

実証研究

英語学習によって身についた力の評価方法の検討や測定されたデータの分析および実証を通して、そこから考察される目標や指導・学習のあり方について検討・提案する。

- ① 事例研究報告
ー就学前幼児による親の支援付き英語学習ー 58
東京工科大学 豊田ひろ子
- ② 小学生の英語コミュニケーション能力測定 68
青山学院大学 アレン玉井光江
- ③ CEFR基準特性に基づくチェックリスト方式による英作文の採点可能性 80
東京外国語大学 根岸雅史
- ④ 日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性 90
神奈川県立国際言語文化アカデミア 村越亮治
- ⑤ 意図的語彙学習の効果
ーワードリストを活用した多面的語彙習得ー 100
上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程 山本有香

事例研究報告
—就学前幼児による親の支援付き英語学習—

A Case Study of a Japanese Preschooler Learning English as
a Foreign Language with Parental Support

豊田ひろ子

Hiroko TOYODA

東京工科大学

Tokyo University of Technology

Abstract

This is a study of a Japanese preschooler, one boy, who learned English as a foreign language at home over three years with parental support. The study looks at how he learned English and how much English he acquired. The child used correspondence English learning materials produced by a Japanese publishing company. In the first year, he enjoyed listening, singing and dancing to English songs on DVDs and CDs. Even when he was not able to sing along, he was physically responding to English rhythms. Shorter words with Japanese *katakana* (semi-)equivalents were easier to learn. He was learning words with gestures in a way that was similar to how he was learning his mother tongue. In the middle year, a self-study tool called *Englee* helped expose him to more English input and further opportunities to use English in quizzes. In this period his vocabulary extended to longer words and conversational phrases, although he seemed to have some difficulty with grammar. In the final year, he was capable of expressing himself with 'I'm...', 'I like...', and 'I can...' sentences with gestures and feelings. He enjoyed playing English games with his family. He showed some awareness of English grammar rules. This may have arisen because he had been more thoroughly exposed to English through mimicking his mother's English and receiving his mother's explanations of the English that he was learning.

Keywords

EFL, Preschooler, Parental Support

1. はじめに

就学前の日本人の子どもは外国語としての英語をどのように習得するのだろうか。到達する英語力はどのようなものだろうか。本研究は、日本人就学前幼児1名(高月齢男児)が、3歳から6歳に成長するまでの3年間、家庭で英語学習用通信教材を使い、親の支援を得て英語学習をする様子と習得した英語を観察し考察した事例研究報告である。

2. 背景

2.1 調査のアプローチ

日本のように英語が生活言語として使われていない環境では、小学校に上がる前の子どもは、通常、英語教室や家庭で使う英語学習用通信教材などを利用して英語を学ばざるを得ない。英語に接触する機会が限られているだけに、教室で使う教材や家庭で受け取る教材が、子どもの英語学習の内容を決定する。また、教室で出会う先生の教え方や家庭で学びを助けてくれる親の支援の仕方が、子どもの英語学習体験に質的な影響を及ぼす。したがって、就学前の子どもたちの英語学習は、それぞれが個性的であり、まず事例としてとらえる必要がある。本研究では、このことを踏まえ、本事例において、子どもが使用した教材、親の支援、英語学習の様子、結果として習得した英語の間のつながりに注目した。観察の基となったビデオデータは、子どもの家庭で親が教材到着後1ヵ月以内に撮影したものである。学習活動の一部が撮影されたものであり、その一部から全体的な傾向を考察した。

2.2 教材の特徴

本事例の子どもが使用した教材は、㈱ベネッセコーポレーションが制作販売している英語学習用通信教材『こどもちゃれんじ English』であった。DVDには、ネイティブインストラクターとともに、トラの子キャラクターのしまじろう、カエルの忍者キャラクターのリビーが登場する。日英語バイリンガル教材で、日本語は、学習項目の英語の直訳ではなく、「一緒に言ってみよう！セーの！」といった指示や、状況や英語構文(例：I like ~)の簡単な説明などに使われていた。カリキュラムは、子どもの認知的発達および身体的発達に配慮して組まれている。1年目(3~4歳)が「ほっぷコース：身近な英語がわかるようになる」、2年目(4~5歳)が「すてっぷコース：ものの名前を理解して言えるようになる」、3年目(5~6歳)が「じゃんぷコース：表現を組み合わせて言いたいことが言えるようになる」という構成だった。2ヵ月に一度配送される教材は、マルチメディア教材で、3年間通して毎回DVDとワークブックが、また、2年目からは毎回ペン式電子学習機(名称：Englee)用シートが含まれていた。さらに、3年間通して、毎回追加教材として、CD、音声玩具(例：録音機能付きマイク)、紙・シート型付録(例：カード、すごろく、Touch & Step-on Sheet)、CD-ROM(3年目の後半に配送)など付録教材が1点から2点ほど送られていた。内容的には、DVDとワークブックが、その他の教材と連動していた。

3. 事例研究

3.1 教材の活用と親の支援

子どもは、3年間通して、DVD、ワークブックを中心にその他の音声玩具などをまんべんなく活用していた。支援者は母親で、特にワークブックへの取り組みを助けていた。母親は、ワークブックの絵を指差して英語を言い、子どもにまねさせた。子どもは母親の英語が聞こえると、反射的にまねるようになっていった。最後のほめ言葉「Good job!」までまねることもあった。また、学習開始当初から単語ではなく文をまねさせた。最初の号から、子どもが「I'm three years old.」は「ながいから。」とためらうと、区切って聞かせてまねさせた。さらに、ワークブックに書いてある説明文を単純に読み上げるのではなく、絵を指差しながら

自分の言葉で英語の意味の説明をした。ブックに書かれていなかったが、文法の説明をすることがあった(例：名詞の単数形と複数形の違い)。また、子どもの自立的学習を促した。母親の助けで正解すると、「もう一回やろう。ママが手伝っちゃったから。」と言って、ひとりで挑戦させた。動物の歌を「つかれたからやらない。」と言う子どもに、「やらないとビデオの先生にしかられちゃうよ。」と踊らせることもあった。母親は、厳しく指導する一方で、親子で遊べる教材があると、妹と一緒に3人で歌い、踊り、ゲームを楽しみ、笑い声を上げた。上手にできると、子どもを抱きしめた。また、DVDを見ていて「これおかしいな。」と大笑いして率直に反応を見せることもあった。父親は、学習支援はしなかったが、子どもの英語をほめていた。子どもは、最後に修了証を母親にもらい喜んでいて、その顔は自信にあふれていた。修了証に綴られた母親のコメントは「Good Boy！」だった。

3.3 英語学習の様子

1年目(3～4歳)は、主に英語の歌をまねて踊るのを楽しんでいた。英語のシャワーを浴びて、英語に親しみ、英語音を体感していたと考えられる。家の中でDVDを見てまねるだけでなく、ドライブで出掛ける車内でもCDをかけて音を聞いて歌っていた。手や体を動かす歌、「Open, Shut Them」や「Head, Shoulders, Knees and Toes」を楽しんだ。「Open, Shut Them」は、最初手の開閉が歌詞とは逆だった(自分では正しいと信じていた)が、手はリズムカルに動いており、そのうちに歌詞通りに動くようになった。ABCの歌は最後の方が歌えなくなると、あごでうんうんとリズムを取っていた。DVDで王子様と王女様が踊る演出になっていた「Lavender's Blue」は、妹の頼みを聞いて、一緒にワルツを踊ってあげていた。2年目(4～5歳)は、音声玩具 Englee を使った自立的な学習が始まり、真剣に取り組んだ。Englee シートの絵をペンでタッチして、より多くの英語のシャワーを浴びることになった。また、覚えた英語でシートのクイズ問題に挑戦し、正解して機械にほめられると「できた！」とうれしそうだった。ワークブックへの取り組みは、母親が学習開始当初から支援していた。単語は一度では覚えられず、母親に繰り返し教わった。しかし、2年目の最後の頃には、「ママ、いわないで。さいしょから。」と言って、ワークブックの単語迷路を、自分で英語を言いながら進んでゆく積極的な態度を見せた。3年目(5～6歳)は、ワークブックと Englee にさらに自発的に取り組み、英語に関して言語的な気づきを抱くようになった。「おもちゃをもっている」「人間」は英語で何と言うのかと質問したり、「Beetleってなに?」「Pictureってなに?」と機械から聞こえる英語を聞き取り、日本語の意味を聞くようになった。

3.3 英語の理解と産出の特徴

英語の語彙に対する反応には、特に学習開始頃に、母語習得と同様、意味を体で表す仕草があった。ワークブックで誕生日のケーキの絵にろうそくのシールを貼り「Happy Birthday!」と言って吹き消したり、DVDで「飛行機, Airplane」と聞いて「びゅーん」と言って手を広げて飛んで行ったりした。また、DVDで映像を見ると、「うさぎ!、もぐら!、ねこ!」とまず日本語で反応したり、「これは何?」と聞かれてわからないと、英語っぽい発音で「キイロ」のように日本語で答えることがあった。さらに、カタカナ語で既に知っており、音が英語に似ている語(例:「ポテト」-「ポテイトオ」)の方が、そうでない語(例:「にんじ

ん)ー「キャロット)よりも理解しやすく産出しやすい様子だった。数字も、日本語で数えられる状態になっていると、英語を覚えやすいようだった。1年目(3~4歳)は、長めの英語を機械音で聞き取りまねるのは少し難しそうだった。例えば、pumpkin を「パーブチャン」、fried chicken を「フライドキッチン」と、自分が知っていて言いやすいパターン(「○○ちゃん」「キッチン)に当てはめて発音していた。2~3年目(4~6歳)になると、機械音でも、英語自体を聞き取る耳ができ、聞いたままの英語を繰り返して、その意味をたずねられるようになった。英語の語彙や文の聞き取りや理解は、2~3年目(4~6歳)に飛躍的に進んだ。Englee シートに取り組むときは、問題に集中し無口になったが、「数字」や「色」「形」から身近な「食べ物」「乗り物」「生き物」「家族」「建物」「文具」「職業」に関する語彙クイズに順調に答え、正解していた。

産出面では、3年間通して、新しい語彙や会話表現を習うときは、まず母親の肉声をまね、覚えると次第に自分で発声するようになっていった。DVD を見ているときよりも、母親とワークブックに取り組んでいるときの方が、英語の産出は多かった。発音は、最初は英語っぽく聞こえるものの全体的に緩めだったが、次第に英語特有の子音(例：[f][th])も日本語訛りから英語らしくはつきりと産出できるようになっていった。1年目(3~4歳)は、DVD で歌などを聞いていると、不完全でも一緒に踊って歌っていたが、2年目(4~5歳)は、歌は、「はやすぎてうたえない。」とつぶやくことがあった。その一方で、英語の短文は、「君も一緒に言ってみよう！ せーの！」と掛け声がかかると発声できる(例：「I can do it.」)ようになった。3年目は、クイズにも短文(例：「I want a donut.」)で答え、日常的な会話表現(例：「Look!」「Where?」「Over there.」/「Watch out!」「Thank you.」)をまねられるようになった。さらに、3年目(5~6歳)の後半では、量的には多くはないが、覚えた英語で自分のことを表現する文を発声することができた。DVD で「What do you like?」と質問され、次の質問「What can you do?」になっても、考え続け、「I like, I like, I like strawberry.」と自分の答えを産出した。ワークブックに取り組んでいるとき、気持ちを込め、仕草を付けて英語を発声することができた。例えば、母親と「Thank you.」「You're welcome.」の会話を、感情を込めたイントネーションでやりとりした。「どういう気持ち？」と聞かれ、両手を合わせて頬に当て「I'm sleepy.」と眠そうな声で言った。また、ワークブックの絵を見て、複数のキャラクターの立場で、それぞれ何が欲しいのかを作文し発声した。

さらに、興味深いことに、特に3年目(5~6歳)に、英語という言葉に対する気づきを示すさまざまな反応があった。例えば、DVD のアルファベットのコーナーで「え、アポーって A なの？ エイポー？」(母親「そうよ。」)のように文字の名前の音と実際の音が異なるというフォニックス的な発見、「ズはつかないの？」(母親「1個だからつかない」)という複数形 -s の気づき、「かさのときはなんで an になるの？」(母親、説明に苦勞する)のように a と an の冠詞の使い分けの発見があった。また、「Let's play soccer.」「Let's play Enlgee.」から推測して、「本を読もう！」と言うつもりで「Let's play book!」と言い、母親に「Book は play しないな。Let's read a book. だね。」と教えてもらう場面があった。さらに、「Curry and rice. カレーライスにした。」のように、最後に日本語を加える形で、英語を習得しており、英語、日本語ともに、ごく自然に言うことができていた。また日本語の中に英語が交ざることなく、日本語の発達にまったく支障はなかった。

4. 考察

本事例によると、就学前の3年間、家庭で通信教材を使い英語を学習すると、英語の理解面、産出面において、英語に慣れ、英語で身近なものを理解し、英語を使って簡単な自己表現ができる程度の英語習得が可能であることがわかる。注目すべき条件として、教材、親の支援、子どもの英語学習と英語について考察した。

4.1 教材

本事例で使用された教材は、子どもの認知発達および身体発達に合ったものであり、内容的には、子どもにとって身近なもの、体験や関心に合ったものだったので効果的だったと考えられる。カリキュラム的には、最初に、歌やチャンツで英語のシャワーを与え、英語の音を体感させて慣れさせ、次第に音声玩具教材を導入し自立的な学習を促し、最後に覚えた英語を使って自己表現をするというタスクに取り組ませる流れもよかった。多様なメディアで教材が提供されていたので、それぞれのメディアが使用されるさまざまな場面で英語を体験することができた。子どもは、DVDやCDで英語を聞き、Engleeで理解を深め英語クイズを解き、マイク教材で自分の声を吹き込んで作品にしたり、CD-ROMでコンピュータを操作し、すごろくやBINGOゲームで家族と英語を使って遊んだ。このような一連の活動は、日本の日常生活の中で英語を使う機会のない子どもたちにとっては、英語の貴重な運用体験だったと考えられる。つけ加えると、聞いて覚えた英語を知識として蓄え続けるのではなく、実際に使ってみて楽しみを味わうことで、子どもは英語をポジティブなものとしてとらえ、自信を持ち、そしてそのことが英語学習のよい動機付けとなったのではないかと考えられる。

4.2 親の支援

本事例の子どもの母親は英語の先生ではなかったが、熱心に学習を支援していた。印象的だったのは、まず、子どもに自分の肉声で英語を聞かせ、それをまねさせていたことである。まねさせた英語は単語に限らず、会話表現や文に及んでいた。また、日本語で意味を説明して、ワークブックの絵を指差しながら英語を聞かせて、まねをさせ、最後は、ひとりで言うように促すという一連の流れがあった。母親の英語の発音は日本語訛りがなかったわけではない。しかし、子どもの英語には訛りがなかった。その主な理由としては、子どもにDVDを見せ、Engleeで英語のシャワーを浴びさせるなど、母親が音声教材を十分に活用していたことが挙げられる。母親は、ワークブックに取り組むとき、説明文を読み上げるだけでなく、子どもが理解しやすいように、内容を噛み砕いて話していた。英語の音をまる覚えさせるのではなく、意味を理解させた上で、絵を指差し、英語をまねさせるという工夫によって、英語の「音—意味—イメージ」の間の結びつきが子どもの頭の中ででき、英語を覚えやすくさせたのではないだろうか。ただ聞かせているよりは、まねをさせる。意味も教えて、まねをさせる。このような負荷をかけることで、子どもは英語を覚え、覚えた英語で遊べばうれしくなって、また覚えるという、学習のポジティブな循環ができてくる。ワークブックというメディア・ツールは、音声を伴わないアナログ教材だが、子どものペースでゆっくりと取り組めるので、親が意味を説明するには最適と言える。一日に何ページもこなすより

