

自作例文暗誦による定着の試み
—チャンクとイディオムによる自己表現指導—

千葉県立 ○○○○ 高等学校 ○○ ○○ (外国語)

1 研究の背景と目的

いよいよ施行の近づいた新学習指導要領の内容は、和訳読解中心から離れられない英語教育の現場を、話す・書くという「発信型の教育」にシフトさせようという強い意図を感じさせる。それは「コミュニケーション英語」、「英語表現」、「英語会話」といった新設科目名に明確に表れている。

コミュニケーションと言うと、最初に想像するのはコミュニカティブ・アプローチである。構造主義言語学や行動主義心理学を背景に生まれた暗記・形式文法重視のオーディオ・リンガル・メソッドへの批判として生まれた。Chomskyの生得主義に理論的根拠を持つ Krashen のインプット・モデルや Long のインプット・インタラクション・モデルが有名である。理解可能な言語情報を大量にインプットし、現実的な場面設定での言語活動を行わせる指導法である。現実的な場面設定の下、生徒はネイティブとのやりとりの中からフィードバックを得て、単に意味の交換のみならず、文法の運用に自覚的になるのである。ということは、ティーム・ティーチングを除くと、よほど力量のある場合を除き、日本人教師だけでは多くの困難を伴う指導法であろうと予想される。また、教室内の人数の制限も必要であろう。

しかし実際は、現状と変わらず、ALT のいない40人のクラスで指導しなければならない場面が多いだろう。ではそのような条件下で、どのようにすれば第二言語習得理論を参考にして、効果的な授業を実践できるのだろうか。この研究ではそれを探ってみたい。

2 研究仮説

本研究では、リーディングの本文をコミュニケーション活動の言語材料として捉え、それらの表現を用いた「書く」および「話す」という発信型の活動に転化する研究を行いたい。

仮説 本文中の表現を、自分の話題に転化し、意味のまとまりを意識させることにより、その表現の定着・保持率が上がるだろう。

Krashen(1982)によると、学習者は理解可能なインプットを行ったときのみ、その表現を定着させ、発話に結びつけることができるという。ならば従来の訳読式授業のように、意味不明な英文と格闘しながら和訳を作ったところで、学習者はできた和訳＝日本語を「分かった」と喜んでいるに過ぎない。ましてや、せっかく学んだ表現を用いて発話する機会など想像さえしないだろう。どんなに堅苦しい文章であっても、それらは重要な言語情報である。英語を学ぶ最終目的は、学んだ表現を用いて、自己表現したり、相手から情報を得ることである。そこで本研究では、自己表現による英語表現の定着に焦点を当てたいと考えた。

3 研究方法と内容

3.1 先行研究

まずインプットを行う際、「意味のまとまり」に注目させることが重要である。チャンクにつ

いては様々な研究がなされており、定義も多様であるが、簡潔に言えば「習慣的かつ機能的なことばのまとまり」である。Wray(2002)は、チャンクとは「プレハブ」であると表現している。

Swain(1995)のアウトプット仮説は、Krashen のインプット仮説を補強する理論である。アウトプット行為が、インプットのみでは確かめきれない文法や社会言語学的能力の向上につながる。それに従えば、「読む」というインプットのみならず、「書く」および「話す」というアウトプットを加えることにより、学習効果が上がるはずである。

白井(2008)によると、カーネギーメロン大学の甲田慶子はアメリカ学生の日本語教育において成果をあげているという。まず各課ごとに日常でよく使われる構文・表現が多数入ったダイアログがあり、それを暗記させてデータベースを増やす。自分のこと、クラスメートのこと、友人、出身、趣味、家族、授業、先生、冬休みの予定など文法項目を用いて学生同士にインタビューをさせ、得た情報をノートにメモし、宿題でそれらについて書くという内容である。評価では、学期末試験に15分の会話をさせ、成績の10%を占める。

3.2 研究内容

アメリカの日本語学習者は選択して学ぶ生徒であろうから、必須教科として学ぶ本校生徒とは動機付けが異なり、さらに教科書を用いた授業を行う以上、徹底した自己表現活動は不可能である。そこで、生徒の日常を表現させる活動を、短時間取り入れる工夫をしてみることにした。まずチャンクという概念を理解させ、それを用いた自己作文をさせる。さらにその文を暗誦・発表させれば、表現の定着・保持率が向上するのではないか。その活動を平常点に反映させれば、生徒も積極的に参加するであろうと予測した。

