

DLS 英語学習法 (Dynamic Listening and Speaking Method) を 応用したトレーニングによるスピーキング指導の効果

杉田 由仁

要 旨

本実践報告は、通訳訓練法をもとに開発されたDLS英語学習法 (Dynamic Listening and Speaking Method) を応用したトレーニングによる12回のスピーキング指導の効果について検証を試みたものである。事前および事後の面接調査において情報伝達テストを実施し、測定された学習者のスピーキング能力に現れた変化を、4つの評価観点 (vocabulary, accuracy, fluency, complexity) およびそれぞれの客観的指標に基づいて分析した。その結果、発話に使用された語彙については量的な増大が見られ、分速単位での言語的な流暢さも向上したことがわかった。また、発話に使用された文については複雑さや正確さの面で向上が見られた。しかし、適切な語を使用して自分の意図を相手に理解されやすく伝えるという内容的な流暢さの向上までには至っていないことがわかった。結論として、DLS英語学習法を応用したトレーニングを取り入れた「英会話」の授業は、すべての評価観点における改善までには至らなかったが、看護学生を対象としたスピーキングの指導方法として一定の効果があることが確認された。

キーワード：DLS英語学習法、看護学生、スピーキング指導

I. はじめに

日本に在住する外国人の増加に伴い、病院などの医療現場において日本人看護師が外国人患者のケアを行うことはもはや日常的なこととなりつつあり、看護の現場における英語、とりわけ英語によるコミュニケーション能力というものに対する必要性は高まる一方である。このような看護の現場における英語の必要性について、例えば西垣内 (2001) が長野県都市部の看護師を対象として行った調査では、84%の看護師が外国人の患者との対応において、日常的な英会話レベルの英語力が必要であると感じた経験を持つという実態が報告されている。また渡邊 (1998) は、臨床看護師を対象とした英語のニーズ分析を行い、その結果として対象者の13%が「医療従事者として英語は絶対に必要」86%が「必要」と考えている実態と、

臨床現場で必要な英語力については43%が「会話力」と回答したという報告を行っている。さらに、成沢 (2003) は看護系大学の教員および病院の看護師に対して「10年後の看護分野における英語に対するニーズ」について調査を行い、教員・看護師の内90%が「外国人患者とのコミュニケーション」におけるニーズを想定していることを明らかにしている。これらの先行研究の結果を見ると、将来的には、外国人患者に対してよりよい看護を提供するという目標を達成するために、患者と英語でコミュニケーションを行うことができるスピーキングの技能というものが日本人看護師にとって不可欠な能力の1つになることも十分に予想される。

ところで、日本の学校におけるスピーキング指導は、中学校における英語の授業や、高等学校に

における「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」の授業のように、英語の諸技能を総合的に扱う授業の一部として行われる場合と、高等学校の「オーラルコミュニケーションA」の授業や、大学で「英会話」などの科目名で行われている授業のようにスピーキングの技能そのものに焦点を当てて行われる場合がある(馬場 1997)。本学部の教育課程においては、1年生対象の必修科目「英語ⅠA(基礎英語)」では前者に該当するスピーキング指導が、また選択科目の「英会話」では後者に該当するスピーキング指導がそれぞれ行われている。この内、本研究では特に「英会話」を授業改善のターゲットとして取り上げ、看護学生を対象としてスピーキングの技能そのものに焦点を当てて行われる授業の指導内容および方法をより一層充実させ、臨床現場における英語のニーズに多少なりとも応えることのできる授業実践を行いたいと考えた。その具体的な手立てとして通訳訓練法をもとに開発されたDLS英語学習法(Dynamic Listening and Speaking Method)を応用したトレーニングを取り入れ、授業改善を試みることにした。本実践報告は、このような英語学習法に基づき半期・12回の授業で実践したスピーキング指導の効果について報告するものである。

