



THE  
SOCIETY FOR  
TESTING  
ENGLISH  
PROFICIENCY,  
INC.

# STEP BULLETIN

vol.15 2003

第15回「英検」研究助成 報告

# STEP BULLETIN

vol.15 2003

## ● 第15回「英検」研究助成 報告

---

### A. 研究部門

- 英語能力テストに関する研究

### B. 実践部門

- 英語能力向上をめざす教育実践

### C. 調査部門

- 英語教育関連の調査・アンケートの実施と分析

## 第15回「英検」研究助成 選考委員

(役職は委嘱当時，\*印は専門選考委員)

- |         |                        |
|---------|------------------------|
| 小串 雅則   | 文部科学省初等中等教育局主任教科書調査官   |
| 川島 由夫   | 全国英語教育研究団体連合会会長        |
| 千田 捷熙   | 全国高等学校長協会会長            |
| 星 正雄    | 全日本中学校長会会長             |
| * 池田 央  | (株)教育測定研究所取締役・立教大学名誉教授 |
| * 大友 賢二 | 常磐大学教授・筑波大学名誉教授        |
| * 小池 生夫 | 明海大学教授・慶應義塾大学名誉教授      |
| * 羽鳥 博愛 | (財)日本英語検定協会会長          |
| * 和田 稔  | (財)日本英語検定協会検定委員長       |

## 研究のための時間を どうやって作るか

— 第15回研究助成報告に寄せて —

(財) 日本英語検定協会 会長 羽鳥 博愛

助成金贈呈式のとき私はいつも、「助成金による研究を口実にして本務校の校務をないがしろにしないでください」と言っている。これは元はと言えば、ある校長先生に「英検が研究を奨励するのはいいが、それで教員が校務をさぼるようになっては困る」と言われたからであるが、確かにそうだと思う。

この Bulletin に論文を書いた人たちは、校務と研究を何とか両立させた経験済みであるからこういうことを今さら言う必要はないかもしれないが、今後の人たちのために書かせてもらう。

第一は心構えである。「現場では雑用が多くて研究などできませんよ」と言う人には、永久に研究時間は取れない。しかし、学校の仕事はちゃんとやり、しかも何とか時間をやり繰りして、勉強したり研究した人は、その後大成している。私は何人もそういう人を知っている。何とかやるぞと決心することである。

第二には、どうやって自分の研究の時間を作るかということ、それは研究の習慣化である。喫茶店に入ると何も考えずに「コーヒー」と言う人がいる。メニューを見て、考えて注文するよりずっと早い。この要領である。夜寝る前には1、2時間いつも研究のことをやる。それに関係あることはまとめて一定の場所に置いておく。そう決めておくと、その仕事に入りやすい。私は毎日英語で日記を書く。書かないと気持ちが悪い。この習慣はこのところ6年続いている。おかげで、日常語彙を随分覚えた。英語も口から出やすい。先生方も工夫して少なくとも助成研究期間中は研究を習慣化したらどうであろうか。

# Contents

## ● はじめに

研究のための時間をどうやって作るか ―― 第15回研究助成報告に寄せて ――  
(財)日本英語検定協会 会長 羽鳥 博愛 …………… 3

## ● 報告別講評

専門選考委員 (初出順)  
大友 賢二 / 羽鳥 博愛 / 小池 生夫 / 池田 央 / 和田 稔 …………… 6

## A. 研究部門

### 高校入学時の英語能力値の年次推移

―― 項目応答理論を用いた県規模英語学力テストの共通尺度化 ―― **共同研究**  
(代表者) 茨城県立並木高等学校 教諭 齊田 智里 …………… 12

### 新学習指導要領をふまえた中高生を対象とした

レベル別語彙テストの作成 **共同研究**  
(代表者) 東京都立国際高等学校 教諭 佐藤 留美 …………… 25

### イマージョンと非イマージョンの writing 能力の測定

―― 英検3級をフィルターにして ――  
北海道/札幌市立新川西中学校 教諭 阿部 若葉 …………… 39

## B. 実践部門

\*印は「奨励研究」

### 高校生のリスニングにおけるつまずきを意識した指導

広島県/広島大学附属中・高等学校 教諭 井長 洋 …………… 51

### 高等学校英語授業における「実践的コミュニケーション能力」向上に果たす生徒間のインタラクション活動の役割

大分県立大分西高等学校 教諭 小林 啓子 …………… 62

### CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) の原理を応用した英語学習

―― 総合学科選択科目「英語絵本」における取り組み ――  
兵庫県立加古川南高等学校 教諭 岩見 理華 …………… 80

### Task-based Syllabus の開発と総合的英語運用能力の育成

―― 導入期の指導に焦点をあてて ――  
愛知県/名古屋大学教育学部附属中・高等学校 教諭 木下 雅仁 …………… 97

\*学級担任が子どもと楽しむ英語活動

— コミュニケーション能力の育成 — **共同研究**

〈代表者〉石川県／金沢市立森本小学校 教諭 本間 啓子 …… 116

公立小学校における「ストーリー」を用いた英語活動

— クラス担任とボランティア英語教師の連携 — **共同研究**

〈代表者〉東京都／世田谷区立千歳小学校 校長 寶田 宏恭 …… 135

**C. 調査部門**

何が英語学習者の動機づけを高めるのか

— 自己決定理論に基づいた英語学習動機づけの調査分析 —

北海道立札幌稲雲高等学校 非常勤講師／

北海道大学大学院博士後期課程在籍 廣森 友人 …… 142

英検2級とセンター試験に対する英語教科書語彙の効果

— 過去10年間の通時的調査 —

千葉県立長狭高等学校 教諭 長谷川 修治 …… 152

早期英語教育経験者と未経験者の中間言語の分析

— 中学入門期のつまずきの原因を比較する —

東京都／学習院女子中等科高等科 教諭 高田 智子 …… 159

全国公立高等学校入試リスニング問題の分析

静岡県／伊東市立北中学校 教諭 杉本 博昭 …… 171

- 第1～16回「英検」研究助成入選テーマ …… 180

第15回「英検」研究助成は下記の日程で行われました。

- ◆ 募集期間 …… 平成14年1月～4月15日
- ◆ 選考 …… 4月26日～5月31日
- ◆ 助成金贈呈式 …… 6月29日
- ◆ 研究期間 …… 7月～平成15年4月下旬
- ◆ 報告書提出 …… 平成15年4月30日

# 報告別講評

	A	B	C
評者(初出順) 大友 賢二	研究部門 報告 I		調査部門 報告 I
羽鳥 博愛	研究部門 報告 II	実践部門 報告 IV	調査部門 報告 IV
小池 生夫	研究部門 報告 III	実践部門 報告 VI	調査部門 報告 II
池田 央		実践部門 報告 I 実践部門 報告 III	
和田 稔		実践部門 報告 II * 実践部門 報告 V	調査部門 報告 III

\*は奨励研究

## ..... A. 研究部門・報告 I .....

大友 賢二

### 高校入学時の英語能力値の年次推移

項目応答理論を用いた県規模英語学力テストの  
共通尺度化

【報告者：齊田 智里】

わが国の学校教育における学力低下がいろいろな場で問題になっているが、学力は本当に低下しているのだろうか。このことは、外国語教育に携わる者にとっても、きわめて関心の高い課題である。本研究の結果は、この問いに対する適切な答えを与えてくれている。英語能力の年次推移に関する研究としては、おそらく、わが国初の科学的な研究といっても過言ではない。

学力の年次推移の検討においては、例えば、あるテスト項目を1990年に与え、そして、同じテスト項目、あるいは、その一部を再び2000年に与えて、過去10年間の推移を求めるとというのがこれまで行われてきているごく一般的な方法である。こうした方法は、いわゆる古典的テスト理論によるもので、多くの問題を抱えている。

こうした古典的テスト理論による方法を乗り越えたこの研究をわが国初の科学的な研究と呼びたい理由は、これまでの古典的テスト理論では解決できなかった共通尺度化を項目応答理論によって解決してい

るとい点である。

共通尺度化の実施が必要と、改めて年次推移を検討しようと思いついたけれども、そのときすでに、過去のテストでは共通項目や、共通受験者を使った「等化」(equating)と呼ばれる技法が使われていないことに気づく場合がごく普通である。そのため、項目応答理論の利用を中止せざるを得ない。

この研究をわが国初の科学的な研究と呼びたい最も大きな理由は、共通項目も、共通受験者も存在しない過去のデータを用いて、共通尺度を作り上げたということである。

共通受験者デザインによる等化用テストを作成し、改めて3215名に対するテストを実施して、等化係数を求め、8年間で高校入試時の英語能力推定値は徐々に低下し、特に、1998年の低下が、際立っていることを明確に示している点は見事である。この研究では、8年間のテストの大間構成に大きな違いがなかったこと、また、すべての項目が多肢選択形式であったことは幸いであった。

大間構成に大きな違いがある場合、しかも、多肢選択型項目 (multiple choice type items) と解答構築型項目 (constructed-response items) との両方が含まれている場合の等化係数を求めるにはどうしたらよいか、などの難問も今後の課題の一つとして、齊田氏がますます発展することを心から祈るものである。

## A. 研究部門・報告Ⅱ

羽鳥 博愛

新学習指導要領をふまえた中高生を対象  
としたレベル別語彙テストの作成

【報告者：佐藤 留美】

この報告は、2000語レベル以下の語彙を持つ者を対象とした語彙力を測定するためのテスト開発についての報告である。テストは4種類で1～500語、501～1000語、1001～1500語、1501～2000語の範囲内の単語力があるか否かを調べられるようになっている。

各テストの構成は同じで12問から成り、1問は日本語を3つ示しそれに対応する英語の単語を与えられている6つの単語から選ぶ形式になっている。受験者は36個（3×12）の日本語に対応する英単語を選ぶために72個（6×12）の単語を目にすることになる。正解として選ばれる単語は36個であるが、受験者は72個の単語の意味を判断しなければならない。

このテスト形式はすでに考えた人がおり、報告者たちはそれに倣ったのであるが、そのテスト形式を採用することについても十分検討している。どのような単語を問題に取り入れるかについては、実に綿密な考慮をしている。試作テストを作って試してみたり、その綿密さはこの論文の特徴で賞賛に値する。特に優れているのは上のテストの合格者は下のテストには当然合格しなければならないという考えをしていることである。これからの問題として、今後検討しなければならないことも挙げているが、その考察も示唆的で優れている。このテストのWeb版とaural版を作る余裕がなかったと嘆いているが、それは今回の研究の価値を低めるものではない。

今回の研究は初級語彙テストを英語教育の世界に提供してくれたという点で高く評価したい。

## A. 研究部門・報告Ⅲ

小池 生夫

イメージョンと非イメージョンの  
writing 能力の測定

英検3級をフィルターにして

【報告者：阿部 若葉】

イメージョン式英語教育と非イメージョンの差がどのくらいあるかを研究したのが本研究であり、なかなか優れた論文である。この研究に相当のエネル

ギーを費やして行った努力に敬意を表したい。その上でコメントをしておきたい。

本研究は静岡県に加藤学園小・中学校生徒と北海道の札幌を中心とした公立小・中学校の生徒たちが「桃太郎」の物語を英文で書いたものを比較分析したものである。両者が英検3級を取得した者だけを対象にしており、その限りにおいてライティング能力に有意差が出ないという結果に達している。イメージョンの生徒と一般の生徒が英語に浸る時間数には大きな差があるはずであるにもかかわらずである。実験内容を検討してみて、かなり用意周到な分析であるから、それはそれで妥当であろう。

しかしながら、実験対象の生徒数が少ないことに不安が残る。また、4技能の分析ではないので、今回のテーマだけでは両実験群の総合的英語力の測定は難しい。英文理解、話す力、聞く力にはかなりの差があるのではないかと。

今回の実験では限界があったのはやむを得ないが、被験者を大幅に増やして、再度試みると新しい発見があるのではないだろうか。

## B. 実践部門・報告Ⅰ

池田 央

高校生のリスニングにおけるつまずきを  
意識した指導

【報告者：井長 洋】

「リスニング」は最初のアンケート調査結果にも見られるように、日本の高校生にとって一番苦手な英語学習といってよい。その理由を考え、その困難レベルに応じた指導法を考えようというのが、本報告書のねらいである。

日本人はどうしてもリーディングを中心として、活字に頼りながら英語を理解しがちである。本報告書では英検2級のリリスニングテスト4回分を利用して、条件の異なるA、B、C、Dの4種のテストを作成し、その比較を行っている。

テストAは通常のリリスニングのテストであり、英文が読まれている間活字は見せない。テストBは英文が読まれている間、その英文が画面上に文字として同時に提示される。テストCではテストAの英文がもっとゆっくりと流される（30%スロー）。そしてテストDでは英文音声は流されず、代わりに英文が文字として提示され、それを読んで答える。



準備にかけた教師の授業時間外時間数とか)、実践報告書としての価値がより高まったであろう。

#### ..... B. 実践部門・報告Ⅳ .....

羽鳥 博愛

### Task-based Syllabus の開発と 総合的英語運用能力の育成

導入期の指導に焦点をあてて

【報告者：木下 雅仁】

この報告は、教科書を使っての授業と並行して年間を通じて次々と行ったプロジェクト作業の内容紹介と、その評価を統計的に厳密に行った結果の報告である。

プロジェクト的なことを取り入れるとその間教科書での授業は行われないことが少なくないが、教科書はきちんと教え、その授業時間の一部を割いて1年間連続してプロジェクトとして計画したことを10種類行っているのが見事である。どんなことをプロジェクトとして取り上げたかについては、そのねらいと手順が要領よく述べられていて、プロジェクト活動を取り入れてみたいと思っている人には大いに参考になる。

さらにこの報告書が優れているのは、アンケートとテストを使って、プロジェクトに取り入れたことの効果を数量的に実証しようとしたことである。ややもすると、この種の報告書では生徒の感想の紹介ぐらいで終わってしまう傾向があるが、その点この報告は種々の面から徹底的に効果を追求していて立派である。授業とプロジェクトの実施に忙しいと思われるのによくやってくれたと思う。実践研究として模範的なものと言ってよいであろう。

#### ..... B. 実践部門・報告Ⅴ .....

和田 稔

### 学級担任が子どもと楽しむ英語活動

コミュニケーション能力の育成

【報告者：本間 啓子】

小学校における「英語活動」は学級担任が中心になって進めることになっている。このことが「英語活動」にかかわるすべての課題の根源であると言える。本研究は、この課題に正面から取り組んだ点が評価できる。具体的には、「教育課程の編成」や「日

課表の工夫」などに参考になる点が多い。

「教育課程の編成」では、「学級担任だけが行う英語活動」(英語活動に充てる年間35時間のうち、20時間)を教育課程の中心に置いて、ALTなどが学級担任と行うその他の英語活動(15時間)を体系的に整理している点が良い。各種の調査によれば、ALTなどの来校に限りがあり、このことが英語活動が計画的に機能しない最大の原因であると指摘されている。この課題に対して、1つの解決策を提案しているのがよい。また、「学級担任が行う英語活動」を毎朝15分間、時間割に位置づけたのも参考になる。学級担任の負担を軽減することができるし、生徒が接する英語の量を継続的に確保できるからである。

本研究のもう1つの特徴は評価を入念に行っている点である。評価の対象は教育課程から個々の授業と生徒の評価まで広範囲にわたっている。このような視点は基本的には正しいが、評価の方法など慎重に検討する必要がある。

本研究の成果をふまえて、さらに、「学級担任だけが行う英語活動」と他の活動をどのように有機的に結びつけるのがよいか、を研究してほしい。この結果、「学級担任だけが行う英語活動」の条件が明確になり、小学校の英語活動の最大の課題に対する解答が得られると期待される。

#### ..... B. 実践部門・報告Ⅵ .....

小池 生夫

### 公立小学校における「ストーリー」を用いた英語活動

クラス担任とボランティア英語教師の連携

【報告者：寶田 宏恭】

公立小学校でストーリーを用いて英語活動を行い、その研究実践のプロセスと結果をまとめた研究である。クラス担任と英語ボランティアの日本人教師が共同して最近数年間、毎週1回英語活動の授業を行っている。その内容が例示されているが、それによって様々なストーリーを聞かせ、その内容について質問をしている。大変ユニークであり、楽しく、しかも児童たちはかなり高度の内容を大人も驚くほどに理解していくようである。

ストーリーを用いる理由が挙げられているが、児童たちは表現の理解、筋書きの理解、想像力の多様性などを身につけるようである。そのカリキュラム

一覽と学習や英語活動についてのアンケート内容から、この授業が成功していることを全体的に理解することができる。他の小学校での英語活動にも大いに参考になるであろう。この実践ではベテランのボランティア教師の能力によるところが大きい。

さらに英語能力、発音、語彙の増加状態、文法単位の分析、文構造の作成、エラーの分析、ストーリーを中心とする英語学習の授業分析を含めて、さらに深部に入って研究を進めることが望まれる。

### ..... C. 調査部門・報告Ⅰ .....

#### 大友 賢二 何が英語学習者の動機づけを高めるのか

自己決定理論に基づいた  
英語学習動機づけの調査分析

【報告者：廣森 友人】

外国語学習の成功の度合いを決定する要因は、多くの人々によって、何度も議論されてきている。学習者の言語適性、知能、教授の質、学習時間、そして、学習者の頑張り強さなどが話題として浮かび上がってきている。この中で、もし、学習者の言語適性、知能、教授の質が同じ2つのクラスがある場合、学習時間と学習者の頑張り強さが大きい方が外国語学習の度合いは高くなると言われている。例えば、2003年7月1日に亡くなった、世界の言語心理学者 John B. Carroll 博士の研究成果も、その一つの例である。

学習者の頑張り強さ (perseverance) は、「動機づけ」ときわめて関係が深い。この論文は、英語学習の動機づけを自己決定理論という観点から調査分析したものである。この理論は、人間が当該の活動に対して、内発的に動機づけられるその「プロセス」に注目した理論である。また、動機づけに影響を与えるものとして、自律性への要求、有能性への要求、関係性への要求を想定している。この調査では、動機づけがどのようにして高まるかという、そのプロセスを明らかにしようとするものである。

結論としては、1) 内発的動機づけを高める上で、学習者が「自分は英語ができる」と感じる「有能感」は重要な役割をしていること、2) 学習者と指導者との関係、学習者同士の関係など、「関係性の欲求」が動機づけの高揚に一役担っていること、3) また、内発的動機づけだけでなく、外発的動機づけの意義

もこれまで以上に認めることが必要であろう、など詳細な結論を得ている。

分析手段として、検証的因子分析、構造方程式モデリング、共分散構造分析、等を駆使しているのは、一般の英語科教員には、大きな刺激となろう。

しかし、別表の質問項目では、例えば、動機づけ尺度では、内的動機づけとして内発1 (英語は面白いから) と内発2 (英語は興味をそそるから) を別の項目とすることの妥当性が問われる部分も見られる。また、3つの質問だけで、例えば、同一視的調整、と呼ばれる尺度が構成できるだろうかという尺度の一般化の検討も今後の課題であろう。

外国語学習の動機づけに関する研究分野はまだ未開拓である。廣森氏の今後のご健闘を心から祈る。

### ..... C. 調査部門・報告Ⅱ .....

#### 小池 生夫 英検2級とセンター試験に対する 英語教科書語彙の効果

過去10年間の通時的調査

【報告者：長谷川 修治】

中学校と高等学校の文部科学省の英語検定教科書のみで英語を学習した場合、英検2級と大学入試センター試験にどの程度対応できるかを過去10年間の教科書と英検、センター試験問題に出てきたすべての語彙を計量的に調査して結果を出すことがこの研究の目的である。

