

## 生徒の語彙能力を高める英語授業の在り方 -音声指導に注目した学習活動を通して-

教職実践専攻・教育実践開発コース  
学籍番号 19GP506 氏名 蛸嶋 亮介

### 1. はじめに

#### (1) 主題設定の背景

平成 30 年に告示された高等学校学習指導要領では、外国語科の目標として、「コミュニケーションを図る資質・能力を育成すること」を掲げている。これまで言語活動における 4 技能といえは「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」、「書くこと」が挙げられたが、「話すこと」に関しては「やり取り」と「発表」に分けられたことから、新学習指導要領ではそれらを含む 4 技能 5 領域となった。「話すこと」が 2 領域に細分化されたことの重要性を鑑みて、私達が日常生活の中で当たり前のように用いている日本語と同じように英語を一言語として捉えようと、英語学習が「伝統的文法訳読法」を含む机上の学習に加え、「得た知識を実際に使ってみる」などの技能統合型の学びを取り入れて生徒が実際に英語を話す機会を増やすことも、言語習得の過程では必要であると言える。以上の背景を踏まえた上で、本研究課題と関連のある先行研究を検討した。

#### (2) 先行研究

人間の言語習得過程を踏まえると、音声言語の習得を受けて文字言語の習得が成されることが一般的である。音韻指導の重要性について静(2019)と吉井(2000)は以下のように述べている。

- ① 考えてみれば単語もまた音の連続です。そして文法とは究極的にはその単語の並べ方のルールですから、結局は音の並べ方です。こうしてみると、すべてはあなたの口から出てくる音声によって生み出されるのです。その音声の作り方が重要でないわけがありません(静,2019)。
- ② 自分で発音できない(読めない・理解できない)音は聞き取れない(吉井,2000)。

ただし初歩的な英語学習者にとっては、単語を母語の音韻体系にあてはめ“Baseball”を「バセバ 11」ないしは「バセバル」などとし、日本語のそれに寄せることで英語の学習を容易にしようとする安易なテクニックを、問題意識を持たずに用いることは避けるべきである。なぜならば、このようなスペルと音韻の本来の関係に対応させていないテストテクニックとしての記憶法は、それぞれの語が持つ音と文字を長期にわたって関連させることを阻害する可能性があると考えられるからだ。スペルと音韻の関係に基づいて正しく発音することはスピーキング能力の根幹的な要因の 1 つであり、誤った発音は誤った意味を伝え、言語使用場面において意思疎通の成立を阻害したり、誤解を招く可能性がある。そのため、発音指導については、より重視されなければならないと考える事が妥当である。

今日の教育現場においては、音韻指導を踏まえた学習活動が多く提案されてはいるものの、生徒が持っている様々な学習者特性に応じてどのような指導法が有効であるかは十分に検討されていない。土屋(2008)は、語彙学習が英語学習の成否を左右する重要な課題であるとして、言語を使ってコミュニケーションを図る際には、その言語の音韻や語彙の体系に関する知識とコミュニケーションルールを関連付ける必要があることを指摘している。

更に、学習者の多くが英語を外国語とする我が国においては、語彙学習の動機づけと、それを踏まえた言語経験を増やすことが英語における様々な言語要素を有機的に結びつけることに繋がり、それが英語を習熟するための 1 つの近道になると考える。

Rivers(1983)は以下のように英語を学ぶ上では受け取ったメッセージは学習者によって異なることを示している。

「生徒はきわめて個人的な意味のネットワークをもっており、自分が有用と思うものを処理してネットワークに組み入れていく。したがって、語彙は教えられない。提示したり、説明したり、あらゆる活動の中を含め、あらゆる種類の(視覚的、聴覚的、筋肉的、触覚的、あるいは嗅覚的)連合の中で経験させることは可能である。しかし結局は個人によって学習されるのである(Rivers,1983 土屋訳,2008)」。

以上の先行研究の検討から、本研究はどのような音韻指導を伴った語彙学習が一人ひとりの生徒にとって効果的であるのかを、生徒の学習者特性に応じて検討することを目的としたものである。

## 2. リサーチクエスチョン(RQs)

1 年次である 2019 年度はフィールド実習協力校において質問紙調査を行い、以下の①-③の把握に努めた。それを踏まえ、2 年次である 2020 年度はリサーチクエスチョン RQ1・RQ2 を設定し、それらの検討を行った。

- ① フィールド実習協力校の生徒の英語学習の苦手意識はどのようなものであるか。
- ② フィールド実習協力校の生徒はどのような語彙学習方略を好む傾向にあるか。
- ③ フィールド実習協力校の生徒が持つ授業実践の印象はどのようなものであるか。

RQ1 音声指導を伴う語彙学習活動は、それぞれの学習者の語彙形成にどのような効果を示すのか。

RQ2 適切な音韻処理能力を養うことは高校生英語学習者の英語学習における情意面にどのような影響を与えるか。

## 3. 2019 年度(1 年次)の実践を踏まえて

上記 2 に示す①-③を検討するために、1 年次である 2019 年度は質問紙を用いて調査を行った。

①フィールド実習協力校生徒の英語学習の苦手意識はどのようなものであるか。

表 1 対象の質問に対する 1 学年の割合 (n=112)

Q. 授業中、自信をもって英語を話したり、英語を黒板に書くことはできますか(複数回答可)?

| 評価                    | 人数(人) | 割合(%) |
|-----------------------|-------|-------|
| 4(そう思う)               | 4     | 3.57  |
| 3(どちらかといえば<br>そう思う)   | 22    | 19.64 |
| 2(どちらかといえば<br>そう思わない) | 57    | 50.89 |
| 1(そう思わない)             | 29    | 25.89 |
| 合計                    | 112   | 100   |

