

英語学習者のlanguage learning strategyの研究 — 中学生の英語スピーチにおける相互評価の分析を通して —

深 沢 清 治 ・ 小 西 英 子* ・ 胡 子 美由紀**
(1998年11月26日受理)

A Study of English Language Learners' Strategies: Through the Analysis of Junior High School Students' Evaluations of their Peers' Speeches

Seiji FUKAZAWA, Hideko KONISHI and Miyuki EBISU

Abstract. One of the most important outcomes of communicative language learning/teaching has been the enhancement of the role of the learner in the language learning process. This shift of orientation has compelled us to focus our attention on the learning process. Since we cannot empirically observe learning taking place, it is necessary to study it indirectly through tasks which elicit learning strategies and by asking the learners themselves. In order to develop successful learning strategies and to encourage students to act autonomously, they must become aware of their own and others' strategies.

With this in mind, the present study was designed to have 75 first-grade junior high school students evaluate their peer learners' speech production in order to identify what they believe to be good learning strategies. The research findings showed that learners can develop, even with only one year of studying English, their own clear ideas about what makes for a good speech. In addition to linguistic input, the English language classroom needs also to provide learners with opportunities to develop autonomous language learning strategies.

1 はじめに

学校教育の流れが知識注入になりがちなteaching中心から学習者が自ら学び、考えることを支援するlearning中心へと移行する中で、英語教育においてもメソッドやテクニックといった教師中心の活動計画の追求から、学習者がいかに目標言語を習得していくのかというプロセスの解明、あるいはそこに到達するために自ら「学ぶ力」の育成に関心が高まっている。近年の第二言語習得の研究においても言語学習者のlanguage learning strategyやmetacognitive awarenessがキーワードとなり、学習の内的プロセスへと視点が移っている(Wenden and Rubin 1987; Oxford 1990; Wenden 1991)。ただし、最近の第二言語習得研究は中級や上級学習者を対象とし

ており、言語学習ストラテジーの研究成果がそのまま外国語としての英語教育場面には適用できない。日本の学校英語教育という状況においては、学習開始年齢が遅いことから、学習者の認知能力よりはるかに低い言語技能訓練の時期を経なければならぬ。また、英語授業を主とした場面での言語インプットの不足から多くの学習を学習者自らの自己学習に依存することが多い。自ら「学ぶ力」を支援するためにも、より効果的な学習方略をどのように経験、体得させるのか、その内容と方法を設定していかねばならない。

これまでの英語教育は、教室においてできるだけたくさんの言語材料の知識を学習者に身につけさせようとするものであった。ただし、知識を与える活動が自動的に学び方の修得につながるかは

* 広島市立亀崎中学校

** 広島大学附属東雲中学校

はなはだ疑問である。いわゆる‘good learner’であれば、教師が何も言わなくても自ら、あるいは他者から自分なりの学び方を発見し、さらに良い学習サイクルを模索、強化していくであろう。しかしながら、このように自ら学習方法を悟ることのできる学習者はごく少数であり、学び方がわからず、学習意欲や気力さえ消失していく多くの英語学習者に対し、「学び方を教える」あるいは「学び方に気づかせる」という意識化(awareness raising)の営みは、常に英語授業実践の根底になくしてはならない。

本研究は、第一に英語入門期にあたる中学校1年に課した英語スピーチをクラスメートが相互評価する際に、学習者が示す観点の分析を通して、初級学習者の言語学習ストラテジーとしての評価視点の特徴を同定し、第二に教師の指導観点と学習者自らの設定した評価観点との比較から意識的な学習ストラテジー・トレーニングの可能性を探ることを目的とする。