この調査の結果、難易度が高い教科書、低い教科書によって若干の違いがあるが、全体的に見て教科書の単語数だけでは両テストのレベルに達しないことが判明した。もちろん、単語数だけで問題のレベル差を測ることはできないが、単語がわからないと文の理解もできないことが少なからずあることも現実である。

その意味では、教科書の使用単語と両テストの差がどのくらいあるかを計量的に出したのは価値がある。この作業はかなり膨大なもので、結果が出れば、それまでであるが、その調査の経過の積み上げが貴重である。これは評価してよい。

この研究が教えてくれることは、中国、韓国、台湾の英語教科書の語彙数は、わが国の教科書の語数を大幅に超えていて、中、高あわせて6000語から7000語になっているという調査である。これなら上

記の両テストに対応できるであろうが、日本では教科書のレベルとこれらテストのレベルに差があり、この差を埋めるのは、生徒個人が教科書以外にどんどんと読書し、単語を覚えること、そして単語の意味をいかに類推しようとするのかの技術を磨かなければならない。この研究の結果は、今後多方面で紹介されるであろう。

### ..... C. 調査部門・報告Ⅲ .....

和田 稔

#### 早期英語教育経験者と未経験者の 中間言語の分析

中学入門期のつまずきの原因を比較する

【報告者：高田 智子】

本論文は小学校で英語の指導を受けた中学生と英語の指導を受けなかった中学生の、中学校における英語の達成度を比較した研究の報告である。研究主題は現在の日本の英語教育における最も重要な課題であり、時宜を得たものである。また、研究のデザイン、データの収集・分析もよく練られていて遺漏がなく優れた研究である。

比較の観点は「音読」「語彙」「文法運用」であるが、研究の結論は現在行われている小学校の英語活動は、これらの点で中学校の英語に実質的な効果を与えないというものである。この結論は小学校の英語活動に携わっている者、中学校の英語教師のみならず広く英語教育関係者にとって今後小学校の英語教育を考えていくのにきわめて重要なものである。

筆者も述べているように、小学校の英語活動について「経験や信念で議論するだけでなく、事実を科学的に捉え、実証で議論」していくことがますます必要であるが、本研究はそのような実証的研究のモ

デルになるものである。今後、同じような研究が行われ蓄積され、小学校の英語教育に示唆を与えることを期待したい。

### ..... C. 調査部門・報告Ⅳ .....

羽鳥 博愛

#### 全国公立高等学校入試リスニング 問題の分析

【報告者：杉本 博昭】

この報告書には平成14年度の公立高校入試に出題されたリスニング問題の形式を分析した結果がまとめられている。

この種の分析は、入試問題をまとめてある問題集に出版社がたいいて付けているが、この報告書の分析は普通の分析と比べると桁違いに細かい。

こういう分析を考えたのは、普段生徒のリスニングの指導にあたっていて、生徒がどんな点で困難を感じるかを身をもって知っているからであろう。

確かに生徒に種々の問題形式に慣れさせておくことは有効である。その意味で、この調査の結果を知っているのは、いろいろな問題を作るのに役に立つ。

問題作成の上からは、聞かせる問題の英文の長さを調べたのは貴重である。問題作成に慣れている英検の英文の長さとの比較は、改めて考えてみると面白い。

問題の考察はなかなかよい点をついている。ある問題はリスニングだけではなくリーディングを含んでいるとか、選択肢が答えのヒントになる場合があるとか、コミュニケーションのためのリスニングには会話文を使わなくてはならないのか、などの指摘は今後大いに検討してみる必要がある。

# 高校入学時の英語能力値の年次推移

—— 項目応答理論を用いた県規模英語学力テストの共通尺度化 ——

共同研究

代表者：茨城県立並木高等学校 教諭 齊田 智里

申請時：茨城県立石岡第二高等学校 教諭

## 概要

異なるテストの結果を共通尺度上で比較可能にすることは、学校教育の緊急の課題の一つである。日本の学校教育で実施されているテスト作成は、古典的テスト理論に基づいており、異なるテストの結果を単純に比較することはできない。しかし、項目応答理論に基づいてテストを開発し、異なるテストの結果を等化し共通の尺度上で示すことができれば、生徒の学力が比較可能となる。教育改革や学習指導の効果をデータに基づいて評価することができるようになる。日本の学校教育で実施されている大規模学力テスト（国や都道府県レベルの学力テスト）に項目応答理論を適用し、共通尺度上で英語学力水準を比較した研究はないと思われる。

本研究は、過去8年間に実施された県規模英語学力テストに項目応答理論を適用し、共通尺度上で高校1年生約12万人の高校入学時の英語能力値を推定し、年次推移を示した。過年度実施のテスト間には共通項目も共通受験者も存在しないため、共通受験者デザインによる等化用テストを新たに7つ作成し、高校1年生総計3215名の受験協力を得て、平均シグマ法により等化係数を求めて等化した。その結果、8年間で高校入学時の英語学力が徐々に低下していたことが示唆された。高校入学時の英語能力値平均の年次推移と平成元年改訂学習指導要領の中学校での実施状況との関係を考察した。最後に、項目応答理論に基づいた大規模学力テスト開発の必要性について論じた。

## 1. 序論

### 1.1 テスト得点の比較

異なるテストの得点を相互に比較することができるだろうか。例えば、中間テストと期末テストの得点を比べて、期末テストの方が中間テストより高かったので、学力<sup>(注1)</sup>が上がったと言えるだろうか。あるいは入学者の英語力を調べるために毎年入学時に英語学力診断テストを実施している場合、今年度の入学者の平均点が昨年度の入学者の平均点より高かったため、今年度の入学者の英語学力の方が昨年度入学者より高いと言えるだろうか。いずれの場合もそうは言えない。個々のテストが持つ難易度が同じであるとは言えないからである。

日本の学校教育で行われているテストの得点は、正答数に加重配点をし100点満点で表示されることが一般的である。しかしこの方法の弱点の一つは、異なるテストの得点を相互に比較できないことにある。なぜなら、同じ生徒が難しいと思われるテストを受けた場合、得点は低くなるであろうし、易しいと思われるテストを受けた場合、得点は高くなるであろうからである。つまりテストの得点は、テストの難易度と受験者の能力値との相互作用により決められ、両者の要因を分離することは難しい。

それでは、偏差値なら比較できるだろうか。偏差値Zは次の式から求められる（服部・海保、1996；49）。

$$Z = (\text{得点} - \text{平均}) / \text{標準偏差} \times 10 + 50 \quad (1)$$

偏差値は、難易度の異なるテストを共通の尺度で比較するには便利である。常に平均値が50、標準偏差が10になるように調整されているからである。ただし、受験者集団は同一または学力水準が同一で

なければならない(池田, 1992)。したがって、受験者集団の異なるテストから得られた偏差値を相互に比較することはできない。

以上のように、学校教育で広く使用されている正答数に基づくテスト得点では、異なるテスト間の得点、平均点、偏差値などを単純に比較することはできない。テストは生徒の学力の到達度や熟達度を知るために学校で日常的に行われている重要な教育活動の一つである。しかし、テスト得点の真の意味について深く考慮されることのないままに、テスト結果の解釈やそれに基づく教育上の決定がなされるように思われる。

完全学校週5日制の下、ゆとりの中で生きる力の育成を図ることを基本的なねらいとする新学習指導要領が告示されたのは、小・中学校版が平成10年(1998年)12月、高等学校版が平成11年(1999年)3月である。実施はそれぞれ平成14年と平成15年の4月である(文部省, 1999)。「ゆとり教育」を一層強め、いわゆる「学習内容の厳選」が行われることから、学力低下論が1999年に噴出した(市川, 2002)。しかし学力低下論を裏づける大規模学力調査に基づくデータが当時、日本には存在しなかった(市川, 2002, p.63)。学力調査の必要性が認識され(文部省, 2000)、全国的な学力テストが小・中・高等学校で平成14年に実施され、結果が報告された(文部科学省, 2002.12.13)。そして数学・社会などで学力低下傾向にあることがマスコミ等によって報じられた。その際、学力比較に用いられた方法は、前回実施されたテスト項目の一部を今回のテストでも実施し、その通過率を比較するものであった。正答数に基づく得点を共通の尺度上で比較可能にするには、同じテスト項目を実施するしかない。

テスト全体から測定される能力を異なるテスト間で比較可能にするにはどうしたらよいか。異なるテスト全体の結果が比較可能になれば、同じテスト項目を用いなくても、学力水準の年次推移を明らかにすることができる。正答数に基づくテスト得点という考え方は、古典的テスト理論に基づくものである。古典的テスト理論の弱点を克服するために発展してきたテスト理論が、項目応答理論である。

## 1.2 項目応答理論によるテスト分析

項目応答理論(Item Response Theory; IRT)は、受験者個人の能力値とテスト項目の特性値を独立に推定し、古典的テスト理論では不可能であった「使用テストに依存しない個人の能力測定」を可能にする理論として注目されている(池田, 1994; 大友, 1996など)。

項目応答理論の考え方は、テスト項目ごとに、能力値の尺度値 $\theta$ を横軸にとり、その項目に正答する確率 $P(\theta)$ を縦軸にとった項目特性曲線と呼ばれる曲線に示される。受験者の能力が高くなるほどその項目に正答する確率が高くなると予想されるので単調増加関数になっている。この関数を求めるために、未知のパラメータを持つ関数を仮定し、受験者の正答・誤答のデータに基づいてそのパラメータを推定する方法をとる。このモデルが項目応答モデルと呼ばれ、数学的に扱いやすくするためにロジスティック関数が用いられることが多く、その項目応答モデルのことをロジスティック・モデルと呼ぶ。

受験者能力値を $\theta$ とし、項目 $j$ に正答する確率を $P_j(\theta)$ とすると、項目特性関数は、

$$P_j(\theta) = \{1 + \exp[-Da_j(\theta - b_j)]\}^{-1} \quad (2)$$

で表される。 $\exp$ は指数関数を表し、 $D$ は定数である。 $a_j$ 及び $b_j$ は項目 $j$ の特徴を表すパラメータで、それぞれ識別力パラメータ、困難度パラメータと呼ばれる。式(2)は2つのパラメータを持つロジスティック関数なので2パラメータ・ロジスティック・モデル(2PLM)と呼ばれる。これにより、項目によらない測定(item-free measurement)と受験者によらない測定(sample-free measurement)とが可能になった(芝編, 1991; 池田, 1994; 大友, 1996; 渡辺・野口, 1999など)。

項目応答理論をテストに適用するためには、テストに「局所独立の仮定」が満たされていることが前提である。「局所独立の仮定」とは、同じ能力値を持つ受験者の項目 $j$ の正答確率が、項目 $k$ の正答確率に全く影響しないという仮定である。この仮定は、すべての項目が1つの特性(ここでは受験者能力値)のみを共通して測定しているという「一次元性の仮定」と考えることができる(芝編, 1991, p.15)。したがって、項目応答理論をテストに適用する際には、事前にテストの一次元性を確認しておく必要がある。

### 1.3 テストの等化の必要性

項目応答モデルを用いてテスト・データを分析しただけでは、異なるテスト結果は比較可能にならない。項目応答モデルにより推定される項目パラメータや能力パラメータの尺度は、テストごとに原点と単位が線形変換の範囲で任意として定められるからである（渡辺・野口, 1999, p.26など）。したがって、異なるテスト間で推定された項目パラメータ値と能力パラメータ値を比較可能にするためには、共通な原点と単位を持つ共通尺度に変換することが必要である。このことを「IRT 尺度の等化」と言う（渡辺・野口, 1999, pp.25-28）。能力値が異なる受験者を対象とした異なる学年のテスト得点を共通尺度で表す場合には「垂直的等化」、ほぼ同じ能力の受験者を対象とした同学年のテスト得点を共通尺度上で表す場合には「水平的等化」と呼ばれる（芝編, 1991, p.56；大友, 1996, pp.236-237など）。

等化のためには、2つのテスト間に共通項目が含まれるようなテストか、共通受験者が同時に受験しているようなテストを作成する必要がある。前者を係留テスト・デザイン、後者を共通受験者デザインと呼ぶ（大友, 1996, p.235など）。

しかし、過年度に実施された複数の英語学力テストを等化したい場合、テスト間に共通項目も共通受験者の情報も存在しない。その場合には、どのように等化したらよいのであろうか。齊田・服部（2003）は、以下の方法を提案し、実際に異なる学年のテストを等化した。まず適切な項目応答モデルを用いて各テストの項目パラメータ値を推定する。次にテストAとテストBの項目から構成される等化用のテストを新たに作成する。等化用のテストを受けた受験者の能力値は、テストAとテストBの2つのテストの項目パラメータ値により2通りに推定される。そこで2通りに得られた平均と標準偏差の情報をもとに、テストBをテストAに等化するという方法である。この方法を用いて、テストAとテストC、テストAとテストD、.. という組み合わせで次々に等化用テストを作成し実施すれば、共通項目も共通受験者も存在しない過去に実施されたテストでも、テストAに等化されることになるであろう。

過去に実施された複数のテストを等化することができれば、教育上の利点は大きいと考えられる。第1に、共通尺度上の項目パラメータ値を分析することにより、テスト改善の示唆が得られる。第2に、日本の

テスト文化では一度使えば終わりとされてきた過去の良問を、項目パラメータ値が推定されている項目の集まりである項目プールの項目として再活用することが可能となる。新たに大規模な事前テストを実施しなくても、過去のデータを用いて項目プールが作成できる利点は大きい。第3に、テスト作成の際、項目プールの項目を新たなテストに挿入することにより、それらのテストも等化することができる。第4に、垂直的等化ができれば英語能力値の学年別変化を明らかにすることができる。個人の能力パラメータ値の変化に注目すれば、個人内評価が可能となるし、能力パラメータ値の尺度に具体的な教育目標を対応させれば、目標基準準拠評価も可能となる。つまり教育課程審議会（2000）が「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」で述べている「目標に基づく評価（いわゆる絶対評価）」及び「個人内評価」が実現可能となる。第5に、水平的等化ができれば、受験者集団の英語能力水準の経年的変化を共通の尺度上で表すことができる。日本の生徒の学力水準の動向を調査することができ、カリキュラム改訂に大きな影響を与えていくことにもなる（大友, 1996, p.237）。以上を可能にする項目応答理論と等化は、説明責任が強く求められている日本の学校教育の大規模学力テスト開発に、きわめて重要で有効な理論と応用であると考えられる。

項目応答理論を用いたテスト得点の等化はアメリカでのテスト開発に1990年代から実用化されている（Thissen, 2001）。ETS（Educational Testing Service）が実施しているTOEFL（Test of English as a Foreign Language）では異なるテストの得点は等化されているので比較が可能であり、現在ではコンピュータによるテスト（computer-based language testing: CBT）が実施されている（ETS, 2000）。アメリカ連邦教育省もアメリカ教育の成績表（the Nation's Report Card）として、全米及び各州の児童・生徒の各教科の共通尺度上で測定された学力水準を Web 上で公開し<sup>(注2)</sup>、カリキュラムや教育改革の効果を連邦教育省自らが評価している（National Research Council, 2000）。日本でも、1990年代後半から、教育・研究機関やテスト開発企業における英語テストに項目応答理論が導入されつつある（筑波大学外国語センター, 1994；ベネッセコーポレーション, 1998；日本英語検定協会, 2001；国際ビジネスコミュニケーション協会, 2001；桐原書店, 2002など）。しかし、日本の学校教育で行われて

いる大規模学力テストについて、項目応答理論を用いて等化し、生徒の学力水準について論じたり、カリキュラムとの関係を論じた研究はないと思われる。大友(1996, p.237)にも、「現実の外国語教育ではこの水平的等化が最も関心のあるところである。残念なことに、わが国にはそのようなデータはない。」とある。

## 1.4 本研究の目的

本研究の目的は、以下の通りである。

第1に、過去8年間（1995年度から2002年度）に実施された高校1年生対象の県規模英語学力テストに項目応答理論を適用し、等化する。過去8年間に高校入学時の英語能力値がどのように変化をしてきたのかを共通の尺度上で明らかにする。

第2に、高校入学時の平均英語能力推定値の年次変化と、平成5年度（1993年度）に実施された平成元年改訂中学校学習指導要領との関係を考察する。

第3に、日本の学校教育における大規模学力テスト開発の今後の在り方について検討する。

# 2. 方法

## 2.1 既存テストの分析

### 2.1.1 テストの目的・構成・内容

茨城県高等学校教育研究会英語部は毎年対象学年の異なる2種類の英語学力テストを作成し、受験希望高校に実施している（Saida, 2002）。本研究では高校入学時の英語能力値の推移を調べるために、1995年度から2002年度までに実施された8回の茨城県高等学校英語学力テスト「テストA」（高校1年生対象）を分析対象に用いた<sup>(注3)</sup>。以下、例えば1995年度実施テストAを1995Aと表記する。このテストは、中学校で習得した基礎的・基本的な英語力を測定することを目的に、中学3年間の学習内容から満遍なく作問されている。1授業時間内（45分間）で実施できるよう、全体の項目数は1995Aから1997Aまでは50項目、1998Aから2002Aは46項目である。表1に1995Aから2002Aの大問構成・内容・項目数を示した。聴解、語彙、文法、読解の4つの領域を8つの大問構成とし、それぞれに5～10項目を割り当てている。4択の多肢選択解答形式である。同じ能力を持つ受験者のある項目への正答確率は、他の項目の正答確率に関係ない内容となっており、ロジスティック・モデルを適用する前提を満たしていると言える。このテストは

全学校で毎年4月に実施されるため、高校入学時の英語学力を推定していると考えてよい。

■ 表1：既存テストの構成・内容・項目数

大問番号	学習領域	内容	1995A～1997A		1998A～2002A	
			項目番号	項目数	項目番号	項目数
1	聴解	聞き取り	1～5	5	1～5	5
2		音声	6～10	5	6～10	5
3	語彙	熟語	11～15	5	11～15	5
4		単語	16～20	5	16～20	5
5		会話文完成	21～25	5	21～25	5
6	文法	文法	26～35	10	26～33	8
7		英文完成	36～40	5	33～38	5
8	読解	読解	41～50	10	39～46	8
			全項目数	50	全項目数	46

### 2.1.2 テストの一次元性の確認

既存テスト1995A～2002Aに項目応答理論を適用するため、テストが共通した1つの能力を測定しているかを調べた。テストの一次元性確認のために、8つのテストの四分相関係数行列の因子分析を行い<sup>(注4)</sup>、①第1固有値が第2固有値に比べて際立って大きく、②第2固有値がそれ以下の固有値よりそれほど大きくない場合に、テストに一次元性が認められると判断した（Lord, 1980, p.21）。

### 2.1.3 項目パラメタ値の推定（等化前）

テストの一次元性を乱す項目を除いて1995Aから2002Aの項目パラメタ値を推定した。受験者数と項目プール作成後の項目管理の容易さを考慮し、本研究では2パラメタ・ロジスティック・モデル（2PLM）を用い、 $D=1$ （式(2)参照）とした。項目パラメタ値の推定には、周辺最尤事後推定法（marginal maximum a posteriori estimation）を用いた<sup>(注5)</sup>。