4 研究計画

4.1 対象生徒・授業科目

平成23年度	3年生普通科 1クラス (n=39), Reading Vivid(第一学習社)
--------	--

4.2 指導計画

教科書各レッスンの内容に即して、以下の通り行う。

平成23年6月～12月

期間	研究内容
平成22年6月 ～平成23年4月	先行研究, 文献研究・調査
平成22年9月 ～平成23年5月	試行段階 スラッシュを用いた精読, チャンク解説指導
平成23年6月～	チャンクとイディオムを用いたライティング・スピーキング指導
平成23年11月	表現保持率テスト, 分析, 検証, まとめ

5 研究実践

5.1 チャンク指導

実験の対象学年生徒は、1年次よりスラッシュによる本文読解を行ってきており、比較的チャンクを理解しやすいと予想した。しかし生徒自身にチャンクを探させてスラッシュを付けさせるのは時間と労力を要するため、こちらから使用するチャンクを指定したほうが効率的であ

る。

まずセンテンスをスラッシュを用いてチャンキングし、生徒にプリントで提示するのであるが、「スラッシュ＝チャンク」と簡単に割り切れないところが難点である。最大の理由はスラッシュの区切り方には絶対的な法則がないということである。主な区切りの目安は、長い主語の後、接続詞・関係詞・疑問詞の前、前置詞句の前、to-不定詞の前、コンマ・セミコロン・コロンの後といったところであるが、長い主語が関係詞を含むときや、イディオムとして扱う部分では前置詞の前で切らないようにするべきかなど、教授者側の解釈で変わる可能性がある。さらにスラッシュは意味上より文法上の区切りを優先するため、チャンクを分断することもある。例えば、

The girl who can run very fast is well known to the students in our school.

をスラッシュで区切ると

The girl / who can run very fast / is well known / to the students / in our school.

となるが、チャンクで捉えると

The girl who can run very fast / is well known to the students / in our school.

となる。そこで配布プリントにはチャンク単位でスラッシュを入れ、授業中に生徒の理解度に応じて細かくスラッシュを入れさせる指導をすることにした。まずは大きな意味の単位をチャンクで捉えさせ、やや長いものについてはさらにスラッシュの補足説明を加えた。認知心理学風に言えば、まずチャンクをゲシュタルト的認知（ことばのまとまりそのものが一つの機能・意味を持つことを理解）をさせ、その後自分で使用（書き、話す活動）するにあたり、分析的認知（ことばの一部を入れ替え・語形変化させることにより応用的に利用できるという理解）の手助けになるよう配慮した。

5.2 ライティング指導（平成23年6～7月）

チャンク単位の読解に慣れてきたら、ライティングの指導を加える。まず教科書の本文中から、チャンクに該当する部分を抜き出し、生徒に提示する。生徒自身に探させる方法もあるが、時間的制約と本校の生徒の能力を鑑み、また活動表現を精選しプリントでの作業を円滑に行うために、教員が行うことにした。本来リーディングの授業であるため、歴史・文化・社会問題を解説する内容が多く、日常的な場面で用いる表現が少ないのが難点であった。さらに提示するチャンクは本文の文脈上でのみ有効である場合が多く、そのままでは生徒自身のことを語るライティング材料になりづらい。そこで一度教員の側で分析的にチャンクを分解・加工した簡潔な例（句・文）を提示するステップを入れる。その句・文を応用して、チャンク内に含まれるイディオムを用いた作文をすることにより、自らのチャンクを作り出す効果を期待した。

5.2.1 ライティング指導手順

(1)例示, (2)練習, (3)自己作文という3段階のステップを経て作文に至る。例えば教科書中の
... a lion **is very hard to see** when it is sleeping on the brown sand of the plains.

という文から、斜体の **is very hard to see** を用いた作文をさせる際、まず

STEP 1 (例示) A black cat **is very hard to see** in the dark.

というシンプルな例文を提示する。続けて

STEP 2 (練習) _____ **is very hard to see** in the morning.

という問題文を提示し、下線部を予測させる。答えは一つではないので、生徒は Stars, A star, The moon などを答えることになる。そして最後に

STEP 3 (自己作文) _____ *is very hard to see* _____.

