同調査によると中高ともに教員が受けた研修の筆頭は「『話す力』の指導方法」であり、「話すこと」の技能向上という成果につながる指導内容・方法改善の手立てを持つ教員は限られているのが実情である。

2.2 指導効果に対する大学生学習者の意識

上述の「話すこと」の指導実態のもとで、実際に3年間の高校英語授業を受けてきた大学生英語学習者は、その指導効果として自分の「話すこと」の技能についてどのような意識を持っているのであろうか。平成27(2015)年4月に、首都圏の私立大学英文学科生48名を対象として実施した「高校時代の英語授業に関するアンケート」(杉田, 2016)の結果においては、「話すこと」の技能不足を感じる大学生学習者の割合が非常に高かった。この調査(以後、予備調査と呼ぶ)の対象となった2・3年次生(平成25・26年度入学生)は、平成10・11年度版指導要領に基づく中・高6年間の英語教育を受けてきた学生たちであり、中学校時代には「聞くこと」「話すこと」に重点化された授業で、高校時代には「聞くこと」「話すこと」を多く取り入れた授業で英語を学ぶ機会が与えられてきた。しかし、「あなた自身の、現在の英語力について、どの技能が最も不足していると感じますか」という質問に対する回答は、37名(77.1%)が「話すこと」という結果であった。これに「聞くこと」と回答した5名を加えると、実に全体の87.5%を占める学生たちが、中学校・高校時代には指導重点とされていた技能の不足を感じている実態が明らかになった。

同時期に実施された他の調査例として、古家・櫻井(2014)は1,153人の大学1年生を対象としてアンケート調査を実施し、「得意な分野」「不得意な分野」「身につけたい分野」をそれぞれ1つずつ選択させた。その結果、得意な分野では「リーディング」が33%、「リスニング」が24%、不得意な分野では「リーディング」が7%であったのに対し、「リスニング」が23%、「スピーキング」が20%であった。また「身につけたい分野」に関しては「スピーキング」が60%で過半数を占める結果となった。この調査結果においても、「聞くこと」「話すこと」に対して苦手意識を持つ学生の割合が高く、特に「話すこと」の能力には自信がないため、大学における英語学習で身につけたい技能と考えている学生が多いという実態が浮き彫りになっている。

両調査の結果を見ても、これまでの高校3年間の英語授業を受けてきた大学生英語学習者は、「聞くこと」「話すこと」を重視した授業で英語を学んできたはずであるにも関わらず、自分の「話すこと」については苦手意識を持ち、技能不足を感じている学習者が多いことが明らかである。その原因を究明するために、前述の予備調査では「話すこと」に対して「最も不足している技能と思う」学生と「最も不足している技能とは思わない」学生それぞれの意識形成に関連する要因を決定木分析によって抽出した。決定木分析とは、近年マーケティングなどの分野で注目されて

いる「データマイニング」という分析手法の1つである(野津田・高橋,2011)。決定木は「膨大なデータからモデルを帰納的に構築し、樹木のように枝を分岐させて表現する方法」(古田,2007,p.212)で、これを利用することにより、調査データから従属変数(目的変数)とさまざまな独立変数(説明変数)との関係性を意味のあるパターンとして抽出することができる。予備調査の分析を行った結果、目的変数として設定した「話すこと」の技能不足という意識形成を説明する変数は、高校時代の「リスニング」「ライティング」「文法」の授業内容・方法であることがわかった。

本研究では調査規模を拡大し、「話すこと」の技能不足に関連するさまざまな授業活動や授業内容・方法をより正確に捉え直し、「話すこと」の能力・技能向上につながる英語授業の在り方について検討したいと考えた。そこで、大学生英語学習者の「話すこと」の技能不足という意識形成に関連する要因を探索することを目的として、以下の調査を実施することにした。

3. 調査

3.1 目的

高等学校の教室における指導内容・方法の具体的改善に向けて、3年間の高校英語授業を受けてきた大学生英語学習者を対象として、1) 高校時代の日常的な授業活動を調査して「話すこと」の技能不足という意識形成に関連する要因を明らかにする、2) 分析結果に基づいて、「話すこと」の技能向上につながる高校英語授業の在り方を検討する。

3.2 方法

調査に際しては、決定木分析の精度を高めるために調査対象となる学生数の確保および属性の共通性に留意して調査協力校を選定した。首都圏の10大学に調査協力を依頼し、各大学に在籍する1年生302名および2年生以上492名の参加協力を得た。全794名は文系学部の学生で、内訳は文学部405名、外国語学部78名、教育学部311名であった。アンケートは平成28(2016)年4～5月の授業時に各大学で、個別記入式の質問紙を配付しその場で回答する集合調査形式によって行われた。質問紙への回答は、データ収集の客観性を確保するために、マークシートによる多肢選択方式で依頼した。実施時間は依頼・説明と回答を含めて15分程度であった。

3.3 内容と分析方法

本調査の質問紙を付録1に示す。質問1から質問16で構成されており、質問内容は「高校の英語授業全般に関する質問(1～3)」「4技能および語彙・文法に関わる授業活動に関する質問(4～15)」「現在の英語力に関する質問(16)」である。授業内容・方法に関する調査項目(質問4～15)に関しては、予備調査の回答状況を参考にして多肢選択法(単一)に改訂し、データ収集の客観性・信頼性向上を図った。

調査データの分析方法として、まず高校の英語授業全般に関わる質問1～3および現在の英語力(最も不足していると感じる技能)に関する質問16の回答については、度数を単純集計してグラフ化を行い回答傾向の特徴を探る。また、「授業は英語で行うことを基本とする」ことが明記された平成25(2013)年度版学習指導要領に基づく3年間の教育を受けてきた1年生と従前の学習指導要領による2年生以上の学生の回答状況について χ^2 検定を試みる。

次に、決定木を用いて高校時代の英語授業における活動内容という多くの変数を同時に分析し、「最も不足している技能」の意識化に関係する変数間の関連をパターンとして抽出する。具体的には、調査の主目的である質問16「最も不足している技能」を目的変数として、4技能および語彙・

文法に関わる授業活動に関する質問4～15を説明変数とする決定木分析を行う。ただし、質問5, 7, 9, 11, 13, 15は4技能および語彙・文法に関わる「最も経験の多い活動内容」を回答者から引き出すための「ダミー設問²」であるため集計・分析の対象とせず、授業全般に関する質問の内、指導内容・方法の改善により、対応可能と考えられる質問2(指導重点)および質問3(英語使用)に関しては決定木分析の対象に加えることにした。

4. 結果

4.1 授業全般に関する回答結果

高校英語授業に対する「好き嫌い」に関する質問項目(質問1)に対する回答結果は図1に示す通りである。「最初から好きだった」、つまり高校入学時から好きだったと回答した学生が794名の内384名(48%)であった。「最初は好きだったが途中から嫌いになった」学生は86名(11%)、「最初は嫌いだったが途中から好きになった」学生は123名(15%)、「最初から嫌いだった」学生は84名(11%)、「好きでも嫌いでもなかった」学生は117名(15%)という結果であった。

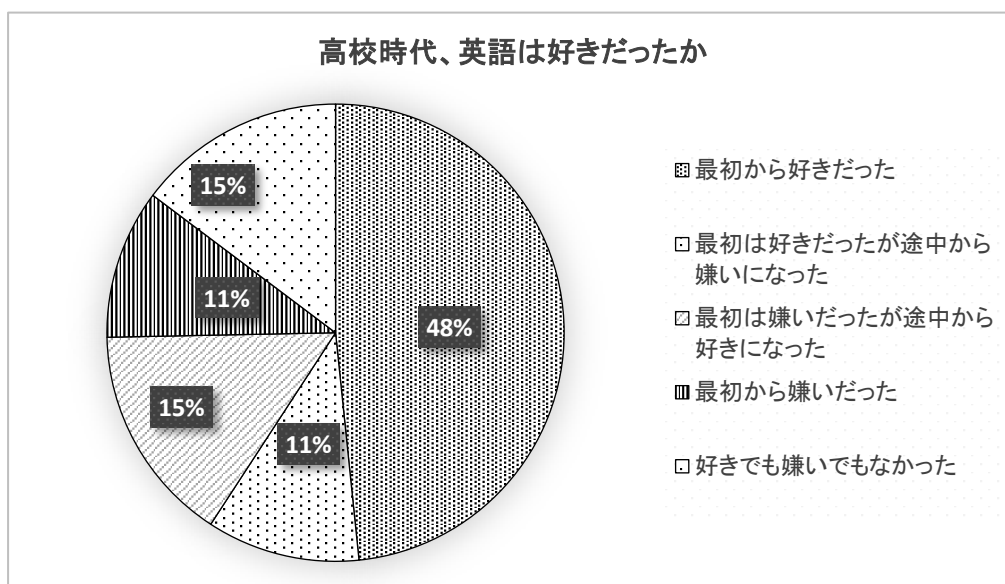


図1. 高校時代の英語「好き」「嫌い」。

表1

質問1の学年別回答状況 (N=794)

観測度数	a	b	c	d	e	計	p 値
1年生	153	31	46	30	42	302	0.89
2年生以上	231	55	77	54	75	492	
計	384	86	123	84	117	794	

注1. a: 最初から好きだった, b: 最初は好きだったが途中から嫌いになった, c: 最初は嫌いだったが途中から好きになった, d: 最初から嫌いだった, e: 好きでも嫌いでもなかった。

注2. 「p 値」は χ^2 検定の結果を表す。

質問 1 に対する回答状況を，平成 25 (2013) 年度版学習指導要領に基づく 3 年間の教育を受けてきた 1 年生と従前の学習指導要領による 2 年生以上の学生に分けて示したものが表 1 である。回答の偏りは有意ではなく ($\chi^2(4)=1.12, p=0.89, \text{Cramer's } V=.04$)，学習指導要領の違いは「高校時代の英語の好き嫌い」に影響はないと考えられる。

次に，高校英語授業ではどのような学習内容に重点が置かれていたかを尋ねた結果を図 2 に示す。実践的コミュニケーション能力を構成する要素として位置づけられた「概要・要点の把握」にあたる大意把握を授業の重点と受け止めていた学生は 78 名 (10%) であった。これに対して「日本語訳」については 161 名 (20%) が授業の重点と回答した。指導要領に明記された「4 領域の言語活動を総合的，有機的に関連させて行う指導」にあたる総合的学習を重点と感じていた学生は 156 名 (20%) であった。約半数の 389 名 (49%) の学生は文法・構文・語法といった「言語知識」の学習が高校英語の授業重点であったと回答した。

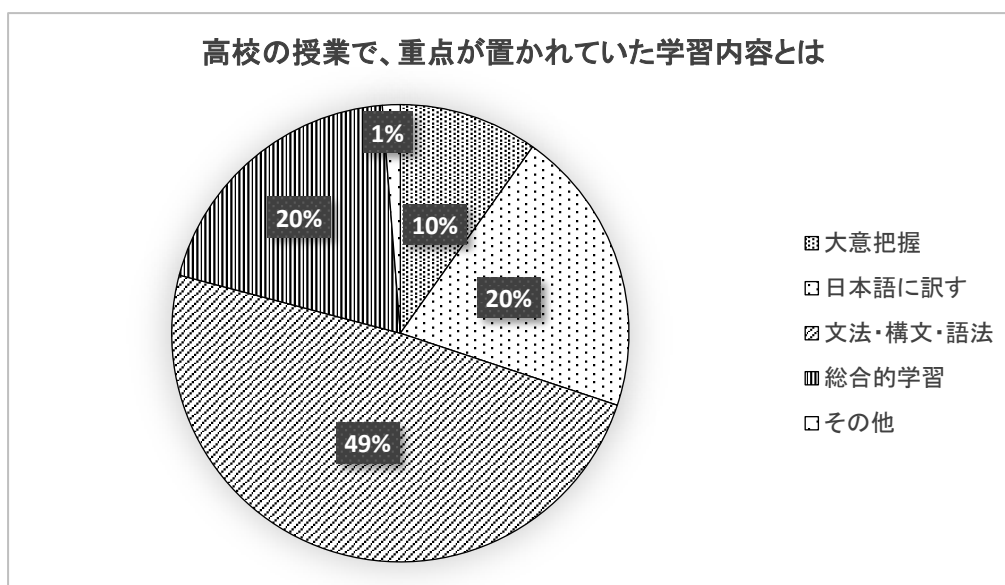


図 2. 高校英語授業の重点。

質問 2 に対する回答状況を，1 年生と 2 年生以上の学生に分けて示したものが表 2 である。回答の偏りは有意ではなく ($\chi^2(4)=8.62, p=.07, \text{Cramer's } V=.10$)，学習指導要領の違いは「高校英語授業の指導重点」に対する学生の認識に影響ないと考えられる。

表 2

質問 2 の学年別回答状況 (N=794)

観測度数	a	b	c	d	e	計	p 値
1 年生	28	52	145	74	3	302	0.07
2 年生以上	50	109	244	82	7	492	
計	78	161	389	156	10	794	

注. a: 大意把握, b: 日本語訳, c: 文法・構文・語法, d: 総合的学習, e: その他。

授業中の教師の英語使用については、図3に示される状況となった。「全部英語」で進められる授業を受けたと回答した学生が11名(2%)、「ほとんど英語」の授業を受けた学生は57名(7%)、「半分くらい英語」の授業を受けた学生は229名(29%)であった。「ほとんど日本語」という回答が421名(53%)で最も多く、「全部日本語」という回答も74名(9%)の学生からあった。

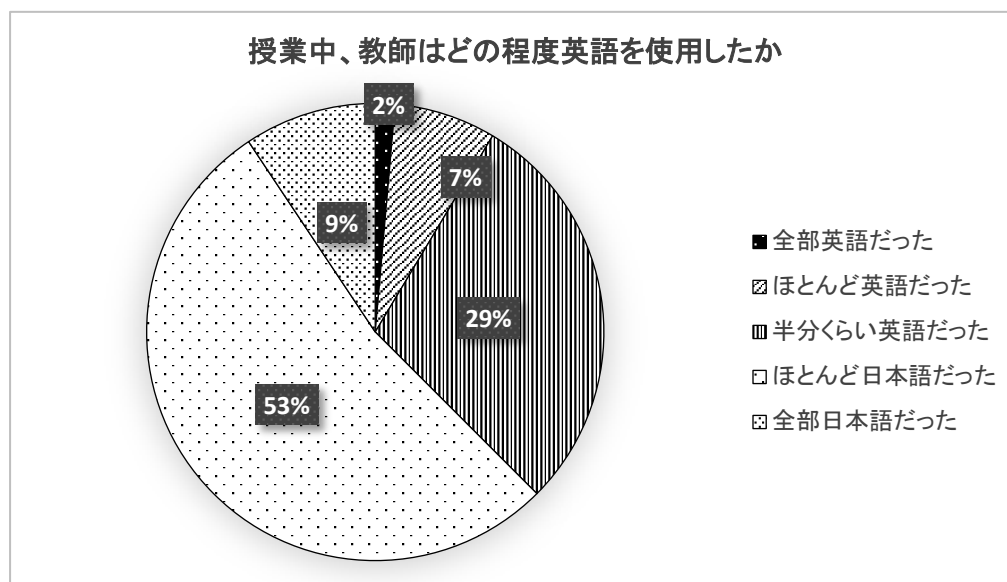


図3. 授業における教師の英語使用状況。

表3

質問3の学年別回答状況 (N=792, 無回答2)

観測度数	a	b	c	d	e	計	p 値
1年生	4	31	110	140	15	300	0.00
2年生以上	7	26	119	281	59	492	
計	11	57	229	421	74	792	

注 a: 全部英語, b: ほとんど英語, c: 半分くらい英語, d: ほとんど日本語, e: 全部日本語。

質問3に対する回答状況を、1年生と2年生以上の学生に分けて示したものが表3である。人数の偏りは有意であった ($\chi^2(4)=30.27, p=.00, \text{Cramer's } V=.20$ 効果量小)。そこで、残差分析を行った結果、表4に見られるように、現行の学習指導要領に基づく3年間の教育を受けてきた1年生は「ほとんど英語」「半分くらい英語」で行われる授業を受けてきた学生が多く、「ほとんど日本語」「全部日本語」の学生が少ない。これに対して、従前の学習指導要領による2年生以上には「半分くらい英語」で行われる授業を受けてきた学生が少なく、「全部日本語」で行われる授業を受けてきた学生が多いことが確認された。

表 4

表 3 の調整済み標準化残差

	a	b	c	d	e
1 年生	-0.091	2.291*	2.999**	-1.998*	-2.800**
2 年生以上	0.077	-1.940	-2.539*	1.692	2.371*

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

現在の英語力について「最も不足する技能」を回答する質問項目（質問 16）に対する結果は図 4 に示す通りである。「話すこと」と回答した学生が最も多く、794 名の内 458 名（58%）であった。次に多かったのが「書くこと」で 134 名（17%）、「聞くこと」は 116 名（14%）、「読むこと」が 86 名（11%）という結果であった。

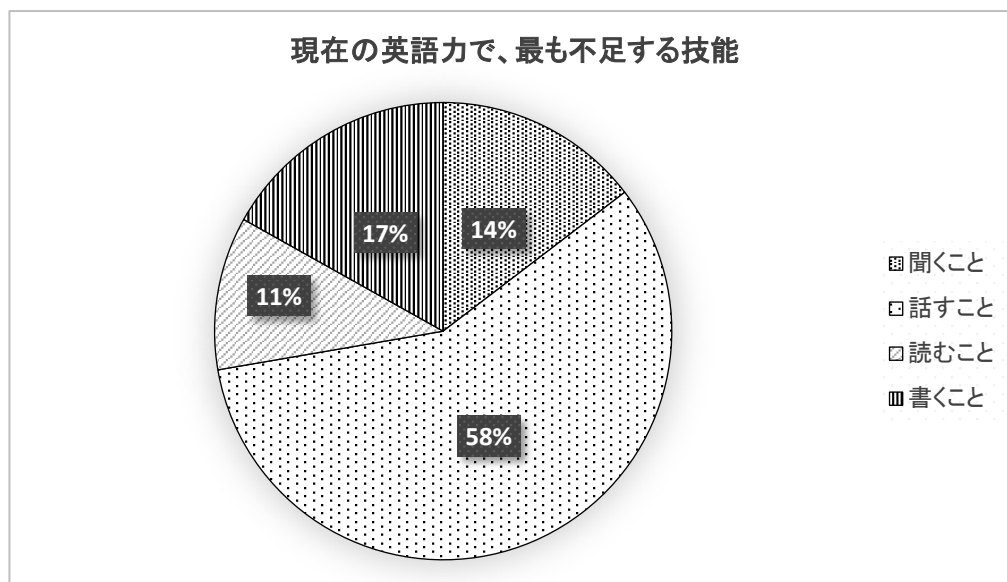


図 4 現在の英語力で「最も不足する技能」。

質問 16 に対する回答状況を、1 年生と 2 年生以上の学生に分けて示したものが表 5 である。回答の偏りは有意ではなく ($\chi^2(3)=2.72, p=0.44$, Cramer's $V=.06$)、異なる学習指導要領に基づく授業は「現在の英語力における不足技能」に影響はないと考えられる。

表 5

質問 16 の学年別回答状況 (N=794)

観測度数	聞くこと	話すこと	読むこと	書くこと	計	p 値
1 年生	43	173	28	58	302	0.44
2 年生以上	73	285	58	76	492	
計	116	458	86	134	794	

4.2 4技能および語彙・文法の授業活動に関する決定木分析の結果

図4にあるように、今回の調査目的である「話すこと」を最も不足する技能と回答した学生は58%で、他技能に比べ突出して多かった。分析手法は予備調査を参考に、「話すこと」を「最も不足している技能と思う(=思う)」と「最も不足している技能とは思わない(=思わない)」という2値を目的変数とする決定木分析を行った。分析に際してはCRAN(<http://cran.r-project.org/>)よりフリーソフトR-2.7.0 for Windowsをダウンロードして活用した。また、現行の学習指導要領に基づく3年間の教育を受けてきた1年生は「ほとんど英語」「半分くらい英語」で行われる授業を受けてきた学生が有意に多いことが明らかになったので、1年生のみを対象とする決定木分析も行うことにした。