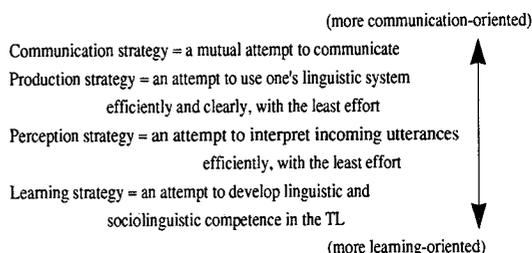
2 外国語・第二言語学習者ストラテジーの概観

(1) 学習者ストラテジー

英語学習において、学習者は目標言語についての知識を受容するだけの存在ではなく、自らの学習を模索する能動的存在でもある。中学入学時の学習者は学習上のストラテジーに関して全くの白紙状態ではない。それまでの学習経験から、学習者は個々に独自の学習ストラテジーを発達させ、自らの学習へと転移を図る。すなわち、小学校での教科学習経験からさまざまな学習ストラテジーを備えてくる。ここで言う学習者ストラテジーとは、言語学習を通して、学習の内的過程そのものを自己制御する方法であり、認知ストラテジー(cognitive strategy)とも呼ばれるものである(安藤、他1991)。

一般に学習者ストラテジーは、言語構造規則や語法の理解を促進し社会言語学的能力を高めようとする学習ストラテジー、また学習場面での目標言語における効果的な理解・表現を図ろうとする理解・表現ストラテジー、さらに目標言語使用場面において表現欲求と表現可能性のギャップを埋めるための問題回避行動として話し手・聞き手とが相互努力を行うコミュニケーション・ストラテ

ジーとに大別することができる(Tarone 1981)。これら三者間には表現欲求の程度や相互作用的側面の有無などにより次のように峻別される。



第二言語習得研究では、言語使用場面での技能不足を補足するためのコミュニケーション・ストラテジーの研究が大規模に行われているが、一般に英語母語話者(NS)対英語非母語話者(NNS)間のインタラクションを研究対象としている。ここでは被験者はある程度の言語能力をすでに獲得していることを条件としており、入門期の学習者を対象とするには無理がある。これに対して、教室内的での学習ストラテジーの研究は必ずしも進んでいない。その理由として、個々の学習者がどのような学習ストラテジーを活用しているかを外部から観察するのは困難であることが考えられる。

(2) 教室内で必要な学習ストラテジー

教室内でより効果的な表現活動を行うために、学習者はどのようなストラテジーを援用するのであろうか。自らが場面や状況に応じた効果的なストラテジーを用いるためのソースとなるものとして、教師による意識的指導と生徒自らがモデルとして認めた身近な学習者の特徴を自ら採用すること、の2方法が考えられる。前者は望ましい発表のあり方についてのexplicit inputであり、後者は教師の指導に基づきながらも、自らが他者の発話を参考にしながら得るimplicit inputである。そのうち、特に後者は、自らのあるべき自分の学ぶ力に通じるもので、自らの学ぶ力である。

では、学習者が各自で無意識に使用している学習上のストラテジーを記述あるいは引き出すために、どのような方策を立てればよいのだろうか。学習者ストラテジーの研究には、アンケート等を通して学習者に自分の取る、または取ると思われるストラテジーを書かせる直接的調査方法と、ある

タスクに取り組み、そこで学習者が用いる方略を浮かび上がらせる間接的調査方法とが考えられる。調査方法のひとつとして、retrospectiveあるいはintrospectiveな方法により、自分の内部での時間軸をもとに活動を記述する調査方法が可能である。同時に、他者の表現活動を観察・評価することにより、各々が適切と考える表現ストラテジーが投影され、そこに学習者の観点が表れると思われる。こうして学習者の観点を押さえることにより、学習者のストラテジーの特質を押さえることができるであろう。

3. 中学生による英文スピーチの相互評価視点の分析

(1) 調査目的、対象および時期

本調査では、英語学習入門期にあたる中学1年生を対象に、同級生の英語のスピーチを聞かせ、その際、学習者が用いるストラテジーのうち、表現ストラテジー (production strategy) に着目する。調査対象および調査時期は以下の通りである。なお、調査対象者は同学年生徒全員75名の相互評価により全員から支持の多かった上位12名の代表者である。

調査対象 広島市内国立大学附属中学校1年生12名 (男6名 女6名)

調査時期 1997年1月23日 (水)