の形で作文させる。生徒たちには宿題として出題するため、生徒同士相談が可能である。よって似た解答になることもあるが、相互学習の効果も得られるとして厳しくは咎めないことにした。ただし、全く同じ語句では減点すると警告しておく。

5.2.2 ライティング指導経過

以下は生徒たちの解答例である。

- A) She is very hard to see in the crowd.
B) The birds are very hard to see in the tree.
C) A grasshopper was very hard to see in the bush.
D) I am very hard to see the blackboard.

上記解答 B) や C) は、生徒自身が **be** 動詞を変化させている。同内容で語形変化の間違いも見られたが、強く指導することは避けた。本校のレベルでは、「自分にも作れた」という達成感が動機付けにつながるケースが多いため(それだけ英語を苦手とする生徒が多いのだが)、細かい文法的指導を避けて提出されたプリントに赤字で修正するにとどめた。ヒントを与えてフィードバックを行う方法が有効なのは分かっているが、再々検の手間を考えると、時間的にも生徒の動機の問題上でも(何度も訂正を求められ、萎縮する場合があるので)厳しいと判断したためである。

D) については明らかな使用ミスであるが、似たような解答が少なくなかったため、こういう解答には授業内で補足説明し、

I can't see the letters on the blackboard. / The letters on the blackboard are very hard to see.
という例文を提示しておく。"**is very hard to see**" を「見えづらい」という日本語だけで覚えてしまうと、このようなミスにつながる。生徒の勘違いや誤解が表面化するため、理解度を計ったり、指摘や補足説明をするポイントが明確になる点でもライティング活動は有効であると感じた。

今回のライティングの狙いは、教科書表現を用いて生徒の個人的な興味・関心を表現させることであるが、辞書の例文を引用して、本来の英語力以上の文を書く生徒も少なからずいた。辞書を引くという行為は評価できるものの、生徒自身の日常から乖離してしまう点で、逆効果になる恐れもある。実際に日常生活レベルでは使用しないであろう難解な単語(**leukemia** 白血病など)を使う者もいたため、常に生徒には「難しい表現を使えば高得点になるのではない」「覚えやすい簡潔な文を作ること」「自分や家族、友人、または自分の興味・関心のある事柄について書くこと」という注意を与えねばならなかった。しかし、あまり簡単な表現にばかり限定するのも生徒の意欲を削いでしまう可能性もあるため、微妙な匙加減が必要となる。本活動が、難解な語彙を覚えようとするきっかけや動機付けとなる可能性も否定できないからだ。

また生徒個々の英語力も異なるため、動機付けが高く力のある生徒はより高いレベルの英文を作成しようとする傾向にあった。すべてビートルズやテニスに関する作文をする生徒や、家族を主語にして作文する生徒も少数ながら見られた。このような生徒に限ってはフィードバックを行うべきかもしれないが、書き直させる時間を取りづらいのが難点である。

ライティング活動において根本的な問題として、自分について語る、主張するという行為自体、日本人である我々には不慣れであり、恥ずかしいという意識が強いのもかもしれない。高校生

レベルでは親しい友人には話せても、教員やクラスの前で発表できる内容も限られてしまう。あまり自意識過剰でも困るが、次のステップであるスピーキング指導での配慮が必要になるだろう。

プリント例

Vivid Reading Get Ready ④ パラグラフの主題文を見つけよう (p.16)
Writing Activity

(1) Many animals find safety in *blending in with their environment*.

Step1 Coffee *blends in with* milk.

Step2 Oil can't *blend in with* _____.

Step3 _____ *blend in with* _____.

(2) ... while adult females and young birds are light brown or sand colored *in order to blend* into their background and escape the sharp eyes of an enemy.

Step1 I went to Tokyo *in order to buy* some books.

Step2 My brother went to The Tokyo Dome *in order to* _____.

Step3 _____ *in order to* _____.

(3) Many mammals have also come to be the same color as their surroundings *over the years*.

Step1 I have been playing soccer *over the years*.

Step2 My father has _____ English *over the years*.

Step3 _____ *over the years*.

(4) ... a lion *is very hard to see* when it is sleeping on the brown sand of the plains.

Step1 A black cat *is very hard to see* in the dark.

Step2 _____ *is very hard to see* in the morning.

Step3 _____ *is very hard to see* _____.

(5) ... they *look like the water's surface*.

Step1 My dog *looks like a bear*.

Step2 Mr. Kimura *looked like a* _____.

Step3 _____ *look like* _____.

