

博士學位論文

内容の要旨及び審査結果の要旨

平成27年度

京都外国語大学

はしがき

これは学位規程（平成 25 年文部科学省令第 5 号）第 8 条による公表を
目的として、平成 28 年 3 月 15 日に本学において博士の学位を授与した
者の論文内容の要旨及び論文審査の結果の要旨を収録したものである。

氏名	黒川 愛子
学位の種類	博士（言語文化学）
学位記番号	甲第13号
学位授与の日付	平成28年3月15日
学位授与の条件	本学学位規程第3条3号該当
学位論文題目	日本人中学生の4技能向上に対するTPRとTPR Storytelling の有効性に関する実証的研究
論文審査委員	主査 教授 鈴木 寿一 副査 研究員 齊藤 栄二 副査 教授 金谷 憲（東京学芸大学名誉教授）

論文内容の要旨

本論文は、1960年代に米国の心理学者 James J. Asher によって考案された Total Physical Response（以後、TPR）と 1990年代に米国の高校スペイン語教師 Blaine Ray によって考案された TPR Storytelling（以後、TPRS）を用いて、日本人中学生の4技能向上を目指して行った指導の効果を様々な観点から実証的に論じた日本初の論文で、日本の中学校英語教育の改善を目指すものである。

本論文は、

第1章 序論 — 「動きのある授業」の創造に向けて —

第2章 先行研究 — TPR 及び TPRS の背景理論 —

第3章 黒川（2002）で明らかになったことと、今後の検証に向けて

第4章 研究1：日本人中学生のスピーキング力育成に対する TPR の有効性に関する実証的研究

第5章 研究2：日本人中学生のリスニング力、リーディング力、ライティング力育成に対する TPR の長期的影響に関する実証的研究 — 入試にも役立つ力を育てる TPR —

第6章 研究3：日本人中学生のリスニング、リーディング、ライティング力育成に対する TPRS の有効性に関する実証的研究 — 中学2年生段階での活用 —

第7章 研究4：日本人中学生のリスニング力とリーディング力育成に対する TPR と TPRS の有効性に関する実証的研究 — 中学3年生段階での活用 —

第8章 研究5：日本人中学生3年生のスピーキング力育成に対する TPR と TPRS の有効性に関する実証的研究

第9章 研究6：小学校外国語活動と中学校英語教育とのスムーズな接続に対する TPR の有効性に関する実証的研究

第10章 結語

以上の10章から成り立っている。以下、本論文の内容について概要を述べる。

第1章 序論 — 「動きのある授業」の創造に向けて —

日本の英語教育がインプットも十分に与えず、アウトプットも軽視し、「実際に使えること」を軽視したために、日本人英語学習者の英語力が向上しないことと、「第1回中学校英語に関する基本調査(生徒調査)」(文部科学省, 2009)や「中高生の英語学習に関する実態調査 2014」(文部科学省, 2014)などの調査結果から明らかになった学習者が求めているものや学習者の実態とともに、日本の中学校英語教育の現状と課題が述べられている。生徒たちの苦手意識が高く、また同時に生徒たちが身につけたいと願っているリスニング力とスピーキング力を高めるために、日本では実践者がまだ少ない TPR、TPRS を活用した授業を行うことの必要性が主張されている。

第2章 先行研究 — TPR 及び TPRS の背景理論 —

第2章では、TPR の基本原則とその効果を実証した先行研究を紹介し、現在までに明らかにされていることと明らかにされていないことをまとめている。TPR は発話を強制しないリスニング中心の指導法で、最初からスピーキングをさせる指導よりも、4技能の向上に効果があることや、この指導法が大人と子どもに用いられると、大人を対象に指導した方が効果があることなどを実証した Asher らの先行研究を紹介している。その後、数は少ないが、徐々に増えてきている日本の中学高校での TPR による文法や語彙の指導の実践研究の成果がまとめられている。続いて、リスニング中心の TPR から発展して、スピーキング力を強化するために考案された TPRS の基本理念と具体的指導手順が紹介されている。