表 1 に示すように対象の質問項目に対して、「2」と「1」を選択した生徒の割合が過半数を占めていることから、授業中に英語を話したり書いたりする際、ためらいを感じている生徒が多い傾向にあることがわかった。そのような生徒の苦手意識を明らかにするた

表 2 対象の質問に対するそれぞれの割合 (n=262)

Q. 英語学習で困難を感じているものとして当てはまるものはありますか(複数回答可)?

| 項目           | 11HR<br>(人) | 割合<br>(%) | 12HR<br>(人) | 割合<br>(%) | 13HR<br>(人) | 割合<br>(%) | 14HR<br>(人) | 割合<br>(%) | 合計<br>(人) | 割合<br>(%) | 合計<br>(%) |
|--------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 間違っていると恥ずかしい | 9           | 25.71%    | 6           | 17.14%    | 11          | 31.43%    | 9           | 25.71%    | 35        | 13.36%    | 100.00%   |
| 単語や熟語がわからない  | 13          | 18.06%    | 22          | 30.56%    | 17          | 23.61%    | 20          | 27.78%    | 72        | 27.48%    | 100.00%   |
| 英語を使う機会が少ない  | 3           | 11.54%    | 6           | 23.08%    | 9           | 34.62%    | 8           | 30.77%    | 26        | 9.92%     | 100.00%   |
| 正しく読めているか不安  | 12          | 20.69%    | 16          | 27.59%    | 11          | 18.97%    | 19          | 32.76%    | 58        | 22.14%    | 100.00%   |
| 文法がわからない     | 18          | 25.71%    | 18          | 25.71%    | 14          | 20.00%    | 20          | 28.57%    | 70        | 26.72%    | 100.00%   |
| その他(陰口を言われる) | 0           | 0.00%     | 1           | 100.00%   | 0           | 0.00%     | 0           | 0.00%     | 1         | 0.38%     | 100.00%   |

表 3 自由記述欄で示された生徒の苦手意識 (n=112)

英語を書くことが苦手  
英単語のスペルが分からない  
英語の発音がわからないから文字を読むことができない  
話したり聞いたりすることに自信がない  
回答に自信がない

め、表 2 に示す質問項目を設定したところ、文法知識や語彙知識、読字能力に対して、特に苦手意識を感じている生徒が多いことが明らかとなった。前頁表 3 は、前頁表 1 の質問に対して「2」や「1」を選択した生徒の自由記述を分類別に示したものである。ここでは、スペリングや発音技能を苦手と感じている生徒がいることがわかった。

## ② フィールド実習協力校の生徒はどのような語彙学習方略を好む傾向にあるか。

表 4 は対象生徒が英語の単語や熟語をどのように学習しているかを示したものである。対象生徒は全てのクラスに共通し「ひたすら書く」や「繰り返しつぶやく」といった反復方略を好んでいる傾向が示された。一方で「実際に使ってみる」などの複雑なタスクを統合した学習方略を採用している生徒も少数ではあるが確認することができた。

表 4 生徒の英語学習スタイル別割合 (n=191)

Q. 英語の単語や熟語をどうやって覚えていますか? 自分の学習スタイルに近いものを選んで下さい。(複数回答可)

| 項目           | 11HR<br>(人) | 割合<br>(%) | 12HR<br>(人) | 割合<br>(%) | 13HR<br>(人) | 割合<br>(%) | 14HR<br>(人) | 割合<br>(%) | 合計<br>(人) | 割合<br>(%) | 合計<br>(%) |
|--------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 繰り返しつぶやく     | 10          | 27.03%    | 9           | 24.32%    | 9           | 24.32%    | 9           | 24.32%    | 37        | 19.37%    | 100.00%   |
| ひたすら書く       | 13          | 18.06%    | 20          | 27.78%    | 16          | 22.22%    | 23          | 31.94%    | 72        | 37.70%    | 100.00%   |
| 例文ごと覚える      | 7           | 26.92%    | 8           | 30.77%    | 4           | 15.38%    | 7           | 26.92%    | 26        | 13.61%    | 100.00%   |
| 実際に使ってみる     | 2           | 40.00%    | 1           | 20.00%    | 0           | 0.00%     | 2           | 40.00%    | 5         | 2.62%     | 100.00%   |
| 語のニュアンスをイメージ | 2           | 28.57%    | 1           | 14.29%    | 2           | 28.57%    | 2           | 28.57%    | 7         | 3.66%     | 100.00%   |
| ローマ字読み       | 6           | 31.58%    | 3           | 15.79%    | 6           | 31.58%    | 4           | 21.05%    | 19        | 9.95%     | 100.00%   |
| 音読しながら書く     | 7           | 36.84%    | 3           | 15.79%    | 0           | 0.00%     | 9           | 47.37%    | 19        | 9.95%     | 100.00%   |
| テスト自作する      | 1           | 16.67%    | 0           | 0.00%     | 2           | 33.33%    | 3           | 50.00%    | 6         | 3.14%     | 100.00%   |

## ③ フィールド実習校の生徒が持つ授業実践の印象はどのようなものであるか。

表 5 フラッシュカード (FC) による実践の評価 (n=112)

Q. フラッシュカード(紙芝居で単語を覚えるもの)は単語を覚えるうえで役に立ちましたか?

| 評価    | 4(そう思う) | 3(どちらかといえば<br>そう思う) | 2(どちらかといえば<br>そう思わない) | 1(そう思わない) | 合計     |
|-------|---------|---------------------|-----------------------|-----------|--------|
| 人数(人) | 47      | 49                  | 13                    | 3         | 112    |
| 割合(%) | 41.96   | 43.75               | 11.61                 | 2.68      | 100.00 |

表 6 グルグル・メソッド (GGM) による実践の評価 (n=62)

Q. グルグル発音練習をやってみて発音に気を付けてみようと思いましたか?

| 評価    | 4(そう思う) | 3(どちらかといえば<br>そう思う) | 2(どちらかといえば<br>そう思わない) | 1(そう思わない) | 合計     |
|-------|---------|---------------------|-----------------------|-----------|--------|
| 人数(人) | 32      | 25                  | 5                     | 0         | 62     |
| 割合(%) | 51.61   | 40.32               | 8.06                  | 0.00      | 100.00 |

表 5 は静(2009)のポンポンメソッド(以下 PPM)とフラッシュカード(以下 FC)を組み合わせた自作教材を、表 6 はグルグルメソッド(GGM)を実践した後に実施した質問紙調査で明らかになった両学習活動に対する生徒の評価を示すものである。FC+PPM は全てのクラスで約 1 年間に渡って実践を行った。対して GGM は、単元のまとめとして 2 つのクラスで実践した。その結果、両実践ともに肯定的な選択肢を選んだ生徒の割合が 8 割超を占めていたことから、これらの実践の効果を検討する価値があることが示された。各活動の内容は次頁表 8 を参照されたい。

## 4. 実験手続きと学習活動の検討

表 7 本実験の手続き

| 対象クラス        | 4月                       | 5月 | 6月                  | 7月 | 8月       | 9月             | 10月         | 11月 | 12月             |
|--------------|--------------------------|----|---------------------|----|----------|----------------|-------------|-----|-----------------|
| 11HR<br>12HR | 新型コロナウイルスの<br>影響による実習見送り |    | 倫理的配慮による<br>フォローアップ |    | A群<br>B群 | プレテスト<br>質問紙調査 | 介入①(FC+PPM) |     | ポストテスト<br>質問紙調査 |
| 13HR<br>14HR | 新型コロナウイルスの<br>影響による実習見送り |    | 倫理的配慮による<br>フォローアップ |    | A群<br>B群 | プレテスト<br>質問紙調査 | 介入②(GGM)    |     | ポストテスト<br>質問紙調査 |

Note1: 9月に振り分けた生徒群は対象生徒の学習者特性に基づきクラスオープンで分類した。

Note2: 介入を踏まえて各群の生徒にどのような変化があったかを検討するためにプレテストとポストテストを実施する。

Note3: RQ1に関して、12月の実践終了後、各テストと学習活動、学習者特性による生徒群、テストの実施時期について交互作用の有無を検討する。

Note4: RQ2に関して、質問紙調査を行い実験開始時と実験終了後で生徒の英語学習に対する情意面での変化を質的に検討する。



上記 2 に示す RQs を検討するにあたっては、前頁表 7 に示す実験手続きを採用するものとし、3 の結果から、本実験で採用する学習活動は表 8 に示す両者を選択することとした。それぞれの RQ に対する具体的な評価方法は表 9 に示すとおりである。

表 8 本研究で採用する主な学習活動

| 言語活動               | 活動内容                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A フラッシュカード(以下FC)   | 単語やイラストなどが描かれており、短時間で次々とめくって見せることで反応速度の向上や知識の定着を目指すもの。                                                                                                                                                                                                                |
| B ボンボン・メソッド(以下PPM) | 英語の強勢パターンを意識するトレーニングの1つとして、語、語句、短い文を構成する音節を表すために、第1強勢を持つ音節を表す大きなマルと、小さなマルのみで表記し、且つそれを大声の「ボン」や、やや小声の「ポ」という音声で発音してみる方法(静, 2009)。本研究ではPPMとフラッシュカードを組み合わせた教材を作成してペアワークで用いることで研究の対象とする。                                                                                    |
| C グルグル・メソッド(以下GGM) | 静(2009)はGGMを、生徒を大きな輪の形に並ばせ、教員がその内側をグルグルと歩き回りながら、一人ひとり何らかの「パフォーマンス」をさせてその出来を評価してゆくメソッドとして、一周して終わりではなく、グルグルグルグルと何周も何周もするので、連続かつ反復的な個人テストの一種であると述べている。加えて「グルグル方式の本質は(1)時間が許す限り何度でもチャレンジ可能な連続式個別面接テスト、であり、(2)個人の熟達度に応じて教材が変わる個別学習、であり、かつ(3)次の面接を待つ間に行う自主トレーニングである」と述べている。 |

Note1: 本研究ではAとBを組み合わせた教材を、単語カードの形態で行い、ペアを組んだ生徒にそれを配布することでペア学習のサンプルとして扱うものとする。

Note2: 一方でCは対照実験の観点から単独の活動として行うこととし、個別学習のサンプルとして扱うものとする。

表 9 RQs に対する評価方法

| RQ  | 評価方法                                                                                                                                                                          |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RQ1 | 音声指導を伴う語彙学習活動は、それぞれの学習者の語彙形成にどのような効果を示すのか。<br>対象生徒にICレコーダーを配布。指定された単語を発話させてネイティブスピーカーが以下の観点で評価する。<br>観点: ストレス/アクセント/適切な音素<br>ネイティブスピーカーによって発話された単語のディクテーションテスト。<br>観点: 正しいスペル |
| RQ2 | 適切な音韻処理能力を養うことは高校生英語学習者の英語学習における情意面にどのような影響を与えるか。<br>質問紙によって対象高校生の英語運用に対する意欲を調査し、その結果と音韻処理能力との関係を2要因5水準分散分析を用いて比較検討する(実験開始時と終了時で質問事項は固定)。                                     |

NOTE1: 本研究の対象は青森県立A高等学校第1学年「コミュニケーション英語Ⅰ」履修者である。

NOTE2: RQ1で用いる対象語は統一するものとする。

NOTE3: RQ1においても2要因2水準分散分析を通して効果を検討し、各学習活動が生徒の既習語彙を産出する力の獲得にどれほど影響しているかを調べる。

## 5. 生徒の語彙学習方略に基づいたグルーピング

### (1) 先行研究を踏まえた質問紙の作成

「学習者がどのような学習方法を用いて語を記憶しているか」という語彙学習方略に関して言及する際の参考として、Schmitt(2000)に基づく語彙学習方略の簡約版リストが門田(2003)によって示されている。斉田(2006)はその中の「一度出会った語の記憶保持を強化するための方略」において、MEM(memory strategies)と COG(cognitive strategies)による 15 の方略項目と、堀野・市川(1997)の「英語学習方略」の 20 項目を合わせて、「日本の高校 1 年生に適した語彙学習ストラテジー使用の質問紙」を作成した。以上を踏まえて前頁表 4 に示す実習校の生徒における語彙学習方略の中で特に回答が多かった項目を斉田のそれと組み合わせ図 1 に示す本研究の目的に則した「実習校における高校 1 年生に適した語彙学習ストラテジー使用の質問紙」を独自に作成した。

### (2) クラスタ分析

質問紙を基に対象生徒を語彙学習方略別にグルーピングするにあたっては、全ての生徒が図 1 に挙げる「まとめて覚える作戦(=体制化方略)」などといった単一の語彙学習方略に依存するとは限らない。対象生徒によって記述された質問紙を確認すると、図 1 に示す A1-C5 までの設問の内、「まとめて覚える作戦(=体制化方略)」「繰り返して覚える作戦(=

Q. 英語の単語や熟語をどのようにして覚えていますか。1 から 15 の質問を読み、当てはまる方に○を書いてください。

| まとめて覚える作戦   |                                                                                                                         |       |         |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|
| A1          | 同じ意味の語、似た意味の語、反対の意味の語をまとめて覚える。                                                                                          | あてはまる | あてはまらない |
| A2          | 1つの単語のいろいろな形(例: magic, magical, magician)をまとめて覚える。                                                                      | あてはまる | あてはまらない |
| A3          | 新しい単語は、単語の部品に注意しながら覚える。<br>例: "outside" の "out" は外って意味だな... など。                                                         | あてはまる | あてはまらない |
| A4          | 同じ場面で使える関連性のある語をまとめて覚える。<br>例: I do baseball. (私は野球をします。)<br>I play baseball. (私は野球をします。)<br>"do" も "play" も同じ意味で使えるんだ! | あてはまる | あてはまらない |
| A5          | 見た目が似ている語、意味が似ている語はまとめて一緒に覚える。                                                                                          | あてはまる | あてはまらない |
| 繰り返して覚える作戦  |                                                                                                                         |       |         |
| B1          | 手と語が完璧に覚えるまで何度も英語を書いて覚える。                                                                                               | あてはまる | あてはまらない |
| B2          | 発音しながら単語を何度も書いて覚える。                                                                                                     | あてはまる | あてはまらない |
| B3          | 分からない語を紙と指差を繰り返して意味と語の形を繰り返し覚える。                                                                                        | あてはまる | あてはまらない |
| B4          | 分からない語や新しい語の下に線を引く。                                                                                                     | あてはまる | あてはまらない |
| B5          | 新しい語やわからない語が書かれた文を、何度も書いて覚える。                                                                                           | あてはまる | あてはまらない |
| イメージして覚える作戦 |                                                                                                                         |       |         |
| C1          | 語を強めながらどんな形か覚える。<br>例: "dog" は最後のほうで下に伸びていたな。                                                                           | あてはまる | あてはまらない |
| C2          | 頭の中で語のイメージと発音を当てはめてみる。                                                                                                  | あてはまる | あてはまらない |
| C3          | 頭の中で単語の語形(例: -able, in... など)と意味のつながりを作る。                                                                               | あてはまる | あてはまらない |
| C4          | ローマ字読みをする。                                                                                                              | あてはまる | あてはまらない |
| C5          | 知っている発音やつづりが似ている語と関連付けてそれを連想する。                                                                                         | あてはまる | あてはまらない |

図 1 実習校における高校 1 年生に適した語彙学習ストラテジーの質問紙

反復方略)」「イメージして覚える作戦(=イメージ方略)」の3つの方略別の内、「当てはまる」の数を多かれ少なかれ、同数選択した生徒が多く存在していることが明らかとなった。以上を踏まえ、本研究では、生徒を特定の語彙学習方略別に分類するのではなく、総合的な視点から俯瞰した語彙学習方略別による分類が妥当であると考え、クラスター分析を実施することとした。また、表7に示すNote1にあるように、全生徒を学習者方略別に分類した上で、各群に介入を行うという実験の目的に基づき、クラスオープンでグルーピングを行った。