Class		Number		Name	
-------	--	--------	--	------	--

5.2.3 ライティング意識調査

約1ヶ月のライティング活動についてアンケートを実施した。結果は以下の通りであった。

1. 難易度について
A. 簡単だ (0.8%) B. 問題による (67.6%) C. どれも難しい (31.6%)
2. ライティングの作業について
A. 楽しい (29.8%) B. 楽しくない (28.1%) C. どちらでもない (42.1%)
3. 表現が定着しやすい
A. そう思う (10.5%) B. 少し効果がある (42.1%) C. そう思わない (7%)
D. 分からない (40.4%)
4. これからの授業での英作文について
A. もっとうまく作れるようになりたい (60.5%)
B. あまりやりたくない (22.8%)
C. どちらでもない (16.7%)

上記から分かることは、大半の生徒が英作文を苦手としているものの、全体的な拒否反応には至っていない。約30%の生徒は、むしろ楽しんで前向きに取り組んでいる。また半数以上の生徒が、表現の定着に効果があると感じている。そして今後ライティングを続けることに意欲的な生徒が60%を超えていることは、予想を上回る数字であり、意外であると同時に嬉しい結果であった。

5.3 スピーキング指導 (9～11月)

次は自らの作文を発表する段階である。実際に発話せず、作文で終わってしまっただけではチャンクの定着には不十分だと考えたためである。音声化により、より確実な定着を目指す。この指導においては、音韻の厳密さより流暢さを重視し、チャンクとしてひとまとまりの意味であることを意識させて発音させることに主眼を置く。

5.3.1 スピーキング指導手順

各課の最後に20～30分かけてライティングプリントを埋めさせて回収する。終わらなかった生徒は次の授業までに宿題として提出させる(次の授業が翌日ならば、当日の放課後まで)。内容を点検し、チャンク単位でスラッシュを入れて次の授業の冒頭で生徒に返却する。まずミスの傾向が高かったイディオムの解説を行う。「再」とプリントに書かれた一部の生徒は、このとき内容を訂正し、その場で提出しなければならない。同時に希望生徒は教卓に来て、読み方の指導を受ける。その際、(1)発音、(2)区切り、(3)イントネーションの3点に留意する。

この間、待機生徒は各人の英作文を暗誦練習するか、余裕のある生徒は次の課の単語調べ、またはノートへの本文写しなどをさせ、緊張感がなくなって騒がしくならないよう配慮する。

約30分で個別指導を終えた後、3～4人のグループに分かれて、互いのSTEP3の英文を発表し合い、それらを評価し合う。クラス全体の前での発表を避けたのは、5.1.2で述べたように、生徒たちが萎縮して作文内容が限定されることを危惧したためである。少人数のグループで、心理的負担を下げる配慮をしたつもりである。また、作文の意味が分からなかったときには、互いに質問し合える「学び合い」効果も期待した。

5.3.2 スピーキング実践

評価フォームプリント例

Class _____ Number _____ Name _____ Date 2011/ /

Speaking Activity **Get Ready** ⑥ (p.24)

Name of Members	Fluency	Creativity	Total
	S A B C	S A B C	S A B C
	S A B C	S A B C	S A B C
	S A B C	S A B C	S A B C
	S A B C	S A B C	S A B C

生徒は上記評価フォームを用いて相互評価を行う。項目は(1)流暢さ、(2)創造性とした。最も重要なのが流暢さである。チャンクとして定着させるには、音声での出力と再入力が効果的である。発表に備えて個々人が練習することにより、一層定着が促されると予想した。創造性は、文法・語彙に劣る生徒でも、内容によっては印象に残る文を作成できるはずであり、そういう生徒への動機付けを目的としている。逆に得意な生徒はより難しい内容を目指すであろう。

評価は4段階とした。

(1)Fluency の評価基準

- S「プリントを見ずに、非常にきれいな発音で話せた。」
- A「プリントを見ずに、きれいな発音で話せた。」
- B「プリントを見ながら、カタカナ英語で発音できた。」
- C「聞き取りづらいが、最後まで読めた。」

(2)Creativity の評価基準

- S「独創的で、あまり考え付かないような内容だった。」
- A「よく工夫されて、なるほどと思う内容だった。」
- B「興味と関心を持てる内容だった。」
- C「ありふれた内容だった。」

このような4段階に設定した理由は、3段階の場合「当たり障りないよう」互いに配慮してしまい、ほとんどの生徒が中間の評価をしてしまうからである。別の科目で同様の相互評価を実施したところ、見事に全員がB評価にチェックを入れたことがあった。それを反省にS・A・B・Cと変更した。SやCという評価は付けづらいが、AかBかという判断は分かれるだろうと予想したためである。以下はある課で行ったグループ相互評価の記入例である。(平成23年9月実施)