## 2.2 既存テストの等化計画

### 2.2.1 等化用テストの作成

共通受験者デザインによる等化用テストを以下の手順により7冊（テストⅠ～テストⅦ）作成した。まず、等化の基準となるテストには、テストの一次元性がより高いテストを選択した。次に、等化をしたいテストの項目と等化の基準となるテストの項目の組み合わせにより、等化用テストを作成した。各領域に偏らないテストを作成するため、そして受験者

の負担と実際に使用できる実施時間を考慮し、等化用テストの構成・項目数・実施時間は、既存テストと同様とした。等化係数の推定精度を高めるため、項目選択の基準は以下の通りとした。(1)どの大問からも満遍なく項目を選択する、(2)極端な項目困難度パラメータ推定値(-1.5以下、1.5以上)は排除する、(3)困難度パラメータ推定値にできるだけばらつきが出るようにする、(4)識別パラメータ推定値の高い項目を選択する、である。

## 2.2.2 等化用テストの受験者

等化係数の推定精度を高めるために、受験者の能力値幅ができるだけ広がるように県立高等学校18校を有意選択した。1つの等化用テストに、能力幅のある高校1年生約400名以上の受験協力を得た。総計3215名の高校1年生が等化用テストを受験した。等化用テストは2002年9月～10月に実施された。

## 2.2.3 等化係数の推定

等化前と等化後のテストとの間には式(3)～式(5)の関係がある。 $a$ は識別力パラメータ値、 $b$ は困難度パラメータ値、 $\theta$ は能力パラメータ値、 $*$ は等化後の尺度でのパラメータ値を表している。

$$a^* = a/K \quad (3)$$

$$b^* = Kb + L \quad (4)$$

$$\theta^* = K\theta + L \quad (5)$$

$K$ と $L$ のことを等化係数と呼ぶ(芝編, 1991, p.56; 大友, 1996, p.234など)。異なるテストの結果を比較可能にするためにはこの等化係数の値を求めればよいということになる。各等化用テストは、既存の2つのテスト項目から構成されているため受験者能力値は2通りに推定される。能力値推定には、期待事後推定値(expected a posteriori; EAP)を用いて、平均シグマ法(mean-sigma method)(芝編, 1991, p.59; 池田, 1994, p.161)により、等化係数の推定を行った。平均シグマ法を用いれば、等化係数 $K$ 、 $L$ は、等化後の尺度における能力推定値を $\theta^*$ 、等化前の尺度における能力推定値を $\theta$ 、標準偏差を $s$ 、平均を $m$ とすると、次の式(6)と式(7)から求めることができる。

$$K = s(\theta^*)/s(\theta) \quad (6)$$

$$L = m(\theta^*) - K \times m(\theta) \quad (7)$$

## 2.2.4 既存テストの等化

2.2.3で求められた等化係数を用いて、8年度分のテストの項目識別力及び項目困難度のパラメータの尺度を、基準となるテストの項目パラメータの尺度に等化した。項目識別力に関しては、式(3) $a^* = a/K$ を用いて、項目困難度に関しては、式(4) $b^* = Kb + L$ を用いて等化した。等化後の項目パラメータ推定値を用いて、1995Aから2002Aの受験者の能力値を期待事後推定法により推定した<sup>(注6)</sup>。高校1年生の受験者英語能力値について、テストごとに主要統計量を求めた。

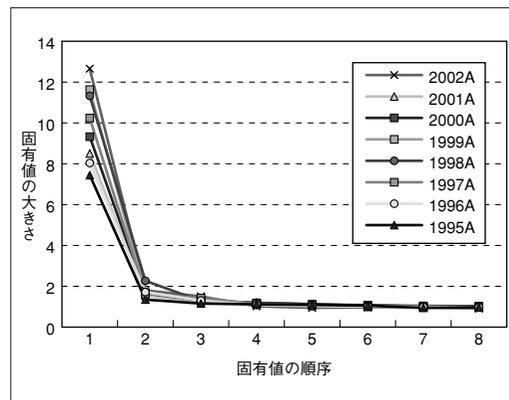
# 3. 結果

## 3.1 既存テストの分析

### 3.1.1 一次元性の確認

1995Aから2002Aの四分相関係数行列の因子分析を実施した結果、第一因子負荷量0.2未満の項目が各テストに存在することがわかった。各テストの第一因子負荷量0.2未満項目数を表2に示した。これらの項目は、テストの一次元性を大きく乱す項目であると考えられるため削除し、再度因子分析を実施した。その結果得られた第1固有値から第8固有値までを図1に示した。第1固有値は第2固有値以下より際立って大きく、それに比べて第2固有値以下はいずれも小さく、急激な低下も見られない。したがって、これらのテストは一次元性の仮定を満たしていると判断できる。

▼ 図1：第1～第8までの固有値の大きさ



### 3.1.2 既存テストのテスト得点統計量

第一因子負荷量0.2未満の項目を除いて既存テストの再分析を行った。テスト得点統計量を表2に示した。テストの信頼性を表す $\alpha$ 係数は、項目削除前は0.78～0.88であったが、第一因子負荷量0.2未満の項目を削除することで、0.80～0.89と高まっている。各項目に重みをかけて信頼性が最大になるようにしたときの期待される値（池田，1994，pp.17-25）もほぼ0.9以上である。

1995A～2002Aのテスト項目を2パラメタ・ロジスティック・モデルで分析し、項目パラメタ値を推定した結果を表2に示した。

## 3.2 既存テストの等化

### 3.2.1 基準となるテストの決定

一次元性のより高いテストは、2002A、次に1999Aであることがわかった（図1参照）。2002Aは実施したばかりであり学習効果を避けたい。そこで8年間の中間年でもあり、テストの一次元性も高い1999Aを等化の基準となるテストとし、他の7つのテスト（1995A、1996A、1997A、1998A、2000A、2001A、2002A）の項目パラメタ値の尺度を1999Aの尺度に等化することとした。

### 3.2.2 等化用テストの作成と実施

等化用テストは、等化の基準となる1999Aと他のテストの組み合わせで7つ作成した。組み合わせたテ

■ 表2：テスト得点統計量（等化前）

	1995A	1996A	1997A	1998A	1999A	2000A	2001A	2002A
既存テストの項目数	50	50	50	46	46	46	46	46
第一因子負荷量0.2未満項目数	15	12	11	2	6	6	8	4
削除後の項目数	35	38	39	44	40	40	38	42
受験者数	22725	20083	19069	16831	16206	14986	15392	13893
（内1年生）	17736	16419	16514	15098	14395	13813	14109	12334
平均	17.92	16.63	21.03	23.09	22.18	21.10	17.34	23.32
標準偏差	5.94	6.43	7.09	7.97	7.70	6.81	6.71	8.43
$\alpha$ 係数（削除前）	0.78	0.79	0.82	0.87	0.86	0.83	0.81	0.88
$\alpha$ 係数（削除後）	0.80	0.82	0.86	0.87	0.88	0.84	0.83	0.89
最大信頼性係数	0.89	0.90	0.93	0.93	0.94	0.92	0.91	0.94
等化前項目困難度平均	0.14	0.61	-0.01	0.03	-0.12	0.08	0.44	-0.20
標準偏差	1.24	1.16	1.24	1.19	1.23	1.30	1.15	0.95
等化前項目識別力平均	0.83	0.82	1.00	0.98	1.06	0.90	0.84	1.08
標準偏差	0.36	0.39	0.43	0.38	0.41	0.42	0.39	0.49

■ 表3：等化用テストの構成とテスト得点統計量

等化用テスト	テストⅠ	テストⅡ	テストⅢ	テストⅣ	テストⅤ	テストⅥ	テストⅦ
テスト組み合わせ	1999A (28)						
（項目数）	1995A (18)	1996A (18)	1997A (18)	1998A (18)	2000A (18)	2001A (18)	2002A (18)
受験協力校数	12	12	12	11	8	11	9
受験者数	441	440	448	393	553	513	427
項目数	46	46	46	46	46	46	46
平均	24.25	23.29	24.93	26.38	23.17	22.95	29.03
標準偏差	9.42	9.76	9.35	10.09	10.29	9.46	9.44
$\alpha$ 係数	0.90	0.91	0.90	0.92	0.92	0.90	0.91
正答率平均	0.53	0.51	0.54	0.57	0.50	0.50	0.63
識別力平均	0.42	0.44	0.43	0.46	0.47	0.43	0.44

スト名と選んだ項目数を表3に示した。各テストからどの項目を選んだかについては、表4に示した。大問1の聞き取り問題は、テープ編集の都合上1999Aの5項目をそのまま用いた。大問8の読解問題も、1つの主題の長文に対して8つの設問形式のため、1999Aの項目8つをそのまま用いた。その他の6つの大問に関しては、項目パラメタ値を検討しながら各大問から2~4項目ずつ選び、既存のテストの大問の項目数と同じ項目数にした。その結果、等化用テストは、1999Aから28項目、もう1つのテストから18項目、合計46項目という構成になった。

表3には各等化用テストの受験者数と実施後の得点統計量を示した。テストⅣとⅦの平均が高かったが、標準偏差は他の等化用テストとほぼ同じであり、等化係数推定には影響がなかったと言える。 $\alpha$ 係数は、いずれも0.9以上となっている。

### 3.2.3 等化係数の推定

等化の精度を落とさないため、各等化用テストにおいて無回答の項目が20%（9問）以上ある受験者のデータを計算から除いた。

テストⅠ～テストⅦの受験者能力パラメタ値を、既存テストの項目パラメタ推定値を用いて2通りに推定した。2つのテストで推定された能力値の平均、標準偏差及び平均シグマ法による等化係数の推定値( $K, L$ )を表5に示した<sup>(注7)</sup>。

### 3.2.4 共通尺度上における項目パラメタ値の推定

等化後の識別力パラメタ値を式(3)、等化後の困難度パラメタ値を式(4)より求めた。こうして、個々のテスト（1995A, 1996A, 1997A, 1998A, 2000A, 2001A, 2002A）で推定されていた等化前項目パラメタ推定値は、等化の基準となる1999Aの尺度へ変換

■ 表4：等化用テストの項目選択

大問番号	内容	1995A	1996A	1997A	1998A	1999A	2000A	2001A	2002A
1	聞き取り					5			
2	音声	3	3	3	3	2	3	3	3
3	熟語	3	3	2	2	3	2	2	2
4	単語	2	2	3	3	2	3	4	3
5	会話完成	3	3	3	3	2	3	4	3
6	文法	4	4	4	4	4	4	4	4
7	文完成	3	3	3	3	2	3	1	3
8	読解					8			
		18	18	18	18	28	18	18	18

■ 表5：等化用テストによる受験者能力値平均、標準偏差、等化係数

テスト名	人数	既存テスト	平均	標準偏差	$K$	$L$
テストⅠ	433	1999A	0.00	1.26	1.20	0.17
		1995A	-0.14	1.05		
テストⅡ	429	1999A	0.02	1.28	1.07	0.13
		1996A	-0.10	1.19		
テストⅢ	440	1999A	0.06	1.24	1.08	0.18
		1997A	-0.11	1.15		
テストⅣ	380	1999A	0.26	1.28	1.03	-0.02
		1998A	0.28	1.24		
テストⅤ	550	1999A	0.01	1.42	1.09	-0.05
		2000A	0.06	1.30		
テストⅥ	500	1999A	-0.04	1.20	0.97	-0.08
		2001A	0.05	1.23		
テストⅦ	423	1999A	0.41	1.20	0.98	-0.14
		2002A	0.56	1.23		

された。

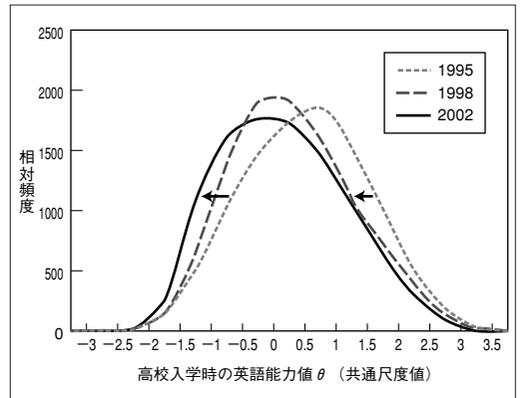
### 3.2.5 共通尺度上における能力パラメタ値の推定

等化後の項目パラメタ値を用いて、1995Aから2002Aの受験者能力値を期待事後推定法で求めた。こうして個々のテストで推定されていた受験者の能力値も、1999年度の尺度へ変換された。

## 3.3 高校入学時の英語能力推定値の年次推移

高校1年生の受験者に着目して、英語能力値の分布を年度毎に調べた。表6と図2には、1995年度、1998年度、2002年度の3年間の推定英語能力値1万人の相対度数分布を示した。1995年度から2002年度にかけて、全体的な分布が左に移動している。つまり年が新しくなるにつれて、能力値の分布がより低い方へと移動していることがわかる。

▼ 図2：推定英語能力値1万人あたりの相対度数分布図



次に、8年間の能力パラメタ値の平均、標準偏差及び、年度別の学力上位者（75%値）、中位者（50%値）、下位者（25%値）を表7、図3に示した。どの学力層においても、高校入学時の英語能力推定値は、8年間で徐々に低下していることがわかる。特に、1998年の低下が際立っているようである。しかもその低下は前年が高かったせいか上位75%で著しい。

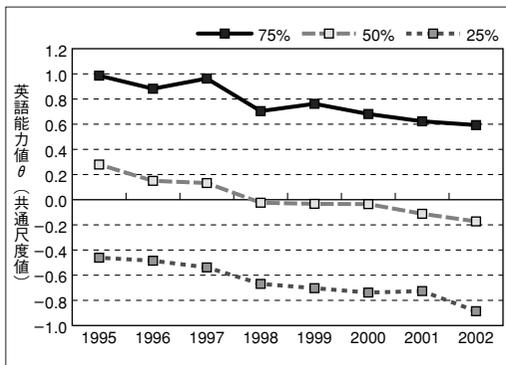
■ 表6：推定英語能力値1万人あたりの相対度数分布

階級値	-3.5	-3.0	-2.5	-2.0	-1.5	-1.0	-0.5	0.0	0.5	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5
1995	0	2	12	143	509	1034	1469	1721	1852	1521	1014	505	188	30	0
1998	0	5	16	148	654	1394	1902	1910	1591	1099	727	393	138	23	0
2002	0	2	19	253	1086	1610	1761	1726	1459	1052	641	299	92	0	0

■ 表7：高校1年生受験者の英語能力推定値の主要統計量

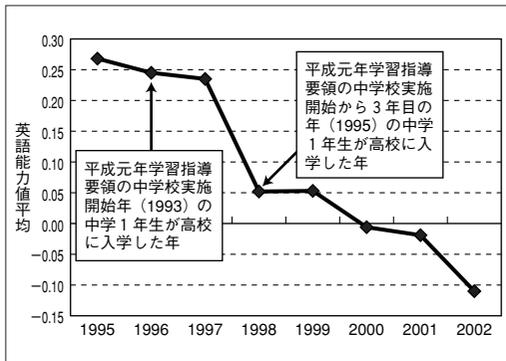
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
1年生受験者数	17736	16419	16514	15098	14395	13813	14109	12334
平均値	0.27	0.25	0.23	0.05	0.05	-0.01	-0.02	-0.11
標準偏差	1.00	0.97	1.00	0.98	0.98	0.99	0.92	1.00
尖度	-0.48	-0.28	-0.59	-0.31	-0.54	-0.44	-0.36	-0.54
歪度	0.01	0.40	0.29	0.29	0.29	0.16	0.38	0.28
最大値	3.04	3.33	3.01	3.05	2.80	3.02	3.08	2.71
75%値	0.99	0.88	0.96	0.70	0.76	0.68	0.62	0.59
50%値	0.28	0.15	0.13	-0.02	-0.03	-0.04	-0.11	-0.17
25%値	-0.46	-0.49	-0.54	-0.67	-0.70	-0.74	-0.73	-0.89
最小値	-2.98	-2.70	-2.98	-3.12	-3.04	-3.17	-2.80	-3.07
上4分範囲	3.50	3.81	3.54	3.72	3.50	3.75	3.81	3.60
4分範囲	2.51	2.22	2.45	2.45	2.33	2.44	2.07	2.18
下4分範囲	-2.99	-3.10	-3.28	-3.42	-3.33	-3.34	-3.18	-3.34
4分偏差	1.26	1.11	1.22	1.23	1.17	1.22	1.04	1.09

▼ 図3：高校入学時の英語能力推定値の年次推移



高校入学時の年度別英語能力推定値平均と平成元年改訂学習指導要領実施との関係を、図4に示した。1998年度の英語能力値平均が他の年度より大きく下がっていた。平成元年に改訂された学習指導要領は、中学校では平成5年度（1993年度）から全面实施された。平成5年度に中学校に入学した生徒が高校に入学する年度が、平成8年度（1996年度）である。中学校での実施開始から3年目の平成7年度（1995年度）に中学校に入学した生徒が高校に入学する年度が平成10年度（1998年度）である。平成元年改訂学習指導要領の実施が進展する中で、1998年度以降も高校入学時の英語能力推定値平均が下がり続けていることがわかる。

▼ 図4：高校入学時英語能力値平均と平成元年改訂学習指導要領実施との関係



## 4. 考察

### 4.1 高校入学時の英語能力値低下の実態

過去8年間に実施された県規模英語学力テストを、項目応答理論を用いて等化することにより、これま

で受験した高校1年生約12万人の英語能力値を共通の原点と単位を持つ尺度上で推定することができた。その結果、高校入学時の英語能力推定値は、いずれの学力層においても過去8年間で低下していたことが示された。学力格差の拡大（佐藤，2000など）が言われるが、このデータでは4分範囲幅が8年間でほとんど同じであり（表7）、学力水準の二極化は見られなかった。

1995年度の英語能力推定値平均は0.27で、2002年度の-0.11と比べると0.38の差がある。基準年の能力推定値の平均は約0、標準偏差は約1.0であり、偏差値に換算すると3.8の差となる。2002年度に偏差値50であった成績中位者（1万人の受験者中5000番の生徒）が1995年度のテストを受けるとすれば、偏差値が46.2に下がり、順位も約1500番以上下がって6566番から6569番相当の実力になってしまうということである。0.38という値は、平均の低下として見逃すことのできない大きさであると言える。

低下の程度を詳細に検討すると、1998年度の低下が大きいことがわかる。成績上位者（75%値）、中位者（50%値）、下位者（25%値）のいずれにおいても1998年度の低下が目立っている。特にその低下は、前年度が高かったせいもあるが、上位者（75%値）において著しい。

標準偏差を見ると、2001年度の標準偏差が0.92と他の年度より小さいことがわかる。2001年度の受験校数は67校と前年度と変わらないが、成績上位校と成績下位校の3校が、成績中位校と入れ替わっていることがわかった。そのため、2001年度の標準偏差が他の年度よりやや小さいのではないかと推察される。

### 4.2 平成元年改訂学習指導要領実施との関係

本研究では、1995年度から2002年度に実施された県規模英語学力テストを分析に用いた。1995年度から2002年度は、平成元年改訂学習指導要領の実施時期に相当する。平成元年改訂学習指導要領は、平成5年度から小・中学校で全面实施された。

図4によると、平成元年改訂学習指導要領の実施が始まった平成5年度に中学校に入学した生徒が高等学校へ入学する平成8年度（1996年度）に、まず英語能力値平均の低下が見られた。平成8年度高校入学者は、新しい学習指導要領による英語教育を3年間受けて高校に入学した初めての生徒たちである。そして、平成元年改訂学習指導要領の中学校での実施

