

《報 告》 コロナ禍における授業（2）

筆記ランゲージングを取り入れた教室実践の試み

城西大学語学教育センター
石川 正子
宮城教育大学大学院教育学研究科
鈴木 渉

要旨

「筆記ランゲージング (written languaging)」とは外国語学習者が疑問や問題に感じたことを書いて理解を深めるプロセスで、学習を促進することが明らかになりつつある。しかし、筆記ランゲージングを授業に取り入れた実践的な研究はほとんど見られない。そこで、10週間にわたりオンライン授業にランゲージングを取り入れる実践を行った。29名の大学生を2群に分け、授業初めにその日学習する文法項目の事前テストを行い、通常の授業を実施した上で、その日学んだことについて両群が毎週交互に筆記ランゲージング又は英文和訳を行った。毎授業最後には事後テストを実施した。主な結果として、全ての週で事前・事後テスト間に伸びがあったが、筆記ランゲージングを行った週と行わない週の間にはほとんど違いは見られなかった。また、ランゲージングを行った週の間でもそれぞれの週の伸びに差が見られた。更に、ランゲージングの量と伸長度に明らかな関係は確認されなかった。これらの結果について理論や研究に基づいて議論し、教育的示唆を述べる。

1. はじめに

外国語学習には聞く・読むといったインプットに加えて、書く・話すといったアウトプットも重要であることが広く認知されている (e.g., Izumi, 2003)。更に、最近の第二言語習得研究では、学習者が問題を解決する際に思っていることを話し合う共同対話 (collaborative dialogue) や自分自身に語りかけて問題を解決する自己中心的言語 (private speech) を含む「ランゲージング」(languaging) (Swain, 2006) が学習効果を高めることが明らかになっている。しかし、これまでの研究は実験室的で短時間なものがほとんどで、教室内で長期間にわたりランゲージングの効果を調べたものはあまり見られない。更には、ランゲージング提唱者のSwain (2006) によれば、ランゲージングの学習促進効果は口頭版にも筆記版にもあるが、これまでの研究の多く

が口頭ランゲージングに関するもので、筆記版についての研究はまだまだ少ない。そこで、本研究では10週間にわたり授業に筆記ランゲージング (written languaging) を取り入れて、その学習効果を検証した。

2. ランゲージング

言語は思考の単なる伝達手段と考えられがちだが、Vygotsky (1986) の社会文化理論によれば言語と思考には密接な関係があり、人は言語を介して思考を深めていくとされている。ランゲージングとはその理論をもとに、Swain (2006) によって提唱された概念で、外国語学習者は自分の考えを言語化することにより、経験や知識を認識、更には再認識して、自らの学習を調整し促進すると考えられている。Swainによればランゲージングは2段階のプロセスからなる。まず学習者は言語学習に関する疑問や問題を言葉にして発し、次にこれらの外化された言葉を振り返ることによって更に学びを深めるというメカニズムである。ランゲージングの学習効果は、アウトプット仮説 (Swain, 2005) の中で学びを促進するとされている気づき (noticing) やメタ言語的振り返り (metalinguistic reflection) を促進するためと考えられる。

上で述べたようにランゲージングの学習効果は口頭、筆記ともにあり (Swain, 2006)、口頭ランゲージングのメカニズムは筆記版にも通じると考えられている (Suzuki, 2012) が、筆記ランゲージングには2つの独自の特徴がある。第1に、口頭版と違って筆記ランゲージングで書いたものは紙面等に残る (Williams, 2012)。これにより、いつでも何度でも学習者が自身のランゲージングを確認することができる。第2に口頭ランゲージングでは一般的に相手に語りかけるのに対して、筆記ランゲージングは個人で行う活動であるため自分のペースでゆっくりと進めることができる。そして、これら2つの特徴は学習者の気づきや振り返りを促し、更には学習を促進すると考えられる。