ここで代表として選ばれた生徒たちに対する評価の重みづけを相対化することにより、1) 評価観点にどのようなばらつきがあるのか、2) 選ばれた生徒の中でも上位に位置する生徒はどのような視点に高い評価が与えられているのか、3) 教

師による評価視点がそのまま生徒側からの評価観点になるのか、あるいは学習者独自の評価観点を発達させるのか、などを調べることを本調査の目的とする。

(2) 方法

本調査は一連の英語表現活動の一貫として実施されたものである。まず、2クラス全員 (75名) による英語スピーチ合同発表会を持ち、そのうち12名を代表者として選んだ。発表者は「自己紹介」、「友人」、「兄弟、姉妹」、「本」、「宝物」など、発表タイトルを各自で自由に考え、原稿を完全に覚えることを原則にしたが、発表時に不安な生徒は原稿を見てもよいことにした。発表前に、話し手、聞き手の双方にそれぞれ次のような注意を与えた。

[話し手]

- ・大きな声でゆっくりと話す
- ・聞く人をよく見て話す
- ・絵や身ぶり等積極的に使おう

[聞き手]

- ・話す人をよく見て真剣に聞く
- ・最後に拍手をする
- ・自分の発表に生かせることを学ぶ

また、生徒全員に次表1のような評価用紙を配布し、4つの視点についてA (良い)、B (ふつう)、C (もう少し) の3段階評価を記入し、さらに自由記述によるコメントを書くように指示した。

表1 自己表現活動評価表

名前	Title (題名)	Eye contact (聞く人を見て話す)	Content (話す内容)	Delivery (訴える力、絵、身ぶり等よく使ったか)	English (英語らしさ)	気づき (コメントを書く)

表2 英語スピーチ相互評価集計表

Name	Eye contact	Content	Delivery	English	Total
KM	2.89	2.88	2.88	2.88	11.53
SN	2.85	2.75	2.67	2.64	10.91
TK	2.76	2.78	2.68	2.65	10.87
MH	2.68	2.79	2.81	2.45	10.73
KT	2.86	2.8	2.26	2.61	10.53
KM	2.59	2.74	2.66	2.42	10.41
YN	2.21	2.73	2.73	2.73	10.4
NN	2.58	2.57	2.57	2.57	10.29
IM	2.49	2.64	2.28	2.88	10.29
UY	2.79	2.73	2.25	2.51	10.28
YN	2.65	2.53	2.3	2.41	9.89
WK	2.14	2.65	1.82	1.97	8.58
MAX	2.89	2.88	2.88	2.88	11.53
MIN	2.14	2.53	1.82	1.97	8.58
AVERAGE	2.62	2.72	2.49	2.56	10.39
SD	0.2439	0.1008	0.3098	0.2441	0.7067

(3) 結果と考察

生徒による他者評価の結果を、4つの視点における量的分析と、自由記述の集計による質的分析の両面からまとめた。

(a) 観点別量的分析

生徒75人による他者評価の分類A,B,Cをそれぞれ3,2,1点と換算して集計し、量的分析の結果を総合評価の降順にまとめたのが表2である。

まず、4つの視点(eye contact, content, delivery, English)におけるばらつきを見ると、最もばらつきがあったのはdelivery (MAX= 2.88, MIN=1.82, SD=0.31)であり、逆に最もばらつきの少なかったのはcontent (MAX=2.88, MIN=2.53, SD=0.10)であった。このことから、生徒側からの相互評価においては、スピーチを行う際のdeliveryの巧拙が評価の決定要因になっていることがわかる。次にEnglish, eye contactへと続いている。逆に、contentについては肯定的評価が多くばらつきが少ないため順位づけを行うための決定要因になっていない。

このことは個別データからも裏付けられる。すべての評価視点について最高位にある生徒KMに対して、4視点のうちcontentを除く3つまで最下位の生徒WKは、contentについては12人中第9位になっている。このことから他者評価において、生徒はトピック面については積極的に肯定的