も、子どもの関心に合わせて、話を広げて楽しみながら、英語を覚え、ゆっくりと進めてゆく方が効果はあるようだ。母親には、厳しさがある一方で、子どもをほめる優しさや、ユーモアを分かち合い、ゲームを楽しむ明るさもあった。子どもを教材に預けるのではなく、子どもと一緒に教材を楽しむという姿勢が大切であるように思える。

4.3 子どもの英語学習と英語

幼いほど、子どもはアナログ的な学習を行い、母語と同様に有意義なインプットを必要とし、体を動かして外国語を習う様子が観察された。まず、英語の音のシャワーを浴び、慣れ親しむ体験は必要不可欠である。本事例の子どもは、「飛行機、Airplane」と聞いて、手を広げ、「びゅーん」と飛んで行ったが、絵を見たり、その音を聞いたりすると、体で表現しようとする。完璧にできなくても、体を動かし、踊りながら、英語の歌を歌うという体験は効果がある。最初に肝心なのは、英語のリズムを体感し、楽しいと思えることだろう。次第に、英語の音がわかってくると、アウトプットし始める。英語がわからなければ、それに相当する日本語を英語っぽく発音してみたりする。最初は肉声の方が聞き取りやすいようだが、次第に機械音を聞き取れるようになる。

本事例の子どもは、最終段階で、教材で扱われた英単語と会話表現をほぼ完全に理解し、簡単な自己紹介文を産出することができた。教材ではまとまった英語の文章の理解や産出は特に扱われてはおらず、撮影されたビデオデータからは、それらに関する事実を見つけてはできなかった。もともと、教材では文法的な要素が学習項目として扱われていないが、子どもと親が産出する英文には時折文法的な間違い(例：冠詞の欠落や名詞の複数形-sの不在)があった。注目すべきなのは、最後の年に、子どもが、英語という言葉に関して、さまざまな気づきを持ったことだろう。子どもの母親が、英語の意味を説明し、音をまねさせていたので、英語を深く分析する力が養われ、そのような気づきが生じたと考えられる。彼が気づいたフォニックス、冠詞、複数形-sの音といった言語的特徴は、英語という言葉の中に存在する、まさに異文化的要素であると言える。例えば、冠詞は単なる文法項目ではなく、ひとつのものとたくさんのを分けてとらえるという世界観と結びついていると考えられる。外国文化を理解するのにもさることながら、英語の中に存在するこのような見方について知るのも大事ではないだろうか。

5. おわりに

英語が生活言語でない就学前の日本人の子どもでも、親の支援を得て、家庭で英語学習用通信教材を3年間継続して使うことによって、英語を習得できることがわかった。教材が子どもの認知発達と知的好奇心に合っていること、親が意味を伝える支援をすること、子ども自身が音声をたっぷり聞いて英語という言葉に慣れ親しむことは、その前提条件となる。到達点としては、ナチュラルな英語の発音と、身近な英語の理解、さらには対面的な状況で、自分の好みなどについて質問されたとき、表情をつけて答えを返し、簡単な言葉のやりとりができることが観察された。産出された英語には文法的な誤りがあったが、英語を聞いていて文法的な特徴に気づくこともできた。微笑ましかったのは、家族で英語の歌を歌ったり、ゲームなどをして楽しんでいる姿だった。英語という長い旅の中で、このような楽しい

思い出は、子どもを支える大きな力となるだろうと思った。日常生活の中で英語に触れることのない日本人の子どもや、支援する親にとって、教材が提供する英語は唯一のインプットであり、そのインパクトは計り知れない。子どもたちが楽しく英語学習し、着実に英語力を伸ばしてゆけるように、今後の教材開発研究と制作に尚一層期待したい。

付録

〈就学前幼児(高月齢男児)の3年間の英語学習の記録〉

付録(続き) 就学前幼児(高月齢男児)の3年間の英語学習の記録

		英語学習				英語	
教材	支援者	主に行っていること	楽しんでいること	難しさを感じていること	その他	理解面	産出面
DVD, WB, Englee すてつぷ 3月号	母親 (妹も参加)	DVDとWB。文の発声(母親のまね)。単語の発声(DVDのまね)。母親の説明を聞きながら、英語の指示に合わせて体を動かす。	Englee。ペンでシートの絵を押しつけて対応する音を集中して聞いている。	Cowを「コウ」と発音。	「1個はビッグ、いっぱいビッグ。シープは1個でも、いっぱいでもシープなもの」との説明を静かに聞いている。	DVDを見て、「Chop, Stamp」の動きに合わせて踊る。	DVDで絵を見て「Rabbit, Pig, Chocolate, (DVDのまね) / Im B, / Good morning, Good night, (母親のまね)
DVD, WB, Englee, 音声玩具 (マイク)	母親 (妹も参加)	DVDとWB。文と単語の発声(母親のまね)。単語の発声(母親のまね)。母親が大半+機械音のまね。母親は本人が自分で Ennie の問題に取り組みようように促している。	Englee。数字をタッチ。「よく聞いて。」と母親に言われ、機械に覆いかぶさるようにして、「何度かのトライで成功。できた!できた!」/マイクで自分のABCの歌を録音再生。	「Im full,」を思い出せない。「Im hungry, あゆむ?」と聞く。「Are you sleepy?」と聞く。「かかは?」「ヒホボタムス。」(母親は「ヒホ。」)	Engleeで「聞こえる」英語を言わなさいやダメ。」と母親に注意されよう。	Engleeの機械音 Truck が聞ける。「おなかすいたは?」「Im hungry,」と言う。「かかは?」「ヒホボタムス。」(母親は「ヒホ。」)	「Im four years old,」「Im full,」「Im sleepy,」(母親のまね) / 数字1~10。シヤボン玉を5まで英語で数える。
DVD, WB, Englee, 音声玩具 (クイズ)	母親 (妹も参加)	DVDとWB。単語の発声(母親のまね)。単語の発声(母親のまね)。母親が説明(Do you ~?)の答え方)を聞く。	Englee をプレーして、「Seven Steps」の歌を聞き歌う。	「Do you like dogs? Yes, I do. No, I don't,」と聞き「Do!」と口を尖らせて言う。	Missing Game(カード当て)。WB。キューリは「キューリカンパー」と教わる。「ピートルって?」「アントって?」「教えてもらおう!」「オクトパスって?」「さっき教えたじゃないタコさん。」と母親	WB。キューリは「キューリカンパー」と教わる。「ピートルって?」「アントって?」「教えてもらおう!」「オクトパスって?」「さっき教えたじゃないタコさん。」と母親	DVDで「Five,」「Eight,」と数を教える。WBで「キャベツ(Cabbage),」「Carrot,」「Corn,」「Potato,」(自力) / 「Spider, Snail, Butterfly」(母親のまね)
DVD, WB, Englee, 音声玩具 (カルタ)	母親 (妹も参加)	DVDとWB。文と単語の発声(大半が単語で母親のまね)。母親が助けた後で、本人が自力で Englee の問題に取り組みめるように促している。	DVDのインタラクティブ機能。「Aはポート。」とリモコン操作する。	カルタ取りで Shrimp と Crab を間違えた。	DVDのやWBの英語を母親がまねると、それをまねて次々と言う。まめ言葉「Good job!」までまねる。「Engleeの文具シート。」「もう一回やろう。ママ手伝ってちょうだい。」と母親。	DVDの体操のコーナーで「Turn, stop, skip, stop,」の指示通り動く(母親が指示を肉声で繰り返して言う。「Stopしてない!」の注意も。)	「Square,」「Triangle,」(母親のまね) / 「Welcome to Robot Restaurant,」(母親のまね) / WBの英単語(母親のまね)
DVD, WB, Englee, サンタタころく	母親 (妹も参加)	DVDとWB。単語の発声(大半母親のまね)。	DVD。英語の指示「Touch/Shake your shoulders/hips,」に合わせて踊る。母親が肉声で繰り返し聞かせる。「すころく、1月の色は?」の質問に「Yellow,」と答え、ドーナツのプレゼントカードをもたせて喜ぶ。	母親が「もう1回。」と言って遊具の単語をまねさせる。絵を指差して自分の英語を聞かせる。	母親が「もう1回。」と言って遊具の単語をまねさせる。絵を指差して自分の英語を聞かせる。	身近なもの英語を聞いて順順にカード取りができる。/ Englee。「電話をかけたときに何て言うの?」と聞かれ「ハロー。」と答える。WBで「これはシープ。」と言う。	DVD。「I have a jump rope,」「Robot, Doll,」「Sandbox, Jump rope, Jungle gym, Seesaw,」(母親のまね。Jungle gymは一緒に言える。)/WBの英単語のペーシの語を次々と覚えてゆく(母親のまね)。
DVD, WB, Englee, CD, 手旗, お風呂シート	母親 (妹も参加)	DVDとWB。文と単語の発声(自力)。母親と「Throw,」「Catch!」と言いつながらキヤッチボール。	Englee。次々に正解にタッチ。WB。「ママいわないで。さいよから。Dolls, blocks,」「Doll, puzzle, cards, blocks, cards,」と迷路を進む。	機械音で Shirt をタッチして音声を聞くが、シューズと聞き違える。機械のヒントと母親の助けで「シャーツ」と聞き取る。	「なんだけ、ちやいろ。White?」「(ブラウンと教わる。)/「It's a white,」(a が不要と母親が注意。)	WB。乗り物の名前を言う。	「Yes, I can do it,」と聞いて「Do it,」(母親のまね) / 浴室でシープを見て「It's yellow, Red,」と言う。

* WB = ワークブック

小学生の英語コミュニケーション能力測定

Measuring Communicative English Proficiency of Young EFL Learners

アレン玉井光江

Mitsue ALLEN-TAMAI

青山学院大学

Aoyama Gakuin University

Abstract

Benesse Corporation has recently developed a new test to measure the communicative English ability of elementary school children. Each of the 1,857 participants took a test at their appropriate level—primary, intermediate, and advanced—to measure their knowledge of vocabulary, expressions, discourse, alphabet and reading. They also answered a questionnaire to examine their attitude toward learning English and communication style in Japanese. The data from 565 students attending a private elementary school was analyzed to examine (1) how they develop their English proficiency, (2) if some motivational variables affect it, and (3) if some communication styles in Japanese affect it. The results of confirmatory factor analyses showed that the basic knowledge of words and familiar expressions, as well as literacy, is an important part of their English proficiency and that they come to use different levels of English knowledge as they become more proficient. The results of further analysis indicated that the desire to make foreign friends affects their English proficiency. Furthermore, from the analysis of communication style in L1 and its effect on English development, the desire to clarify the information was found to influence English ability.

Keywords

Measuring Proficiency, Elementary School Children, Communication Style in L1

1. 小学生の英語能力の測定について

文部科学省は2011年4月より全国の公立小学校の5・6年生を対象に「外国語活動」を導入した。これはコミュニケーション能力を育成するため、教育の一環として位置付けられたものであり、「外国語のスキルを身につける」ことを直接の目的としていない。しかし、コミュニケーションを成り立たせる上で言語がどれほどの役割を果たすかについては説明する必要もなく、コミュニケーションの成功と言語スキルの発達は深く関わっている。

言語スキルを教えることを第一義としないという考え方から、小学生の英語能力を測定することは不要であると考えられている。しかし、筆者は授業を展開していく上においても児童

がどのような英語知識を有しているかを知ることには大変重要であると考えている。公立小学校の教員を対象に文部科学省が作成した『小学校外国語活動 研修ガイドブック』においても「アセスメントとしての評価(測定)は、これからの小学校における外国語活動の展望を探る上でも必要不可欠なものである。得られたデータをいかに解釈することも重要であり、かつ慎重さが求められる。」(p. 35)とその重要性を指摘している。

本論文は㈱ベネッセコーポレーションが開発した小学生の英語コミュニケーション能力を測るテスト **GTEC Junior** を使用し、測定した小学生の英語能力について報告するものである。筆者もテスト開発に参加していたが、後で述べるように児童の特性を考慮したテストであり、特にリスニングによるリーディング能力の測定を試みたところにこのテストの特性がある。

本論文は(1)日本で英語を学習する小学生はどのように英語コミュニケーション能力を発達させていくのか、(2)英語学習に関する考え方や外国や外国の文化・人に対する考え方がどのように英語コミュニケーション能力に関連しているのか、(3)母語でのコミュニケーションに関する態度がどのように英語コミュニケーション能力に関連しているのか、という3点を明らかにすることを目的としている。

2. 研究方法

2.1 研究参加者

表1が示すように、本研究に参加した小学生は全体で1,857名いたが、その大半は民間英語教室で英語を学習する児童であった。これらの児童はそれぞれ異なる学習環境のもと英語を学習している。本論文においてはなるべく同一条件で英語を学習している児童を対象に研究を進めたいという考えから、同じ私立小学校に通う参加者565名を対象に分析をすることとした。

表1 テスト受検者

	Primary 受検	Intermediate 受検	Advanced 受検	合計
私立小	123	231	211	565
公立小	119	0	0	119
民間教室	349	455	369	1,173
合計	591	686	580	1,857

* Primary, Intermediate, Advanced はテストのレベルを表す。

この私立小学校は東京に位置し、1年生より週2回の英語の授業があり、専科教員とネイティブスピーカーが教えている。各学年5~10%の児童が1年以上の海外生活を体験している。

2.2 Instrument

本研究で使用したテストは、項目応答理論を使用し、中学校以前の子どもたちの英語コミュニケーション能力を多角的に測定しようと作成されたものである。グローバル化が進む中、早期から英語教育を受け始める子どもたちが増えている。ベネッセではこのように早期英語

教育を受けている子どもたちの「総合的な英語コミュニケーション能力」を測定するため、3つのレベル(Primary Level, Intermediate Level, Advanced Level)のテストを開発した。

さらに学習者の英語学習および外国と外国の文化・人に対する意識や動機、または日本語でのコミュニケーションの取り方についてのアンケート項目も作成した。今回使用したテストはまだ開発中のものであり、これから項目の精選がなされる予定である。

全ての受検者のテスト得点は項目応答理論に基づきシータ(θ)値で表されており、単位はロジット(logits)である。シータとは「その受験者が標準的な難しさの項目を解いた時に成功するオッズの対数」(静, 2007, p.172)である。シータ値(推定能力値)は平均を0として、標準偏差1に標準化され、通常 -3θ から $+3$ の間で分布するのが通常である。しかし、今回のリスニング推定能力値は、既存の上位テストにあたる GTEC for STUDENTS からリスニング問題を流用して、アンカーアイテム(共通テスト項目)を通して等化を行っている関係で、項目母数として $-4\sim 0\theta$ 程度の困難度の分布になっており、従って推定された能力の分布についても $-4\sim 0\theta$ 程度の値になった。またパート C のリーディングのアイテムの困難度については、リスニングとは全く別に項目母数の推定を行っているが、平均値があまりにもずれていると、分析などに使用する際、適切ではないので、リーディング項目母数の平均値をリスニングにあわせるように処理された。それぞれのテストには下記のような5つのパートが用意された。

2.2.1 Part A 単語や簡単な文を理解する力を測定する

受検者は英語での説明を聞いて、それに相当する絵を4つの中から選び、解答欄に番号を書く。問題は単語または1文レベルのものである。例えば「A strawberry.」と聞き、受検者はイチゴ、バナナ、スイカ、オレンジを表した絵の中から適切なものを選ぶ。

2.2.2 Part B 簡単な文、もしくは会話を理解する力を測定する

それぞれの問題に1つ絵が用意され、受検者は3つの英語を聞いて、絵に合う説明を1つ選び、解答欄に番号を書く。例えば2人の男の子がテニスをしている絵があり、「1. There are two boys. They are playing tennis.」「2. There are two boys. They are playing soccer.」「3. There is a boy. He is playing soccer.」のような文を聞き、解答する。