第3章 Kurokawa (2002) で明らかになったことと、今後の検証に向けて

第3章は、TPR による具体的な指導とその結果を報告した黒川氏の修士論文の内容をまとめたもので、公立中学校1年生183名に対して行ったこの実践研究からわかったこととして、①アルファベット指導にも効果を発揮すること、②検定教科書だけを用いる授業に比べて、2.6倍の語彙を指導することができたこと、③TPR 導入以前の指導に比べて、生徒のリスニング力は大きく向上したこと、④TPR を多く用いた指導を受けた処置群と、TPR と機械的な発話重視の指導の両方を受けた対照群の各47名を比較した結果、リスニング、リーディング、ライティングにおいて、対照群を処置群が統計的に有意に上回ったこと、⑤TPR を用いた指導を受けた1年生が、機械的発話重視の指導を受けた2年生をリスニング、リーディング、ライティングにおいて統計的に有意に上回ったこと、などが報告されている。

第4章 研究1：日本人中学生のスピーキング力育成に対する TPR の有効性に関する実証的研究

第4章では、Kurokawa (2002) で今後の課題となっていたスピーキング力向上に対する TPR の有効性が報告されている。中学1年生対象の本研究では、入学直後から1年生10月末まで TPR による指導を受けた処置群20名と、1学期中間テストまでは TPR による指導を受けたが、それ以降は音読練習と訳読・文法練習中心の指導を受けた対照群20名を対象として、2学期中間考査後に実施されたスピーキング・テストの結果が報告されている。このテストでは、生徒が発話する文の主語は、I と Ken で、年齢、出身地、好きなスポーツ、嫌いなスポーツ、日頃しているスポーツ、日頃していないスポーツが表になっており、それぞれの項目ごとに、I と Ken を交互に主語にして50秒間で発話することを生徒たちは求められた。結果は、50秒間で発話した文正確さと数(流ちょうさ)は、対照群を処置群が統計的に有意に上回り、TPR による指導がスピーキング力の向上に効果があることが報告されている。

第5章 研究2：日本人中学生のリスニング力、リーディング力、ライティング力育成に対する TPR の長期的影響に関する実証的研究 — 入試にも役立つ力を育てる TPR —

第5章では、中学校1年生段階で TPR で指導された生徒たちのリスニング力、リーディング力、ライティング力が2年生以降どのように向上していくかという TPR の長期的効果が報告されている。入学直後から1年間、TPR を用いて指導された処置群と、1学期末考査までは TPR を用いて指導されたが、1年生2学期から2年生学年末までは文法訳読及び機械的発話練習中心の指導を受けた対照群、各20名を比較した。1年生2学期中間考査、2年生2学期末考査、2年生学年末考査、3年生1学期末考査の

成績、1年生3月と3年生4月に行った「英語学習への意識調査」に対する回答結果を分析したところ、TPRによる長期間の指導により、①リスニング、リーディング、ライティングの3技能が向上したこと、②英語への興味関心の維持に有効であること、③1年生時点でTPRによる指導を受けた生徒が2年生で伝統的文法訳読による指導を受けても、3年生で再びTPRによる指導を受けると、3技能が向上し始め、また、英語への興味関心が回復すること、④異なった指導法で学んだ生徒たちが混在していても、TPRによって、その差を埋める効果的な指導が可能となることなどが明らかになった。