開始から3年目の平成7年度に中学校に入学した生徒が高等学校に入学する平成10年度（1998年度）に英語能力値平均の大きな低下が見られた。中学校では、教員も新しい指導法に慣れ、新学習指導要領による指導体制が定着していった時期ではないかと言える。1998年は、平成10年改訂の学習指導要領（小・中学校）が告示され、その実施に対して学力低下の懸念が高まった年でもある。

平成元年改訂学習指導要領の外国語科の目標は、「コミュニケーション能力の育成」とされ、中学校や高等学校の英語授業では、これまで以上に聞く・話すといった音声によるコミュニケーション活動を重視した指導に重点が置かれることになった（文部省、1989）。しかし、現実には、コミュニケーションという言葉が、単なる「音声を中心とした軽いやり取り」といった程度に理解され、授業ではゲームやお遊び的な活動が中心になってしまった（新里、1999）という見方もあった。高校英語教員の間では、高校入学時の英語基礎学力が下がっているのではないかとこの危惧が広がっていたように思われる。そこで高校では、入学予定者に入学前に基本的な文法問題集を与えて春休み中に勉強してもらったり、入学後も中学英語の復習を授業中に一定期間実施したり、補習をしたりということが多く行われているように見られる。

このテストが測定する英語能力はペーパー・テストで測定されるものであり、中学校で学ぶべき基礎的・基本的な知識や理解力を測定する内容である。平成元年改訂学習指導要領外国語科が目標としているコミュニケーション能力の全体を直接測定しているとは言えないだろう。しかし、多数の高等学校で1授業時間を使って一斉に実施される1回のテストで、言語能力すべてを測定することは、実際上不可能である。また、応用言語学では、Canale and Swain (1980) のコミュニケーション能力のモデルで示される grammatical competence や、Bachman and Palmer (1996) の言語能力モデルで示される organizational knowledge は、言語能力の構成要素の一部とされている。平成元年改訂学習指導要領外国語科のコミュニケーション能力のモデルは Canale and Swain のモデルに基づいていると言われる（和田、1997）。したがって、このテストで一貫して測定している英語能力も、英語コミュニケーション能力の一部である言語運用の基礎となる能力と言ってよいと

考えられる。一方で、平成元年改訂学習指導要領の実施により、英語コミュニケーション能力の別の部分がどのように伸びているかは、別の調査研究が必要であろう。

本研究で用いられたデータは、無作為に抽出されたものではないため、どういう高校生が受験をしていたのか、さらにデータを詳細に検討する必要があるだろう。しかし、本研究は1つの県内の毎年1万人以上の高校1年生受験者のデータを用いており、多少の受験校の出入りの差はあっても、高校入学時の英語基礎学力の低下という大きな傾向には変わりはないのではと考えられる。こうした共通尺度による能力値の年次比較が明らかになったのも、このテストが長年同じ形式で実施され、データの蓄積があったからである。

日本の学校教育の指導方針である学習指導要領は10年に一度、定期的に改訂されている。10年間の学習指導要領実施の教育効果を客観的に測定しデータに基づいて評価した結果、改訂が行われるものではなく、諸々の社会情勢の変化に対応して改訂されている。文部省教育課程審議会（2000）は評価の重要性と全国的な学力調査の必要性を答申した。説明責任が教育界にも問われる中、学習指導要領の改訂についても、単に10年に一度のサイクルで見直すというのではなく、改訂によりどういう教育効果があったのかを客観的な方法で測定しデータに基づいて評価し、次の改訂に生かしていくというカリキュラム評価のシステム作りが必要であると思われる。

### 4.3 今後の課題

学力は共通の尺度上で測定されてはじめて比較可能になる。そのためには、項目応答理論を用いたテスト開発を行うことが必要である。今後実施される県規模英語学力テストも共通尺度を用いて能力値推定を行うことができれば、学力の経年的変化を継続して明らかにすることができよう。本研究で作成された共通尺度が各都道府県における学力テスト開発にも適用されれば、県を越えた幅広い高校生の英語学力の実態の把握が可能となり、教育データの共有化も実現できるであろう。そして学習指導要領の改訂や教育改革の効果をデータに基づいて評価することが可能になるであろう。

文部省教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」

(2000)で、全国的及び都道府県レベルにおける児童生徒の学力調査の必要性が述べられた。今後、全国規模や県規模学力テストの開発が進んでいくことが予想される。項目応答理論と等化は、能力値を比較可能にする非常に重要な理論と応用である。アメリカの連邦教育省では、項目応答理論に基づいた全米及び各州における学力調査を毎年実施し、その結果を公開している。日本でも学力テストの立案、作成、実施、分析のすべてにわたって長期的視野に立ったテスト開発を行う必要がある。そこではじめて活きた教育調査が生まれてくるのである。

## 5. 結 論

項目応答理論を用いて、1995年度から2002年度に実施された高校1年生対象の県規模英語学力テストを等化し、共通尺度上で高校1年生約12万人の入学時の英語能力値を推定することができた。その結果、高校入学時の英語能力値が全体的に低下していること、特に1998年度の低下が大きいことが示唆された。本研究の結果は、学力低下懸念を項目応答理論を用いたデータ解析により初めて実証することができたと思われる。こうした学力比較が可能となったのも、教員たちのグループにより長年同じ形式で実施されてきた県規模英語学力テストが存在したからであり、それらを大規模な等化実験により等化できたからである。今後、国・都道府県の大規模学力テスト開発が進展することが予想される。その際に、項目応答理論をテスト設計の段階から導入し、共通尺度上で生徒の学力を測定できるよう、長期的視野に立ってテスト開発を行うことが不可欠である。

## 謝 辞

まず本研究の実現の場を与えてくださいました(財)日本英語検定協会のご関係の皆様、選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。助言者の大友賢二先生には、中間報告や最終原稿に対して貴重なご助言と励ましをいただきました。池田央先生には考察のポイントや研究のまとめ方、分析結果の解釈方法について貴重なご助言をいただきました。また原稿を丁寧に読んでご助言を賜りました。項目応答理論と等化、因子分析、データ処理とデータ分析に関しては筑波大学の服部環先生にご指導いただきました。また原稿を読んでいただきご助言を賜りました。データ使用に関しては、茨城県高等学校教育研究会英語部長の根本明德先生のご理解をいただき、茨城県高等学校英語学力テスト・データ使用を英語部総会で承認していただきました。データ収集に関しては、作問委員長の新賀俊光先生にテスト実施の協力者を募っていただき、既存テストに関する様々な資料をいただきました。テストの実施に関しては、今井清加先生、矢野賢先生、塚田歩先生、新賀俊光先生、軍地清保先生、宮本順紀先生、川崎和子先生、太田真佐子先生、榑原正美先生、山崎美樹先生、寺田義弘先生、杉山桂子先生、岩瀬俊子先生、岡田充子先生、池田恭彦先生、飯塚秀樹先生、若槻晶先生、伊佐地恒久先生、吾妻久先生、臼田悦之先生にお願いし、勤務校で1年生担当の先生方に協力を得て、実施していただきました。そして3千名以上の高校1年生に受験をしていただきました。マークシートの処理に関しては、斎藤達也先生に操作方法を教えてくださいました。筑波大学大学院の小泉利恵さんから、貴重なコメントをいただきました。本研究は、ご協力くださいました多数の先生方のご指導の賜物で、共同研究として行われたものです。皆様方に心から感謝申し上げます。

## 注

- (1) 学力という用語は多義的である。本研究で学力というときは一般的に使用されている広義の意味で用い、本研究で用いたテストから推定される生徒の学力の大きさは能力値と呼んで区別をする。
- (2) <http://nces.ed.gov/nationsreportcard> で公開されている。
- (3) 本研究で用いた茨城県高等学校英語学力テスト問題の項目パラメタ値及び本研究の問い合わせ先：  
齊田智里（茨城県立並木高等学校）  
〒305-0044 茨城県つくば市並木4-5-1  
E-mail: [saida@namiki-h.ed.jp](mailto:saida@namiki-h.ed.jp)
- (4) 四分相関係数行列の因子分析には、MicroFACT1.0 (Waller, 1995) を用いた。
- (5) 項目パラメタ値推定のためには、BILOG 3 (Mislevy & Bock, 1990) を用いた。

- (6) 本研究で能力値を推定するために用いたコンピュータ・プログラムは、能力値推定（最尤推定、モーダル推定、EAP推定）プログラムEST2（服部，2002）である。
- (7) 等化係数は以下のようにして求めた。例えばテスト I は、1995Aの項目と1999Aの項目とから構成されている。テスト I の全受験者の能力パラメタ値を1999Aの項目（28項目）で推定した場合の平均と標準偏差は、0.00と1.26であり、1995Aの項目（18項目）で推定した場合の平均と標準偏差は-0.14と1.05である。テスト I の等化係数は、平均シグマ法を適用して、 $K=1999A$ の標準偏差/1995Aの標準偏差=1.26/1.05=1.20  
 $L=1999A$ の平均-K×1995Aの平均=0.00-1.2×(-0.14)=0.17となる。

## 参考文献（\*は引用文献）

- \* Bachman, L.F. and Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.
- \* Benesse. (1998). 『英語コミュニケーション能力テスト』。ベネッセコーポレーション。  
<http://fine.cab.infoweb.ne.jp/es/>
- \* Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- \* Educational Testing Service. (2000).  
<http://www.toefl.org/>
- Embretson, S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item Response Theory For Psychologists*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hambleton, R.K., Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory. Principles and Applications*. Boston, MA: Kluwer Nijhoff Publishing.
- \* Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park, CA: SAGE.
- \* 服部環. (2002). 能力値推定（最尤推定，モーダル推定，EAP推定）プログラム EST2. 筑波大学.
- \* 服部環・海保博之. (1996). 『Q & A 心理データ解析』。福村出版。  
Holland, P. W. & Rubin. D. B. (1982). *Test Equating*. Academic Press.
- \* 茨城県高等学校教育研究会英語部. (1995-2002). 『茨城県高等学校英語学力テストA』。茨城県高等学校教育研究会英語部作問委員会.
- \* 市川伸一. (2002). 『学力低下論争』。ちくま書房.
- 池田央. (1973a). 『テストⅡ, 心理学研究法8』。東京大学出版会.
- 池田央. (1973b). 「統計的推定—心理テストによる潜在能力の推定」. 印東太郎(編). 『モデル構成, 心理学研究法17』。東京大学出版会.
- 池田央. (1977). 「テスト・スコアの理論」. 印東太郎・小野茂・池田央. 『心理測定・学習理論』。森北出版.
- 出版.
- \* 池田央. (1992). 『テストの科学—試験にかかわるすべての人に—』。日本文化科学社.
- 池田央ほか (訳編). (1992). 『教育測定学』(原著第3版). C.S.L. 学習評価研究所 & みくに出版.
- \* 池田央. (1994). 『現代テスト理論』。朝倉書店.
- 池田央・大友賢二 (監修). (1997). 『言語テスト法の基礎』。C.S.L. 学習評価研究所 & みくに出版
- 計測自動制御学会. (2001). 「特集 現代テストング技術—人間能力のアセスメント—」. 『計測と制御』. Vol.40. 計測自動制御学会.
- \* 桐原書店 & Pearson Education. (2002). 『英語運用能力テスト A.C.E.』。桐原書店.
- Kolen, M. J. & Brennan, R. L. (1995). *Test Equating: Methods and Practices*. New York, NY: Springer.
- \* Lord, F. M. (1980). *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. Lawrence Erlbaum Associates.
- \* Mislevy, R. J. & Bock, R. D. (1990). *Bilog 3: Item Analysis and Test Scoring with Binary Logistic Models*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- \* 文部省. (1989). 『中学校指導書 外国語編』。開隆堂出版.
- \* 文部省. (1999). 『中学校学習指導要領解説 総則編』。東京書籍.
- \* 文部省. (1999). 『高等学校学習指導要領解説 総則編』。東山書店
- \* 文部省. (2000). 「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について (答申)」. 文部省教育課程審議会.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/index.htm)
- \* National Research Council. (2000). *Grading the Nation's Report Card: Research from the Evaluation of NAEP*. Washington D.C. National Academy Press.
- \* 新里眞男. (1999). 「新学習指導要領のねらい: 21世

- 紀の英語教育への指針』、『英語教育』。Vol.48. No.4:8-10. 大修館書店。
- \* 日本英語検定協会。(2001)。CASEC. 日本英語検定協会。http://casec.evidus.com/step/
- \* 大友賢二。(1996)。『項目応答理論入門—言語テスト・データの新しい分析法—』。大修館書店。
- 大友賢二監修・中村洋一。(2002)。『テストで言語能力は測れるか』。桐原書店。
- \* Saida, C. (2002)。Validation of Prefectural English Tests for High School Students. *The Japan Language Testing Association Journal* No.5. 129-146.
- \* 齊田智里・服部環。(2003)。「項目応答理論に基づく英語テスト等化法の研究—過去に実施された異なるテストをいかに等化するか—」。『第42回大学英語教育学会全国大会要綱』。266-267。大学英語教育学会。
- \* 佐藤俊樹。(2000)。『不平等社会日本』。中央公論新社。
- \* 芝祐順(編)。(1991)。『項目反応理論』。東京大学出版会。
- 高橋正視。(2002)。『項目反応理論—新しい絶対評価—』。イデア出版局。
- \* Thissen, D. (2001)。The Application of Item Response Theories-From Dichotomous to Polytomous Models and Application to psychological Measurement. 英検シンポジウム (IMPS-2001 Satellite Symposium) *The Development of Assessment Technologies in Computer Testing*. 日本英語検定協会。
- Thissen, D. & Wainer, H. (2001)。Test Scoring. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- \* TOEIC 運営委員会。(2001)。TOEIC Bridge. 国際ビジネスコミュニケーション協会。  
http://www.toeic.or.jp/bridge/index.html
- 豊田秀樹。(2002)。『項目反応理論 [入門編] —テストと測定の科学—』。朝倉書店。
- 豊田秀樹(編)。(2002)。『項目反応理論 [事例編] —新しい心理テストの構成法—』。朝倉書店。
- \* 筑波大学外国語センター。(1994)。『外国語検定制度開発ワーキング・グループ研究報告書』。筑波大学外国語センター。
- Van Der Linden, W. J. & Hambleton, R. K. (Eds.). (1997)。Handbook of Modern Item Response Theory. New York, NY: Springer.
- \* 和田稔。(1997)。『日本における英語教育の研究 学習指導要領の理論と実践』。桐原書店。
- \* Waller, N. G. (1995)。MicroFACT 1.0 User's Manual. IL: Assessment System Corporation.
- \* 渡辺直登・野口裕之(編)。(1999)。『組織心理測定論—項目反応理論のフロンティア—』。白桃書房。

# 新学習指導要領をふまえた中高生を 対象としたレベル別語彙テストの作成

共同研究

代表者：東京都立国際高等学校 教諭 佐藤 留美

申請時：東京都立清瀬東高等学校 教諭

## 概要

British National Corpus をもとにした岡山ノートルダム清心女子大学 Rob Waring 氏の500語ごとの語彙リストをもとに1~500語（レベル1）、501~1000語（レベル2）、1001~1500語（レベル3）、1501~2000語（レベル4）のレベル別語彙テストを作成した。出題数は各レベルとも36題とし、出題語の品詞の割合は Waring の語彙表の各レベル語彙の品詞の割合に基づき出題数を決定した。出題形式は、3つの問題の日本語を英語の選択肢6語から選んでその記号を解答する形式である。出題語はランダムに出題したが、選択肢は頻度の程度の近い語を選び出題した。日本語訳は *Collins COBUILD English Dictionary for Advanced Learners*（2001年版）の第一義を和訳した。また信頼度係数は KR-21の公式を採用し確認した。各語彙レベルのテスト間の内包関係及びテストとしての妥当性も確認した。

written 形式のテストはいつでも利用できる完成版ができ上がったが、Web 形式、aural 形式は時間的な制約から、本報告書の提出までに完成には至らなかった。Web 版は全国英語教育研究団体連合会（全英連）のHP（<http://www.zen-ei-ren.com/>）からアクセスできる予定である。

## 1. はじめに

新学習指導要領の下、中学校の教科書で扱われる語彙数が機能語中心の必修語100語を含め総語数900語程度となり、改訂前に比べ約100語減じられた。これを受け、高等学校においても、3年間に学習される語数が1900語から1800語に減った。それにより中

学・高等学校の6年間で約2700語の語彙しか学習しないことになった。このような現状をふまえ、生徒にとって必要な語彙とは一体何なのか、生徒にどのような語彙を教えるべきなのか、検証する必要があると考えた。そして効果的な語彙指導をするためには生徒の語彙レベルを知ることが不可欠であるとの結論に達し、生徒の語彙力を測るレベル別語彙テストを作成することにした。

## 2. 先行研究と問題提起

現存のレベル別語彙テストとしては、Nation (1990) による Vocabulary Levels Test (VLT) が世界標準の語彙テストとして広く利用されている。このテストは2000語レベル以上を習得しているかどうかを測定するテストであるが、この2000語レベルの語数は word family で数えられたものであり、見出し語、headword で数えると6000語程度にも相当するものである。日本の中高校生の現状を考えたとき、この語彙数は彼らの習得すべき語彙数を大幅に上回るものであり、彼らの語彙レベルを測るには適切であるとは言えない。また、日本においては麗澤大学の望月 (1998) による「語彙サイズテスト」があり、1000語レベルからの語彙の習得を測定するようになっている。しかし、この望月テストは北海道大学の学生向けに英語学習の手引きとして作られた北大語彙表をもとに作成されたもので、日本の中高校生の語彙レベルを的確に測定するには不向きであると考えた。

我々教授者の多くは語彙を指導する際、新出語彙に関連づけて反意語、派生語、同意語などを教えがちである。しかし、Sökmen (Higa, 1963; Tinkham,

1993; Waring, 1997) は「教授者は、新出語と関連づけて他の語を教えがちであるが、初期学習者に新出語と関連づけて2語以上の語と一緒に教えると語彙習得が困難になる ... cross-association (right と left を同時に教えると右と左を取り違えて覚えてしまう) が起きる」と述べている。つまり学習者の語彙レベルを知った上で適切に語彙を教えることが重要だと述べている。しかし、彼の言う初期というのは語彙レベルでは一体どのレベルに相当するのか。Schmitt (2000) は英語を第二言語とする学習者にとって、最低限のゴールは2000語であるとして、2000語レベル以上を習得しているかどうかを測る Nation の語彙テストの改訂版を作成した。しかし他には初期学習者の語彙レベルを測る国際標準テストは存在しない。現状では日本人の初期英語学習者の語彙レベルを測れるテストは存在しないのである。そのため2000語以下のレベル別語彙テストが作成できれば、学習者は自分の語彙力を把握し、学習到達目標を設定できるようになり、より主体的に学習することが可能になる。また、教授者は学習者の語彙力を知ることによって、より効果的な語彙指導ができると我々は考えた。以上のことから2000語以下のレベル別語彙テスト作成に着手した。

## 3. 本研究の内容

### 3.1 研究目的

本研究では headword, 2000語未満の学習者を想定し、初級の学習者の語彙レベルも的確に測れるように1~500語, 501~1000語, 1001~1500語, 1501~2000語と4段階に区切り、それぞれをレベル1, レベル2, レベル3, レベル4と称し、4段階のレベル別語彙テストを作成した。その際 written 形式テストだけではなく、aural 形式テストの作成もめざした。さらにインターネット上でも公開し、できる限りたくさん教授者、学習者が利用できるように Web 版の作成も計画した。

