

高校英語教育研究

2013年からの高校新課程では「授業は英語で」行うことで生徒の英語力を伸ばすことを目指している。それを踏まえつつ、検定教科書を使った指導，学習者の能力発達や学習者へのフィードバックに関する研究をもとに，生徒の英語力をどのように伸ばしていくのかを検討・提案する。

- ① 教科書を使って「コミュニケーション英語」をどう実現するか 6
慶應義塾大学 田中茂範
- ② 日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性の発達 24
神奈川県立国際言語文化アカデミア 村越亮治
- ③ Group Dynamic Assessment
—高校の授業における適切なフィードバック— 34
上智大学一般外国語教育センター 越智健太郎

教科書を使って「コミュニケーション英語」をどう実現するか

A new way of activating English classrooms through the use of “kyokasho” designed for high school students

田中茂範

Shigenori TANAKA

慶應義塾大学

Keio University

Abstract

“A communicative way” is a widespread phrase across the nation. It is on every language teacher’s lips in Japan, and yet it still remains to be an unpracticed motto. Of the hindering factors conceivable when it comes to putting the motto into action in classroom situations, “kyokasho,” or a textbook officially authorized by government, ranks among the highest. Schools must use “kyokasho.” For most teachers, it is the target of teaching and the criterion of assessment. There are some who claim that “kyokasho” is nothing but a means of teaching English, but even they are still looking for effective ways of using “kyokasho” for communicative purposes. This paper proposes a new communicative way of using a textbook with a detailed description of what to teach and how to teach it. The assumption is that every lesson provides a unique semantic world (i.e., a story), and the world should be given to students as a whole. On the basis of their understanding the text, students can approach it from different angles: Overview, Language in Text, Content Construction, and Discussion & Presentation. This paper claims that “kyokasho” can be used communicatively in a way that activates classrooms authentically, meaningfully, and personally.

Keywords

A Communicative Way, Kyokasho, Overview, Language in Text,
Content Construction, Discussion & Presentation

1. はじめに

2013年度から新学習指導要領に基づく英語教科書「コミュニケーション英語 I」の使用が全国の高等学校ではじまる。基本的に「授業は英語で」行うということが求められ、本来的な意味で英語のコミュニケーション力の育成に繋がる英語教育実践が本格化することが期待される。

筆者も PRO-VISION という検定教科書の編集責任者を務めており、教科書をどう教えるかについて提案する義務を負っている。そこで、本稿では教科書をどう教えるのがよいか

について、筆者が考えていることを理論と実践の両面において述べていきたい。なお、実践方法については、現段階で使用されている『PRO-VISION ENGLISH COURSE I New Edition』（以下、PRO-VISION I）の中から *A Mason-Dixon Memory* というタイトルの課を取り上げる。これは人種問題を扱ったナラティブなテキストであり、いじめ問題などへの示唆も含まれる。

2. 理論的な考察

ここで提案するのは“a new communicative way”である。学校では「検定教科書」を使用することが義務づけられている。「教科書を教える」のか、それとも「教科書で教える」のかで議論は分かれるが、基本的に教科書の内容を消化することが暗黙の了解となっており、教科書がコミュニケーション的な指導の制約になっていることは否めない。筆者は、「教科書をコミュニケーションに教える」という立場を採用し、それを実践するためには、教科書へのアプローチの仕方を大きく変えなければならないと考えている。以下では、「必要とされる英語力」「英語学習を左右する条件」（田中他，2005）を取り上げ、次に、新しい指導の方法に関する特徴を明らかにしたい。

2.1 どういう英語力が必要か

「英語はできて当たり前」という状況が生まれている。文化を異にする世界中の人々が英語で情報を発信し、英語で遣り取りを行うという状況が加速度的に進んでいるからである。そういう状況は「多文化状況 (multiculturalism)」だとか「グローバル状況 (globalism)」という言葉で表される。「どういった英語力が必要か」という問題もそうした文脈を背景に考えなければならない。

まず、「英語力」とは何かを明らかにしなければ指導の指針が出てこないし、教材も狙いを定めることができない。もちろん、評価テストの指針も英語力の定義に依存する。筆者は、英語力とは「どういったタスクをどれだけ効果的に、どういった英語を使ってハンドリングできるか」と考えている。ここには **task-handling** と **language resources** が含まれる。**task-handling** は **can-do** として記述される内容である。一方、**language resources** には語彙力、文法力、慣用表現力が含まれ、それは英語のコマとルールのことである。**language resources** は、あるタスクを英語で行う際の資源であり、**can-do** を言語的に行う際の **can-say** のレパートリーである。

すると、英語力を鍛えるためには **task-handling** の力の養成と **language resources** の充実化が必要ということになる。しかし、同時に、筆者は、「どういった英語力が必要か」についてももう少し踏み込んだ捉え方をしたい。英語教育を人材育成の観点から捉えた場合、「たくましさ」と「しなやかさ」を備えた個人をその目標として想定している。まず、自分で考え、判断し、行動するたくましさが必要である。そして、価値観や思惑の異なる者同士の遣り取りにおいては、違いとどう向き合うかが重要である。違いは対立を生み出すことがあるが、同時に違いを乗り越えたとき創造的な共創が可能となる。そのためには、違いにしなやかに対応する力が必要である。

英語教育の中で「たくましさ」を目標に掲げた場合、それは自己表現力と結びつく。プ

プレゼンテーション、スピーチ、ディベートなどを行う力である。一方、「しなやかさ」は対話力と結びつく。ディベートが互いの立場を譲らず相手を負かすポジションゲームだとすれば、ディスカッションは、異なった者同士が協働して合意形成を行ったり、問題解決への道を創り出したりする対話であり、それはコラボレーションゲームである。

一言でいえば、英語による自己表現力と対話力が英語教育の目標である。そして、多文化状況を生きるために必要な「技法(skill)」という観点からいえば、「リサーチ力」「プレゼンテーション力」それに「ディスカッション力」の3つが求められる。欧米と同様に我が国でも21世紀を生き抜くための力として創造力、自立力、自己啓発力、判断力、遂行力、組織力、対話力、共創力などが重要視されているが、これらは、リサーチ、プレゼンテーション、ディスカッションの実践の中で養成されるものである。

まず、意味の共有感覚が担保されない、常識が通じないかもしれないような多文化状況では「何であるか」を知るためのリサーチ力は不可欠である。リサーチには、“re-search”の語形成にヒントがあるように、「再び探る態度、絶えず問い直す態度」が求められる。そして、「何であるか」「何ができるか」「何をすべきか」を実践的に問うのがリサーチである。リサーチ力には、発問力、問題解決のための方法論、社会調査法などの習得が含まれる。これを英語教育に当てはめた場合、英語をただ言葉として学ぶのではなく、英語を使ってリサーチをする実践的態度を学ぶ必要がある、という示唆が得られる。そのためには、英語教育では、個々人のリサーチ力を鍛えるような授業を行わなければならない。

次に、プレゼンテーションの力は「自らの考えを表に差し出す力」であり、会話の場面でもプレゼンテーションが連続的に行われる。もちろん、まとまった時間を使って、改まった形で発表するというのがプレゼンテーションの典型的なイメージである。これは自分の考えを表に差し出すことで、相手の反応を得、それによって次のアクションの仕方を考える機会になる。プレゼンテーションは外部に向けてアイデアを差し出す行為であることから、新しい地平を切り拓く力を持ちうる。ビジネスであれば新しい市場を切り拓く機会にもなるし、学問であれば新たな理論、新たな研究分野の開拓に繋がるだろう。プレゼンテーションは自己表現力そのものであり、「たくましさ」を英語教育的に具現化したものである。

リサーチとプレゼンテーションに加えて、「しなやかさ」の具現化であるディスカッションを養成すべき技能として加える必要がある。ディスカッションによってアイデアの創造、アイデアの言語化、アイデアの共有化が可能となる。アイデアは対話を通して生まれる。個々人の独創的な意見がディスカッションの中で共振したときに、アイデアは創発するのである。対話力は言うまでもなく多文化状況を生きる最大の力となる。

互いが自らをたくましく主張すれば対立が起こる。互いの常識的な思考の枠組みが持つ制約を乗り越えて、意味世界を生産的・創造的に再編成することが対話の成立には必要なのである。コミュニケーションの生産的・創造的機能を最大限に活用できるのがディスカッションである。ディスカッション力を養成することは、対話によって互いの違いを調整する力と、新しいアイデアを創出する力を鍛えることである。

この3つの技能を教室の内外で相互に関連させることが必要である。ディスカッションによって問題を発見し、それをリサーチし、その結果をプレゼンテーションするという流れがあるだろう。また、プレゼンテーションの結果を受けてディスカッションを行い、新たなリサーチ

チをデザインすることもあるだろう。3つの技能の相互作用が可能になるような場を作ることができたとき、英語の学びは活性化されるのだと思う。

2.2 英語学習を左右する条件

さて話題を変えて、英語学習(英語教育)の成否を左右する変数として、「language exposure の質量」「language use の質量」それに「urgent need の有無」をあげることができる。英語に触れる量は多いほうがよいが、量だけでなく質が重要である。同様に、英語を使うということにおいても、できるだけ多く使うという量の問題と同時に、どういう形で英語を使用するかという質の問題を考慮しなければならない。そして、英語を学ぶ切迫した必要性(urgent need)、英語を使う強い必要性を創り出すことが重要な課題である。それは、教室における場作りの問題でもある。概して、教室内での英語活動は白けるという傾向があるが、そこに切迫した必要性が存在しないからである。

これらの3条件を完全に満たすことはむずかしいが、英語教育はこの条件の充足を自覚した不断の教育的な努力と実践が必要である。特に「質」の条件をどう満たすかという問題はむずかしい。筆者は、language exposure の質、language use の質を条件として満たすためには3つの鍵概念があると思う。それは、authenticity、meaningfulness、そしてpersonalizationの3つである。一言でいえば、authenticでmeaningfulでpersonalな教材と言語活動を提供すること、これが上記の「質」の問題に対処することになるということである。

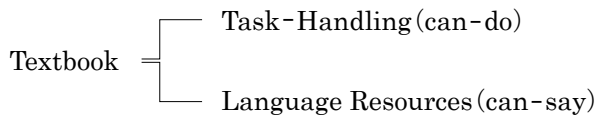
authenticとは「本物である」ということで、白ける(artificial)の対極にある概念である。meaningfulには「理解可能である(comprehensible)」に加え、「おもしろい(interesting)」あるいは「有用な(useful)」などの意味合いも含まれる。いくらauthenticでも理解可能でなければ、それは良質のインプットにはなりえない。ということは、meaningfulnessがauthenticityの条件であるということである。もう1つのpersonalとは、生徒が学びの内容を自分のこととして意味づけできるということを意味する。つまり、自分の生活や人生と無関係ではなく、自分と関わりがあるとして英語学習を捉えることがpersonalizationということである。人はpersonalなものに興味を示すということは一般的な真理である。

3. 新しいコミュニカティブな指導法(A New Communicative Way)

通常、教科書では1つのレッスンが提供するテキスト全体を4つか5つのパートに分けている。700～1000語ぐらいで構成されるテキストを複数のパートに分けているということである。そして従来の指導の仕方では、パートごとに、レビュー、導入、新出語の確認、内容把握、構文チェックなどが行われ、4～5回で一課を終える。これは、パートごとに授業を展開させ、累加的に課の内容を消化するというやり方である。この方法では、課全体の英文を丸ごと味わうことがむずかしいし、同じやり方が反復されるので、授業の流れが固定化し、授業にわくわく感がなくなることが予想される。そこで、教科書を使って授業を活性化させることがいかにして可能か、という問いが出てくる。以下はそれに対する筆者の考えである。