Aグループ（3名）

評価対象者	評価者	Fluency	Creativity	Total
生徒1	生徒2	B	A	A
	生徒3	A	S	A
生徒2	生徒1	A	A	A
	生徒3	B	A	A
生徒3	生徒1	A	A	A
	生徒2	B	A	A

三者の評価は微妙にずれながら、Total ではA に収まっている（**斜字体**）。

Bグループ（4名）

評価対象者	評価者	Fluency	Creativity	Total
生徒1	生徒2	B	B	B
	生徒3	B	B	B
	生徒4	B	A	A
生徒2	生徒1	A	S	A
	生徒3	B	A	A
	生徒4	B	B	B
生徒3	生徒1	B	B	B
	生徒2	B	B	B
	生徒4	B	A	A
生徒4	生徒1	A	A	A
	生徒2	C	A	B
	生徒3	B	A	A

このグループではかなりまちまちの評価であるが、「生徒2」と「生徒4」は実際に英語を得意とする生徒であり、順当な評価と言える。「生徒2」は全体的に評価が辛いのが分かる（**斜字体**）。

Cグループ（3名）

評価対象者	評価者	Fluency	Creativity	Total
生徒1	生徒2	A	A	A
	生徒3	A	S	S
生徒2	生徒1	A	S	A
	生徒3	A	S	S
生徒3	生徒1	S	S	S
	生徒2	S	S	S

このグループは、全員が英語を得意としている生徒で構成されており、Total でS を付けるなど高評価を出し合っているが（**斜字体**）、例外的なケースである。

この授業時は、数名の例外を除いて他の7グループはほとんどA評価を付けており、危惧していたように生徒間の「配慮」が働いたようである。しかしこのスピーキング活動の目的は、

生徒間の正当な評価方法の指導ではない。発表者となることで自分の作文を暗記し、数名の前で暗唱することで、チャンクとしてのイディオム定着を促すことが狙いなので、評価結果より、発表の場を演出することそのものが大事であると思われる。

6 研究評価

6.1 保持率テスト

スピーキングで用いたイディオム保持率確認テストを行った。チャンクとしての認識を確かめるため、空欄ごとではなく、全答で正解とした。1回のテストにつき4つのイディオムを問うので、満点で4点となる。

6.2 第1回保持率テスト

使用教科書 Vivid Reading p24 のイディオムを用いたものである。

Vivid Reading Get Ready ⑥ (p.24) Idiom Test						
Select suitable words from the words in the box below.						
(1) You must _____ Mr. Kimura, or he gets angry!						
(2) She spends a lot of _____ traveling abroad.						
(3) Don't _____ me _____ a child! I can work, if I try to!						
(4) _____ are _____ to help people in trouble.						
<table border="1" style="margin: auto; padding: 5px;"> <tr> <td style="padding: 2px;">to / give / money / hear / willing / like / careful / volunteers / on / treat / listen / in</td> </tr> </table>						to / give / money / hear / willing / like / careful / volunteers / on / treat / listen / in
to / give / money / hear / willing / like / careful / volunteers / on / treat / listen / in						
Class		Number		Name		

この課では、(1)listen to …, (2)spend a lot of time/money on …, (3)treat … like …, (4)be willing to …, の4つのイディオムを題材にライティングおよびスピーキングの活動を行った。テストは活動終了後、次の課の内容説明を終えた後に抜き打ちで行った。イディオムだけを感じる生徒がいるため、その対策として、イディオムそのものを確認する設問と、イディオムから必然的に予測される語を選ぶ設問とを混ぜた。

6.2.1 第1回テスト結果 (H23.10.14 実施)

クラス	受検者数	4点	3点	2点	1点	0点	平均点 (得点率)
実験群	39	3人	5人	4人	16人	11人	1.31点 (32.8%)
統制群1	37	2人	1人	4人	7人	23人	0.7点 (17.5%)
統制群2	38	1人	3人	4人	11人	19人	0.84点 (21%)

スピーキング活動から約2週間後に実施した。当日は、統制群1と統制群2のそれぞれに2名の欠席者があった。平均点は結果として0.5~0.6の点差が表れた。実施したのが中間考査の前であったため、勉強している者は統制群でもそれなりの点数を取っていた。得点の人数分布を見てみると、実験群では統制群より0点の人数が少なく、1点の人数が多いのが分かる。

6.3 第2回保持率テスト

第2回は同教科書のp54とp56の本文中のイディオムを用いたテストを実施した。

Vivid Reading Unit2 Lesson2 Nature's Way Part 1&2 Idiom Test

Select suitable words from the words in the box below.