### 3.2 対象

日本人学習者(主に中高校生)を主な対象とするが、インターネット上の公開も視野に入れているので、学生に限らず、成人も含め英語学習者すべてを対象とする。また、将来的には EFL 環境のすべての学習者を対象と考えている。特に中国、韓国といっ

たアジア諸国の英語学習者のテスト結果のデータを分析し、日本の学習者と比較検討ができれば、どのような差異が生じるか非常に興味深いと考えている。

### 3.3 テスト作成のコーパス選定について

本研究の語彙レベルテストで扱っている語彙は、日本の中学・高等学校で使われている教科書の語彙頻度に基づいて作成されたものではない。世界標準の語彙リストである British National Corpus (BNC) をもとにした Rob Waring (岡山ノートルダム清心女子大学) の語彙リスト (<http://www1.harenet.ne.jp/~waring/vocab/wordlists/vocfreq.html>) をもとに作成したものである。BNC は大英図書館やオックスフォード大学、ランカスター大学、それにロングマンなどの出版社が産学協同で開発した1億語のコーパスである。このコーパスをもとに Waring は、高頻度の2000語をさらに頻度順に500語ごとに分けて語彙リストを作成している。我々はその語彙リストをもとに500語, 1000語, 1500語, 2000語のレベル別語彙テストを作成することにした。日本の中学・高等学校の教科書で使用される語彙は教科書で扱う題材によって大きく左右されており、Waring の語彙リストの語彙とはかなり異なるものもある。しかし、我々はあえて世界標準の語彙リストにこだわった。それは、現在日本で使われている教科書中の語彙と世界標準語彙の間に乖離があるかどうかを見たいということと同時に、世界的に通用するレベル別語彙テストの作成をめざしたかったためである。

### 3.4 テストの作成と実施方法

#### 3.4.1 テストの使用語彙について

Waring の語彙リストには曜日、月などの語は含まれていない。これらの語は日本においては初期に学習される語ではあるが本研究のテストからも除外した。語の抽出に関しては、ランダムな抽出を基本とし、各レベルについて4種類の試作版を作成し、この試作版を数校で試行した。この結果に関しては次の3.5で述べることとする。ここでは、試作版から最終的に完成したテストに使用するに至った語彙選定の過程に触れておきたい。

当初はテストに用いる語を任意に取り上げていたが、意図的に手直しをする必要が出てきた。

この要因の一つには同じレベル内の語彙の難易差がある。後に述べるように各パートには同じ品詞の語

が6語選択肢として設けてあり、その中から3語答える形式となっている。この際、問いの語の選択肢が易しすぎ、明らかに他の語と識別できる設問があった。そのため、各パート内の語彙の難易度をできるだけ同程度にする必要が生じた。Collins COBUILD English Dictionary for Advanced Learners (2001年版)の頻度表示を参考に修正を加えることにした。COBUILDには5段階の頻度表示がされているが、この5段階の区分で2段階を超えた語が同じパート内の選択肢や問いの語にならないようにした。

第2の要因は、各レベル間の語彙の難易度が上げられる。Waringのリストはあくまで頻度順による区分なので必ずしも日本の中学・高校の学習者が学ぶ順のリストではない。しかしながら、あくまでレベル1は1~500語レベルであり、最後のレベル4が1501~2000語レベルであることを考慮すると、レベル1から順に難易度が上がっていくことが望ましい。そのため試作テストの結果をふまえ、テストで使用する語を取捨選択した。また、カタカナになっている語も学習者になじみが深く類推ができると考え、排除した。

その他にも、同じ綴り字でありながら品詞が異なり他のレベルのリストに載っている語や、副詞の語尾(-lyなど)だけが異なり、語幹からたやすく推測できる語は重複を避けた。ただし、後者については500語という少ない語彙数から作成しているものにおいては必ずしもそうになっているわけではない。また、冒頭に述べたようなcross-associationの問題なども考慮して、同じパートの選択肢には反意語や紛らわしい語は入れないようにした。

さらに、選択肢に関しては、偏った並べ方にならないようにアルファベット順に並べた。これはNation(1990)のVLTも同様の形式になっており、これに倣った。また、解答を1, 2, 3などと安易に解答した場合に偶然正答できないように、正答の記号が不規則になるように配慮した。

最後に、問題に用いる日本語の選定方法について述べておきたい。1つの単語において複数の意味で用いられる語は多く、語彙リストが頻度順であればなおさら多義語が含まれるのは当然とも言える。日本語訳は使用頻度の高いものを用いることとし、COBUILDの第一義を原則として用いた。ただし、COBUILDでも判断が難しい語は、Longman Dictionary of Contemporary English(2001年版)の

第一義を参考にして訳語を作成した。

### 3.4.2 テストの形式

形式は出題数36題で、3つの日本語に相当する英語を6つの英語の選択肢から選び、その記号を解答する形式である(資料参照)。実際のテストの作成にあたっては以下の項目に留意した。

後の検証にもかかわるが、まず、4つのレベル別語彙テスト間における妥当性の問題が挙げられる。つまり上位レベルのテストが下位レベルのテストを内包している関係が成り立っていなければならないということである。例えば、レベル2の語彙サイズを持っていると測定される学習者は、レベル1の語彙力も持っているということであり、逆にレベル2の語彙サイズには達していないと測定される学習者は、これを超えるレベル、すなわちレベル3, 4にも達していないことが証明できなければならないということである。この内包的妥当性の検証過程に関しては、次の3.5で述べることとする。

上述した各レベル間の内包的妥当性を見るために、すべてのテストは共通の形式にした。

また、学校現場では中長期的に学習者の語彙力の変化を見る必要があり、少ない紙面と少ない時間で測定し、かつ容易に採点できる試験が実際的である。したがって、問題に対し、いくつかの選択肢を設け記号で解答させる形式にした。

では、どれだけの選択肢を設ければよいのか。Nation(1990)のVLTでは1つのパートに問い3語の定義に相当する英語を選択肢6語から記号で解答する形式になっている。望月テスト(1999)では、2つの日本語の問いに相当する英語を英語6つの選択肢から記号で答える形式になっている。また、一般的に選択問題の場合4択形式がよく見られるが確率統計的に推量で正答する確率が低くなる形式が望ましいのは明らかである。以上のことを考えた結果、今回の研究では、この語彙テストを受けた初期学習者が後に上級者となったときに、Nation(1990)のVLTを受験することも考慮し、VLTと同様の形式でテストを作成することとした。

次に、品詞の扱いについて述べておきたい。語彙リストの中には様々な品詞の語が含まれており、Waringのリストでは同じword familyに属する語でも、品詞によって別の語として数えている。VLTも望月テストも1つのパートの中では同じ品詞を扱い、

選択肢も同じ品詞で統一している。また、VLT も望月テストも内容語のみをテスト対象とし、機能語は扱っていない。Waring のリストは語を headword によって分けているが、各レベルの500語中の品詞構成の割合を調べて、これを本テストの出題に反映させた(表1)。

1-500語レベルを例にとると、名詞12、動詞9、副詞3、形容詞3、限定詞3、前置詞3、接続詞3の計36問である。(レベル1のテストでは初級学習者の学習内容を考えて機能語(determiner 3, preposition 3, conjunction 3)もこの中に入れてある。)他のレベルのテストも表1の各レベルのリスト中に含まれる品詞の割合に準じ、品詞の出題数を決定した。

先に述べた通り、各テストにおける問題数は36問とした。この点に関しては、明確な判断理由や根拠があるわけではない。当然、問題数が多ければ多いほど、受験者の語彙数をより正確に測定できる。しかし、問題数が多くなると当然テスト時間や採点の手間などがかり、受験者、試験者ともに負担が大きくなる。最終的には以下の3つの観点から36問となった。

- 1) 出題形式を1パートに3問とした点。このため、出題数は3の倍数にならざるを得ない。
- 2) Nation (1990) の VLT は2000語、3000語、5000語、10000語、University Word Level (UWL) の5つのレベルから成り、各レベルの出題数は18問となっている。本研究によるテストと VLT との内容的一貫性を検証することを考えると、問題数

を18の倍数である36問とすることで比較するデータがとらえやすくなると考えた。

- 3) 学校現場での利用を考えた際の実用性という点。本研究を始めるにあたり、望月テストの1000語レベルを英語が不得意科目である高校生に実施したところ、ほとんどの生徒が最後の30問目まで取り組むことができた。そのため少しでも正確に判断できるように30問より多い36問とした。36問なら初期学習者でも十分取り組めると考えた。また、本研究で作成したテストのレベル1とレベル2は、初期学習者など語彙サイズの小さい学習者が受験する機会が多いと考えられる。したがって、A4判1枚で手軽に実施可能な問題数は36問であった。

### 3.4.2.1 <written 形式>

上述のテスト仕様を基盤として、written 形式、aural 形式の2つの版のテストを各レベルごとに作成することにした。ここでは、まず written 形式のテストについて触れておく。

初期学習者は文字ではなく、音声面から語彙を習得し始めるのが主であることから、今回作成したテストにおいても listening による語彙テストの作成を研究目標の一つとした。しかし、実際の作成にあたっては written 形式のテストから始めた。これは VLT や望月テストなど既存の語彙サイズテストが存在することから、具体的な検討に入りやすかったためである。

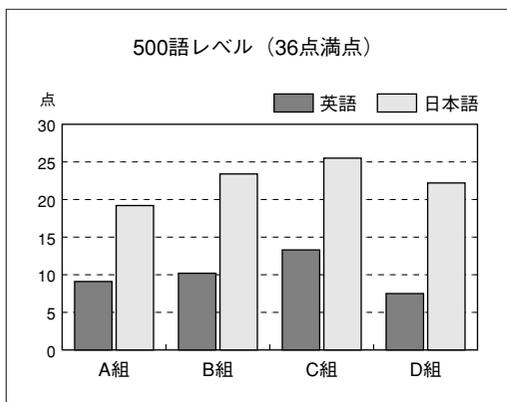
■表1：Waring 語彙リスト頻度別・各品詞の割合

	1-500				501-1000				1001-1500				1501-2000			
	語数	%	36問	調整	語数	%	36問	調整	語数	%	36問	調整	語数	%	36問	調整
noun	168	33.9	12.2	12	251	50.8	18.3	18	281	57.1	20.6	21	254	51.8	18.7	18
verb	101	20.4	7.3	9	116	23.5	8.5	9	90	18.3	6.6	6	111	22.7	8.2	9
adverb	67	13.5	4.9	3	33	6.7	2.4	3	40	8.1	2.9	3	31	6.3	2.3	3
adjective	44	8.9	3.2	3	67	13.6	4.9	6	75	15.2	5.5	6	88	18.0	6.5	6
determiner	35	7.1	2.5	3	6	1.2	0.4		2							
preposition	31	6.3	2.3	3	12	2.4	0.9		6	1.2	0.4		6	1.2	0.4	
pronoun	21	4.2	1.5		9	1.8	0.7		4				5			
conjunction	19	3.8	1.4	3	4				2				3			
modal	10	2.0	0.7		1								1			
interjection	3				1								1			
infinitive-maker	1															
sum	500	100	36	36	500	100	36	36	500	100	36	36	500	100	36	36

作成にあたっては、最終的に Nation の語彙レベルテストにつながることを考え、設問などはすべて target language である英語で行うのが自然であり、一貫性があるよと考えた。そのため、語の定義を VLT と同様に英語で出題する英英版と、日本語を用いた日英版の2種類を各レベルで作成した。英英版と日英版では全く同じ語を出題した。英英版では各レベル以下の英語を使用して語を定義することとした。英英版に関しては500語レベルが初級の英語学習者を対象としているにもかかわらず、定義を英語で作成するため、受験者の文法力と読解力をも問うことになり、同一試験でも英英版と日英版では得点に大きく差が出た（図1）。

これは初期英語学習者対象の語彙レベルテストを英語で作成する上での大きな問題点と言える。よって初期学習者対象の本テストでは母語でのテストがふさわしいと判断し、日英版のみのテスト完成をめざすことにした。

▼ 図1：レベル1の語彙テストにおける英英版と日英版の得点の比較



### 3.4.2.2 <aural 形式>

written 版の信憑性を確認した上で、aural 形式のテストを同様の内容で作成した。これは、written 版と aural 版との比較をすることをふまえたためである。

aural 版の作成に関しては、まず出題形式について次の2つのパターンを検討した。1つは問題用紙に各パートの日本語の選択肢を6語書いておき、英語を3語聞かせその日本語訳を記号で解答させる形式である。もう1つは、逆に3つ日本語を書いておき、英語を6語聞かせ日本語訳に当たる英語の記号を解答させる形式である。前者の場合、出題の語（英語）を聞

き、これに対する解答を6語（日本語）から解答することになる。このため、受験者は1語の英語に対して6語の日本語を見ることになる。一方、後者は出題の語（日本語）3語に対して6語（英語）を聞いて解答する。先に作成した written 版の、日本語の問いに対し、選択肢6語（英語）から答えるという形式との一貫性を持たせるため、aural 版でも後者の形式を採用することとした。

3つの日本語訳の問題に対し、6語の英語を聞いて解答するというのはリスニングにおける負荷が大きい。今回の研究対象が日本の中高生という点を考え、負荷がかかりすぎないように、6つの選択肢は2回ずつ聞かせることにした。読み上げる native speaker については、日本人の中高生になじみ深い標準的な米語を話す native speaker に録音してもらうことにした。また、aural 版では受験者がどのパートを解答しているかわかりにくいので、パート番号を加えることで工夫を図った。また aural 版は written 版と同一のものであるが、出題の順番は各パートを入れ替え同一テストとわからないよう工夫した。

### 3.4.2.3 <Web 形式>

今回の研究では当初、作成したテストをすべてネット上で公開し、サイトの閲覧者が Web 上で実際にテストを体験できる形式、Web 版を作成する予定であった。しかしながら、我々の考える形でのホームページはきわめて複雑なため、本研究の締め切りに間に合わせることができなかった。現在、継続して作成しており、できるだけ早くアップロードする予定である。Web 版では written 版、aural 版両方を受験できるだけでなく、受験者のスコアが本人にフィードバックできる形をめざしている。

## 3.5 テスト完成までの経過

ここでは3.4.2ですでに述べたテストの形式がどのような経過で完成版に至ったかを時系列的に述べたい。

### 3.5.1 試作テスト1

まず、試作テスト1としてレベル1（1～500語）のテスト作成から始めた。形式は、1) 4つの英語から1つの日本語の意味を選ぶもの、2) 6つの英語から2つの日本語の意味を選ぶもの、3) 6つの英語から3つの日本語の意味を選ぶもの、以上3つの形式で問題数はすべて36問で統一したものを作成した。このテスト

を数校で2002年7月に試行したところ、平均点で3種類のテスト間に大きな差異は認められなかった。推量で正答できる確率をできるだけ低くすること、使用できる語彙の限度、NationのVLTとの関連性などを考慮し、3)の6つの英語から3つの日本語の意味を選ぶ形式を採用した。

同時に、同じ内容の英英版(単語の意味も英語で定義してあるもの)も作成した。しかし実際にテストを行ったところ、平均点に著しい差が生じたのは図1に見る通りである。英語を学び始めて年数が浅い中学生や高校生には英英版は純粋に語彙力を問う問題としては適切ではないと考えた。

設問の品詞の割合を語彙リスト内の品詞の割合に合わせるとしたのもこの試作テスト1からである。

何問(何%)正解すれば、その語彙レベルに到達したと考えるかの合格基準に関しては、Nation及び山内(1996)の採用した基準の80%以上とした。これも、後のNationのVLTとの比較検討を念頭に置いてのことである。

### 3.5.2 試作テスト2

夏休みを利用して、共同研究者それぞれがレベル1~4まで、英英版、日英版を各レベルごとに4種類ずつ作成した。作問の際の日本語訳は *Collins COBUILD English Dictionary for Advanced Learners* と *Longman Dictionary of Contemporary English* の第一義となっている語義を日本語訳とした。

aural形式ではイラストを用いた問題も試作してみたが、イラストで表現できる語彙は限られており、やはり aural形式でも文字で作問することとした。

### 3.5.3 試作テスト3

10月に数校で各レベルのテストを実施したが、同じレベルのテストであっても種類により平均点のばらつきがかなり目立った。

その原因は多くの場合、選択肢の語彙にあると思われる。つまり、日本の英語学習者にとってなじみの深い語と、そうでないものが混ざっており、設問の語の意味を知らなくても消去法で答えが推測できてしまう設問が少なからずあった。また選択肢の語の難易度が違いすぎ、かえって答えがわかりやすくなってしまふ場合もあった。そのため、先に述べたように随意に語を選ぶのではなく、選択肢の語のレベルを *COBUILD* の頻度のレベルのほぼ同じ語を用

いることにした。また日本人になじみの深いカタカナになっている語も除いた。

### 3.5.4 試作テスト4

3.5.3で述べたように、各レベルにおいて4種類のテストの平均点がほぼ同じになるよう調整するために、数校で試行しながら修正を加え、各レベルで完成度の高い2種類のテストを選び出した。

2003年1月には、でき上がった各2種類のテストを再度全員の目で一つ一つ確認し、2月に最終版を完成させた。

### 3.5.5 テスト最終版

こうしてでき上がった最終版の全レベルのテストを生徒に受験させ、最終的な判断をすることにした。同時にNationのVLTも受験させ比較した。

aural版に関しては思っていた以上にaural版のものととなるwritten版の検証に手間取り、本研究ではaural版の録音は本報告書提出時期には見送ることとした。

## 3.6 テストの妥当性及び信頼性

### 3.6.1 語彙テストの妥当性

語彙テストに妥当性があるかどうかはテストの結果の内包性が確認されることが必要である。例えば、レベル4で合格した受験者がレベル3では不合格となるとそのテストは妥当性があるとは言えない。

テストの内包性を持たせるためには、レベル4の合格者はレベル3でも2でも合格し、レベル3の合格者はレベル2でも1でも合格するように作成しなければならない。そのためにはある程度の修正が必要になってくる。3.5.5で作成したテスト最終版を同じ受験者に受けてもらった結果が表2である。

### 3.6.2 本テストとNationのVLTとの関係

実際は、NationのUWL、5000語レベル、10000語レベルも受験させたが、前にも述べたように現実の中高生にはそぐわないので、それらは割愛した。

また、我々が作成した1501~2000語レベルテストでは不合格だった生徒が、Nationの2000語レベルテストでは合格するといったことが起きている。この点についてはNationの2000語レベルは1~2000語の範囲で出題されているため、500語レベルや1000語レベルの語も含まれており、必ずしも我々が作成した