さらに Intermediate テストと Advanced テストでは、ある質問の文に対して3つの答えの中から1つ正しいものを選ぶというタイプの質問も用意された。

2.2.3 Part C リーディング能力を測定する

ここではリスニングを通して読みの力を測定する。アルファベットを聞き、書かれている3つの大文字、もしくは小文字の中から正しいものを1つ選ぶ。次に単語の正しいスペルを選ぶ。また英語のクイズを聞いて、それに相当する単語のスペルを選ぶ。最後は1文から数文にわたる文章を読み、設問に正しく答えている音声を3つの中から1つ選ぶ。

2.2.4 Part D ディスコースレベルでの英語の理解力を測定する

数文にわたるダイアログまたはモノログ(Intermediate テスト, Advanced テストのみ

に含まれる)を聞き、用意されている3つの絵の中から適切なものを選ぶ問題が用意された。

2.2.5 Part E 英語で与えられたタスクを解決する能力を測定する

設問を読み、英語を聞き、問題を解決していく。例えば「あなたは友達のとムの家に招かれました。これからとムがいろいろ説明してくれますので、何をすればいいのかが正しく表している絵を1つ選びなさい」という設問を読み、参加者は英語の説明を聞き、描かれている4つの絵の中から正しいものを選ぶ。

3. 結果

3.1 テスト結果の概観

分析には使わないが、表2に受検者全員の結果と本論文で扱う参加者の結果を報告する。値は全て θ の平均値であり、Listening はパート C 以外のパートを合計したものであり、パート C はリーディングのスコアでもある。P は Primary Level を指し、基本的には小学校1,2年生を対象に、I は Intermediate Level を指し、小学校3,4年生を対象に、A は Advanced Level を指し、小学校5,6年生を対象にレベルを想定して開発された。しかし、公立小学校からの参加者119名は5,6年生であったが、今回は例外的に Primary テストを受検した。

表2 各レベルの平均点

レベル	N	Part A	Part B	Part C	Part D	Part E	Listening
(全体)							
P	591	-2.154	-2.249	-2.155	-2.158	-2.092	-2.193
I	686	-2.248	-2.216	-2.149	-2.119	-2.163	-2.222
A	580	-1.522	-1.523	-1.614	-1.466	-1.412	-1.493
(私立小学校 A)							
P(2年)	123	-2.422	-2.566	-2.497	-2.242	-2.183	-2.551
I(3年)	118	-2.383	-2.388	-2.346	-2.091	-2.317	-2.397
I(4年)	113	-2.381	-2.233	-2.023	-2.019	-2.089	-2.197
A(5年)	107	-1.645	-1.617	-1.708	-1.475	-1.453	-1.615
A(6年)	104	-1.567	-1.458	-1.566	-1.415	-1.346	-1.420

私立小学校 A の場合、全体としてはリスニングおよびリーディング能力、および各パートの得点は学年が上がるにつれ、高くなっているが、太字で示しているように3年生のパート E の結果だけが2年生の結果より悪くなっている。

次に学年の違いについて詳しく調べるため、リスニングおよびリーディング能力を従属変数とし、学年を独立変数とした分散分析を行った。その結果、リスニングとリーディング、ともに学年間において統計的に有意な差が見られた (リスニング $F = 104.375$ (4, 560), $p = 0.000$, リーディング $F = 100.765$ (4, 560), $p = .000$)。有意差が出たので、その後の多重比較検定 (Bonferroni 使用) を行い、学年間の差を詳しく調べた。リスニングに関して

は、2年生と3年生の間には有意な差は認められなかったが、3年生と4年生、4年生と5年生、そして5年生と6年生の間には有意な差が認められた。従って、2年生と4年生、または6年生の間にも有意な差があることになる。一方、リーディングについては、2年生と3年生、3年生と4年生、4年生と5年生との間には統計的な有意差が認められたが、5年生と6年生の間には有意な差は認められなかった。

3.2 児童はどのように英語コミュニケーション能力を伸ばしていくのかについて

最初の研究目的である英語コミュニケーション能力の発達について調べるため、確認的因子分析(confirmatory factor analysis)、または測定モデル(measurement model)とも呼ばれる統計手法を使い分析した。測定モデルについては「... the measurement model specifies how the latent variables or hypothetical constructs are measured in terms of the observed variables and describes their measurement properties.」(Schumacker & Lomax, 1996, p.50)と説明されている。ここでは、各パートで測定された能力から「英語コミュニケーション能力」を想定し、この仮説に基づくモデル(図1~3)にデータが合致するか否かを検討した。

その統計手法に関しては、いくつかのモデル適合基準(Goodness-of-fit criteria)が提案されている。ここでは伝統的に使われているカイ二乗検定(X^2)、比較適合度指標 CFI (Comparative fit index)、RMSEA(Root mean square error of approximation)に加え、NFI(Normed fit index)を使用した。3つのテストの結果を見ていきたい。

3.2.1 Primary テストの分析

Primary テストを受検した2年生123名を基にした図1のモデルは、 $X^2=6.127$, $df = 5$, $p = .294$, CFI = .990, RMSEA = .043, NFI = .952というそれぞれの評価数値から、測定されたデータがこのモデルに合致しているという結果を得た。

また、標準化された偏回帰係数(standardized partial regression coefficients)はそれぞれパートAに対して.78、パートBには.63、パートCには.69、パートDには.35、パートEには.50であった。

これらの測定された変数でどれだけ想定した変数を測ることができるのかについては h^2 の値を見ることにした。その結果、このモデルでは $h^2 = .37$ となり、想定した「英語コミュニケーション能力」の分散の37%を説明している。

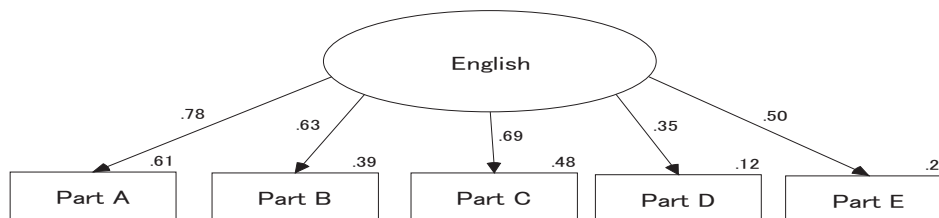


図1 Primary テストの確認的因子分析

3.2.2 Intermediate テストの分析

Primary テスト同様に, Intermediate テストを受検した3,4年生231名のデータを基に図2のモデルを作成した。評価数値はそれぞれ $X^2=11.787$, $df = 5$, $p = .038$, $CFI = .984$, $RMSEA = .077$, $NFI = .973$ というものであった。カイ二乗が優位となっているのであまりよいモデルでない可能性もあるが, カイ二乗は標本数 N に敏感に影響を受けることもある。そのほかの評価数値はよいので, データはモデルに一応合致していると考えた。

標準化された偏回帰係数はそれぞれパートAに対して .73, パートBには .68, パートCには .66, パートDには .68, パートEには .85であった。このモデルでは $h^2 = .52$ となり, 想定した「英語コミュニケーション能力」の分散の52%を説明している。

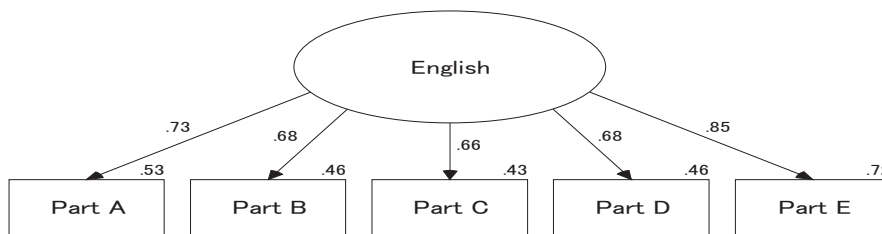


図2 Intermediate テストの確認的因子分析

3.2.3 Advanced テストの分析

最後に5,6年生211名のデータを基に Advanced テストについて図3のモデルを作成した。評価数値はそれぞれ $X^2=3.756$, $df = 5$, $p = .585$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .000$, $NFI = .990$ というものであった。これらの評価数値によりデータはモデルに合致していると言える。

標準化された偏回帰係数はそれぞれパートAに対して .69, パートBには .76, パートCには .77, パートDには .58, パートEには .76であった。このモデルでは $h^2 = .51$ となり, 想定した「英語コミュニケーション能力」の分散の51%を説明している。

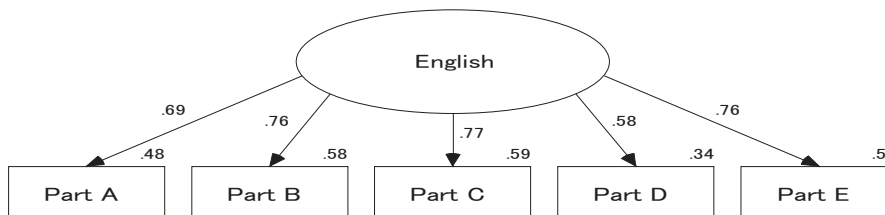


図3 Advanced テストの確認的因子分析

3.3 児童の英語コミュニケーション能力と英語学習に関する考え方

次に研究目的2を検討するため, 児童の英語学習および外国や外国の文化・人に対する

る意識や動機を知るため作成した質問項目と英語のリスニングとリーディングの能力の関連を調べた。質問項目は以下の5項目であり、参加者はそれぞれ、例えば「とてもそう思う」「まあそう思う」「あまりそう思わない」のような3段階に分けられた評価のうち、自分に合うものを選んだ。

- 項目1 日本以外の国の文化(歌・スポーツ・暮らしなど)に興味がありますか。
- 項目2 いろいろな国の人と友達になりたいですか。
- 項目3 外国へ旅行してみたいと思いますか。
- 項目4 外国に住んでみたいと思いますか。
- 項目5 大きくなったら世界で活躍する人になりたいと思いますか。

まずは5項目の回答を数値化し、合計したものと英語コミュニケーション能力(各パートの得点)の関連性を見るために分析を行った。表3が示すように、Primary テストでは統計的な相関が見つからなかったが、Intermediate テストと Advanced テストではそれぞれ低い相関が認められた。

表3 英語コミュニケーション能力と英語学習に関する考え方の関係(相関係数)

	Part A	Part B	Part C	Part D	Part E
Primary	-.061	-.027	.016	.097	.166
Intermediate	.159*	.201**	.213**	.136*	.183*
Advanced	.146*	.114	.036	.155*	.144*

(** 相関係数は1% 水準で有意。 * 相関係数は5% 水準で有意。)

次に、統計的に有意な相関係数を示した Intermediate テストと Advanced テストに関しては、それぞれ項目別にリーディングとリスニングの能力がどのように影響を受けているのかを見ることとした。リスニングおよびリーディングのスコアを従属変数、そして3段階の評価を独立変数にして、分散分析を行った。

表4 英語コミュニケーション能力と英語学習に関する考え方の関係(分散分析)

有意差のある項目	F 値	post hoc 検定結果
<u>Intermediate</u> リスニング		
項目2	$F = 4.416 (2, 225), p = .013$	とてもなりたいーまあなりたい
項目4	$F = 4.934 (2, 227), p = .008$	とてもそう思うーあまりそう思わない
<u>Intermediate</u> リーディング		
項目1	$F = 3.968 (2, 227), p = .020$	とても興味があるーあまり興味がない
項目2	$F = 4.718 (2, 225), p = .010$	とてもなりたいーまあなりたい
項目4	$F = 4.514 (2, 227), p = .012$	とてもそう思うーあまりそう思わない

その結果、Advanced テストについてはどの項目からも有意差は見つからなかったが、

Intermediate テストでは、項目1, 2, 4について統計的に有意差が見つかった。その後の検定としては、比較するセルの標本数が異なるので **Dunnett T3** を使って分析を続けた。

リスニングにおいては、項目2(いろいろな国の人と友だちになりたい)と項目4(外国に住んでみたい)に統計的に有意の差があり、リーディングではこの2つの項目に項目1(日本以外の国の文化(歌・スポーツ・暮らしなど)に興味がある)を加えた3つの項目に統計的に有意の差が見つかった。項目1と項目4に関しては、それらにとっても興味があるグループとそうでないグループの間に統計的に有意の差があった。それに比べ、項目2では「いろいろな国の人とととも友だちになりたい」と思う児童と「いろいろな国の人とまあ友だちになりたい」と思う児童の英語コミュニケーション能力に統計的な差があった。つまりどちらのグループの児童も「外国人の友だちを持つこと」に興味があるものの、その強さによって英語コミュニケーション能力に有意の差が見られたわけである。

3.4 児童の英語コミュニケーション能力と日本語でのコミュニケーションスタイル

最後に研究目的3を検討するため、児童の日本語でのコミュニケーションの取り方を調べるために作成した質問項目と英語のリスニングとリーディングの能力との関連を調べた。質問項目は以下の7項目であり、参加者はそれぞれ、例えば「よくそうする」「時々そうする」「あまりそうしない」のような3段階に分けられた評価のうち、自分に合うものを選んだ。

- 項目1 相手の言ったことがわからないときは、相手にもう一度言ってもらう。
- 項目2 相手が話の中身を理解できるように話している。
- 項目3 相手の気持ちを考えながら話している。
- 項目4 自分だけが話さないように気をつけている。
- 項目5 相手と意見が違ってても、自分の意見を言う。
- 項目6 自分と意見が違ってても、相手の意見が正しかったら賛成する。
- 項目7 必要なときには、みんなの意見をまとめることができる。

これらの質問は低学年には難しいと思われたため、Intermediate テストと Advanced テストを受けた参加者に対してのみ出された。7項目の回答を数値化し、合計したものと英語コミュニケーション能力(各セクションの得点)の関連性を分析した。表5が示すように、Intermediate テストのみに低い相関が認められた。

表5 英語コミュニケーション能力と日本語でのコミュニケーションスタイルの関係 (相関係数)

	Part A	Part B	Part C	Part D	Part E
Intermediate	.183*	.091	.166*	.154*	.135*
Advanced	.092	.064	.051	.132	.094

(* 相関係数は5% 水準で有意。)

次に項目別にリーディングとリスニングの能力がどのように影響を受けているのかを見るため、リスニングおよびリーディングのスコアを従属変数、そして3段階の評価を独立変数にし

て、分散分析を行った。

表6 英語コミュニケーション能力と日本語でのコミュニケーションスタイルの関係(分散分析)

有意差のある項目	F 値	post hoc 検定結果
<u>Intermediate リスニング</u>		
項目7	$F = 4.223 (2, 229), p = .016$	できる—あまりできない
<u>Intermediate リーディング</u>		
項目7	$F = 3.111 (2, 229), p = .046$	できる—あまりできない
<u>Advanced リスニング</u>		
項目1	$F = 4.539 (2, 208), p = .012$	よくそうする—時々そうする
<u>Advanced リーディング</u>		
項目1	$F = 3.183 (2, 208), p = .043$	よくそうする—時々そうする

その結果、Intermediate テストでは項目7、また Advanced テストでは項目1において、それぞれの評価を選んだ参加者の英語コミュニケーション能力が有意に異なっていることがわかった。その後の検定には、前セクションの処理と同様に、比較するセルの標本数が異なるので Dunnett T3 を使って分析を続けた。

分析の結果、Intermediate テストでは、「必要などときには、みんなの意見をまとめることができる(項目7)」児童は「あまりできない」児童より有意にリスニングとリーディングのスコアが高かった。また、Advanced テストでは、「相手の言ったことがわからないときは、相手にもう一度言ってもら(項目1)」ことを「よくする」児童は「時々そうする」児童より、有意にリスニングとリーディングのスコアが高かった。

