

## 科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 28 年 5 月 13 日現在

機関番号：16401

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2013～2015

課題番号：25370631

研究課題名(和文)インプット強化のための段階的リーディング指標の策定および統合的な言語活動の提案

研究課題名(英文) Research on Integrated Activities for Input Enrichment by Means of Graded Readers and Post-reading Activities

研究代表者

今井 典子 (IMAI, NORIKO)

高知大学・教育研究部 人文社会科学系 人文社会科学部門・准教授

研究者番号：30510292

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,600,000円

研究成果の概要(和文)：研究の目的は、コミュニケーションを維持することができるために必要な言語知識のインプットが圧倒的に欠如している日本の英語学習環境を鑑み、インプット強化のための方法として Graded Readers とポストリーディング活動 (post-task) を活用することの提案にある。調査では、日本人学習者が苦手とする前置詞句の後置修飾を取りあげた。学習者(中学生)が、この文法事項の再出頻度が高いテキストを読み、文脈を理解する中で暗示的学習 (implicit learning) が行われるということがわかった。したがって、input enrichment を意識してテキストを読ませることが必要である。

研究成果の概要(英文)：The aim of the research was to attempt to enhance input enrichment for L2 development of Japanese learners by means of the use of Focused Graded Readers (FGRs) and post-reading activities (post-task). The purpose of the research was to attempt to ameliorate the difficulties encountered due to the very limited exposure to English outside the classroom in the current English as a Foreign Language learning environment in Japan. As the focus for the research, prepositional phrases were selected to be a target structure, since this grammar item is considered to be one of the most difficult for Japanese learners to acquire.

The research concluded that Japanese learners (junior high school students) managed to learn the target structure implicitly through reading a text in which prepositional phrases appeared comparatively often. We suggest that it is necessary for students to be given reading texts which contain a frequent appearance of the specific target structure.

研究分野：人文学

キーワード：コミュニケーション能力 リーディング pushed input Focused Graded Readers 後置修飾 前置詞句の後置修飾

### 1. 研究開始当初の背景

日本の英語教育は、読むことや聞くことなどを通して英語に触れる絶対時間数は、東南アジア地域で外国語として英語を学習している台湾などの EFL (English as a Foreign language) の地域と同様に極めて少ない。英語がコミュニケーションの手段となる必要があることから、英語を第二言語として学習しているシンガポールなどの ESL (English as a Second Language) の国々と比較すると、教科書で取り扱う内容量もコミュニケーションを維持することができる語彙数、話したり書いたりなどするために必要な言語知識の蓄積量は圧倒的に欠如しているというのが現状である。進展しているグローバル時代の現代において、インターネットや電子メールというコミュニケーション媒体も重要であり、与えられる文字化された情報を、的確かつ素早く読み取る能力の育成のための言語活動が今後一層求められる。

現行の中学校学習指導要領における「読むこと」の言語活動には、「話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり、賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考えなどをとらえること」が新たに加えられている。つまり、「読むこと」、いわゆるリーディングは、中・高等学校での「コミュニケーション能力」育成のための要となっていると考えられる。

日本における教室外での英語学習環境を考慮すると、限られた時間内で学習効率を上げ、効果的な指導を行うことが期待される。とりわけ、教科書に留まらず、教師がどのような英語のインプットをいかに与えるかという input provider としての役割は一層重要となっている。

### 2. 研究の目的

本調査の目的は、EFL という日本の英語学習環境と主に構造シラバスで構成されている検定教科書の使用を考慮し、インプットをより強化するために、主に多読の目的で利用可能な Graded Readers (GR) の教材を調査すること。また、統合的な言語活動を視野にいれ、文法事項の定着に寄与する「ポスリーディング活動 (post-task)」を提案するものである。

### 3. 研究の方法

研究 1 年目にあたる 2014 年度に、本調査のデザイン、on-task (Graded Readers の中から目標文法事項が多く含まれている指定された 1 冊を読むこと) の実施方法、on-task 後の post-task の具体的内容、検証するために実施する pre-test, post-test, delayed post-test の問題を作成し、それぞれ検討した。これらに関して、世界的に第二言語習得論で著名な、Dianne Larsen-Freeman 教授 (ミシガン大学) と Merrill Swain 教授 (トロント大学) より様々な視点からの貴重な助言を