第6章 研究3：日本人中学生のリスニング、リーディング、ライティング力育成に対するTPRSの有効性に関する実証的研究 — 中学2年生段階での活用 —

第6章では、日本人中学生のリスニング力、リーディング力、及びライティング力育成に対するTPRSの有効性を検証している。参加者はTPRを用いて指導された中学2年生3クラス110名から抽出されたA群、B群、C群（各群13名）である。A群ではTPRによる語彙指導が行われた後、物語導入時に生徒たちはTPRSで教員とともに動作をし、再生時にも動作を行った。B群ではTPRによる語彙指導が行われた後、物語の導入時と再生時のTPRSによる指導では、生徒たちは教員の動きを観察するだけで動作を行わなかった。C群ではTPRによる指導は行われたが、その後の物語の導入と再生ではTPRSによる指導は行われなかった。2年生学年末考査の成績を比較した結果、①TPRとTPRSを併用して物語の導入時にも再生時にも生徒自らも動いたA群が、生徒は動かないB群を、リスニング及びリーディングにおいて上回ったこと、②TPRとTPRSを併用する指導は、生徒自らの動きのあるなしに関係なく、TPRのみを用いる指導と比較して、リスニング力、ライティング力の向上や英語への興味関心の維持に有効であること、③リーディング力への有効性については、TPRSで生徒自らが動くほうが、教師の動きを見るだけで生徒は動かない場合より効果的であること、などが明らかになった。

第7章 研究4：日本人中学生のリスニング力とリーディング力育成に対するTPRとTPR Storytellingの有効性に関する実証的研究 — 中学3年生段階での活用 —

第7章では、日本人中学生の3年生段階においてTPRとTPRSを併用した指導のリスニング力とリーディング力の育成に対する効果を報告している。参加者は公立中学校3年生3クラス113名である。検定教科書内の物語文をヒントに教科書の英文とは異なる内容の物語文を本論文の著者が作成し、その物語文の内容理解度を測定するリスニングとリーディングのテストによって、「TPRによる語彙導入」と「TPRSによる物語導入」の効果を調べた。その結果、①「TPRS物語導入」を用いる指導は、それを用いない指導と比較して有効であること、②「TPRS物語導入」を用いる指導を行う際、「TPR語彙導入」を併用する方が、「TPRS物語導入」のみを行う指導よりも有効であること、③「TPRS物語導入」及び「TPR語彙導入」と「TPRS物語導入」を併用した指導において、生徒たちが教員の動きを見ることを楽しもうとする姿勢が良い影響を与えることの3点が明らかになった。

第8章 研究5：日本人中学生3年生のスピーキング力育成に対するTPRとTPR Storytellingの有効性に関する実証的研究

第8章では、TPRやTPRSで指導された中学3年生（処置群）と、TPRやTPRSを用いない文法訳読と意味の伝達を軽視した機械的アウトプット中心の指導を受けた中学3年生（対照群）に対して、スピーキング・テストを行い、スピーキング力においてどのような差があるかを調べた。その結果、3年生の3学期にスピーキング・テストを受験した対照群よりも、約9ヶ月早くスピーキング・テストを受験したにもかかわらず、スピーキング・テストの成績が統計的に有意に優れていることを報告している。この研究では、対照群に対する指導よりも、①TPRとTPRSを併用し、教員も生徒も動く指導は有効であること、②TPRとTPRSを併用し、生徒が教員の動きを見て学ぶ指導も有効であること、③TPRのみを活用した指導も有効であることなどである。また、④TPRとTPRSを併用する指導は、TPRのみを用いる指導と比較して有効であること、⑤TPRとTPRSを併用して指導を行う際、教員も生徒も動いて学ぶ指導のほうが、見て学ぶ指導と比較して有効であることなどが明らかになった。