4. 考察

まずは、確認的因子分析の結果を再度検討してみたい。各レベルのパートにおける因子負荷は表7のようになっている。また仮想した「英語コミュニケーション能力」の分散の何パーセントを説明しているかというのは h^2 の値で知ることができる。

表7 レベル別、パートに対する因子負荷

	Part A	Part B	Part C	Part D	Part E	h^2
Primary	.78	.63	.69	.35	.50	37%
Intermediate	.73	.68	.66	.68	.85	52%
Advanced	.69	.76	.77	.58	.76	51%

この表から次のようなことを考えることができる。

- (1) パートAで測定されている基本的な単語や表現に関する理解力は想定している「英語コミュニケーション能力」にとって重要な基礎力となっている。
- (2) パートCで測定されているリスニングによるリタラシー能力も「英語コミュニケーション

能力」にとって重要な力であり、英語の学習経験が長くなるとその重要性が増す可能性を秘めている。

- (3) レベルごとに結果を比較してみると、それぞれのパートにおける負荷量に変化が見られる。Primary テストの結果では長文、または複文の理解を問うパート D およびパート E の負荷量が少ないのに対し、Intermediate および Advanced テストではそれぞれのパートへの負荷量がほぼ均等である。これは、学習者の能力が高まるにつれて、英語コミュニケーション能力が統合的に発達していることを示唆している。つまり、単語、単文、ディスコースレベルの知識はそれぞれ総合的に育っていると考えられる。
- (4) 同じディスコースレベルの英語を理解するパート D とパート E の因子負荷量が違うのは興味深い。ダイアログやモノログを聞いてその内容を理解しているかどうかを測定しているパート D に比べ、英語量そのものは同等であるが、説明に従い問題を解決していくパート E では児童の反応が大きく違っていることがわかる。全てのレベルのテストにおいて、パート D よりパート E のほうが、想定している「英語コミュニケーション能力」に多くの負荷量を持っている。これは、問題解決型のタスクを与えることにより、より高い英語コミュニケーション能力を育てることができる可能性を示唆していると考えられる。
- (5) 想定した「英語コミュニケーション能力」の分散を説明する力を示す h^2 の値が、Primary テストで37%、Intermediate テストで52%、Advanced テストで51%、であった。この数値はコンテンツの妥当性を示す数値でもあり、特に Primary テストについては長文や複文を聞くパート D、パート E の負荷量が少ないことから、全体的に説明量が低くなっている。年少の学習者には異なる観点からの能力測定が必要なのかもしれない。Intermediate テストおよび Advanced テストについては、前述したパート D の内容を精査する必要があるだろう。

次にアンケート項目と英語コミュニケーション能力との分析から導かれた結果であるが、Intermediate テストを受けた3,4年生にのみ、次のような3つの項目において、グループの間に統計的に有意差が出た：「いろいろな国の人と友達になりたい」「外国に住んでみたい」「日本以外の国の文化(歌・スポーツ・暮らしなど)に興味がある」(リーディングのみ)。中でも興味深いのは、児童の「外国の人と友だちになりたい」という思いと英語コミュニケーション能力の関係である。今回の分析では、「いろいろな国の人ととても友だちになりたい」と思う児童と「いろいろな国の人とまあ友だちになりたい」と思う児童の英語コミュニケーション能力に統計的な差が見つかった。どちらのグループの児童も「外国人の友だちを持つこと」に興味があるものの、その強さによって英語コミュニケーション能力に有意の差が見られたわけである。この時期の学習者にとっては、文化や国といった抽象的なものへの興味より、「人」への興味が強く、それが言語学習にも影響することを示唆している。

そうであるならば、授業中に「Where do you want to go?」と訪問したい国などについてたずねるより、フィリピンのマルコ君、韓国のキョンスちゃん的生活について英語で学んでみようという内容のほうが、児童の英語力を伸ばす可能性が高いことになる。言葉は人と人

とをつなぐものであるので、実際の友達が無理であるならば、外国に *imaginary friend* を作ることで児童の世界を広げるとともに英語コミュニケーション能力を高めることができるのではないだろうか。

最後に、日本語でのコミュニケーションの取り方と英語コミュニケーション能力との関連についてであるが、中学年では、「必要なときには、みんなの意見をまとめることができる」児童は「あまりできない」児童より有意に英語コミュニケーション能力が高かった。また高学年では「相手の言ったことがわからないときは、相手にもう一度言ってもらう」ことを「よくする」児童は「時々そうする」児童より、有意に英語コミュニケーション能力が高かった。どちらのグループの児童も「相手にもう一度言ってもらう」のだが、「よくする」と「時々する」という頻度の違いで英語コミュニケーション能力に有意差が出たことは興味深い。

学校文化を身につけ、また思春期をむかえる高学年の児童は急激に内向化を始め、できることもできるとは言わないようになっていく。そのような年齢の児童が「もう一度言ってください」と言うのは勇気のいることなのかもしれない。しかしコミュニケーションを取る場合、相手の言っていることを正しく聞くことは最も重要なことであり、それなくしては中身のあるコミュニケーションは始まらない。そのようなコミュニケーションの基本的なことを日常的に行い、習慣化している児童の英語コミュニケーション能力が高いことは、小学校の教員にとっても興味深い発見ではないだろうか。英語以外の授業においても、相手の言っていることをしっかりと理解するために、必要とあれば、情報を再確認する力をつけることは重要である。

5. まとめ

本論文では、私立小学校で英語を学ぶ児童を対象に行われた英語コミュニケーション能力測定の結果から様々な事柄を検討してきた。外国語活動においては、英語嫌いを作らないために英語のスキルを教えず、なるべく児童に負担がかからないようにと、表面的な楽しさだけが追求されることが多い。残念ながらそのような教室では、「学び」の蓄積がなく、多くの児童は中学校での英語の授業に苦しんでいるようである。最初に述べたように、学習を援助するためには学習者の能力をなるべく正確に測定し、それを正しく解釈する必要がある。その現状を踏まえた上で初めて創造的な授業を展開することができる。

Cameron (2001) が述べるように言語習得は花の成長のようなもので、有機的な成長と捉えるべきであろう。その成長を正しく測定することが必要であり、その測定方法が花の成長を止めてしまうようなものであってはいけない。今回報告した従来型のテストの使用効果も含め、これからどのように小学校の子どもたちの英語コミュニケーション能力を測定していくべきか真剣に研究を進める時期が来ているのではないだろうか。

謝辞

本論文で使用した *GTEC Junior* の開発および実施についてお世話していただいた(株)ベネッセコーポレーションの金子裕子様、またそれらに加え統計処理について助言をいただいた山下仁司様に深謝申し上げます。

(本論文は2011年 ASIA TEFL で発表した“English proficiency among young Japanese

EFL learners—How much can they listen and read?”に加筆・修正したものである。)

参考文献

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

静哲人 2007. 『基礎から深く理解するラッシュモデルリング』 関西大学出版部.

文部科学省 2009. 『小学校外国語活動 研修ガイドブック』 旺文社.

CEFR 基準特性に基づくチェックリスト方式による英作文の採点可能性
Exploring the Possibility of Assessing English Writing Based on
the Checklist of CEFR Criterial Features

根岸雅史

Masashi NEGISHI

東京外国語大学

Tokyo University of Foreign Studies

Abstract

Error-count method, which is often adopted for assessment of EFL writing in Japan, can sometimes produce unfair results to candidates who take risks in using difficult grammatical structures. Research from the English Profile Programme, however, shows that advanced learners tend to use those structures. The purpose of this paper is to explore the possibility of assessing English writing based on such information. 900 Japanese university students participated in this survey. The CEFR levels of their English are assumed to range from A2 to B2+. Three pieces of writing were collected from each participant. Their writing was scored based on the checklist of CEFR criterial features of English drawn from English Profile Programme research with some necessary modifications. The data was analysed by an IRT item analysis programme. The results showed that 42 criterial features were effective in discriminating this level of English learners, and that criterial features of great difficulty are mainly complex sentence structures. The participants' ability (Theta value) correlated moderately with the results of human-rating. This would be partly because the assessment scale includes reference to not only linguistic features but also some other aspects of writing. However, the checklist of CEFR criterial features might become a more accurate measure of linguistic aspects in English writing, if we could include information about the condition of the appearance of each criterial feature. Some implications are also proposed for teaching EFL writing.

Keywords

CEFR, English Profile Programme, Criterial Features, Writing Assessment

1. 英作文の採点における言語的正確さの評価

英作文は、どのように採点されるであろうか。英作文の採点には、「全体的採点法」「分析的採点法」「減点法」があるが、日本においては、このうち「減点法」が採用されることがよくある。しかしながら、この方法は「和文英訳」の場合には、ある程度機能するかもしれない

が、いわゆる自由作文の採点に当たっては、必ずしもうまく機能しない。「自由作文」では書く分量や内容などが規定されていないために、「減点法」で採点した場合、たくさん書いて誤りが散見されると、わずかな量の英文を正確に書いた作文より低く評価され、時に0点を下回ってしまうことなどもある。

このため、自由作文の採点では、「全体的採点法」または「分析的採点法」が推奨されている。これらの採点法では、様々な観点からそれぞれの作文が評価されることになるが、ほとんどの場合、言語的正確さの要素が、その採点基準に含まれている。言語的正確さは、文法の正確さと語彙の正確さから成ることが多いが、「言語使用(language use)」として、文法や語法を含むような場合もある。

いくつかの代表的な採点基準の例を見てみる。本稿では、言語的正確さから見た英作文評価の可能性を探ることから、「分析的採点法」の「文法」や「言語使用」などの評価基準に焦点を当てるが、「全体的採点法」においても、ほとんどの場合、これらの要素が含まれる。

次の評価基準は、TEEP (Test of English for Educational Purposes) attribute writing scales (Weir, 1990) から取ったものであるが、ここでは誤りの頻度のみが問題となっている。

Grammar

0. Almost all grammatical patterns inaccurate.

1. Frequent grammatical inaccuracies.
2. Some grammatical inaccuracies.
3. Almost no grammatical inaccuracies.

次は Hughes (2003) に紹介されている採点基準である。ここでは誤りの頻度に加え、その質に言及があるが、それは読み手としての採点者の負担の度合いによっており、いわゆる「グローバル・エラー」に対しては、厳しい評価が下されている。

Grammar

6. Few (if any) noticeable errors of grammar or word order.
5. Some errors of grammar or word order which do not, however, interfere with comprehension.
4. Errors of grammar or word order fairly frequent; occasional re-reading necessary for full comprehension.
3. Errors of grammar or word order frequent; efforts of interpretation sometimes required on reader's part.
2. Errors of grammar or word order very frequent; reader often has to rely on own interpretation.
1. Errors of grammar or word order so severe as to make comprehension virtually impossible.

英作文の採点においては、Jacobs et al. (1981) の scoring profile (本稿では、スペースの関係で載録はしない) が有名であるが、ここでは、誤りの頻度と通じる度合いのほかに、文構造の複雑さや様々な文法項目に関する誤りの出現頻度への言及がある。ただし、上位の3段階では、agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions が繰り返されており、これ以外のレベルに固有な項目は、FAIR TO POOR における negation と fragments, run-ons, deletions だけである。

しかしながら、これらの採点基準の現実的運用には、やっかいな問題がある。それは、「易しい英語を用いて正確に書かれた文章」と、「難しい英語を用いてはいるが、誤りも含む文章」とでは、どちらを高く評価すべきかという問題である。日本では、減点法の使用が多いためか、教室では一般に「簡単な英語を用いて正確に書く」ように指導されることが多い。しかしながら、「難しい英語」を用いて、時に間違えてしまうのと、「易しい英語」しか用いないで、誤りを犯さずに書くのとどちらが評価されるべきかは、簡単には判断できない。

ここでは従来の採点方法の問題点を具体的に考察するために、次の作文を見てみよう。

A.

I enjoyed the school trip. We went to Okinawa. We went there by plane. We visited Shurijo. We stayed in Okinawa for three days.

B.

I enjoyed the school trip to Nagano. Because I had a good time skiing. I want to ski but I have never skied. Our teachers teach us how to ski. I'm a good skier next winter.

A は易しい英語を用いて正確に書いているのに対して、B は時制などの誤りが散見される。特に、B の下線部の箇所は時制に誤りがあるため、文章全体としての意味理解に支障をきたすであろう。

では、これらの作文は、文法的な観点からの採点では、どのような評価を受けるであろうか。上掲のような採点基準であれば、誤りのない A は高く評価され、誤りが頻出している B は低く評価される。しかしながら、A は、使っている文型も第1文型と第3文型のみで、そのほかの文法項目の使用も限定的であるのに対して、B は、第1文型、第2文型、第3文型、第4文型が用いられており、現在完了や how to ... なども使われている。また、because の節を単独ではあるが、用いている。こうして見てみると、どちらが文法能力の発達段階が進んでいるのか、容易には判断しがたい。

2. 第2言語習得研究からの示唆

2.1 「言語的特徴の難易度」とは何か

本稿では、スペースの関係から、「言語的特徴」のうち「文法的正確さ」を中心に考察する。「英語の学習項目」の中で、何が言語的に難しく、何が易しいかを定めることは容易ではない。学校英語教育では、一般に学習が容易と思われるものから難しいと思われるものへと並んでいると考えられている。現在形は過去形や現在進行形より易しいと考えられるから

こそ、ほとんどの教科書では現在形が最初に配列され、授業でも教えられている。

確かに、先に導入される学習項目は、言語形式上の複雑さは少ない。しかし、だからといって習得が容易とは限らないことは、これまでの第2言語習得研究の結果から明らかである。たとえば、三単現の *s* や定冠詞・不定冠詞は中学1年で教えているが、日本人学習者はなかなか正しく使えるようにならない。はたして、三単現の *s* や定冠詞・不定冠詞は、「易しい学習項目」なのか、「難しい学習項目」なのか、にわかには答えは出せない。

2.2 English Profile Programme からの示唆

この点に関して、English Profile Programme から見えてくるものがある。ヨーロッパの共通言語参照枠組みである CEFR は、周知の通り、特定の言語への言及がない。そこで、このプログラムは、ケンブリッジ大学 ESOL を中心に、各 CEFR レベルの英語の基準特性 (criterial features) を見つけていこうとしている。

この目的のために、English Profile Programme では、ケンブリッジ ESOL が実施してきた過去の様々なテスト解答データ(作文データ中心)から成る学習者コーパスを作成し、それぞれの CEFR レベルの学習者の基準特性を同定している。それらの結果は、Hawkins and Buttery (2009), Salamoura and Saville (2009), Salamoura and Saville (2010) などに明らかにされている。ここからは、たとえば、三単現の *s* の習得にはかなり時間がかかり、定冠詞・不定冠詞は、第1言語に冠詞のない学習者は、その習得はかなり遅いことがわかっている。つまり、日本の中学校で指導しているような文法項目も、自ら正しく使えるようになるにはかなりの時間がかかることがある、ということがわかってきたのだ。

3. 研究

3.1 研究設問

そこで、本稿では、次のような研究設問を設定する。

1. 日本人英語学習者の英語力の弁別に有効な基準特性項目は何か。
2. それらの基準特性項目の難易度はどうなっているか。
3. 基準特性項目の使用の有無をもとにした能力推定値と人間による採点結果には、どのような相関があるか。

3.2 研究ツール

English Profile Programme のデータ収集において用いられた3つの作文タスクを用いた。第1のタスクは、外国からの友達を週末自宅に招く E メールを書くもの、第2のタスクは、宇宙からやってきたエイリアンに自分の町を案内することになったとして、何が起こったかを書くもの、第3のタスクは、田舎の生活の長所と短所を書くもの、である。