II. 授業実践の背景

1. DLS英語学習法(Dynamic Listening and Speaking Method)について

DLS英語学習法は「相手の言うことを正しく理解し、提示された論点に沿って自分の意見が表明できる能力を育てること(新崎・高橋, 2004, p.86)」を目標として、「英語を聞いて理解し、自分の英語で表現する訓練(新崎・高橋, p.20)」を中心として行う学習法である。そもそもこの学習法は「同時通訳」の基礎訓練として考案されたものであり、同時通訳者が聞き取った英語をリアルタイムに逐次日本語へ訳す作業を行うために必要とされる「能動的に情報を取り込む能力」を強化するために行う通訳英語訓練がその原型とされる。ただし、同時通訳者養成のための訓練では、英語で聞き取った内容を自分の理解と記憶を頼りに原

文の意味をそのまま日本語で再生するという練習を行うが、DLSの訓練では学習者が全部を覚えるには難しい長さの文章を聞き、メモを取りながら大切な情報を記憶し、記憶した内容を基に自分の英語でまとめて発表するというスピーキングの練習を行うことになる。このトレーニングでは、アウトプットされる英語が「オリジナルの英語そのままの再生」ではなく「自分の言葉」になっているということが重要であり、指導上のポイントは、オリジナルの英語を聞いて理解した内容を自分の使える英語表現に組み込んで話す練習を行わせるという点にある。

このようなDLS英語学習法によるトレーニングが、スピーキング能力を伸ばす上で効果的である理由について新崎らは「新しく覚えた単語や表現は、自分の言いたいことを伝える手段として使えたときに初めて自分のものになる(p.21)」という仮説を立て、具体的には「DLSでは、listeningの時にすべての文章を記憶するように要求しない。しかし、内容の理解とともに、いくつか印象的な表現が頭に残っているはずである。今、耳から入った英語を使って、すぐに自分の言葉としてしゃべる。これこそ、もっとも効率的な英語表現の獲得方法であろう(p.22)」と説明している。このような説明は、学習者にインプットに注目させ、意味のある言語使用の機会を与え、アウトプットを自発的に産出するように仕向けることによって学習に導き、スピーキング能力の発達を促進していくという「タスク中心教授法(task-based instruction)」の考え方(米山 2003)と一致するものである。

なお、今回の授業実践の対象となった学生は、DLS英語学習法の完全な初心者であり、能動的に英語を聞き取る練習の方法として、インプットに注目してメモを取りながら要点を押さえて聞くという活動は必ずしも容易ではないと判断した。そこでDLS英語学習法の基本的な特徴を活かしながら、対象となる学生の実態に配慮したトレーニングの方法として、1) 授業用テキストの各レッスンの「基本Dialogue」を聞き、対話の内容に関する英語の質問に対して正しい答えを選ばせる(要

点を押さえて聞く活動)、2) 基本Dialogueの空欄に聞き取った語を書き入れる「ディクテーション」をさせる(キーワードをメモする活動)、3) 「音読練習→音読・暗唱練習→(本文を見ないで)リピティング」とステップ・アップさせながら音読練習をさせる(聞き取った内容を自分の英語でまとめて発表するための準備活動)、4) 自分の英語で基本Dialogueの「要約文」をライティングさせ、それを暗記して発表させる(スピーキング活動)というDLS英語学習法を応用した独自の初心者向けトレーニング・メニューを考案し、授業実践(詳細についてはⅢ-3参照)を行うことにした。

2. スピーキング能力の評価について

Weir (1990, pp.73-80) は主な口頭能力テストのタイプとして、1) 口頭エッセイ(oral essay), 2) 口頭発表(oral presentation), 3) 自由インタビュー(free interview), 4) 制限インタビュー(controlled interview), 5) 情報伝達(information transfer), 6) タスク(interaction task), 7) ロールプレイ(role play) という分類を提示している。今回の実践報告におけるスピーキング能力の評価および分析に際しては「情報伝達(独立した絵の描写)」を採用した(資料1)。その理由として、口頭エッセイに関してはトピックの選定が難しく