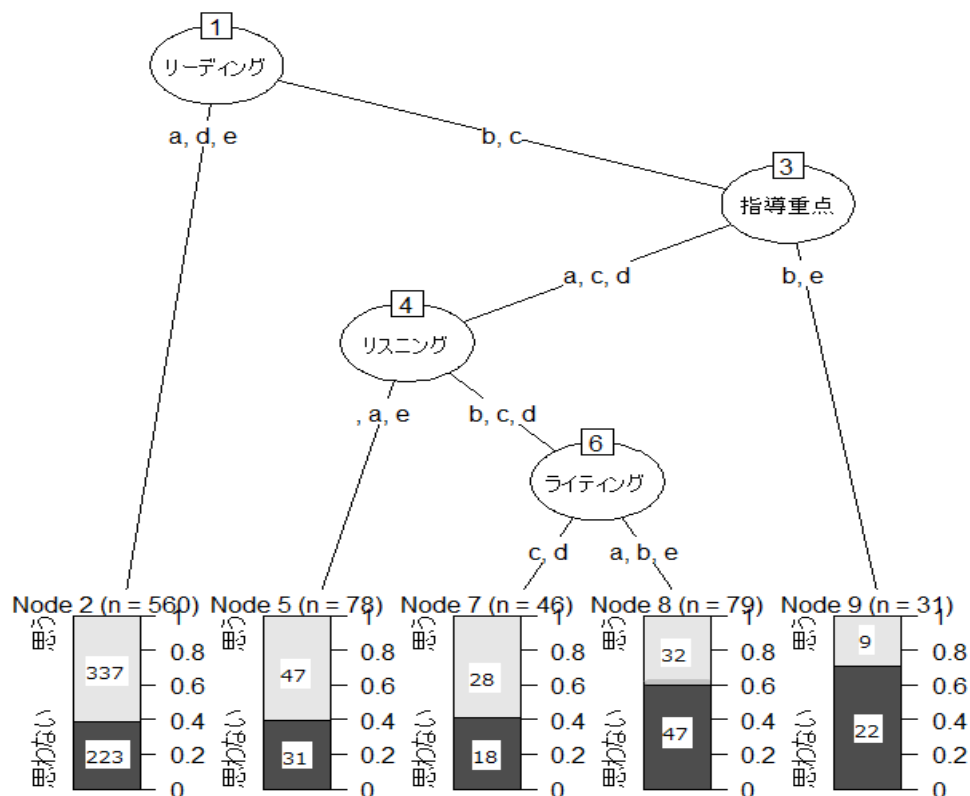


図5. 決定木分析の結果(剪定後)。数値は「思う/思わない」の内訳を表す。

まず、全体の決定木分析の結果を、付録2の図に示す。楕円で囲まれている変数はノード (node) と呼ばれ、その中でも一番上に現れるノードを根 (root) と呼ぶ。決定木の分類は、この根から始まり、各ノードがとる値にしたがって、枝 (branch) に分かれ (分枝と呼ぶ)、ターミナルノードとなる葉 (leaf) を最終的な識別領域として得る。こうして全サンプルを繰り返しサブグループに分割し、目的変数に大きな影響を与える説明変数が無くなると決定木はそれ以上生成されなくなる。図によると「話すこと」に対して「最も不足している技能と思う(=思う)」と「最も不足している技能とは思わない(=思わない)」を決定づけた根ノードは「リーディング」であることがわかる。付録2の図では、分枝が多く解釈が難しいので、複雑度 (Complexity: cp) を操作してモデルのチューニング (剪定³⁾) を行った結果が、図5である。

剪定後のモデルにおいても、「話すこと」の技能不足について「思う」と「思わない」を決定づけた根ノードは「リーディング」であった。「(a) 教科書本文を日本語に訳す」「(d) 入試過去問による問題演習」や「(e) 段落や意味のまとめりごとに読む活動」に取り組んでいた学生 560 名のうち 337 名 (60.2%) が「思う」と回答した。また、「リーディング」で「(b) 教科書本文の概要・要点を読み取る」「(c) 速読練習」に取り組んでいた学生たちの第 2 の分枝は「指導重点」であり、「(b) 日本語に訳す」や「(e) その他」の授業活動に取り組んでいた学生 31 名のうち 9 名 (29.0%) が「思う」と回答した。「(a) 大意把握」「(c) 文法・構文・語法」「(d) 総合的学習」と回答した学生たちの第 3 の分枝は「リスニング」で、「(a) リスニング試験等の問題演習」「(e) シャドウイング」を行っていた学生 78 名のうち 47 名 (60.3%) が「思う」と回答した。「(b) ディクテーション」「(c) 教科書本文を CD で聞く活動」「(d) ALT が話す英語の内容を聞く活動」と回答した学生たちの第 4 の分枝は「ライティング」で、「(c) 文法説明を聞き、その文法項目を含む英文を書く」「(d) 入試過去問による問題演習」を行っていた学生 46 名のうち 28 名 (60.9%) が「思う」と回答した。これに対して「(a) 与えられた日本語を英語に訳す」「(b) まとまりのある文章を英語で書く」「(e) 意見文、エッセイ、スピーチ原稿の作成」に取り組んでいた 79 名については、「思う」と回答した学生は 32 名 (40.5%) であった。

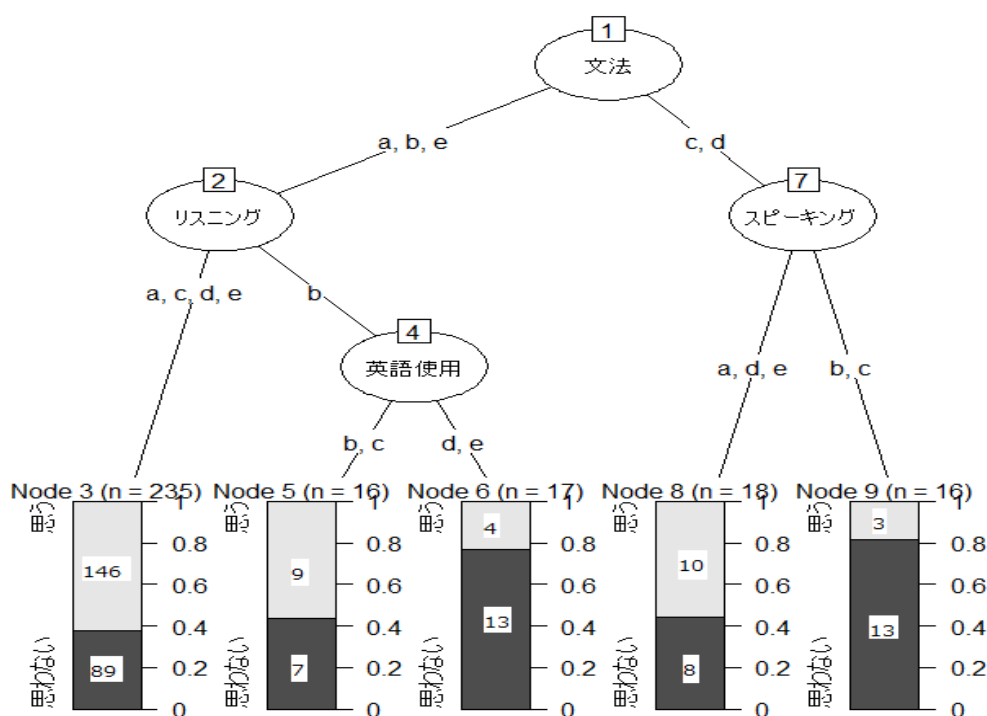


図 6. 1 年生の決定木分析の結果 (初期値 : cp = 0.01)。数値は「思う/思わない」の内訳を表す。

現行の学習指導要領に基づき「ほとんど英語」「半分くらい英語」で行われる授業を受けてきた学生が有意に多い 1 年生のみを対象とする決定木分析において、「話すこと」の技能不足について「思う」と「思わない」を決定づけた根ノードは「文法」であった (図 6)。「(a) 文法項目の説明と例文解説」「(b) 文法項目の説明とドリル練習」や「(c) 新出文法項目によるペア活動やアクティビティー」に取り組んでいた学生たちの第 2 の分枝は「リスニング」であり、「(a) リスニ

ング試験等の問題演習」「(c) 教科書本文を CD で聞く活動」「(d) ALT が話す英語の内容を聞く活動」「(e) シャドウイング」に取り組んでいた学生 235 名の内 146 名 (62.1%) が「思う」と回答した。「(b) ディクテーション」と回答した学生たちの第 3 の分枝は「英語使用」で、「(b) ほとんど英語」「(c) 半分以上英語」と回答した学生 16 名の内 9 名 (56.3%) が「思う」と回答した。これに対し、「(d) ほとんど日本語だった」「(e) 全部日本語だった」と回答した 17 名については「思う」と回答した学生は 4 名 (23.5%)であった。また、「文法」で「(c) 複数の例文から文法規則を見つけ出す活動」「(d) 新出文法項目を用いた自己表現活動」に取り組んでいた学生たちの第 2 の分枝は「スピーキング」であり、「(a) 教科書本文の音読練習」や「(d) 英語のスピーチやプレゼンテーション」「(e) ディベートやディスカッション」に取り組んでいた学生 18 名の内 10 名 (55.6%) が「思う」と回答した。一方「(b) ペアになり英語を使って行う活動」「(c) 教科書本文の暗記」と回答した学生 16 名については、「思う」と回答した学生は 3 名 (18.8%) であった。

5. 考察

本調査研究では、大学生を対象として、高校時代の「英語授業全般」と「4 技能および語彙・文法の授業活動」について回答を依頼し、データ収集を行った。質問 16「最も不足している技能」を目的変数に設定し、授業全般に関する質問 2 (指導重点) と質問 3 (英語使用)、4 技能および語彙・文法に関わる授業活動に関する質問 (4, 6, 8, 10, 12, 14) を説明変数として決定木分析を行った。以下では、分析結果に基づき、1) 高校時代の日常的な授業活動と「話すこと」の技能不足という意識形成に関連する要因を明らかにする、2) 分析結果に基づいて、「話すこと」の技能向上につながる高校英語授業の在り方を検討する。

5.1 「話すこと」の技能不足との関連要因

全体の調査データから、目的変数 (質問 16) とさまざまな説明変数 (質問 2, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 14) との関係性について、意味のある 5 つのパターンが抽出された。その内、葉 (leaf) と呼ばれる最終的な識別領域において、「話すことを最も不足している技能と思う (=思う)」という自己評価が「話すことを最も不足している技能とは思わない (=思わない)」を上回るパターンは 3 つであった。目的変数に大きな影響を与える説明変数が無くなると決定木はそれ以上生成されなくなるので、「思う」「思わない」を最終的に分けるノード (node) は「話すこと」の技能不足という意識形成に関わりの深い要因と解釈することができる。それらは具体的に、下記 1) ~ 3) となる。

- 1) 「教科書を日本語に訳す」「入試過去問による問題演習」「段落や意味のまとめごと読む活動」によるリーディング活動を行う授業
- 2) 「リスニング試験等の問題演習」「シャドウイング」によるリスニング活動を行う授業
- 3) 「文法説明を聞き、その文法項目を含む英文を書く」「入試過去問による問題演習」によるライティング活動を行う授業

1 年生のみを対象とする決定木分析においても、5 つのパターンが抽出された。その内、「話すこと」の技能不足と関連する要因と考えられるのは、下記 4) ~ 6) である。

- 4) 「リスニング試験等の問題演習」「教科書本文を CD で聞く活動」「ALT が話す英語の内容を聞く活動」「シャドウイング」によるリスニング活動を行う授業

- 5) 「ほとんど英語」「半分くらい英語」で行われる授業
- 6) 「教科書本文の音読練習」や「英語のスピーチやプレゼンテーション」「ディベートやディスカッション」によるスピーキング活動を行う授業

まず、調査結果から導出された6つの関連要因を見ると、「話すこと」の技能不足の意識形成にはスピーキングのみならず、さまざまな知識・技能の習得を目的とした授業活動の経験が関連することがわかる。これらの内1)および3)のような、文法を教え、英語を日本語に訳すことによって文法知識を定着させたり、1文単位で文法的正確さを重視して書かせるなどの文法訳読式指導法では「話すこと」の技能向上は目的とされないのが、当然の結果と言える。また、2), 4), 5)に関しては、いずれも英語の音声によるインプットであり、第2言語習得の観点からは「話すこと」の技能向上に貢献すると考えられる。しかし「リスニング試験等の問題演習」「教科書本文をCDで聞く活動」「ALTが話す英語の内容を聞く活動」では、聞いているだけでアウトプットにつながらない可能性があり、また「シャドウイング」についてはリスニング力養成のみならず、表現力を高める効果もある(新崎・高橋, 2004)と言われるが、今回の調査では、その効果を認識している学習者は少数派という結果になった。

さらに6)に関して、文部科学省の英語力調査と意識調査のクロス集計では、「話すこと」の得点が高い方が「英語でスピーチやプレゼンテーション、ディベートやディスカッションをしていた」と回答した生徒の割合が高いという結果であった。しかし、今回の調査結果によるとこれらの言語活動に取り組む生徒の英語力や活動内容のレベルによっては、むしろ「話すこと＝最も不足する技能」という意識形成につながってしまう可能性があることが示唆された。現行の学習指導要領に基づき「ほとんど英語」「半分くらい英語」で行われる授業を受けてきた学生が有意に多い1年生のみを対象とする決定木分析から導出された関連要因であることを考慮すると、教室における「話すこと」の指導内容・方法を検討する際に十分に留意する必要がある。その検討資料を提供するために、大学生が高校の教室で受けてきたスピーチやプレゼンテーション、ディベートやディスカッションによるスピーキング授業の具体的内容やレベル等についての追調査を行い「話すこと」の技能不足という意識形成との因果関係をより明らかにする研究が求められる。

5.2 「話すこと」の技能向上につながる高校英語授業の在り方

全体の調査データから抽出された5パターンの内、「話すこと」に対して「最も不足している技能とは思わない(=思わない)」という自己評価が「最も不足している技能と思う(=思う)」を上回るパターンは、下記1)～2)であり、これらが「話すこと」の技能向上につながる高校英語授業の在り方を考える上で参考になるとと思われる。

- 1) 「日本語に訳す」ことが指導重点ではあるが、「教科書本文の要点・概要などを読み取る」「速読練習」が授業活動の中心となるリーディングの授業
- 2) 「教科書本文の要点・概要などを読み取る」「速読練習」のリーディング活動があり、「大意把握」「文法・構文・語法」「総合的学習」を指導重点として、「ディクテーション」「教科書本文をCDで聞く活動」「ALTが話す英語の内容を聞く」リスニング活動や「与えられた日本語を英語に訳す」「まとまりのある文章を英語で書く」「意見文、エッセイ、スピーチ原稿を作成する」ライティング活動がある授業

上記 1) には、日本語訳を重視する授業であっても「速読練習」や「教科書本文の要点・概要などを読み取る」トップ・ダウン処理 (top-down processing) を伴う包括的な読解活動 (Hedge, 2014; Nuttall, 2005) がリーディング活動の中心となる授業は、「話すこと」の技能不足という意識形成にはつながりにくいことが示唆されている。ただし、「教科書本文の要点・概要などを読み取る」活動を行ってきた学生の内、日本語訳を指導重点とはしない「その他」の授業を受けてきた学生 6 名は全員が「思わない」と回答しているのに対し、日本語訳を指導重点とする授業を受けてきた 17 名については 8 名が「思う」と回答している。「その他」の重点を特定することはできないが、英語力調査と意識調査のクロス集計によると「聞いたり読んだりしたことについて、生徒同士で英語で話し合ったり意見交換をしていた」と回答した生徒の方が「話すこと」の得点が高い。この結果を参考にすると「速読練習」や「教科書本文の要点・概要などを読み取る」活動と読み取った内容について英語でアウトプットする活動を組み合わせるような統合的指導を重点とする授業は「話すこと」の技能向上につながる授業の在り方の 1 つになるのではないかと考えられる。

また 2) には、予備調査の結果における「1) リスニングによる十分なインプットがあり、ディクテーションやシャドウイングのような文字や音声によるアウトプットを伴う活動によりインテイクを促す授業」および「2) 言語形式の練習のためだけではなく、自分の意見や考えなどをライティングにより表現する言語活動がある授業」とのオーバーラップが認められる。具体的な授業展開の 1 つとして、「教科書本文の要点・概要などを読み取る」「速読練習」のリーディング活動により「大意把握」を行ってから「教科書本文を CD で聞く活動」「ALT が話す英語の内容を聞く」リスニング活動を行い、教科書の内容に対する「まとまりのある文章を英語で書く」「意見文、エッセイ、スピーチ原稿を作成する」ライティング活動を行うリーディング中心の技能統合型の授業展開 (図 7) が考えられる⁴。

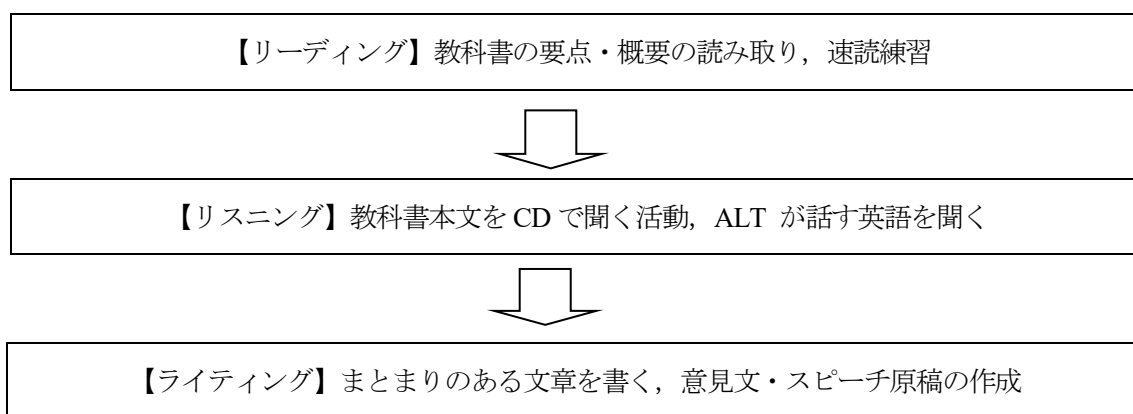


図 7. リーディング中心の技能統合型授業展開。

もう 1 つは、図 8 のようにプレ・リーディング活動として「教科書本文を CD で聞く活動」「ALT が話す英語の内容を聞く」活動を行い、「教科書本文の要点・概要などを読み取る」リーディング活動により「大意把握」を行い、ポスト・リーディング活動として本文中の「文法・構文・語法」の解説に基づいて「与えられた日本語を英語に訳す」ライティング活動に取り組む 3 段階のリーディング活動による授業展開 (例えば Wallace, 1992) が考えられる。

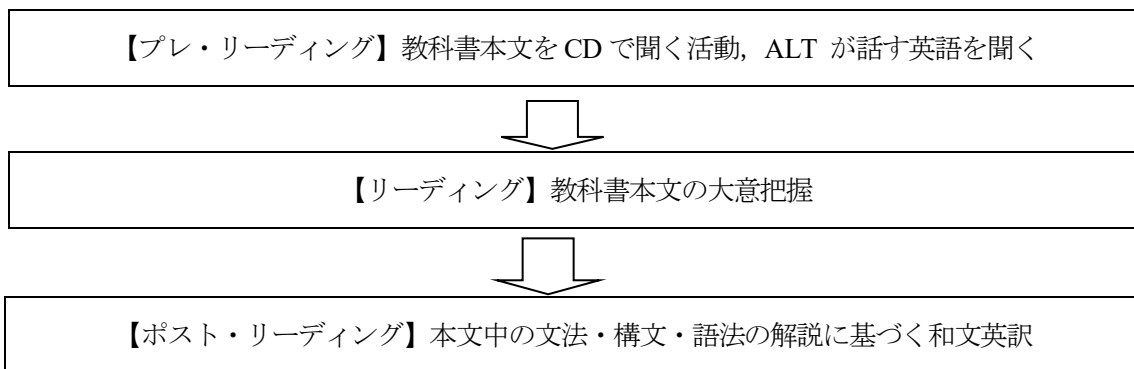


図 8.3 段階リーディング活動による授業展開。

「ほとんど英語」「半分くらい英語」で行われる授業を受けてきた学生が有意に多い1年生の調査データからは、「話すこと」の技能向上につながる文法指導の内容・方法を考える手がかりが得られた。下記 1) および 2) が参考になると思われる。

- 1) 教師は「ほとんど日本語」「全部日本語」を使用するが、文法に関わる授業活動として「文法項目の説明と例文解説」「文法項目の説明とドリル練習」「新出文法項目によるペア活動やアクティビティー」、リスニング活動として「ディクテーション」を行う授業
- 2) 文法に関わる授業活動として「複数の例文から文法規則を見つけ出す活動」や「新出文法項目を用いた自己表現活動」を行い、「ペアになり英語を使って行う活動」「教科書本文の暗記」をスピーキング活動として行う授業

1) には、「文法項目の説明と例文解説」「文法項目の説明とドリル練習」「新出文法項目によるペア活動やアクティビティー」などによる文法指導に加えて、リスニング活動として「ディクテーション」を行う授業は「話すこと」の技能不足という意識形成にはつながりにくいことが示唆されている。これに対して「リスニング試験等の問題演習」「教科書本文をCDで聞く活動」「ALTが話す英語の内容を聞く活動」を行う授業は、62.1%の学生に「話すこと」の技能不足を意識化させる結果となっている。ディクテーションは聞いているだけでアウトプットにつながらないリスニング活動とは異なり、ライティングも動員して行われる総合活動 (Brown, 2007) であることが関係すると考えられないこともないが、この結果のみからディクテーションと意識形成との関連を解明することは難しい。文法項目の指導に、アウトプットを伴うリスニング活動としてディクテーションを組み合わせる授業が「話すこと」の技能不足に対する意識の変容や技能そのものの向上につながるか、今後の実践研究による検証が必要である。

また、教師の英語使用に関しては、「ほとんど英語」「半分くらい英語」によって行われる英語授業を受けてきた学生は16名の内9名(56.3%)が話すことを「最も不足する技能」と回答したのに対し、「ほとんど日本語」「全部日本語」による授業を受けてきた学生は17名の内4名(23.5%)であった。この結果については「授業は英語で行うことを基本とする」という原則が、教師の英語使用による英語のインプット量増加や生徒が授業の中で英語を使用する機会の拡充に十分に活かされない状況では、むしろ日本語による解説や指示による方が生徒には取り組みやすい授業になる可能性がある」と解釈するのが妥当であろう。