■表2：レベル別語彙テストと Nation VLT の結果から見るテストの妥当性と信頼性

No.	レベル別語彙テスト				Nation VLT			レベル別語彙テスト				Nation VLT			Level 1 ~4の内 包関係	Nation VLT との 内包関係	Level 4 と VLT 3000の 内包関係				
	500 Level 1	1000 Level 2	1500 Level 3	2000 Level 4	2000	3000	4000	500 Level 1	1000 Level 2	1500 Level 3	2000 Level 4	2000	3000	4000							
1	36	33	28	26				○	○	△	△				○						
2	36	34	33	33				○	○	○	○				○						
3	36	35	33	29				○	○	○	○				○						
4	36	35	33	33				○	○	○	○				○						
5	36	28	22	16				○	△	×	×				○						
6	36	36	36	36	18	13	8	○	○	○	○	○	△	×	○	○	○				
7	36	33	28	20	16	9	5	○	○	△	×	○	×	×	○	○	○				
8	36	35	29	29	18	12	2	○	○	○	○	○	×	×	○	○	○				
9	36	36	35	28	18	12	2	○	○	○	△	○	×	×	○	○	○				
10	36	34	33	29				○	○	○	○				○						
11	34	18	22	14				○	×	×	×				○						
12	36	29	28	20	17	11	6	○	○	△	×	○	×	×	○	○	○				
13	36	32	29	20				○	○	○	×				○	○					
14	36	36	36	36	18	10	1	○	○	○	○	○	×	×	○	○	○				
15	34	35	32	29	17	15	6	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○				
16	36	36	31	28	18	13	9	○	○	○	△	○	△	×	○	○	○				
17	36	33	26	19	17	5	0	○	○	△	×	○	×	×	○	○	○				
18	36	36	36	33	18	17	18	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
19	36	36	35	32	17	15	10	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○				
20	36	33	30	29				○	○	○	○				○						
21	36	36	35	35	16	14	10	○	○	○	○	○	△	×	○	○	○				
22	36	32	26	20				○	○	△	×				○						
23	35	35	26	25	18	11	6	○	○	△	△	○	×	×	○	○	○				
24	36	35	31	31	18	15	8	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○				
25	36	34	33	28	18	15	7	○	○	○	△	○	○	×	○	○	△				
26	35	34	20		17	8	2	○	○	×		○	×	×	○	○					
27	32	32	23	23	18	6	7	○	○	×	×	○	×	×	○	○	○				
28	36	30	28	16	15	6	4	○	○	△	×	○	×	×	○	○	○				
29	34	29	27	15	13	5	0	○	○	△	×	×	×	×	○	○	○				
30	36	31	25	21				○	○	△	×				○						
31	36	36	35	31	18	18	12	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○				
32	35	32	27	19	13	8	1	○	○	△	×	×	×	×	○	○	○				
33	36	35	35	34	17	11	4	○	○	○	○	○	×	×	○	○	○				
34	35	34	26	22				○	○	△	×				○						
35	36	28	24	20	14	8	3	○	△	×	×	×	×	×	○	○	○				
36	36	36	29	24	17	14	8	○	○	○	△	○	△	×	○	○	△				
37	36	33	29	23				○	○	○	×				○						
38	36	32	28	20	18	13	5	○	○	△	×	○	△	×	○	○	×				
39	36	34	34	34	18	3	3	○	○	○	○	○	×	×	○	○	○				
40	36	35	25	28				○	○	△	△				○						
41			25	12	17	7	4			△	×	○	×	×	○	○	○				
42	36	34	33	29	18	17	3	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○				
平均点	35.66	33.17	29.5	25.59	16.96	11.11	5.5	表の見方										○	41	29	24
標準偏差	0.81	3.29	4.34	6.52	1.48	4.01	3.96	○ 80%以上										△	0	0	2
								△ 70~80%										×	0	0	1
								× それ以下										計	41	29	27
KR21	0.56	0.78	0.74	0.85	0.6	0.78	0.8	表の見方										○	内包関係が証明できる		
																		△	内包関係が不十分		
																		×	内包関係が証明できない		

1501語～2000語レベルより難しいとは断言できない。実際に Nation の VLT (1999年度版) には2000語レベルの設問の中で1000語レベルに属する語彙は選択肢を含む36語中9語 (castle, speed, respect, develop, owe, succeed, ancient, difficult, social) あった。これは全体の25%にもなり、このような結果が出ることは当然予測できることであり、我々が作成したレベル1～4までと、Nation の3000語、4000語とを比較し、内包関係があるかどうかを調べることにした。

### 3.6.3 KR-21によるテスト最終版の決定

各レベルそれぞれ2種類ずつ受験させたが、KR-21による信頼性が高い方を本研究の最終版とした。KR-21の詳細に関しては3.6.5で述べることにする。

### 3.6.4 テストの内包性

表2の示す通りレベル1～4までは完全な内包関係がある。Nation のテストの3000語、Nationに基づいて作成された山内 (1996) の4000語との比較において、25番の受験者と36番の受験者は下のレベルについては不合格ではあるが、得点は完全な不合格の×ではなく限りなく合格に近い不合格、とみなすことができる。また、38番に関しても同様に全く不合格とは言えず、合格に近い△△と判断できよう。この表で見る限り、我々の4レベルのテストと Nation のテストには内包関係があると確認できる。

### 3.6.5 本テストの信頼性と妥当性

次にテストの信頼性について述べる。他の受験者が受験しても同様な結果が出ないと、そのテストは信頼性があるとは言えない。その信頼性を確かめるために、我々はKR-21 (Kuder-Richardson 21, KR-21 formula) という係数を使った。

この信頼性係数は、項目数と平均点、標準偏差を用いて計算し、0.4から0.7までは十分な信頼性があるとされ、0.7以上はきわめて高い信頼性があるとされている。得点の散らばり具合を表す標準偏差をもとにするため、ある集団の中に極端に成績の良い受験者や、逆に極端に成績の悪い受験者がいると、0.7を超えないことがある。この問題は、正答率の特に高い問題や特に低い問題を他の問題と入れ替えたり、受験者数を増やすことで解決できる。

また、ほとんどの受験者が満点に近い点数をとっ

ている集団の場合には係数が高くない。例えば、表2ではレベル別語彙テストのレベル1や、VLT の2000語がこれに当たる。

この信頼性係数を参考にして最終的なテストを絞り込んだ。

最終テストでは、レベル1と2000語のテスト以外はすべてこの KR-21の係数が0.7を超えている。

このように、我々の作成した4レベルのテストは、内包関係に裏打ちされた妥当性もあり、信頼性も高いものであると言える。

## 4. これからの課題

ここまで述べてきたように、本テストについての分析からその妥当性や信頼性については良好な結果が得られた。さらに将来的に本テストを国内のみならず国際的にも実施することにより、語彙力についての様々な事実が見つかることが予想される。それには日本人学習者についての知見のみならず、国際的な語彙レベルについての知見も含まれると思われるが、ここではそうした予想結果について概観し、どのような研究につながるかを考察してみたい。

### 4.1 既習語彙との関係

きわめて一般的な予想として、受験者はすでに学習したことのある語彙については正答することが多く、学習したことのない語彙については誤答することが多いと予想される。この前提に立った上で、生徒が既習語彙について誤答を出してしまった場合、その理由について検討をするべきであろう。受験するまでにその語彙が何度提示されたことがあるか、その語彙が受験者の日常生活と密接な関係があるかなど、様々な検討課題があると思われる。逆に、受験者が授業等で目や耳にすることがなかった語彙について正答した場合にも、同様にその理由を検討する必要があるだろう。

また受験者が学校において学年を経るに従って学習語彙数は増加するが、果たしてそれが本テストのスコアにどう影響を与えるかを研究することは重要である。もし2者が正比例的に増加していくとすれば、日常 (学校) での学習語彙が世界的な標準語彙に相当しているものと考えられ、ある意味では理想的である。しかし、その関係があまりに希薄であるとする、日本の教室で教えられる語彙に何らかの

問題が含まれているように推測される。そうした場合、教科書を含め、教室で扱われる題材に偏りや欠落があるということであろう。

## 4.2 派生語・関連語との関係

例えば、fail という語彙は既習であるが、failure は未習である受験者が failure を正しい意味で選択できたとすれば、派生語を類推することができたと言えるかもしれない。また Waring のリストで interest は1~500語（レベル1）、interesting は1001~1500語（レベル3）にそれぞれ置かれているが、筆者らは経験的に interesting の方が日本の中学校や高校の受験者にはなじみ深いと考える。とすれば、仮にレベル3の interesting を知っていれば、interest も当然その受験者が知っているはずとするのは正しい分析とは言えない。逆に interest を誤答した受験者はその派生語である interesting を知らない結論づけることも正しくない。このように、ある語彙の知識がその派生語や関連語の習得にどのように干渉するのか、あるいはしないのかについては様々な観点からの検討が必要であろう。予測として、ある程度の上級学習者はその語彙数の増加に伴い、接頭辞や接尾辞による語の変化に慣れ、派生語・関連語を推測しやすいのに対し、初期学習者はそれぞれの語を孤立した語として捕らえ、類推力に欠ける傾向があるのではないだろうか。例えば、Waring のリストでは grow も growth も共に501~1000語（レベル2）に置かれているが、学習者のレベルによって2者を関連づけられる者と、関連づけられない者がいるだろう。

## 4.3 文化との関係

語彙リストやテストにおいて特定文化の影響をなくすことは一面において好ましいと思われる。しかしながら、語彙習得においてそうした影響を完全に排除することは不可能であり、そうすることが必ずしも適切とは考えられないだろう。文化と語彙の関係という課題について特に注目すべきは、受験者の文化、さらにはその日常生活で使用される母語の語彙が、それに相当する英語の語彙の習得にどのような影響を与えるかといった点ではなかろうか。例えば、Classroom English で “How do you pronounce this word?” の pronounce は頻度からすれば2000語までにはない上級レベルの語であるが、日本人の生徒にとっては教室で頻繁に耳にする語であり、中高

校生の受験者にとってはかなり定着している語であると予測される。また、別の観点から見ると、いわゆる生活語彙は教科書で扱われることが少ないのが現実であるが、そうした身近な語彙のある程度高い頻度で提示してやれば、生活に無関係な他の語彙よりも定着がよくなると推測される。

## 4.4 言語四技能との関係

語彙力が四技能と大きなかわりを持つことは容易に推測されるが、スピーキング/ライティングが能動的なものであるのに対して、リスニング/リーディングは受動的なものである。両者に使用される語彙の数や頻度にはおのずから差があると考えられる。本テストの使用語彙を発表語彙と受容語彙に分け、その習得率を調べることによって、受験者の総合的な技能がどの辺りにあるかを推測することもできるのではないだろうか。

## 4.5 国際的な語彙力の比較

前述の通り、将来的にはインターネットを使って諸外国でも本テストを実施する可能性があり、それが実現すれば、他国の中高生の語彙力と日本の中高生の語彙力を比較検討できるようになるだろう。そうした比較により以下のような項目についての差異が予想される。

- ・各国、文化において重視される語彙、されない語彙：  
4.3で触れたように自らの文化や生活に密着した言葉に相当する英語の語彙は定着しやすいし、そうでないものは定着しにくいだろう。
- ・各国の教科書の取り上げるテーマについての推測：  
どの国でも、教科書で取り上げられた語彙は生徒の語彙力に比較的影響を与えやすいだろう。それぞれの国の生徒が高い正答率、あるいは低い正答率を出した語彙からどんな分野やテーマが教科書の中で重視、軽視されているかがわかる。また、他国で一樣に高い正答率の語彙が日本人中高生によって低い正答率だった場合、教科書の中での扱われ方に何らかの問題があると推測されることもあるだろう。

## 5. おわりに

本研究は中学校と高等学校と大学の教員が厳しい勤務状況の中、この1年間毎月1度定例会を開き、研

究協議を重ねてまとめてきたものである。中高大と連携して英語教育を考えていきたいとの思いから始まった共同研究であった。今はまだ、中高大と連携した共同研究は他にあまり類はないのではないかと自負している。小学校にも英語が導入され、これからは小中高大と連携した研究が増えていくことを期待したい。そしてこのような機会を与えてくださった日本英語検定協会に深く感謝し、最後まで励まし、助言をくださった羽鳥博愛会長をはじめとする協会の皆様に心よりお礼申し上げたい。

また、多忙な中 Webpage のプログラムを組むことを快諾してくださった東京工科大学大学院生の佐野義晴氏にも心より感謝申し上げたい。

最後に、本研究のもとになった語彙リストの作成者である岡山ノートルダム清心女子大学の Rob Waring 氏、先行研究で参考にさせていただいた語彙

テスト作成者である麗澤大学の望月正道氏に心よりお礼を申し上げたい。両氏の快い資料提供がなければ、本研究に着手することは不可能であった。

本研究の共同研究者は以下の通りである。

石井 亨 (江東区立第二南砂中学校)

関口 智 (品川区立東海中学校)

滝之入 道隆 (江東区立第三砂町中学校)

原田 博子 (江東区立深川第五中学校)

有松 由美 (都立足立高等学校)

市川 恵子 (都立江北高等学校)

米中 政人 (都立足立高等学校)

作田 恵美 (都立小平高等学校)

笹部 宣雅 (都立豊島高等学校)

篠原 洋二 (都立向島工業高等学校)

渡辺 聡 (東京学芸大学教育学部附属高等学校)

山内 豊 (東京国際大学)

## 参考文献

Collins COBUILD *English Dictionary for Advanced Learners*. (2001). Harper Collins Publishers.

*Longman Basic English Dictionary*. (2002). Longman.

*Longman Dictionary of Contemporary English*. (2001). Longman.

*Oxford Elementary Learner's Dictionary*. (2001). Oxford University Press.

*The Oxford Illustrated Junior Dictionary*. (2000). Oxford University Press.

望月正道. (1998). 「日本人学習者のための語彙サイズテスト」. 『語学研究所紀要』. 12, pp.27-53.

文部省. (1999). 『中学校学習指導要領解説外国語編』, 『高等学校学習指導要領解説外国語編』.

山内豊. (1996). 「学習者の語彙レベル判別テストの開発」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』. 10, pp.1-13.

McCarthy, M. (1996). *Vocabulary*. Oxford University Press.

Nation, I.S.P. (1990). *Teaching & Learning Vocabulary*. Heinle & Heinle.

Nation, I.S.P. (1999). *Teaching Vocabulary in Another Language*. Wellington: Victoria University of Wellington.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge Applied Linguistics.

Read, J. (2001). *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge Language Education.

太田洋・金谷憲・小菅敦子・日基滋之著. (2003). 『英語力はどのように伸びていくか——中学生の英語習得過程を追う』. 大修館書店.

ヒートン, J.B. (1988). 『コミュニカティブ・テストィングー英語テストの作り方』. 研究社.

投野由紀夫編著. (1997). 『英語語彙習得論』. 河源社.

資 料 .....

レベル別語彙テスト レベル1 (1-500)

例にならって、それぞれの日本語の意味に合う英語を選び、番号で答えなさい。

例：

(A) 目 (B) 国 (C) 本

(1) book (2) foot (3) country (4) eye (5) paper (6) office

1. 経験 2. 年齢 3. 数字

(1) age (2) business (3) church (4) company (5) experience (6) figure

4. 順番 5. 人 6. 心

(1) force (2) ground (3) information (4) mind (5) order (6) person

7. 見方 8. 区分 9. 価格

(1) price (2) reason (3) section (4) subject (5) view (6) voice

10. 患者 11. 問題点 12. 興味

(1) control (2) interest (3) issue (4) patient (5) policy (6) report

13. ~させる 14. 加える 15. 決定する

(1) add (2) believe (3) decide (4) lead (5) let (6) lose

16. 置く 17. 生産する 18. 支払う

(1) pay (2) produce (3) put (4) reach (5) research (6) send

19. 続ける 20. 許す 21. 受け取る

(1) allow (2) continue (3) die (4) receive (5) return (6) spend

22. たぶん 23. 実際は 24. 十分に

(1) actually (2) enough (3) far (4) later (5) perhaps (6) rather

25. 難しい 26. 低い 27. 確信している

(1) certain (2) difficult (3) general (4) local (5) low (6) real

28. 大部分の 29. どれも皆 30. ほとんど~ない

(1) both (2) every (3) little (4) most (5) next (6) such

31. ~の上に 32. ~の間に 33. ~を含めて

(1) around (2) between (3) including (4) through (5) upon (6) without

34. もしも~ならば 35. ~した後で 36. ~なので

(1) after (2) because (3) if (4) or (5) than (6) though

(A)	(B)	(C)
4	3	1
1.	2.	3.
4.	5.	6.
7.	8.	9.
10.	11.	12.
13.	14.	15.
16.	17.	18.
19.	20.	21.
22.	23.	24.
25.	26.	27.
28.	29.	30.
31.	32.	33.
34.	35.	36.

VLT500 学年 ( ) 組 ( ) No. ( ) 名前 ( )

/ 36

レベル別語彙テスト レベル2 (501-1000)

例にならって、それぞれの日本語の意味に合う英語を選び、番号で答えなさい。

例：

(A) 目 (B) 国 (C) 本

(1) book (2) foot (3) country (4) eye (5) paper (6) office

1. 量 2. 大多数 3. 増加

(1) account (2) amount (3) claim (4) increase (5) majority (6) structure

4. 似ている 5. 人間の 6. 最も重要な

(1) human (2) industrial (3) previous (4) prime (5) recent (6) similar

7. 起こる 8. 避ける 9. 成長する

(1) avoid (2) grow (3) occur (4) reveal (5) seek (6) wonder

10. 病気 11. 地域 12. 要求

(1) army (2) demand (3) disease (4) region (5) security (6) standard

13. 人口 14. 会社 15. 全体

(1) element (2) firm (3) population (4) principle (5) situation (6) whole

16. 代わりに 17. 確かに 18. 突然に

(1) certainly (2) forward (3) further (4) instead (5) recently (6) suddenly

19. 労働 20. 方法 21. 声明

(1) discussion (2) feature (3) labor (4) method (5) sector (6) statement

22. 発見する 23. 受け入れる 24. 妨げる

(1) accept (2) discover (3) exist (4) force (5) prevent (6) relate

25. 世話 26. 貿易 27. 知識

(1) care (2) fund (3) knowledge (4) task (5) trade (6) union

28. 維持する 29. 依存する 30. ~しがちである

(1) cost (2) depend (3) maintain (4) prepare (5) suffer (6) tend

31. 特定の 32. 一般的な 33. 適切な

(1) appropriate (2) common (3) financial (4) serious (5) specific (6) various

34. 利益 35. 契約 36. 接近

(1) approach (2) contract (3) detail (4) nature (5) profit (6) response

VLT1000 学年 ( ) 組 ( ) No. ( ) 名前 ( )

(A)	(B)	(C)
4	3	1
1.	2.	3.
4.	5.	6.
7.	8.	9.
10.	11.	12.
13.	14.	15.
16.	17.	18.
19.	20.	21.
22.	23.	24.
25.	26.	27.
28.	29.	30.
31.	32.	33.
34.	35.	36.