いただき、pilot study の方向性を確定した。本調査に先立ち、研究 2 年目の 2015 年度には、使用するテスト 3 種類 (リスニングテスト、文法テスト問題 A、文法テスト問題 B)、on-task 後に行う活動である post-task の内容などに関して、神奈川県横浜市の中学校 1 校でパイロット調査を実施している。その結果を分析した後、修正を施したうえで、確定し、本調査を 2016 年度に実施している。本調査に関しては、以下の通りである。

#### (1) 調査対象

本調査では、東京都の公立中学校 2 校 (A 中学校と B 中学校) の 3 年生を対象とし、調査協力をいただいた。

#### (2) 調査デザイン

調査では対象の中学 3 年生を 3 つのグループに分けている。つまり、Graded Readers (GR) に準拠した post-task を実施したグループ、GR に準拠しない post-task を実施したグループ、post-task を実施しないグループである (表 1 参照)。A 中学校と B 中学校をあわせ、グループ は 4 クラス (合計 136 名)、グループ は 3 クラス (合計 97 名)、グループ は 2 クラス (合計 65 名) であった。

表 1 グループ分け

| 学校    | グループ                | クラス (人数) |
|-------|---------------------|----------|
| A 中学校 | GR に準拠した post-task  | 3-1(35)  |
|       |                     | 3-3(31)  |
|       | GR に準拠しない post-task | 3-2(32)  |
|       | post-task を実施しない    | 3-4(33)  |
| B 中学校 | GR に準拠した post-task  | 3-2(34)  |
|       |                     | 3-3(36)  |
|       | GR に準拠しない post-task | 3-1(33)  |
|       | post-task を実施しない    | 3-4(32)  |

調査のスケジュールは以下の表 2 の通りである。

表 2 本調査スケジュール

|                      | 内容                | 該当グループ |
|----------------------|-------------------|--------|
| 9 月第 1 週             | pre-test          | 全グループ  |
| 9 月第 4 週             | on-task           | 全グループ  |
|                      | post-task         | グループ   |
| 9 月第 5 週             | post-test         | 全グループ  |
| 10 月第 4 週<br>~ 第 5 週 | delayed post-test | 全グループ  |

pre-test, post-test, delayed post-test では、リスニングテスト、文法テスト問題 A、文法テスト問題 B、の順番で実施している。

尚、post-task を実施しないそれぞれの中学校のグループ (A 中学校 3-4、B 中学校 3-5) に関しては、delayed post-test 後に post-task を実施している。また、調査結果

に影響を及ぼすことから、教科書での「後置修飾（現在分詞及び過去分詞）」を扱う前に delayed post-task が終了するように配慮いただいている。

### (3) On-task の選定

市販の様々な Graded Readers を検討した結果、調査で行うテキストとして学校現場での普及率を考慮し Penguin Readers のシリーズを選択した。どのような語彙や文法が使用されているのかを分析するために、全レベル（Easystarts ~ Level 6 の 7 種類）のテキスト 291 冊を ScanSnap で読みとり、PDF 化されたものをワード化する作業（タグ付けするためのワード化作業）を行ってから調査した。中高生を対象とする場合、レベル 1 と 2 が語彙や文法の観点から適切であることを明らかにした。このシリーズのレベル 1 は、Headwords は 300 語、CEFR の A1 レベル、TOEIC 250 点程度、レベル 2 は Headwords は 600 語、CEFR の A2 レベル、TOEIC 350 点程度とされているものである。テキストを読む際に、これまでの先行研究をもとに、特に日本人学習者の習得状況がよくない「前置詞句の後置修飾」の習得をめざした、インプットを多量に与える pushed input を行うことを検討し、その結果、出現頻度の比較的高いテキストを数冊選定した。さらにその中から、日本の中学 3 年生のレベルに合ったテキストを絞り込み、本調査で実施するテキストとして、*The Missing Coins* (John Escott 作) (レベル 1) に決定した。この *The Missing Coins* のテキストは全 15 ページ、各ページに読みやすいようにイラストもあり、2 名の学生が窃盗をしたと間違われ、その誤解を解いていくという物語であり、比較的楽しく読み進めていくことができるような内容である。