受験者のパフォーマンスがうまく引き出せない可能性があり、口頭発表については事前に与えられたトピックに対して準備が十分に行われた場合、暗唱と同じになってしまう。また、インタビュー形式、タスクやロールプレイによる場合には面接官と受験者あるいは

受験者同士による相互作用(interaction)という要素がパフォーマンスに反映されやすく、評価の信頼性を確保するのが難しい面がある。これに対し、1枚の絵を受験者に見せ、現在形や現在進行形を使って絵の内容を描写して情報伝達を行うというテスト形式には「読む・聞く」という活動が含まれないので、受験者のスピーキング能力を純粹に測ることができると考えられる。さらに、発話の内容に関しては、与えられた絵に基づいて考えることができるので、内容的にまとまりのある談話単位の発話を引き出しやすく、その中で現在形や現在進行形など特定の文法項目に注目して評価することも可能となる。特に、英語による相互作用的なコミュニケーション活動に慣れていない今回の調査対象者のスピーキング能力を考慮すると妥当な方法であると考えられる(Weir, p.77)。また、評価の観点については、言語能力構造(Bachman & Palmer, 1996; 大友 & スラッシャー, 2000)に基づき、スピーキング能力を4つの観点(語彙・複雑さ・正確さ・流暢さ)に分け、それぞれの観点のある側面を測定すると考えられる客観的指標を、小泉・栗寄(2002, p.20)を参考にして設定した。表1の1)から11)の指標の選定に際しては、大学生の発話分析に使用可能なものと考えられるものを基準として選んだ。

表1 評価観点とその客観的指標

評価観点	客観的指標
語彙(Vocabulary)	1) unpruned tokenの数(発話された全ての語数) 2) pruned tokenの数(unpruned tokenの数 - [直後の繰り返し、自己訂正した語などの数]) 3) typeの数(異なる)語の総数 4) typeの数÷pruned tokenの数(同じ語句を発話の中で繰り返さない割合)
文の複雑さ(Complexity)	5) pruned tokenの数÷C-unit*の数(1 C-unitあたりの語彙数)
文の正確さ(Accuracy)	6) 誤りの数 7) 誤りのあるC-unitの数 8) 誤りのあるC-unitの数÷C-unitの数(発話)全体の中で誤りのあるC-unitの割合
発話の流暢さ(Fluency)	9) unpruned tokenの数÷話した秒数×60(1分間で話した語数の割合) 10) pruned tokenの数÷話した秒数×60 11) pruned tokenの数÷unpruned tokenの数(流暢さを妨げる語句がない割合)

*C-unit(communication unit)については註1)参照のこと。

Ⅲ. 調査

1. 調査の目的

DLS英語学習法を応用したトレーニングを継続して行うことにより、学習者のスピーキング能力にどのような変化が現れるかを、4つの評価観点 (vocabulary, accuracy, fluency, complexity) およびそれぞれの客観的指標に基づいて分析し、スピーキング指導の効果について検証する。

2. 授業および調査の対象者

授業実践は、平成17年10月から平成18年1月(後期授業期間)に1年生対象の選択科目「英会話」を受講した女子学生9名を対象として行った。ただし、受講者の内1名については、10月に事前調査として実施したオーラル・インタビューを受けることができなかったため調査対象としては除外し、8名のデータを分析した。

3. 授業実践の内容と調査方法

1) 教材(テキスト)と授業展開の概要

今回のスピーキング指導に使用した教材は、「英会話」の授業用テキストとして指定した『やさしい看護英語』(成美堂)である。本テキストは、ナースや看護学生を対象とした臨床場面での会話力の養成を目指したテキストで、特に場面を病院に設定し、そこで使われる特殊な用語や表現を取り上げ、ナースと患者との間で実際にかわされる基本的な対話(dialogue)を中心にして作成されている。各レッスンは、「Dialogue」「Listening Comprehension」「Writing」「Useful Expressions」「Additional Vocabulary」「Role Play」という6つのセクションから構成されているが、今回の授業実践では、「Dialogue」「Listening Comprehension」および「Role Play」のセクションをトレーニングの材料として使用した(資料2)。