3.1 教科書と英語力の関係

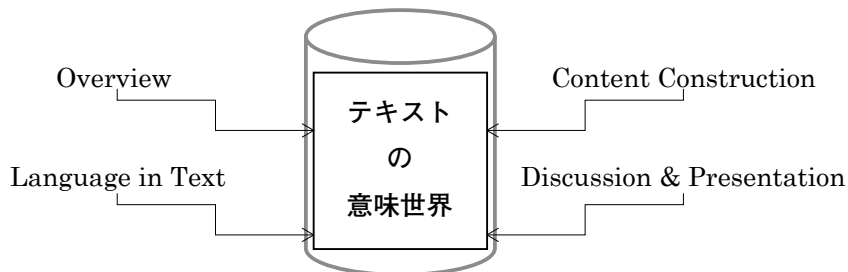
教科書を学ぶことでどういふ英語力が身につくのかと聞かれれば、明快な回答をするのはむずかしい。それは、教科書と英語力の関係が示されていないからである。筆者は、両者の関係を以下のように捉えている。



上述したように英語力とは英語の **language resources** を使ってタスクをハンドリングする力である。そして、教科書はその両面における力をつけるために利用することができる。「教科書」は英語で“**textbook**”であり、それは、文字通り、テキストを綴じ合わせたものである。教科書には複数のテキストがあり、それぞれが課を構成している。テキストと英語力の関係でいえば、テキストの内容理解はタスクの1つである。また、テキストの内容についてなんらかのリアクションを行うこともタスクである。すなわち、テキストをめぐって種々のタスクを行うことが可能ということである。と同時に、テキストは **language resources** を学ぶ上でも有効である。それはある主題に関して書かれた内容がテキストであり、テキストを構成する単語、構文、情報の流れなどに注目することで、有機的に単語や文法や談話構造を学ぶことが可能となるからである。「テキスト」という用語は作品全体を指すこともあれば、作品内の表現を指すこともある。表現としてのテキストに注目すると、作品としてのテキストは、その表現のコンテキスト(context)ということになる。コンテキストを最大活用することで、有意味で有機的な単語や文法の学びが可能となるのである。

3.2 A New Communicative Way の全体像

さて以上の議論を踏まえて、ここで1つのメソッドを提案する。その最大の特徴は、4つのアスペクト(窓)からテキストの可能性を探索するところにある。それは、(1) **Overview**, (2) **Language in Text**, (3) **Content Construction**, (4) **Discussion & Presentation** の4つである。



(1) **Overview** では (a)テキストの文脈化を行うこと、(b)テキストを一気に読むことで全体的な内容を把握することが目標である。テキストの文脈化とは、テキストを社会的、歴史的

に関連づけるということである。(2) Language in Text は、テキストを構成する言語をテキストの中で取り上げるという発想である。それによって単語学習や文法学習が生の英語と分離せず、language resources を有機的、有意味的に学ぶことが可能となる。テキストを構成する単語のワードマップを作成するというのはわかりやすい事例である。(3) Content Construction は“construct” (構成する, 構築する) というところに最大の特徴がある。テキストを読んで、その内容を「自ら構成する」というのがここでの目的となる。reproduction (再生) ではなく construction (構成) である。これは生徒のテキストとの積極的な関わりを可能にする。(4) Discussion & Presentation は、テキストの中に論点(issues)を見出し、そのことについて議論し、その結果を発表するという活動である。ここで、ディスカッションの素材としてリサーチ力が用いられることも当然予想される。

4. 事例を用いた具体的な説明

以下では、英語教科書『PRO-VISION I』から *A Mason-Dixon Memory* という課を取り上げ、(1) Overview, (2) Language in Text, (3) Content Construction, (4) Discussion & Presentation の流れに沿って実際に行った授業の様態を報告したい。高校1年生(5月の段階)を対象に、1回55分の授業をそれぞれの活動に充てた。なお、テキストのタイプによって、それぞれの活動の具体的な内容は異なるし、活動の順番やそれぞれの活動にかける時間においても柔軟性があってよい。

4.1 Overview

まず、Overview には文脈化とテキスト全体の意味を捉えるという2つの狙いがある。全体の中のテキスト(テキストが位置づけられる状況)、そしてテキスト全体における「全体」が Overview の最重要ポイントである。

4.1.1 文脈化(社会的文脈と歴史的な文脈)

A Mason-Dixon Memory ではアメリカにおける差別問題が話題として取り上げられているが、本課を読む前に、その歴史的、社会的な位置づけを行うことが Overview の第一の狙いである。アメリカには「自由(freedom)」があるが、同時にそれが「多様性(diversity)」を生み出すという側面を話題として導入する。freedom は独立宣言においても高らかに謳われた建国の理念である。しかし、文化的な多様性は、心理的には偏見(prejudice)を、行動的には差別(discrimination)を生み出す。そこで自由を求める戦いが起こり、暴力(violence)に訴えかける戦いと非暴力(nonviolence)に訴えかける戦いが起こる。アメリカでは奴隷制度(slavery)によって人種差別が行われ、リンカーンの奴隷解放宣言(Emancipation Proclamation)以降も差別が続いている。こうしたアメリカの事情を以下のようなスライドを通して生徒に説明していく。

①

MIND MAP : AMERICA IDEALLY

America → Freedom
↓
cultural diversity

Freedom, a *freedom* for all men and women.
This is the founding principle.
All men are created equal.
This is what Thomas Jefferson said in the Declaration of Independence.

②

CULTURAL DIVERSITY AND REALITY

```

graph TD
    A[Diversity creates prejudice] --> B[discrimination]
    B --> C[the fight for freedom]
    C --> D[hatred violence]
    C --> E[love nonviolence]
  
```

③

THE DARK SIDE OF AMERICA

- **Slavery** in the United States
1776-1865 (the 13th Amendment to the United States Constitution)
- **The Emancipation Proclamation**
an executive order issued by U.S. President Abraham Lincoln on January 1, 1863, during the American Civil War.
- **Racial Discrimination**

even in 1960s, and even today

④

THE EMANCIPATION PROCLAMATION: TEXT

By the President of the United States of America:
A Proclamation.

Whereas, on the twenty-second day of September, in the year of our Lord one thousand eight hundred and sixty-two, a proclamation was issued by the President of the United States, containing, among other things, the following, to wit:

"That on the first day of January, in the year of our Lord one thousand eight hundred and sixty-three, all persons held as slaves within any State or designated part of a State, the people whereof shall then be in rebellion against the United States, shall be then, thenceforward, and forever free

[originally hand-written document]

⑤

THE GETTYSBURG ADDRESS - TEXT

..... It is rather for us to be here dedicated to the great task remaining before us – that from these honored dead we take increased devotion to that cause for which they gave the last full measure of devotion – that we here highly resolve that these dead shall not have died in vain – that this nation, under God, shall have a new birth of freedom – and that government of the people, by the people, for the people, shall not perish from the earth.

ここでのスライドには The Gettysburg Address が含まれているが、本課でもその一部が引用されており、全文を示しておくこれから学ぶ本課にリアリティを与えることができる。また、以下のスライドで見せる Martin Luther King, Jr. の演説は本課の内容とリンクしており重要である。また、freedom が現在もなお重要なコンセプトであることを示すのに Barack Obama の就任演説の締めくくりの部分を導入するのもよいだろう。

⑥

"I HAVE A DREAM," A 17-MINUTE PUBLIC SPEECH BY MARTIN LUTHER KING, JR. DELIVERED ON AUGUST 28, 1963

"I have a dream that my four children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character."

⑦

**MARTIN LUTHER KING, JR.
I HAVE A DREAM**

Let Freedom Ring

When we let freedom ring, when we let it ring from every village and every hamlet, from every state and every city, we will be able to speed up that day when all of God's children, black men and white men, Jews and Gentiles, Protestants and Catholics, will be able to join hands and sing in the words of the old Negro spiritual, "Free at last! free at last! thank God Almighty, we are free at last!"

Even now

⑧

**OBAMA INAUGURAL ADDRESS
(2009)**

■ Let it be said by our children's children that when we were tested we refused to let this journey end, that we did not turn back nor did we falter; and with eyes fixed on the horizon and God's grace upon us, we carried forth that **great gift of freedom** and delivered it safely to future generations.

Obama は freedom を、継承し続けるアメリカにとっての “a great gift” と呼んだが、以下のスライドに見られるように実際は、現在も差別は存在するという指摘をするのもよいだろう。そして、本課のテーマである Mason-Dixon line とは何であるかを示すことはこの Overview では必須である。

⑨

EVEN TODAY, RACIAL DISCRIMINATION OR RACISM PERVADES THE U.S.

August 4, 2008
Majority of Americans Say Racism Against Blacks Widespread
More than three-quarters of blacks say racism against blacks is widespread
by Jeffrey M. Jones
PRINCETON, NJ – A recent USA Today/Gallup poll finds most Americans saying racism is widespread against blacks in the United States. This includes a slim majority of whites (51%), a slightly higher 59% of Hispanics, and the vast majority of blacks (78%).

⑩

MASON-DIXON LINE



『PRO-VISION English Course I New Edition』ピアソン
桐原, 2012, p. 80.

4.1.2 テキスト全体をチャンクによって読む

次に Overview では一課を通して読むことで意味の全体像を掴むという狙いがある。ここでは生徒が英文の意味世界を感得できるかが鍵となる。全体を一気に読むのはむずかしい

と感じて、丁寧に英文を紐解く方法を採用する教師が多いが、やはり英文は通して読む必要がある。そして、生徒の英語力で英文の世界にアプローチ可能にするのが教師の役割であり、腕である。そのためのきわめて有効な方法がチャンキングである。

通常、英文はパラグラフ単位で書かれている。それは1つのブロックを成しており、そのままでは構文的な複雑さや、意味の解釈の複雑さを調整することはできない。しかし、チャンキング(息継ぎの単位で英文を断片化すること)を行うことで次の(1)(2)(3)のような効果が得られる。

- (1) 構文の複雑性の縮減
- (2) 意味の可視化
- (3) 英語的発想の習得

第一に、複雑な構文があっても、チャンキングすることで、自然に情報処理しやすくなる。第二に、チャンクの流れは、平均して7語±2語程度の長さであり、英語から事態を構成しやすくなる。そして、第三に最も重要なこととして、英語はチャンキングによって表現活動が行われる。チャンク化したテキストを読むことで、英語の発想を感得することができる。たとえば、チャンクに日本語訳を与えたとしても、それは「英文和訳」ではなくチャンク訳である。つまり、英語の発想が日本語で表現されているということである。

以下は、*A Mason-Dixon Memory* 全文をチャンク化したテキストである。

⑪

MASON-DIXON MEMORY - CHUNKED TEXT

Recently I heard some sad news.
A black student was not allowed to play golf
at a club
because of his skin color.
This brought back
my own childhood memories
from 32 years ago.
I was a poor black boy of 13 years,
living with my mother and father
in a black area of New York.
One day,
my teacher announced a trip to Washington, D.C.

⑫

MASON-DIXON MEMORY - TEXT

I hurried home
with a letter about the trip
and showed it to my mother.
Seeing the cost, however,
she shook her head.
We did not have enough money.
After feeling sad for a few seconds,
I decided to pay for the trip myself.
For the next eight weeks,
I sold candies
and delivered newspapers.
Three days before the deadline,
I had made just enough money.
"I can go!"

⑬

MASON-DIXON MEMORY - TEXT

Feeling very happy on the day of the trip,
I got on the train.
I was the only black in our group.
Our hotel was not far
from the Lincoln Memorial.
My roommate was Frank.
Leaning out of our window
and dropping water balloons on tourists,
we quickly made friends with each other.
At the Lincoln Memorial,
together we had read the famous words
from Lincoln's speech at Gettysburg:

"...this nation,
under God,
shall have a new birth of freedom..."

⑭

MASON-DIXON MEMORY - TEXT

The next morning,
a teacher said,
"Clifton, could I see you for a moment?"
Frank turned pale.
One of our water balloons
had hit a lady and her dog the night before.
"Clifton,"
the teacher began,
"do you know about the Mason-Dixon line?"
"No," I said,
wondering what this had to do with
dropping water balloons.