これまでの筆記ランゲージング研究の中から本実践と関係するいくつかを以下に紹介する。筆記ランゲージング研究の先駆けともいえる Suzuki (2012) では、24名の日本人大学生を対象にエッセーへのフィードバックに対する筆記ランゲージングと学習 (書き直しの正確さ) との関連を探った。第1週目に参加者はエッセー課題に取り組み、2週目には自分のエッセーへのフィードバックについて、フィードバックを受けた理由や疑問に思ったことなどを書き (筆記ランゲージング)、3週目には、フィードバックを見ずに、1週目に書いたエッセーを書き直した。書き直しの正確さとランゲージングの内容を検証したところ、訂正を受けた理由について書いている場合の方が、「わからない」や何も書かないといった場合よりも、正しく書き直されていることが分かった。筆記ランゲージングを行って自らの問題や疑問について考察を加え

ると、書き直しで正確さが増したという結果は筆記ランゲージングの学習促進効果を示唆している。その後Suzuki (2017) は、このデータをもとに筆記ランゲージングの内容・質を「気づきのみ」「理由が分かっている気づき」「わからない」の3つに分類しエッセーの書き直しの正確さとの関係を調べた。その結果、理由の有無にかかわらず気づきがある場合には9割以上の確率で正確に書き直しをしているものの、「わからない」場合にはその率は71%にとどまることが分かった。この結果は学びには気づきが重要な役割を果たすとするSchmidt (2001) の気づき仮説を支持すると同時に、筆記ランゲージングの学習効果、更には、質の高い筆記ランゲージングを引き出す重要性を示した。

筆記ランゲージング学習効果は最近のIshikawa and Révész (2020) の研究でも確認された。82名の日本人大学生が筆記ランゲージングを行う群、行わない群、統制群に分かれ、仮定法過去を目標言語項目とするディクトグロスに取り組んだ。その後、原文と自身の書いた英文を比較して、筆記ランゲージングを行う群は気が付いたことや疑問などを書き、筆記ランゲージングを行わない群は、何も書かずに両者を比較した。学びはエッセー課題・2種の文法課題（産出・認識）の3種類のテストで調べられた。テスト結果の分析から、筆記ランゲージングを行った群の方が行わなかった群よりもいくつかのテストで有意に点数を伸ばしていたことが明らかになった。また、筆記ランゲージングの量と質、テスト結果との関係を調べたところ、より多く、質の高いランゲージングをした参加者の方が、テストで点数を伸ばしていたことも判明し、Suzuki (2017) と一致する結果となった。

これまで明らかになっている結果をまとめると、筆記ランゲージングには学習促進効果があり (e.g., Ishikawa & Révész, 2020), その内容と学びにも関係がある (e.g., Suzuki, 2017)。しかし、これまでの研究は短期間の実験室的なものが主で、教室で長期にわたり実践したものは、筆者らの知る限りない。そこで、本研究では以下の研究課題に取り組んだ。

長期にわたる教室実践においても、

1. 筆記ランゲージングの学習効果はみられるのか。
2. 筆記ランゲージングの内容と学びには関係があるのか。

3. 方法

3.1. 実践参加者

本実践に参加したのは日本の私立大学で英語の必修クラスを受講する大学1年生29名である。彼らは、入学時に行われたプレイスメントテスト結果で振り分けられた英

語習熟度下位1クラスに在籍していた。

3.2. 目標言語項目

授業で使用した教科書『Easy Access to Basic English Grammar』（朝日出版社）の10ユニットから10の文法項目（例：過去形，現在完了形，仮定法）が対象となった。当該教科書は「生きた英語を発信するために必要な文法力に焦点をあてたりメディアル教材」（出版社サイトより）で，対象となった文法項目は主に中学校での既習項目であった。

3.3. デザインと手続き

実践はZoomを用いたオンライン授業10週間にわたって行われた。毎授業初めにその日学習する文法項目への理解度を調べるために「最初の確認」と称した事前テストを行った。その後，教科書の当該ユニット説明と練習問題答え合わせなどの通常の授業を実施した。最後に，その日学んだことについて参加者が毎週交互にランゲージング又は英文和訳に取り組んだ後で，その日の学びを調べるために「最後の確認」と称した事後テストを実施した（表1参照）。また，文法項目の難易度によってテスト結果に差が出ないように，参加者を名簿の前半（A）と後半（B）で15名と14名の2群に分け，隔週で筆記ランゲージング又は英文和訳を行った（表2参照）。事前・事後テスト，筆記ランゲージング，英文和訳はMicrosoft社Formsを用いて実施され，参加者は大学WebClassの当該コースからFormsリンクにアクセスしてそれぞれの課題に取り組んだ。

表1. 毎授業の流れ



表2. 各群の週ごとの活動

	1週目	2週目	3週目	4週目	5週目	6週目	7週目	8週目	9週目	10週目
A	WL	和訳	WL	和訳	WL	和訳	WL	和訳	WL	和訳
B	和訳	WL	和訳	WL	和訳	WL	和訳	WL	和訳	WL

WL：筆記ランゲージング 和訳：英文和訳

実践を始める前の週には，参加者が翌週以降の授業の進め方に慣れるように教科書最初のbe動詞を目標言語項目とするユニットで同じ流れの課題を実施した。また，筆記ランゲージングの活動を紹介して全員が筆記ランゲージング練習に取り組んだ後

に、事前に準備したサンプルを提示して、どのようなことを書くべきなのかを説明した。(翌週以降の実践期間も学習の振り返りを促進するためにも「モデル説明とモデル訳」と称して、例の提示は続けた。)

3.4. 課題 (実践材料)

事前・事後テストはその日学習する文法項目についての選択式文法問題8問で構成された認識テストであった(例1参照)。事後テストは事前テストと同じ8問をFormsのシャッフル機能を使って順番を変えたものであった。

例1) Takeshi () to Spain three times.

- has be, has been, has go, has gone

筆記ランゲージングは英語が分からず困っている中学生の質問に参加者が答えて助けるという設定で、その日学習した文法項目を含む5文についての説明を求めた(例2参照)。英文和訳は同じ5文の和訳を課した。通常の授業終了後、「悩める中学生を救おう」という言葉とともに、その日の筆記ランゲージングまたは和訳のグループ分けを示したスライドを表示した。その後、WebClassの課題リンクから、それぞれの課題に取り組むよう参加者に伝えた。時間制限は特に設けず、早く提出した参加者には教科書を読んでいるように指示をした。

例2) Lisa has called you twice since this morning.

どうして現在完了が使われているのですか？ 3つの用法があると聞きましたが、これは何ですか？肯定文の作り方も教えてください。

3.5. 分析 (方法)

分析対象は、事前・事後テスト結果と筆記ランゲージングの内容(質)であった。

3.5.1. 事前・事後テスト

8問に各1点を割り振って8点満点として、事前・事後テスト間の伸長度を各授業での学びとした。事前テストの結果が、0, 1, 7, 8点であった場合は筆記ランゲージングの効果を検出できる変化量がわずかしかないと判断し、分析から除外した。

3.5.2. 筆記ランゲージング

初めに筆記ランゲージングに含むべきポイントを全ユニットで数え（筆記ランゲージングされるべき総数）、その総数で参加者が実際に行ったランゲージング数（参加者全体の筆記ランゲージング総数）を割った（筆記ランゲージング率）。上記の例2では入れるべきポイントを以下の3点とした。

- ・今朝から今までに起こったことを説明しているから現在完了を使う
- ・完了した動作を表しているから完了
- ・主語 + have/has + 動詞の過去分詞

以下は上記の例2に対する参加者の筆記ランゲージング例とそれぞれに与えられたポイント数である。

- ・現在のことだから継続⇒0ポイント
- ・完了⇒1ポイント
- ・主語+have+過去分詞ですが今回の主語はLisa 三人称単数なのでhasになる！
継続です⇒1ポイント
- ・過去から現在までつながる動作や状態を表すときに使う表現だから。完了，結果。
作り方はhave + 過去分詞⇒3ポイント

4. 結果

表3は10週間の筆記ランゲージング・英文和訳時の事前・事後テストの結果と両テスト間の伸長度の平均値である。10週間の筆記ランゲージング時の事前テストは4.01，事後テストは5.38，事前から事後テストへの伸長は1.36であったのに対し，英文和訳実施時の事前テストは4.23，事後テストは5.33，事前から事後テストへの伸長は1.10であった。また，筆記ランゲージングと和訳の平均所要時間はそれぞれ7分と4分であった。

表3. 事前・事後テスト結果

	*事前	*事後	伸長度
WL	4.01 (1.36)	5.38 (1.69)	1.36 (1.67)
英文和訳	4.23 (1.28)	5.33 (1.80)	1.10 (1.92)

*8点満点；() 標準偏差

表4にあるように参加者全員によって書かれた10週分のランゲージング総数は589，筆記ランゲージングされるべき総数は1,331で，前者を後者で割った10週間の

平均筆記ランゲージング率は0.44であった。

表4. 筆記ランゲージング数と率

筆記ランゲージング総数	589
筆記ランゲージングされるべき総数	1,331
筆記ランゲージング率	0.44

表5は筆記ランゲージング後の各文法項目の平均伸長度とそれぞれの筆記ランゲージング率の結果である。表3にあるように10週間の平均伸長度は1.36であるのに対し、伸びの度合いは文法項目によって差があることが分かる。現在完了形、助動詞、名詞・冠詞は2点以上の伸びを見せている一方、現在形、過去形、関係詞など1点に満たない項目もあった。

また、名詞・冠詞のように筆記ランゲージング率が低くても（34%）事前・事後テスト間の伸長度が大きい（2.31点）項目がある反面、過去形のように筆記ランゲージングは全体平均程度の率であるが（44%）テストの伸びにつなげていない（0点）項目もあった。

表5. 文法項目ごとの伸長度と筆記ランゲージング率

文法項目	伸長度	筆記ランゲージング率
現在形	0.75 (1.29)	0.50
過去形	0.00 (1.83)	0.44
現在完了形	2.20 (1.87)	0.49
助動詞	2.08 (1.62)	0.49
名詞・冠詞	2.31 (1.18)	0.34
受動態	1.67 (0.82)	0.50
比較	1.00 (1.29)	0.41
不定詞・動名詞	1.25 (1.96)	0.42
関係詞	0.80 (1.62)	0.48
仮定法	1.08 (1.38)	0.39

*8点満点：() 標準偏差

結果をまとめると、今回の10週間にわたる実践では、筆記ランゲージングを行った週と和訳の週ともに事前テストでは4点台前半から事後テスト5点台前半へと1点強の伸びを見せたが、両者に大きな差は見られなかった。また、筆記ランゲージングを行った週のみに関して言えば、伸長度、筆記ランゲージング率ともに文法項目によ

って差があったものの、両者の目立った関係は確認されなかった。次のセクションでは、これらの結果を研究課題に答えながら考察していきたい。

5. 議論

研究課題1は、長期的に教室実践した際の筆記ランゲーシングの学習効果を探った。上述のように筆記ランゲーシングを行った週では事前テストから事後テストでは平均1.36点の伸びが見られた。この結果は筆記ランゲーシングが学習に重要な役割を果たすことを示した先行研究の結果とも一致しており (e.g., Ishikawa & Révész, 2020; Suzuki, 2012), 筆記ランゲーシングの学習促進効果を示唆するものである。しかしながら、参加者は和訳の週にも事前・事後テスト間で平均1.10得点を伸ばしており、筆記ランゲーシングと和訳の週の伸長度には大きな差が見られなかった。筆記ランゲーシングと和訳はどちらも「書く」という行為を伴うものの、和訳が英文の意味のみを問うのに対し、筆記ランゲーシングでは中学生の質問に答えるという形で、自身の英文の用法やルールなどへの理解を確認し、振り返りながら考えて書くという点で認知的な活動としては大きく異なっている。したがって、筆記ランゲーシングは和訳よりも学びを促進すると考えられたため、今回の実践結果は予期せぬものとなった。しかし、この思いがけない結果には以下の3つの要素が影響を与えていると考えられる。

第1に、中学や高校の授業で慣れ親しんでいる英文和訳に比べて、筆記ランゲーシングは参加者にとってはやや馴染みのない活動であったと思われる点である。練習の機会を1度設けたり、モデルランゲーシングをWebClass上で毎授業後に提示するなどしたものの、参加者は筆記ランゲーシングすることに慣れていなかった可能性がある (Ishikawa & Révész, 2020では、実験前3週にわたり練習の機会を設定している)。そのため、十分に自分の考えを表現することができず、その結果、筆記ランゲーシング効果の恩恵が受けられなかったのかもしれない。

第2に、選択式8問のみの事前・事後テストでは、筆記ランゲーシングによる学びを測るには不十分であった可能性である。今回の実践は毎回の授業の一部の活動として取り入れたため、時間的制約もあり、Suzuki (2012) のエッセー課題や、Ishikawa and Révész (2020) の複数のテスト (エッセー課題・2種の文法課題) といった課題・テストを取り入れることが難しかった。せめて空所補充程度でも産出テストなど複数のテストを用いていれば、もっと正確な学びの測定が可能になり、違った結果になっていたかもしれない。

第3に、今回は教室実践と称しているが、実際のところコロナ禍にあって、対面ではなくZoomを用いたオンライン授業での実践となったことの影響も考えられる。参

加者は毎授業の最初と最後には全員、また発言する際にはカメラをオンにするよう指導されていたが、それ以外は個人の判断に任せられていたためほとんどの参加者がカメラをオフにしており、教室とは違って彼らが筆記ランゲージングに取り組む様子を把握することが難しかった。このため、教員の求めに応じて何かは書いて提出しているものの、なかには集中して課題に取り組んでいなかった参加者がいた可能性も否定できない。本実践結果では筆記ランゲージングと英文和訳を行った週の間には大きな差が見られず、上述の通り筆記ランゲージングの方が英文和訳よりも時間のかかる活動であったことを考えると（筆記ランゲージングと和訳でそれぞれ7分と4分）、筆記ランゲージングでは学びの能率が悪いと言えるかもしれない。しかし、上記3点を考えると、筆記ランゲージングの長期的効果を探るには追試が必要である。

研究課題2は、筆記ランゲージングと学びの関係を筆記ランゲージング率と事前・事後テストの伸長度の関係を調べることで明らかにしようとした。先行研究では、より豊かなランゲージングを行うほど、より大きな学びにつながるという両者の関係が報告されており（Ishikawa & Révész, 2020; Suzuki, 2017）、本実践でも同様の結果が予想された。しかし、上で述べた通りここでの結果はそれらと一致しないものとなった。この関係を考えるにあたり、筆記ランゲージング率と伸長度について考えてみたい。

筆記ランゲージング率に関しては、表4と5で報告されたように、全体平均率が0.44なのに対し、名詞・冠詞の0.34から現在形と受動態の0.50までの幅があり、文法項目によってその率には差があることが明らかになった。これには、項目による説明のしやすさ・しにくさといった要素が影響しているかもしれない。例えば、受動態では「be動詞+動詞の過去分詞」などこれまで何度も学んできたと思われる明確な文法ルールや、日本語にも通じる受け身という概念のおかげで、説明しやすかったことが平均よりも高いランゲージング率につながったのかもしれない。それに対し、名詞・冠詞ではa, the, 無冠詞など視覚的にも目立ちにくいこと、日本語では必ずしも冠詞を必要としない場合が多いことなどが平均よりも低いランゲージング率につながった可能性が考えられる。また、各参加者の例えば「単数・複数」などといった説明に使えるようなメタ言語知識量の差が、ランゲージング率に影響したことも考えられる。

学びに関しては事前・事後テスト間の伸長度で全体では1点強得点を伸ばしたが、ランゲージング率同様に文法項目による差が見られた。現在完了形、助動詞、名詞・冠詞は2点以上の伸びを見せている一方、現在形、過去形、関係詞など1点に満たない項目もあった。すでに述べた通り使用教科書『Easy Access to Basic English Grammar』は文字通り全て中学や高校で既習の基本的文法項目を扱ったりメディアル教材で、事前テストの平均は筆記ランゲージング時も和訳時も4点強と、不十分ではあるものの参加者の各項目へのある程度の知識や理解を表していた。そこで、授業

の最後に筆記ランゲージングまたは和訳に取り組むことで理解を確実なものにして大きく事後テストの結果を伸ばすことが予想された。しかし、実際には1点強の伸びしか見られず、どちらの週も事後テスト平均は5点台前半にとどまった。考えられる理由としては、研究課題1でも述べた通りオンライン授業であったため参加者が集中して課題に取り組んでいない可能性、教員の説明が不十分であったかもしれないという教え方の問題、更には、今回の実践では調べていないが各参加者の言語適性や既有知識の量といった個人差の影響もあったかもしれない。このような状況を考えると、今回筆記ランゲージング率と学びの間に関係が見られなかったことは、研究課題1同様に、条件を変えるなどして追試が必要であると思われる。

6. 結論

今回は筆記ランゲージングを長期間教室で実践してその効果を検証することを目的としたが、今後に向けて様々な課題が浮き彫りになった。まずは、授業時間内で実施したため時間の制約もあり、課題や事前・事後テストが不十分であったと考えられる点である。また、予想されたことではあったが、オンライン授業で参加者の課題への取り組み具合や反応が把握しにくかったことも挙げられる。更に、1クラスを半分に分けたため各群の人数が少なく、ほぼ毎回欠席者などもいたため、十分なデータが集まらなかった。今後の研究では、これらの点を考慮に入れて改善可能なことがいくつかある。例えば、より良い授業実践のためには、もっと能率の良い実験デザインや課題の開発、また長期効果測定という観点からは授業内にこだわらずNegueruela (2008) のように宿題にランゲージングを取り入れるような工夫が必要であろう。また、長引くコロナ禍にあって、オンライン授業も教育活動の一部となりつつある昨今、オンラインでの実践に対応した課題や実践法の開発が必須であろう。加えて、オンライン授業でもカメラを常時オンにするなどクラスでの約束を事前に明確にしたり、アンケートを取るなどして参加者のランゲージングへの反応を探ることも有効であると考えられる。今回は課題の多い実践となったが、その中でも参加者の筆記ランゲージングを分析することで、教員にとって学習者の理解度や問題点を把握することにつながる可能性もある。このように学習者にも指導者にも有益となりうるランゲージング長期効果の検証はまだ始まったばかりであるが、本実践での課題を克服して更なる研究を行っていききたい。

謝辞

本研究はJSPS科研費20K00865の助成を受けたものである。

《参考文献》

- Ishikawa, M. & Révész, A (2020). L2 learning and the frequency and quality of written languaging. In W. Suzuki & N. Storch (Eds), *Languaging in second language learning and teaching* (pp. 219-240). Amsterdam: John Benjamins.
- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. *Applied Linguistics*, 24, 168-196.
- Neguieruela, E. (2008). Revolutionary pedagogies: Learning that leads to second language development. In J. P. Lantolf & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp.189-227). London: Equinox Press.
- Schmidt, R. (2001). "Attention." In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning*, 62, 1110-1133.
- Suzuki, W. (2017). The effects of quality of written languaging on second language learning. *Writing & Pedagogy*, 8, 461-482.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.471-484). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Williams, J. (2012). The role(s) of writing and writing instruction in L2 development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331.