- (1) You will be _____, if you don't have a gun.
- (2) If _____ were not for the _____, the earth wouldn't be warm.
- (3) The _____ will _____ to 2,500 pounds.
- (4) If you can't see the letters well, please come _____ to the _____.

to / blackboard / danger / elephant / rain / come /
dangerous / sun / closer / on / grows / in / it

Class	Number	Name
-------	--------	------

この課で取り上げたイディオムは、(1)grow to ..., (2)come closer to ..., (3)If it weren't for ..., ... wouldn't / couldn't ..., (4)be in danger の4つであった。

6.3.1 第2回保持率テスト結果 (H23.11.11 実施)

クラス	受検者数	4点	3点	2点	1点	0点	平均点 (得点率)
実験群	35	8人	7人	6人	8人	6人	2.09点 (52.3%)
統制群1	36	1人	1人	7人	13人	14人	0.94点 (23.5%)
統制群2	38	0人	1人	6人	15人	16人	0.79点 (19.8%)

今回はスピーキング活動の約1週間後に実施した。当日は実験群4名、統制群1に3名、統制群2に2名の欠席者があった。3年次の11月ということもあり、やや欠席が目立った。2回目であるため、実験群はテストがあることを予期できたせいもあり、初回よりかなり得点が上がっている。統制群は定期考査前ではなかったため、4点と3点を取った生徒はほとんどいない。そのため統制群は20%前後の得点率に留まっているのに比べると、実験群はかなり高い点数に達している。加えて、第1回の保持率テストと比較して、スピーキングを行ってからテストの実施まで期間が1週間短いため、保持率がより高かったと思われる。逆に考えると、

残念ながら保持率は時間の経過に反比例して確実に落ちていくと推測される。

6.4 アンケート

2回のスピーキング活動の後、スピーキング活動についてのアンケートを実施した。結果は以下の通りであった。

1. 難易度について
A. 簡単だ (14.2%) B. 問題による (68.6%) C. どれも難しい (17.2%)
2. スピーキングの発表について
A. 楽しい (37.1%) B. 楽しくない (14.3%) C. どちらでもない (48.6%)
3. スピーキングを行った方が、表現が定着しやすい
A. そう思う (45.7%) B. 少し効果がある (42.8%) C. そう思わない (2.9%)
D. 分からない (8.6%)
4. これからの授業でのスピーキング活動について
A. もっとうまく話せるようになりたい (60%)
B. あまりやりたくない (11.4%)
C. どちらでもない (28.6%)
5. どの意見に賛成ですか
A. ライティングだけの方が、表現の定着に効果があると感じた。(0%)
B. ライティングにスピーキングを加えた方が、効果があると感じた。(60%)
C. どちらをやっても効果は感じなかった。(2.9%)
D. 分からない。もっとうまく作れるようになりたい (37.1%)

ライティングのアンケートに比べ、明らかにスピーキング活動への拒否反応は少ない。「楽しくない」と答えた生徒は半減している。生徒がスピーキング活動で発表する文は既に教員によって添削されており、文法・語彙的に間違いのない状態で発表できることが、生徒の心理的な負担を下げていると思われる。そして表現の定着について「効果がある」と答えた生徒（AとBの総計）は、ライティングの52.6%に比べ、88.5%という高い数字を示している。平均得点率が50%を超えた第2回小テスト後のアンケートなので、手応えを感じたのであろう。このまま続けていけば、スピーキングそのものへの心理的抵抗が下がる効果も期待できるかもしれない。

7 結論

保持率テストを見る限り、有意な差があり、保持率の効果が期待できると思われる。テストの問題数が4問と少ない上、実施回数も少ないため、データ不足は否めないものの、テストの内容としては、チャンクを解体・再構築する過程を要するものであり、そういう応用が利いた場合に高得点につながると考えるならば、一定の効果があつたと言えるだろう。

しかし、そもそもライティングの作業も含めて、スピーキングで反復練習を行った形の実験群は、統制群よりテスト結果が高いのは当然の結果かもしれない。こういう曖昧な結論を避け、