評価をする傾向にあり、これに対してdeliveryについてはやや厳格に判断する傾向にあると考えられる。巧拙を決定するのが内容や英語よりもいかにスピーチで自己表現を行うか、その発表技能面により関心が高いと思われる。

(b) 自由記述の内容分析

続いて、自由記述の内容について分析を行ってみたい。全般的な自由記述の内容として、話者のスピーチの良さを肯定的にとらえているものが多くみられた。また、教師による評価基準にとられることなく、各自が自分らしく自由にコメントを書いている様子が見える。これは、生徒同士が相互評価用紙に書き込む基本的姿勢として他の人の良さを発見する、または他の人から良さを学ぶということを重視して指導した影響であろう。

本研究では、次の2種類の視点に沿って分析を行った。一つは、教師の意識的指導(explicit input)による視点、二つ目は生徒自らが他者の発話を参考にしながら考える独自の評価基準(implicit input)による視点である。最後に生徒独自の評価基準の具体例を示し、そのような評価基準が表れた指導についてまとめ、生徒自身が考え出した評価の視点を今後の生徒による自己学習への継続指導へと結びつけたい。

教師による良いスピーチの評価基準の提示は、

表3 自由記述による評価項目別人数(38人中)

名前	大きい声でよい	内容がはっきりよくわかった	写真・絵がよい	英語らしい
KM	10	6	11	
TK	13	3		4
IM	2	7	5	5

表4 他者評価及び自己評価の具体的評価項目例

名前：TK

題目：My Friend

他者評価：

- ・ ゆっくりしゃべったり聞き取りやすい
- ・ 写真が見たかった
- ・ 間の置き方や声の大きさがよかった
- ・ 写真などを使えばもっとよかった
- ・ 最後に友人の名前をあかしてよかった(スピーチの構成がうまい)
- ・ 笑顔だった
- ・ 友達は宝物
- ・ 外国に友達がいてすごい
- ・ 山根君のことを紹介するのにすごくまとまっている
- ・ 今まで習った英語で、すごくいい英文を作っていると思った

自己評価：

- ・ すごく緊張した

自由記述においても、生徒の評価基準作りに大きく影響を与えている。自由記述において良いスピーチであると評価を受けている話者3名をランダムに抽出し、彼らによるスピーチに対する評価基準内容と記述人数をみると、相互評価用紙のdelivery, Englishについての評価基準であることに気がつく。これは観点別集計による量的分析の結果と同一であると言える。(表3)

次に生徒独自の評価基準は多岐にわたり、38名分の分析でその評価基準の項目は80項目を越えた。その評価基準の概要は、大きく次の4種類に分類できる。

- ① スピーチの構成や言語発話に関する生徒独自の助言的な評価
- ② スピーチのcontentについての感想としての評価
- ③ 今まで知らなかったことをスピーチを聞くことにより新たに知ったという、発見としての評価
- ④ スピーチのcontentで取り上げられたこと

についてもっと知りたいという、今後の学習意欲につながるものとしての評価

①の評価については明らかに教師による意識的指導が大きく影響を与えている記述が多くあった。しかし、②③④の評価については、教師の予想を越えた生徒独自の評価が記述されている。具体的に表2の生徒TKを例に取り、生徒独自の評価項目をまとめたものが表4である。

このような多岐にわたる生徒独自の評価基準が記述された背景について、教科書による基本学習までさかのぼり、その指導についての気づきを述べる。まず、スピーチの作文の原形となる教科書による基礎・基本学習はきちんとほぼ全員の生徒に履修され、理解されていることが必要であるという立場から指導した。そして、聞き手にとり、話されている内容が十分に伝わり理解されていることが、生徒独自の評価基準を作る基本的な条件となっているという前提で指導に当たった。