第9章 研究7：小学校外国語活動と中学校英語教育とのスムーズな接続に対する Total Physical Response の有効性に関する実証的研究

第9章は、小学校外国語活動と中学校英語教育のスムーズな接続という視点から、TPR を用いた指導の小中接続に対する有効性を報告している。英語の授業が週に1回行われたA小学校出身者と、月に1回行われたB小学校出身者で、TPRのよる指導を受けた処置群のうち、A小学校出身者を「TPRクラスA群」、B小学校出身者を「TPRクラスB群」、従来型手法を受けた対照群のうち、A小学校出身者を「従来型クラスA群」、B小学校出身者を「従来型クラスB群」とし、各群7名の計28名を分析対象とした。比較のためのデータとして、1年生の定期考査と2学期中考査後に行われたスピーキング・テストが用いられた。その結果、テストのほとんどの小項目で、「TPRクラスA群」と「TPRクラスB群」の間には統計的有意差はなく、小学校での英語学習時間差は問題にならないことがわかった。また、「従来型クラスA群」と「従来型クラスB群」の比較では、小学校で英語学習時間が多かった「従来型クラスA群」よりも、小学校で英語学習時間が少なかった「従来型クラスB群」の方がテストの成績が優れている傾向があり、また英語嫌いの生徒が少ない傾向があることがわかった。異なる入学年度の生徒の場合も同様の結果が出た。結論として、①従来型指導では小学校での英語学習との大きなギャップに生徒が戸惑いを感じ、小中接続の点で問題があること、②従来型指導と比較して、TPR指導は小学校の英語学習を活かしたスムーズな小中接続に有効であること、③小学校で「外国語活動」の質量ともに異なる小学校出身者が同一クラスに混在していても、TPR指導により「外国語活動」と中学校での英語授業の間の溝を埋めることができ、生徒の英語学習を支援する指導が可能であることが実証されている。

第10章 結語

第10章では、TPR及びTPRSを用いた指導を受けた生徒たちの意識調査を考察しながら、第4章から第9章までの研究からわかったことをまとめ、それらの研究の問題点や限界点、今後の研究課題などが述べられている。

口述試問及び審査結果

口述試問では、①「一般に、英語教育学研究が具備すべき条件には、客観性と再現性（あるいは、追試が可能かどうか）があるが、この点から博士学位請求論文を自己評価するとどのような評価になるか」、②「4技能を測定するテスト問題は具体的にはどんなものであったのか」、③「同じ教員が対照群の授業を行うことはあったのか。教員が効果的と思っていない指導を一方のクラスに対して行うことは倫理上問題があると思われるが、それについてはどう思うか。また、なぜ、Kurokawa(2002)では、そうしたのか」、④「TPRやTPRSを全面的に取り入れた授業を目指すべきと考えているのか、それとも、TPRやTPRSの良いところを授業に取り入れることを考えているのか」、⑤「機械的口頭練習とはどんなものか」、⑥「動きのある授業を行うことが大切だと主張しているが、TPRだけでなく、インタビュー活動等も動きがある授業ではないか。それらの動きのある指導とTPRによる指導との違いは何か」、⑧「言語と意味内容を結びつけた動作を重視するTPRと他の動きのあるペアワークやグループワークの授業を比較すべきではなかったのか」、⑨「TPRによる指導と生徒自身の考えを表現する力の育成とはどのような関係になるのか」、⑩「TPRの意義として、TPRで用いられる命令文は、学習者が処理しやすい長さの範囲内に収まることが挙げられているが、学習者が処理しやすい長さとは具体的にはどんな長さなのか」、⑪「TPR導入以前と以後では、教師と生徒の人間関係はどのように変わったのか」、⑫「TPRが普及しない原因は何か」、⑬「自分自身の今後の課題は何か」、⑭「TPRを普及させるために、今後どのようなことをすべきか」などの質問が審査委員から出された。これらの質問に対する回答の中には、やや不十分と思われる回答もあったが、概ね、適切な回答がなされた。