### (4) On-task の実施方法

テキストを 3 つのパート (Part 1 ~ Part 3) に分け、内容を確認しながら読み進めるように、それぞれのパート毎に T/F 形式の簡単な日本語による内容読解問題を 4 問設定して実施した。問題用紙と解答用紙を工夫し、あくまで、生徒各自のペースで読んでいくことができるように配慮した。

### (5) Post-task の内容

生徒は on-task で、物語の内容読解 (message-focused) が求められているのに対して、post-task では、目標となる文法事項に焦点化 (form-focused) した課題に取り組むことが求められた。具体的には、英文が全部で 12 問提示され、それぞれの英文中の下線部分（前置詞句の後置修飾）を自然な日本語にするという課題に取り組むことであった。問題に取り組む前に、生徒にこの post-task の方法を理解させるために、例文、*People in Tokyo walk fast.* を与え、「訳すと

きのヒント」として「人々 + 東京にいる」、そして「自然な日本語」として「東京の人々」を提示し説明をしている。

GR に準拠した post-task とは、例えば、*We're going to find the man with the flute!*, *Suddenly they hear a telephone in the room behind the shop.*, *Every coin in my shop is valuable.* など、on-task で用いたテキスト中の英文を抜き出し使用している。そのため、文脈の中で用いられている前置詞句の後置修飾を明示的に理解することになる。それに対して、GR に準拠しない post-task では、例えば、*The park near our school is very new.*, *I met the girl with very long hair.*, *The window behind you is broken.* など、on-task でのテキストとは無関係であり、言い換えれば場面設定のない独立した英文を使用している。

### (6) 3 種類のテスト問題

調査を検証するために、3 種類のテストを実施している。

#### リスニングテスト

目標とされる前置詞句の後置修飾の理解を測るためにリスニングテストを実施した。問題数は全 16 問で、英文(例えば、問 1 *The school behind the park is new.*) を聴いて、イラストの絵の内容と合っている場合には、合っていない場合には×、英文から判断できない場合には を記入する問題である。テストの実施にあたっては、生徒に手順を理解させるために、実際に問題に取り組ませる前に、練習問題 1 題を実施した。各問題の解答時間は 5 秒に設定していた。使用された前置詞は、by (2 問), on (2 問), with (2 問), in (2 問), between (2 問), behind (2 問), under, next to, であり、16 問のうちの 2 問は前置詞句の後置修飾以外の問題で構成されている。

#### 文法テスト (筆記テスト)

目標とされる前置詞句の後置修飾の理解を測るために 2 種類の文法テスト (問題 A と問題 B) を実施している。

問題 A では、スライドに提示された絵や写真が表す適切な語句を 4 つの選択肢の中から選ぶ問題である。例えば、問 1 の問題では、歴史の本のイラストと一緒に、*history about a book, a book about history, history book about, a book history about* の 4 つの選択肢が提示され、その中から適切なものを選択する問題である。1 問を解く時間は 12 秒に設定され、問題数は全 12 問である。

問題 B では、スピーキングテストとの相関関係が認められている並べ替え問題である。問題数は同じく全 12 問である。例えば、問 1 では [like, long ears, I, that dog, with] を意味の通るように並べ替えて正しい英文を書く問題である。

問題 A と B で使用された前置詞は、about,

by, on, with (2問), in, around, between, behind, near, from, at であった。

#### 4. 研究成果

##### (1) 結果

リスニングテスト、文法テスト問題 A と問題 B の 3 種類のテスト毎の結果を見ていく。

##### リスニングテスト

Pre-test の段階で、3つのグループ間に有意な差は見られなかった。

また、各グループとも pre-test と post-test 間、post-test と delayed post-test 間、pre-test と delayed post-test 間に有意な差は見られなかった。

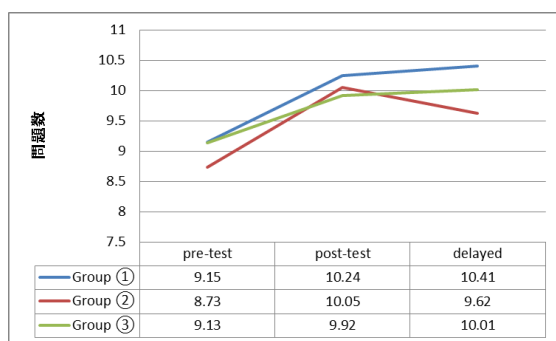


図1 リスニングテストの結果

##### 文法テスト(筆記テスト)問題 A

Pre-test の段階で、3つのグループ間に有意な差は見られなかった。

また、各グループとも pre-test と post-test 間、post-test と delayed post-test 間、pre-test と delayed post-test 間に有意な差は見られなかった。