もう一つの大事な点は、スピーチの内容と評価基準の関係である。スピーチの内容が教科書によ

る基礎・基本学習だけをもとに書かれているだけでなく、教科書で学習した履修内容の理解を大きく越えない程度の未習語を含む方が、生徒独自の評価基準を生み出す上で好条件となる学習環境を作ることが生徒作文の使用語句より観察される。既習内容だけで書かれたスピーチへの評価は単調でおもしろみに欠けるという評価をする生徒もいた。既習内容の中に未習語が含まれることは、聞き手に「なぜ」という疑問を起かさず、また、既習内容を駆使し、その意味を類推しようとする意欲を起かさせる指導へと結びつけることができる。ただし、指導において教科書による基礎・基本が定着していない状態で未習語を使用することは、生徒独自の評価基準を作り出すどころか、かえって学習内容の混乱をきたすことが懸念される。

(4) 相互評価用紙を活用した今後のスピーチ指導への示唆

最後に、学習活動中における相互評価用紙の活用についてまとめたい。表4でも表れているように、正しく自己評価をすることは、生徒にとってとても難しいものである。しかし、相互評価用紙を使い、まず、他者評価をすることから始めると、他者評価をすることと自己評価をすることが比較され、また、重ね合わされ、客観的に評価する目を養い、より正確な自己評価へと導くことができるのではないだろうか。比較し、重ね合わせる過程で、他人のスピーチの良さに気づいたり、発見したり、また、その良さを真似ようとしたり、学習者自身の力により、評価基準が作られ始められると思われる。

相互評価用紙により、生徒同士が評価し合い、他の生徒の良さを発見し、自分の学びに生かそうとする場合、できるだけ多くの生徒の発表を聞かせることが大事である。比較する対象が多くある方が、正確に自分の評価基準を作ることができる。また、学習活動中の相互評価は、学習活動の途中に組み込み、他者評価による気づきやそれによる生徒独自の評価観点を今後の自分の発表に生かせる余地を残すような使い方をすることが、学ぶ力を育てていくための手だてを支援することになる。

生徒独自で育みつつある評価基準を、今後の生徒による自己学習へのラーニング活動へと転移さ

せるため、教師は新たな指導法を模索したり、また、生徒への新たな学習の場を設定したり、新たな試みを継続指導する必要がある。目的としてのあるべき姿を単に解説するよりも、学習者間の相互評価を通して自らのロールモデルを見いだしていけるようになる機会を教師がいかに仕組み、支援できるかに、新たな教師の役割が求められるであろう。

結論

本研究では、英語教育において「学ぶ力」を育成していくための活動デザインを考えるために、自己表現活動に見られる学習者の表現ストラテジーの分析を行った。英語という教科の特徴から、特に入門期においては教師に依存することが多いが、教師側からの働きかけ（トレーニング）に対して、他者から、あるいは相互に学習することを通して自らあるべき方向を体得する（ラーニング）可能性も今回の自己表現活動の分析を通して明らかになった。その結果、他者の中に良い自己表現活動のモデルがあること、さらに教師側からの働きかけのみでなく、自ら望ましい方向を模索、発見し、独自の評価基準を生成していく学習者の姿も見られた。

今後、学ぶ力を育てるためには、教師側からあるべき方向についてモデルを提示し、解説をして練習を行わせるトレーニング的活動と、相互学習機会を提供し、自ら、あるいは他者からの学びを支援、促進するためのラーニング的活動をバランスよく導入していく必要がある。入門期という時期においてさえ、条件が与えられれば自ら学ぶ力を育てることは可能である。今後はいかに他者から学ぶ機会を多く創出し、また教師側が良い発表に表れた学びの進展を認めて、取り上げ、他の学習者と共有させてゆくかを新たな指導および評価のあり方として考えていかねばならない。

参考文献

- 安藤昭一（編）1991.『英語教育現代キーワード事典』増進堂。
加藤幸次・三浦信宏1998.『生きる力を育てる評価活動—実践の工夫と技術』教育開発研究

- 所.
- 小西英子 1997. 「学ぶ力を育てる英語科授業のあり方」『中学教育』第30集（広島大学附属東雲中学校）101-109.
- 望月昭彦・山田登（編）1996. 『私の英語授業』大修館書店.
- Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies*. Newbury House.
- Tarone, Elaine 1981. Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Q*, 15, 3, 285-295.
- Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice-Hall.
- Wenden, A. and J. Rubin. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall.