

論 文

EFL 環境におけるスピーキング向上

—語彙学習と反転授業の視点からの提案—

¹今井 由美子 ²大塚 朝美 ³若本 夏美¹同志社女子大学・表象文化学部・英語英文学科・准教授²大阪女学院短期大学・専任講師³同志社女子大学・表象文化学部・英語英文学科・教授

Improvement of speaking ability in an EFL environment

—Vocabulary learning and proposal from the viewpoint of flipped classes—

¹Yumiko Imai ²Tomomi Otsuka ³Natsumi Wakamoto¹Department of English, Faculty of Culture and Representation, Doshisha Women's College of Liberal Arts,
Associate professor²Osaka Jogakuin College, Lecturer³Department of English, Faculty of Culture and Representation, Doshisha Women's College of Liberal Arts,
Professor

Abstract

The goal of this study was to examine whether Japanese university EFL learners can increase their self-efficacy through flipped English classes, by incorporating collaborative learning. Participants were 34 female Japanese English majors in their junior year of college. As a class assignment, students were given a vocabulary list (200 words) and a list of topics, from which they could choose a topic to create one-minute monologues. They were divided into two groups: the Collaborative-Study Group (Group-C, n=16) and the Individual-Study Group (Group-I, n=18). In this project, all participants were required to work with the new vocabulary and prepare and rehearse weekly monologues outside of the classroom. They then recorded audio clips, which were uploaded to the university's cloud-based learning management system; this enabled us to monitor the project effectively and easily. For this study, participants of Group-C worked collaboratively with opportunities to present their monologues before the class, while participants of Group-I worked individually without giving any monologue presentations in the class. No other special instructions were given. To measure the changes in the vocabulary size and oral communication abilities, participants gave the Vocabulary Levels Test and the Oral Proficiency Interview-computer test, both at the start and end of the project. Neither the pre- nor post-test results (for either test) showed any statistically significant differences between the two groups. However, we were able to record a noticeable difference in participants' attitudes toward the weekly assignments. Twelve participants of Group-C submitted their assignments by the appointed date, while only three participants of Group-I did. We believe that collaborative learning enhanced students' sense of solidarity, responsibility, spontaneous rivalry, and/or self-efficacy during the project. We further believe

that use of flipped English classes, incorporating collaborative learning, can be highly effective for helping Japanese EFL learners achieve various language-acquisition goals.

1. はじめに

グローバル化しつつある現代社会において、英語運用能力向上をめざし、多くの大学がより多くの学生を英語圏の大学に留学させることに躍起になっている。異文化理解や英語に集中的に触れる機会を得られるなど留学することの意義は認めるが、留学さえすれば英語学習における問題が必ずしも解決するわけではない。日本国内においても利用可能なリソースを十分に活用し、学習者方略研究の知見に基づきその方法を考えることで、日本国内において英語コミュニケーション能力を伸ばすことは不可能ではないと考える。

2. 目的

本研究は、EFL 環境においてオーラルコミュニケーション能力を高める学習プログラムを語彙学習方略と反転授業の視点から提案し、その有効性を検証するものである。図1は本研究のフレームワークを表したものである。学習者が自ら学習スタイルを見極め、自分にとって最適な学習方略を探し、英語のスピーキング能力を向上させていこうというものである。その刺激的要素として、協働学習と反転授業をおいた。