3.3 参加者

日本の国立大学の言語専攻の1年生900名。これらの参加者の英語の CEFR レベルは、

後述するライティング・タスクの採点結果によれば、下記のように分布している。なお、このレベルは、3つのタスクのうちのもっとも高得点の結果がその参加者の CEFR の潜在的レベルを表していると考え、その分布を示す。なお、CEFR レベルの A1, A1+, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+ は、それぞれ1～8に置き換えてある。

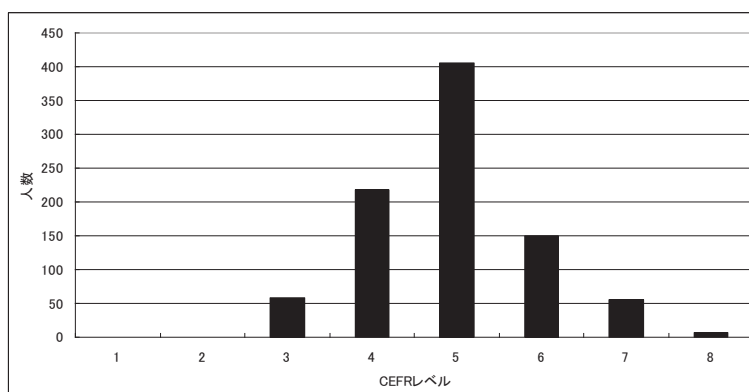


図1 参加者の英語の CEFR レベルの分布

3.4 データ

上述のツールを用いて収集された手書きの英作文データを参加者ごとにワープロ入力したものを分析対象とした。綴りや文法の誤りはそのまま入力されている。

なお、これらの英作文には、それぞれ CEFR のレベル判定の結果が付与されている。採点はトレーニングを受けたアドバイザー2名により行われている。1名は中心となって採点基準などの開発を行っている第1採点者、もう1名は第1採点者によるトレーニングを受けた第2採点者で、1レベル以上の不一致の場合は、別の第1採点者が第3採点者として入り、協議により最終判定をした。

採点基準は CEFR に準拠しており、各タスクに応じて具体的に記述をしたものを用い、最初の2008年度パイロットデータのケンブリッジ公式採点官による準公式採点に加えて、昨年度には抜き出しで、CEFR の専門家である英国ベッドフォードシャー大学の Tony Green 博士に確認をしてもらうなどして、タスクごとの採点サンプルの作成を行った。

3.5 基準特性とその判断

English Profile Programme において基準特性となっていると考えられる項目は、以下の通りである。

1. 第1文型, 2. 第3文型, 3. I know/think that ..., 4. I want/would like to ... , 5. 直接 wh- 疑問文, 6. 第4文型, 7. 過去分詞による後置修飾, 8. 現在分詞による後置修飾, 9. S V O to 不定詞, 10. S V O ing, 11. it ... that , 12. He said to me (that), 13. 関係代名詞(所有格), 14. 間接 wh- 疑問文, 15. 擬似分裂文タイプ I (wh- 疑問詞が目的語となるタイプ), 16. 不定詞付きの間接 wh- 疑問文, 17. would rather,

18. had better, 19. 主節の後ろに来る分詞構文(現在分詞), 20. 主節の前に来る分詞構文(現在分詞), 21. it ... to, 22. 擬似分裂文タイプII (wh- 疑問詞が主語となるタイプ), 23. She told me that, 24. 第5文型, 25. may 可能性, 26. may 許可, 27. might 可能性, 28. might 許可, 29. can 許可を暗示する能力, 30. can 可能性, 31. must 義務, 32. must 必要性, 33. should アドバイス, 34. should 可能性, 35. can 能力, 36. could 能力以外, 37. would (would like to 以外), 38. 関係代名詞 制限用法(S-S, 先行詞が文中で「主格(S)」, 関係詞が関係詞節中で「主格(S)」であることを表す。以下, 同様の表記。), 39. 関係代名詞 制限用法(S-O), 40. 関係代名詞 制限用法(O-S), 41. 関係代名詞 制限用法(O-O), 42. 関係代名詞所有格 非制限用法, 43. 関係代名詞 非制限用法(S-S), 44. 関係代名詞 非制限用法(S-O), 45. 関係代名詞 非制限用法(O-S), 46. 関係代名詞 非制限用法(O-O), 47. 関係副詞 制限用法, 48. 関係副詞 非制限用法, 49. 受動態, 50. 完了形, 51. 定冠詞, 52. 助動詞 +have+ 過去分詞, 53. 不定冠詞

これらの項目は, 基本的には English Profile Programme における先行研究をもとに, 日本の英語教育の実態に合わせるために, 若干の修正を行った。なお, もともとの学習者コーパスのレベルが, ケンブリッジ大学 ESOL の試験(KET, PET, FCE, CAE, CPE)によっているために, これらの特性は基本的には A2-C2をカバーしていると考えられる。

英語の CEFR レベルの基準特性の判断は, 筆者の講義及びワークショップを受けた英語教育学を専攻する大学院生8名により行われた。まず, 100名分の英作文データにおける基準特性の有無を全員で判断し, 問題点などを話し合い, 方式を決定した。その後, ワープロ入力された英作文データを1人の受検者につき2人の判断者が, 基準特性の有無をチェックリストに記入していった。特性が正しく使われている場合には, その項目に1を与え, 使われていない, または, 正しく使われていない場合には, 0を与えていった。2人の間で判断が異なった場合は, 問題点を全体で検討し, 統一した判断を最終的には下した。

3.6 データの分析方法

データの分析では, それぞれの項目の出現の有無をテストの項目得点として扱い, テスト項目分析ソフト RASCAL にかけた。さらに, 基準特性の出現回数に基づく能力値 Theta と CEFR レベルの関係を, グラフで示し, 相関係数を算出した。その際, CEFR レベルの A1, A1+, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+ はそれぞれ1~8に置き換え, 参加者の CEFR レベルは, 欠損値のあるデータを削除したあと, 3つのタスクの評価の合計により求めた。

3.7 結果

この手法による, 各項目の項目難易度と標準誤差は, 以下の通りとなった。

表1 RASCALによる基準特性の項目難易度と標準誤差

特性番号	基準特性	項目難易度	標準誤差
2	第3文型	-8.278	0.924
1	第1文型	-7.595	0.659
53	不定冠詞	-5.992	0.303
51	定冠詞	-5.896	0.290
30	can 可能性	-3.910	0.121
5	直接 wh- 疑問文	-3.038	0.090
4	I want/would like to ...	-2.662	0.081
6	第4文型	-2.243	0.075
49	受動態	-2.107	0.073
3	I know/think that ...	-2.070	0.073
14	間接 wh- 疑問文	-1.476	0.070
9	S V O to 不定詞	-1.400	0.069
50	完了形	-1.215	0.070
40	関係代名詞 制限用法(O-S)	-0.847	0.071
21	it ... to	-0.807	0.072
35	can 能力	-0.531	0.074
41	関係代名詞 制限用法(O-O)	-0.488	0.075
16	不定詞付きの間接 wh- 疑問文	-0.465	0.075
36	could 能力以外	-0.115	0.081
38	関係代名詞 制限用法(S-S)	-0.108	0.081
25	may 可能性	-0.036	0.083
37	would (would like to 以外)	-0.009	0.083
24	第5文型	0.004	0.083
23	She told me that	0.088	0.085
33	should アドバイス	0.139	0.086
11	it ... that	0.316	0.091
47	関係副詞 制限用法	0.470	0.095
8	現在分詞による後置修飾	0.488	0.096
7	過去分詞による後置修飾	0.592	0.099
39	関係代名詞 制限用法(S-O)	0.611	0.100
27	might 可能性	0.703	0.103
31	must 義務	0.802	0.107
32	must 必要性	0.908	0.111
19	主節の後ろに来る分詞構文(現在分詞)	0.945	0.113
20	主節の前に来る分詞構文(現在分詞)	1.196	0.124
45	関係代名詞 非制限用法(O-S)	1.275	0.128
29	can 許可を暗示する能力	1.396	0.135
12	He said to me (that)	1.888	0.166
15	擬似分裂文タイプ I	2.007	0.175
48	関係副詞 非制限用法	2.038	0.178
10	S V O ing	2.071	0.181
34	should 可能性	2.071	0.181
43	関係代名詞 非制限用法(S-S)	2.139	0.186
13	関係代名詞(所有格)	2.291	0.200
52	助動詞 +have+ 過去分詞	2.333	0.204
46	関係代名詞 非制限用法(O-O)	2.468	0.217
18	had better	2.808	0.254
22	擬似分裂文タイプ II	2.877	0.263
26	may 許可	3.318	0.325
17	would rather	4.121	0.482
42	関係代名詞所有格 非制限用法	4.121	0.482
44	関係代名詞 非制限用法(S-O)	4.804	0.676
28	might 許可	-Deleted-	

RASCALの結果から、便宜的に標準誤差が0.250以下の11個の項目を削除した。これらの削除項目のうち、難易度の低いものは、第3文型、第1文型、不定冠詞、定冠詞、難易度の高いものは、had better、擬似分裂文タイプⅡ、may許可、would rather、関係代名詞所有格 非制限用法、関係代名詞 非制限用法(S-O)、であった。また、might許可は全く使用されなかったために、分析から削除された。

基準特性の出現回数に基づく能力値 Theta と3作文の合計点による作文評価との関係を表すグラフは以下の通り。ピアソンの積率相関は0.36である。

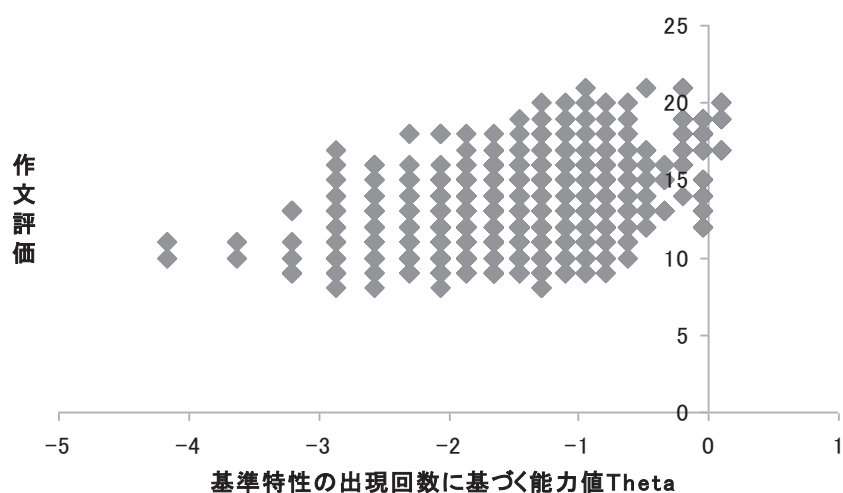


図2 基準特性の出現回数に基づく能力値 Theta と作文評価の関係

作文の CEFR レベルと能力値 Theta との関係は、以下の通りである。

表2 作文の CEFR レベルと能力値 Theta との関係

CEFR レベル	能力値 Theta	対応する基準特性数
A2+ < CEFR ≤ B1	-3.21 ~	4
B1 < CEFR ≤ B1+	-2.87 ~	5
B1+ < CEFR ≤ B2	-1.46 ~	11

4. 考察

RASCALの結果をもとに、標準誤差が0.250以下の項目を削除した。こうして残った基準特性を見てみると、今回調査対象となった英語学習者にとって弁別力の高い基準特性は、関係詞や分詞による名詞の後置修飾や分詞構文による文修飾に加え、様々な法助動詞である。より詳しく見ると、関係詞節が主語になっている場合(S-S, S-Oタイプ)の方が、目的語に来ている場合(O-S, O-Oタイプ)より、難易度は高い。ただし、関係詞のすべてのタイプが弁別力があるわけではなく、関係詞の非制限用法や擬似分裂文タイプやいくつかの法助動詞はほとんど用いられておらず、弁別力はない。文型で言えば、第1文型や第3文型は、すべての学習者が正しく使ってきており、弁別力は持たないために削除されたが、

第4文型や第5文型やSVO to不定詞, SVO ingなどの発展的な文型は, この集団の下位の学習者の弁別には有効であることがわかる。

難易度の高い項目は, 構造が複雑なものである。しかし, 見方を変えれば, これらは中学3年から高校にかけて学習した項目であるとも言える。つまり, 中学の後半から高校にかけて学習した項目が大学に入って正しく使えるようになっているかどうか, 今回の調査対象となったレベルの学習者の能力を弁別している。

文法能力を考える場合, 宣言的知識と手続き的知識の違いが問題となる。つまり, 一口に文法知識を持っているといっても, それが使えるかどうかでは大きな違いがあるということだ。本稿での示唆は, さらに, 一口に「使える」といっても, 実際に「使う」ということと必ずしも同義ではないということだ。今回の調査対象者は, 高校で学んだような項目も使おうと思えば使えるかもしれない。しかし, 問題は, 意味に意識を向けて, 首尾一貫した文章を書く中でこれらの項目を使ってくるのかどうかである。ここから英作文指導に目を向ければ, 基準特性という観点から英作文を見直し, 今回明らかになった基準特性の難易度などを参考にしながら, それぞれの学習者が次の使用の目標とするような項目を提示し, 積極的な使用を促すという指導があってもいいかもしれない。

これらの基準特性の有無から能力を推定した能力値 Theta と人間の作文評価結果との相関係数は, 必ずしも高くない。ただし, 表2からわかるように, あるCEFRレベルに達すると一定数の基準特性を使っている(一定の数の基準特性を使えば, 必ずあるCEFRレベルに達するとは言えないが)。具体的には, A2+ から B1+ までは, 基準特性の数はさほど大きな違いがないが, B1+ を超えると基準特性の数は急激に増加しているのがわかる。

確かに人間の作文評価は, 文法的正確さに関する情報だけを用いて行われているわけではない。しかしながら, 基準特性に関する情報から能力を推定する精度をもう少し上げることが可能かもしれない。たとえば, 今回の分析では, 受動態は比較的易しい基準特性となったが, これは **be surprised** といった形を受動態と判断したためかもしれない。このような, ある意味で定型的 (formulaic) な言語形式の使用があったからといって, もう少し操作性の高い受動態の使用が可能とは限らないだろう。また, 定冠詞や不定冠詞も1度正しく使えたからといって, 様々な文脈における使い分けや無冠詞の選択ができていたとは限らない。さらに, 助動詞に関する様々な基準特性の出現は, 発達段階に影響を受ける部分もなくはないとは言えるものの, タスクの有り様によって, その使用が必ずしも必須であるとは限らない。したがって, これらの観点などを考慮することにより, 基準特性の出現の有無に基づく能力値 Theta の精度を上げることも可能かもしれない。

5. 結果

今回の調査参加者のCEFRレベルは, 作文評価の結果から, B1を中心にA2からB2+まで分布していると推定される。本調査で用いたA2~B2の基準特性項目のうち, A2のうちのいくつかの易しい項目とB2以上のうちのいくつかの難しい項目を除いた, 多くの項目はこれらのレベルの学習者の能力の弁別に有効であった。これらの有効な基準特性項目は, 文構造が複雑になり, これに伴う言語操作が複雑になると, 難易度が高まることがわかった。

これらの基準特性の使用の有無をもとにした能力推定値と人間による採点結果には、ゆるやかな相関があった。人間による作文の採点では、言語的な正確さ以外にも様々な観点が含まれているので、これはある程度当然である。しかしながら、単純な正用法の出現の有無のチェックでなく、それぞれの基準特性の出現条件などに関する情報を加味するなどすることで、それぞれの基準特性項目の精度をさらに上げることができる可能性がある。今後、このような新たな方法を模索していくことが必要となるであろう。

参考文献

- Hawkins, J. A., & Buttery, P. (2009). Using learner language from corpora to profile levels of proficiency: Insights from the English Profile Programme. In L. Taylor & C. J. Weir (Eds.), *Language Testing Matters: Investigating the wider social and educational impact of assessment* (pp. 158-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobs, H. L., Zingraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfield, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing for ESL Composition: A practical approach*. Rowley, Mass: Newbury House.
- RASCAL for Windows95 (Version 3.50) [Computer software]. St. Paul, MN: Assessment Systems Corporation.
- Salamoura, A., & Saville, N. (2009). Criterial features across the CEFR levels: Evidence from the English Profile Programme. *Research Notes*, 37, 34-40.
- Salamoura, A., & Saville, N. (2010). Exemplifying the CEFR: Criterial features of written learner English from the English Profile Programme. In I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (Eds.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections between SLA and language testing research* (pp. 101-132). Eurosla.
- Weir, C. J. (1990). *Communicative Language Testing*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性
Grammatical Features in
Japanese High School Students' English Compositions

村越亮治

Ryoji MURAKOSHI

神奈川県立国際言語文化アカデミア

Kanagawa Prefectural Institute of Language and Culture Studies

Abstract

This article reports on the grammatical features found in Japanese high school students' English compositions. First, the target grammatical items found in English textbooks authorized for use in junior high school were collected into a list, which was combined with another list of the items. Then, all these items were electronically extracted from the compositions and sorted out based on Item Response Theory (IRT). They were also compared against the list of grammatical structures classified into different levels in the prototypical Japanese CEFR, 'CEFRjapan.' The results show that all the grammatical items that the subjects were able to use successfully in their compositions were those taught in the very early pedagogical stages (1st and 2nd year of junior high school), and that many of those items are proposed to be acquired in elementary school according to the framework of CEFRjapan. These findings lead to the consideration of the need for promoting teaching English to young learners and improving pedagogical treatment in classrooms.