2) には、「スピーチやプレゼンテーション」「ディベートやディスカッション」による高度なスピーキング活動よりも、複数の例文から文法規則を見つけ出す「帰納的文法指導」や自己表現などのコミュニケーションを支える文法指導を行い、「ペア活動」や「教科書本文の暗記」をスピーキング活動の中心とする授業の方が「話すこと」の技能不足という意識形成にはつながりにくいことが示唆されている。今後の授業改善に向けては、予備調査の結果における「3) 目標となる文法項目について理解するだけではなく、それを活用して習熟するための言語活動がある授業」をより具体化し、「文法項目の説明と例文解説」「文法項目の説明とドリル練習」を行った後で「新出文法項目によるペア活動やアクティビティー」「ディクテーション」によるリスニング活動を行うことが効果的な手立ての1つになりそうである。また、複数の例文から文法規則を見つけ出す「帰納的文法指導」や自己表現などのコミュニケーションを支える文法指導が行われる場合には、「スピーチやプレゼンテーション」「ディベートやディスカッション」による高度な言語活動よりはむしろ「ペア活動」や「教科書本文の暗記」等によりインテイクを促す授業展開の方が日本人高校生英語学習者の実態には適しているのではないかと推察される。

Goh and Burns (2012) は、第2言語によるスピーキング能力 (Second language speaking competence) は、発音を始めとする核となる技能 (Core speaking skills) に加え、文法・語彙や音韻、談話に関する知識 (Knowledge of language and discourse) およびやり取り等に関わるコミュニケーション方略 (Communication strategies) によって構成されるというモデルを提案している。このモデルは、「話すことに必要な言語知識の指導は行われてきたが、その知識を運用力に高めるための練習や活動が必ずしも十分ではなく、話すことに対する意欲や自信を高める効果には乏しかった」と言われる、これまでの日本の教室における指導実態を補完し、「話すこと」の技能向上という成果につながる高校英語授業の在り方を検討する上で非常に参考になる。そこで、今回の分析結果をこのモデルに適合させ、「話すこと」の技能向上につながると考えられる高校英語授業の在り方を総括して、今後の指導改善に向けての検討材料としたい。

- 1) リーディングやリスニングによる十分なインプットがあり、「ディクテーション」「ペア活動」「教科書本文の暗記」などのアウトプットを伴う活動によりインテイクを促して「話すこと」の核となる技能を高める授業
- 2) 言語形式の練習のためだけではなく、自分の意見や考えなどをライティングにより表現する言語活動により「話すこと」に必要な文法・語彙や音韻、談話に関する知識を身につける授業
- 3) 目標となる文法項目について理解するだけではなく、それを活用して習熟するための言語活動により「話すこと」に関わるコミュニケーション方略を身につける授業

6. 結論

日本人大学生学習者が、高校時代の英語授業で実際に経験した授業活動を調査し、その結果を分析して、「話すこと」の技能不足という意識形成に関連する要因を明らかにすることを試みた。また、分析結果に基づいて「話すこと」の技能向上という成果につながる高校英語授業の在り方について検討を行った。全体の分析結果からは、リーディング中心の技能統合型の授業展開の有効性が、また「ほとんど英語」「半分くらい英語」で行われる授業を受けてきた学生が有意に多い1年生の分析結果からは、文法指導の内容をリスニング・スピーキング活動と組み合わせて行う指導方法の有効性がそれぞれ示唆された。なお、学習指導要領に示された「授業は英語で行うことを基本とする」という原則に関しては、教師の英語使用による英語のインプット量増加や生徒が

授業の中で英語を使用する機会の拡充等に活かされていないことが示唆され、授業における教師の英語使用の目的と方法については今後、引き続き検討していく必要があることが確認された。

最後に、本研究の限界と課題について述べる。本研究では、「話すこと」の技能向上という成果につながる高校英語授業の在り方を検討したが、これは決定木分析の結果から探索的に見出された有意な情報であり、学習者の実感であると断言することはできない。「話すこと」が「最も不足している技能とは思わない」という学習者の自己評価を説明する、さまざまな変数の関係性として抽出されたパターンからの推定によるものである。したがって、研究の総括として提示した「話すこと」の技能向上につながる英語授業の在り方は、あくまでも高等学校の教室における「話すこと」の指導改善を考える材料に留まるが、改善への足掛かりとして活かすことは可能であろう。学習者が「話すこと」に対する意欲や自信を高め、実際に「話すこと」の技能向上という成果が見られる授業となり得るか、より実証的な研究を進めていくことが今後の課題となる。

注

1. 「スピーチやプレゼンテーションを行っている」と回答した教員が4.5%、「ディベートやディスカッションを行っている」と回答した教員が2.4%、「聞いたり読んだりしたことに基づき、情報や考えなどについて話し合ったり意見の交換をしたりする活動」を行っている教員が8.0%、「聞いたり読んだりしたことに基づき、情報や考えなどについて書く活動」を行っている教員が2.7%、それぞれ前回(平成27年度)調査より増加している。
2. 本調査では授業中における「最も経験の多い活動内容」を、調査テーマとしているが、あえて「2番目に経験の多い活動」というダミー設問を設けることにより、調査テーマが明らかになることによる回答バイアスを軽減した。
3. 複雑度 (Complexity: cp) の値によって決定木の分岐をチューニングする手続きを指す。rpart 関数のデフォルトでは cp=0.01 に設定されている。cp の設定値に決まりはないが、cp を小さくして分岐を増やした場合には、解釈が難しくなる。
4. 本授業展開には「話すこと」の言語活動が含まれていないが、【ライティング】で作成した原稿に基づき、授業内あるいは次時に発表活動を設定することが望まれる。

引用文献

- 泉恵美子.(2016). 導入編 スピーキング指導の Q&A. 泉恵美子・門田修平 (編). 英語スピーキング指導ハンドブック (pp. 6-23). 東京: 大修館書店.
- 岡秀夫.(1996). 「第2章 スピーキングの能力」. 岡秀夫 (編). 英語のスピーキング (pp. 27-63). 東京: 大修館書店.
- 金子朝子.(2004). 第9章 スピーキング. 寺内正典・木下耕児・成田真澄 (編). 第二言語習得研究の現在 (pp. 161-179). 東京: 大修館書店.
- 新崎隆子・高橋百合子.(2004). 眠った英語を呼び覚ます—DLS 英語学習法のすすめ. 東京: はまの出版.
- 杉田由仁.(2016). 『使える英語』が身につく英語授業のイメージ—高校英語授業に関する予備調査結果から—. JACET 関東支部紀要, 第3号, 34-45.
- 野津田雄太・高橋健一.(2011). 決定木を用いた学生の文理選択に関するアンケートからの知識獲得. 電子情報通信学会技術研究報告, AI2011-18, 7-12.

- 古田和久. (2007). 教育費支出の動機構造の解明に向けて—教育意識の決定木分析—. 教育社会学研究, 第 80 集, 207-225.
- 古家聡・櫻井千佳子. (2014). 英語に関する大学生の意識調査と英語コミュニケーション能力育成についての一考察. 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要, 第 4 号, 29-50.
- ベネッセ教育総合研究所. (2016). 中高の英語指導に関する実態調査 2015. ベネッセホールディングス.
- 文部科学省. (1999). 中学校学習指導要領 (平成 10 年 12 月) 解説 外国語編. 東京書籍.
- 文部科学省. (2000). 高等学校学習指導要領 (平成 11 年 3 月) 解説 外国語編・英語編. 東京書籍.
- 文部科学省. (2010). 高等学校学習指導要領 (平成 22 年 5 月) 解説 外国語編・英語編. 開隆堂
- 文部科学省. (2013). グローバル化に対応した英語教育改革実施計画. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf
- 文部科学省. (2018). 平成 29 年度英語力調査結果 (高校 3 年生) 概要. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). New York: Pearson Education.
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Hedge, T. (2014). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language* (3rd ed.). Oxford: Macmillan Education.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford University Press.

謝辞

本調査の実施においては、首都圏 10 大学の先生方、及び学生から多大なご協力をいただきました。また、2 名の査読者からは、貴重なコメントをいただきました。この場を借りて、深くお礼を申し上げます。

付録 1 高校時代の英語授業に関するアンケート

高等学校における英語授業改善のための調査研究資料にさせていただきますので、あなたが高校時代に受けた英語授業に関して、下記の質問に答えてください。この授業の成績評価等には無関係ですので、自分の経験に基づいて回答してください。

質問 1 高校時代、英語は好きでしたか、1 つ選んでください。

- a 最初から好きだった
- b 最初は好きだったが途中から嫌いになった
- c 最初は嫌いだったが途中から好きになった
- d 最初から嫌いだった
- e 好きでも嫌いでもなかった

質問 2 高校の授業では、どの学習内容に最も重点が置かれていたか、1 つ選んでください。

- a 大意把握
- b 日本語に訳す

- c 文法・構文・語法
- d 総合的学習(聞く, 話す, 読む, 書く)
- e その他

質問3 高校の授業で、日本人の先生はどのくらい英語を使いましたか、1つ選んでください。

- a 全部英語だった
- b ほとんど英語だった
- c 半分くらい英語だった
- d ほとんど日本語だった
- e 全部日本語だった

質問4 授業中のリスニング活動として、最も経験の多い活動内容を1つ選んでください。

- a リスニング試験等の問題演習
- b ディクテーション (英語の歌を聞き空欄に書き入れる, 聞いた英文を書き取るなど)
- c 教科書本文をCDで聞く活動
- d ALT が話す英語の内容を聞く活動
- e シャドウイング

質問5 2番目に経験の多い活動内容があれば1つ選んでください。

- a リスニング試験等の問題演習
- b ディクテーション (英語の歌を聞き空欄に書き入れる, 聞いた英文を書き取るなど)
- c 教科書本文をCDで聞く活動
- d ALT が話す英語の内容を聞く活動
- e シャドウイング

質問6 授業中のスピーキング活動として、最も経験の多い活動内容を1つ選んでください。

- a 教科書本文の音読練習
- b ペアになり英語を使って行う活動
- c 教科書本文の暗記
- d 英語のスピーチやプレゼンテーション
- e ディベートやディスカッション

質問7 2番目に経験の多い活動内容があれば1つ選んでください。

- a 教科書本文の音読練習
- b ペアになり英語を使って行う活動
- c 教科書本文の暗記
- d 英語のスピーチやプレゼンテーション
- e ディベートやディスカッション

質問8 授業中のリーディング活動として、最も経験の多い活動内容を1つ選んでください。

- a 教科書本文を日本語に訳す

- b 教科書本文の概要・要点などを読み取る
- c 速読練習
- d 入試過去問による問題演習
- e 段落や意味のまとまりごとに読む活動

質問 9 2 番目に経験の多い活動内容があれば1つ選んでください。

- a 教科書本文を日本語に訳す
- b 教科書本文の概要・要点などを読み取る
- c 速読練習
- d 入試過去問による問題演習
- e 段落や意味のまとまりごとに読む活動

質問 10 授業中のライティング活動として、最も経験の多い活動内容を1つ選んでください。

- a 与えられた日本語を英語に訳す
- b まとまりのある文章を英語で書く
- c 文法説明を聞き、その文法項目を含む英文を書く
- d 入試過去問による問題演習
- e 意見文，エッセイ，スピーチ原稿の作成

質問 11 2 番目に経験の多い活動内容があれば1つ選んでください。

- a 与えられた日本語を英語に訳す
- b まとまりのある文章を英語で書く
- c 文法説明を聞き、その文法項目を含む英文を書く
- d 入試過去問による問題演習
- e 意見文，エッセイ，スピーチ原稿の作成

質問 12 語句に関する授業中や授業外の活動として、最も経験の多い活動内容を1つ選んでください。

- a 学校指定の単語集から出題される単語テストへの取り組み
- b 教科書本文の新出語句の意味調べ
- c 新出語句の発音練習
- d 単語の意味やスペルの暗記
- e 単語の意味推測や語法の説明

質問 13 2 番目に経験の多い活動内容があれば1つ選んでください。

- a 学校指定の単語集から出題される単語テストへの取り組み
- b 教科書本文の新出語句の意味調べ
- c 新出語句の発音練習
- d 単語の意味やスペルの暗記
- e 単語の意味推測や語法の説明

質問 14 文法項目に関する授業中の活動として、最も経験の多い活動内容を1つ選んでください。

- a 文法項目の説明と例文解説
- b 文法項目の説明とドリル練習
- c 複数の例文から文法規則を見つけ出す活動
- d 新出文法項目を用いた自己表現活動
- e 新出文法項目によるペア活動やアクティビティー

質問 15 2番目に経験の多い活動内容があれば1つ選んでください。

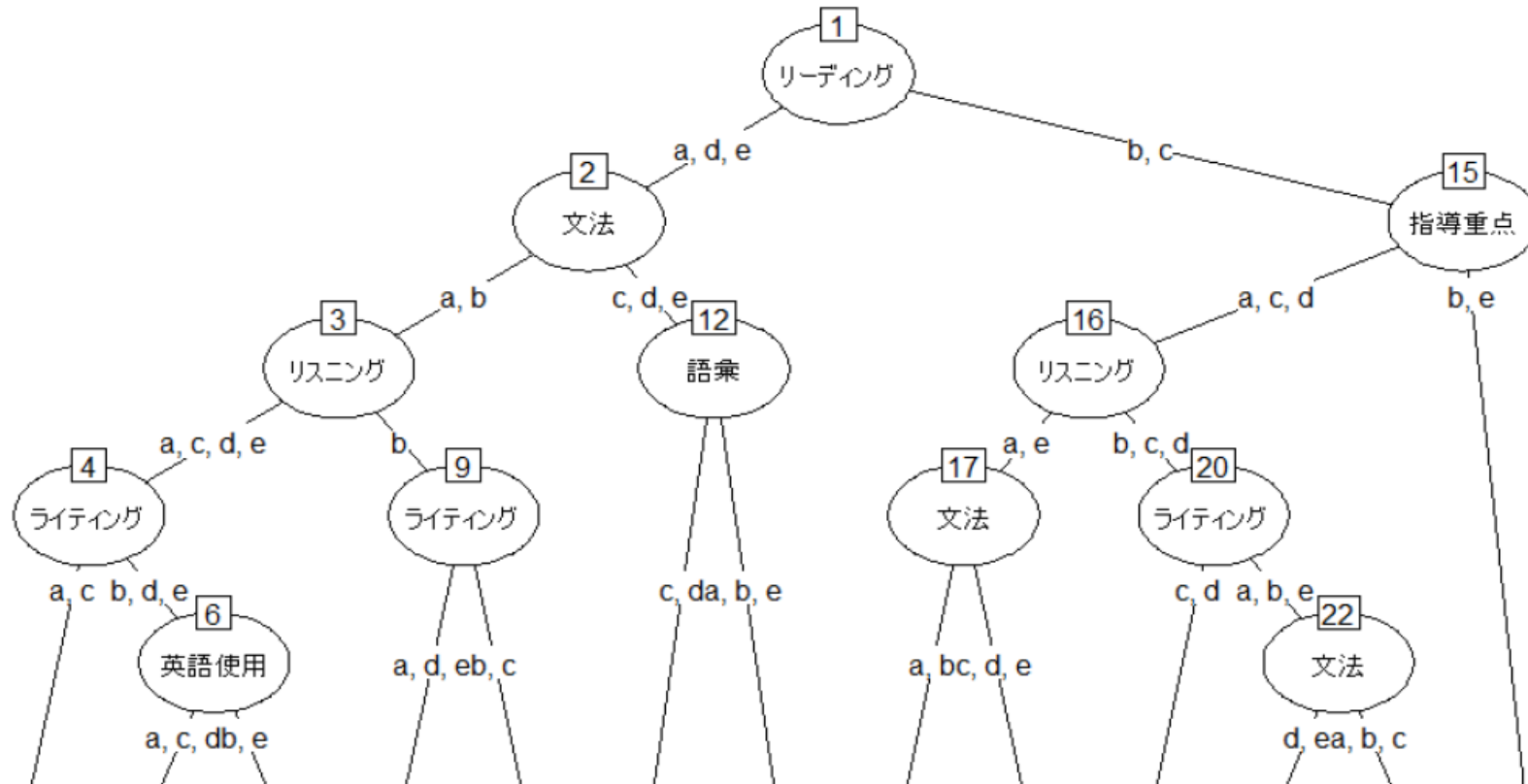
- a 文法項目の説明と例文解説
- b 文法項目の説明とドリル練習
- c 複数の例文から文法規則を見つけ出す活動
- d 新出文法項目を用いた自己表現活動
- e 新出文法項目によるペア活動やアクティビティー

質問 16 あなた自身の現在の英語力について、次のどの技能が最も不足していると感じますか。

- a 聞くこと
- b 話すこと
- c 読むこと
- d 書くこと

ご協力ありがとうございました。

付録2 決定木分析の結果 (初期値 : cp = 0.01)



Node 5	Node 7	Node 8	Node 10	Node 11	Node 13	Node 14	Node 18	Node 19	Node 21	Node 23	Node 24	Node 25
$n = 321$	$n = 104$	$n = 28$	$n = 37$	$n = 21$	$n = 17$	$n = 32$	$n = 72$	$n = 6$	$n = 46$	$n = 8$	$n = 71$	$n = 31$
210/111	64/40	10/18	23/14	7/14	11/6	12/20	42/30	5/1	28/18	6/2	26/45	9/22

注. 最下段の表は, R の出力データを見やすくするために執筆者が形式を改めた。数値は「思う/思わない」の内訳を表す。

英語熟達度によるリテリングパフォーマンスの違い：
複雑さ，正確さ，流暢さとの関係と発話内容の分析
**Correlations Between English Proficiency and Story Retelling
Performance:
Analysis of Complexity, Accuracy, Fluency, and Speech**

早船 由紀見
(筑波大学大学院生)

Abstract

This mixed-method study aimed to evaluate the story retelling performance of 23 Japanese university students in relation to English proficiency, as indicated by their TOEIC scores. Story retelling performance was first evaluated using Complexity, Accuracy, and Fluency (CAF) indices. Correlation analysis of TOEIC scores and each of the CAF results indicated moderate correlations between TOEIC reading and listening scores and complexity. Then, students' retelling performance was further evaluated qualitatively. Those who have higher proficiency seemed to have constructed a mental representation with the gist after reading the text and tried to retell the original story using their own words, while students with lower proficiency seemed to have constructed a mental representation lacking one or more key points and tended to reproduce the original text. The current study revealed the potential of the story retelling activity: As an integrated task, it can develop both reading skills to capture the main points and speaking skills to express them in one's own words.