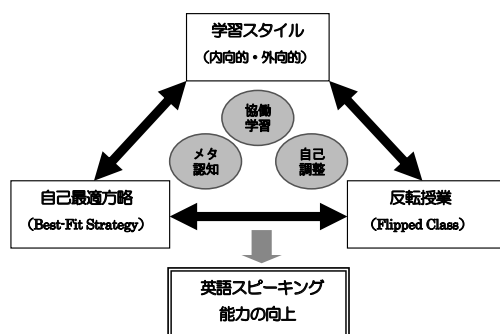


図1. 研究のフレームワーク

3. 本研究の背景

本研究を支えるのは、協働学習、自己効力感、発信力としての英語の3点である。協働学習 (collaborative learning) は近年、アクティブ・ラーニングと共に議論されることが多い概念である。様々な定義があるが Schrage (as cited in 坂本 2008) は、協働学習とは「共有された創造過程、すなわち二人またはそれ以上の人数の成員が、以前に持っていた、あるいは自分自身に持ち得ていたそれ以上の理解を作り出し、共有するために、お互いの補完的なスキルを用いて相互交流することである。協働はプロセス、成果または企画についての共通の意味を作り出す」と説明した。そして、協働学習を進める中では、学習者の自己効力感 (self-efficacy) が重要な要素となる。この自己効力感とは、Bandura (1997) が “beliefs in one’s capabilities to organize and execute the course of action required to produce given attainments” (あるタスクを実行することについての自分に対する自信, p. 3) と定義づけており、協働学習においては、この自己効力感が高まることが大いに期待される。また、最近注目されている反転学習とは、授業と家庭学習の時間を「反転」させ、授業内で受けるようなインプットを授業外で行い、そのインプットを授業内で使用するという学習形態である。ICTが発達している現在の学習環境においては、デジタル教材やインターネットを利用して学習者に自主的な学習を課し、反転学習を実施している報告もある。スピーキング授業の反転学習の報告例としては、英語学習サイトの動画を使用して語彙学習をさせた後、授業内でペア・グループ活動をさせたもの (東矢, 2017)、オンラインで文法や語彙の講義を授業外で行い、授業内では役割練習を取り入れた結果、実験群が

スピーキングテストで高いスコアを得た例 (Li & Sumanthep, 2017) などがあるが、反転授業がもたらすスピーキング力の効果を調査したものはまだ例が少ない。

協働学習を取り入れることで学習意欲や自己効力感が高まるという研究結果もあり (江利川, 2012; 大場, 2013; 大場, 2015)、質問紙の分析結果から授業外学習時間に対して自己効力感が正の関連を示したことも報告されている (梅本・田中, 2017)。本研究では、自己効力感を高める反転授業や協働学習を利用して、スピーキング力向上への効果を検証する。なお、発信力としてのスピーキング力の伸張の評価については、the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL, 全米外国語教育協会) が開発した Oral Proficiency Interview-computer (OPIc) テストを利用した。

4. Oral Proficiency Interview-computer (OPIc)

OPIcとはACTFLの評価ガイドラインに沿って学習者のスピーキング力を測定する40分のコンピュータ利用のテストである。対象言語は英語、中国語、ロシア語、スペイン語、韓国語の5つを評価するテストがあり、日本で

は英語のみ実施している。これまで40カ国以上で導入され受験者は約60万人を超え、外国語コミュニケーション能力評価テストのグローバルスタンダードとされている (www.global8.or.jp/whatsopic01.html)。表1はテストの概要である。

テスト時間は約60分 (オリエンテーション20分、テスト時間は最大40分まで) で、オリエンテーションでは Background Survey を通して、職業、経験、関心分野など好みの調査が行われ、テストに対する安心感と発話における量的確保の工夫がなされている。また、Self Assessment 方式をとっており、コミュニケーション能力に対する受験者本人の申告により個々のレベルに合わせた出題を設定することができる。受験者により差はあるが平均出題数は12問から15問で、テスト時間40分において受験者のペースで実践的言語駆使能力が判定される。5つの評価要素は、コミュニケーション継続能力、文章構成力、状況に応じた表現力、質問意図の把握力、文法・語彙・流暢さ・発音で、受験者の会話力を総合的に評価するもので、一つの評価領域に偏らない点も特徴的である。