レベル別語彙テスト レベル3 (1001-1500)

例にならって、それぞれの日本語の意味に合う英語を選び、番号で答えなさい。

例：

(A) 目 (B) 国 (C) 本

(1) book (2) foot (3) country (4) eye (5) paper (6) office

1. 失敗 2. 脅迫 3. 地区

(1) agent (2) budget (3) district (4) executive (5) failure (6) threat

4. 無視する 5. 手に入れる 6. 主張する

(1) adopt (2) gain (3) ignore (4) insist (5) launch (6) prefer

7. 効果的な 8. 伝統的な 9. 環境の

(1) domestic (2) effective (3) environmental (4) excellent (5) nuclear (6) traditional

10. 輸送 11. 論争 12. 調査

(1) administration (2) conflict (3) equipment (4) investigation (5) transport (6) truth

13. ほとんど〜ない 14. 以前に 15. 単に

(1) apparently (2) hardly (3) increasingly (4) merely (5) previously (6) slightly

16. 出現 17. 長さ 18. 乗り物

(1) appearance (2) cabinet (3) employee (4) length (5) route (6) vehicle

19. 消費者 20. ねらい 21. 犠牲者

(1) aim (2) commitment (3) consumer (4) occasion (5) prison (6) victim

22. 賃金 23. 存在 24. 概念

(1) concept (2) existence (3) legislation (4) opposition (5) requirement (6) wage

25. 内部の 26. 追加の 27. 実際的な

(1) additional (2) cultural (3) internal (4) practical (5) relevant (6) technical

28. 候補者 29. 戦略 30. 解決策

(1) article (2) candidate (3) opinion (4) organization (5) solution (6) strategy

31. 可能性 32. 議会 33. 影響

(1) author (2) consideration (3) estate (4) influence (5) parliament (6) possibility

34. 観察する 35. 定義する 36. 任命する

(1) appoint (2) arise (3) concentrate (4) define (5) observe (6) vary

VLTI500 学年 ( ) 組 ( ) No. ( ) 名前 ( )

(A)	(B)	(C)
4	3	1
1.	2.	3.
4.	5.	6.
7.	8.	9.
10.	11.	12.
13.	14.	15.
16.	17.	18.
19.	20.	21.
22.	23.	24.
25.	26.	27.
28.	29.	30.
31.	32.	33.
34.	35.	36.

レベル別語彙テスト レベル4 (1501-2000)

例にならって、それぞれの日本語の意味に合う英語を選び、番号で答えなさい。

例：

(A) 目 (B) 国 (C) 本

(1) book (2) foot (3) country (4) eye (5) paper (6) office

1. 通路 2. 掲示 3. 武器

(1) assumption (2) intention (3) notice (4) passage (5) representative (6) weapon

4. たびたび 5. 多少は 6. その間に

(1) elsewhere (2) frequently (3) meanwhile (4) necessarily (5) rapidly (6) somewhat

7. 革命 8. 基礎 9. 約束

(1) appointment (2) code (3) faith (4) foundation (5) literature (6) revolution

10. 獲得する 11. 推薦する 12. 処理する

(1) acquire (2) afford (3) conclude (4) explore (5) handle (6) recommend

13. 実験 14. 減少 15. 会議

(1) congress (2) experiment (3) liability (4) priority (5) reduction (6) religion

16. 指示 17. 集中力 18. 代理人

(1) capacity (2) concentration (3) deputy (4) discipline (5) instruction (6) prisoner

19. 保持する 20. 評価する 21. 固定させる

(1) assess (2) connect (3) derive (4) fix (5) retain (6) undertake

22. 永久的な 23. 二者択一の 24. 充分な

(1) alternative (2) corporate (3) permanent (4) relative (5) sufficient (6) urban

25. 引っ込める 26. 思い出す 27. 移動させる

(1) consist (2) declare (3) investigate (4) recall (5) transfer (6) withdraw

28. 建設 29. 事業 30. 合計

(1) advance (2) construction (3) enterprise (4) flat (5) institute (6) sum

31. 太古の 32. 道理にかなった 33. 奇妙な

(1) ancient (2) attractive (3) odd (4) reasonable (5) substantial (6) vital

34. しきたり 35. 非難 36. 歳入

(1) asset (2) convention (3) criticism (4) notion (5) revenue (6) significance

VLT2000 学年 ( ) 組 ( ) No. ( ) 名前 ( )

(A)	(B)	(C)
4	3	1
1.	2.	3.
4.	5.	6.
7.	8.	9.
10.	11.	12.
13.	14.	15.
16.	17.	18.
19.	20.	21.
22.	23.	24.
25.	26.	27.
28.	29.	30.
31.	32.	33.
34.	35.	36.

/ 36

# イマージョンと非イマージョンの writing 能力の測定

## — 英検3級をフィルターにして —

北海道／札幌市立新川西中学校 教諭 阿部 若葉

### 概要

この研究は、日本で初めて英語イマージョンを採用した加藤学園で英語を学んでいる小中学生と、一般的に学校や塾などで英語を学んでいる小中学生（非イマージョン）とを writing 能力で比較したものである。英語能力をある一定でコントロールするため被験者は全員英検3級取得済みというフィルターを使った。実験は「桃太郎」の無声ビデオを見てそのストーリーを英語で30分間書くというものである。

非イマージョンに比べて英語に圧倒的な量で接しているイマージョン生徒の方が非イマージョン生徒に比べて優位であるという仮説に対し、中学生でのイマージョン、非イマージョン間ではほとんどその差が見られなかったが、習得傾向での違いが明らかとなった。また、writing では個人差が大きく、英検3級を持っているからといっても一定の writing 能力を期待することは難しいということがわかった。

### 1. はじめに

文部科学省は2002年度から英語教育を重点的に行う高等学校等をスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクールとして指定し、英語教育を重視したカリキュラムの開発等の実践的研究を行っている。指定高校では英語教育が重点的に実施され、一般の教科（数学・理科など）を英語で指導したりということも行われる。欧米では、このように一般教科を第2言語で学習するイマージョン教育が広く普及しているが、日本では現時点で静岡県沼津市の加藤学園と徳島県徳島市の生光学園で英語イマージョンが行われているのみで、まだまだなじみが薄い。

本論では、イマージョンで英語を学習している生徒と、一般的な方法で英語を学習している非イマージョンの生徒が writing 能力においてどのような違いを見せるかを英検3級取得を英語力の一定のフィルターとして比較を行った。

### 2. イマージョン教育

イマージョンとは「浸す」という意味で1965年にカナダで始まった教育法である。イマージョンでは通常の教科学習が第2言語で行われ、第2言語は学習の対象というよりはむしろ、学習の手段となる。つまり、第2言語に対して何の予備知識もない生徒たちにその言語で算数や理科の勉強を始めていくのである。このように、学校では第2言語、家庭や社会では第1言語を使い分けることによって、バイリンガルの子どもを育てようとするねらいがある。Johnson & Swain (1997) はイマージョンの特徴を以下の8点に定義している。

1. The L2 is a medium of instruction.
2. The immersion curriculum parallels the local L1 curriculum.
3. Overt support exists for the L1.
4. The program aims for additive bilingualism.
5. Exposure to the L2 is largely confined to the classroom.
6. Students enter with similar (and limited) levels of L2 proficiency.
7. The teachers are bilingual.
8. The classroom culture is that of the local L1 community. (pp.6-8)

イマージョンはもともとカナダ、ケベック州モンリオールにあるセント・ランバート・スクールの幼稚園で、フランス語の習得を切望する親の希望により実験的に始められた。それから約30年以上が経過し、カナダ全州では公立小学校の6%の児童がフレンチ・イマージョンを受けており (Baker, 1996)、北米全体では32万人が日本語も含め何らかのイマージョン教育を受けているという<sup>(注1)</sup>。このように北米においては広く一般的な教育法なのであるが、日本で実施されているのは先に挙げた2校しかない。

一口にイマージョンと言っても以下のような様々なモデルがある。ここではケースとしては最も数が多いフレンチ・イマージョン (英語を第1言語、フランス語を第2言語とする) を例として説明する。

- ①早期全面イマージョン (Early Total Immersion)
 

小学校低学年から、フランス語で100%学習が行われ、徐々に英語が増え、中学校では英語とフランス語の割合が半々となる。
- ②中期イマージョン (Delayed Total Immersion)
 

小学校3年生までは英語で過ごし、小学校4年生から6年生まで90%をフランス語で学習し、中学校からは①のイマージョンに合流する。
- ③後期イマージョン (Late Immersion)
 

中学校1、2年生から100%フランス語で学習する。それまでは、小学校1年生から外国語として週に数時間フランス語を学習する。
- ④早期部分イマージョン (Early Partial Immersion)
 

小学校1年生からフランス語、英語が50%ずつ使われる。

■表1：早期全面フレンチ・イマージョンの二言語使い分けの比率

	幼稚園		小学校				中学校		高校			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
接触言語	フランス語 100%		フランス語 70-80%		フランス語 50%		英語 50%		* 特定の科目をフランス語で行う			

生徒が小学校1年生から高校3年生まで学校でフランス語に触れる時間は、最低でも①早期全面イマージョンで6000時間、②中期イマージョンで3300時間、

③後期イマージョンで1800時間、④部分イマージョンで3000時間と言われる (中島, 1998)。日本の公立学校での英語教育が、中学から高校まで800~1000時間とされているのを見ると、イマージョン教育がいかに長時間にわたって生徒を「浸して」いるのかがわかるだろう。

### 3. 加藤学園

静岡県沼津市にある加藤学園は1992年に日本で初めて英語イマージョンを採用した学校である<sup>(注2)</sup>。同校はもともとオープンプランを初めて採用した学校で知られており、日本の教育界に新しい提言をしているパイオニア的存在である。イマージョン教育を採用した経緯については、同校創設の頃からの行ってきた週に2、3時間の英語教育では「英語を話したい」という生徒の要求には応えられないという切実な実体からであった。例えば週に2、3時間行われるその英語授業が大変内容に富んだものであり、生徒も意欲的に学んだとしても、日本語だけが話されている普段の環境においては、英語を話す機会が大変乏しく、定着が難しいという問題が常にあった。もっと生徒を英語漬けにする方法はないものかと模索した中で出会ったのがイマージョン教育であった (加藤, 1998)。

もちろんこの名も知らぬ新しいプログラムに対して保護者の不安は大きく、そのため加藤学園は何度も父母説明会や討論会を行ったり、視察団を作ってオレゴン州にある日本語イマージョンを採用している友人学園を訪れたりしている。この訪問によって一行はプログラムの成果に大変感銘を受け、その年に加藤学園に入学を予定していた児童半分がイマージョンを選択し、残り半分が従来のクラス (レギュラークラス) に入学した。

加藤学園がとっているイマージョンの形態は、前出の④早期部分イマージョンである。後述するが、部分イマージョンは全面イマージョンに比べて効果が上がらないとされているが、なぜ同校がこの方法を採用したかは、加藤学園がインターナショナルスクールのような各種学校ではなく、文部省 (当時) 認可の私立学校であるからである。つまり、学習指導要領により当然国語 (日本語) は履修しなければならない、そのことは自動的に部分イマージョンを選択させることになるのであった。

■表2：1997年度 加藤学園暁秀小学校イマージョンカリキュラム<sup>(注3)</sup>

学年	算数	生活	体育	コンピュータ	英語	理科	社会	音楽	図工	国語	ホームルーム	英語の割合	英語使用割合
1	6	6	3	1				2	2	9	1	20	66%
2	6	6	3	1				2	2	9	1	20	
3	5		3	1	2	3	3	2 (1)	2	8	1	20	
4	5		3	1	2	3	3	2	2	8	1	15	50%
5	5		3	1	2	3	3	2	2	8	1	15	

\*週時数30時間 \* 英語で行われる教科

加藤学園では小学校1年生から4年生の授業の3分の2が英語で行われ、5、6年生では英語と日本語の割合が半分ずつになる(表2)。英語で行われる授業はすべて出身国の教員免許を所有しているネイティブスピーカーによって行われる。

同校のイマージョンディレクターである Bostwick によると、最初のイマージョンの生徒は4年生までにその67%が英検3級を取得しており、そのうち50%が準2級を取得している。また英語以外の教科でもイマージョンの生徒は同校のレギュラークラスと比べて同じか、それ以上の良い成績を上げている(表3)。

■表3：2000年4月の加藤学園中学3年生の全国試験の結果

	国語	数学	理科	社会	英語
レギュラー	60.0	48.0	43.3	43.4	47.5
イマージョン	69.5	48.8	42.4	42.5	73.5

出典(船橋, 2000, p.129)

このイマージョンの中学3年生は、英語の優位性はもちろんではあるが、授業の半分を英語で受けているにもかかわらず、国語の成績がレギュラークラスを大幅にしのぐ結果となっている。しかしこれは意外なことではない。第2言語で学習を受けると母語の確立の不安が真っ先に考えられるが、実はイマージョンは母語はもちろん、その他の教科にもポジティブな結果をもたらすのである。このことは北米の多くのイマージョンプログラムで報告されており(Genesee, 1987; Cummins & Swain, 1986; Lapkin & Swain, 1982)、日本語と英語という大きな差異のある言語間のイマージョンでも同じ傾向を表すことが加藤学園のイマージョンにより証明されたことになる。

## 4. イマージョン教育の成果

### 4.1 最も成功しているプログラム

Krashen (1984) はイマージョンプログラムのことを '... it may be the most successful programme ever recorded in the progressional language literature ... no programme, to my knowledge, has done as well.' (p.61) と述べている。イマージョンプログラムの学習者の第2言語による4技能(聞く、話す、読む、書く)はどれをとっても、他の形態の第2言語教育を受けた学習者よりも良い成績を上げている。その中でも特に「聞く力」は母語話者に近いと言われる。また、形態別では部分イマージョンは接触時間が少ないため、全面イマージョンほどの効果が上がらないし、2つの言語が混乱する子どもが出やすい。一方後期イマージョンでは母語の基礎がすでにできているため接触時間のわりには読解力が非常に早くつくという(中島, 1998)。

1987年に Genesee はイマージョンやバイリンガル教育の研究について書き「一般的に早い時期に長く第2言語にさらされることは比較的高い能力と関連づけられている」と述べている。Swain (1981) は同じように「第2言語にさらされる時間が長ければ長いほど、高い能力が獲得できる」と言っている。このことから、加藤学園のイマージョンの生徒が中学を卒業するまでには約5400時間<sup>(注4)</sup>を英語で受けていることになるが、一方公立の中学校では3年間でたった315時間<sup>(注5)</sup>という計算になる。実に中学3年生では、イマージョンの生徒は公立の生徒に比べて20倍近いという圧倒的な量の英語にさらされてきたことになる。いや、公立中学校で1時間のすべてを英語だけで授業を行うことなど不可能に近いので、この差は上記の何倍にもふくらむのかもしれない。このように、「早い時期に長く英語にさらされている」イ

マージョンの生徒は一般的な方法で英語を学んでいる非イメージョンの生徒に比べて高い英語能力を身につけるといことは容易に予想されるのである。

## 4.2 万能薬ではない

今まで述べてきたことを見ると、イメージョンは夢のような外国語学習法であるように思われるかもしれない。しかし一方、イメージョン教育では「書く」「話す」といった産出能力が、母語話者のレベルとかなりの開きがあることが立証されている (Genesse, 1987; Lambert & Tucker, 1972)。

加藤学園を訪れた小野博 (1996) は、次のように印象を述べている。

授業見学の印象では両言語とも学習言語として学年相当レベル以上の児童から両言語力とも明らかに学年レベルより低い生徒まで、言語力が広く分布しているような印象を受けた。英語教員は全員ネイティブにもかかわらず、発音はジャパニーズイングリッシュであるのも特徴的である。

Bostwick (1999) は発音の面に関して「何人かの生徒はネイティブのような発音をしているが、ほとんどの生徒の発音は日本語なまりである」と言っている。筆者も加藤学園を訪問した際、同じような印象を受けた。現在の小学校の学習指導要領で総合学習の国際理解教育の一環としての外国語教育としての英会話が導入されているが、その目的の一つにはより本格的な発音の習得をめざしている点を考えると、この点は非常に興味深い。さらに生徒の発話は、教師の質問に対する1、2語の単語レベルでの答えがほとんどであり、まとまって考えを話す力は乏しいと思われた。実際、Swain & Carroll (1987) はフレンチ・イメージョンの教室内で学習者が文を話す割合は全発話の15%以下で、40%は1語か2語という受け答えだったという。Swain (1985) はこれは学習者の「話す」「書く」といった産出能力の低さは、教室の中で教師が話すのを聞いているだけのことが多く、生徒自身が積極的に自ら言葉を使うチャンスが少ないためだと言っている。

また、Spilka (1976) は発話の誤りの分析を行った結果、grade 1から grade 6のフレンチ・イメージョンの生徒では、明白な文法の改善は見られなかったと言っている (表4)。例えば、grade 6のネイティブのフランス人の犯す文法的な間違いは約6.2%であるのに対し、イメージョンの生徒は52%にもものぼり、

その割合は grade 1から特に改善はされていないのである。

■ 表4：間違いを含む文を産出する割合

Grade	1	2	3	4	5	6
イメージョン	42.05	48.39	50.44	42.70	53.95	52.26
ネイティブ	15.17	10.85	12.19	11.25	11.01	6.19

(%)

Pellerin & Hammerly (1986) の研究では、13年間イメージョンを受けた生徒が文法や語彙的な誤りを含む文を産出する割合が53.8%だったと言っている。つまり2文に1つの割合で間違いを含んだ文を発話するのである。

このような点を見ていくと、イメージョンに入ればネイティブのようにペラペラ話せるようになる、と過大な期待をかけるとその期待は裏切られたように感じる人がいるかもしれない。多くのポジティブな利点を挙げているイメージョンではあるが、「イメージョン教育は第2言語あるいは外国語教育に対する万能薬ではない」(Bostwick, 1999) ののである。

## 5. 実験

### 5.1 目的

今まで述べてきたように欧米ではイメージョンに関する様々な研究が行われているが、日本ではイメージョン教育がまだわずかなことからその数はきわめて少ない。加藤学園ではイメージョン生徒の英語能力やそれ以外の学力については紹介されているが、一般的な公立学校で英語教育を学習している生徒との英語能力の比較は現在までほとんど行われていない。しかし、一般的な公立学校といっても各校によってばらつきがあり被験者の設定が難しい。そこで本論では被験者には英検3級合格者というフィルターをかけ、一定以上の英語力をコントロールすることとした。このように被験者が全員英検3級を保持しているということから、「読む」「話す」「聞く」という能力は英検3級合格時の成績表などからでも比較することは可能であり、興味深いものであるが、英検の解答方式がマークシートであるという性質上、書く力を詳細にわたって比較することは困難である。このことから、この実験では英検では測ることが難しい「書く力」を多方面から比較することとした。

圧倒的な英語の接触量を見ると、イマージョンの生徒の方が非イマージョンの生徒に比べて優位に立つということは予想できるが、実際にはどうか。また、他のイマージョンで言われているようにイマージョンの生徒は学年が上がっても文法的な改善は見られないのだろうか、そして最後に算数（数学）、理科のような他教科を英語で学ぶことにより、イマージョンの生徒は非イマージョンの生徒に比べて異なった形態素の習得傾向を示すのではないかという点に関しても考察する。

## 5.2 仮説

上記の目的を達成するため、次の3点の仮説の検証が必要である。

- 仮説1 イマージョンの生徒は非イマージョンの生徒に比べて、高い writing 能力を表す。
- 仮説2 イマージョンの小学生と中学生間の Error を産出する割合は変わらない。
- 仮説3 イマージョンと非イマージョンの生徒では、形態素の習得傾向に違いが見られる。

## 5.3 被験者

この実験の被験者は89名で以下の4グループに分かれる。被験者全員は英検3級をすでに取得済みである。

- A. 加藤学園暁秀小学生30名。4～6年生まで各学年10名ずつ<sup>(注6)</sup>。
- B. 加藤学園暁秀中学校2年生22名で加藤学園のイマージョン一学期生。
- C. 北海道在住の小学生13名。塾や家庭教師等で英語を習っている。4名は帰国子女（アメリカ2名、スイス、シンガポール）である。
- D. 北海道在住の中学生24名。多くは中学3年生でごくごく一般的に公立学校で英語を学んでいる生徒たち。