Keywords: リテリング, 熟達度, TOEIC, CAF, 心的表象

1. はじめに

社会の急速なグローバル化に伴い，日本人の英語スピーキングの能力が様々な分野で必要とされてきている。大学生が卒業後に就職する多くの企業では，外国人の上司や同僚がいたり（厚生労働省，2019），社内の公用語が英語の企業もある。そうでなくても海外市場や海外企業と無関係な日本企業は少なく，企業では，英語の能力が求められている。このような背景から，スピーキングは，多くの大学生にとって必要とされ，身につけなければならない重要な技能である一方で，英語4技能の中で一番習得が難しいと言われている（Ur, 1996; Zhang, 2009）。その理由として，日本語と異なる発音やイントネーション，形式的な表現，コロケーションなどの細かい技術を身につける必要があることがあげられる（Zhang, 2009）。また，日本のような外国語環境では，英語を話す機会は教室内に限られており，リハーサルをする機会が少ないのも，習得が難しいとされる理由の一つである（Oya & Greenwood, 2009; Zhang, 2009）。スピーキングの能力向上の一端を英語の他の技能を絡めた活動で補うことができれば，リハーサルの機会が少ないというハンディを補うことができる。

スピーキングの能力向上につながる活動の一つにリテリングがある。リテリングとは、あるまとまった文章を読んだり、聞いたりした後に、元の文章に頼らず、その内容を第三者に伝える活動である (Kissner, 2006; 卯城, 2009; 佐々木, 2020)。リーディングやリスニングの技能と、スピーキングの技能の両方を使う活動である。また、リーディングやリスニングだけでなく、過去に見たり、読んだりしたものを相手に伝えるという活動は、普段の生活の中で常に行っている言語活動であり (卯城, 2009)、英語を話す環境においても日常的に行われるものである。リテリングには、聞いたり読んだりした内容を理解する力と、その内容を簡潔にまとめ、相手にわかるような英文を頭の中で作成し、それを相手に伝えることばで発信する力が必要である (Appel & Lantolf, 1994)。また、リテリングは、英文を読んだり聞いたりする活動の後に伝える活動を行うため、リーディングやリスニングの能力を測定するために用いられ (Reed & Vaughn, 2012)、スピーキング能力を測るため (Hirai & Koizumi, 2009) に広く用いられている。さらに、リテリングは、スピーキング力を向上させる活動としても研究されている。Smith (2010) は、多読を行った後に、読んだ本についてのディスカッションを行うことで中間言語能力を伸ばし、オーラルコミュニケーション技術の向上につながることを示唆している。リテリングを行うために、読んだ内容を頭の中で簡潔にまとめて (サマライジング)、相手が理解できるように話さなければならないため、活動としての生徒のハードルは高い (Smith, 2010, p. 59) が、リテリングを生徒同士で行わせることにより、コミュニケーション能力が高まったり、相手が話した言葉を利用することで、スピーキング能力を高めることができるという利点がある。

本研究では、リーディングをインプットとしたリテリングに焦点を当て、リテリングのパフォーマンスと TOEIC スコアとの相関を調べ、英語熟達度によりリテリングの内容がどのように異なるのかを量的および質的に検証する。

2. 先行研究

2.1 評価手法としてのリテリング

リテリングは、リーディングという受容能力とスピーキングという発信能力の両方の技能を使う、技能統合型のタスクである。リーディングの理解を深めるためにも、スピーキングの技術を向上させるためにも有効なタスクである (Appel & Lantolf, 1994; Kai, 2008)。一方で、これらの技能を測定するためのテストとしても広く使用されている。リテリングテストを多肢選択式問題と比較すると、テスト受験者が問題の解答をするために部分的に読んだり、問題の中に思いもよらぬ解答を見つけたりといった、読解の妨げになる要素がない (甲斐, 2008)。リテリングは、読み手の理解を直接的に測ることができるテストであり、リーディング力を測るために広く用いられている (Appel & Lantolf, 1994; Gambrell, Pfeifer, & Wilson, 1985; Johnston, 1983)。Appel and Lantolf (1994) は、リテリングは、読み手の読解力だけでなく、フィラー (つなぎ言葉) や独り言、ポーズの時間を分析することにより、読み手がテキストをどのように理解しているのかがわかるテストだとしている。

リテリングはまた、読み手のスピーキング力を測定するテストとしても広く用いられている。読んで理解した内容を発話するため、発話の内容や一貫性などをルーブリックを使って総合的に評価したり、発話量、語彙、文法力、構文作成力、複雑さ、正確さ、流暢さなどの指標を使って分析的に評価することもできる。リテリングを他のスピーキングタスクと比べると、より発話を促すことのできるテストであるという利点がある。Hirai and Koizumi (2009) は、ストーリーリテ

リテリングテストを、教室で行うスピーキングのテストとして、簡単で正確なテストであり、テスト受験者のスピーキングの学習意欲を高めるプラスの効果をもたらすものとしている。また、Koizumi and Hirai (2012) は、EBB (Empirically-derived Binary-choice Boundary-definition) を用いてストーリーリテリングテストを評価し、評価結果を他のスピーキングテスト (Versant と SST) と比較し、中程度の相関を持つことを示した。Allen and Allen (1985) は、スペイン語学習者のリテリングの内容を学習年数で比較し、熟達度により語彙や文法構造が言語発達の状況で異なることを示している。

一方で、リテリングテストをスピーキングテストとして使用する場合、結果には様々な制約が含まれていることを考慮しなければならない。英文が与えられているため、直前に読んだ文を使ってスピーチの内容を組み立てることができる。Yokouchi (2013) は、リテリングが、話の内容を一から構築する構造化タスクではなく、発話内容が狭い分野に限られたものとしている。Hirai and Koizumi (2009) は、ストーリーリテリングテストの短所について、受験者の記憶力やテキスト理解力に大きく影響され、テキストで使用されている語彙やフレーズをそのまま使ってリテリングすることが可能なため、受験者の真の語彙力やスピーキング能力を測ることができないとしている。また、佐々木 (2020) は、リテリングを、リテリング (産出) とリプロダクション (再生) という2つの異なる質に分けられるといい、リテリングは読んだテキストを自分の言葉で言い換えること、リプロダクションは、読んだテキストをそのまま、あるいはほぼ同じフォーマットで再生したものだとしており、後者は完全なアプトプット活動とは言えないとしている。

2.2 リテリングと熟達度との関係

リテリングは、主に第1言語の幼少者の読解力や発話の発達を促す学習方法としての研究が行われてきたため (Kissner, 2006)、第2言語の評価手法として学習者の熟達度との関係を調べた研究は少ない。Koizumi and Hirai (2012) は、リテリングテスト受験者を初・中級者 (自己申告の TOEIC860 点未満の学部生) と、上級者 (英語専攻の大学院生と自己申告の TOEIC860 点以上の学部生) に分け、テストのスコアを他のスピーキングテストと比較した。その結果、リテリングテストの初・中級者の得点分布が、他のテストに比べて広範囲にわたっており、リテリングテストが初・中級者のスピーキング能力を測定するのに適したテストであることを示している。Kai (2008) は、リテリングテスト受験者をクローズテストのスコアにより上位群と下位群2つのグループに分け、テキストの重要な情報がリテリングの内容に含まれていた比率を Idea Unit で比較した。その結果、熟達度による違いは見られなかった。Allen and Allen (1985) は、スペイン語の学習年数が長い学習者ほど、語彙が豊富で、より複雑な文を話すことを示している。しかし、これらの研究では、熟達度の指標が教室内で行われたテストや学習年数をもとにしており、信頼性や妥当性の高い熟達度の指標ではない。Koizumi and Hirai (2012) は、TOEIC スコアをもとに受験者をグループ分けしているが、TOEIC スコアとスピーキングとの関係性を評価した研究ではない。また、リテリングの評価は Idea Unit 数や語彙、表現の違いなどの質的評価が主であり、分析的な評価は行われていない。

3. 研究の目的

本研究の第1の目的は、日本人大学生のリテリングの内容を分析的に評価し、TOEICスコアをもとにした英語熟達度とリテリングテストとの関係を、複雑さ、正確さ、流暢さ (CAF) の観点から調べることである。さらに、第2の目的は、熟達度によりリテリングの発話内容がどのように異なるのかを質的に評価し、発話内容の違いを明らかにすることである。本研究のリサーチクエスション (RQ) は以下である。

RQ1. 英語熟達度の違いにより、リテリングの複雑さ、正確さ、流暢さに違いがあるか。

RQ2. 英語熟達度は、リテリングの発話の内容にどのような影響をおよぼすのか。

4. 方法

4.1 参加者

本実験の参加者は東京近郊の私立大学の生命科学、理工学、経営学専攻の1,2年生25名で、このうち、1年以上の海外滞在歴のある者2名を除外し、23名のデータを有効データとして分析に使用した。

4.2 マテリアルと手順

4.2.1 熟達度テスト

熟達度テストは、学期の初めにプレースメントテストとして参加者が受験した TOEIC IP テストで代用し、そのスコアを熟達度として評価に用いた。参加者の熟達度を表1に示す。

表1

参加者の熟達度 (N=23)

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Total (990)	300	800	448.5	127.9
Reading (495)	95	420	233.4	75.8
Listening (495)	100	380	214.7	67.8

注. Total, Reading, Listening は、それぞれ TOEIC のスコアで、() 内は満点。

4.2.2 リテリングテスト

リテリングテストの問題文は、英検2級の2次試験と同程度の難易度の問題文を、市販の問題集 (クリストファ, 2018) から選び、使用した。英検2級の2次試験の問題文 (付録1) は単語数、難易度ともに、TOEIC 平均450点の大学生が一度読んだだけで十分理解できる内容であると考え使用した。表2に問題文の難易度と単語数、トピックを示す。

表2

リテリング問題文の難易度、文字数、内容

Flesch Reading Ease	Flesch-Kincaid Grade level	単語数	内容
62.1	7.5	60	新しいロボット

テストは通常授業を行っている教室で授業時間の一部を使用して行われた。テストを始める前に、参加者に研究の意図を説明し、参加を承諾した学生は承諾書に署名をした。その後、参加者全員に問題文が紙で配布された。テストは以下の手順で行われ、手順2および3の内容は、参加者自身が自分のスマートフォンの録音機能を使って録音した。

手順1. 黙読 (2分)

手順2. 内容を問う問題 (Q1~Q3) を音読し回答

手順3. 紙を裏返し、4つのキーワードを見ながら問題文の内容をリテリング (2.5分)

手順2は、内容理解を確認するための質問で、参加者はテキストを見ながら解答し、参加者全員が正解した。手順3のリテリングは、元の問題文を見ずにキーワードのみ参照して問題文の内容をリテリングする(付録1, 2)。キーワードを使用して元の文章の内容を説明するように伝え、最後に自分の意見を入れるように指示した。自分の意見を入れることで、元のテキストに縛られない自由な英文を作成することができ、参加者のスピーキング力がより顕著に現れるため、本テストに取り入れた。リテリングには2分30秒という制限時間を設けたが、すべての参加者が制限時間内にリテリングを終えた。録音された音声はすべてスクリプトに起こし、スクリプトを用いて評価を行った。

4.3 評価方法

リテリングの分析的評価には、複雑さ (Complexity)、流暢さ (Fluency)、正確さ (Accuracy) の3つの観点 (CAF) を用いた。表3に3つの観点とそれぞれの指標を示す。全体の1/4の評価を英語教育専攻の大学院生3名で行い、評価者間信頼性 α が.80以上であったため、残りの3/4の評価を1名の評価者(筆者)が行った。さらに、リテリングの内容については5段階のルーブリック(付録3)を用いて評価を行った。2名の英語教育専攻の大学院生で半分の評価を行い、評価が不一致であったものについては話し合い、評価を一致させた。残りの半分は1名(筆者)で評価を行った。また、6名の実験参加者の発話内容を質的に分析し、熟達度の違いやリテリングの評価スコアの違いがリテリングの発話内容にどのような影響を与えるのかを検証した。

表 3

リテリングの評価観点と指標

観点	ラベル	指標
複雑さ	C1	Token の数 (全発話語数)
	C2	pruned token の数 (Token の数から、繰り返しやフィルター、自己訂正した語などの数を引いた数)
	C3	type の数 (発話語のうち、異なる語の総数)
	C4	type の数 ÷ pruned token の数 (type-token ratio, TTR)
	C5	C2 ÷ T-unit の数 (T-unit あたりの語彙数)
正確さ	*A1	全誤り数
	*A2	全誤り数 ÷ T-unit (T-unit あたりの誤り数)
流暢さ	F1	音節数 ÷ 発話時間 (秒)
	*F2	ポーズ数 ÷ 発話時間 (分)

注. 左上の*印は、スコアが大きいほど評価が低い指標。

5. 結果

5.1 英語熟達度とリテリングの複雑さ、正確さ、流暢さとの関係

表 4 に、リテリングの評価結果を示す。複雑さの指標である発話の平均語数が C1 (Token, 全語数) で 48.7, C3 (type, 異なり語数) で 37.7 であった。また、T-unit あたりの語数 (C5) の平均値は、9.6 であった。これに対しリテリングの問題文 (付録 1 参照) の語数は、Token で 60, type で 50 であり、また、T-unit あたりの語数は 10 語で、若干多いかほぼ同等であった。これは、リテリングテストが自然な発話を計測するテストではなく、あくまでも読んだ問題文の影響を受けるものであることを示唆している。正確さの指標である誤りの数の平均 (A1) は 1.6 個であり、T-unit あたりの誤り数 (A2) の平均は、0.3 と正確な文を話しているという結果になった。これも、リテリングが直前に読んだテキストの内容を利用して発話できることが影響していると考えられる。流暢さでは、1 秒あたりの音節数の平均が 1.4, ポーズ数が 4.4 個/分で話す速度は遅めという結果になった。これらの結果をまとめると、正確な文をゆっくりと話し、使用語数は少なめであったと言える。リテリングの制限時間は 2.5 分 (150 秒) であったが、すべての実験参加者は時間内にリテリングを終えており、発話の平均時間は、約 1 分 (58.4 秒) であった。

表 4

リテリングの各評価指標のスコアと発話時間, T-unit (N=23)

ラベル	M	SD
C1(token)	48.7	17.2
C2 (pruned token)	46.1	14.6
C3 (type)	37.7	8.9
C4 (TTR)	.8	.1
C5 (C2/T-unit 数)	9.6	2.4
*A1(全誤り数)	1.6	1.3
*A2(全誤り数/T-unit 数)	.3	.3
F1 (音節数/発話時間 (秒))	1.4	.5
*F2 (ポーズ数/発話時間 (分))	4.4	2.3
発話時間 (秒)	58.4	20.4
T-unit	4.9	1.0

注. 左上の*印は, スコアが大きいほど評価が低い指標。

表 5 に, 熟達度とリテリングの複雑さとの間の相関係数を示す。C1 (token 数), C2 (pruned token 数), C3 (type 数), C5 (C2/T-unit 数) と TOEIC のトータルスコア, リスニング, およびリーディングのスコアとの間に中程度の相関が見られた。C4 (TTR) は, 熟達度との相関関係は見られなかったが, 熟達度と負の相関関係を示した。参加者の熟達度が上がると, 異なり語数が少なくなることを意味している。また, C4 (TTR) は, 他の複雑さの指標である, C1~C3 および C5 とも負の相関関係を示している。これは, 熟達度が上がると発話量が増えるが, 同じ語を繰り返し使用するため C4 のスコアが下がることを示している。熟達度が低いと同じ語を繰り返すほどの発話量がないため, 全発話数に占める異なり語数が多くなり C4 のスコアが上がる。そのため, 特に初級者では, C4 (TTR) は発話数が多くなるほどスコアが低くなる傾向にある (小泉・栗寄, 2002)。

表 5

熟達度と複雑さとの相関関係

		total	reading	listening	C1	C2	C3	C4	C5
熟達度	total	-							
	reading	.902**	-						
	listening	.882**	.592**	-					
複雑さ	C1	.580**	.590**	.439**	-				
	C2	.596**	.589**	.469**	.991**	-			
	C3	.590**	.585**	.462**	.880**	.883**	-		
	C4	-.229	-.286	-.117	-.568**	-.568**	-.182	-	
	C5	.568**	.530**	.484**	.597**	.611**	.475*	-.581**	-

注. * $p < .05$, ** $p < .01$ 。熟達度は TOEIC のスコア。C1 = token 数, C2 = pruned token, C3 = type, C4 = TTR, C5 = T-unit 当たりの pruned token 数。

表 6 に、熟達度とリテリングの正確さとの間の相関関係を示す。正確さの指標のスコアは、数値が小さいほど正確さが高いという評価となるため、相関係数は負となったが、いずれのスコアとも有意な相関関係は見られなかった。

表 6

TOEIC スコアと正確さの相関関係

		total	reading	listening	A1	A2
熟達度	total	-				
	reading	.902**	-			
	listening	.882**	.592**	-		
正確さ	*A1	-.177	-.114	-.198	-	
	*A2	-.187	-.122	-.209	.939**	-

注. ** $p < .01$ 。熟達度は TOEIC のスコア。左上の*印は、スコアが大きいほど評価が低い指標。A1 = 全誤り数, A2 = T-unit あたりの誤り数。

表 7 に、熟達度とリテリングの流暢さとの相関関係を示す。F2 は、1 分あたりのポーズの数で数値が大きいほど流暢さが低くなるため、相関係数がマイナスとなっている。熟達度と流暢さとの間には、有意な相関関係はなかった。

表 7

熟達度と流暢さの相関関係

		total	reading	listening	F1	F2
熟達度	total	-				
	reading	.902**	-			
	listening	.882**	.592**	-		
流暢さ	F1	.245	.254	.175	-	
	F2	-.021	-.003	-.032	-.480	-

注. * $p < .05$, ** $p < .01$ 。左上の*印は、スコアが大きいほど評価が低い指標。F1 = 音節数/発話時間 (秒), F2 = ポーズ数/発話時間 (分)。

5.2 リテリングの発話内容の質的分析

前節の結果から、熟達度とリテリングの複雑さが関係していることが分かったが、この節では熟達度の違いによりリテリングの内容にどのような質的な違いがあるのかを参加者の発話内容をもとに、熟達度と複雑さとの関連から分析する。この節では、ルーブリック評価も使用して分析を行うことから、まずルーブリック評価と熟達度との間を関係を表 8 に示す。TOEIC のトータルスコア、およびリーディングとの間に中程度の相関関係が見られた。

表 8

熟達度とルーブリック評価の相関関係

		total	reading	listening	ルーブリック評価
熟達度	total	-			
	reading	.902**	-		
	listening	.882**	.592**	-	
ルーブリック評価		.472*	.527**	.301	-

表 9 に、発話分析を行った 6 名の参加者のバックグラウンドを示す。これらの参加者は、TOEIC Reading 最高点 (ID2) と 2 位 (ID7), 最低点 (ID16), 複雑さ C5 (pruned token/T-unit) 最高点 (ID4) と 2 位 (ID23), C5 最低点 (ID11) であり、それぞれに特徴的な発話の違いがみられた。C5 は T-unit 当たりの発話量で複雑さを表す指標であり、発話量の指標である, C1~C3 の違いでは見られない特徴があると考え、C5 との関連で参加者を選んだ。

表 9

質的分析を行った参加者のバックグラウンド

ID	熟達度			複雑さ				ルーブリック評価	発話時間 (秒)	T-unit 数
	total (990)	reading (495)	listening (495)	C1	C2	C3	C5			
2	800	420	380	77	67	58	13.4	5	108	5
4	495	270	225	66	63	46	15.8	3	89	4
7	655	330	325	50	50	43	10.0	5	30	5
16	355	95	260	39	39	34	9.8	3	60	5
11	340	170	170	31	31	26	6.2	3	63	5
23	540	305	235	43	43	30	14.3	5	31	3

注. total, reading, listening は、TOEIC のスコア。()内は、それぞれの満点。C1 = token 数, C2 = pruned token, C3 = type, C5 = T-unit 当たりの pruned token 数。

まず、リーディングのスコアが最も高かった参加者 (ID No.2, TOEIC reading = 420 点, TOEIC total = 800 点) の発話内容を分析する。以下、参加者の発話内の文中の [...] は 1 秒以上のポーズ、太字はリテリング時に参照することのできるキーワード (付録参照) を示している。「あ」 oh, uh, ah などは、日本語/英語のフィラーである。なお、文法的な間違いは正確さの指標で評価しているが、今回、熟達度と正確さとの間に相関関係がなかったためここでは掘り下げない。そのため、各発話文の中の文法の間違いは訂正していない。また、繰り返しや自己訂正も、マーキングせずに掲載している。

ID No.2 :

Most robots around the world do **physical work** in factories. [...] But these days there are [...] some, new kinds of robots [...] like stuffed animals [...] They are [...] **elderly people** enjoy talking and playing with them. In the **future**, these robots are become more common. [...] I think, I think it's very good thing [...]

Elderly people [...] あ It is difficult for elderly people to have new pets like a dog or cats [...]. but these robots are [...] are more easy to [...] あ but these robots [...]

No.2 に特徴的なのは、発話時間が全参加者の中で一番長く (108 秒)、発話量 (C1~C3) および T-unit あたりの pruned token 数 (C5) が、全参加者中ベスト 1 またはベスト 2 に入っていることである。原文の内容は、「多くのロボットは工場などで肉体労働を行っているが、近年ぬいぐるみのようなロボットが登場し、お年寄りを楽しませている。今後はそのようなロボットがより一般的になるだろう」というものであり、No.2 の発話内容はこれらを含んでいる。発話時間が長いのは、発話量が多い (C1(token) = 77, C2(pruned token) = 67) こともあるが、ポーズも多く、考えながらゆっくりと話しているからだと考えられる。後半の自分の考えを述べるころでは、言いたいことが言えずフィラーを入れて何度か言い直しているが、最後は諦めて中断している。もう一つ特徴的なことは、キーワードの一つを使っていないことである。これについては、他の参加者と比較し、考察で詳しく述べる。

次に紹介する ID No.4 は、C5 (T-unit あたりの pruned token) のスコアが一番高かった参加者である。

ID No.4 :

There are many many robots in the world. ah. They look like animals, humanoid, and so on... But in... in now... talking robot, or speaking robot... are useful for **elderly people**...such as in **hospitals and nursing homes** because for elderly people...ah... talking with cat animal robot, or animal robot... that makes, makes elderly people so happy or so fun....ah .In the **future**, it is. ah....it is ah... good.

この参加者の TOEIC reading スコアは 270 点で、平均点 ($M = 233.4$) に近い値であった。No.4 の発話内容で特徴的なのは、原文の影響があまり見られないことである。多くの参加者が、一つのキーワード “physical work” を見て原文の最初の一文を思い出し、原文と似たような文を発話しているが、No.4 は、ロボットを産業ロボットだけにとらえず、この世界には様々なロボットが存在すると説明した後で、現在は会話でお年寄りを楽しませてくれるロボットが存在する、と説明している。ただし、原文をそのように解釈したため、主題の一つである、これまではロボットは工場で使用されていた、というトピックが抜けており、ルーブリックによる評価は 3 であった。原文を読んで形成した心的表象からこのトピックが抜け、産業ロボットやその他のロボットも存在する、と解釈したと考えられる。また、この参加者も、キーワードの一つを使っていないという特徴がある。

次に、reading スコアが全参加者中 2 位 (330 点) の No.7 の発話内容を分析する。

ID No.7 :

Most robots used were **physical work** but these days the situation has changed. Robot that looks like animals are used in **hospitals and nursing homes**. Even [...]. **elderly people** enjoy talking and playing with cute robots. I think as it also says, more robot will become more common in the **future**.