15

MASON-DIXON MEMORY - TEXT

"Before the Civil War,"
the teacher explained,
"the Mason-Dixon line was
the line between Pennsylvania and Maryland,
the line between the free and slave states.
Today,
the Mason-Dixon line is a kind of invisible border
between the North and the South.
When you cross that invisible line
into Maryland,
things change.
We are going to Glen Echo Park ...
It's in Maryland,
and black people can't go in."

16

MASON-DIXON MEMORY - TEXT

"You mean I can't go to the park,"
I asked.
"because I'm black?"
She nodded slowly.
"I'm sorry, Clifton,"
she said,
taking my hand.
Back in my room,
I began to cry.
I was very sad.
That was not only
because I could not go to the park.
For the first time in my life,
I was learning
what it felt like to be black.

17

MASON-DIXON MEMORY - TEXT

"What's the matter?"
Frank asked.
"They don't let me go to Glen Echo Park tonight."
"Because of the water balloon?"
he asked.
"No."
I answered,
"because I'm black."
"Well, that's a relief!"
Frank said,
and then he laughed.
He was relieved to have escaped punishment.
"I thought it was serious."
I stared at him.

18

MASON-DIXON MEMORY - TEXT

"It is serious.
They don't let black people go into the park.
I can't go with you!"
I shouted.
"Then I won't go, either."
Frank smiled.
I will never forget that moment.
Later the room was filled with boys
listening to Frank.
"They don't allow black people in the park,
so I'm staying with Clifton."
"Me, too,"
a second boy said.
"I'll stand by you, Clifton,"
a third agreed.

19

MASON-DIXON MEMORY - TEXT

In the end,
eleven white boys decided not to go.
They wanted to go to that park
as much as I did,
but they knew
that there was something even more important.
That night,
another teacher came to our room,
holding an envelope.
"Boys,"
he shouted.
"I've just bought 13 tickets to go the Senators-Tigers game.
Anybody want to go?"
There were shouts of happiness.

20

MASON-DIXON MEMORY - TEXT

On the way to the ball park,
we made a short stop at the Lincoln Memorial.
For one long moment,
I stared at the statue of Lincoln
in the warm yellow light,
recalling that line.
"This nation,
under God,
shall have a new birth of freedom."
In his life,
Lincoln said
that freedom is not free.

21

MASON-DIXON MEMORY - TEXT

Every time
the color of people's skin keeps them out of a park or a golf club,
the fight for freedom begins again.
Sometimes people fight with fists and guns,
but very often
the most effective "weapon" is
a simple act of love and courage.

22

MASON-DIXON MEMORY - TEXT

When I hear those words
from Lincoln's speech,
I always remember
my eleven white friends.

The kind of love they showed me
will win against hatred every time.

このチャンク化したテキストを利用して、reading aloud, shadowing, overlapping などの活動を行うことができる。実際の授業では、ネイティブスピーカーに情感を込めてテキストをチャンク読みしてもらい、それに生徒が reading aloud で応じた。約束事として生徒が行うのは、「話の流れが理解できないときは手をあげる」という1点である。途中で生徒が理解困難と感じるような箇所では、教師が適宜理解の確認を行った。読み進めていく過程で、教師がコメントを日本語あるいは英語で入れると物語の展開に臨場感が出てくる。例えば以下のとおりである。

㉓ 教師のコメント



㉔ テキストの流れ

*I hurried home
with a letter about the trip
and showed it to my mother.
Seeing the cost, however,
she shook her head.*

「どうしてだろう?」という発問によって生徒は、先行する文章の “I was a poor black boy of 13 years” と関連づけ、she shook her head に続く “We did not have enough money.” を予期する。それが「だからそうなんだ」という読みに繋がる。

テキストを読み終えた時点で、全体的な理解の確認を行うと同時に、文脈化で使った資料に立ち戻り、関連性を理解させる。特に、Cultural Diversity and Reality のタイトルのスライドが本文の流れを要約する役目を果たす。最後に、以下の2つを与え、その内1つを選んで次回に提出するという課題を与える。

- 宿題** (1) In this story, I like the part where ... because ...
(2) My favorite expression in this story is ... because ...

4.2 Language in Text

英語学習では、英語の単語や文法を学ぶ必要がある。task-handling のための language resources が必要である。単語は有機的に関連した形で学ぶのがよいし、文法も実際の英語の中での働きを見るのがよい。Language in Text の視点は、この2つのよいことを実践する上で不可欠である。というのは、Language in Text はまさに、「テキストを構成する言語」という視点から語彙、文法、談話構造を学ぶという視点だからである。

文法にリアリティが感じられなければ、学習上の負担になるだけである。しかし、文法のない言語は存在しないし、文法力なくして英語力はない。文法にリアリティを与えるためには、Grammar in Text という視点に注目する必要がある。以下は、1つの実践事例であるが、A Mason-Dixon Memory は doing の形が多用されており、そこに注目した指導を行った。テキスト内で使われている doing は以下のとおりである。

I was a poor black boy of 13 years, living with my mother and father in a black

area of New York.

Seeing the cost, however, she shook her head.

After feeling sad for a few seconds, I decided to pay for the trip myself.

Feeling very happy on the day of the trip, I got on the train.

Leaning out of our window and dropping water balloons on tourists, we quickly made friends with each other.

“No,” I said, wondering what this had to do with dropping water balloons.

We are going to Glen Echo Park ...

“I’m sorry, Clifton,” she said, taking my hand.

For the first time in my life, I was learning what it felt like to be black.

Later the room was filled with boys listening to Frank.

“They don’t allow black people in the park, so I’m staying with Clifton.”

That night, another teacher came to our room, holding an envelope.

For one long moment, I stared at the statue of Lincoln in the warm yellow light, recalling that line.

ここでは進行形の doing と分詞構文の doing が混在しているが、それを同時に見せることで両者には共通性があることに気づく。「未完結で連続的」が現在分詞のポイントだが、分詞構文の場合には、以下のような説明を加えた。