各レッスンの授業は、(1)基本Dialogueの内容を考えながら聞く(2回)、(2)テープの質問を聞き、正しい答えを選ぶ、(3)答え合わせを行う、(4)基本Dialogueのディクテーションを行う、(5)答え合わせを行う、(6)基本Dialogueの音読練習を行う(2回)、(7)音読—暗唱練習を行う(2回)、(8)(本文を見ないで)リピーティング

を行う(2回)、(9)要約文(資料3)を作成し暗記する、(10)発表を行う、という(1)～(10)を基本的な進め方として展開した。

2) 調査の方法

事前調査については、後期最初の授業でオリエンテーションを行った後、個別面接形式で1枚の絵を見せ、現在形や現在進行形を使って絵の内容について英語で描写するという情報伝達テストを行った。最初に1分間、絵の内容について考える時間を与え、その後で発話させた。発話の内容はICレコーダーに収録し、後日書き起こした。事後調査については、平成18年2月初旬に設定し、事前調査と同一の絵²⁾を使用して、1分間の準備時間の後で絵の内容について発話するように依頼した。発話内容については事前調査と同様に、ICレコーダーに収録し、後日書き起こした。

4. 分析方法

1) 4つの評価観点(vocabulary, accuracy, fluency, complexity)について、それぞれ選定された1)～11)の「客観的指標」ごとに、度数による単純集計と計算を行う。

2) 事前および事後に実施した情報伝達テストによる測定結果に統計学的に有意な差があるか否かを判定するためにサイン検定³⁾(対応あり、両側検定)にかける。

5. 倫理的配慮

事前・事後調査に際しては、対象者全員に口頭で本調査の主旨・目的、調査への参加は自由意志によること、調査への不参加や中断の保障、不利益がないこと等についての説明を行った。特に、情報伝達テストについては単位認定に関わる評価とは無関係であることを確約し、承諾が得られた学生を対象として実施した。また調査結果の取り扱いについては、学生個人が特定されないことがないようにプライバシーに対する配慮を十分に行った上で授業実践報告としてまとめ、本紀要での公表を予定している旨を説明し了解を得た。

Ⅳ. 結果

表2および表3は、「語彙」「文の複雑さ」「文の正確さ」「発話の流暢さ」という4つの評価観点

について、それぞれ選定された1)～11)の「客観的指標」ごとに、各被験者の度数と計算による結果を示したものである。

表2 事前調査における情報伝達テストの結果 (N=8)

評価観点 客観的指標		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
語彙	1	23	40	28	64	31	26	32	36
	2	21	37	26	50	28	25	31	33
	3	17	25	19	28	24	22	21	27
	4	0.809	0.675	0.730	0.56	0.857	0.88	0.677	0.818
複雑さ	5	3	3.363	3.25	2.381	2.545	4.166	3.444	3.3
正確さ	6	4	6	3	4	5	6	8	5
	7	4	8	4	5	5	4	7	5
	8	0.571	0.727	0.5	0.238	0.454	0.666	0.777	0.5
流暢さ	9	10.61	12.63	7.636	15.67	13.77	10.4	7.384	10.28
	10	9.692	17.07	12	23.07	12.92	11.53	14.30	15.23
	11	0.913	0.925	0.928	0.781	0.903	0.961	0.968	0.916

表3 事後調査における情報伝達テストの結果 (N=8)

評価観点 客観的指標		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
語彙	1	32	86	35	89	61	44	77	44
	2	30	77	33	86	60	42	73	44
	3	26	48	25	40	42	27	52	29
	4	0.866	0.623	0.757	0.465	0.7	0.624	0.712	0.659
複雑さ	5	4.285	4.529	3.666	4.095	4.285	3	3.842	3.384
正確さ	6	2	4	2	3	3	2	2	6
	7	2	4	2	3	2	2	2	6
	8	0.285	0.235	0.222	0.142	0.142	0.142	0.105	0.461
流暢さ	9	19.2	14.65	8.235	28.55	24.89	11.18	13.12	23.36
	10	18	46.2	19.8	51.6	36	25.2	43.8	26.4
	11	0.937	0.895	0.942	0.966	0.983	0.954	0.948	1