この参加者は、ポーズや言い淀み、および訂正が少ないのが特徴で、流暢さの指標である F1 (音節数÷発話時間) のスコアが参加者中最も高かった。とても早口で滑らかなスピーチである。そのため発話時間が短い (30 秒)。発話内容は簡潔で、4 つのキーワードをすべて使用して原文の内容をコンパクトに説明している。特に一文目は、原文の、“some robots are used differently”の部分を、“the situation has changed”のように、自分の言葉で説明している。発話量 (C1~C3) や、T-unit あたりの pruned token 数 (C5) は多くはないが、スピーキング力のある参加者と言える。ループリック評価では、満点 (5 点) であった。

次に、reading スコアが最も低かった (95 点) 参加者の発話内容を紹介する。

ID No.16 :

Most robots around the world do **physical work** in factories. But these days some robots are used differently. These robots used at **hospitals and nursing homes**. [...] えー、わかんない These robots make [...] **elderly people** happy. [...] I think this idea is good.

No. 16 は全体的に発話量が少なく、原文の内容を伝えきれていない。ループリック評価は 3 点であった。発話時間は 60 秒と全参加者のほぼ平均であったが、非常にゆっくりと話し、途中長いポーズがあるため発話量が少ない。キーワードを一つ使っておらず、原文にある、“Such robots may be more common in the future” (将来このようなロボットが一般的になる)、という内容が含まれていない。また、発話内容が原文に忠実であり、リテリング (再話) よりもリプロダクション (再生) に近い。原文の内容は理解しているが、主題をとらえられていないか、リテリング時に過度に緊張したことが原因ではないかと考えられる。

次に、発話量 (C1~C3) は多いが、T-unit あたりの pruned token 数 (C5) が少ない参加者の発話内容を分析する。

ID No. 11 :

Most robots do **physical work** in the world. [...] え Robots is different. え For example [...] nn robots [...] that like stuffed animals introduced eh **hospital and nursing homes**. And [...] **elderly people** introduced robots is [...] cute え [...] Such robots [...] used [...] common **future**.

No. 11 はキーワードをすべて使用しているが、原文に忠実な文を発話しており、No.16 同様、リテリング (再話) ではなくリプロダクション (再生) に近い。TOEIC reading スコアは 170 点で TOEIC のトータルスコアは、340 点であり、熟達度としては初級者レベルと言える。キーワードから原文を思い出し、記憶に頼りリプロダクションを行っていると考えられる。

最後に、TOEIC reading のスコアが高く (305 点)、C5 (T-unit あたりの pruned token) のスコアも高いが、発話量 (C1~C3) は平均的な参加者の発話を分析する。

ID No. 23 :

Originally most robots around the world do **physical work** in the factory. These days some kind of robots are used to make **elderly people** happy in the **hospitals and nursing homes**. [...] In the **future**, many kinds of robots are used around the world.

No.23 に特徴的なのは、文の数が少ない (3 文) が、一文に含まれる語数が多いので、より複雑さ (C5=14.3, ベスト 2) が高いと評価される文を話している点である。キーワードをすべて用い、原文の内容を簡潔に自分の言葉で伝えている。少ない文、少ない語数で、効率的にリテリングをしていると言える。ループリック評価は満点 (5 点) であった。

6. 考察

本研究の RQ1 は、「英語熟達度の違いにより、リテリングの複雑さ、正確さ、流暢さに違いがあるか」であった。TOEIC スコアとリテリングパフォーマンスの複雑さ、正確さ、流暢さとの相関関係を調べたところ、複雑さの 4 つの指標 (C1 = token 数, C2 = pruned token 数, C3 = type 数, および C5 = T-unit あたりの pruned token 数) との間に中程度の相関関係があった。TOEIC スコアは、リーディングとリスニングそれぞれの相関分析を行ったが、両方とも中程度の相関関係があり、リーディングスコアとの相関係数 ($r = .590, r = .589, r = .585, r = .530$) の方が、リスニングスコアとの相関係数 ($r = .439, r = .469, r = .462, r = .484$) よりも大きかった。正確さ、流暢さの間には、有意な相関関係はなかった。この結果から、RQ1 に対しては、大学生の英語学習者は、英語熟達度の違いによりリテリングの複雑さに違いがあると言える。具体的には、英語熟達度の高い参加者は、リテリングにおける発話語数 (C1~C3) と、T-unit あたりの発話数 (C5) が多かった。先述したように、リテリングテストをスピーキングテストとして使用する場合、結果には様々な制約が含まれていることを考慮しなければならない。直前に読んだ英文について、英語で説明することから、読んだ英文を使って話す内容を組み立てることができたり (Yokouchi, 2013)、記憶力に頼り、自分で英文を組み立てずに、覚えている文やフレーズをそのまま用いることも可能である (Hirai & Koizumi, 2009; 佐々木, 2020)。また、これは RQ2 の考察で詳しく述べるが、リーディング文の読みの深さや、原文テキストの内容 (長いフレーズがあればそれを覚えて利用できるなど)、心的表象で要点をとらえられたかどうかによって、リテリングの内容に違いが出てくるため、この複雑さは、リテリングにおける複雑さであり、真のスピーキング能力とは異なる能力であると言える。

本研究の RQ2 は、「英語熟達度は、リテリングの発話の内容にどのような影響をおよぼすのか」であった。ループリック評価と TOEIC との相関分析では、リーディングのスコアとループリック評価との間に中程度の相関関係があり、リーディング力のある参加者は、原文の主題や要点をとらえ、キーワードをもとに一貫した内容の文を再生できていた。また、本研究では、6 名の実験参加者の発話内容を質的に分析した。TOEIC のリーディングのスコアが全参加者の中で一番高かった参加者 (No. 2, reading = 420 点, TOEIC total = 800 点) は、発話量が多く、ゆっくりと話し、フィラーや訂正数が多く、キーワードを一つ使用していなかったが、原文の重要な情報はすべて含まれていた。キーワードを使用しなかった実験参加者は、その他、No. 4 (reading = 270 点 TOEIC total = 495 点) と No. 16 (reading = 95 点, TOEIC total = 335 点) であったが、No. 2 がキーワードを使用していない理由と、No. 4 と No. 16 が使用していない理由は異なると考えられる。No. 2 は、原文の情報が発話内容にすべて含まれていた。一方で、No. 4 と No. 16 は、キーワードの使用ができなかったために、一つの重要な情報を伝えることができていない。本実験のリテリングの手順の説明では、キーワードを使用して元の文の内容を英語で説明するように指示したが、キーワードは必ず使用しなければならない、という指示は出していない。しかし、多くの参加者は、元の

文が見られなくなりキーワードを頼りにリテリングしなければいけないため、キーワードから元の文を思い出し、英文を作成あるいはリプロデュースしていた。No. 2 は、“hospitals and nursing homes” というキーワードを使用しなかったが、本文の内容は、「多くのロボットは工場などで肉体労働を行っているが、近年ぬいぐるみのようなロボットが登場し、お年寄りを楽しませている。今後はそのようなロボットがより一般的になるだろう」ということであり、“hospitals and nursing homes”(病院や老人ホーム) という語は、メインの情報ではなく細かい情報であり、無くても支障はない。しかし、No. 4 は、“physical work” というキーワードを使用しなかったために、要点の一つである、「現在は多くのロボットが工場で肉体労働を行っている」という内容が抜けてしまった。一方で、No. 16 は、“future” というキーワードを使用せず、この文の要点の一つである、「将来はこのようなロボットがより一般的になる」という内容を伝えることができなかった。Ushiro et al. (2007) は、リーディングの読解力を筆記再生で調べた結果、手がかりを与えるよりも、与えないで自由に再生させた方が再生率がよかったと報告している。また、卯城 (2009) によると、筆記再生では、記憶の影響がないとは言えないが、リーディングにより形成された心的表象の影響の方が記憶の影響よりも大きいという。これらのことから、No. 2 は、原文の読解において形成された心的表象に重要な点がすべて含まれていたため、キーワードを使用せずとも正しい情報を伝えられたのではないか。そして、No. 2 よりも熟達度の低い No. 4, No. 16 は形成された心的表象に含まれていない要点があったか、記憶に頼ってリテリングし、キーワードを入れ忘れた結果、重要な情報を伝えられなかったと考えられる。

No. 7 (reading = 330 点, TOEIC total = 655 点) は、発話量 (C1~C3) が中程度であったが、流暢さのスコアが高く、ポーズや言い淀みのない、滑らかなスピーチが特徴的であった。発話内容も簡潔で、4 つのキーワードをすべて使用して原文の内容をコンパクトに説明できていた。ループリックの評価は満点であった。

No. 17 (reading = 230 点, TOEIC total = 330 点) は、原文に忠実な文を発話しており、発話内容はリテリングではなくリプロダクションに近かった。この参加者は TOEIC トータルスコアが 330 点で熟達度としては初級者レベルと言える。原文の内容を理解しているが、主題をとらえられておらず、記憶に頼りリプロダクションを行ったと考えられる。

これら 6 名の熟達度と発話内容の分析から、リーディングのスコアの高い参加者は、原文の主題をきちんととらえ、キーワードをもとにリテリングができていることがわかる。キーワードを入れ忘れても、熟達度の高い参加者は主題や要点を余すところなく伝えているが、熟達度の低い参加者は、キーワードを入れ忘れたために伝えられない要点があった。また、ループリック評価と熟達度には中程度 ($r = .527$) の相関があり、リテリングが読んだテキストの理解をもとに行われる活動であり、リーディング力が関係していることがわかった。今回使用したような、難易度が低く、短い英文であっても、リーディング力の高い学習者は、心的表象で要点をとらえ、記憶に頼らずにリテリングができていた。リテリングは、過去に見たり読んだりしたものを相手に伝えるという、普段の生活の中で日常的に行われる言語活動であり (卯城, 2009), この言語活動の力を伸ばすためには、見たり読んだりしたものの要点をしっかりととらえることが一つの重要な点であるといえるのではないだろうか。本研究では、リテリング活動が、要点をとらえるリーディング能力と、それを自分の言葉で表現するスピーキング能力の両方を伸ばせる統合的タスクとして、限られた授業時間の中でも十分将来性を持つ活動であることが示されたと思う。

7. 結論と限界点

本研究では、まず大学生のリテリングの内容を分析的に評価し、TOEICのリーディングおよびリスニングのスコアと比較し、英語熟達度とリテリングとの相関関係を明らかにした。参加者23名の熟達度とリテリングの結果を分析的に評価した結果、熟達度と複雑さとの間に相関関係があることが示された。熟達度の高い参加者は、全体的な発話量およびT-unitあたりの発話量が多く、複雑な文を話している。また、正確さ、流暢さとの間に相関関係はなかったが、リテリングでは、直前に読んだ文章を利用して発話することができるため、全体的に間違いは少ない文を話しており、正確さの評価は高く、熟達度による違いが出なかったためではないかと考えられる。流暢さについては、正確さと比べると、リテリングの影響があまり出ないと考えられる指標であり、TOEICで測定する熟達度との関係は見られなかった。また、6名の参加者の発話内容を質的に分析した結果、熟達度が高く発話量が多い参加者は、問題文を読んで形成した心的表象に主要な点がすべてふくまれており、それらを自分の言葉でリテリングできていたが、熟達度が低く発話量の少ない参加者は、問題文をリテリング(再話)するのではなく、キーワードをもとに、問題文を思い出し、リプロダクション(再生)していた。また、熟達度は高いのに発話量が少ない参加者は、原文の重要な情報を自分の言葉で簡潔にリテリングできていた。この参加者のルーブリックの評価は満点で、発話量だけではリテリングの評価は不十分であることが示唆された。

本研究の限界点は、リテリングの問題文の長さや難易度である。本研究で用いた問題文は、60ワードで、Flesch-Kincaid Grade Levelは7.5と、大学生にとっては比較的容易な文であったと言える。短く、単語やフレーズも容易に理解できたために、文全体を暗記できた可能性があり、熟達度の低い参加者は、内容ではなく、文章の記憶に頼ってしまったのかもしれない。難易度を上げずにキーワードから離れた細部情報を含んだ文を使用したり、参加者のリテリング能力を引き出すための適切な難易度を検討して検証を行う必要がある。

謝辞

本研究を進めるにあたり、筑波大学の平井明代教授には多くの助言をいただき心から感謝を申し上げます。また、同研究室の大学院生、学部生にも多くのアドバイスをいただき、厚くお礼を申し上げます。最後に、ご指導をいただきました査読委員の先生方に深く感謝を申し上げます。

引用文献

- 卯城祐司.(2009). 英語リーディングの科学―「読めたつもり」の謎を解く. 東京: 研究社.
- 甲斐あかり.(2008). 英文読解テストとしての再話課題の有効性の検証. 第20回「英検」研究助成報告, 76-94. Retrieved from https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol20/vol_20_p76-p94.pdf
- 小泉利恵・栗寄逸美.(2002). 日本人中学生のモノログにおけるスピーキングの特徴. 関東甲信越英語教育学会研究紀要, 16, 17-28. doi.org/10.20806/katejo.16.0_17
- 厚生労働省.(2019). 「外国人雇用状況」の届出状況まとめ(令和元年10月末現在). Retrieved from https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_09109.html
- 佐々木啓成.(2020). リテリングを活用した英語指導. 東京: 大修館書店.
- バーナード・クリストファ.(2015). 英検2級二次試験完全予想模試. 東京: 成美堂出版.

- Allen, V. G., & Allen, E. D. (1985). Story retelling: Developmental stages in second-language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 41, 686–691.
- Appel, G., & Lantolf, J.P. (1994). Speaking as mediation: A study of L1 and L2 text recall tasks. *The Modern Language Journal*, 78, 437–452.
- Gambrell, L.B., Kapinus, B.A., & Koskinen, P.S. (1991). Retelling and reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *Journal of Educational Research*, 84, 356–362.
- Gambrell, L.B., Pfeiffer, W.R., & Wilson, R.M. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *Journal of Educational Research*, 78, 216–220.
- Hirai, A., & Koizumi, R. (2009). Development of a practical speaking test with a positive impact on learning using a story retelling technique. *Language Assessment Quarterly*, 6(2), 151–167. doi.org/10.1080/15434300902801925.
- Irwin, P. A., & Mitchell, J. N. (1983). A procedure for assessing the richness of retellings. *Journal of Reading*, 26, 391–396.
- Johnston, P.H. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive bases*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kai, A. (2008). The effects of retelling on narrative comprehension: Focusing on learners' L2 proficiency and the importance of text information. *ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)*, 19, 21–30.
- Kissner, E. (2006). *Summarizing, paraphrasing, and retelling – Skills for better reading, writing, and test taking*. Portsmouth: Heinemann.
- Koizumi, R. & Hirai, A. (2012). Comparing the story retelling speaking test with other speaking tests. *JALT Journal*, 34(1), 35–59.
- Oya, T., Manalo, E., & Greenwood, J. (2009). The influence of language contact and vocabulary knowledge on the speaking performance of Japanese students of English. *The Open applied Linguistics Journal*, 2, 11–21.
- Reed, D. K., & Vaughn, S. (2012). Retell as an indicator of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 16(3), 187–217.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Ushiro, Y., Hijikata, Y., Shimizu, M, Nakagawa, C., Koga, T., Ohno, M. & Umehara, C. (2007). Relationships between cue types in recall tests and L2 reading proficiency. *ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)*, 18, 31–40.
- Yokouchi, Y. (2013). Comparative study of the characteristics of utterances in retelling tasks: Case of text length, difficulty, and input mode. *JACET-KANTO Journal*, 1, 64–79.
- Zhang, Y. (2009). Reading to speak: Integrating oral communication skills. *English Teaching Forum*, 47(1), 32–34.

付録

1. リテリングテストのテキストと、テキストの内容を問う質問

New Use for Robots

Most robots around the world do physical work in factories. These days, however, some robots are used differently. For example, robots that look like stuffed animals have been introduced into hospitals and nursing homes. Elderly people enjoy talking and playing with the cute robots, and in this way they feel happy. Such robots may be more common in the future. (60 words)

Q1. What kind of work do most robots do in the world?

Q2. What kind of robots have been introduced into hospitals and nursing homes?

Q3. How do elderly people feel happy?

2. キーワード

physical work hospitals and nursing homes elderly people future

3. リテリングのルーブリック評価基準 (Irwin & Mitchell, 1983)

レベル	評価基準
5	テキスト原文の再生にとどまることなく、概要を概括することができる。リテリングに主題や要点、適切な細部情報を含むことができる。リテリングには十分な一貫性があり、完成度が高い。
4	リテリングに主題や要点、適切な細部情報を含むことができる。リテリングには十分な一貫性がある。
3	要点を関連付けることができる。リテリングには適切な細部情報を含むことができおり、適度な一貫性がある。
2	いくつかの要点を関連付けることができる。リテリングには適切な細部情報を含むことができおり、ある程度の一貫性がある。全体的に理解可能な内容である。
1	細部情報だけを関連付けている。一貫性は全くなく、不完全である。

パフォーマンステストの評価尺度の開発：
ファシリテーションスキルの弁別性と実施可能性
Development of Evaluation Criteria for a Performance Test:
Discriminability and Implementability of Facilitation Skills

木村 一男

(千葉県立成田国際高等学校)

Abstract

Under the new course of study being implemented, it is expected that high schools will be welcoming students with increasing language knowledge and richer language experience, so it is predicted that more advanced language activities and performance tests for advanced learners will be needed. Advanced learners are reportedly good at utilizing both discussion skills and decision-making skills. Accordingly, this study aims to investigate the followings: 1) whether facilitation skills, which contribute to the facilitation and deepening of discussions and decision-making, can be indicators that distinguish advanced learners from others; 2) whether facilitation skills have sufficient reliability as evaluation criteria; and 3) whether facilitation skills can be used for evaluation without encountering any problems. The results obtained show that although facilitation skills constitute one characteristic of advanced learners, some problems with the performance test need to be solved.

Keywords: パフォーマンステスト, 評価尺度, ファシリテーション, 弁別性, 意思決定

1. はじめに

2020年より本格的に開始された教育改革によって、全ての教育現場の英語教師達は大きな変化に直面することとなった。例えば、小学校英語が教科化されたことにより、小学校では、600から700語の語彙を学習することになり、中学校ではそれに1600から1800語が上乘せされ、さらに高校では最大2500語を学ぶことになった。学習する語彙数が圧倒的に増加することとなった。また、学習指導要領の改訂によって、中学校では、自分自身の考えや気持ちを伝え合う対話重視の活動に重きが置かれることとなり、そして「英語の授業は英語で行うことを基本とする」ことによって、教室における言語使用の促進が期待される。合わせて、新学習指導要領において、「話すこと」が「発表」と「やりとり」に分けられたことによって、学校現場では、即興でコミュニケーションを続けられる力の育成が求められることとなった。つまり、論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲが創設され、発信力の強化を目指している高校では、これまで以上に言語知識を持ち、言語経験が豊かな生徒たちを迎え入れることになり、さらに高度な言語活動を提供する必要が生じることが予想される。

上記のような現状を踏まえて、本研究では、木村(2021)の主張に基づき、議論の進行・深化及び意思決定に貢献するファシリテーションスキルが、新学習指導要領実施後に必要とされるであ

ろう、高度な言語活動の評価尺度として適するものなのか、つまり *advanced L2 learners* とそれ以外の学習者を弁別するのかを検証することを目的としている。また、パフォーマンステストを実施可能性の面から分析することによって、高校現場における、高度なパフォーマンステスト及びその評価尺度開発を支援する示唆を提供したいと考えている。

2. 先行研究

2.1 コミュニケーションにおけるスキル

Sato, Yujobo, Okada, and Ogane (2019) によれば、研究の初期から *Communication Strategies* (以下 CS) は、心理学的観点とインタラクション的観点という、2つの視点で定義されてきたが、いずれも不完全な発話を補完する働きという点では類似していた。後に、CS は社会言語学的な観点も有するようになり、会話の目的達成への影響も分析されるようになった。本研究では、木村 (2021) に倣って、言語知識不足から生じるコミュニケーション上の問題に対応するための工夫を問題対応の CS と呼ぶ。問題対応の CS 使用と *L2 proficiency* には関連があるという報告は数多く存在している。例えば、市川 (2009) は THE NICT JLE コーパスを用いて、日本人英語学習者の CS 使用状況と習熟度レベルの関係を検証した結果、初級者の場合は CS の使用が多くなり、上級者になると言えないことが少なくなるために CS の使用数も減ると主張している。

また、コミュニケーション上発生した問題を、やりとりにおいて解決する工夫である、意味交渉と学習者の運用能力の関係についても、多くの研究者が検証している。学習者の運用能力が低い時には、意味交渉する機会が多く、運用能力が向上するとその必要が少なくなっていく、と主張されている (Ellis, 1985; Gass & Varonis, 1985)。しかし、Lazaro-Ibarrola and Azpilicueta-Martinez (2015) は、運用能力が低い子供達を対象に調査した結果、EFL 環境にある運用能力の低い子供達は、大人や ESL 環境にいる子供達よりも意味交渉をしない、と全く逆の報告している。そのことに関して、彼らは、やりとりが発生するには、ある一定の運用能力のレベルに達している必要がある、そのレベル以下では意味交渉はあまりなされない、という興味深い推測をしている。