分詞構文 doing の働き

doing

~~~~~

主節

解説：「主節で語られた行為と切れ目なく、重なり合うように状況を示す」

こういった説明があることで、Feeling very happy on the day of the trip, I got on the train. のような表現を英語感覚的に理解することが可能となる。

Language in Text の活動を通して、文法がより正確で、より深い読み(英語感覚的な読み)を可能にすることを生徒に納得させることができれば、彼らの文法学習への意欲を高めることに繋がるだろう。主語に注目したテキストの読み方、助動詞に注目したテキストの読み方、テンス・アスペクトに注目したテキストの読み方などさまざまな可能性が考えられる。

また、語彙学習においても、既習単語と未習単語の区別をすることなく、テキストを構成する語彙という観点から語彙の学習を行えば、話題展開型のネットワークで単語を学ぶことができる。ほかにも、時系列で名詞(や動詞)を整理するだとか、前置詞の使い方に注目するだとか、基本動詞の使い方に注目するなどいろいろな可能性が考えられる。

筆者としては、Language in Text の Language には談話も含めたい。すなわち、説明型、問題発見解決型、物語型、政策提言型など文章のテキストタイプによって情報の組み立て方は異なるが、テキストによっては情報の組み立て方(情報の流れ)に注目させることで、

読みの力だけでなく文章作成力などにも貢献が期待できよう。

### 4.3 Content Construction

何かを読むという行為には、当然、内容理解(content comprehension)が含まれる。しかし、「コミュニケーション英語」においては“reading comprehension”だけでなく“read and react”の観点が必要である。ここでいうreactは読んだものに対するリアクションを行うということであり、その仕方にはreporting, summarizing / paraphrasing, commentingの3つが含まれる。reportingはテキストの内容をそのまま報告するというもので、これは報道的な手法である。書かれていた事実を報告するという意味においてfact-statementの典型である。一方、commentingは読んだものに対する個人的見解を述べる行為であり、これはopinion-statementの典型である。そして、summarizing / paraphrasingはテキスト内容の要約・言い換えであるという意味においてはfact-statementであるが、どのように要約・言い換えをするかに読み手の主観が関与するという意味においてopinion-statement的でもある。

さて、ここで提案する活動は以上の3つを総合化したContent Constructionである。内容の再構成ではなく、「内容の構成」である。個々の生徒がContent Constructionを行うこともあるが、授業ではグループ活動として位置づけたい。まず、reporting的な側面をカバーするためのContent Construction sheetを教師が準備し、それを生徒に配布して情報を補充させる。

㉔

**CONTENT CONSTRUCTION SHEET-1**

Now the story begins: Clifton was a poor black boy of 13 years and he lived with his parents in a black area of ( ).

One day, the teacher announced the students about \_\_\_\_\_.

He got excited and hurried home. He showed the letter to his mother.  
Mother's reaction: \_\_\_\_\_.

㉕

**CONTENT CONSTRUCTION SHEET-2**

Now the long awaited trip starts:  
Although he was the only black student in the group, he was very ( ) and got on the ( ).

The hotel they stayed \_\_\_\_\_  
Location: \_\_\_\_\_  
Clifton's roommate: \_\_\_\_\_

Clifton and Frank made friends with each other through \_\_\_\_\_.

次に、reporting, summarizing / paraphrasing, commentingを含んだ活動としてグループで協力してテキストの内容構成を行わせる。その方法の1つは、画用紙などを用意し、何枚かつなぎ合わせた画用紙に、グループがテキストから読み取った内容を作り上げていくというものがある。以下は、実際に生徒が作り出したContent Constructionの具体例である。

⑳

## CONTENT CONSTRUCTION - OUTPUT 1



㉑

## CONTENT CONSTRUCTION - OUTPUT 2



これは生徒自身が仲間と協働して作り出した産物である。これを使ってクラス内での発表を行うと、発表活動が **authentic** になる。また、これは協働(コラボレーション)活動であるため、英語に苦手意識を持っている生徒も絵画などにおいて貢献することが考えられる。そしてその貢献が英語学習の動機づけに繋がるということがある。

#### 4.4 Discussion & Presentation

4つ目の窓は **Discussion & Presentation** である。テキストの内容の中にはほとんど必ず争点として議論するものが含まれている。その問題に注目した議論 (**discussion**) をグループ内で行い、それを教室内で発表 (**presentation**) するというものである。ここでは生徒が中心になって、英語だけで授業の流れを作る方法を紹介する。このセッションの流れを作るために必須なのが **chairing** (議事進行) である。教師は、そのためのカードを準備する。「チェアー (**chair**) のリレー」という考え方が背後にある。すなわち、議事進行を例えば11名のリレーで行うというものである。すると、**chairing card** として11枚を用意する。25名のクラスであれば、25枚のカードを用意し、その内11枚が **chairing card** であり、残りはテキストからのセンテンスを記したカードである。それを箱に入れ、生徒に1枚のカードを抜き取らせる。最終的に11名の議事進行役をする生徒が決まる。

㉒

## DISCUSSION &amp; PRESENTATION



カードの内容をすべて書いた紙を生徒全員に配布し、読み方の訓練を行う。読みを通し

て言い方の訓練になるだけでなく、授業内で行われる内容を流れとして確認することもできる。ここでのルールは、チェア役の生徒の指示(カードに書かれた内容)に従って行動するというものである。下記スライド30(chairing(1))と32(chairing(2))では、テキストの中から争点になる箇所を確認し、その部分を生徒が実演するというものである。

③①

**CHAIRING (1)**

OK, now, everyone. Let's start. Let me introduce myself. I'm [ ]. I'm chairing this discussion and presentation session. Today, we are going to talk about "A Mason-Dixon Memory." As you remember, we've already read the whole story more than once. However, let us take a look at the passage we focus on once again.

③②

**A PASSAGE**

"What's the matter?" Frank asked.  
 "They don't let me go to Glen Echo Park tonight."  
 "Because of the water balloon?" he asked.  
 "No," I answered, "because I'm black."  
 "Well, that's a relief!" Frank said, and then he laughed. He was relieved to have escaped punishment. "I thought it was serious."  
 I started at him. "It is serious. They don't let black people go into the park. I can't go with you!" I shouted.  
 "Then I won't go, either," Frank smiled.  
 I will never forget that moment.  
 Later the room was filled with boys listening to Frank.  
 "They don't allow black people in the park, so I'm staying with Clifton."  
 "Me, too," a second boy said. "I'll stand by you, Clifton," a third agreed.  
 In the end, eleven white boys decided not to go. They wanted to go to that park as much as I did, but they knew that there was something even more important.

③③

**CHAIRING (2)**

Hi, my name is [ ]. I'll ask two of you to act out. Let me ask Mr. [ ] and Mr. [ ] to stand up and act the roles of Clifton and Frank. Mr. [ ], and Mr. [ ], could you play the small roles of A and B? And Miss [ ], could you be the narrator, please? Now, are you ready? Let's start.

③④

**CONVERSATION BETWEEN CLIFTON AND FRANK**

F: "What's the matter?"  
 C: "They don't let me go to Glen Echo Park tonight."  
 F: "Because of the water balloon?"  
 C: "No... because I'm black."  
 F: "Well, that's a relief!" "I thought it was serious."  
 C: "It is serious. They don't let black people go into the park. I can't go with you!"  
 F: "Then I won't go, either."  
 F: "They don't allow black people in the park, so I'm staying with Clifton."  
 A: "Me, too."  
 B: "I'll stand by you, Clifton."  
 \* Narrator: In the end, eleven white boys decided not to go. They wanted to go to that park as much as I did, but they knew that there was something even more important.

③⑤ What's the matter? They don't ....



次ページのスライド35(chairing(3))と36(chairing(4))で、その抜き出した英文から出てくる争点を明らかにする。A *Mason-Dixon Memory* の中で11人の生徒たちは公園に行くよりもっと大切な何か("something even more important")があることに気づくが、その中身はテキストでは語られていない。そこで、「それはどういうことか」が争点の1つとなる。そして、アメリカでは「違って当たり前」という文化価値があることから、11人が同じ結論に達しなくてもよいのではないかとすることに着眼した争点をあげることができる。しかし、時間の

関係で、ここでは争点1に限定することをスライド37(chairing(5))で明らかにする。

35

### CHAIRING (3)

Thank you. This is, I think, the most impressive passage in the story. Oh, my name is [ ]. I'll take over. Now we have two questions.

**Question [1]:** This passage says, "They knew that there was something even more important." What is "something even more important" to them? The "something" might be different according to the children who were there. Try to describe their possible ideas about "something even more important."

36

### CHAIRING (4)

Hi, my name is [ ]. Let's us move on to the second question.

**Question [2]:** Is it necessary for all of the white kids to decide not to go to the park and stay with Clifton? In America, kids are taught: I'm different. You're different. And we are all different. If so, people should have different opinions and take different actions. What do you think about this?

37

### CHAIRING (5)

Let me take over. My name is [ ]. Because of the time limitation, we will focus on question 1 only.

Now, we're a group of 25. So let us make five groups of five people. You make five groups as you like. I'll give you one minute.

OK, time's up.

またスライド37(chairing(5))とスライド38(chairing(6))では、5つのグループに分かれて議論をすることを告げ、実際にグループ分けと議論の時間について明示する。スライド39(chairing(7))でグループの議論を受け、発表に移ることを告げる。

38

### CHAIRING (6)

I'm your chair now. I'm [ ]. Now, I want you to talk about the first question. The goal of your discussion is to reach the group opinion about question 1. Let's have an active discussion. You have 15 minutes.

<<15 minutes passed>>

39

### CHAIRING (7)

All right. My name is [ ]. Time's up. I think all of you are ready to make a presentation in class. Decide who is going to make a presentation. The person selected makes a presentation about his or her group opinion in 3 minutes. Those of you who have been selected, please stand up. Let us decide the order of presentation – which group comes first.

そしてスライド40 (chairing(8))とスライド41 (chairing(9))で各グループの発表に移る。スライド42 (chairing(10))でフィードバックセッションを行い、スライド43 (chairing(11))でセッションを締めくくる。

④0

**CHAIRING (8)**

All right, now, from now on, I'll be your chair. My name is [ ]. The first presenter group, please come forward. You have 3 minutes. Now, let's listen to their presentation carefully.

<<the first presentation>>

Thank you very much. Give them a big hand. Let's move on to the second presenter group. You can start whenever you are ready. You have 3 minutes.

<<the second presentation>>

④1

**CHAIRING (9)**

Thank you for your presentation. My name is [ ]. How about the third presenter group? Are you ready to start? OK, let's get started.

<<the third presentation>>

Thank you. Let's move on. The fourth presenter group, get started.

<<the fourth presentation>>

OK, thank you very much. Now the last group makes a presentation

<<the fifth presentation>>

④2

**CHAIRING (10)**

OK, now, let's move on to the feedback session. First of all, I'd like to ask Mr. [ ] to make an overall comment on our presentations.

T's comment

Thank you very much. I'm sure you have a lot of questions, but unfortunately, we don't have much time left. So I'd like to take 3 questions. Please make sure you have a question to whom and about what.

④3

**CHAIRING (11)**

Thank you. My name is [ ]. Now, the five groups have made their presentations. And we've had a short feedback session. This is our first time to give a presentation in class, and I think we've done a good job. Time is running out, but if you have any last questions, please raise your hand. No questions? All right, then, I think that's about it. We now close this session.

このように、このセッションでは生徒が活動の中心になって授業が進む。chairing cardsは技法として有用なものである。カードを使わないで議事進行が行えるようになること、アドリブでコメントを適宜加えることができるようになることが目標である。