表4 客観的指標のサイン検定

評価観点	客観的指標	サイン検定：両側検定
語彙	1) unpruned tokenの数	p=0.0078, ** (p<.01)
	2) pruned tokenの数	p=0.0078, ** (p<.01)
	3) typeの数	p=0.0078, ** (p<.01)
	4) typeの数÷pruned tokenの数	p=0.7265, ns (.10<p)
複雑さ	5) pruned tokenの数÷C-unitの数	p=0.0703, + (.05<p<.10)
正確さ	6) 誤りの数	p=0.0703, + (.05<p<.10)
	7) 誤りのあるC-unitの数	p=0.0703, + (.05<p<.10)
	8) 誤りのあるC-unitの数÷C-unitの数	p=0.0078, ** (p<.01)
流暢さ	9) unpruned tokenの数÷話した秒数×60	p=0.0078, ** (p<.01)
	10) pruned tokenの数÷話した秒数×60	p=0.0078, ** (p<.01)
	11) pruned tokenの数÷unpruned tokenの数	p=0.7265, ns (.10<p)

表4は、事前および事後調査において実施した情報伝達テストによる測定結果に統計学的な有意差があるか否かを判定するためにサイン検定を行った結果である。まず「語彙」に関しては、発話における総語数を表す「unpruned tokenの数」や同じ語の繰り返しなどを除いた「pruned tokenの数」また、異なる語の総数を表す「typeの数」においては1%水準で有意に増加していることがわかった。しかし、同じ語句を発話の中で繰り返さない割合を表す「typeの数÷pruned tokenの数」については有意差がみられず、8名の内5名についてはその値が低くなり、むしろ同じ語を何度も繰り返して発話する傾向が強くなったことを示す結果となった。つまりこれは、DLS英語学習法を応用したトレーニングを継続して行ったことにより、発話量が増大し使用する語彙の種類も豊富になったが、この量的増大は同じ語の繰り返しによるという面があることを意味する結果である。

次に「文の複雑さ」に関しては、C-unit (communication unit) 1つあたりに含まれる語彙数を表す「pruned tokenの数÷C-unitの数」を算出したところ、統計学的には有意傾向を示す結果となった。8名の内7名についてはその値が高くなっていて、事前調査に比べ複雑な文が使用できるようになったことがわかる。

また「文の正確さ」に関しては、「誤りの数」および「誤りのあるC-unitの数」が有意傾向を示し、発話全体の中で誤りのあるC-unitの割合を示す「誤りのあるC-unitの数÷C-unitの数」については、その数値が1%水準で有意に低下していることがわかった。すなわち、DLS英語学習法を応用したトレーニングを継続して行ったことにより、誤りを含むC-unitの割合が低下し、発話に使用する文の正確さが向上したことを示す結果となった。

さらに「発話の流暢さ」に関しては、1分間で話した語数の割合を示す「unpruned tokenの数÷話した秒数×60」および「pruned tokenの数÷話した秒数×60」の数値については1%水準で有意であった。つまりこれは、DLS英語学習法を応用したトレーニングを継続して行ったことによ

り、単位時間内における沈黙やポーズの時間帯などは減少し、発話量が増えたことにより分速単位での言語的な流暢さが向上したことを意味している。しかし、流暢さを妨げる語句がない割合を示す「pruned tokenの数÷unpruned tokenの数」については統計学的な有意差が見られず、8名の内3名についてはその割合が低くなっていた。すなわち、これらの学生については、発話の中で同じ語を直後に繰り返したり、自己訂正により言い直すなど、聞き手の内容理解の妨げとなる直後に繰り返した語数や自己訂正をした数などが増加していて、適切な語を使用して自分の意図を相手に理解させやすくするという内容的な流暢さの改善までには至らなかったと解釈することができる。