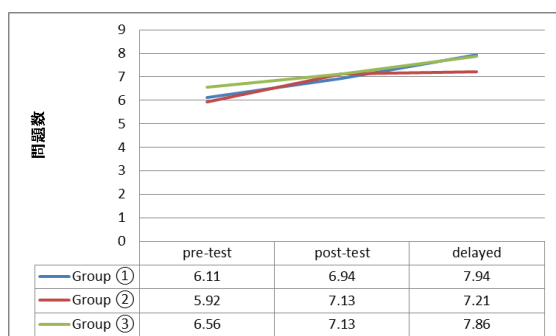


図2 問題 A の結果

##### 文法テスト(筆記テスト)問題 B

Pre-test の段階で、3つのグループ間に有意な差は見られなかった。

また、各グループとも pre-test と post-test 間、post-test と delayed post-test 間、pre-test と delayed post-test 間に有意な差は見られなかった。

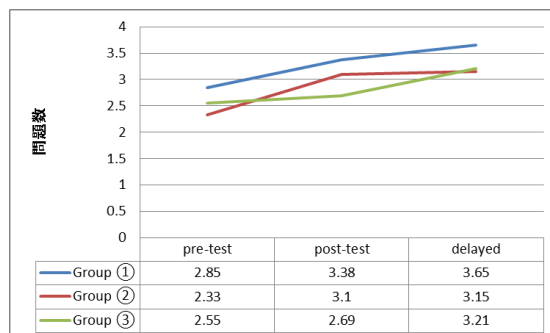


図3 問題 B の結果

##### (2) 考察

図1～3より、全グループ共通して、3種類のテストにおいて pre - post 間に伸びが見られ、また、その後の delayed post-test では、post-test と比べて、上昇が見られたり、ほぼ横ばいであるという結果であった。ただし、全体的に伸びはあったものの、各グループにおけるテスト間の統計的な有意な差は見られなかった。

伸びに関しては、グループ共通して実施した、ある特定の構造をねらったテキストを理解しながら読み進める on-task における効果と考えられる。つまり、目標とした前置詞句の後置修飾が多く使用されているテキストを読み進め、文脈を理解する中で、暗示的学習 (implicit learning) が行われたと考えられる。

次に、即座に (on-line で) 意味の理解が求められるリスニングテストの結果に着目してみる。グループ (GR に準拠した post-task を実施) が、他のグループよりも pre-test から post-test に、そして post-test から delayed post-test へとグラフが伸びている。グループの特徴は post-task の内容にある。これは、on-task で目にした目標となる文法事項の英文をそのまま抜き出して作成した post-task を実施することにある。文脈の中で使用されている目標文法事項の英文を、post-task で明示的に意味確認をすることで、理解が進んだものと考えられる。つまり、指導の際には、文脈の中で、どのように使用されているのかを十分に考慮し、form-meaning-use の3者の密接な関係の視点を忘れず指導することが重要である。

問題 B の並べ替え問題は問 A の結果と比較すると、全体的に正答率が低い。これは、問題 A では前置詞句の後置修飾のみに焦点をあてた理解を問う選択問題であるのに対し、問題 B では前置詞句の後置修飾の理解のみならず production が求められていること、また、目標文法事項以外に関する能力や知識の英語力も必要とされることより難易度が上がっていると考えられる。これは、post-task で要求されたことは読んで理解することであったことを考慮すると、問題 B の内容は理解だけでない、より応用問題となっている。

3種類のテスト問題で、正答率が低かった前置詞として、by, behind, nearの3つが挙げられる。3つとも、物や人の位置を特定する際に用いられる前置詞である。日本語の前置修飾の語順とは異なり、核となる名詞を先に出すという英語の語順に慣れておらず、特に場所を示す場合に位置関係に混乱が生じているものと考えられる。