## 5. おわりに

英語教育で求められるのは授業の活性化である。「英語が好き、楽しい、使える」といった印象を持つ生徒の数を増やさなければならない。「授業は英語で」行うというのは、それを目的化した場合、新しい授業の可能性が閉ざされる可能性がある。従来のやり方を英語で行えばその目的が達成されたと考えてはならない。英語で授業する最大の意義は、「英文和訳」という従来の授業スタイルからの脱皮を可能にするということだと思う。英文和訳は、英語という言葉が置き換えの中で理解され、生徒の英語に対する意識が生徒の英語のありようから遠のいてしまう。しかし、「授業は英語で行うこと」が重要なのではない。そうではなく、教科書を使って「コミュニケーション英語」をどうやって実践するかである。本稿はその1つの提案である。

## 謝辞

本稿で紹介した実践事例の内容は筆者が智学館中等教育学校(水戸市)で行った授業をもとに構成したものである。ここに実践授業の機会を与えてくれた同校の生徒と先生方に感謝の意を表したい。

## 参考文献

- Jones, J. M. (2008, August 4). Majority of Americans Say Racism Against Blacks Widespread. *Gallup News*.  
Available:  
<http://www.gallup.com/poll/109258/majority-americans-say-racism-against-blacks-widespread.aspx>  
[2012, October 11]
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作 2005. 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み— ECF —』 リーベル出版.
- 原口庄輔・田中茂範他 2012. 『PRO-VISION English Course I New Edition』 ピアソン桐原.

## 日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性の発達

### The Development of Grammatical Features in English Compositions of Japanese High School Students

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 study reports on the usage patterns and development of grammatical competence of one group of EFL writers in Japan. Data was collected from a longitudinal examination of the incidence of attempts with grammatical features in English compositions by Japanese high school students. First, “criterial features” – language properties that discriminate the levels of CEFR – and the target grammatical items found in English textbooks authorized for use in junior high schools were collected and listed. These items were then electronically extracted and sorted out based on Item Response Theory (IRT) from the longitudinal sets of compositions. The results show quantitative and qualitative development in the subjects’ successful attempts with the grammatical items. However, almost all items were items that were designated as criterial features at the A2 level of CEFR or items featured in junior high-school textbooks, namely, features taught in the earlier stages of English education in Japan. This makes it difficult to discriminate the levels of the learners in question. These findings highlight the necessity for CEFR-J, a Japanese version of CEFR, to provide practitioners, learners, examiners and publishers with a more precise and powerful list of criterial features, which would be helpful in planning curricula, designing activities and forming realistic expectations for the development of grammatical competence as the number of productive writing activities is increased.

#### Keywords

CEFR, CEFR-J, Japanese High School Students, English Composition, Criterial Features, Item Response Theory (IRT)

#### 1. 研究の背景

「授業は英語で行うことを基本とする」という方針で教育現場にインパクトを与えている、高等学校の新学習指導要領が平成25年度から実施される(文部科学省, 2009)。このことに関する議論はややもすれば、教師が発する英語の質と量や、生徒の理解度に対する懸

念に終始してしまうことがあるが、より重要なことは、授業のなかで生徒自身が英語を使うことであり、それが可能になるような授業改善に取り組むことであろう。「英語を使う」というと、すぐにスピーキング活動を思い浮かべるが、英語を書くこと、すなわちライティング活動の充実も必要である。高等学校向けのライティングの検定教科書は、文法指導を徹底したいという現場のニーズもあってか、その大半が文法シラバスに則して作られている。もちろんまとまった英文を書かせる活動も用意されているのだが、活動自体にも評価にも時間がかかるこのような活動は、評価の大変さや指導の難しさから、一部の進学校以外では敬遠されることがよくある。一方、特定の文法項目を恣意的に使わせるオリジナル文を、1文単位で書かせるという活動は、比較的好く行われているようである(村越, 2012a)。すなわちライティング活動は、言語知識定着のための練習として扱われることが多いということである。それだけ授業で重要視される文法項目は、生徒のなかで実際にどれくらい血となり肉となっているのだろうか。使用する文法項目を指定しないで自由英作文の課題を与えられた時、生徒はどのような文法項目を動員できるようになっているのだろうか。本研究では、日本人高校生の英語学習者が、1年時、2年時、3年時に書いた自由英作文のなかで使っている文法項目の量と質にどのような経年変化が見られるかを調べ、その結果から、どのような指導が必要かつ効果的であるかを、Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment(以下 CEFR) (Council of Europe, 2001)の6つの能力レベル別の英語に関する基準特性(criterial features)を調べている English Profile(English Profile, n.d.)と、日本版 CEFR である「CEFR-J」(CEFR-J, n.d.)の研究を踏まえて考察する。

## 2. 先行研究

平成20年度から23年度の投野科研(投野他, 2012)における CEFR-J の策定に際し、Negishi, et al. (2012)は、日本人学習者の英語能力について、80%以上が CEFR の初級レベル(A1, A2)で、中級レベル(B1, B2)に達している者は20%未満、上級の Cレベル(C1, C2)についてはほとんどいないと述べている。そのことから日本人の英語能力をより精緻にレベル分けするために、CEFR-J では A1を3つに、A2, B1, B2をそれぞれ2つに細分化する必要があるとしている。さらに、中高生の英語能力テストの結果として、中学3年の終わりで最下位レベルの A1に達していない生徒が57%、高校2年生でも50%もいたことから、A1の下のレベルである Pre-A1の設定の必要性に言及している。これらのレベル設定については、平成16年度から19年度の小池科研(小池他, 2008)のものと同じである。この先行する小池科研では、各レベルで習得されているべき「語彙」「文法構造」「表現例」が示されていた。投野科研では、語彙については、中国・韓国・台湾の英語教科書からのデータに基づいた the CEFR-J Wordlist がすでに提示されており、レベル決定の基準となる文法構造・語法などの言語特性(criterial features)についても、今後提供されるであろう(Negishi, et al., 2012)。

一方、CEFRに基づく English Profile では、ケンブリッジ英語検定(Cambridge ESOL Examinations)における英作文のコーパスデータ(Cambridge Learner Corpus: CLC)から、各レベル決定の指標となる言語特性を抽出し、提示しているが、今後のデー

タの増加により、変更もありうるとしている。また、テストの課題やタスクの形式が言語特性に影響することに言及し、それぞれの級レベルで課題のジャンルが異なる作文から成る、各レベルの CLC データの現段階での不均衡性を認めている(Hawkins & Filipović, 2012)。

その English Profile における基準特性を基にした項目リストを使って、大学1年生の英作文データに出現している言語特性を抽出し、その難易度と弁別力を調べた研究(根岸, 2012)では、英作文の採点ツールとしての *criteria features* の可能性が示唆されているが、それらの基準特性が正用法として使用されているか否かだけではなく、難しい項目を使おうとして誤っている場合の評価のあり方、タスクの違いなどの出現条件の扱い、偶発的でない安定した使用の見極めなど、考慮すべき課題があると述べられている。

高校1年生の英語学習者が、入学直後に書いた自由英作文のなかで、実際にどのような文法項目を自ら選択して使っているといえるかを、同様の項目リストを用いて調べた研究(村越, 2012b)では、そのすべてが中学校1,2年時に学習した文法事項であり、直近に学習し、入学試験の波及効果も大きいと思われる3年時の学習文法項目については、全体的に使っているとはいえないということがわかった。

### 3. 研究方法

#### 3.1 データ収集

本研究で使用したデータは、神奈川県公立高等学校の生徒209名が、それぞれ1年生、2年生、3年生のはじめに書いた自由英作文である。被験者の GTEC for STUDENTS (Basic)のトータル平均点は、1年時383.3 (リーディング145.0, リスニング150.9, ライティング87.4), 2年時417.0 (リーディング151.8, リスニング161.8, ライティング103.4), 3年時435.2 (リーディング161.8, リスニング163.5, ライティング109.9)で、全国平均から見ればこの被験者は、ほぼ中位の学習者集団といってよい。前述の村越(2012b)の被験者233名のデータから、欠席等によって1年から3年の3回分の英作文データがそろっていないもの、極端に語数の少ないもの(20語未満)を除外している。英作文タスクのトピックは、1年時「私の大切な人」、2年時「これまでの高校生活を振り返って」、3年時「高校生はアルバイトを積極的にすべきである」で、それぞれ40分間の *timed essay* である。209名の英作文の総語数/1人あたりの平均語数は、それぞれ、1年時19,784語/94.7語、2年時29,963語/143.4語、3年時23,546語/112.7語であった。

#### 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、まず、Hawkins and Filipović (2012)で提示されている English Profile の基準特性(*criteria features*) 48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45項目を加えたのち、それぞれの重複項目をまとめた。さらに、中学校教科書ではパートに分けているものの、指導の時期がほぼ同じで、個々の出現が少ない「現在完了」「関係代名詞」については、それぞれまとめて1項目ずつとした。その結果、87項目について、分析を行うことにした(Appendix 参照)。そして、それぞれの項目が、英作文の

なかで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2値データを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、当該学習者集団がそれぞれの学年で、使えるようになっていているといえる文法項目の特定と経年の比較を試みた。同時に、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。

#### 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：高校1年

はじめに、高校1年のデータについて、文法項目の難易度と被験者の分布を、*RASCAL* の出力データ(図1)から調べたところ、文法項目が広範囲に分布しているのに対して、被験者の分布は難易度の低い範囲に偏っていることがわかった。さらに詳細に見ていくと、図1の右端の「人数」に数値が認められる下限部(上から18番目の1)の項目難易度(左端数値)が  $-0.6$  で、それ以下の難易度に被験者の有効分布が認められた。すなわち、難易度  $-0.6$  以下の項目が、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。

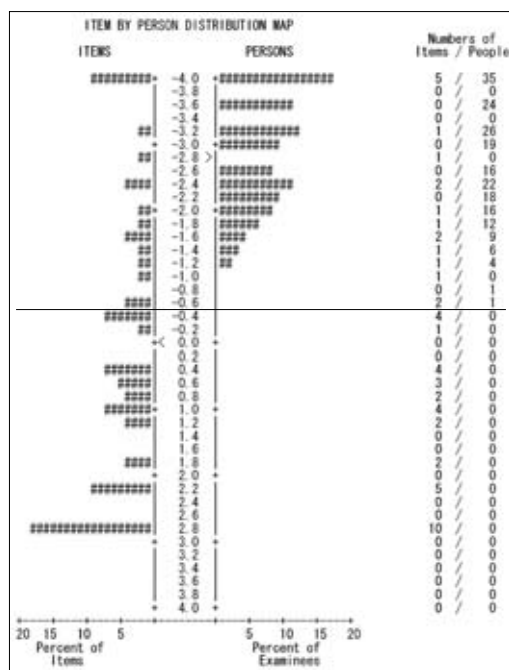


図1 項目難易度と対応する被験者の分布(高校1年)

次に、もう一つの *RASCAL* 出力データ(表1)を用いて、前述の分析で求められた項目難易度  $-0.6$  以下の難易度を持つ項目の特定を行った。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) がソートされており(下に行くほど難), 難易度 -0.6以下の文法項目は, Item No. 48から下方の No. 56までと判断することができる。したがって, これら16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いいる)と推察できる具体的な文法項目ということになる。16項目の詳細は表2のとおりである。なお, 表中( )内の数字は, それぞれの項目が中学校教科書で新出文法項目として扱われている学年を表している(教科書によって扱われる学年が異なるものについては, 6社中4社以上で扱われている学年の数字を記している)。

表1 項目難易度順文法項目(高校1年)\* 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 |
| 48                              | -7.568     | 0.559      | 3.276   | 14 | 31          |
| 49                              | -6.515     | 0.359      | 5.233   | 14 | 41          |
| 2                               | -5.714     | 0.267      | 13.731  | 14 | 48          |
| 52                              | -5.210     | 0.227      | 16.012  | 14 | 53          |
| 55                              | -4.915     | 0.209      | 9.465   | 14 | 55          |
| 1                               | -3.259     | 0.156      | 4.622   | 14 | 70          |
| 51                              | -2.721     | 0.153      | 5.156   | 14 | 75          |
| 4                               | -2.491     | 0.154      | 33.894  | 14 | 77          |
| 77                              | -2.491     | 0.154      | 18.925  | 14 | 77          |
| 50                              | -1.965     | 0.140      | 16.770  | 14 | 82          |
| 71                              | -1.707     | 0.166      | 15.413  | 14 | 84          |
| 3                               | -1.598     | 0.169      | 21.696  | 14 | 85          |
| 54                              | -1.542     | 0.171      | 25.906  | 14 | 86          |
| 65                              | -1.325     | 0.178      | 15.779  | 14 | 88          |
| 61                              | -1.241     | 0.182      | 11.079  | 14 | 89          |
| 56                              | -0.967     | 0.194      | 27.661  | 14 | 91          |
| 34                              | -0.555     | 0.219      | 10.847  | 14 | 95          |
| 87                              | -0.507     | 0.223      | 9.931   | 14 | 95          |
| 84                              | -0.458     | 0.226      | 11.418  | 14 | 96          |
| 76                              | -0.407     | 0.230      | 7.206   | 14 | 96          |
| 9                               | -0.407     | 0.230      | 13.202  | 14 | 96          |
| 79                              | -0.354     | 0.234      | 15.769  | 14 | 97          |
| 53                              | -0.299     | 0.239      | 16.382  | 14 | 97          |
| 10                              | 0.331      | 0.303      | 15.603  | 14 | 103         |
| 5                               | 0.331      | 0.303      | 12.789  | 14 | 103         |
| 82                              | 0.425      | 0.315      | 18.849  | 14 | 104         |