木村 (2021) は、問題対応のみではなく、コミュニケーションの効果を高める工夫をも含めた CS リストを作成し、日本人高校生のスピーキングテストにおけるパフォーマンスの包括的な分析を試みた。その結果、言語知識不足から生じる問題対応の CS 使用状況の分析によると、先行研究の表す通りに、成績下位の学習者は、問題対応に追われる傾向があること、成績上位の学習者は、問題対応の必要が少ないこと、また、Lazaro-Ibarrola et al. (2015) の報告と同じく、成績下位の学習者は意味交渉を使用できていないことがわかった。一方、コミュニケーションの効果を高める CS の使用状況の分析からは、成績上位者は、議論の進行に貢献する工夫 (相槌など) が多いなどの、彼らのコミュニケーションにおけるスキルの特徴の一端が明らかになった。

以上のように、問題対応の CS は、学習者の運用能力の違いを確実に写し出すことができる。また、コミュニケーションの効果を高めてくれる工夫をも対象とすることによって、より包括的に、より詳細に、学習者のコミュニケーション能力の発達を観察することができると考えられる。井上 (2021) は、大規模スピーキングテストでは、観点別スコアやそれ以上のフィードバックが受験生に返却されることは稀で、あったとしても、「物差し」が長く、目盛りの幅も広い、*general* なものになってしまい、すぐに学習に役立つかはわからないと指摘している。本研究のように、校内スピーキングテストとして実施する限り、学習者の本当の成長を見つけ、次の指導に生かせる評価でなければならない。そこで、本研究では、より包括的に、より詳細に、成長を観察するこ

とができる、学習者が L2 コミュニケーションにおいて行う工夫に評価の焦点をあてることとした。

2.2 評価尺度としてのファシリテーションスキル

堀 (2018) によれば、グループダイナミクス研究において重要性が明らかにされたファシリテーションとは、「集団による知的相互作用を促進する働き」であり、問題解決、学習、自己表現など、あらゆる知的創造活動を支援し促進していく働きと説明されている。本研究においては、様々な種類の中から、話し合いにおけるファシリテーションに焦点をあてる。また、議論の進行・深化及び意思決定に貢献するスキルが本研究の対象とするファシリテーションに含まれると想定している。

先述の通り、新学習指導要領のもと、高等学校においては、従来と比べ、より高度な言語活動の実施が求められる。「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」(文部科学省, 2014) によれば、今後の英語教育の改善の方向性として、高等学校では、言語活動の高度化の例として、英語による発表や交渉、討論などの活動が推進されている。つまり、用意された発話のみならず、問題解決や意思決定などを伴う、即興のやりとりが増えていくことが予想される。そのような高度な言語活動において、議論の進行・深化及び意思決定に貢献する、ファシリテーションは大変重要な意味を持つコミュニケーションスキルと考えられる。

木村 (2021) は、ある与えられた状況下において、生徒同士での話し合いを通して、意思決定を求められるパフォーマンステストを日本人高校生に実施し、彼らのパフォーマンスをディスカッションスキル及び意思決定スキルの観点から分析している。用いられたディスカッションスキルの評価尺度は、安永・江島・藤川 (2000) のディスカッションスキル尺度及び春木 (2019) のメタ議論の定義等を参考に作成された。意思決定スキルの評価尺度については、Simon (1977) の意思決定モデルの 3 つの段階を観察するために、駒形・大塚 (2014) が作成した行動要件をもとに作成された。分析の結果、テストにおける成績上位者は、成績中位・下位の学習者達と比べ、議論の進行・深化に関わるディスカッションスキル及び意思決定に貢献するスキルの量が多く、さらに使用されている種類が豊富であることが明らかになった。このことは、議論の進行・深化及び意思決定に関わるコミュニケーションスキルが *advanced learners* を弁別する可能性があることを示唆している。

以上のように、話し合いにおけるファシリテーションは、全ての活動の基礎となるスキルであり、現実世界において非常に有益であると考えられる。また、今後高校における英語教育現場において実施されるであろう、より高度な言語活動において、コミュニケーションの目的を達成するために、その効果を高めるために、必要とされるスキルであると思われる。さらに、高度な言語活動における生徒のパフォーマンス評価においても、重要な役割を担う可能性があると推測されるため、本研究において、評価尺度としてのファシリテーションスキルを研究対象とした。

3. リサーチクエスション

本研究の目的を達成するために、以下のリサーチクエスションを設定した。

RQ1 ファシリテーションスキルという評価尺度は、*advanced learners* とそれ以外の学習者を弁別することができるのか。

- RQ2 ファシリテーションスキルという評価尺度は、十分な信頼性を有しているのか。
- RQ3 ファシリテーションスキルを測る評価尺度を用いるパフォーマンステストの実施可能性はどの程度であるか？

4. 方法

4.1 パフォーマンステスト及び評価項目開発過程

以下の手順でファシリテーションスキルを測るためのパフォーマンステストを開発した。

- 1) パフォーマンステスト実施内容原案作成：
当該学年担当英語科職員4名が話し合い、パフォーマンステストの原案を作成した：ファシリテーションスキルの具体的な評価項目及び評価基準、パフォーマンステストの形式(3人によるディスカッション)、タスクの種類(状況を踏まえた意思決定タスク)
- 2) 予備実験+事後インタビュー：
英語運用能力が比較的高い3人の生徒による予備実験を行う。終了後に生徒よりフィードバック(形式・situation等のテストの環境設定について)をもらった。
- 3) テスト実施内容修正案作成+テスト詳細案の作成：
当該学年担当英語科職員4名が予備実験+事後インタビューでもらったフィードバックを参考に、テスト実施内容、評価項目及び評価基準、situation案、そしてテスト実施手順を改訂した。
- 4) 再実験+アンケート：
英語運用能力が比較的高い、予備実験とは異なる3人の生徒による再実験を行う。終了後に生徒よりアンケートの形式でフィードバック(環境設定について)をもらう。
- 5) テスト実施内容及び詳細の調整と確定
再実験の結果、大きな問題が見受けられないことから、テスト実施内容と詳細を若干調整し、確定させた(付録参照)。

4.2 パフォーマンステストの評価項目と評価基準

表1に本研究で用いた評価項目、評価基準及び配点を示した。Englishというセクションでは、本校の実情を考慮し、英語のデリバリに加えて、メッセージが伝わるかどうかという正確性も含めた評価項目とした。間違いがなく、デリバリが自然で、効果的な場合を満点(5点)とした。何か足りない要素があるごとに、評価を1段階ずつ下げることにした。Contentでは、同様に、本校の生徒の弱点である、根拠とともに意見を述べられることを対象とした。必要な場面では常に、根拠とともに、十分な説得力のある発言ができていれば、満点(5点)とした。何か足りない要素があるごとに、評価を1段階ずつ下げることにした。Facilitationは、ファシリテーションに関わるスキル、つまり、議論の進行・深化及び意思決定に関わる項目を設定した。木村(2021)で使用したディスカッションスキルおよび意思決定スキルをもとに、担当者の話し合いを通して、必要な項目を追加・改変を行なった。具体的には、「3人の発話量のバランスを取っている」は、公平な発話機会は、公平な議論を示していると考え設定した。「論点を整理している」は、先行研究のディスカッションスキルにおける項目をまとめ、発展させることで作成した。議論の進行・深化及び意思決定に貢献する項目と捉え設定した。「結論を出そうとしている」は、タスクの性質上必要であるため、先行研究の項目を簡略化して作成した。「発話を促している/質問をしている」「根拠とともに、賛成と反対の意見を言う」は、論理的な思考を促すための項目として、

先行研究の項目をまとめて作成した。「肯定的な反応をする」は、円滑なコミュニケーションを促進するための工夫として、先行研究で使用された、相槌、笑いに加えて、本研究では、“it’s good”などの短い発話も含めた。全ての項目が実行された場合を満点(5点)とした。何か足りない要素があるごとに、評価を1段階ずつ下げることにした。

本研究におけるパフォーマンステストは、主にファシリテーションスキルを対象とするという目的があるため、よりファシリテーションが顕著に機能するであろう、3人でのディスカッションという形式にした。そのような形式の中で、科目担当者4名が観察可能だと思うファシリテーションスキルの種類と数の評価項目を選定した。

表1
評価項目、評価基準及び配点

English	声量、スピードが適切である。また、発話の表現、発音が正確で、意味内容が伝わる。	5 4 3 2 1 0
Content	論理的で説得力のある意見を述べている。	5 4 3 2 1 0
Facilitation skills	<input type="checkbox"/> 3人の発話量のバランスを取っている。 <input type="checkbox"/> 論点を整理している。 <input type="checkbox"/> 結論を出そうとしている。 <input type="checkbox"/> 発話を促している/質問をしている。 <input type="checkbox"/> 根拠とともに、賛成や反対の意見を言う。 <input type="checkbox"/> 肯定的な反応をしている。	5 4 3 2 1 0

4.3 パフォーマンステストの実施

実施：2021年6月29日～7月2日の3日間に渡り、Communication English III 及び総合英語の授業を3時間使用して実施した。

対象：筆者の勤務校である、千葉県内公立高校3年生79名を対象に実施した。79名のGTEC(2021年4月実施)の4技能平均スコアは896.8(CEFR-JレベルA2.2換算)であり、内訳は、A1レベルが0人(0.1%)、A2.1が4人(5.1%)、A2.2が62人(78.5%)、B1.1が11人(13.9%)、B1.2が2人(2.5%)である。平成29年高校3年生英語力調査結果によると、生徒全体のA2以上の割合は、4技能において50%に達していないことから、本研究に協力してくれた79名は、全国の高校3年生において、平均以上の生徒たちであると考えられる。

形式：評価者2人で3人の生徒を評価した。テスト時間は4分とした。

手順：①廊下へ対象生徒3名を同時に呼び出し、あらかじめ並べられた机に着席させる。

② situation card を3人それぞれに手渡し、各々の状況を確認させる。

③ 状況確認終了後、30秒の準備時間を与える。

④ ディスカッションを開始させる。タイマーは常に表示しておく。

⑤ 4分後タイマーがなった時点で原則テストを終了させる。

⑥ 評価者が評価を評価用紙に記入する。

評価：評価者は2名一組で、同一の生徒を評価した。それぞれが評価基準に則って評価をし、評価用紙に記入する。評価者間で相談をすることはない。ファシリテーションスキルについては、事前の打ち合わせで項目の多さ(5つ)が懸念されたので、評価項目・評価基準を参考に、最終的には印象点で評価を出した。評価規準に即してEnglishが5点(満点)、Content

が 5 点 (満点), Facilitation が 5 点 (満点) の合計 (Total) が 15 点 (満点) になる。評価者 A は 79 名全員を評価したが、時間割の関係で、同じ 79 名を他の 4 名の英語教師 (B, C, D, E) が分担し、評価した。

5. 分析結果と考察

5.1 全体概況

表 2 には、パフォーマンステストの全体成績平均及びセクション (English, Content, Facilitation) ごとの 2 つの評価 (評価者 2 名) の平均点を示した。全体成績及び各セクションの平均点は全て約 7 割程度であった。3 つの評価項目の成績平均は、評価者 A 及び他の評価者 (B, C, D, E) の評価において、ほぼ同じ程度の得点であったことから、本研究で用いられた Facilitation が他の項目に比べて、評価を得るのに、特に困難ではなかったことがわかった。また、Facilitation の、およそ 70% の得点率 (2 名の評価者の評価平均 3.48 点) は決して低い数字ではないことから、想定した以上に、学習者には、ファシリテーションスキルが備わっており、それを表出することができていた可能性があると考えられる。

表 2

全体成績及びセクション成績 (Rater A と other Raters の比較)

TOTAL					
Rater	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<u>95%CI</u>	
				LO	HI
A	79	10.75	1.31	10.45	11.04
others	79	10.25	1.48	9.92	10.58

English					
Rater	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<u>95%CI</u>	
				LO	HI
A	79	3.49	0.53	3.38	3.61
others	79	3.29	0.48	3.18	3.40

Content					
Rater	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<u>95%CI</u>	
				LO	HI
A	79	3.71	0.51	3.59	3.82
others	79	3.56	0.57	3.43	3.69

Facilitation					
Rater	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<u>95%CI</u>	
				LO	HI
A	79	3.54	0.71	3.38	3.70
others	79	3.41	0.74	3.24	3.57

5.2 学習者グループの特定と各グループの特徴

パフォーマンステストの各セクション (English, Content, Facilitation) のそれぞれの成績を用いて、ウォード法によるクラスタ分析を行なった。その結果、3つのクラスタを得た。クラスタ1には14名、クラスタ2には43名、クラスタ3には22名の生徒が含まれていた。等分散の検定 (Levene 検定) から $F(2, 76)=2.06, p=.134, ns$ という結果が得られた。そのため、3つのクラスタのデータの分散は同等と判断できる。また、各クラスタとパフォーマンステスト全体成績の関係を、一元配置の分散分析を用いて検証した (表3, 4, 図1 参照)。

表3

記述統計量 (TOTAL と各クラスタ)

クラスタ	n	M	SD	MS	95%CI	
					LO	HI
1	14	8.57	0.65	0.173	8.20	8.94
2	43	10.72	0.45	0.069	10.58	10.86
3	22	12.18	0.59	0.125	11.92	12.44

表4

分散分析 (TOTAL と各クラスタの分散分析)

	SS	df	MS	F	p	η^2
グループ間	111.58	2	55.79	198.58	.000	0.84
グループ内	21.35	76	0.28			
合計	132.94	78				

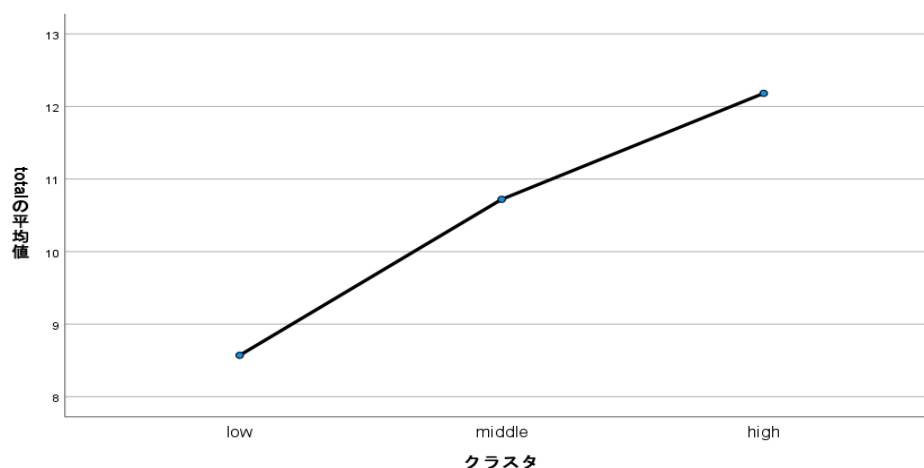


図1. 平均値のプロット (TOTAL).

表 5

多重比較の結果

クラスタ	平均値の差			95%CI		
	(I-J)	MS	p	LO	HI	
Low	Middle	-2.15	.163	.000	-2.54	-1.76
	High	-3.61	.181	.000	-4.04	-3.18
Middle	Low	2.15	.163	.000	1.76	2.54
	High	-1.46	.139	.000	-1.79	-1.13
High	Low	3.61	.181	.000	3.18	4.04
	Middle	1.46	.139	.000	1.13	1.79

分散分析の結果、各クラスタ間に有意差があること、そして大きな効果量があることがわかった ($F(2,76)=198.58, p=.000, \eta^2=.84$)。Turkey の HSD 法 (5%水準) による多重比較 (表 5) を行ったところ、全ての群の間に有意差が見られ、上位のクラスタの得点が最も高いこと、中位、下位のクラスタの順に、平均点が高くなることがわかった。このことから、下位のクラスタ 1 を低群 (low)、中位のクラスタ 2 を中群 (middle)、上位のクラスタ 3 を高群 (high) と名付けた。

5.3 各クラスタと English, Content, Facilitation の特徴

各クラスタ内の記述統計を表 6 にまとめた。各クラスタ (低群, 中群, 高群) の特徴を挙げる。低群は、全ての評価尺度において評価が低く、運用能力、論理的思考力、ファシリテーション能力の全てにおいて困難を抱える様子が窺える。また、低群において、最も低い平均点は Facilitation であり、他の項目と比べても、高群との差が最も大きいことから、低群の学習者の最も顕著な特徴は、Facilitation 使用における困難ではないかと捉えることができる。中群においては、English に比べ、Content, Facilitation の大幅な成績上昇が特徴的である。中群の生徒は、ある程度の英語運用能力を身につけており、それ以上の論理的な思考力を発揮し出し、議論の進行・深化にかなり関わるようになる。ある程度の運用能力に達することが、他の技能の進歩の条件となる可能性があるのではないだろうか。高群では、English が、他の項目よりも低い。Content は中群との差が小さく、Facilitation は他の項目に比べ、成長しており、低群の成績との差が最も大きくなる。高群の生徒たちは、運用能力は中群に比べ成長はしているが、論理的思考力はわずかに優れている程度であり、最も得意なことは議論の進行に貢献することであるように思われる。

表 6

各クラスタ内の記述統計

English					
クラスタ	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<u>95%CI</u>	
				LO	HI
Low	14	2.93	0.07	2.77	3.08
Middle	43	3.47	0.08	3.31	3.62
High	22	3.91	0.06	3.78	4.04

Content					
クラスタ	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<u>95%CI</u>	
				LO	HI
Low	14	3.00	0.00	3.00	3.00
Middle	43	3.74	0.44	3.61	3.88
High	22	4.09	0.29	3.96	4.22

Facilitation					
クラスタ	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<u>95%CI</u>	
				LO	HI
Low	14	2.64	0.63	2.28	3.01
Middle	43	3.51	0.51	3.36	3.67
High	22	4.18	0.39	4.01	4.36

また、各クラスタと English, Content, Facilitation の関係を検証するために、分散分析を行った (表 7, 図 2, 3, 4 参照)。English, Content, Facilitation の成績がクラスタ間で有意差があることがわかった (English: $(F(2,76) = 23.46, p = .000, \eta^2 = 0.38)$; Content: $(F(2,76) = 39.12, p = .000, \eta^2 = 0.51)$; Facilitation: $(F(2,76) = 23.46, p = .000, \eta^2 = 0.52)$)。その結果から、それぞれの項目の成績の推移について考察する。English は上昇率が低群から高群までほぼ変わらないことから、他の項目に比べて成長が予測しやすい項目と考えられる。しかし、高群の成績は高くないことから、運用能力を高いレベルまで成長させることは決して容易なものではないと想像できる。Content は、上昇率が中群から高群において、やや緩やかになる。ある一定のレベルに達した後は、それ以上の高いレベルへ成長することが難しい項目であるのかもしれない。Facilitation においては、低群において、最も成績が低く、高群において、最も成績が高い。学習者の能力差が最も大きい項目と推測することができる。低群の生徒にとっては、他の項目に比べ、ファシリテーション使用の困難が顕著な課題であり、高群の生徒にとっては、他の項目に比べて、ファシリテーション使用に長けていることが強みと言える。よって、ファシリテーション能力は、低群の生徒及び高群の生徒の特徴を示す指標になり得ると考えられる。

表 7

分散分析の結果（各セッション成績と各クラス）

		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
English	グループ間	8.30	2	4.151	23.46	.000	0.38
	グループ内	13.44	76	0.177			
	合計	21.74	78				
Content	グループ間	10.30	2	5.150	39.12	.000	0.51
	グループ内	10.00	76	0.132			
	合計	20.30	78				
Facilitation	グループ間	20.36	2	10.182	40.23	.000	0.52
	グループ内	19.23	76	0.253			
	合計	39.59	78				

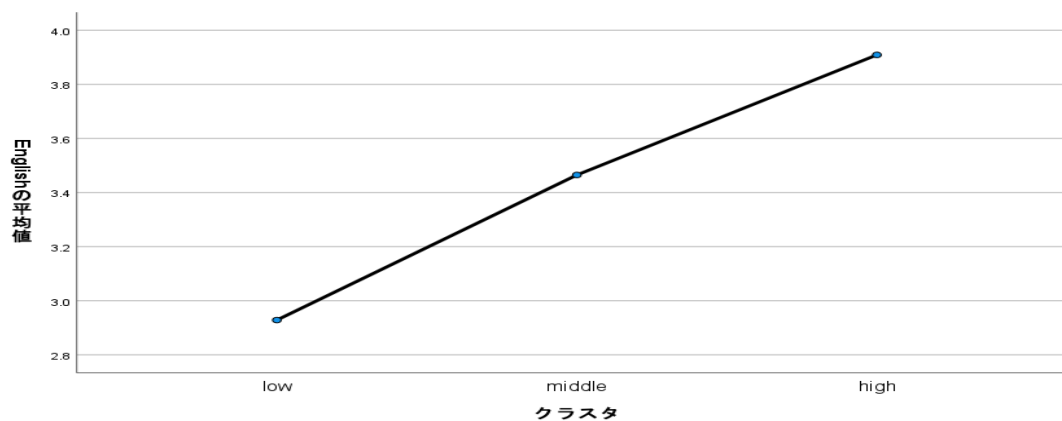


図 2. 平均値のプロット (English).