V. 考察

Skehan (1998) は、タスクを行うことによって学習者は発話する言語の流暢さ、正確さ、複雑さに対して注意を傾けることになり、様々な方法で自分の意思を伝えようと試みることがスピーキング能力の全体的な発達を促すという立場を表明した。本研究で実践したDLS英語学習法を応用したトレーニングが調査対象となった看護学生のスピーキング能力に与えた効果について、この立場から考察を試みることにする。

第1に語彙に関する分析から、DLS英語学習法を応用したトレーニングは、発話による総語数を増加させ、異なる語の使用についても増大させる効果があったことが確認された。この点については、DLS英語学習法におけるスピーキング・タスクの目的が、オリジナルの文章を再生することではなく、記憶した内容を基にして自分の英語でまとめて発表することにあるので、学習者の意識が言語形式よりも言語による内容の伝達という側面に向けられたためであると考えられる。つまり、学習者はスピーキングの段階では、何よりもメッセージを伝えることに集中し、基本Dialogueを聞いて理解した内容を自分の英語で伝える必要からより豊富な語彙使用を行い、その結果として発話量の量的な増大が図られたのではないかと思われる。

第2に発話の中で使用された「文の複雑さ」および「文の正確さ」に関する分析からは、事前調査に比べ複雑な文が使用できるようになり、英文としての正確さも向上したことがわかった。この結果については、Bygate (1996) が、同じタスクを繰り返して行くと、タスクの概念化がより自動的になり、学習者の注意の焦点が次の形成化のプロセスへと移り、流暢さ、正確さ、さらに語彙、談話、文構造のレパートリーも同時に高められると説明していることと関連していると思われる。すなわち、今回のDLS英語学習法を応用したトレーニングでは「基本的な進め方」に沿って、基本Dialogueの聞き取りを行い、その内容を「ヒントや指示がなくても使える情報」として能動的に理解し、自分の英語で「要約文」を書き、それを暗記して発表するという同じ形式のタスクを毎回繰り返して行った。確かに各Dialogueの内容は異なるものであったが、場面設定については同一の患者が同じ病院内で看護師や医師、受付担当者などと対話するという共通性があり、同じタスクの繰り返しに相応する効果が得られたのではないかと考えられる。

第3に「発話の流暢さ」に関する分析から、分速単位での言語的な流暢さについては向上が見られたが、同じ語句の繰り返しや言い直しが発話量増大の要因となり、適切な英語を使用して相手の理解を促すという内容的な流暢さを向上させるまでには至っていないことがわかった。この点に関しては、流暢さを高めるための意味重視の指導は、正確さを高めるための形式重視の指導とのバランスを保ちながら行われるべきである(大下 1996)という指摘と関わりがあると考えられる。つまり、今回の実践では、スピーキングの準備としてサマリー・ライティングの活動に取り組みせることにより使用する文の「正確さ」や「複雑さ」にも注意を向けさせるように配慮したが、要約文の言語的な正確さを発表前にチェックしたり、あるいは発表後にフィードバックを与えるなどの教師側からの働きかけは行われなかった。その結果として、言語的な流暢さについては向上が見られたが、内容的な流暢さについては改善されなかったのでは

ないかと考えられる。

今回のトレーニングにおいて、要約文の発表前にあえてチェックを行わなかった理由は、「耳から入った英語を使って、すぐに自分の言葉としてしゃべる」ように促すことがDLS学習法による指導効果を高めると考えたからであるが、内容的な流暢さを向上させるためには、発表段階における指導上の配慮が必要であると考えられる。1つの手立てとしては、全体での発表を行う前に2～3名程度の小グループを編成し、グループ内で各自の要約文の回覧を行い、相互に要約文の内容に対してフィードバックを行わせるという方法である。このような、書かれた文章の「内容」に対するフィードバック効果の有益性に関してはSemke (1988)、Kepner (1991)、Sheppard (1992)、Oi *et al.* (2000) などの報告があり、発表内容における流暢さを向上させる効果を期待することができる。

VI. 結論

通訳訓練法をもとに開発されたDLS英語学習法を応用したトレーニングによる12回のスピーキング指導の効果について、事前および事後の情報伝達テストにおいて測定された学習者のスピーキング能力に現れた変化を「語彙」「文の複雑さ」「文の正確さ」「発話の流暢さ」という4つの評価観点およびそれぞれの客観的指標に基づいて分析した結果、以下のような結論が得られた。

- 1) DLS英語学習法を応用したトレーニングでは、学習者の意識が言語形式よりも言語による内容の伝達という側面に向けられるため、発話に使用される語彙が量的に増大し、分速単位での言語的な流暢さも向上する。
- 2) DLS英語学習法を応用したトレーニングを継続して行うことにより、タスクの繰り返しによる効果が波及し、発話に使用される文の複雑さや正確さが向上する。
- 3) DLS英語学習法を応用したトレーニングにより、内容的な流暢さの向上を図るためには、流暢さを高めるための意味重視の指導と正確さを高めるための形式重視の指導がバランス

よく行われる必要がある。

- 4) DLS英語学習法を応用したトレーニングを取り入れた「英会話」の授業は、看護学生を対象としたスピーキングの指導方法として一定の効果がある。

ただしこれらの結論は、8名という極めて少数の被験者データの分析から導き出されたものであり、これを基にDLS英語学習法の効果について一般化をすることは危険である。今回の授業実践方法の見直しと改良を行い、対象人数を増やし、長期的に実践を行った上での検証が必要である。

註

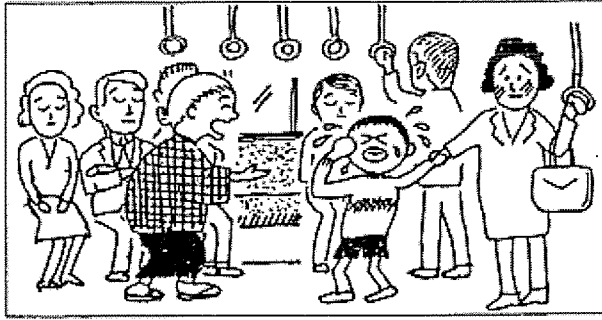
- 1) 文の言語的な複雑さの程度を示す指標として、Hunt (1966) は、独立節を1つのT-unit (terminal unit) と見なし、その独立節に従属節、関係詞、修飾語句が付加されても1個のT-unit と数える方法を提唱した。しかし元来、子どもの第1言語のライティングに見られる統語発達の測定のために考案された尺度であり、話し言葉の分析には向かないという指摘があった (Foster, Tonkyn, & Wiggsworth, 2000)。このT-unitに類似しているが、動詞を伴わないで、しかもコミュニケーションの価値を持った独立した句を基本単位として認めるのがC-unit (Loban 1966) である。例えば、A: Where's my hat? B: On the table. というやりとりの中で、Bの発話はT-unitで数えると0であるが、C-unitで数えると1となる。
- 2) 事前調査と同一の絵を使用することについては、いわゆる学習効果を考慮した時、必ずしも適切な方法ではないと思われるが、事前調査実施後、情報伝達テストに関わるフィードバックや指導は全く行わず、冬季休業を含めほぼ4ヶ月が経過していることから、同一課題による測定上の誤差は少ないと判断した。
- 3) 今回の調査では収集したデータ数が10以下で、非常に少ないケースに該当する。条件間にデータの対応があり、対応するデータどうしの差が正規分布するかどうかを確認できないので、2条件 (事前・事後) に適応可能なノンパラメト