Keywords

CEFR, Japanese High School Students, English Composition,
Grammatical Features, Item Response Theory (IRT)

1. 研究の背景

2002年度から2009年度に、英語教育の先進事例となるような学校づくりを推進するため、文部科学省が英語教育を重点的に行う高等学校等を指定し、カリキュラム開発や異校種間連携等についての実践研究を実施する「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール(SELHi)」事業が行われ、延べ166件169校が研究に取り組んだ(文部科学省, n.d.)。その中でいくつかの学校が、生徒の英語力や技能の伸長・教材や授業活動の配列の指針とするための Can-do リストの作成を試みた。その際、大いに参考にされたのが、Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment (以下 CEFR)である(Council of Europe, 2001)。このことにより、学校現場

における CEFR の注目度はかなり上がったと言えるだろう。もちろん、「ヨーロッパ共通参照枠(吉島・大橋他, 2004)」である CEFR を日本の EFL 環境に当てはめること自体が難しく、また学校の実情(生徒の英語力等)が異なるため、各校の Can-do リストは、CEFR の考え方を踏襲しながらも、それぞれの学校独自のものになった。それはそれで効果的な試みであったと思うが、今後、より多くの学校が、学習指導要領の方向性に基づいて、教育活動に活用できる実効的な Can-do リストを作成できるようになるためには、それぞれの学校の到達目標の指針となる universal なスケールが必要になる。すなわち、日本人として(理想的には)どの時期に、どれくらいの英語力・技能が身につけていることが必要か、という目安である。これについては、平成16年度から19年度の小池科研の中で、日本版 CEFR「CEFRjapan」の構築が試みられており(岡, 2008; 岡他, 2008; 小池, 2008)、続く平成20年度から23年度の投野科研では「CEFR-J」と仮称を変え、さらなる研究が進められている(投野, 2010; 投野他, 2010)。その今後の成果は学校現場に多大な貢献をするであろう。一方、本家の CEFR の方では、外国語の中でも「英語」に焦点を当てた English Profile Programme の研究の中で、学習者コーパスをもとに、それぞれのレベルを弁別する「基準特性(criterial features)」を抽出するという作業が現在進められている(Salamoura & Saville, 2009)。本研究では、実際に日本人高校生英語学習者が書いたライティング作品の中で、当該の学習者集団全体として、どのような文法項目が正しく使われているかを調査する。さらに、それらの文法項目はどの時期に学習されたものか、また上述の「CEFRjapan」の中でどのような位置を占めているかについても調べ、学校現場での指導のあり方について考察する。

2. 先行研究

日本版 CEFR の構築について、根岸(2008)は、(株)ベネッセコーポレーションの GTEC for STUDENTS のデータを分析した上で、現状においては、高等学校卒業時点で国が保障できそうな英語力のレベルは CEFR の6レベル(上から C2, C1, B2, B1, A2, A1)のうち、下から2段階目の A2くらいであろうと述べ、A1, A2レベルの細分化を提案している。実際、岡他(2008)で提示されている CEFRjapan では、フィンランドでの CEFR の応用例を参考にしながら、B2が B2.2と B2.1の2段階に、同様に B1, A2がそれぞれ B1.2, B1.1と A2.2, A2.1の2段階に、A1については A1.3, A1.2, A1.1の3段階に細分化されている。さらに今後の早期英語教育発展の可能性に鑑みて、A1の下に Pre-A1レベルが設定されている。また、ヨーロッパと異なり、英語力を駆使した実際の action の場面が少ない日本の EFL 環境での言語能力観を考慮し、それぞれのレベルで、Can-do のディスクリプターに加えて、「語彙」「文法構造」「表現例」が示されている。ディスクリプター自体も、日本における実際の教育現場での活動をより反映した記述になっている。そして、教育現場での応用を想定し、レベル設定に各校種の学年を対応させた「理想的推定モデル」が提案されている。具体的には、小学3年から始まって大学4年までに C1を目指すモデルと B2を目指すモデル、小学1年から始まって大学4年までに C1を目指すモデルと B2を目指すモデルの計4モデルが示されている。

3. 研究方法

3.1 データ収集

本研究で使用したデータは、神奈川県内の公立高等学校の1年生233名が入学直後に書いた自由英作文である。英作文タスクのトピックは「私の大切な人」で、40分間の timed essay である。高等学校での英語の授業が開始する前のデータであり、被験者の英語に関する学習経験は中学校3年までのものということになる。233名の英作文の総語数は21,315語、被験者1人あたりの平均語数は約91.5語であった。参考までに被験者の GTEC for STUDENTS (Basic) のトータル平均点は383.9 (リーディング145.0, リスニング151.5, ライティング87.5) で、同じ回の全国平均(トータル平均371)から見れば、この被験者はほぼ中位の学習者集団と言ってよい。

3.2 文法項目のリストアップと分析

調査対象とする文法項目の選択に際し、本研究では、根岸(2012)による、日本人英語学習者の文法特性を調査するためのリスト項目(53項目)に、6社3学年分の中学校検定教科書の、各レッスン各パートでターゲットとなっているすべての文法項目(63項目)を加えて、分析に用いるチェックリストにした(Appendix 参照)。そして、計116のそれぞれの項目が、英作文の中で1箇所でも正しく使用されているか、まったく使用されていないかをチェックし、1/0の値でスプレッドシートに入力した。それらの入力データを項目応答理論(Item Response Theory: IRT)を用いた項目分析ソフトである RASCAL (Assessment Systems Corporation) で分析し、当該学習者集団が使えるようになってきていると言える文法項目の特定を試みた。さらに、それらの文法項目が中学校のどの学年で学習されたものかを調べるために、検定教科書の文法シラバスとの照合を行った。また、上述の CEFRjapan の中で、それらの文法項目がどのレベルに設定されているかを調べ、提案されている4つの「理想的推定モデル」のうち、小学3年生から英語教育を始める場合の2モデルにおいて、(理想的には)どの時期に使えるようになっていくべきとされているかを確認した。

4. 結果

4.1 文法特性推定のための文法項目の特定

4.1.1 RASCAL による分析結果1：項目難易度と対応する被験者の分布

図1を見ると、文法項目の難易度(数値が大きいほど難易度は高い)が広範囲にちらばっている一方で、被験者の分布は難易度の低い方に偏っていることが分かる。さらに詳しく見ると、被験者の有効分布が認められる難易度 -4.0から -1.0までの項目が、当該学習者集団が特徴的に使用している文法項目であることが推察される。

4.1.2 RASCAL による分析結果2：各項目の項目難易度

表1では、項目難易度(Difficulty：左から2列目)の順に文法項目(Item：最左列)がソートされている(下に行くほど難)。上記分析で求められた項目難易度 -1.0までの文法項目は、Item No. 2から下方の No. 68までと判断することができる。それぞれの Item No. は順に対応している。これら24項目が、本研究の被験者の集団が特徴的に使用している(使えるようになってきている)と推察できる具体的な文法項目ということになる。

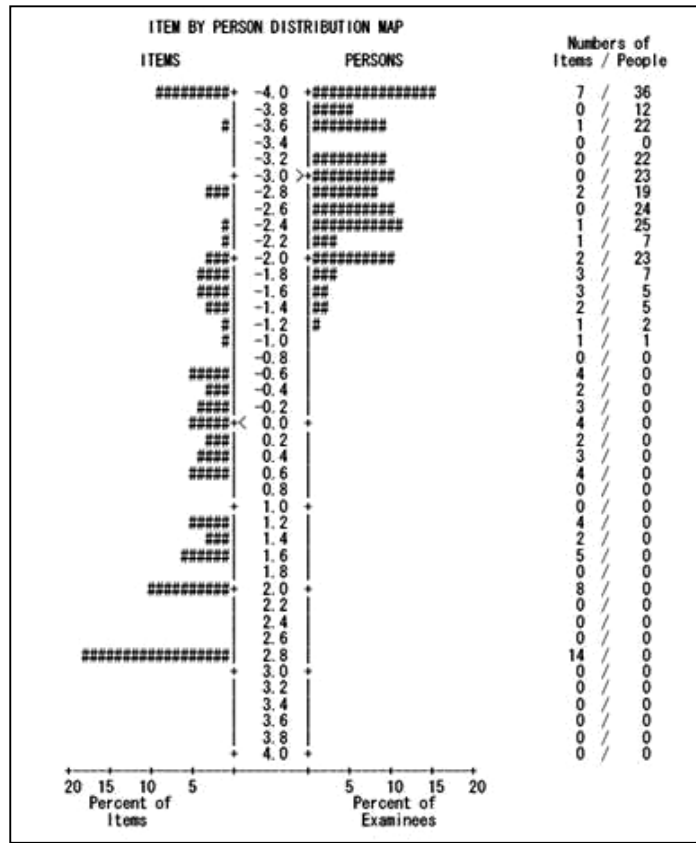


図1 項目難易度と対応する被験者の分布

表1 項目難易度順文法項目(最終行以下は省略している)

Sorted in Item Difficulty Order					
Item	Difficulty	Std. Error	Chi Sq.	df	Scaled Diff
2	-6.593	0.342	6.603	19	40
54	-6.593	0.342	4.616	19	40
55	-6.268	0.301	6.315	19	43
67	-5.551	0.232	16.345	19	49
62	-4.809	0.186	95.183	19	56
63	-4.285	0.165	39.101	19	61
65	-4.231	0.163	21.983	19	61
1	-3.653	0.149	28.395	19	67
84	-2.827	0.143	30.839	19	74
66	-2.727	0.143	7.530	19	75
53	-2.380	0.146	10.101	19	78
74	-2.123	0.150	22.422	19	81
51	-2.034	0.152	19.643	19	81
3	-1.942	0.154	21.049	19	82
71	-1.895	0.155	25.819	19	83
69	-1.824	0.157	11.475	19	83
80	-1.701	0.161	22.774	19	85
4	-1.675	0.161	13.887	19	85
70	-1.675	0.161	16.525	19	85
56	-1.597	0.164	12.794	19	85
78	-1.434	0.170	13.787	19	87
35	-1.347	0.174	21.793	19	88
6	-1.225	0.179	21.154	19	89
68	-1.094	0.186	27.823	19	90
83	-0.671	0.212	23.886	19	94
49	-0.532	0.223	17.309	19	95
100	-0.532	0.223	18.241	19	95

第3文型(2), 現在形の be 動詞(54), 一般動詞の現在形(3単現は除く)(55), 所有格(67), S+ 現在形の be 動詞 + 形容詞(62), 複数形～s(63), 目的格の人称代名詞 me(65), 第1文型(1), 副詞節 when～(84), 目的格の人称代名詞 me 以外(66), 不定冠詞(53), 過去形の be 動詞(74), 定冠詞(51), I know/think [that] ... (3), I think [that] ... (71), 規則動詞の過去形(69), want to ... (80), want/would like to ... (4), 不規則動詞の過去形(70), 3人称単数現在形の一般動詞(56), will(78), 能力の can(35), 第4文型(6), 現在進行形(68)

ただし、英作文タスクのトピックが「私の大切な人」というものであるため、そのトピックに依存して、比較的易しいがもともと出現しにくい項目があることは予想される。例えば、ここに挙がっていない項目のうち、直接 wh- 疑問文、さまざまな yes-no 疑問文、命令文などは、直接語法を用いない限りは使用されにくいだろう。

4.2 中学校検定教科書文法シラバスとの照合

RASCAL による分析で特定された文法項目が中学校のどの学年で学習されたものか、言い換えれば、当該学習者集団は、トピックを与えられた自由英作文の中で、過去どの時期に学習した文法項目を使えるようになってきているのかを、6社3学年の検定教科書の文法シラバスと照合することで調査した。その結果、すべての文法項目は中学1年から2年に学習したもので、中学3年で学習したものは使っていないことが分かった。内訳を見てみると、24項目中16項目が中学1年、8項目が中学2年の学習文法項目であった。

4.3 CEFRjapan との照合

特定された文法項目が、CEFRjapan のどのレベルの「文法構造」リストに挙げられているか、またそれぞれの文法項目に貼り付けられたレベルは、小学3年から英語教育をスタートする場合の2つの「理想的推定モデル」において、どの時期に到達されているべきレベルとされているかを調べた。小1ではなく、小3開始モデルを選んだ理由は、「英語教育」ではなく「外国語活動」が小学5,6年で必修となっている現在の状況から見て、将来的に、より実行可能性が高いモデル設定であると判断したからである。調査の結果、「文法構造」リストに記述が認められた18項目の内訳は、両モデルで「小学校のうちに習得すべき」とされる Pre-A1～A1.1のレベルに入るものが11項目、「中学1年の段階で習得すべき」とされている A1.2に入るものが6項目、「中学2年の段階で習得すべき」とされる A1.3レベルのものが1項目となった。すなわち、中学校3年間の英語学習を修了した本研究の被験者が、使えるようになってきているとみなされる文法項目の多くは、韓国・中国・台湾と同様に小学3年から英語教育を開始する想定で作成された CEFRjapan のモデルにおいては、小学校段階における到達目標項目であるということになる。

表2 特定された文法項目の検定教科書における学習学年

	A	B	C	D	E	F
第3文型(2)	*1	*1	*1	*1	*1	*1
現在形の be 動詞(54)	1	1	1	1	1	1
一般動詞の現在形(3単現は除く)(55)	1	1	1	1	1	1
所有格(67)	1	1	1	1	1	*1
S+ 現在形の be 動詞 + 形容詞(62)	*1	*1	1	*1	*1	*1
複数形～s(63)	1	1	1	1	1	*1
目的格の人称代名詞 me(65)	*1	1	1	1	1	*1
第1文型(1)	*1	*1	*1	*1	*1	*1
副詞節 when～(84)	2	2	2	2	2	2
目的格の人称代名詞 me 以外(66)	*1	1	1	1	1	*1
不定冠詞(53)	*1	*1	*1	*1	*1	*1
過去形の be 動詞(74)	2	2	2	2	2	2
定冠詞(51)	*1	*1	*1	*1	*1	*1
I know/think [that] ... (3)	2	2	2	2	2	1
I think [that] ... (71)	2	2	2	2	2	1
規則動詞の過去形(69)	1	1	1	1	1	1
want to ... (80)	2	2	2	2	2	2
want/would like to ... (4)	**2	**2	**2	**2	**2	**2
不規則動詞の過去形(70)	1	2	1	1	2	1
3人称単数現在形の一般動詞(56)	1	1	1	1	1	1
will(78)	2	2	2	2	2	2
能力の can(35)	1	1	1	1	1	1
第4文型(6)	2	2	2	2	2	2
現在進行形(68)	1	1	1	1	1	1