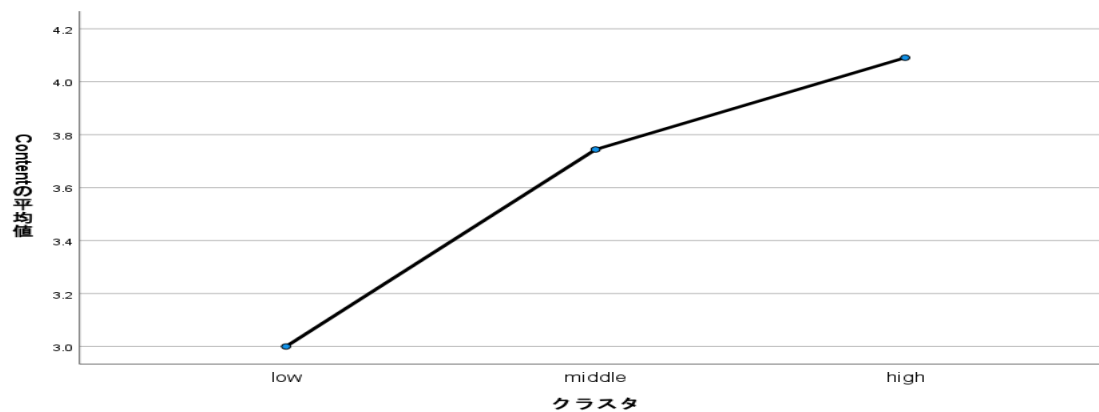


図 3. 平均値のプロット (Content).

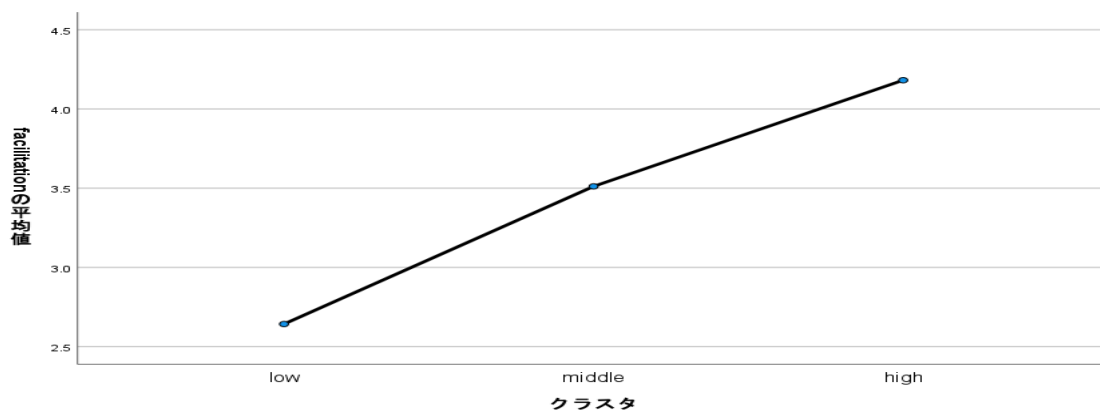


図4. 平均値のプロット (Facilitation).

5.4 English, Content と Facilitation との関連

English, Content と Facilitation との関連を検証するために、相関分析を行った (表 8 参照)。English は Content, Facilitation と共に弱い相関 (Content: $r = .26, p = .023$; Facilitation: $r = .30, p = .007$) を示したが、全体成績とは、相関があることがわかった ($r = .67, p = .000$)。Content は、English とは弱い相関があり ($r = .26, p = .023$)、Facilitation とは相関があり ($r = .41, p = .000$)、全体成績とは強い相関があることがわかった ($r = .72, p = .000$)。Facilitation は、English とは弱い相関があり ($r = .30, p = .007$)、Content とは、相関があり ($r = .41, p = .000$)、全体成績とはかなり強い相関があることがわかった ($r = .83, p = .000$)。このことから、English よりも、Content と Facilitation が全体成績へ影響を与えている、特に Facilitation がもっとも大きな影響を与えていることがわかった。英語運用能力の高い生徒よりも、論理的に考えられる生徒の方が、議論の進行・深化について貢献できることがわかった。

以上のことから、本研究で用いたパフォーマンステストにおいて、成績上位者になるには、Facilitation を使用できるかどうか最も重要なポイントであると思われる。つまり、Facilitation は、成績上位者における、明確な特徴の一つであると考えられる。

表 8
相関分析の結果

		English	Content	Facilitation	Total
English	Pearson の相関係数	1	.26*	.30**	.67**
	有意確率 (両側)		.023	.007	.000
	度数	79	79	79	79
Content	Pearson の相関係数	.26*	1	.41**	.72**
	有意確率 (両側)	.023		.000	.000
	度数	79	79	79	79
Facilitation	Pearson の相関係数	.30**	.41**	1	.83**
	有意確率 (両側)	.007	.000		.000
	度数	79	79	79	79
Total	Pearson の相関係数	.67**	.72**	.83**	1
	有意確率 (両側)	.000	.000	.000	
	度数	79	79	79	79

5.5 パフォーマンステスト全体評価、ファシリテーションスキル評価の信頼性

表 9 は、本研究の調査対象である 79 人の高校生の全体成績をまとめたクロス集計表である。前述の通り、評価者 A は 79 名全員を評価したが、他の 4 名の教員 (B, C, D, E) が分担して 79 名を評価している。また、カッパ係数を計算するために、便宜上得点を 3 段階のカテゴリーに区分けして表示している。

全体評価の信頼性を検討するために、カッパ係数を求めた結果、 $k = .27$ という値が確認された。つまり、本研究における 79 名の学習者に対する全体評価は、一致度が乏しいと捉えることができることがわかった。

表 9
パフォーマンステスト全体評価概況

	評価	Other Raters			合計
		A	B	C	
Rater A	A	9	11	2	22
	B	5	22	16	43
	C	1	2	11	14
	合計	15	35	29	79

*A (12-15 点) / B (10-11 点) / C (1-9 点)

表 10 は、Facilitation の成績をまとめたクロス集計表である。便宜上、得点を 3 段階のカテゴリーに区分けして表示している。評価者 A と他の 4 名の評価者による評価の信頼性を検討するために、カッパ係数を求めた。その結果、 $k = .487$ という値が得られた。このことから、79 名に対する Facilitation の評価がある程度一致していることが明らかになった。

表 10
Facilitation 評価概況

	評価	Other Raters			合計
		A	B	C	
Rater A	A	33	11	0	44
	B	2	22	7	31
	C	1	2	1	4
	合計	36	35	8	79

*(1, 2 点 → C / 3 点 → B / 4, 5 点 → A)

表 11 は、English の評価概況、表 12 は Content の評価概況をまとめたクロス集計表である。Facilitation 同様に、3 段階のカテゴリーに分類し、評価の信頼性を検討するためにカッパ係数を求めた。その結果 English, Content 共に $k = .255$ という値を得た。つまり、English も、Content も評価の一致度は乏しいと考えられることがわかった。

表 11

English 評価概況

評価		Other raters			合計
		A	B	C	
Rater A	A	20	20	0	40
	B	2	23	13	38
	C	0	0	1	1
合計		22	43	14	79

表 12

Content 評価概況

評価		Other Raters		合計
		A	B	
Rater A	A	33	21	54
	B	8	17	25
合計		41	38	79

次に、評価者 A と他の各評価者間との全体成績、各項目における信頼性係数 α を算出し、結果を表 13 に示した。評価者 A と B においては、Facilitation と全体成績がある程度高い一致度が見られた (Facilitation: $\alpha = .817$; Total: $\alpha = .773$)。A と C とでは、どの項目も一致度を得られなかった (English: $\alpha = .273$; Content: $\alpha = .222$; Facilitation : $\alpha = .449$; Total : $\alpha = -.106$)。A と D では、English, Facilitation, 全体成績で十分な一致度が見られた (English: $\alpha = .913$; Facilitation : $\alpha = .791$; Total : $\alpha = .900$)。A と E では、Content である程度高い一致度が見られた (Content: $\alpha = .748$)。つまり、評価者 A と他の各評価者において、高い信頼性を示す項目は多くなく、評価者ごとに評価基準に対するずれが存在していることが推測される。

また、項目ごとにおいては、English では 1 名の評価者だけが高い一致度を示したが (rater D: $\alpha = .913$)、他の評価者との一致度は著しく低い値であった (rater B: $\alpha = .446$; rater C: $\alpha = .273$; rater E: $\alpha = .309$)。Content においても、1 名だけある程度高い一致度を示したが (rater D: $\alpha = .748$)、他の評価者との一致度は著しく低い値であった (rater B: $\alpha = .495$; rater C: $\alpha = .222$; rater D: $\alpha = .375$)。Facilitation では 2 名の評価者が高い一致度を示し (rater B: $\alpha = .817$; rater D: $\alpha = .791$)、他に一致度が許容レベルに近い評価者も 1 名いた (rater E: $\alpha = .684$)。全体成績においては、評価者 2 名が高い一致を示し (rater B: $\alpha = .773$; rater D: $\alpha = .900$)、一致度が許容レベルに近い評価者が 1 名いたが (rater E: $\alpha = .684$)、負の値も示す評価者も 1 名した (rater D: $\alpha = -.106$)。つまり、Facilitation はある程度一致度が高いが、English, Content は、一致度が高いとは言えないことがわかった。これは English, Content において、各評価者間が評価基準に対する異なる認識を有していることを示している可能性があると考えられる。

表 13

Rater A と他の各 Rater 間の信頼性係数

	<i>n</i>	English	Content	Facilitation	Total
Rater B	40	.446	.495	.817	.773
Rater C	12	.273	.222	.449	-.106
Rater D	9	.913	.375	.791	.900
Rater E	18	.309	.748	.684	.684

カッパ係数を用いた2つの評価の一致度の分析（評価者 A と他の評価者 B, C, D, E）及び、信頼性係数を用いた評価者 A と他の各評価者間の評価の一致度の分析の結果をまとめると、パフォーマンステスト全体成績、English, Content の一致度が低いことがわかったが、Facilitation の成績に関しては良好な一致度を示している、という結果が得られたことになる。全体成績があまり一致していない理由としては、English 及び Content の項目が、共に一致度が低いことが影響を与えていると考えられる。つまり、初めて使用する Facilitation ではなく、これまで何度も経験している項目で十分な一致を得られなかったため、全体成績があまり一致しなかったということである。English と Content があまり一致しなかった原因としては、そもそも全体として評価者 A と他の各評価者間において一致度が高い評価者が少なかったこと、そして English と Content に関して一致度が高い評価者が少なかったという事実から、評価者間における、評価尺度及び評価基準に対する認識のずれがあったことが推測される。そして、それは事前打ち合わせ、採点トレーニングを十分に行わなかったことが原因と考えられる。慣れ親しんでいる English や Content に関しては、事前の確認が不十分であったため、評価が分かれたのではないか。一方、Facilitation は、他の二つの項目より良好な一致度を示した。今回新たに作成した評価尺度に対して、事前に行った採点トレーニング及び入念な打ち合わせが貢献している可能性が十分考えられる。

5.6 ファシリテーションスキルを測るパフォーマンステストの実施可能性

テスト終了後に、放課後等を利用して、評価者となった英語教師4名にインタビュー調査をした。評価及び運営面に対する影響について、考察していく。

5.6.1 3人によるディスカッションという形式について

3人でのディスカッションという形式に関して、以下のような回答があった（抜粋）。

- ・評価する人数が増えるので、注意する負担は増えた。
- ・項目が多い。
- ・忙しかったので、大体同じになった。細かいところまで目がいかなかった。
- ・時間的には余裕があったグループが少ない。
- ・メンツは非常に大事。メンバーを統制した方がいい。3人だと顕著にレベルの差が出た気がする。
- ・会話に入らないと評価されない。2人の時よりもそのハードルは上がっていないかと思った。
- ・顔をお互いが見えるようにした。
- ・より複雑になった。難しくなった。
- ・言っている内容二人分を理解しないといけない。
- ・何を焦点にするかなどを理解するのが難しい。
- ・話しやすかった割には、結論へのゴールへもっていけない。整理できない。楽しかった。で終わり。

インタビューの結果から、人数が増え、項目が多いことから、評価自体の負担が大きく、そのため細部まで注意を届かせることができないことで、評価に影響があったことが伺えた。また、運営上の問題としては、時間の少なさ、メンバーのマッチングの影響、生徒の配置などについての言及があった。

生徒のパフォーマンスへの影響として、3人という形式を取ることで、レベルの差が顕著になった、他の2人の意見を理解しなければならず負担が増えた、議論を整理することが2人に比べ難しく、そのため、表面的な議論になるケースもしばしばみられた、会話へ参加することが難しい生徒もいた、という回答があった。

よって、3人によるディスカッションという形式は、教師に対して、評価の負担を増やし、時間等のテストにおける環境設定の改善の必要性を明らかにし、生徒にとって、これまで経験したことがない認知的処理や言語行動を強いる、難易度の高い課題であることがわかった。

5.6.2 意思決定というタスクについて

意思決定タスクについて、教師より、以下のような回答があった(抜粋)。

- ・前もって指示をしたほうがいい。どんな力が必要とか。議論が終わった後のこととか。
- ・議論が飛んだのもあった。結論を出すまでの過程で深い議論がなかった。
- ・結論を言えた子が高い評価を得る傾向になった。
- ・結論がなくてもいい議論はあるので。評価基準が良い議論と一致していない。
- ・表面的な議論を生んだ。
- ・議論の進行に困難を持っていた。
- ・譲歩する生徒もいたし、主張を通す生徒もいた。

意思決定タスクについての教師インタビューの回答から、指示不足の指摘や、議論の未熟さに触れる回答はあったが、意思決定タスクが運営に大きな影響を与えたようには思われる意見はなかった。「結論を言えた子が高い評価を得る傾向になった」、「結論がなくてもいい議論はあるので。評価基準が良い議論と一致していない」という意見から、評価における問題の存在が明らかになった。生徒への影響に関しては、「表面的な議論を生んだ」、「議論の進行に困難を持っていた」、「譲歩する生徒もいたし、主張を通す生徒もいた」という回答から、意思決定に対する知識や経験のなさが推測された。

よって、意思決定タスクは、直接運営へ影響を与えるようなタスクではないが、評価を悩ませる評価項目を生んだと考えられる。さらなる改善と工夫が必要である。また、生徒たちも意思決定に対する知識や経験のなさを露呈しており、指導の必要性を示しているように思われる。

5.6.3 ファシリテーションという評価尺度について

最後に、ファシリテーションという評価尺度についての教師アンケートの回答を以下にまとめた(抜粋)。

- ・議論が止まった時に、自分を意見を言ったりして、ポーズを埋めてくれる人を評価すべき。
- ・MCの子にプラスになるような評価基準があっても。役割ができてしまうのに、同じ評価基準はおかしい。
- ・誰かが譲らないとまとまらない。それを見る評価基準を。
- ・発話量のバランス。どうやって付けたらいいかわからない。待っているのはバランスを取っているから。解釈が難しい。

- ・みんな肯定的な反応をしている。あまりつけなかった。
- ・みんなできているので、つける意味がなかった。
- ・評価項目多かった。3人見るのは負担だった。
- ・「論点を整理している」の解釈が採点者でずれている。
- ・根拠とともに～がコンテンツとかぶっている。区別が難しい。
- ・必要な能力と思う。議論を進める上で重要なことなので。
- ・指導はできていない。ただ、したい。
- ・評価基準が印象点に任されていた。厳密にすり合わせをしてもよかったかも。

回答から、教師たちは、議論を続けられる力、自然と出来上がる役割分担における、MC のような役割、譲歩できる力を重要視していることがわかった。また、肯定的反応や発話量のバランスを必要ないと考える回答があった。評価項目の数は多いと考える教師がほとんどであった。論点の整理という項目は解釈が難しいようであった。根拠とともに賛成や反対を述べる、という項目と Content が示しているものが重複しているように思う意見もあった。ファシリテーションスキルを高度な言語活動において必要と考える教師が多かった。そして、ファシリテーションスキルの指導に関しては、全員が否定していた。評価の方法として、印象点として採点することを選択したが、それに対して疑問を感じる教師もいた。

以上のように、教師アンケートの回答から、評価項目の改善の必要性が明らかになった。特に解釈が難しい項目や他と重複している項目を整理することで適切な評価基準へと近づくとと思われる。また、評価方法として、現実的な解決策として印象点という方法を用いたが、丁寧に項目をチェックする方式も試す意味があるように思われる。本研究で用いた評価基準と方法は、まだまだ発展途上であったように感じられる。

6. 結論

6.1 RQ への回答

RQ1 で、「ファシリテーションという評価尺度は、advanced learners とそれ以外を弁別することができるだろうか？」という問いを立てた。クラス分析により特定した、レベル別の3つのグループの特徴を考察したところ (5.3 参照)、低群では、全ての項目が低い値ではあるが、特に、Facilitation が他の項目と比べ、最も低いことがわかった。中群では、また、English の成長と比べて、Content, Facilitation の成長が著しいことが明らかになった。高群では、English の得点上昇は順調ではあるが、それほど高いレベルではなかった。また、Content は中群からの変化があまり大きくなく、最も高い得点と大きな得点上昇率を示したのは、Facilitation であった。Facilitation は、成績下位者にとっては、使用することに困難があることが特徴であるが、上位者においては、その十分な使用状況が推測される。成績下位者にとっても、成績上位者にとっても、顕著な特徴を示す項目であることがわかった。

また、相関分析の結果 (表 8 参照) から、English よりも、Facilitation は Content と相関 (English: $r = .30, p = .007$; Content: $r = .41, p = .000$) があり、また Facilitation は他の項目と比べて、全体成績と最も強い相関を示した ($r = .83, p = .000$)。このことから、Facilitation は、英語運用能力の高い生徒よりも、論理的に考えられる生徒の方が使用に長けていること、そして、Facilitation 使用が得意である方が、全体成績も上位であることがわかった。よって、Facilitation は、成績上位者を示す指標と考えられる。

以上の結果から、ファシリテーションスキルは、advanced learners の特徴の一つと見なすことができる。よって、advanced learners を弁別できる評価尺度と考えることができる。

RQ2 として「ファシリテーションという評価尺度は十分な信頼性を有しているのだろうか？」という問いを立てた。評価者 A と他の 4 人の評価者の評価の信頼性を検討するために、カッパ係数を求めた。その結果、パフォーマンステスト全体成績においては、乏しい一致度を示した ($k = .269$)。English ($k = .255$) 及び Content ($k = .255$) においても同様に、満足いく一致度を得ることはできなかった。一方、Facilitation はある程度の一貫性を示した ($k = .487$)。また、評価者 A と他の各評価者 (B, C, D, E) との間で信頼性係数を算出した結果、評価者 A と他の各評価者において、高い信頼性を示す項目は多くなかった (Rater B Facilitation: $\alpha = .817$; Total: $\alpha = .773$; Rater D English: $\alpha = .913$; Rater D Facilitation: $\alpha = .791$; Rater D Total: $\alpha = .900$; Rater E Content: $\alpha = .748$)。項目ごとにおいては、Facilitation はある程度一貫性が高い (Rater B: $\alpha = .817$; Rater D: $\alpha = .791$; Rater E: $\alpha = .684$) が、English (Rater D: $\alpha = .913$)、Content (Rater D: $\alpha = .748$) は、一貫性が高いとは言えないことがわかった。教師インタビューから、評価項目に関する問題が指摘されていることを考えると、評価項目が影響を与えた可能性は考えられる。しかし、信頼性係数において、評価者 A と各評価者との一貫性が高い項目が多くなかった。各評価者間において認識のずれが推測されるにもかかわらず、Facilitation はカッパ係数及び信頼性係数においてある程度の一貫性を示したことから、初めて使用する Facilitation の評価に関しては、事前に十分な打ち合わせと採点トレーニングを行ったことがより大きな影響を与えたのではないかと考えられる。パフォーマンステスト開発段階から、数回にわたり、評価者が一緒に生徒たちのパフォーマンスを観察し、そして、自ら評価項目を作成した経緯がある。評価者たちが最も注意を向けていた項目であり、十分情報共有できる機会もあったことがこの結果をもたらしたように思われる。反面、Facilitation ほど注意を向けられなく、十分な打ち合わせやトレーニングをしなかった項目 (English, Content) に関しては、一貫性が低い。これは、もしかしたら Facilitation のような十分な事前準備をしない場合に、通常起こりうる結果と考えられるかもしれない。

以上により、本研究で用いた Facilitation という評価尺度は、入念な評価尺度に対する打ち合わせと採点トレーニングなどの事前準備のおかげで、信頼性を有する評価尺度となることができたと考えられる。

RQ3 として、「ファシリテーションスキルを測る評価尺度を用いるパフォーマンステストの実施可能性はどの程度であるか？」という問いを設定した。本研究では、ファシリテーションスキルを観察するのに有効だと思われる、3 人によるディスカッションという形式、そして意思決定タスクを用いた。教師インタビューから、本研究で使用されたパフォーマンステストの実際の運用を振り返ると、運営面と評価に関する課題が見つかった。運営面に関する課題としては、時間配分等の環境設定に改善の余地があること、また、表面的な議論や議論の進行に困難のある生徒の存在から、意思決定に対する経験や知識不足が推測された。評価面に対する課題としては、評価人数と項目の多さから、評価の負担が増えたこと、評価項目に解釈が難しいもの、他と重複するものなど、適切ではないと思われる項目があったこと、印象点という評価方法の検証が必要なことなどが挙げられる。