OPIcでは、受験生の生活の英語使用の場において「どの程度効果的かつ適切に駆使できる

表1. OPIcの概要

対象言語	英語
テスト時間	英約60分 (オリエンテーション20分、テスト最大40分)
出題内容	Background Surveyを通じて個人に合わせた問題を出題 例えば、職業、レジャー、趣味、関心事、スポーツ、旅行などのトピック
評価基準	ACTFL※ Proficiency Guidelines-Speaking OPIc level 1~7 (Novice Low ~ Advanced Low)
問題数	12~15問 (個人によって異なる)
テストの特長	<ul style="list-style-type: none"> ● さまざまな方法で「話せる」状況を実現 ● 実践的なコミュニケーション力を測る評価方法 ● 高い利便性
評価要素	<ul style="list-style-type: none"> ● Function / Global Tasks (コミュニケーション継続能力) ● Text Type (文章構成力) ● Contents / Context (状況に応じた表現力) ● Comprehensibility (質問意図の把握能力) ● Language Control (文法・語彙・流暢さ・発音) →一つの評価領域に偏らず、受験者の会話を総合的に評価

※ACTFL: The American Council on the Teaching of Foreign Languages

(www.global8.or.jp/whatsopic01.html より引用)

表 2. OPIc で判定可能なレベル

Level		言語能力	得点
Advanced	LOW	自分の考えや経験を流暢に表現できる。 討論や交渉、説得など実際の業務で駆使することができる。	9
	HIGH	文法的に大きな間違いがなく言語を駆使し、ビジネスや会議で基本的なコミュニケーションができる。	8
Intermediate	MID	小さな文法的ミスはあるものの、長いセンテンスを駆使し、基本的なコミュニケーションができる。 (Intermediate MID レベルは、MID3 (上)、MID2 (中)、MID1 (下) に細分化される)	7 (MID3) 6 (MID2) 5 (MID1)
	LOW	日常的话题はセンテンスで話すことができる。会話に参加し興味のある話題は自信をもって話すことができる。	4
Novice	HIGH	簡単な単語や句を駆使してコミュニケーションができる。	3
	MID	既に暗記している単語やセンテンスで話すことができる。	2
	LOW	限定的ではあるが、単語を羅列して話すことができる。	1

(<http://www.global8.or.jp/whatsopic01.html> より引用したものを元に著者が作表)

か」を Novice (限定的ではあるが単語を羅列し話すレベル)、Intermediate、Advanced (自分の考えや経験を流暢に表現できるレベル) の 3 レベルに分け、それらをさらに Novice (Low・Mid・High)、Intermediate (Low・Mid・High)、Advanced (Low のみ) という 7 段階にしている。また、Intermediate Mid においては、さらに MID3 (上)、MID2 (中)、MID1 (下) に細分化されるため、9 段階での判定が可能となる。表 2 は OPIc で判定可能な言語能力をまとめたものである。表中の右端の数字は、OPIc による判定レベルの Novice Low から Advanced Low の 9 段階評価を、本調査のために得点化 (1 点～9 点) し、著者により追加したものである¹⁾。

5. 方法

調査協力者は同じ学科の 2 つのゼミに所属する英語専攻 3 年次の女子大学生 34 名であった。参加者の英語学習意欲は比較的高く、英語能力においても一般学生よりも高い水準にある²⁾。事前に語彙リスト (The New General Service List, Brown 他、2013) の 3,000 語および 4,000 語レベルから使用頻度の高い 100 語ずつ (合計 200 語) を筆者らが選択し語彙学習リストを作成した。グループで取り組む

「協働学習 (Collaborative-Study) 群」(C 群、16 人) と、個人で取り組む「個人学習 (Individual-Study) 群」(I 群、18 人) の 2 グループに分け、10 週間 (2016 年 10 月～12 月)、工夫しながら語彙学習に取り組むように指示した。また、発信力としてのスピーキング練習の機会を設けるため、協力者全員にスピーチ用トピック・リスト (20 個) が与えられ、反転授業として、授業外でトピックについて各自が 1 分間のスピーチを考え、スピーチ練習を行うよう指示した。その際、協力者には語彙学習で学んだ単語を意図的にスピーチに入れる工夫をするよう促した。

協力者 (C 群および I 群) は 10 週間のプロジェクト期間において、週に一度、1 つのトピックについてのスピーチを練習し、各自の携帯端末で録音ファイルを作成し、クラウド型教育支援システム manaba を通しての提出が義務付けられた。事前に、一時期にまとめて複数の録音ファイルを作成することがないよう注意も与えられた。協力者からは 10 週間で 10 の音声ファイルが提出された。