・ A～F は出版社，数字は学習学年を表す。

・ * のついた数字は，明示的にターゲットになっていないが当該学年で出現していることを表す。

・ ** については ‘would like to’ の出現がないため，‘want to’ とみなして分析している。

表3 特定された文法項目の CEFRjapan におけるレベルと
「理想的推定モデル」における習得学年

	CEFR japan におけるレベル	小3開始 C1到達モデル	小3開始 B2到達モデル
第3文型(2)	Pre-A1, A1.1	小3～小5	小3～小6
現在形の be 動詞(54)	Pre-A1, A1.1	小3～小5	小3～小6
一般動詞の現在形(3単現は除く)(55)	Pre-A1, A1.1	小3～小5	小3～小6
所有格(67)	A1.1	小5	小6
S+ 現在形の be 動詞 + 形容詞(62)	A1.1	小5	小6
複数形～s(63)	A1.1	小5	小6
目的格の人称代名詞 me(65)	A1.1	小5	小6
第1文型(1)	Pre-A1, A1.1	小3～小5	小3～小6
副詞節 when～(84)	A1.3	中2	中2
目的格の人称代名詞 me 以外(66)	A1.1	小5	小6
不定冠詞(53)	—	—	—
過去形の be 動詞(74)	—	—	—
定冠詞(51)	—	—	—
I know/think [that] ... (3)	—	—	—
I think [that] ... (71)	—	—	—
規則動詞の過去形(69)	A1.2	中1	中1
want to ... (80)	A1.2	中1	中1
want/would like to ... (4)	A1.2	中1	中1
不規則動詞の過去形(70)	A1.2	中1	中1
3人称単数現在形の一般動詞(56)	—	—	—
will(78)	A1.2	中1	中1
能力の can(35)	Pre-A1, A1.1	小3～小5	小3～小6
第4文型(6)	A1.2	中1	中1
現在進行形(68)	A1.1	小5	小6

5. 考察

これまでの分析結果から、次の2点について考察した。

まず、学習した文法項目を正しく使えるようになるまでには時間がかかるということである。本研究の被験者である高校1年生の学習者集団が、使えるようになっていると推察される文法項目は、3分の1が中学2年、3分の2は中学1年の学習事項である。全員が中学3年の学習を経て、多くの被験者は入学試験も経験している。文法の客観テストではよい点数を取る者でも、いざ「使う」場面になると、その言語知識を活かし切れていない。個々の英作文を見てみると、その要因として、「誤り(error)」よりも「回避(avoidance)」の傾向がうかがえる。文法項目に対する学習後の練習が不足しているため十分に内在化せず、自信を持つ

て使うことがためられる、ということは容易に想像できる。初期に学習された文法項目については、その後の学習期間においても当然高頻度で出現し、授業等の中でもくりかえし明示的に触れられるものも多いと思われるが、後期に学習された文法項目については、学習後の時間の短さに加えて出現頻度も高くないために練習する機会が少なくなる。その顕著な例が「関係代名詞」である。本研究では、既習のものうち、主格の使用は皆無で、わずかな目的格の使用が見られるにとどまった。これらの分析結果は、練習量の差が、言語使用に如実に表れた結果と言えるかもしれない。円滑な言語使用に必要な練習量を保障するためには、教室における言語活動のより一層の充実が求められるだろう。

2点目は、早期英語教育の必要性についてである。CEFRjapanの「理想的推定モデル」と本研究による現状の分析結果にはかなりの乖離が認められる。本研究の被験者は上述のとおり、英語力に関しては中位の学習者集団である。極めて標準的な高校生と言ってよいだろう。その集団が中学校修了時に(やっと自信を持って)使えるようになっている中学1年の文法項目の多くは、「理想的推定モデル」では小学校のうちに使いませなければならぬものということになる。例えば、到達目標を明確にB2に置くならば、アジア近隣諸国のように早期から「英語教育」を開始するとともに、学習した文法や語彙を使いこなせるようにするための学習(指導)の質を今よりも向上させる必要があるだろう。国の施策としてどこまでのレベルを目指すべきなのか、現場の指導に明確に影響すると思われる各レベルに付与されている「文法構造」リスト等は妥当なものなのか、など、CEFR-Jを中心とした今後の研究成果が待たれるところである。

6. 今後の研究課題

本研究では中学校修了直後の高校1年生の英作文データを分析し、使えるようになっていく文法項目の特定を試みた。今後は、English Profile ProgrammeやCEFR-Jの研究結果と照らし合わせながら、同じ学習者集団が、その後の学習経験で使えるようになった文法項目の変化を、追分析したいと考えている。

謝辞

本研究に際し、東京外国語大学大学院の根岸雅史教授から多大なご指導とご助言をいただいた。また、秋田県立横手清陵学院の藤田義人氏、東京外国語大学大学院博士後期課程の金田拓氏にはデータ分析のご協力をいただいた。ここに深く感謝の意を表す。

参考文献

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salamoura, A. & Saville, N. (2009). Criterial features across the CEFR levels: Evidence from the English Profile Programme. *Research Notes*, 37, 34-40, Cambridge: Cambridge ESOL.
- 岡秀夫 2008.「英語教育の基準を求めて—日本版CEFRへの取り組み」『英語展望』No. 116, 2008夏号, pp.18-23, 80. 英語教育協議会(ELEC).

- 岡秀夫・三好重仁・川成美香・笹島茂・高田智子 2008.「CEFRjapan 構築を目指して」小池生夫(研究代表).『第二言語習得研究を基盤とする小, 中, 高, 大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究 研究成果報告書』, pp.1-65. 明海大学.
- 小池生夫 2008.「世界基準を見据えた英語教育—国家的な危機に対応する小池科研の研究成果と提言—」『英語展望』No. 116, 2008夏号, pp.14-17. 英語教育協議会(ELEC).
- 投野由紀夫 2010.「CEFR 準拠の日本版英語到達指標の策定へ」『英語教育』2010年10月増刊号, pp.60-63. 大修館書店.
- 投野由紀夫(研究代表) 2010.『小, 中, 高, 大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証 中間報告書』東京外国語大学.
- 根岸雅史 2008.「CEFR の日本人学習者への適用可能性とそこから見た日本人英語学習者のレベル」小池生夫(研究代表).『第二言語習得研究を基盤とする小, 中, 高, 大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究 研究成果報告書』, pp.399-414. 明海大学.
- 根岸雅史 2012.「CEFR 基準特性に基づくチェックリスト方式による英作文の採点可能性」『ARCLE REVIEW』No.6, pp.80-89. Action Research Center for Language Education. 文部科学省.「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール(SELHi)について」 Available: http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1293088.htm [2011年8月31日]
- 吉島茂・大橋理枝他(訳・編) 2004.『外国語教育Ⅱ 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.

Appendix 本研究で使した文法項目一覧

1	第1文型	61	疑問詞 + did + 主語 + 動詞~? の疑問文
2	第3文型	62	S+V(=be)+C(=形容詞)現在形
3	I know/think that ...	63	複数形~s
4	I want/would like to...	64	命令文, Let's ~, 否定命令文
5	直接 wh- 疑問文	65	目的格の人称代名詞 me
6	第4文型	66	目的格の人称代名詞 me 以外
7	過去分詞による後置修飾	67	所有格
8	現在分詞による後置修飾	68	現在進行形(平叙文・疑問文・what の疑問文)
9	S V O to 不定詞	69	規則動詞の過去形
10	S V O ing	70	不規則動詞の過去形
11	it ... that	71	I think that ...
12	He said to me (that)	72	A or B の疑問文
13	関係代名詞(所有格)	73	疑問詞主語の文
14	間接 wh- 疑問文	74	be 動詞の過去形
15	擬似分裂文タイプ I	75	S+V(=look など)+C(=形容詞)
16	不定詞付きの間接 wh- 疑問文	76	become + 名詞
17	would rather	77	be going to ~
18	had better	78	will
19	主節の後ろに来る分詞構文(現在分詞)	79	不定詞の副詞的用法(目的)
20	主節の前に来る分詞構文(現在分詞)	80	want to~
21	it ... to ~	81	不定詞の形容詞的用法
22	擬似分裂文タイプ II	82	have to, don't have to ~
23	She told me that ...	83	副詞節の if
24	第5文型	84	副詞節の when
25	may 可能性	85	副詞節の because
26	may 許可	86	There is / are
27	might 可能性	87	動名詞(動詞の目的語)
28	might 許可	88	動名詞(主語)
29	can 許可を暗示する能力	89	形容詞の比較級・最上級
30	can 可能性	90	Which + 形容詞の比較級
31	must 義務	91	副詞の比較級・最上級
32	must 必要性	92	as ~ as
33	should アドバイス	93	Why ~? / To ... (不定詞の副詞的用法)
34	should 可能性	94	Why ~? / Because ...
35	can 能力	95	Shall I / Will you / Would you ~?
36	could 能力以外	96	Can I ~? / Can you ~? (許可・依頼)
37	would (would like to 以外)	97	付加疑問文
38	関係代名詞 制限用法(S-S)	98	過去進行形
39	関係代名詞 制限用法(S-O)	99	受動態(慣用表現でないもの)
40	関係代名詞 制限用法(O-S)	100	第5文型(make)
41	関係代名詞 制限用法(O-O)	101	第5文型(call)
42	関係代名詞所有格 非制限用法	102	第5文型(その他)
43	関係代名詞 非制限用法(S-S)	103	現在完了(継続), How long
44	関係代名詞 非制限用法(S-O)	104	現在完了(経験)
45	関係代名詞 非制限用法(O-S)	105	have been to
46	関係代名詞 非制限用法(O-O)	106	現在完了(完了・結果)
47	関係副詞 制限用法	107	不定詞の形容詞的用法
48	関係副詞 非制限用法	108	不定詞の副詞的用法(原因)
49	受動態	109	teach+O+how to~
50	完了形	110	It is ... to ~
51	定冠詞	111	It is ... for - to ~
52	助動詞 +have+ 過去分詞	112	分詞の後置修飾
53	不定冠詞	113	名詞+S+V(省略された関係代名詞)
54	be 動詞(平叙文・yes-no 疑問文)	114	関係代名詞 who
55	一般動詞の現在形(3単現は除く)	115	関係代名詞 that, which+V (O-S)
56	3単現の一般動詞	116	関係代名詞 that, which+S+V (O-O)
57	Does の疑問文・否定文		
58	疑問詞 + be 動詞 + 主語~? の疑問文		
59	疑問詞 + do/does + 主語 + 動詞~? の疑問文		
60	Did の疑問文・否定文		

意図的語彙学習の効果
—ワードリストを活用した多面的語彙習得—

The Effectiveness of Deliberate Vocabulary Learning:
Multidimensional Vocabulary Acquisition through List Learning

山本有香

Yuka YAMAMOTO

上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程

Sophia University

Graduate School of Foreign Studies

Doctoral Program in Linguistics

Abstract

While numerous studies had been undertaken to develop learners' receptive vocabulary growth in the past, the focus of the earlier work was predominantly on the *breadth* of vocabulary knowledge or how many words learners know, rather than the *depth* of vocabulary knowledge or what the learners know about a particular word. The primary purpose of this study is to explore whether deliberate vocabulary list learning using the Academic Word List (Coxhead, 2000) leads to multidimensional lexical growth. The study involved a total of 185 first-year students in an academic listening and reading CALL (Computer Assisted Language Learning) course from two intact co-educational classes at a four-year private university in Tokyo, Japan. To examine their breadth of vocabulary knowledge, the Vocabulary Levels Test (N. Schmitt, D. Schmitt, & Clapham, 2001) and the Productive Vocabulary Levels Test (Laufer & Nation, 1999) were employed. To assess their depth of vocabulary knowledge, the Vocabulary Knowledge Scale (Paribakht & Wesche, 1993) was used. The most important finding is that contrary to the results of recent studies reported in professional journals to date which indicate that deliberate vocabulary learning is only effective and efficient to increase vocabulary size, this study suggested that learners are able to retain and even foster their breadth as well as depth of vocabulary knowledge.

Keywords

Deliberate Vocabulary Learning, Academic Word List,
Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge

1. はじめに

語彙は、コミュニケーションを成り立たせ発展させる基礎として不可欠であり、語彙教育は非常に重要なものである。しかし、近年の大学英語教育では、その重要性に比して語彙学習がやや軽んじられている傾向があり、その結果、残念なことに最近の研究で、日本人学習者の語彙力は高校時代をピークに大学に入学してから著しく低下しているという深刻な事態が報告されている(Okamoto, 2007)。

Okamoto(2007)によれば、大学入学当初5,894語あった受容語彙(読んだり聞いたりしたときに理解できる語彙)はわずか6カ月で25%喪失している。Maruyama(2008)では、発表語彙(話したり書いたりしたときに使用できる語彙)の17% (平均374語減、ワードファミリー換算)を大学入学後、半年で喪失していることが確認された。これらの事実は、一般学生や進学を考える学生だけでなく、彼らをサポートする教員にとっても、語彙学習・語彙教育の在り方に大きな課題を提示しているものと考えられる。

こうした問題認識に対し、本研究では、Academic Word List(Coxhead, 2000 ; 以下AWL)を用いた *deliberate vocabulary learning*(意図的語彙学習法)を採用することで、いかに語彙喪失を食い止め、さらに多面的語彙習得につながられるかをテーマに調査を実施した。従来、*deliberate vocabulary learning* の効果については語彙知識の「広さ」(語彙数、一般的に「語彙サイズ」とも呼ばれている)のみに議論が集中しており、語彙知識の「深さ」(1つの語をどれだけよく知っているか)にはあまり触れられてこなかった。これに対し本研究では、語彙の「広さ」のみならず語彙知識の「深さ」を測定することで、語彙習得を包括的に捉えることとした。

2. Deliberate Vocabulary Learning(意図的語彙学習法)

deliberate vocabulary learning は、語彙を覚える目的のため、語彙だけに焦点を当て集中的に語彙習得を目指す学習法である(Hulstijn, 2003)。例えば、単語リストを使用して単語の意味や例文を覚えるといったものがその代表例である。最近の研究では、*deliberate vocabulary learning* は、学習者のコミュニケーションに必要な語彙を *threshold level* (敷居レベル)に押し上げ、それ以上のレベルに学習者を到達させるために効果的な学習法であると再評価されている(Elgort, 2011; Fitzpatrick, Al-Qarni, & Meara, 2008; Milton, 2009; Nation, 2001)。

2.1 先行研究

1980年代、コミュニケーション重視型の授業移行に伴い、多読や多聴といったように文脈を通し、自然に語彙習得を目指す *incidental vocabulary learning* (偶発的語彙学習法)が主流となり、文脈を使用せず反復練習を行う *deliberate vocabulary learning* は非難を浴びた。

しかしながら、昨今また *deliberate vocabulary learning* が脚光を浴び始めている。そのひとつの理由としては、*incidental vocabulary learning* では限られた時間の中で覚えられる語彙の数に限界があるが、*deliberate vocabulary learning* では、短時間で大量の語彙を習得できることが挙げられる。