上記の内容をまとめると、本研究で用いたパフォーマンステストは、運営面でいくつかの改善すべき点が見受けられ、評価面において、負担と混乱がある程度存在していることが想定される。しかし、パフォーマンステストを中断しなければならぬほどの大きな問題は起きておらず、ま

た、全く信頼できない評価が与えられているわけでもないことから、テストとして成り立っていると捉えられる。よって、本研究におけるパフォーマンステストは、ある程度の実施可能性を示していると考えられるのではないだろうか。

以上3つのRQへの考察から、ファシリテーションスキルは、**advanced learners**を弁別することができる貴重な評価尺度であると捉えることができる。また、その評価は、必要な準備をすれば、良好な信頼性を示し、テストの環境設定に注意し、より評価項目を精選し、整理すれば、問題なく運用できる評価尺度であると考えることができる。つまり、高度な言語活動における学習者のパフォーマンス評価の評価尺度の一つとして十分機能すると考えることができる。

6.2 課題

本研究における課題として、以下の2点に触れたい。まずは、パフォーマンステスト運営のための環境設定に改善の余地が十分あったことである。教室によって、担当者によっての、運営の差異が見受けられた。また、時間設定にも無理があった。十分な議論をする機会を与えるためには、もう少し余裕のある時間配分をするべきであった。最も影響を与えたと考えられたのは、選択肢等の状況設定の等質性のなさが想定される。1日2種類の **situation** を用意し、1つの **situation** に各3つの選択肢が用意されていた。合計で6種類の状況と18類の選択肢を使用した。数が多くなった分、その種類は広がり、同じ検査であるのに、難易度に違いを生じさせてしまった可能性があった。また、それぞれの選択肢が平行に表記されていなかった点も参加者の選択に影響を与えたのではないかと考えられる。次回以降の、より公平で、精査されたパフォーマンステストの運営のヒントとしたい。

次に、本研究においては、評価項目の検証がなされていない点を挙げたい。木村 (2021) を参考にしているとはいえ、評価項目の開発はかなり恣意的であった。観察可能という点に絞って選定をしたが、本当にそれが、ファシリテーションスキルに含まれるのか、また重要なものなのか、それらについての分析は本研究には含まれていない。今後の検証が必要である。

6.3 教育的示唆

最後に、本研究を通して、得られた知見から、教育的示唆を3点述べる。まず、1点目は、新しい評価尺度の開発は今後しばらく継続しなければならないと思われることである。本研究を通して、生徒たちの言語行動の、これまで明らかにされていなかった特徴の一部を明らかにできたが、まだまだ理解されていない部分も多いと考えられる。特に、中上級学習者の言語行動にはどのような特徴があるかについては、十分な研究の余地が残されていると感じられる。未だ知られていない、生徒たちの特徴を明らかにすることで、より効果的な支援が可能になると考えられる。

2点目として、より効果的な教育活動を実現するためにも、教師間でより共通理解が得られる工夫を考える必要がある、ということを訴えたい。本研究において、本校では初めてファシリテーションに焦点を当てた、新しい評価尺度を作成した。そして、パフォーマンステストを行った結果、ある程度の評価者間一致度 ($k = .487$) を得ることができた。それは十分な打ち合わせと数回に渡り動画を見ながらトレーニングをした結果と考えられる。しかし、反面、慣れ親しんでいるはずの **English** ($k = .255$) や論理的な思考を問う **Content** ($k = .255$) の一致度が乏しいことが明らかになった。これは、ファシリテーションほどの十分な事前の打ち合わせや準備がなかったことから生じた、不十分な共通認識が原因ではないか。このような事態は学校現場では極めて頻繁に

起きると思われる。自らの信念に従い、行動 (評価) してしまうことは、共通認識がなければ、必然とも言えるかもしれない。しかし、ファシリテーションにおいては、高い評価の一致度を示すに足る、共通認識を確立できたという事実を忘れてはならない。このことは、必要な準備さえあれば、教師間できちんと認識を共有し、同じ価値観を持って評価できる、ということの意味している。チームで教師が行動することでできれば、評価のみならず、さまざまな場面で、教育はその効果を発揮するのではないだろうか。

最後に、最も基本的で、最も大切な内容に触れたい。パフォーマンステストにおける指導と評価の一体化を実現するために、指導計画は十分に練られるべきである。テストにおいて、教えていないものを測ってはいけない。教師アンケートの結果、教師たちは、本研究で焦点をあてたファシリテーションについて、授業で指導していなかった。日々の授業では、たくさんの言語活動を行っており、3人以上のグループディスカッションも複数回経験をしている。しかし、グループディスカッションで必要となるであろう、ファシリテーションについて、授業において具体的に言及することがなかった。ここに今後の英語教育が発展していくための鍵があるように感じられる。実際に、教室ではさまざまな言語活動は行っている。しかし、それに関連するコミュニケーションスキルを指導していない。ということは、生徒たちはどこで、どうやってそのスキルを身につければいいのだろうか。英語学習において、言語知識に興味を奪われがちだが、より高度な言語活動を遂行するためには、必要なスキルの獲得が必要不可欠のように思われる。どのようにしたら、議論を進められるのか、議論を深められるのか、複数人で合意形成をすることができるのか、それらを知っていることが、本当の意味で言語を運用できるということの意味するのではないだろうか。英語教師たちは、目の前の生徒たちに何を教えるべきなのかを改めて考える必要があるように感じられる。

引用文献

- 市川ゆりえ. (2009). 会話を維持するためのコミュニケーション・ストラテジー--日本人英語学習者のスピーキング・テストにおける会話の分析. 言語情報科学, 7, 97-107. Retrieved from <https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/files/lis00707>
- 井上千尋. (2021). 大規模スピーキングテストにおける採点の運用と課題. 小泉科研プロジェクト第2回例会 / JLTA 第52回研究例会口頭発表資料. Retrieved from http://jlta2016.sakura.ne.jp/wp-content/uploads/2021/02/PDF2_Lecture1_Inoue.pdf
- 木村一男. (2021). インタラクションにおける日本人高校生のパフォーマンス評価～尺度としての Communication Strategies の可能性～. 英語授業研究学会紀要, 30, 71-83.
- 駒形憲彦・大塚裕子. (2014). ディスカッションにおける意思決定プロセスの分析. 人工知能学会研究会資料. 言語・音声理解と対話処理研究会, 72, 51-56.
- 春木茂宏. (2019). 英語による議論においてどのような要因が日本人の自発的発言を促進するのか. 社会言語科学会. 第43回大会発表論文集, 10-13.
- 堀公俊. (2018). ファシリテーション入門. 東京: 日本経済新聞出版社.
- 文部科学省. (2014). 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～. Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm

- 文部科学省. (2018). 平成 29 年度英語力調査結果 (高校 3 年生) の概要. Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf
- 文部科学省. (2019). 新学習指導要領全面実施に向けた小学校外国語に関する取組について. Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2019/09/11/1420968_2.pdf
- 安永悟・江島かおる・藤川真子. (2000). ディスカッション・スキル尺度の開発. 久留米大学文学部紀要人間科学科編, 12(13), 43–58.
- Ellis, R. (1985). Teacher-pupil interaction in second language development. In S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 69–85). Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1985). Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 149–161). Rowley, MA: Newbury House.
- Herbert A. Simon (1977). *The new science of management decision*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lázaro-Ibarrola, A. & Azpilicueta-Martinez, R. (2015). Investigating negotiation of meaning in EFL children with very low levels of proficiency. *International Journal of English Studies*, 15, 1–21. Retrieved from <https://revistas.um.es/ijes/article/view/203751/177101>
- Sato, T., Yujobo, J. Y., Okada, T., & Ogane, E. (2019). Communication strategies employed by low-proficiency users: Possibilities for ELF-informed pedagogy. *Journal of English as a Lingua Franca*, 8, 9–35. Retrieved from <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/jelf-2019-2003/html>

付録

Situation card の例

Day 1 - ①

Situation Card

Situation: Three of you are planning to go camping. You have to decide what you're going to eat there.

A: Curry and rice

B: BBQ

C: Pasta

Note:

- ・ Don't think of COVID-19. ・ You have 30 second as preparation time.
- ・ You have four minutes for this discussion.

Situation Card

Situation: Three of you are making a plan for the summer vacation. You have to decide what you're going to do.

A: Seeing fireworks

B: Festival

C: Swimming pool

Note:

- Don't think of COVID-19.
- You have 30 second as preparation time.
- You have four minutes for this discussion.

JACET-KANTO JOURNAL SUBMISSION GUIDELINES

A. Requirements

1. Contributors and co-authors must be members of JACET.
2. A paper based on a lecture or workshop given at JACET Kanto Chapter events may be submitted as an Invited Paper (by invitation only).

B. Editorial Policy

1. *JACET-KANTO Journal*, a refereed journal, encourages submission of the following:
 - full-length articles on topics of significance to all English teachers
 - practical reports on English language teaching in classroom settings
 - research notes of a practical nature to share findings and insights
2. Manuscripts submitted to *JACET-KANTO Journal* must not have been previously published and should not be under consideration for publication elsewhere. Countermeasures may be taken if these conditions are breached.
3. During the peer review process, manuscripts submitted to *JACET-KANTO Journal* must not be withdrawn or used for publication elsewhere without any consultation with the committee.
4. Manuscripts which do not conform to the guidelines will not be considered for review.

C. Submission Procedure

1. An original manuscript (Microsoft word file; .doc or .docx) should be submitted by online.
2. All contributors must complete the Online Submission Form at the time of the submission.
Refer to: <http://www.jacet-kanto.org/>
3. A manuscript should include title, abstract in English (no more than 200 words), and keywords (no more than 5 words).

D. Guidelines

1. All manuscripts must be in English or Japanese.
2. All submissions to *JACET-KANTO Journal* should conform to the requirements of the *Publication Manual of the American Psychological Association*, 7th edition.
 - 2.1. Use the *JACET-KANTO Journal* Template. Download from <http://www.jacet-kanto.org/>
 - 2.2. Do not exceed 20 pages on A4 paper, including abstract, keywords, references, figures, tables, and appendices.
 - 2.3. Do not adjust the number of letters per line, lineage, and margins of every page.

2.4. For pagination, use Arabic numerals placed in the upper right-hand corner of each page.

2.5. No running heads.

E. Copyright

1. JACET holds the copyright of the articles published in *JACET-KANTO Journal*. Anyone, including the author(s), who wishes to reproduce an article, must obtain permission from JACET.
2. The institutional repositories are to use the versions as they are published in *JACET Journal*.
3. Anyone, including the author(s), who wishes to republish an article must obtain permission from JACET. Also, it should be clearly stated that JACET holds the copyright.

日本語論文執筆要項

1. *JACET-KANTO Journal* のテンプレートを必ず使用すること。
(<http://www.jacet-kanto.org/>からダウンロード)
2. 英文 200 語以内の abstract を添える。
3. A4 版横書きで abstract, keywords や文献も含めて合計 20 枚以内。
テンプレートの設定は変更しない。
4. 論文タイトルは和文と英文を併記する。
5. その他の条件は英語の論文に準じる。

F. *JACET-KANTO Journal* Vol.10

1. Deadline: 23:59PM JST, August 31, 2022.
2. *JACET-KANTO Journal* Vol.10 will be published in March 2023.

【JACET 関東支部・紀要募集要項（第 10 号）】

3.31.2022

(1) 投稿種別 (Submission Category)

種別	内容
論文 Research Paper	<p>英語教育および関連領域について、</p> <ul style="list-style-type: none">● 先行研究に加えるべきオリジナリティある研究成果が、調査方法（量的・質的・混合法）とデータとともに明確に記述されている。● または、理論の構築やモデル化を目指すために関連療育が包括的にまとめられている。● または、他の研究のレプリケーションを行い、既存の研究に対して更なる既存の研究に対して更なる証拠が付与されている、あるいは反証されている。 <p>Research Papers include empirical and theoretical studies relevant to English language education and related fields. A paper must provide a comprehensive review or replication of current knowledge in a specific area. It must also represent original work that demonstrates a thorough understanding of the relevant literature and includes a detailed description of a theoretical framework, research methods (quantitative, qualitative, or mixed), data analyses, results and discussion. It may also offer new insights into or interpretations of relevant theory-constructing or model-making studies and should suggest future research directions.</p>
研究ノート Research Note	<p>英語教育および関連領域について、新しい事実の発見、萌芽的研究課題の提起、少数事例の提示など、将来の研究の基礎となる内容が明確に記述されている。</p> <p>Research Notes must demonstrate the same level of rigor as Research Papers, though they may reflect earlier stages of study, by presenting preliminary findings or focusing on aspects of larger ones. They should make a practical, useful, and plausible contribution to English language education and/or related fields.</p>

実践報告 Practical Report	<p>教育現場における指導実践の目的・意義・内容が具体的，かつ明示的に述べられている。また，当該実践が，他の教育現場での応用性・汎用性を持つものである。</p> <p>Practical Reports should include instructional methods, materials, and techniques for English language learning and teaching featuring clear objectives, significance, and detailed explanations. They must include a discussion of implications and/or applications for practice.</p>
--------------------------	--

(2) 審査評価項目 (Evaluation Criteria)

評価項目	例示
a. 分野の妥当性 Appropriateness to chosen category	<p>原稿の内容は本紀要で扱うものとして適当か。</p> <p>The manuscript is suitable for <i>JACET-KANTO Journal</i> readers.</p> <hr/> <p>投稿種別が妥当か。</p> <p>The manuscript is appropriate to the chosen submission category.</p>
b. 記述の妥当性 Appropriateness of content and writing style	<p>原稿の位置づけは明確か。</p> <p>The content of the manuscript is well organized and written in a way that is accessible to the <i>JACET-KANTO</i> readers.</p> <hr/> <p>著作権・倫理的配慮において問題はないか（二重投稿，盗作などを含める）。</p> <p>The manuscript has no copy right, plagiarism, or other ethical issues, and is not currently under consideration for publication elsewhere.</p> <hr/> <p>表現は正確か。理解困難な表現はないか。</p> <p>The manuscript uses appropriate and comprehensible language</p> <hr/> <p>投稿規程およびテンプレートに従って執筆されているか（フォント種類，サイズ，行数，文字数，ページ数など）。</p> <p>The manuscript observes all <i>JACET-KANTO Journal</i> submission guidelines and follows the template.</p>
内容 Content	
形式・ スタイル Writing style	

	<p>APA (American Psychological Association) 第 6 版 (最新版) に基づいているか。</p> <p>The manuscript follows APA (6th edition) style.</p>
<p>c. 内容の信頼性</p> <p>Content Credibility</p>	<p>内容に矛盾や誤りはないか。論理の展開に無理はないか。</p> <p>The manuscript has no inconsistencies, inaccuracies, or illogical development in the content.</p>
<p>d. 独創性または新規性</p> <p>Originality, creativity, novelty</p>	<p>従来にない新しい考え方, 理論, 実践, 手段, 事例等が示され, 意義のある成果を付与しているか。</p> <p>The manuscript offers new insights, theory, practice, method, or case studies with significant research outcomes.</p>
<p>e. 教育的寄与</p> <p>Educational contribution</p>	<p>示された成果が教育において有用か。教育効果向上が期待できるか。</p> <p>The manuscript offers new insights, theory, practice, method, or case studies with significant research outcomes.</p>
<p>f. 将来的発展性</p> <p>Future expandability and application</p>	<p>得られた知見・手法等が, 教育分野において将来的発展・拡大への寄与する可能性があるか。</p> <p>The manuscript is likely to suggest and enable new directions in research and education through new insights and methodology.</p>
<p>g. 完結性</p> <p>Completeness</p>	<p>内容にまとまった成果が得られており, 独立したものとして評価できる段階にあるか。教育効果に対する考察がなされているか。</p> <p>The manuscript is a comprehensive study, providing readers with research outcomes and educational interpretations and/or implications.</p>

(3) *JACET-KANTO Journal* が扱う主な専門分野 (Areas of Interest)

1. Corpus
2. Curriculum (Pedagogy)
3. ESP/EAP
4. Grammar (Syntax)
5. ICT/CALL
6. Language Policy
7. Learner Development (Motivation, Strategies, Autonomy, Learner belief)
8. Linguistics
9. Listening
10. Psycholinguistics
11. Reading
12. SLA (Child language acquisition, Bilingualism, Immersion, Interlanguage)
13. Sociolinguistics (Pragmatics)
14. Speaking (Phonetics, Phonology, Pronunciation, Conversation Analysis)
15. Teacher Education
16. Testing and Assessment
17. Vocabulary
18. Writing
19. Language Variation and Change (World Englishes, English as a Lingua Franca)

(4) スケジュール (諸事情により変更の可能性があります)

- 応募原稿の締切：2022年8月31日
- 採録の可否通知：2022年11月頃
- 発行：2023年3月31日

JACET 関東支部紀要第9号

JACET-KANTO Journal Volume 9

Kanto Chapter, The Japan Association of College English Teachers

JACET-KANTO JOURNAL COMMITTEE

CHIEF EDITOR

SUZUKI, Ayako / 鈴木 彩子 (玉川大学)

ASSOCIATE EDITOR

IMAI, Mitsuko / 今井 光子 (聖マリアンナ医科大学)

EDITORS

KOYA, Taeko / 小屋 多恵子 (法政大学)

KUMAZAWA, Takaaki / 熊澤 孝昭 (東洋大学)

MCBRIDE, Paul / マクブライド ポール (玉川大学)

NAKATAKE, Maiko / 中竹 真依子 (学習院大学)

OHNO, Hideki / 大野 秀樹 (大東文化大学)

OSADA, Eri / 長田 恵理 (國學院大学)

SUZUKI, Kentaro / 鈴木 健太郎 (北海道教育大学)

REVIEWERS

COLLINS, Peter J. / コリンズ ピーター J (東海大学)

HOSHINO, Yuko / 星野 由子 (千葉大学)

KATAGIRI, Kazuhiko / 片桐 一彦 (専修大学)

KUDO, Yoji / 工藤 洋路 (玉川大学)

KUROSHIMA, Satomi / 黒嶋 智美 (玉川大学)

MATSUMOTO, Kahoko / 松本 佳穂子 (東海大学)

MORIMOTO, Shun / 森本 俊 (玉川大学)

OBARI, Hiroyuki / 小張 敬之 (青山学院大学)

OHBA, Masanori / 大場 浩正 (上越教育大学)

SHIMOYAMA, Yukinari / 下山 幸成 (東洋学園大学)

TAKAGI, Akiko / 高木 亜希子 (青山学院大学)

TAKEDA, Lala / 竹田 らら (昭和女子大学)

USHIRO, Yuji / 卯城 祐司 (筑波大学)

USUKURA, Misato / 臼倉 美里 (東京学芸大学)

編集後記

コロナ禍での関東支部紀要発行も2度目となりました。昨年度の紀要からWebでの発行となりましたが、会員の皆さまにとってWebへの移行は、より利便性の高いものになったでしょうか。

今年度の第9号もWebでのお届けになります。第9号には7本の投稿があり、厳正な審査を通過した2本の論文と1本の研究ノートを掲載しています。例年同様、関東支部会員の皆さまにとって興味深い研究を掲載できることになりましたので、お楽しみいただければと思います。また、今年度も多くの先生方に査読のご協力を頂きました。ご多忙にもかかわらず、快く協力をして下さり、投稿論文に対し建設的なご意見を頂戴くださった先生方には心より御礼申し上げます。投稿者の方々からも、査読に対する感謝の声編集委員会へ届いておりますので、この場を借りまして、お伝えできればと思います。

さて、この2年は従来通りには行かないことが紀要編集委員会にとっても多くありました。今年度は昨年度の経験を踏まえて、もう少し落ち着いて作業を進められるものと思っていました。しかし、実際には様々な状況変化により、思うように進まないことも多く、委員長としての力不足を痛感することが何度もありました。来年度は、ご指摘いただいた問題を繰り返さぬよう、気を引き締めて作業に従事していきたいと思っています。

ここ近年は、Web化やそれに伴う投稿締め切り日の変更、そして委員の交代など、幾つもの変化を経験している関東支部紀要編集委員会ですが、今後も「支部会員が研究成果・研究的興味を広く発信・共有する」場として関東支部紀要がより広く認知されるように尽力してまいります。研究発表の場として支部会員の皆さまの研究活動を支援するとともに、皆さまからも支部紀要の作成活動に様々な方面からご支援を頂けると幸いです。

紀要編集委員長 鈴木彩子（玉川大学）

2022年3月31日

JACET 関東支部・紀要編集委員会

委員長： 鈴木 彩子 / 副委員長： 今井 光子

委員： 大野 秀樹，長田 理恵，小屋 多恵子，熊澤 孝昭
鈴木 健太郎，中竹 真依子，マクブライド ポール

一般社団法人大学英語教育学会（JACET）

2021 年度 関東支部紀要 第 9 号

(JACET-KANTO Journal Vol.9)

発行日 2022 年 3 月 31 日

発行者 一般社団法人大学英語教育学会

関東支部（紀要編集委員会）

〒162-0831 東京都新宿区横寺町 55

TEL. (03)3268-9686

ISSN 2436-1993