### (3) 示唆

名詞を説明する役割をもつ前置詞句が、英語では名詞の後に置かれ、名詞の前に置かれる日本語とは語順が正反対となる言語的な特徴に、場面の中で理解させるような指導が必要である。一つの方法として、目標とする文法事項を比較的高い頻度で目にするような Graded Readers を読むことで、理解が進む可能性があることがわかった。今回の調査では、テキスト読解 (on-task) 後に post-task を実施したが、より効果的な GR の活用方法として、GR を読む、GR に戻り、目標文法事項が使われている文にフォーカスする、本研究で利用したような post-task を実施することを提案する。つまり、テキストを読み、その後テキストに再度戻り、目標とする文法事項 (前置詞句の後置修飾) の個所に下線を引かせ、その後、post-task を実施する方法が、より文脈の中での使用方法が明確に確認でき効果的であると考えられる。

前置詞句の後置修飾に関する指導では、英語と日本語の語順の違いについて比較しながら、機会あるごとに指導を続ける必要がある。このことにより、中学校で学習する不定詞の形容詞的用法や過去分詞・現在分詞の後置修飾、関係詞の学習にもつながることが期待される。前置詞句の後置修飾に関しては、単元の目標文法事項として教科書で取り上げられておらず、加えて、教科書での頻出度が高くないことを鑑み、意識的に指導することが望ましい。

また、理解の段階から、プロダクションの段階につなげていくためにも、英語の授業では、タスクなどの活動を用いて、生徒が自ら英語を話す機会が十分に確保されるべきである。この場合、「メッセージの伝達は中心とするが、特定の文法構造の指導や学習をもねらうタスク」である focused task の実施が考えられる。

日本の EFL 環境を考慮し、学校現場での教師の役割の重要さは大きい。授業で、何をどのように与えるのか、そしていかに生徒に定着させるのかを十分考え、適切な英語を選択し与える input provider としての教師の役割の重要性を再認識し、指導にあたるべきである。

### (4) 今後の課題

本研究では、調査の実施上の制約などから、用いた Graded Readers は 1 冊 (The Missing Coins) のみであった。しかし、同じ

前置詞句の後置修飾が多く使用されている別のテキスト、あるいは、他の後置修飾、例えば、関係詞や過去分詞・現在分詞の後置修飾などが比較的多く使用されているテキストも数冊読むなどし、その効果を検証することが課題として挙げられる。つまり、本来は、input 強化のためには、少なくとも数冊の Graded Readers を読み、その後、本調査で実施したような post-task を行うことで、目標とする文法事項の定着がより強化されることが期待されるからである。このことを踏まえて、今後の研究の課題としては、調査の実施上の制約を踏まえつつも、複数の Graded Readers を用いたより長い期間での on-task の実施を行い、その成果の検証を行う必要がある。

次に、post-task とテスト問題との関連性の課題が挙げられる。「GR に準拠した post-task」の特徴は、on-task で使用されている英文を用いることで、十分に form-meaning-use を踏まえたタスクとなっている。しかしながら、テストでは、use の部分が意識されていないため、「GR に準拠した post-task」と「GR に準拠しない post-task」の効果の違いを測ることに繋がらなかったと考えられる。

最後に on-task & post-task, テストとの関係性の課題が考えられる。つまり、特に、文法テスト問題 B では、on-task や post-task で求められた理解の段階を超え、production (産出) が求められる問題であったことが挙げられる。

## 5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[学会発表] (計2件)

今井典子・多良静也 (2015) 「自律する言語使用者」の育成をめざした課題解決型言語活動の有効性」第41回全国英語教育学会 熊本研究大会ポスター発表

今井典子 (2016) 「校種間での有機的な接続を旨とした課題解決型言語活動の提案」第3回英語教育セミナー、全国英語教育学会・小学校英語教育学会

[図書] (計1件)

今井典子・高島英幸 (編著) (2015) 『小・中・高等学校における学習段階に応じた英語の課題解決型言語活動 自律する言語使用者の育成』東京書籍

## 6. 研究組織

### (1) 研究代表者

今井 典子 (IMAI NORIOKO)  
高知大学・人文社会科学系・准教授  
研究者番号：30510292

(2) 研究分担者

高島 英幸 (TAKASHIMA HIDEYUKI)  
東京外国語大学・大学院総合国際学研  
院・教授  
研究者番号：40128434

工藤洋路 (KUDO YOUJI)  
玉川大学・文学部・准教授  
研究者番号：60509173