課題への取り組みについて、C 群においては参加者を 4 グループ (4～5 名構成) に分け、毎週 90 分 (授業外) のグループ学習に取り組ませた。具体的には、毎週のスピーチのリハー

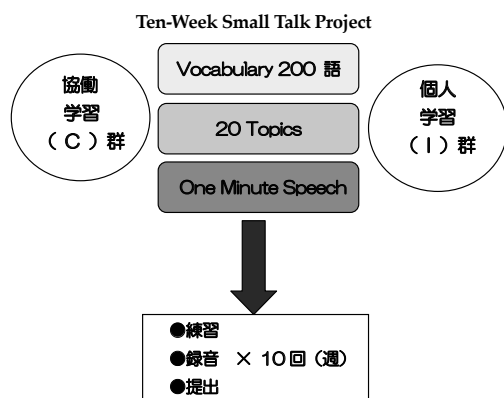


図 2. プロジェクトの手順

サル、語彙学習方法の交流（各自の取り組み方、その効果などの情報交換）および各グループで設定した目標に沿った学習を行った。一方、I群では協力者の自立性に委ねていたため、特に語彙リストの使用法や学習方法における指導は行わなかった。図 2 は C 群と I 群による課題への取り組みを示したものである。協力者は、語彙学習の成果を測定するために語彙テスト VLT (Vocabulary Level Test, Schmitt 他、2001) および評価者との対面インタビュー方式でコミュニケーション能力を測定するテスト OPIc をそれぞれ 2 回 (Pre- および Post-test) 受験し、語彙サイズおよびオーラルコミュニケーション能力の伸長が測定された。

6. 結果

VLT は 10 週間の語彙学習前後に Pre-test (VLT-1) と Post-test (VLT-2) を行い、2,000 語、3,000 語、5,000 語レベルの得点から 5,000 語レベルまでの語彙サイズを推定し、C 群および I 群の Pre-test および Post-test における平均点を求めた。OPIc は ACTFL 公認の OPIc Rater による採点で決定されたレベル (Novice Low から Advanced Low) を 1 点～9 点に得点化し (表 2)、C 群および I 群の Pre-test および Post-test における平均点を求めた。Pre-test における平均判定レベルは、C 群が 4.3 点、I 群が 4.5 点で、ともに Intermediate Low から Intermediate (MID1) の間の判定であった。その後、C 群と I 群の学習形態の相違により、Pre-test および Post-test における語彙サイズ平均点および OPIc 平均点に相違が見られるかを確認するために、2 群 (Group) を独立変数に、従属変数を VLT 及び OPIc とし 3 要因の分散分析を行った (SPSS Version 24)。表 3 は 3 要因分散分析の結果をまとめたものである。

分析の結果、VLT とグループの交互作用 ($F(1, 27) = 2.387, n.s.$)、OPIc とグループの交互作用 ($F(1, 27) = 0.101, n.s.$)、VLT と OPIc の交互作用 ($F(1, 27) = 2.399, n.s.$)、及びグループ、VLT とグループの交互作用 ($F(1, 27) = 0.107, n.s.$) はいずれも観測されなかった。一方、VLT の主効果は 1% 水準で有意 ($F(1,$

表 3. 3 要因分散分析の結果

Source	SS	df	MS	F	p
VLT	471819947.50	1	471819947.5	3672.963	0.000
VLTxGroup	306586.49	1	306586.486	2.387	0.134
誤差 (VLT)	3468355.03	27	128457.594		
OPIc	50385.76	1	50385.763	2.335	0.138
OPIcxGroup	2185.50	1	2185.502	0.101	0.753
誤差 (OPIc)	582550.98	27	21575.962		
VLTxOPIc	51741.58	1	51741.582	2.399	0.133
VLTxOPIcxGroup	2313.74	1	2313.735	0.107	0.746
誤差 (VLTxOPIc)	582423.90	27	21571.256		