| 85                              | 0.425      | 0.315      | 22.180  | 14 | 104         |

表2 「使えている」とみなされる文法項目(高校1年)

|    |                       |    |                        |
|----|-----------------------|----|------------------------|
| 48 | be 動詞の現在形 (1)         | 77 | 接続詞 when (2)           |
| 49 | 一般動詞の現在形 (1)          | 50 | be 動詞の過去形 (2)          |
| 2  | 第3文型 (*1)             | 71 | 不定詞(名詞的用法: 動詞の目的語) (2) |
| 52 | S+V(=be)+C(= 形容詞) (1) | 3  | 第4文型 (2)               |
| 55 | 目的格 (1)               | 54 | 3人称単数現在形 (1)           |
| 1  | 第1文型 (*1)             | 65 | will (意志・未来) (2)       |
| 51 | 一般動詞の過去形 (1)          | 61 | can(能力) (1)            |
| 4  | S V+[that] ... (2)    | 56 | 現在進行形 (1)              |

(\*1): 明確に学習のターゲットとして扱われていないが, 当該学年で初めて学習されると思われるもの。

#### 4.1.2 RASCAL による分析結果2: 高校2年

高校2年のデータについても同様に, まず, 文法項目の難易度と被験者の分布を調べたところ, 高校1年のものに比べて, 被験者の分布が下方, すなわち, より難易度の高い範囲にシフトしていることがわかった。紙面の都合で図は掲載しないが, 項目難易度 -0.2以下に被験者の有効分布が認められた。難易度 -0.2以下の項目は表3に示す17項目であった。

表3 「使えている」とみなされる文法項目(高校2年)

|    |                       |    |                                 |
|----|-----------------------|----|---------------------------------|
| 49 | 一般動詞の現在形 (1)          | 4  | S V+[that] ... (2)              |
| 2  | 第3文型 (*1)             | 87 | 前置詞の形容詞用法 (*?)                  |
| 48 | be 動詞の現在形 (1)         | 71 | 不定詞(名詞的用法: 動詞の目的語) (2)          |
| 52 | S+V(=be)+C(= 形容詞) (1) | 61 | can(能力) (1)                     |
| 51 | 一般動詞の過去形 (1)          | 9  | ~ of ... (of -) : 「-の...の~」(*?) |
| 55 | 目的格 (1)               | 65 | will (意思・未来) (2)                |
| 1  | 第1文型 (*1)             | 78 | 接続詞 because (2)                 |
| 50 | be 動詞の過去形 (2)         | 53 | S+V(=look など)+C(= 形容詞) (2)      |
| 77 | 接続詞 when (2)          |    |                                 |

(\*1): 明確に学習のターゲットとして扱われていないが, 当該学年で初めて学習されると思われるもの。

(\*?): 学習学年不明のもの(No. 87については1社でターゲットとしての扱いあり)。

#### 4.1.3 RASCALによる分析結果3: 高校3年

高校3年のデータから得られた, 文法項目の難易度と被験者の分布は, 高校2年のものからさらに少し分散しており, 被験者の有効分布が認められた項目難易度は, 高校2年のデータと同値である -0.2以下であった。項目数は表4のとおり, 25項目に増えている。

表4 「使えている」とみなされる文法項目(高校3年)

|    |                          |    |                          |
|----|--------------------------|----|--------------------------|
| 2  | 第3文型 (*1)                | 77 | 接続詞 when (2)             |
| 1  | 第1文型 (*1)                | 87 | 前置詞の形容詞用法 (*?)           |
| 48 | be 動詞の現在形 (1)            | 11 | must(義務) (2)             |
| 52 | S+V(=be)+C(= 形容詞) (1)    | 78 | 接続詞 because (2)          |
| 4  | S V+[that] ... (2)       | 31 | it ... to ~ (3)          |
| 10 | may, can, might(可能性) (1) | 81 | 比較級 (2)                  |
| 12 | should(アドバイス) (2)        | 79 | 動名詞(目的語) (2)             |
| 55 | 目的格 (1)                  | 80 | 動名詞(主語) (2)              |
| 76 | 接続詞 if (2)               | 50 | be 動詞の過去形 (2)            |
| 61 | can(能力) (1)              | 75 | It is ... for - to ~ (3) |
| 71 | 不定詞(名詞的用法: 動詞の目的語) (2)   | 73 | 不定詞(形容詞的用法) (2)          |
| 51 | 一般動詞の過去形 (1)             | 86 | 関係代名詞 (3)                |
| 65 | will (意志・未来) (2)         |    |                          |

(\*1): 明確に学習のターゲットとして扱われていないが, 当該学年で初めて学習されると思われるもの。

(\*?): 学習学年不明のもの(No. 87については1社でターゲットとしての扱いあり)。

## 5. 考察

まず, 経年変化を数量的に見てみると, 高校1年時で使えるようになってしていると推察される文法項目は16項目, 2年時で17項目, 3年時で25項目であった。1年時から2年時にか

けては、英作文の平均語数が94.7語から143.4語へ約1.5倍に増えているにもかかわらず、使ってきている文法項目はわずかに1つ増えただけであった。またタスクが異なっているにもかかわらず、17項目中13項目(約76%)が高校1年時のものと同じであった。このことから、おそらくこの学習者集団は、高校1年から2年にかけては、自分が自信を持って使える言語形式をまだ繰り返し使用している段階にあり、より複雑な形式を避けていたのではないかと予想される。一方、2年時から3年時にかけては、反対に、平均語数が112.7語に約20%減っているにもかかわらず、使ってきている文法項目の方は8つ増えている。25項目中14項目(56%)が2年時のものと同じであった(うち12項目は1年時から継続的に出現している)が、加えて11項目を新たに使ってきていることがわかった。また高校3年になって、ようやく「it ... to ~」「It is ... for - to ~」「関係代名詞」という、中学3年の学習文法項目が使われている。もちろん、これらの変化にはタスクの違いによる影響もあるだろう。例えば、高校3年の英作文課題のジャンルは **argument** であり、そのため、アドバイスを含意する **should**、比較級などは使われやすいと考えられる。しかしながら、3年時になって、あまりタスクの影響が大きくないように思われる準動詞や、法助動詞の使用にバリエーションが見られることは注目に値するかもしれない。

学校現場でライティングを指導する教師から、「複文を書けるようになってほしい」「紋切り型でなく、多くの情報が入った文を書かせたい」という声をよく聞く。そこで、別の質的分析として、文を複雑にする項目の推移を見てみると、まず、1年時の項目のなかで、文をより複雑化する可能性があるものとして、S+V+that 節、接続詞 **when** の2つが挙げられる。2年時の項目としては、S+V+that 節、接続詞 **when** に加えて、前置詞の形容詞的用法、二重埋め込み構造の **of**(~**of** ... **of** -)、接続詞 **because** の5つが考えられる。3年時のもののなかでは、既出の S+V+that 節、接続詞 **when**、接続詞 **because**、前置詞の形容詞的用法に、接続詞 **if**、関係代名詞、**It is ... for-to**~を加えた7つが、文の複雑化要素の候補である。これらの項目については、**narration** のジャンルで頻出することが予想される過去形や、前述の **argument** における **should** などに比べ、どのようなトピックであっても使われる可能性があるだろう。このように判断すると、学習段階が進むにしたがって、より複雑な構造を持つ文を書けるようになってくる、ということがいえそうである。

また、本研究で抽出されたすべての項目のうち、**English Profile** の基準特性として挙げられているものに注目すると、直接 **wh-** 疑問文、過去分詞による後置修飾以外の **A2** の基準特性がすべて出現しているが、**B1**にあたるものは皆無で、**B2**にあたるものとして **it ... to**~が出ている。総じて見れば、当該学習者集団は、高校3年間でようやく、まとめて **A2** レベルの項目を使いこなせるようになっていくことになる。この結果をある程度尊重するとして、教育現場への応用を考えた時、日本人学習者の言語発達に応じた、さらに精緻な基準特性を探索し、設定する必要があるだろう。そのためには、**Negishi, et al. (2012)**でも示されているように、基準特性とともに、その習得をより正確に確認できるような具体的なタスクやテキストの例を提供する必要がある。日本人の学習段階・言語発達に合わせてより細かなレベルを設定した **CEFR-J** に、そのような要素が備われば、高校1年、2年、3年の各学習段階での、さらに効果的な指導が可能になるだろう。そして、それが、生徒が自分の英語で文章を書く(=英語を使う)活動のさらなる活性化につながることを期待したいと思う。

## 6. 今後の研究課題

今回の分析では、高校3年時に平均語数の値が下がったにもかかわらず、使えるようになってきていると思われる文法項目がかなり増えていた。このことから、英作文全体としての語数は下がったものの、1文1文がより多くの情報を持って複雑化していることが予想される。それにともなって1文の語数は増加しているかもしれない。English Profile の中では、1文の長さの指標である Mean Length of Utterance (MLU) が各レベルで示されている (Hawkins & Filipović, 2012)。今後の研究では、この値と本研究のデータからの1文の平均語数を比較することで、さらに多角的に日本人学習者の英語を書く能力を見てみたいと思う。

また、今回の分析では、正しく使えていない項目については「使っていない」とみなしてしまっているが、果敢に使ってみたものの誤って使ってしまった、という項目は、第二言語習得の見地から見れば重要かもしれない。そのような項目の出現のしかたとその後の改善状況にも注目する必要があるだろう。

さらには、実際の教室における、さまざまなレベルの言語能力を持つ学習者に対するライティング活動を考えた時、タスクの違いに関わりなく出現し、その改善状況に段階が見られるような項目を探索することができれば、ライティングの指導と評価に関する何らかの提案ができるかもしれない。

## 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にはデータ分析に際し、ご助言をいただいた。ここに深く感謝の意を表する。

## 参考文献

- CEFR-J. Available: <http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/tonolab/cefr-j/index.html>  
[2012, September 10]
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- English Profile. Available: <http://www.englishprofile.org/> [2012, September 10]
- Hawkins, J. A., & Filipović, L. (2012). *English Profile Studies 1: Criterion Features in L2 English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Negishi, M., Takada, T., & Tono, Y. (2012). A progress report on the development of the CEFR-J. 投野由紀夫(研究代表). 『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 研究成果報告書』, pp. 391-418. 東京外国語大学.
- RASCAL for Windows 95 (Version 3.50)[Computer software]. St. Paul, MN: Assessment Systems Corporation.
- 小池生夫(研究代表) 2008. 『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』 明海大学.

- 投野由紀夫(研究代表) 2012. 『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 研究成果報告書』 東京外国語大学.
- 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』第6号, 80-89. Action Reserch Center for Language Education.
- 村越亮治 2012a. 「学校現場における英語ライティング指導—教員研修に求められる役割」『神奈川県立国際言語文化アカデミア 紀要』 神奈川県立国際言語文化アカデミア.
- 村越亮治 2012b. 「日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性」『ARCLE REVIEW』第6号, 90-99. Action Reserch Center for Language Education.
- 文部科学省 2009. 「高等学校学習指導要領」  
Available:[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf) [2012年10月]

Appendix 本研究で使⽤した⽂法項⽬⼀覧

|    |                                   |    |                                                       |    |                       |
|----|-----------------------------------|----|-------------------------------------------------------|----|-----------------------|
| 1  | 第1⽂型                              | 31 | it ... to ~                                           | 61 | can(能⼒)               |
| 2  | 第3⽂型                              | 32 | 擬似分裂⽂タイプII<br>what V ...                              | 62 | can(依頼)               |
| 3  | 第4⽂型<br>(⼊換含む)                    | 33 | S V O [that] ...                                      | 63 | can(許可)               |
| 4  | S V+[that] ...                    | 34 | S V O C<br>(C=adj.)                                   | 64 | be going to ...       |
| 5  | 直接 wh 疑問⽂(疑問詞主<br>語除く)            | 35 | V/Adj to ...                                          | 65 | will (意志・未来)          |
| 6  | something to ... など               | 36 | imagine/<br>prefer O to ...                           | 66 | have to ...           |
| 7  | 過去分詞による後置修飾                       | 37 | be known/ obliged/<br>thought to ...                  | 67 | Could/ Would you ...? |
| 8  | 現在分詞による後置修飾                       | 38 | S is difficult/ good/ hard<br>to ...                  | 68 | Will you ...?         |
| 9  | of ... (of ...)                   | 39 | (... of ...) 's                                       | 69 | Shall I ...?          |
| 10 | may, can, might(可能性)              | 40 | chance to ...                                         | 70 | 不定詞(副詞: 目的)           |
| 11 | must(義務)                          | 41 | believe/ find/ suppose/<br>take O to ...              | 71 | 不定詞(名詞: 動詞の目的語)       |
| 12 | should(アドバイス)                     | 42 | be assumed/ discovered/<br>felt/ found/ proved to ... | 72 | 不定詞(名詞: 補語)           |
| 13 | S V O to ...<br>(help 含む)         | 43 | (... 's ...) 's                                       | 73 | 不定詞(形容詞)              |
| 14 | S V O ing                         | 44 | might(許可)                                             | 74 | 不定詞(副詞: 原因)           |
| 15 | it ... that                       | 45 | declare/ presume/ remember<br>O to ... (O は to の S)   | 75 | It is ... for - to ~  |
| 16 | S V to ... [that]                 | 46 | be presumed to ...                                    | 76 | 接続詞 if                |