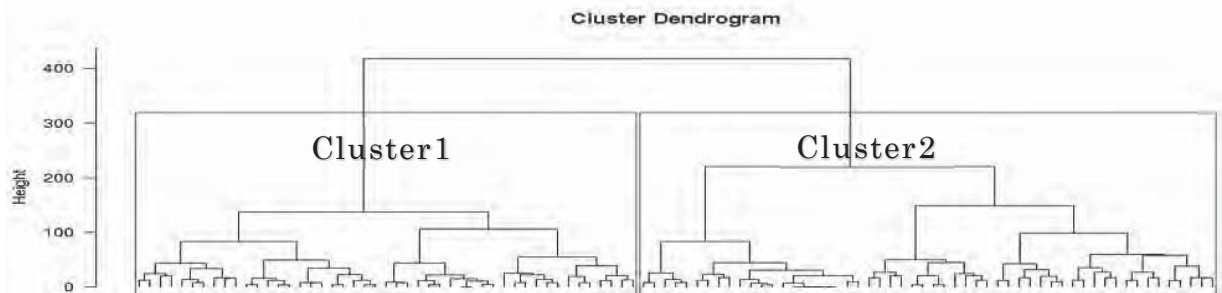


図2 クラスター分析により得られたデンドログラム(n=101)

### (3)結果

図2は前頁図1に示すA1-C5までの各設問と、それに対するそれぞれの対象生徒の回答を「あてはまる(=1)」「あてはまらない(=0)」の1-0データによる2件法で表したものを対照的に検討し、デンドログラムで示したものである。表10では平均値について、0.7以上の値をとる設問にハイライトを施し各クラスターを特徴付けるものとした。その結果、Cluster1では設問A4、B3、B5、C5といった項目で基準を満たす数値が確認され、そのことから、複数の学習方略を統合して英単語を関連付けながら記憶をしようとする生徒が比較的多い傾向にあることがわかった。対してCluster2に注目した際には、基準値を満たす設問項目はC4のみであった。以上を踏まえて、各クラスターの特徴を以下のように定義した。

表10 各クラスターの基礎統計(n=101)

| Cluster1(n=54) |      |      |       |      |
|----------------|------|------|-------|------|
| 設問             | 平均値  | 標準偏差 | トリム平均 | 平均偏差 |
| A1             | 0.54 | 0.5  | 0.55  | 0    |
| A2             | 0.57 | 0.5  | 0.59  | 0    |
| A3             | 0.54 | 0.5  | 0.55  | 0    |
| A4             | 0.72 | 0.45 | 0.77  | 0    |
| A5             | 0.69 | 0.47 | 0.73  | 0    |
| B1             | 0.65 | 0.48 | 0.68  | 0    |
| B2             | 0.69 | 0.47 | 0.73  | 0    |
| B3             | 0.83 | 0.38 | 0.91  | 0    |
| B4             | 0.56 | 0.5  | 0.57  | 0    |
| B5             | 0.7  | 0.46 | 0.75  | 0    |
| C1             | 0.5  | 0.5  | 0.5   | 0.74 |
| C2             | 0.61 | 0.49 | 0.64  | 0    |
| C3             | 0.63 | 0.49 | 0.66  | 0    |
| C4             | 0.63 | 0.49 | 0.66  | 0    |
| C5             | 0.7  | 0.46 | 0.75  | 0    |
| Cluster2(n=47) |      |      |       |      |
| 設問             | 平均値  | 標準偏差 | トリム平均 | 平均偏差 |
| A1             | 0.13 | 0.34 | 0.05  | 0    |
| A2             | 0.36 | 0.49 | 0.33  | 0    |
| A3             | 0.21 | 0.41 | 0.15  | 0    |
| A4             | 0.13 | 0.34 | 0.05  | 0    |
| A5             | 0.3  | 0.46 | 0.26  | 0    |
| B1             | 0.45 | 0.5  | 0.44  | 0    |
| B2             | 0.28 | 0.45 | 0.23  | 0    |
| B3             | 0.36 | 0.49 | 0.33  | 0    |
| B4             | 0.32 | 0.47 | 0.28  | 0    |
| B5             | 0.34 | 0.48 | 0.31  | 0    |
| C1             | 0.13 | 0.34 | 0.05  | 0    |
| C2             | 0.47 | 0.5  | 0.46  | 0    |
| C3             | 0.06 | 0.25 | 0     | 0    |
| C4             | 0.88 | 0.36 | 0.92  | 0    |
| C5             | 0.53 | 0.5  | 0.54  | 0    |

Cluster 1: 複数の学習方略を統合して関連付ける傾向がある生徒群(以下 B 群)

Cluster 2: 単一の学習方略(特に反復方略)を好む傾向がある生徒群(以下 A 群)

## 6. 語彙テスト及び質問紙の作成

表9のRQ1を検討するためには、そこに示す、指定された語を発音するスピーキングテストと、聞き取った語を書きとるディクテーションテストの両テストを行う必要がある。その後、RQ2については両学習活動の実践によりもたらされる学習効果と対象生徒の情意要因を比較検討する必要がある。そこで、以下のようにして語彙テスト及び質問紙を作成した。尚、本実験では、プレテスト及びポストテストの間には2か月の期間があり、生徒の記憶効果による影響は少ないものと判断したことに加えて、対象語彙の等質性担保の観点から同一の語彙を用いることとした。

### (1)対象音素の選定

静(2012)が「これをはずすとコミュニケーションに支障をきたしてしまう最大公約数的





群)が 17 名,BG 群(介入として GGM を実施した B 群)が 19 名である。

表 7 に示す実験手続きが完了し,そこに示す Note3 に関する結果を得るためには,実験前後で両群の生徒に介入として実施した学習活動が,スピーキングテスト及びディクテーションテストにおいてどのような影響を及ぼしたのかを知る必要がある。そのため,本実験では,独立変数を①各生徒群に対する学習活動(GGM/FC+PPM),②テストの実施時期(pre/post),従属変数を①スピーキングテストにおける結果の推移,②ディクテーションテストにおける結果の推移,とした反復測定による 2 要因 2 水準分散分析を採用することとした。

表 11 水準別各テストにおける各群への効果

Table1 学習活動を通して得られたスピーキングテストにおける各群への効果

|          | AF (n=20)      |                 | AG (n=13)      |                 | BF (n=17)       |                 | BG (n=19)       |                 | 群<br>( $\eta^2$ ) | 時期<br>( $\eta^2$ ) | 交互作用<br>( $\eta^2$ ) |
|----------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------|--------------------|----------------------|
|          | pre            | post            | pre            | post            | pre             | post            | pre             | post            |                   |                    |                      |
| Speaking | 7.50<br>(5.45) | 16.00<br>(6.55) | 9.69<br>(6.10) | 13.92<br>(8.23) | 10.77<br>(3.99) | 15.35<br>(5.00) | 10.11<br>(3.37) | 15.05<br>(6.50) | 0.26<br>(0.01)    | 78.04***<br>(0.19) | 2.71 +<br>(0.02)     |

Note1: pre/postの上段は平均値(Mean), 下段は標準偏差(SD)を示す。

Note2: 群, 時期, 交互作用の上段は検定統計量(F値), 下段は効果量( $\eta^2$ )を示す。

Note3: \*\*\*  $p < .001$ , +  $p < .10$ 。

Table2 学習活動を通して得られたディクテーションテストにおける各群への効果

|           | AF (n=20)       |                 | AG (n=13)      |                 | BF (n=17)       |                 | BG (n=19)       |                 | 群<br>( $\eta^2$ ) | 時期<br>( $\eta^2$ ) | 交互作用<br>( $\eta^2$ ) |
|-----------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------|--------------------|----------------------|
|           | pre             | post            | pre            | post            | pre             | post            | pre             | post            |                   |                    |                      |
| Dictation | 10.85<br>(5.17) | 13.50<br>(3.79) | 8.39<br>(3.20) | 14.62<br>(2.22) | 10.77<br>(3.99) | 14.29<br>(2.44) | 10.11<br>(3.37) | 14.74<br>(3.21) | 0.31<br>(0.01)    | 95.70***<br>(0.26) | 2.93*<br>(0.02)      |

Note1: pre/postの上段は平均値(Mean), 下段は標準偏差(SD)を示す。

Note2: 群, 時期, 交互作用の上段は検定統計量(F値), 下段は効果量( $\eta^2$ )を示す。

Note3: \*\*\* $p < .001$ , \* $p < .05$ 。

### (1) 学習活動を通して得られたスピーキングテストにおける各群への効果 (Table1)

2 要因 2 水準分散分析を実施した結果と水元(2008)の「検定(分析)の種類ごとに見る代表的な効果量の指標と大きさの目安」を照らし合わせた結果,群と時期の交互作用は  $F(3, 65) = 2.71, p = .052, \eta^2 = .02$  であり,有意傾向が見られ,効果量は小さかった。群の主効果に関しては  $F(3, 65) = 0.26, p = .853, \eta^2 = .01$  であり,有意ではなく効果量も小さかった。また,時期の主効果は  $F(1, 65) = 2.70, p < .001, \eta^2 = .19$  で有意且つ効果量が大きかった。

以上の検討を踏まえ,図 4 は表 11 の結果をプロットしたものである。それぞれの被験者内前後における優位性を確認するための下位検定として,多重比較法(Tukey)を実施したところ,平均値に関して,全ての群において有意な向上がそれぞれ確認された。

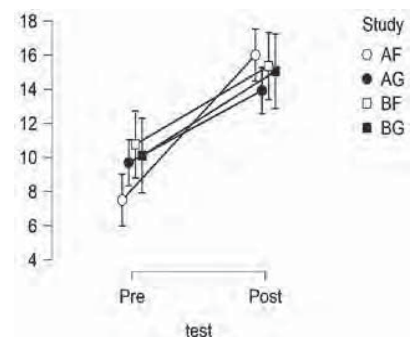


図 4 Table1 に関する Descriptive plots

### (2) 学習活動を通して得られたディクテーションテストにおける各群への効果 (Table2)

2 要因 2 水準分散分析を実施した結果と水元(2008)の「検定(分析)の種類ごとに見る代表的な効果量の指標と大きさの目安」を照らし合わせた結果,群と時期の交互作用は  $F(3, 65) = 2.93, p = .040, \eta^2 = .02$  であり,有意傾向が見られ,効果量は小さかった。群の主効果に関しては  $F(3, 65) = 0.31, p = .820, \eta^2 = .01$  であり,有意ではなく効果量も小さかった。また,時期の主効果は  $F(1, 65) = 95.70, p < .001, \eta^2 = .26$  で有意且つ効果量が大きかった。

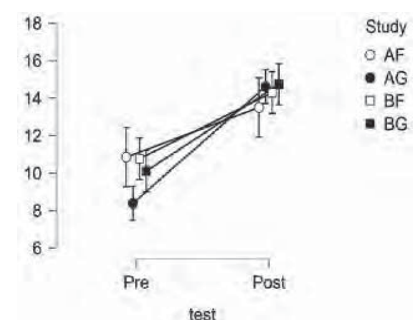


図 5 Table2 に関する Descriptive plots

以上の検討を踏まえ、図 5 は表 11 の結果をプロットしたものである。それぞれの被験者内前後における有意性を確認するための下位検定として多重比較法(Tukey)を実施したところ、平均値に関して、全ての群において、有意な向上がそれぞれ確認された。

## 8. 分析結果に関する考察

前頁 7 の(1)及び(2)の通り、本実験においては、両学習活動を含んだ学びがそれぞれの被験者内の前後で「英単語を見て正しく発音する能力」と「英語を聞き取って正しく綴る能力」に対する平均値を有意に向上させたことを確認することができた。

それを踏まえて本実験では、6 の(3)に示す質問紙を用いて 7 と同様の手続きで独立変数を①各生徒群に対する学習活動(GGM/FC+PPM)、②テストの実施時期(pre/post)、従属変数を①関心、②自己効力感、③態度、④動機付け、⑤不安とした、反復測定による 2 要因 5 水準分散分析を行い、各学習活動がそれぞれの生徒群に与えた学習効果と、実験前後における生徒の心情要因の変化を対照比較し、得られた結果の因果関係について検討した。図 6 は、各項目について実験前後における推移を示すものである。

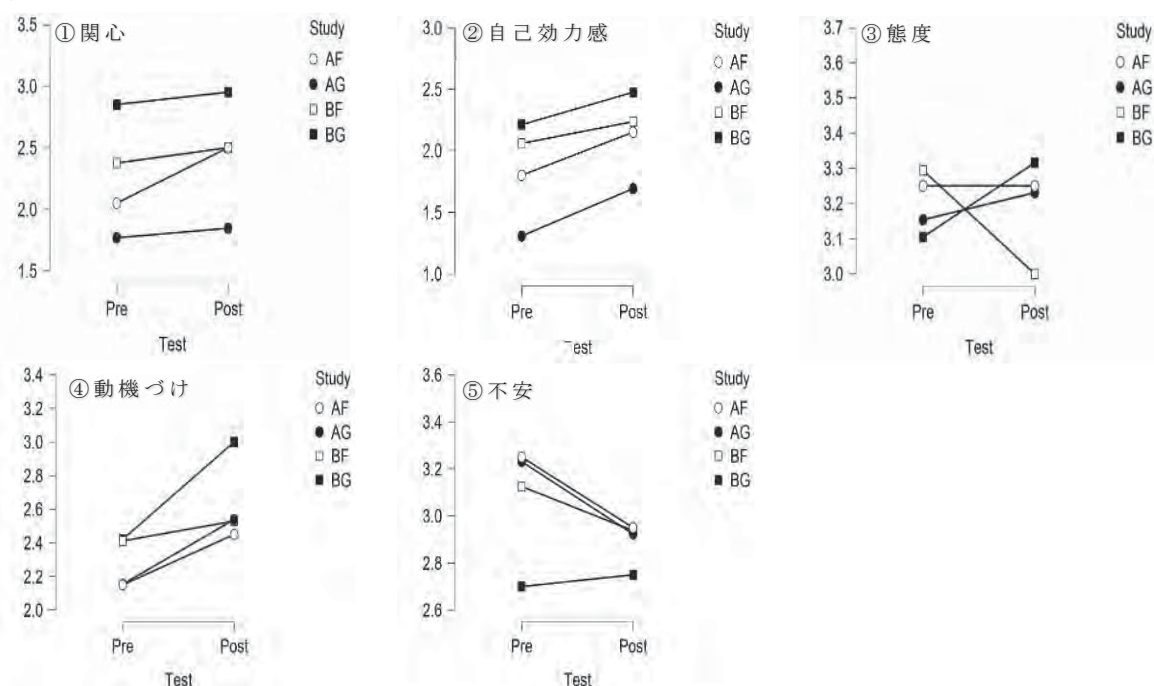


図 6 質問紙調査から得られた各要因の推移

### (1)スピーキングテストにおける各群への効果に関して(Table1)

図 4 を確認すると、全群において平均点の向上を確認することができるが、中でも特に AF 群が他の群と比較して顕著な向上を見せていることが分かる。そこでフィールド実習協力校における授業実践を振り返ってみると、AF 群に属する生徒は学習活動に取り組む際に、ペアに留まらず、周囲の生徒に対しても深い関わりを持ちながら、ダイナミックな学びを展開していたことが印象的であった。図 6 では、「単語を覚えることが好きである」が示す英語学習に対する関心の項目で、AF 群において増加傾向を確認することができる。

中釜(2013)が分類した「聴覚・視覚・運動感覚利用/聴覚情報活用/運動感覚利用/視覚情報利用・熟慮」学習タイプ及び「聴覚・視覚・運動感覚/運動感覚」学習不使用タイプ「聴覚情報不使用タイプ」の 7 つの学習スタイル類型を AF 群と照らし合わせた際には、運動感覚利用学習タイプに分類される。中釜(2013)は当該学習タイプに対する支援策として提唱している「音読」や「ゲーム性のある活動」、「身体を動かすことができる座学」が当該学習タイプに分類される生徒に対して基礎的な知識・理解及び英語学習への意欲



の面で有効であったと述べている。それを AF 群に対する学習活動の実践から得られた結果を照らし合わせた際には、その主張を裏付けることとなった。

一方で BF 群に注目した際には、AF 群と同様に平均値の向上を確認することができるものの、「英語を覚えることは自分にとって大切である」が示す態度の項目で減少傾向にあることを確認することができる。自由記述による調査を行っていないことからその原因は憶測の域を出ないものの、BF 群の生徒は複数の学習方略を統合して英単語を記憶する傾向があることに対して、本実験における FC+PPM は反復方略に重点を置いた活動であったことが英語学習に対する態度の下降に繋がったのではないだろうか。

## (2)ディクテーションテストにおける各群への効果に関して(Table2)

図 5を確認すると、全群において平均値の向上を確認することができるが、その中でも特に GGM を行った群が FC+PPM を行った群と比較して顕著な向上を見せていることが分かる。

静(2009)は GGM を「一周して終わりではなく、グルグルグルグルと何周も何周もするので、連続的かつ反復的な個人テストの一種であるといえる。グルグル方式の本質は(1)時間が許す限り何度でもチャレンジ可能な連続式個別面接テスト、であり、(2)個人の熟達度に応じて教材が変わる個別学習、であり、かつ(3)次の面接を待つ間に行う自主トレーニング、である。」としている。実際に、筆者の GGM を通した学習の経験を踏まえると「合格しないと次に進むことができない」というプレッシャーから生まれる個別練習に対する必然性と、逐一全体に共有されるフィードバックによる学習を日常的に行うことで、結果的に日頃から一つ一つの音素に注目して発音する姿勢を養うことに繋がったと感じている。このことから GGM は運動感覚利用学習タイプに分類される A 群の生徒は素より、B 群の生徒に対しても影響を及ぼしたのだと考えられる。

図 6 では「単語を覚えることが好きである」が示す関心、「英検などの資格試験を受けながら自分の単語力を身に付けていきたい」が示す動機づけ、「単語を覚えることに自信がある」が示す自己効力感、「単語を学ぶことは自分にとって大切である」が示す態度の項目で、AG 群・BG 群のいずれも増加傾向にあることに対して、「単語を覚えている時、うまく覚えられていないのではないかと不安になる」が示す不安の項目で 4 群の内 BG 群のみが、増加傾向にあることわかる。複数の学習方略を統合して英単語を記憶する傾向がある B 群の生徒にとって、音素を学ぶことは、正しい発音、または綴りを導くための新たな手掛かりを学ぶことと同義であると言える。また GGM では、改善する必要がある音素がある場合、合格を与えずに次の順番まで個別に練習することを求める。そのような挫折体験と成功体験を繰り返し、新たな手掛かりを他の方略と統合させながら学びに励んだことで、このような結果が得られたのではないだろうか。

## 9.総合考察

以上の検討を踏まえ、AF 群、AG 群、BF 群、BG 群の 4 群においては、実験前後において有意な向上を確認することができた。その一方で、ポストテストにおいてはどの群間でも有意差を認めないことが明らかとなった。実験開始当初はポストテストにおけるいずれの群間でも有意差を認めた上で、反復方略を好む傾向がある A 群では FC+PPM が、複数の学習方略を統合する傾向がある B 群では記憶法に関しては比較的個人の学習方略に依存し易い GGM が効果的であると推測していた。本実験でその予想に反する結果が得られた理由としては、特定の学習活動を継続的に行い、各群で学習効果にどのような違いが見られるかを検討するという本実験の性質上、長期的且つ継続的な実践が前提条件としてあったことが挙げられる。実際に本実験を振り返ると、様々な要因から学習活動の継続的な実施が困難であった点がその原因の一つとして挙げられる。

しかしながら本研究に関しては、「学習活動を長期的に行った場合」や「学習活動を他のものに置き換えた場合」、「対象語彙の等質性を担保した上で、実験前後において異なる語彙を使用した場合」など様々な面から再検討することで異なる結果が得られる可能性

を残すことから、これからも続く私自身の研究活動に対して示唆を与える貴重なものであったと確信している。

次年度からは、実際に教壇に立ち授業を行うこととなる。本研究で学んだ研究手法や知見を基盤に、日々の教育活動に臨みながら長期的な効果検証を行っていきたい。

### 【主な引用・参考文献】

- 1) 赤瀬正樹(2019)「高校生英語学習者の語彙学習を説明する情意要因の可変性」中部地区英語教育学会紀要,48,9-16
- 2) 門田修平(2003)『英語のメンタルレキシコン 語彙の獲得・処理・学習』松柏社,298-300
- 3) 齊田友里(2006)「高校1年生の『語彙サイズと語彙学習ストラテジーとの関係』の一考察」関東甲信越英語教育学会研究紀要,63-74
- 4) 静哲人(2009)『英語授業の心・技・体』研究社,37-61
- 5) 静哲人(2012)『英語入門 音トレーニングドリル』アルク,1
- 6) 静哲人(2019)『日本語ネイティブが苦手な英語の音とリズムの作り方がいちばんよくわかる発音の教科書』テイエス企画,2
- 7) 大学英語教育学会基本語改訂特別委員会(2016)『大学英語教育基本語リスト新 JACET8000』桐原書店,2016,99-114
- 8) 土屋澄男(2008)『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』研究社,2
- 9) 中釜智子(2013)「中学校英語科における生徒の特性に応じた効果的な学習指導・学習スタイル傾向とその活用」島根大学教育学研究科課題研究成果論集 4,41-50
- 10) 水元篤・竹内理(2008)「研究論文における効果量の報告のために-基礎的概念と注意点-」英語教育研究,31,57-66
- 11) 水本篤(2011)「自己調整語彙学習における自己効力感の影響」関西大学外国語学部紀要,5,35-56.
- 12) 文部科学省(2008)『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』開隆堂出版 6-12
- 13) 堀野緑・市川伸一(1997)「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」教育心理学教育,45,140-147
- 14) 吉井巧一(2000)「リスニングと発音指導について」琉球大学欧米文化論集,琉球大学法学部,27
- 15) Norbert Schmitt (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press,134.
- 16) Rivers, W.M. (1983). *Communicating Naturally in a second Language: Theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press,127 (=土屋澄男『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』 p.51).

### 【謝辞】

フィールド実習協力校の校長先生をはじめとした先生方には、多くの授業実践と行事参加の機会を賜りました。また、本研究で使用した音源及び音素の判別に関しては英語母語話者として Paul Atta Agyekum Jr.氏と Mark Dimeo 氏より、本研究に関しての総合的な御助言に関しては弘前大学教育学部佐藤剛先生より御協力を賜りました。お世話になった方々に感謝の意を表し、謝辞と致します。