表 4. VLT と OPIc の平均点の比較

	VLT		OPIc	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
C 群 (n=16)	4009	3920	4.3	4.7
I 群 (n=18)	4222	4110	4.5	5.3

27) = 3672.9, $p < .01$) であり、OPIc の主効果は観測されなかった ($F(1, 27) = 2.335$, n.s.)。

一方、2 群の VLT と OPIc の平均点の平均値は表 4 に示された通りである。統計的有意性は観測されていないが、OPIc に関しては Post-test では、C 群が 4.7 点 (Intermediate Low)、I 群が 5.3 点 (Intermediate-MID2) となり、Pre-test における判定からわずかではあったが数値が伸びている。一方、語彙テストにおいては Pre-test と比較して Post-test では平均点が有意に降下している。

C 群および I 群の課題提出 (10 回) は manaba により管理・記録された。期日までに提出された場合を 2 点、期日を過ぎてから提出されたものおよび期日までには提出されたが未完成だった場合は 1 点、未提出の場合は 0 点とし、10 回分の課題点を 20 点満点で評価した。図 3 はその結果をまとめたものである。C 群においては 16 人中 12 人が 10 回分全ての課題を期日までに提出しているのに対し、I 群ではわずか 3 名であるのが特徴的である。

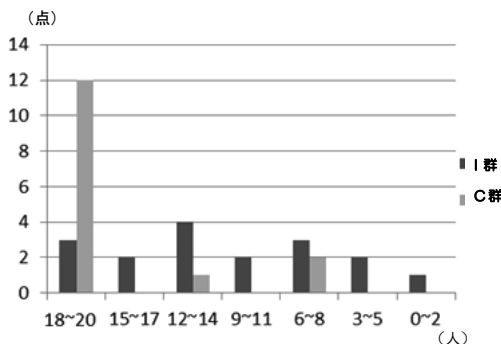


図 3. C 群および I 群の課題提出へ取り組む姿勢

7. 考察とまとめ

今回のプロジェクトは学習者方略に着目し、

協働学習と反転学習に取り組ませることによって語彙能力及びスピーキング能力の向上が見られるかを確認することにその目的があった。語彙学習に関しては予想に反して 10 週間のプロジェクトを始める前よりも VLT スコアが下がってしまう結果となった。これは、語彙能力向上には単語リストを与え覚えさせるような機械的なインプットだけでは不十分であることを意味しているのかもしれない。日本人学習者にとって、中学・高校時代に行った単語学習は常に単語テストで暗記を測定されるというイメージがあり、今回のように語彙リストを与えられてスピーチに語彙を積極的に使用するよう、といったアプローチでは参加者の語彙学習に対する真剣さを生み出さなかった可能性がある。また、単語テストではその直後に結果が分かるのに対し、10 週間の中で語彙学習の成果を確認することができなかったことも語彙学習の効果が上がらなかった要因といえるだろう。またはスピーキングで行ったような定期的な課題提出もなく協力者の自主性に一任した点が問題であったのかもしれない。今回のリサーチプランでは学んだ語彙をスピーチで使うことにより定着すると予想したが、協力者が実際にどれほどその語彙を活用したかを確認することはできなかった。また、活用するための手がかり (例えば、語と語のつながりを示すコロケーション) が十二分に与えられているとは限らない。スピーキング能力を伸ばさせるための語彙能力の向上には教師側からの更なる contrivance (仕掛け) が必要であることを示唆しているといえよう。また同時に、継続的に語彙を強化する取り組みが不足すると語彙能力は向上するどころか逆に降下する可能性があることも今回の研究が指し示す重要な結果である。大学入学偏差値

において日本の最高位にある国立大学で、1年に25%ずつ語彙力が低下し、4年間でゼロになってしまうという笑話がかまことしやかに語られることもあながち間違っていないかもしれない。中学・高等学校では1週間に4回程度英語の授業があり継続的な英語語彙の強化サイクルが続けられる中で徐々に学習者は英語の語彙能力を基盤に英語能力を伸長させてゆく。しかし、大学では、留学のための特別なコース（例えばTOEFL強化コース）を除けばそのような学習スタイルを維持することは学習意欲の観点から困難である。そのいわば代替措置として想定したのが学習者の自主性に依拠する反転学習であり、学習者相互のインタラクションに依拠する協働学習であった。