| 17 | 関係代名詞 whose                       | 47 | S is tough to ...                                     | 77 | 接続詞 when              |
| 18 | 擬似分裂⽂タイプ I<br>what S+V            | 48 | be 動詞(現在形・単数のみ)                                       | 78 | 接続詞 because           |
| 19 | 間接 wh 疑問⽂<br>wh- S+V              | 49 | 一般動詞(現在形・単数・<br>do のみ)                                | 79 | 動名詞(目的語)              |
| 20 | 不定詞付きの間接 wh 疑問<br>⽂               | 50 | be 動詞の過去形                                             | 80 | 動名詞(主語)               |
| 21 | would rather<br>had better        | 51 | 一般動詞の過去形                                              | 81 | 比較級                   |
| 22 | 主節の後ろに来る分詞構⽂<br>(現在分詞)            | 52 | S+V(=be)+C(=形容詞)                                      | 82 | 最上級                   |
| 23 | seem to ...<br>be supposed to ... | 53 | S+V(=look)+C(=形容詞)                                    | 83 | 同等比較                  |
| 24 | want, like, expect+O+to ...       | 54 | 3人称単数現在形                                              | 84 | 受動態                   |
| 25 | S is easy to ...                  | 55 | 目的格                                                   | 85 | 現在完了                  |
| 26 | of (... 's) ...                   | 56 | 現在進行形                                                 | 86 | 関係代名詞                 |
| 27 | may(許可)                           | 57 | 過去進行形                                                 | 87 | 前置詞の形容詞⽤法             |
| 28 | must(必要性)                         | 58 | 第5⽂型(call: 名詞)                                        |    |                       |
| 29 | should(可能性)                       | 59 | 付加疑問                                                  |    |                       |
| 30 | 主節の前に来る分詞構⽂<br>(現在分詞)             | 60 | There is(are) ...                                     |    |                       |

Group Dynamic Assessment  
—高校の授業における適切なフィードバック—

Group Dynamic Assessment: Appropriate Feedback  
in a High School Classroom

越智健太郎

Kentaro OCHI

上智大学一般外国語教育センター

*Center for the Teaching of Foreign Languages  
in General Education, Sophia University*

**Abstract**

Dynamic Assessment (DA) (Lantolf & Poehner, 2011) is a language pedagogy based on the concept of development within the zone of proximal development (ZPD) (Vygotsky, 1978). DA puts emphasis not on individual feedback or on the learners, but on the relationship between them. This paper investigates the effectiveness of teaching prepositions under the framework of Group DA. Participants of the study were first-year high school students in two mixed-level classes ( $n=43, 44$ ) in an all-boys' private school in Tokyo. The study was conducted with a pretest-posttest design using two sets of 30 multiple choice questions on the use of prepositions. Both classes worked on the same picture-description task, whereby one student was to describe a picture in front of the class. The experimental group received a graduated feedback that aimed at the learners' ZPD whereas the control group only received random feedback. The results showed a higher increase in the average test scores for the experimental group, although statistically non-significant. Further tests suggested that DA might be more efficient than non-DA feedback, and also showed that merely observing the interactions of others may be enough for the development of learners within the ZPD.

**Keywords**

Sociocultural Theory, Dynamic Assessment, Zone of Proximal Development,  
Teacher Feedback

1. 背景と目的

どのような指導方法を取ろうと、何らかの形で生徒にフィードバックを与えない教員はいないだろう。明示的に間違いを指摘し説明を加えたり、生徒の発言が理解できなかったと表情を変えたりすることもフィードバックの一種だと言える。第二言語習得の分野では、様々なフィードバックに関する研究が行われているが、すべてのケースで効果的なフィードバックの

方法は確立していない(Doughty & Varela, 1998; Lyster, 2004; Lyster & Ranta, 1997; Lyster & Saito, 2010a, 2010b; Williams & Evans, 1998; Yang & Lyster, 2010)。例えば Lyster and Saito (2010a) は年齢差やターゲットになる文法項目により recast\* の効果に差が出るとしている。奇しくも高校課程では、2013年度からの新学習指導要領では、授業は基本的に英語で行うこととなる(文部科学省, 2009, pp. 87-92)。実際に生徒の前に立ち授業を行う教員は、彼らにとって Second Language (L2) である英語を使用してフィードバックを学習者に与えなければならない。効果的なフィードバックを行うには、何を基準にしたらよいのだろうか。

本研究ではフィードバックの効果に関し、社会文化理論(Sociocultural Theory ; SCT) の理論的枠組を用いた分析を行った。SCT において人間は、自身が存在する世界と直接関わるのではなく、言葉や道具の媒介により、間接的に世界と関わっているとされる。ここでいう媒介には、物質的であるもの、精神的なものの両方が含まれる。当然、フィードバックも媒介の一種である。また媒介を通じて人間が外世界と関わることを mediation と呼ぶ(Lantolf & Thorne, 2006, pp. 60-61)。生徒の最近接発達領域 (Zone of Proximal Development ; ZPD) を意識して与える Dynamic Assessment (DA) が、ZPD を意識しない mediation に比べ効果的であるかどうかを調査した。本研究は Ochi (2012) の一部で、特に事前・事後テストの点数に焦点を当てた。具体的に：

- 1) DA を行う場合、行わない場合と比べ事前・事後テストの点数に違いはあるのか。
- 2) 効果の見られた生徒と、そうでなかった生徒の特徴は何か。

## 2. 先行研究

### 2.1 Zone of Proximal Development (ZPD) と Dynamic Assessment (DA)

DA はロシアの心理学者ヴィゴツキーが提唱した ZPD を理論的背景にした概念である。人間の発達レベルは、現下の発達水準(actual developmental level) と呼ばれる、発達が完成し自らの意志で行動を律するレベルと、可能的発達水準(potential developmental level) と呼ばれる将来の発達可能性を示唆するレベルに分けられる(Lantolf & Thorne, 2006, p. 266)。将来の発達とは、「独力ではまだ上手く機能しないが、他者の助けを得たらそれが可能になるレベルのことである」。この場合完全に能力が発達しているとは言えないが、その発達の過程にあることを示しており、ZPD とは2つのレベル間の距離を示している(Vygotsky, 1978)。この2つのレベルは独立しており、前者は後者を決定も予測もしない。たとえ発達レベルが同じだとされる二人の人間がいたとしても、ZPD が全く違うこともある(Aljaafreh & Lantolf, 1994)。そのため Lantolf and Poehner (2004) によると、ヴィゴツキーはどのように学習者が助けに反応するかが、その学習者の認知能力を測る上で最も重要だと主張した(pp. 50-51)。さらに ZPD は“task-specific...and open-ended” (Wells, 1999, p. 345) であり、状況や課題によって同じ学習者でも常に変化するため、フィードバックを与える際には常に、学習者がどの発達レベルにいるのかを確認しなくてはならない。DA は常に変化する学習者の ZPD を捉えるために、動的な評価を行うのである。

Lantolf and Poehner (2004) は DA とは「教授すること」と「評価すること」が表裏一体の

活動であると捉えている(p. 50)。DA では評価者(教員, 親など)が学習者と共に問題解決に携わり, 学習者が問題に直面した際には, 対話を通じ学習者の ZPD を見極める(評価)。その場, その時の学習者のニーズに調整された mediation を与えること(教授)が, 発達を手助けすることになる(Poehner, 2011)。DA は通常のテストと違い, 学習者の能力を静的に測るのではなく, 対話を通じて学習者の近未来の実力に介入することにより, 可能性を見出し, そこに到達するための手助けを行うことを目的とする。

DA は基本的には学習者と評価者が1対1で行うが, その方法には2種類あり, それぞれ介入式(interventionist) DA, 交流式(interactionist) DA と呼ばれる。介入式 DA では, 暗示的なものから始まり明示的なものへと段階的に設定された mediation が予め用意されている。評価者は学習者が問題を解くことができない場合, 最も暗示的な mediation (例えば, 「ん?」と会話を止めるなど)から, 学習者に合わせ一段階ずつ明示的なものを与えていく。交流式 DA に比べ, より心理測定的側面を持っており, 大人数に対し実施することができる(Lantolf, 2009; Lantolf & Thorne, 2006; Poehner, 2007)。一方交流式 DA は mediation を対話の中で評価者が学習者のレベルに合わせてながら柔軟に提供していく。与え方に自由度が高く, “emergent”(Swain, Kinnear, & Steinman, 2010, p. 129)なものである。ZPD を臨床的な観点から捉える交流式 DA は, 数値として表せないという点でより質的な解釈とされている(Poehner, 2005)。

## 2.2 Dynamic Assessment を用いた研究

Poehner (2005) はフランス語学習者に対する交流式 DA を行い, 上級フランス語話者のモノログにおける *imparfait* と *passé composé* の使い方の変化について調査した。実験は週に1, 2回, 大学生の被験者と研究者の1対1で6週間にわたって行われた。映画の1シーンを見た後に, 研究者に対してそのストーリーを口頭で説明する課題が数回行われた。最初のストーリーでは研究者からの mediation は与えられず, 学生のその時点での現下の発達水準として扱われ, これ以降は交流式 DA にならい, 学生が説明するのに詰まった際に研究者がその時に必要だと思われる mediation を与えた。6週間後に再び初めに使用したシーンを説明させたところ, 依然として間違いはあるものの, 与えられた mediation は以前より暗示的なものだった。この段階において *imparfait* と *passé composé* を完璧に身につけたとは言えないが, そこに一步ずつ近づいている証拠だとしている(Lantolf & Thorne, 2006; Poehner, 2005, 2008a, 2008b; Poehner & Lantolf, 2010)。

次に介入式 DA の例として, Lantolf and Poehner (2011) はクラス全体を対象とした興味深い研究を紹介している。Poehner (2009) は現場の教員にとって, 1対1の DA は “unrealistic model” (p. 473) であるとし, グループ全体に働きかける方法(Group DA)が必要だとしている。Poehner は個人を通じてグループを mediate することが可能だとした。クラス内での1対1の対話(例えば学生の質問に答える教員)が, その対話に参加していない学生にとっても mediation となる可能性があるとしている(p. 477)。DA のフレームワーク外の研究においても, 対話に直接参加はしていないがそれを見聞きしていただけた学習者に有益な効果が認められている(Allwright, 1988; Muranoi, 2000; Ohta, 2000)。小学校で行われた介入式 DA では, 生徒を一人教室の前に立たせ, 動物の絵のかかれた

サイコロを振らせ、出た目の動物を説明する活動(「鳥は青くて大きい」などの形容詞の使用に関する活動)が行われた。生徒が活動を行う上で支障が出た場合、教員は予め作成した mediation をリストに沿って段階的に与えた。一人が終わったら、別の生徒が教室の前に立ち同じ活動を次々に行った。mediation は最も暗示的なものを0、最も明示的なものを6とし、使用された mediation のすべてが表にプロットされ分析された。Poehner(2009)はこの調査の考察として、授業が進むに連れて、生徒が必要とする mediation が段々暗示的になってきていることを指摘し、クラス内での1対1の対話は直接 mediation を与えられている学習者だけでなく、クラス全員の学習に効果的だとしている。

### 3. 研究方法

#### 3.1 研究デザイン

本研究では日本人学習者が前置詞の使用を学ぶ際に介入式の DA が通常の授業におけるフィードバック(ランダム mediation)と比べ効果的であるかを調査した。通常の授業におけるフィードバックとは Lantolf and Thorne(2006)がいう、授業時間や進度、生徒対応といった制約により、必ずしも体系的に行われていないフィードバックを指す。検証には、事前・事後テストを使用し、統計処理により分析を行った。事前テストを受けた後に、1クラスを実験群、1クラスを統制群と分け、異なる方法で mediation を与え事後テストの点数の差を比べた。また、生徒にはこれらのテストが成績に反映されることはないと言われ、保護者にも同等の説明を同意書を通じ行い許可を得た。本実験に参加した生徒たちに不公平のないよう実験群・統制群を入れ替え、違う前置詞を用いて実験が繰り返された。

#### 3.2 実験参加者

本研究は2011年6月から7月にかけて、都内の私立中高一貫の男子校において行われた。実験参加者は高校1年の2クラス( $N = 85$ )の生徒である。クラスは学校により恣意的に振り分けられており、能力別授業の形態を取っていない。両クラス((A), (B))の英語レベルに大きな差異はなく、彼らの中3時の GTEC for STUDENTS の点数( $t = 0.959$ ,  $df = 83$ ,  $p = .34$ ,  $ES = .01$ )も有意差はなかった。彼らは1コマ50分の英語の授業を週6コマ履修し、筆者はそのうち2コマを担当しており、授業時間内に実験が行われた。

#### 3.3 タスク

タスクは絵を見て説明を行う、ナレーション・タスクを行った。このタスクの目的は、前置詞の含まれた発話を生徒が自発的にし、問題に直面した際に教師が mediation を与えることにある。mediation は Lantolf and Poehner(2011)で用いられたものを、適宜改変し以下の9つを使用した: 0)何もしない, 1)止まる, 2)発話すべてをリピート, 3)間違っている箇所のみリピート, 4)もう一度考えるよう指示, 5)間違っている箇所を指摘, 6)二択の選択肢を与える, 7)正しい答えを教える, そして8)なぜその答えになるのかを説明する。実験群のクラスが介入式 DA の方式で最も暗示的なものから順を追って明示的なものへ移行したのに対し、統制群のクラスは同じ mediation を使用したものの、ランダムに与えられた。

タスクの絵は Mayer(1967, 1973)の絵本を使用した(例: 図1)。拡大コピーした1ペー

ジを黒板に貼り付け、生徒を一人教室の前に立たせ、その絵を説明させた。タスク中、間違いがある度に筆者より mediation が与えられ、生徒がその絵について説明することがなくなるまで続けられた。一人が終わると次のページを使用し、別の生徒が同じタスクを行った。これらはすべてビデオ撮影され、どのような前置詞が使われたのか、記録した mediation の番号が正しいのかを確認し、実際の対話の文字起しを行った(この分析については Ochi (2012)を参照のこと)。



図1 タスクで使用された絵本からの1ページ

(*A boy, a dog and a frog*, by M. Mayer, 1967, NY: Dial Books for Young Readers)

#### 3.4 事前・事後テスト

多項選択式の問題を用いて、6個ずつを2種類、計12の前置詞をテストした(on, in, to, with, at, of と above, over, around, along, through, across)。これらの前置詞は授業で使用していた問題集から取り上げた。各前置詞につき5題問いを用意し、計30問の初見の問題を筆者が作成した。各問1点の計30点とした。事前・事後テスト共に同じ問題を使用した。練習効果を緩和するために、問題、選択肢共に順番を変更した。前者の6つの前置詞については、同程度の偏差値の別の学校の生徒( $N = 74$ )に60問のパイロットテストを行い、点双列相関係数と項目容易度が  $r_{pb} > 0.25$ かつ  $IF < 0.5$ だった問題のみから構成され、高校1年生にとって簡単すぎず、識別力の高い問題を選んだ(Brown, 2005)。後者は時間や相手の学校の都合上、パイロットテストは行われなかった。