リック検定法である「サイン検定」に依ることにした。

引用文献

- 馬場哲生 編著 (1997). 『英語スピーキング論』 河源社.
- Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice* Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (1996). Effects of task repetition: Appraising the developing language of learners, in Willis, J. & Willis, D. (eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*, Macmillan Heineman.
- Kepner, C.G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills, *The Modern Language Journal*, 75, 303-313.
- 小泉利恵・栗寄逸美. (2002). 「日本人中学生のモノログにおけるスピーキングの特徴」『関東甲信越英語教育学会紀要』第16号. 17-28.
- 成沢和子他. (2003). 「4年生看護教育における英語教育の現状と問題点」『看護教育』第44巻12号. 1080-1088.
- 西垣内磨留美. (2001). 「長野県都市部の看護現場における英語の必要性に関する調査」『長野県看護大学紀要』第3巻. 51-56.
- Oi, K., Kamimura, T., T. & Matsumoto, K. (2000). A search for the feedback that works for Japanese EFL students: Content-based or grammar-based, *JACET Bulletin*, 32, 91-108.
- 大下邦幸 編 (1996). 『コミュニケーション能力を高める英語授業』東京書籍.
- 大友賢二・R. スラッシャー (2000). 『<実践>言語テスト作成法』大修館書店.
- Semke, J.D. (1988). The effects of the red pen, *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103-110.
- 新崎隆子・高橋百合子. (2004). 『眠った英語を呼び覚ます』はまの出版.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- 助川尚子・T.ハリントン. (1999). *How Are You Feeling Today?* 『やさしい看護英語』成美堂.
- 渡邊容子. (1998). 「臨床看護婦の英語の必要分析」*The Language Teacher*, Vol. 22; 27-31.
- Weir, C. (1990). *Communicative Language Testing*, Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- 米山朝二 (2003). 『英語教育指導法事典』 研究社.

資料 1 情報伝達テスト例



指示文：「これから1枚の絵を見せます。絵をよく見て、その内容について考え、英語で説明をしてください。準備の時間は1分間です。(1分後) それでは説明を始めてください。」

資料 2 使用教材例

Lesson 3 Checking the Registration Card

(Mr. Stevens' registration card is now ready.)

I. Listening Comprehension

EXERCISE 1

Listen to the dialogue and choose the right answer to each question.

1. []
 (a) his registration card
 (b) his ID card
 (c) his application card
2. []
 (a) his address and telephone number
 (b) his identification number
 (c) his name and birth date
3. []
 (a) the person to contact in an emergency
 (b) the person to refer him to
 (c) the person to take care of his child
4. []
 (a) 3104-8765
 (b) 3014-8765
 (c) 3041-8765
5. []
 (a) the nurse on the patient unit
 (b) the receptionist in the Internal Medicine Department
 (c) the cashier at the next window

EXERCISE 2

Listen to the dialogue again and fill in the blanks.

Clerk: Thank you so much for 1) _____ 2) _____
your registration card.

Mr. Stevens: Thank you very much.

Clerk: Please 3) _____ that your name and 4) _____
are 5) _____.

Mr. Stevens: Let me see. Yes, 6) _____ is correct.

Is there any other information that you 7) _____?

Clerk: Yes, one more thing. Who should we 8)

in an 9) _____?

Mr. Stevens: My wife. My wife's 10) _____
is 11) _____.

Clerk: Now everything is 12) _____. Please give this
card to the 13) _____ in the Internal Medicine
Department.

Mr. Stevens: Thank you very much. You've been very helpful.

資料 3 要約シート

Summary Writing [Lesson 3]

Mr. Stevens' registration card is now ready.
1. What did the clerk give Mr. Stevens? The clerk gave ...
2. What information did the clerk want Mr. Stevens to check? She wanted him to check ...
3. What other information did the clerk need for registration? She needs the information about ...
4. Who should the hospital contact when Mr. Stevens in an emergency? 5. What telephone number should the hospital call? Mr. Stevens say that they should contact ...
6. To whom should Mr. Stevens give his registration card? He should give the card to ...
7. What does Mr. Stevens think of the clerk?

Effects of the Dynamic Listening and Speaking Method on the Improvement of English Speaking Ability of Nursing College Students

SUGITA Yoshihito

Key words : Dynamic Listening and Speaking Method, Nursing students, Speaking