協働学習のメリットは、学習を進めながらグループ内の連帯意識が強まり、責任感が生まれ、課題に取り組む際に自然と競争心が芽生えることである。また活動を継続する中で自己効力感も高まったと考えられる（Zimmerman, Bonner, Kovach, 1996）。今回のプロジェクトは10週間という短期間であった。スピーキング力向上という点においてはI群もC群もわずかではあるが数値を伸ばすことができたが、語彙力向上という点では協働学習も反転学習もその効果を示すには至らなかった。しかし長期的な取り組みとしての効果を狙った場合、協働学習と反転授業のメリットを最大限に活かす授業プランを学習者のために整えることで、その効果を大いに期待できる可能性があることがわかった。

現在、声高にその利点が強調される協働学習も反転学習もそれ自体に取り組むだけではめざましい成果を生み出すことは困難であるようである。恐らく、学習者がその学習に取り組む中で何を考え、どこに困難を感じているのか丁寧に耳を傾け、指導者が学習の促進者（Facilitator）としてサポートをしてゆくことが望まれるのであろう。協働学習と反転学習という学習モデルを中心に進めてゆくことには恐らく問題はないと考えられる。重要なのはそこ

にそれぞれの学習者集団と学習コンテキストに応じた微調整とサポートを織り交ぜることである。その取り組みを継続することにより、留学をしなくても日本において語彙力を基礎としたオーラルコミュニケーション能力の伸張を図ることの出来る学習モデルを構築することができるであろう。

注

- 1) 本研究は、平成28～30年度科学研究費補助金、基盤研究（C）（課題番号16K04721）の助成を得て行われたものである。
- 2) 本稿は2017年8月19日に島根大学松江キャンパスで行われた第43回全国英語教育学会島根研究大会において報告した研究発表を加筆修正したものである。

注

- 1) 日本におけるOPIc代表機関、（社団法人）Global8会長の八木智裕氏によるとこの9段階評価は等間隔の間隔尺度と考えてよいとのことである（Personal Communication）
- 2) 正式なデータは取得していないが、TOEIC Listening & Reading Testの平均は600点以上であると考えられる。

引用文献

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Brown, C., Culligan, B., & Phillips, J. (2013). *The New General Service List* <http://www.newgeneralservicelist.org/>
- Li, S., & Suwanthep, J. (2017). Integration of Flipped Classroom Model for EFL Speaking. *International Journal of Learning and Teaching*, 3, 2, 118–123.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). *Vocabulary Levels Tests: Versions 1 & 2* <http://www.norbertschmitt.co.uk/resources.html>
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.

- 江利川春雄（編著）（2012）.『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店
- 大場浩正（2013）.「英語スピーキング指導における協同学習の効果について：英語学習意欲と協同的活動への認識に関して」英語授業研究会紀要, 22, 17-31.
- 大場浩正（2015）.「協同学習に基づく英語コミュニケーション活動が英語学習意欲や態度に及ぼす影響：テキストマイニングによる分析」上越教育大学研究紀要, 34, 177-186.
- 坂本旬（2008）.「協働学習」とは何か What is “collaborative-learning?” 法政大学キャリアデザイン学会 生涯学習とキャリアデザイン, 5, 49-57.
- 東矢光代（2017）.「英語を話す態度を育成するペア・グループのスピーキング活動：反転授業を取り入れたコミュニケーション活動について」高度教職実践専攻紀要, 1, 201-211.
- 梅本 貴豊・田中 健史朗（2017）.「授業外学習における動機づけ調整方略, 動機づけ要因と学習行動の関連」心理学研究, 88, 86-92.
- 全米外国語教育協会. (ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages)
<https://www.global8.or.jp/whatsopic01.html>