#### 3.5 データ分析

Group DA の効果を測定するため、両クラスの事後テストから事前テストの点数を引いた値に  $t$  検定を行った。加えて事前テストでの点数の差やタスク時に直接 mediation を受けたかどうか、点数の上昇(Gain)に与える影響についても調査した。

#### 4. 結果

すべてのテストは筆者により採点され、事前・事後テスト、タスクのいずれかを休んだ生徒の点数は除かれた。表1に示すように両方のテストにおいて生徒たちの Gain について調べたところ、実験群(1回目:  $t = 7.19$ ,  $df = 38$ ,  $p < .01$ ; 2回目:  $t = 4.51$ ,  $df = 35$ ,  $p < .01$ )、統制群(1回目:  $t = 5.82$ ,  $df = 38$ ,  $p < .01$ ; 2回目:  $t = 2.88$ ,  $df = 35$ ,  $p < .01$ )に有意差が認められた。但し平均差を見ても分かる通り、2クラスに大きな違いがなく被験者間の点数に有意差はなかった(1回目:  $t = 0.54$ ,  $df = 73.87$ ,  $p = .59$ ; 2回目:  $t = 0.702$ ,  $df = 69.08$ ,  $p = .49$ )。

表1 事前・事後テストの比較

| 1回目    |    | 事前テスト |      | 事後テスト |      | 平均差  | t-value |
|--------|----|-------|------|-------|------|------|---------|
|        | n  | M     | SD   | M     | SD   |      |         |
| 実験群(A) | 39 | 12.33 | 3.53 | 15.08 | 3.70 | 2.74 | 7.19**  |
| 統制群(B) | 39 | 10.46 | 2.73 | 12.79 | 3.08 | 2.19 | 5.82**  |
| 2回目    |    | 事前テスト |      | 事後テスト |      | 平均差  | t-value |
|        | n  | M     | SD   | M     | SD   |      |         |
| 実験群(B) | 36 | 14.75 | 3.34 | 17.31 | 3.89 | 2.40 | 4.51**  |
| 統制群(A) | 39 | 16.36 | 3.68 | 18.18 | 3.79 | 1.82 | 2.88**  |

注：\*\* $p < .01$

次に実験群，統制群をそれぞれ事後テストにおける Gain の差で分け，事前テストにおける平均値の差を調査した。タスクを通じて点数が上がったグループに特徴があるかを分析するためである。表2からも分かるように統制群では Gain が平均 ( $M = 2.19; 1.82$ ) より上だったグループの事前テストのスコア ( $M = 9.32; 14.91$ ) は，平均より下だったグループ ( $M = 11.55; 18.24$ ) と比べそれぞれ2.23, 3.33点の違いがあり有意差があった ( $t = 2.73, df = 38, p < .01; t = 3.05, df = 38, p < .01$ )。これに対し実験群では平均差がそれぞれ0.99, 0.97点で，有意差は認められなかった ( $t = 0.86, df = 37, p = .39; t = 0.84, df = 35, p = .405$ )。

表2 Gain 点数と事前テストの関係

| 1回目    |                 | n       | 事前テスト |       | 平均差  | t-value |
|--------|-----------------|---------|-------|-------|------|---------|
|        |                 |         | M     | SD    |      |         |
| 実験群(A) | Below M         | 19      | 12.84 | 3.18  | 0.99 | 0.86    |
|        | (Gain M = 2.74) | Above M | 20    | 11.85 |      |         |
| 統制群(B) | Below M         | 20      | 11.55 | 2.70  | 2.23 | 2.73**  |
|        | (Gain M = 2.19) | Above M | 19    | 9.32  |      |         |
| 2回目    |                 | n       | 事前テスト |       | 平均差  | t-value |
|        |                 |         | M     | SD    |      |         |
| 実験群(B) | Below M         | 20      | 15.30 | 3.50  | 0.97 | 0.84    |
|        | (Gain M = 2.40) | Above M | 16    | 14.33 |      |         |
| 統制群(A) | Below M         | 17      | 18.24 | 3.80  | 3.33 | 3.05**  |
|        | (Gain M = 1.82) | Above M | 22    | 14.91 |      |         |

注：\*\* $p < .01$

最後に表3ではタスクを実際にクラスの前で行ったか，つまり筆者と直接対話をしたかどうかと Gain の関係を調べた。授業時間内にタスクを行った都合により対話有りの人数が少な

いものの、対話無しグループがすべてのケースにおいて若干だが Gain は上回っている。しかし平均差は実験群(0.66, 1.29)、統制群(0.37, 1.36)共に少なく、いずれも有意差はなかった(実験群：1回目： $t = 0.77, df = 38, p = .45$ ; 2回目： $t = 0.92, df = 35, p = .37$ ; 統制群：1回目： $t = 0.31, df = 38, p = .37$ ; 2回目： $t = 0.81, df = 35, p = .42$ )。

表3 直接対話の有無と Gain の関係

| 1回目    |       |          |          |           |      |                 |
|--------|-------|----------|----------|-----------|------|-----------------|
|        | 対話の有無 | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | 平均差  | <i>t</i> -value |
| 実験群(A) | 有り    | 10       | 2.30     | 2.50      | 0.66 | 0.77            |
|        | 無し    | 29       | 2.96     | 2.28      |      |                 |
| 統制群(B) | 有り    | 5        | 1.80     | 1.79      | 0.37 | 0.31            |
|        | 無し    | 34       | 2.17     | 2.63      |      |                 |
| 2回目    |       |          |          |           |      |                 |
|        | 対話の有無 | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | 平均差  | <i>t</i> -value |
| 実験群(B) | 有り    | 7        | 1.29     | 2.01      | 1.29 | 0.92            |
|        | 無し    | 29       | 2.57     | 4.40      |      |                 |
| 統制群(A) | 有り    | 6        | 0.83     | 2.40      | 1.36 | 0.81            |
|        | 無し    | 33       | 2.19     | 3.45      |      |                 |

## 5. 考察

本研究では DA を用いた mediation は事後テストにおいて生徒の点数を伸ばすのに有効であり、通常の授業におけるフィードバックであるランダムに mediation を与えたものに比べ素点では1回目、2回目とも上回っていた。ただ、そこに統計的有意差はなく Group DA の方が効果的であると統計的には判断できなかった。実験群と統制群に与えられた mediation の差は「暗示的なものから明示的なものへ段階的に行うか」、「ランダムに行うか」という点だけであることが、大きな違いが出なかった要因の一つであると考えられる。この結果を受けて留意しなくてはならない点は、今回使用した事前・事後テストは独力で受けるものであるということである。Aljaafreh and Lantolf(1994)が示すように、テストにおける点数が同じでも ZPD が違う場合があり、個人間に存在する微妙な発達の差を捉えきれないため、ここで示された点数以上に発達の度合いに差がある可能性がある。

統制群において平均的 Gain より下だった生徒が、上だった生徒に比べて事前テストの点数が高かったことも興味深い。実験群でも同じ傾向が見られたが、統計的有意差はなかった。事前テストにおいて点数が低い生徒ほど、事後テストで点数が上がる余地があるので Gain が大きくなるのは感覚として理解できる。統制群においては、その通りの結果が出た。実験群で有意差が出なかったという結果は出たが、統制群とやや違う傾向が現れた一因として、Lantolf and Thorne(2006)が示唆したように、ランダムで闇雲なフィードバックは学習者の言語発達を効果的に促進することはなく、発達が起きたとしても偶然によることの方が多いと考えられる。

最後に直接筆者と対話を行った生徒とそうでない生徒の間に、統計的有意差が認められなかった。有意差がないからといって同じであると言えるわけではないが、これは Lantolf and Poehner (2011) が示したように Group DA は対話を実際に行った学習者だけでなく、一緒にクラスに参加している生徒にも同等の効果があるという論述と一致する。さらに実験に参加した生徒にインタビューをした際に数名が「直接当てられる時よりも、クラスメートが筆者と対話し間違いを指摘されている時の方が記憶に残った」と述べた。「直接答える立場になると緊張し、その場限りの受け答えになり頭に残らない」といった発言もあり、Lantolf and Poehner を裏付けている (Ochi, 2012)。一方で、点数が下がった生徒がいたことも事実であるが、これは成績に加味されないということから、あまり身を入れてタスクに参加していなかったことが考えられる。

## 6. まとめ

少しでも学習者を指導したことのある人は、何を当たり前のことを言っているのだ、とおもいかもしれない。事実、ある程度経験を積んだ教員であれば意識的 / 無意識的にその学習者に合ったフィードバックを与えているだろうし、また形成的評価 (formative assessment) と何が違うのかという疑問もあるかもしれない。だが Lantolf and Thorne (2006) によると形成的評価は “informal and unsystematic” (p. 349) であり生徒の能力を過大 / 過小評価するため、必要な指導が行われない場合もあるとしている。それに対し DA は常に学習者の ZPD を意識して、当該学習者に合った mediation が与えられるので、このようなリスクは低減される (Poehner & Lantolf, 2005)。

教室での教員の責任は多岐にわたる。教壇に立ちレクチャーを行い、生徒の質問に答えながら今日の単元をあと10分でまとめなければという学習に関する事柄に加えて、うとうとしている生徒を起こし、服装がだらしない生徒を叱り、ゴミが落ちていたら拾うといった生活指導、さらには生徒が気分が悪くなるなどの突発的な出来事と、マルチタスキングな対応力が求められる。その上に、英語だ。多くの教員にとって、L2である英語を用いて本当に適切なフィードバックをとっさに与えることができるのだろうか。語学の上級者でも認知的に負荷がかかった状態ではどうしても First Language に立ち戻ってしまう (Lantolf & Thorne, 2006, pp. 90-94)。本研究のように生徒との対話をすべてリストに沿って行うのは現実的には厳しいかもしれない。しかし、事前にある程度生徒との受け答えを想定し、大まかなガイドラインを頭に入れておくだけで認知的負担は軽減し、生徒の ZPD に対応できるのではないだろうか。本研究では、テストの妥当性や実験期間の短さ、長期的な保持の観点など様々な限界があるものの、少しでも英語で英語の授業を行う参考になれば幸いである。

## 謝辞

本論文に協力頂いた生徒、そして多くのご助言を頂いた吉田研作教授に心より感謝いたします。

## 注

\* recast とは「学習者の間違いを教師が正しく言い直してあげる方法」(和泉, 2009, p. 154)。

### 参考文献

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London: Longman.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*. New York, NY: McGraw-Hill College.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). U.K.: Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P. (2009). Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. *Language Teaching*, 42(3), 355-368.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 49-72.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11-33.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. U.K.: Oxford University Press.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010a). Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research. *Language, Interaction & Acquisition*, 1(2), 276-297.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010b). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(Special Issue 2), 265-302.
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog and a frog*. New York, NY: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M. (1973). *Frog on his own*. New York, NY: Dial Books for Young Readers.
- Muranoi, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50(4), 617-673.
- Ochi, K. (2012). *Group Dynamic Assessment in the Classroom: The Effect on the Acquisition of Prepositions* (Master's thesis). Sophia University, Tokyo.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 51-78). U.K.: Oxford University Press.
- Poehner, M. E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2*

- learners of French*. Penn State; Penn State Electronic Thesis and Dissertation Collection.  
Available: <http://en.scientificcommons.org/8613911> (2012, November)
- Poehner, M. E. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. *The Modern Language Journal*, 91(3), 323-340.
- Poehner, M. E. (2008a). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin, Germany: Springer.
- Poehner, M. E. (2008b). Both sides of the conversation: The interplay between mediation and learner reciprocity in dynamic assessment. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 33-56). London, U.K.: Equinox.
- Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471-491.
- Poehner, M. E. (2011). Validity and interaction in the ZPD: interpreting learner development through L2 Dynamic Assessment. *International Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 244-263.
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233-265.
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2010). Vygotsky's teaching-assessment dialectic and L2 education: The case for dynamic assessment. *Mind, Culture & Activity*, 17(4), 312-330.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2010). *Sociocultural theory in second language education— an introduction through narratives*. Toronto, Canada: Multilingual Matters.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. U.K.: Cambridge University Press.
- Williams, J., & Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms? In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 139-155). U.K.: Cambridge University Press.
- Yang, Y., & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(Special Issue 2), 235-263.
- 和泉伸一 2009.『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店。  
文部科学省 2009.「高等学校学習指導要領」  
Available: [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf)  
[2012年10月]