本論文が特に高く評価されるべき点は次の6点である。①海外では盛んに実践されているが、日本で

はまだ実践者も少ない TPR や TPRS を 10 年以上にわたって実践し、その効果を実証したこと。②この 2 つの指導法の効果を実証した数少ない研究はどれもみな、限られた語いや限られた 1 つか 2 つの文法事項を指導対象とした研究で、また、4 技能のうちの 1 つか 2 つの技能に対する効果を検証した研究であるが、本論文は 4 技能すべてに対する効果を実証したこと。③この 2 つの指導法の研究は、これまでの研究期間は短いもので 2 週間程度、長いものでも 1 学期間程度であるのに対し、本論文の研究は、短期間のものも含まれているが、半分以上は 1 年以上から最大 2 年と 1 学期間の長期間にわたる実践研究が多いこと。④ TPR や TPRS の研究に限らず、指導効果を検証した実証研究の多くが、効果比較に用いられたテスト問題の各小問の弁別度が考慮されず、出題された全問題を分析対象としているのに対し、本論文での各研究で効果比較に用いられたテスト問題は、全小問の項目分析を行って、弁別度が低い小問は分析対象から外しているため、一般に行われている実証研究に比べてより正確なデータ分析に基づいていること。⑤平均値の差の検定を行って有意差があるかどうかのみを問題にしている研究が一般に多いが、実験参加者数が少ない場合は、実際には有意な差があるにもかかわらず、有意差が出なかったり、逆に参加者数が多い場合は、実際には有意な差がないのに、有意差が出てしまうという問題がある。本論文では、第 3 章の Kurokawa (2002) 以外の章のすべての研究では、有意差だけでなく、参加者数の影響を受けにくい効果量を算出して効果の差を調べていること。⑥小中連携や接続の重要性が指摘され、方策や指導法の提案は行われていても、小中接続に効果がある指導を実際に行って、その効果の実証研究は 2015 年時点では存在していないが、第 9 章は、それが実証された日本初の研究であること。

本研究は、上述のように特筆に値する研究であるが、改善すべき点や課題もある。改善すべき点として次の 6 点が審査委員から指摘されている。①特に TPRS については、指導例が書かれていないため、どのような指導法かわかりにくいこと。②第 6、7、8 章で、実際に TPRS による指導の前に行われた TPR による語い指導で、どの語いが、どのようにして指導されたかについて記述が必要であること。③効果測定のために実施したテスト問題についての説明は書かれているが、テスト問題自体が挙げられていないため、追試ができないので、Appendix として、研究に用いられた全テスト問題を掲載すべきである。④第 6、7、8 章で考察が不十分な箇所があること。たとえば、②の指摘のように、実験授業において、TPR による語い指導で扱ったすべての語いがどのように指導されたかを具体的に記述し、それを参照すれば、結果に影響を及ぼした要因が見つかる可能性がある。⑤TPR や TPRS とともに実践した他の指導法についてもその効果や問題点をきちんと取り上げるべきである。⑥第 10 章に挙げられている今後の課題は、Asher が挙げている課題であるが、第 3 章から第 9 章の各章に書かれている著者自身の今後の課題に加えて、論文全体を通した課題を第 10 章にまとめるべきである。

今後の課題としては、黒川氏自身が各章で挙げた課題のほかに、①諸条件をコントロールして実験を 1 回行うことも大切だが、繰り返し追試して検証することが教育現場での実践研究には必要である。第 6～8 章の研究にはさらなる追試が必要、②TPR による指導が効果を発揮する文法事項はどれか、効果を発揮しない文法事項はどれかを明らかにすること、③TPR を普及させるためには、TPR による文法指導と語彙指導のための例文集を作成すること、以上 3 点が審査委員から指摘されている。

本論文には改善すべき点や今後の課題もあるが、本論文の価値を低めるものではない。本論文の各章で報告された黒川氏の実践に基づく本論文の各章の研究は、英語教育学会の査読付き紀要に掲載され、高く評価され、注目されている優れた研究である。また、「英語授業で大切なことは、生徒が表現したいことを表現できる技能面の指導だけでなく、生徒一人一人に寄り添う教師の姿勢が最も大切である。それが生徒と教師の望ましい人間関係を築き、生徒の英語力を向上させる。その点でも黒川氏の実践は成功している」というのは審査委員全員の一致した感想である。本論文は日本の英語授業の改善に大きく貢献すると思われる。さらなる実践と研究を期待したい。本審査委員会での審議の結果、審査委員全員一致で、本論文が博士（言語文化学）の学位に値するものであるという結論に達した。

以上