Nozaki(2007)によれば、単語カードを使用した学習法は、本を通して語彙学習する

incidental vocabulary learning よりも16倍速く覚えられるということがわかった。知らない語彙を覚える割合は、本を使用した場合はわずか3.6%であったのに対し、単語カードを使用した場合は56%であった。また、単語カードを使用した場合、認識できる語彙の数は毎時平均62.4語であり、十分な知識をもって説明できる語彙の数は毎時平均56.0語であった。そして、Nation (1980)は、学習者は対訳の語彙リストを通し、毎時30から100語を習得できるとしている。

多くの研究では、学習者はただ単に deliberate vocabulary learning を通し、大量の語彙を増やすだけでなく、単語の保持率も incidental vocabulary learning よりもはるかに高いとしている (Coxhead, 2006; Elgort, 2011; Nation, 2010)。本を読んでいるより、語彙リストや単語カードで何度も同じ語彙を目にすることにより、より多くの語を思い出し引き出すチャンスが増え、そのことにより、語と語のつながりを強く印象づけることができる。そして、学習者が語彙のみに集中することにより、覚えたい目標語についてより深く考え、記憶に留めることが可能となる (Coxhead, 2006)。

2.2 Academic Word List (AWL)

deliberate vocabulary learning は通常、語彙リストや単語カードを使用して学習する。語彙学習は出現頻度の高い語から優先して学ぶのが最も効率的であり、頻度が低い難しい単語を覚えても、その単語に出会う確率は限られ、頻度が高いものから覚えた方がその単語と実際に出会うチャンスは多く、実践的だとされている。

学術語彙で世界的に定評のあるリストが Academic Word List (Coxhead, 2000) である。このリストは学術文書のコーパスを元に集計されている。AWL に含まれる語彙数は、570語であるが、この570語が全学術文書に現れる語彙の約10%をカバーしており、基礎語彙 (2,000語) を習得した後、この AWL を学習することで、テキスト全体の約90%を理解することができると言われている (Coxhead & Nation, 2001; Nation, 2001)。文書の種類を問わずその内容を十分に理解するには、その文書に含まれる語彙のうち、少なくとも9割以上を把握していることが必要とされており (Laufer, 1992; Nation, 2001, 2006)、そうした点からも AWL を学習することの効用が窺える。

本研究では、対象学生が全員2年次後期より留学することが決まっており、学術語彙のマスターが必須となっていたため、AWL を用いることとした。

3. 本研究の目的と方法

3.1 研究目的

本研究では、学術語彙リスト (AWL) を用いた deliberate vocabulary learning を採用することでいかに日本人大学生英語学習者の語彙喪失を食い止め、さらに多面的語彙習得につながられるかをテーマに調査した。

調査対象とするのは、都内私立大学1年生、異文化コミュニケーション専攻の80名及び経済学専攻の105名の計185名である。調査では前者を“実験群” (AWL を用いて deliberate vocabulary learning を行った場合)、後者を“統制群” (deliberate vocabulary learning を行わなかった場合) とした。

表1 VKS 目標語分析

	目標語	Sublist	品詞
1	significant	1	形容詞
2	conclude	2	動詞
3	initial	3	形容詞
4	promote	4	動詞
5	perspective	5	名詞
6	assign	6	動詞
7	prohibit	7	動詞
8	via	8	前置詞
9	preliminary	9	形容詞
10	enormous	10	形容詞
11	analyze	1	動詞
12	potential	2	形容詞
13	imply	3	動詞
14	retain	4	動詞
15	facilitate	5	動詞
16	display	6	動詞
17	submit	7	動詞
18	ambiguous	8	形容詞
19	diminish	9	動詞
20	ongoing	10	形容詞

表2 VKS の判定基準

Categories
I: I don't remember having seen this word before. この単語は見たことがない。
II: I have seen this word before but I don't know what it means. この単語を見たことはあるが、意味を知らない。
III: I have seen this word before and I <u>think</u> it means ____ (synonym or translation). この単語を見たことはある。多分…という意味だ。
IV: I <u>know</u> this word. It means _____ (synonym or translation). この単語を知っている。類似語は(), 日本語で()という意味だ。
V: I can use this word in a sentence. e.g.,: _____ (Write a sentence). この単語を使って文を作ることができる。例えば…。

Paribakht and Wesche (1997, p. 180)

まず、被験者は、当該語彙について自身で語彙知識の「深さ」のレベルを Category I～V から選択する(表2参照)。Category I～IV までは、受容語彙力に焦点を当てているのに対し、Category V のみ発表語彙力を測定している。

被験者の申告したカテゴリーに対する採点並びに評価方法は、表3の通りである。例えば、III を選択し、間違っていれば2点、記入した意味が正しければ3点となる。Category III, IV, V に関しては採点者が間違っていると判断した場合は、2点となる。

表3 VKS の採点方法

Self-report categories	Possible scores	Meaning of scores
I	→ 1	The word is not familiar at all.
II	→ 2	The word is familiar but its meaning is not known.
III	→ 3	A correct synonym or translation is given.
IV	→ 4	The word is used with semantic appropriateness in a sentence.
V	→ 5	The word is used with semantic appropriateness and grammatical accuracy in a sentence.

3.3 研究の方法

学期が始まったクラス初日に、統制群に対してはリスニング及びリーディングのタスクを授業内に行い、それに加え実験群に対しては、AWL の最初のセクション Sublist 1を配布した。AWL は頻度順に10のセクションに分かれていることから、1週間に1セクションを目標に1学期間でリストをマスターし、定期的にクラス内で語彙テストを実施することを告げた。テストは、2つのタイプ(ワードサーチ方式及びクロスワードのクイズ)を用いた。これらのテストを用いることで、日本語の意味を知っていることだけでなく、正しい綴りや文法的にも正しく使用できているか、確認することができる。

また、授業内に行われる語彙テストに向け、学習者自身が辞書を引き、発音、意味、同義語、コロケーションや例文などを調べ繰り返し復習することが求められている。Saito (2008)の研究でも反復練習が言語パフォーマンスの向上につながり、テストに向けた練習が学習者に有効な波及効果を与えることが実証されている。

4. 結果と考察

4.1 データ分析

各種調査の記述統計を求めた上で、実験群及び統制群の事前及び事後のテスト結果に統計的な有意差が見られるかを検証するため、3つのテスト(VLT, PVLТ, VKS)それぞれについて、*t* 検定を行った。

また、*t* 検定を繰り返し行うため、有意確率を補正する Bonferroni 補正法を行った。検定全体の有意水準を検定数で割った値を有意水準とした。*p* 値が .05の場合、.0167 (3つのテストの検定を行うので $.05/3 = .0167$) を有意水準とし、*p* 値が .01の場合、.0034

(.01/3 = .0034)を有意水準に補正した(Tabachnick & Fidell, 2001)。

4.2 結果

表4の調査の結果からもわかるように、VLTのテスト結果から実験群($t(79) = 7.36, p < .0034$, two-tailed, $d = .82$)及び統制群($t(104) = 2.86, p < .0167$, two-tailed, $d = .28$)に有意な効果が見られ、平均差からも分かるように、実験群の方が($MD = 2.91$)統制群よりも($MD = .63$)大幅に受容語彙数の増加を見せた。

表4 VLT, PVLТ, VKS 事前及び事後テストの比較 ($N = 185$)

グループ	事前テスト			事後テスト					Difference	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>k</i>	α	Mean Diff.	<i>t</i> -value
実験群 ($n = 80$)										
VLT	22.83	4.92	.55	25.74	3.51	.39	30	.84	2.91	7.36**
PVLТ	1.61	2.48	.28	5.34	2.05	.23	18	.79	3.73	13.01**
VKS	55.61	11.31	1.26	64.41	11.82	1.32	20	.91	8.80	9.95**
統制群 ($n = 105$)										
VLT	25.44	3.16	.31	26.07	3.05	.30	30	.83	.63	2.86*
PVLТ	4.98	2.22	.22	5.79	2.04	.20	18	.70	.81	4.46**
VKS	41.65	9.08	.89	41.98	10.62	1.04	20	.91	.33	.32

注: k = 項目数; α = クロンバック α 係数; * $p < .0167$, two-tailed; ** $p < .0034$, two-tailed.

同様に、PVLТのテストでも両グループとも制限付き発表語彙数を増やした(実験群, $t(79) = 13.01, p < .0034$, two-tailed, $d = 1.46$; 統制群, $t(104) = 4.46, p < .0034$, two-tailed, $d = .44$)。両グループとも事前、事後テストスコアに有意な効果が見られたものの、実験群はほぼ3倍近くの発表語彙数を増やした。実験群の平均スコアが、事前テストで1.61だったのに対し、事後テストでは5.34という結果が出た。さらに、平均差からも実験群が大幅にスコアを伸ばしたのがわかる(実験群, $MD = 3.73$; 統制群, $MD = .81$)。

しかしながら、VKSの結果から両グループとも増加の傾向はあったものの、実験群のみ統計的に有意な差が出た($t(79) = 9.95, p < .0034$, two-tailed, $d = 1.11$)。つまり、実験群では語彙知識の深さの向上が見られたが、統制群は語彙知識を1学期間保持したのに留まった。

4.3 VKS スコア頻度の結果

VKSの平均スコアは、テストの対象語彙のスコアがどのように受容語彙知識から発表語彙知識へと移行したかまで、詳細な部分に関して把握することはできない。そこで、個々の語彙が事前及び事後テストでどのようなスコアの変化を見せたのか計算してみた。

Score 3 (正しい類似語もしくは、日本語訳がわかる)及び4 (文を作成する際に、意味理解ができてい)は、両スコアとも最低限単語の意味を理解し、受容語彙知識を持ってい

ることを意味するため合算して考えた。そして、Score 5に達したら、受容語彙及び発表語彙知識を完全に習得したと見做した。まとめると、各スコアの定義は次の通りになる：Score 1（単語を見たことがない）、Score 2（単語を見たことはあるが、意味を知らない）、Scores 3及び4（受容語彙知識がある）、そしてScore 5（受容語彙及び発表語彙の知識がある）。

図1の通り、Score 3以上の伸びは実験群の方(48% → 64%)が統制群(41% → 38%)よりも断然多いことがわかった。さらに、統制群は、語彙喪失が見られた。実験群は、6%の受容語彙(Scores 3 & 4)そして、10%の発表語彙知識(Score 5)の増強がみられた。一方、統制群は、4%の受容語彙知識の喪失(Scores 3 & 4)とわずか1%の発表語彙知識(Score 5)の増強しか見られなかった。

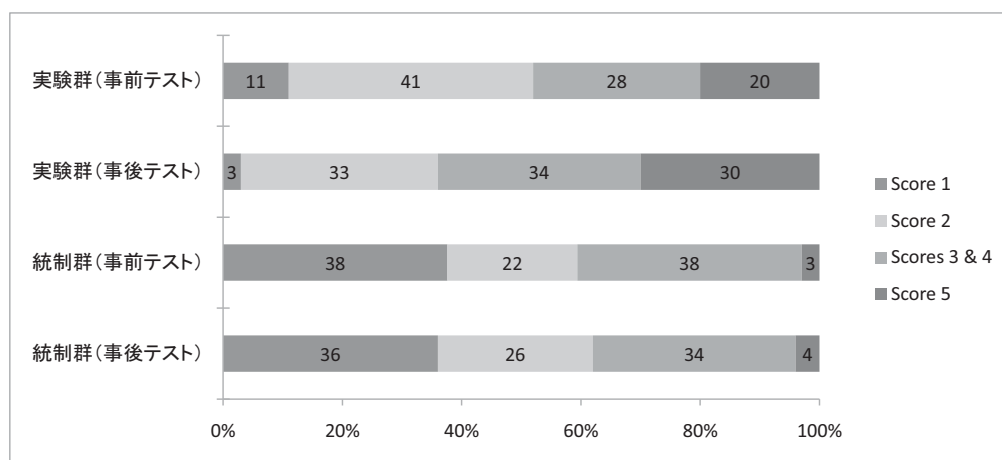


図1 実験群及び統制群の VKS スコア頻度の変化

つまり、実験群は受容語彙及び発表語彙知識の両側面に対して、顕著な伸びを見せたのに対し、統制群は受容語彙知識の喪失が見られた。この傾向は、受容語彙及び発表語彙数(サイズ)の結果からは窺い知ることができなかった。統計的に、両スコアは有意な伸びを見せていた。また、VKSの合計スコアは、特定の語彙知識の喪失を表さず、単に有意な差が出ず語彙知識を保持した形となった。これは、テストの根本的性質から来るものと思われる。たとえ、学習者が十分な受容語彙知識を備えていなくても、Score 1（単語を見たことがない）からScore 2（単語を見たことはあるが、意味を知らない）に移行しただけでも、点数が上がる仕組みになっているからだ。

5. まとめ

近年の研究では、deliberate vocabulary learning は受容語彙を短時間に増やすことのみには効果があると立証されてきたが、本研究により、語彙リストを使用することが語彙喪失を食い止め、さらに語彙の「広さ」(語彙数)と「深さ」(単語のスペリング、文法事項、コロケーションに関する知識)といった多面的な語彙増強にもつながることが判明した。

また、従来、vocabulary list learning(語彙リストを使用した語彙学習法)は基礎語彙(2,000語レベル)をマスターするまでは重要であるとされており(Nation, 1990)、次第に

語彙サイズが増えるにつれ、頻度の低い語彙は、*incidental vocabulary learning* (偶発的語彙学習法)を通して自然に習得されるとしていた(Decarrico, 2001; Paribakht & Wesche, 1997)。しかしながら、本研究で *deliberate vocabulary learning* は初級レベルの学習者のみならず、上級レベルの学習者にも有効な語彙習得法であり、頻度の低い語彙(学術語彙など)を習得する上でも非常に効果的な語彙学習法であることがわかった。

本研究では、被験者が実験後すぐに海外留学(半年～1年)に行ったため、*delayed post-test* (遅延事後テスト)を実施できず、1学期間という限られた時間内でしか語彙力を測定することはできなかった。今後の研究として、保持された語彙はどこまで保持することができ劣化はどのようなパターンで進むのか長期的な調査を行っていきたい。

謝辞

本論文執筆にあたり、渡部良典教授及び吉田研作教授から多くの助言を頂きましたこと、心より感謝申し上げます。

参考文献

- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34 (2), 213-238.
- Coxhead, A. (2006). *Essentials of teaching academic vocabulary*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coxhead, A., & Nation, P. (2001). The specialised vocabulary of English for academic purposes. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 252-267). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Decarrico, J.S. (2001). Vocabulary learning and teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 285-299). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Elgort, I. (2011). Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language. *Language Learning*, 61 (2), 367-413.
- Fitzpatrick, T., Al-Qarni, I., & Meara, P. (2008). Intensive vocabulary learning: A case study. *Language Learning Journal* 36 (2), 239-248.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). London: Macmillan.
- Laufer, B., & Nation, I.S.P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16 (1), 33-51.
- Maruyama, Y. (2008). Incidental learning of productive vocabulary knowledge through extensive reading. Paper presented at AILA 2008 Symposium, Essen, Germany.

- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Nation, I.S.P. (1980). Strategies for receptive vocabulary learning. *Guidelines*, 3, 18-23.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63 (1), 59-82.
- Nation, I.S.P. (2010, November 20). Vocabulary learning strategies. Paper presented at the Japan Association for Language Teaching 36th international conference, Nagoya, Japan.
- Nozaki, A. (2007). *Which is faster, learning new vocabulary from incidental reading, or from a word list?* (Master's thesis, Notre Dame Seishin University). Retrieved from <http://www.robwaring.org/classes/thesis/theses.htm>
- Okamoto, M. (2007). Lexical attrition in Japanese university students: A case study. *JACET Journal*, 44, 71-84.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11 (1), 9-29.
- Paribakht, T.S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 174-200). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Saito, H. (2008). A framework for goal-driven pair drills. *ELT Journal*, 62 (1), 56-65.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18 (1), 55-88.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). New York: Allyn and Bacon.