Cグループの非イマージョンの小学生の確保については困難を極めた。まず最初に塾や英語学校に問い合わせたものの協力を得ることができず、次に札幌市内の全小学校約200校に英検3級保持者がいるかどうかを照会し協力を願う文書を郵送した。そのうち回答を得た4校の児童で8名。その8名からの紹介によりさらに3名の協力を得ることができた。その他に知人による紹介で2名が協力してくれて、被験者

は計13名となったが、そこまでは2か月の月日を要しこれ以上の確保は時間的・物理的に不可能であった。結果としてこのグループの被験者は人数が極端に少ない上に4名が帰国子女ということで、他の3グループに比べて異質性が大きすぎるため、残念ながら小学生同士のイマージョンと非イマージョンの比較はここでは行わないこととした。しかし論末に、資料として掲載しているので参考とされたい。

## 5.4 実施時期

2000年の2～3月にかけて行った。実験監督は加藤学園の方は同校の先生をお願いをし、北海道在住の小中学生は筆者が行った。

## 5.5 手順

「桃太郎」のビデオを無声の状態で見聴した後、ストーリーについて英語で30分間書いた。無声のまま行ったのは、必要以上の情報が入りすぎることを懸念したためである。ビデオを見ている間、生徒たちはメモを取ることを許されず、ストーリーを書くときは辞書を見ることも許されなかった。ボールペンを使うことを推奨したが、鉛筆を使う場合は消しゴムの使用を禁じた。この実験を行う前に5分間程度の「金太郎」を見せて、これからやることの模擬を行った。物語を書く上で「桃」「鬼ヶ島」「きび団子」などの単語に被験者がとらわれすぎないように、数個の必要な単語は提示した（資料1）。

## 5.6 分析方法

客観的な指標として被験者の writing を文、節、総単語数、異なり語数、節の長さの平均、T-unit、T-unitの長さの平均、Error Free T-unit（以下EFT）、T-unitにおけるEFTの割合、EFT内の単語数の平均のそれぞれの項目で集計した中から、総単語数、異なり語数、T-unitにおけるEFTの割合、EFT内の単語数の平均に関して有意性を示すかを調べた。EFTに関しては、富田（1990）の「T-unitよりもEFTを用いた指標の方が日本人学習者（主として中・高校生）には妥当性が高い」に準じ採用した。EFTの基準には各研究者間に大きな相違があるが（Scott & Tucker, 1974, Larsen-Freeman & Strom, 1977）、ここでは、被験者が小中学生ということから大文字、小文字、punctuation、スペルの間違いなど、表記上のエラーは含まないこととした。

次に Native らしさを調べるために、5人の ALT の協力を得て5段階の評価を行った。評価項目は西島・門田・Noguchi・深山・栗原（1994）を参考に Organization と Cohesion を設け、さらに Expression や Fluency を付け加えた（資料2）。writing に関しては年齢的な要素が大きいため、加藤学園中学生と北海道中学生間のみで行い、小中学生間では行わなかった。

仮説2については加藤学園小学生と加藤学園中学生間の EFT の割合を T 検定した。また、総語数における文法的な間違いの発生率も比較した<sup>(注7)</sup>。

仮説3については Krashen & Terrell（1983）の9個の形態素の習得傾向を調査した。習得順序とならなかったのは、被験者が小中学生のためすべての形態素で80%を超える正用率に達することができなかったからである。さらに実験の題材が昔話であり、なおかつ自由に writing を行ったため3人称単数の出現が見られなかった<sup>(注8)</sup>ので項目からははずし、結果的には8個の形態素の習得傾向の比較となった。その形態素を正用率が高い順に並べ、Speaman の順位相関係数で関係を調べた。また、形態素習得研究の中から、日本人の ESL 学習者を対象とした代表的なものである Hakuta（1974）、Koike（Sachiko,

1983）と、日本人 EFL 学習者を対象とした Makino（1981）、Nuibe（1986）、Matsumura（1986）、Shirahata（1988）、Tomita（1989）との相関を調べた。上記の研究は当然9個の形態素なので、その中から 3rd person singular 項目を取り除き順次繰り上げをした。

## 6. 結果と考察

### 6.1 仮説1の検証

まず、客観的な指標から見ると（表5、表6）、加藤学園中学生、北海道中学生間の平均に大きな差は見られず、有意性も出ていない。

次に Native による5段階評価を見ても同じように有意性は出なかった（表7、表8）。ゆえにイメージンの生徒が非イメージンの生徒よりも高い writing 能力を示すという仮説1は支持をされなかった。なお小学生間の比較については資料3、4を参照されたい。

### 6.2 仮説2の検証

仮説1の EFT の割合のデータを加藤学園小学生、加藤学園中学生間で T 検定を行ったところ（表9）、2

■ 表5：客観的指標の記述統計

		平均値	標準偏差	最小値	最大値
総単語数	加藤中学	166.2	70.7	59	315
	北海中学	158.9	56.5	72	284
異なり語数	加藤中学	72.8	20.8	38	114
	北海中学	69.3	20.0	35	117
T-unit	加藤中学	20.6	8.1	9	39
	北海中学	23.5	8.5	10	41
EFT/T-unit	加藤中学	0.23	0.217	0	0.68
	北海中学	0.21	0.182	0	0.67
EFT あたりの単語平均	加藤中学	5.7	2.7	0	10.0
	北海中学	5.1	1.7	0	8.1

■ 表6：客観的指標の T 検定

	F値	T値	自由度	有意確率
総単語数	0.275	-1.185	40.223	0.243
異なり語数	2.275	1.081	43.191	0.628
T-unit	1.385	0.387	43.899	0.700
EFT/T-unit	1.409	-0.896	41.209	0.375
EFT あたりの単語数	1.566	0.830	35.119	0.412

\*p<.05

■ 表7：Native 評価 (0～5)

		平均値	標準偏差	最小値	最大値
Fluency	加藤中学	3.4	0.57	2.4	4.6
	北海中学	3.3	0.55	2.2	4.2
Organization	加藤中学	3.2	0.56	2.2	4.2
	北海中学	3.3	0.58	2.0	4.2
Cohesion	加藤中学	3.3	0.65	2.2	4.2
	北海中学	3.1	0.56	1.8	4.0
Expression	加藤中学	3.4	0.67	2.0	4.4
	北海中学	3.2	0.72	1.8	4.4

■ 表8：Native 評価の T検定

	F値	T値	自由度	有意確率
Fluency	0.00	0.952	43.389	0.346
Organization	1.77	-0.905	43.909	0.370
Cohesion	0.855	1.194	41.599	0.239
Expression	0.046	0.639	43.948	0.526

\*p<.05

■ 表9：加藤学園小学生と中学生の EFT の割合の比較

	平均値	標準偏差	F値	T値	自由度	有意確率
加藤小学	0.19	0.21	0.41	-0.798	44.709	0.429
加藤中学	0.23	0.21				

\*p<.05

■ 表10：加藤学園小学生と中学生のエラー発生率の比較

	平均値	標準偏差	F値	T値	自由度	有意確率
加藤小学	26.8	14.7	0.254	8.74	48.755	0.386
加藤中学	23.4	12.6				

\*p<.05

グループ間に有意な差は見られなかった。また総語数における文法的エラーの出現数を比較しても(表10)、両者の間に有意な差は見られなかった。このことからイメージョンの小学生と中学生の間で文法的な誤りを産出する割合は変わらないという仮説2は支持された。

文法的エラーの発生率についてはイメージョンの生徒が非イメージョンの生徒よりも多いということはないものの(資料5)、イメージョンの小中学生とも正確な T-unit は全体の2割程度しかなく、またエラーの出現率は23～27%の割合で見られる。つまり、5つユニットがあるとするとそのうちの4つは誤りを含んでおり、文を書くとき4語おきに1つという高い頻度で誤りを発生するのである。

### 6.3 仮説3の検証

表11に8個の形態素の習得傾向を正用率の高い順に並べ、表12では、それぞれの正確度を示した。この結

■ 表11：形態素の習得傾向順位

	形態素	加藤小学	加藤中学	北海中学
1	AUXILIARY	5	3	6
2	ARTICLE	8	8	8
3	COPULA	6	7	7
4	IRREGULAR PAST	2	5	4
5	PLURAL	4	2	5
6	POSSESSION	3	4	1
7	PROGRESSIVE	1	1	2
8	REGULAR PAST	7	6	3

■ 表12：各形態素の正確度

	加藤小学	加藤中学	北海中学
100.0 - 80.0(%)	PRG (85.7)	PRG (91.4)	POS (100.0) PRG (87.9)
79.9 - 60.0	IP (68.0) POS (66.7)	PLU (64.9) AUX (63.6) POS (62.5) IP (60.3)	RP (77.2) IP (75.0) PLU (61.1)
59.9 - 40.0	PLU (50.0) AUX (45.8)	RP (56.9) COP (53.4)	AUX (52.9) COP (45.5) ART (41.1)
39.9 - 20.0	COP (38.2) RP (32.0) ART (31.5)	ART (26.5)	
19.9 - 0			

■ 表13：各グループ間の相関

	加藤小学	加藤中学	北海中学
加藤小学	1.0	0.762*	0.667
加藤中学	0.762*	1.0	0.548
北海中学	0.667	0.548	1.0

\*5%水準で有意（両側）

果、形態素の習得化傾向はイメージョンの小中学生間では強い相関が見られ（表13）、非イメージョンとは異なった習得傾向を示すという仮説3は支持された。

また、今までの主な形態素習得研究との関連を見ると（表14）、Koike とイメージョンの小中学生が高い相関を表した<sup>(注9)</sup>。Koike の研究は日本人の3人の子ども（10歳・7歳・5歳）の会話を渡米後2年間にわたり、10日から2週間の割合で録音しそのうちの最も言語発達が顕著に現れる1年間についての膨大なデータを分析したものである。Koike の研究はまさに自然環境で英語を習得する課程において行われ、この順位とイメージョンの生徒の順位に高い相関があるということは、加藤学園の生徒が教室内であつてもきわめて自然環境に近い形で英語を習得しているということの証明となっている。これは加藤学園で行われている英語による授業が、前述の通り公立学

■ 表14：実験グループと代表的な形態素習得研究との相関

	Hakuta	Koike	Makino	Nuibe	Matsumura	Shirahata	Tomita
加藤小学	0.488	0.741*	0.24	0.699	0.452	0.479	0.333
加藤中学	0.415	0.792*	0.214	0.349	0.333	0.275	0.429
北海中学	0.049	0.281	-0.167	0.313	0.190	0.275	0.238

\*5%水準で有意（両側）

校とは比較にならないほどの豊かな接触量を生み出しているからである。本論のここまでのイメージョンと非イメージョンの比較では、表面上で両者間には大きな差は出てこなかったが、Koike の研究との相関はイメージョン教育は、自然な環境での英語を習得するという証拠を与えてくれた。しかしながら、Hakuta と Koike の研究は相関があるもののイメージョンと Hakuta とでは相関が見られなかった。

また、中学生の研究と言えば上記では Makino, Nuibe が挙げられるが、イメージョン、非イメージョンともこれらの研究とは相関が低かった。これらの相関の低さはタスクの可変性の問題も大きくかわってくるであろう。

## 6.4 考察

イメージョンの生徒は「読む」「聞く」といった受容能力ではネイティブ並の能力を獲得すると言われているが「話す」「書く」という産出能力は弱く、この実験ではイメージョンの効果あまり伝わらない結果となったかもしれない。また、「桃太郎」という日本の昔話の題材では出てくる単語も限られ、イメージョン、非イメージョン間での差が出にくかったとも考えられる。仮説3の部分を除いて全体的には、イメージョンと非イメージョンの中学生間では顕著な差は見られなかった。しかしだからといって、この結果はイメージョンがそれほど効果の上がない教育法だと示しているわけではない。

なぜなら、非イメージョンの生徒は英検3級をすでに取得済みの生徒だからである。たとえ中学3年生としても英検3級合格は容易ではないことは現場の英語教師ならば誰でも実感していることである。例えばこの実験が行われた2000年の英検合格者は全中学生中の8%にすぎない。もちろん全中学生が受験しているわけではないが、それでもここに参加している非イメージョンの生徒は英語に卓越している生徒たちと言ってよいだろう。もし、非イメージョン生徒を英検3級というフィルターを用いず、無作為に公立中

学校の3年生1クラスを被験者とした場合、イメージョンの生徒は決定的な優位を示すであろう。

もちろんイメージョンの生徒も全員英検3級は取得している。しかし、ここで強調しなければならないのは、イメージョンに入学する生徒は小学校入学時に英語や他の教科で特に際立った能力を持って入ってきているのではないということである。事実 Bostwick の調査では、加藤学園暁秀小学校入学試験において、イメージョンクラスとレギュラークラスの生徒間では学力に全く差がなかったという。つまり、従来の日本の英語教育では数%あるいは10数%しか成し得なかった、中学3年生における英検3級合格をイメージョン教育ではほとんど全部の生徒が取得を可能とすることができるのである。このようにイメージョンはすべての生徒の英語能力を底上げする効果がある。このことがイメージョンの最大の利点であり、長い間日本の英語教育が成し遂げられなかった厳しい現実と言えるであろう。

今回の実験では非イメージョンの小学生の確保が難しく、13名という少ない人数でグループごとに人数の差が出たことから本論での比較対照からははずした。しかしながら資料を参照していただくと、ほとんどの項目で非イメージョンの小学生が他の3グループに比べて有意性を示しており、非イメージョンの小学生の writing 能力は他のグループと比べて未熟であり各個人での差が大きいことがわかる。このことから英検3級を持っているといえども、保持者全員にある一定以上の writing 能力を想定したり期待したりすることは大変難しいということがわかった。また、writing 能力は speaking 能力と密接に関連していると言われていることから、英検3級保持者の speaking 能力も個人によって多岐にわたることが予想される。

## 注

- (1) 現在アメリカの公立学校では20校ほど日本語イメージョンがある。中でもバージニア州フェアファックスのグレートフォールズ小学校は、1996年に天皇、皇后陛下が訪米した際に訪問した学校として有名である。
- (2) 加藤学園暁秀小学校は学校法人加藤学園の一つであり、同学園は加藤学園幼稚園、暁秀中学校、暁秀高校、加藤学園高校、富士フェニックス短期大学、KLC College を併せ持つ。
- (3) この時点では最初のイメージョンの生徒が5年生まで

## 7. 今後の課題

本研究では writing の分野でイメージョンと非イメージョンを比較したが、他の3領域でもイメージョンと非イメージョンを比較し、イメージョンが従来の教育に比べてどれだけの効果があるか検証することが必要となる。イメージョンが欧米のように広く日本で普及するためには多岐にわたった研究と、その実績を示すことが望まれる。

## 8. おわりに

この論文を執筆中、群馬県太田市で小学校、中学校、高校の一貫校を作って、国語以外はすべて英語で教える学校が設立されるというニュースが飛び込んできた。これは国が進める構造改革特区の第一陣52件の一つとして認定されたのである。日本の公立学校にもいつかイメージョンを願っていたが、教育特区という新しい形からの誕生という思いがけないニュースに驚いた。が、実際のところ公立ではなく市民・NPO 団体・民間による私立校であったのだが。この構想には当初文部科学省から「国語能力の習得に問題が生じる。適切な代償措置が必要」と注文が付き設立が難しいとされていた。文部科学省のこの指摘からも見るようにイメージョンの利点がまだまだ一般的には理解されていないと感じる。しかしながら今後この学校の設立に大いに注目していきたい。

最後にこの研究を進めるにあたり、全面的に協力をしていただいた加藤学園暁秀小・中学校の生徒の皆さん、教職員の皆様、そしてイメージョンディレクターの Dr. Michael Bostwick に感謝の意を表したい。また、研究に参加してくれた被験者の皆様、(財)日本英語検定協会の皆様、貴重なアドバイスをくださった小池生夫先生に心からお礼を申し上げたい。最後に、温かく見守り応援してくれた家族にも感謝したい。

- しかないのでカリキュラムもそこまでとなっているが、6年生のカリキュラムは5年生に準じている。
- (4) 小学校1~3年 週20時間×35週×3年間=2100  
小学校4~6年 週15時間×35週×3年間=1575  
中学校1~3年 週16.5時間×35週×3年間=1732.5
  - (5) 中学1~3年 週3時間×35週×3年間=315
  - (6) 加藤学園の各学年の10名の被験者のデータはそれぞれ上位・中位・下位を各3名ずつ程度というようにとバランスよく提供していただいた。

$$(7) \text{ エラー発生率 (\%)} = \frac{\text{誤り}}{\text{総語数}} \times 100$$

(8) 実際には Momotaro thinks ... といったように出現は

したのであるが、文脈から考えると過去形の使用が適切であるため正用とは見なさなかった。

(9) Koike との比較は5歳の Sachiko のデータを用いた。

参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- \* Bostwick, R. M. (1999). *A Study of an Elementary English Language Immersion School in Japan*. Michigan: UMI.
- Collier, V. (1992). *The Canadian bilingual immersion debate: A synthesis of research findings*. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 87-97.
- \* Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.
- Edwards, H. P., et al. (1981). *Partial Immersion for English-Speaking Pupils in Elementary School: The Ottawa Roman Catholic Separate School Board Study In Grades One to Four*. Canadian modern language review / Ontario Modern Language Teacher's Association 37 (2), 283-296.
- \* 船橋洋一. (2000). 『あえて英語公用語論』. 文春新書.
- \* Genesse, F. (1987). *Learning through two language: Studies of immersion and bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- \* Hakuta, K. (1974). *A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language*. *Working Papers on Bilingualism*, 3, 18-38.
- Hammerly, H. (1987). *The immersion approach: Litmus test of second language acquisition through classroom communication*. *The Modern Language Journal*, 71, iv, 395-401.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*, NCTE.
- \* Johnson, R. K., & Swain, M. (Eds.). (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 加藤正秀. (1998). 「学校教育の革新—日本で最初のオープンスクールの導入及び英語イマージョン教育の導入の歩みの中から」. 兵庫県播磨市教育協議会での講演より. 加藤学園HP.
- \* Krashen, S. D. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach*. Alemany Press.
- \* Krashen, S. D. (1984). *Immersion: Why It Works and What It Has Taught Us. The French Immersion Phenomenon*. Ed. H. H. Stern. *Language and Society Special Issue*, 12: 61-64.
- \* Koike, I. (1983). *Acquisition of Grammatical Structures and Relevant Verbal Strategies in a Second Language*. Tokyo: Taishukan Publishing Company.
- \* Lambert, W.E., & G.R. Tucker. (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- \* Lapkin, S., & Swain, M. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lapkin, S., & Swain, M. (1989). *Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching: What's the Connection?* *The Modern Language Journal*, 73, ii: 150-159.
- Larsen-Freeman, D. and V. Strom. (1977). *The construction of a language acquisition index of development*. *Language Learning*, 27, 1, 123-34.
- \* Larsen-Freeman, D. (1978). *An ESL Index of Development*. *TESOL QUARTERLY*, 12, 4.
- \* Makino, T. (1981). *Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Adolescents*. Tokyo: The Shinozaki Shorin Press.
- \* Matsumura, M. (1986). *On second language acquisition with special reference to the acquisition order of English grammatical morphemes*. Unpublished B.A. Thesis. Osaka Univ. of Foreign Studies.
- \* 中島和子. (1998). 『バイリンガル教育の方法』. アルク
- \* 西島・門田・Noguchi・深山・栗原. (1994). 「英作文の評価法—Holistic Scoring と文及び文の単位を越えたレベルの Scoring との相互関係」. 神戸国際大学紀要, 第47号, 1-12.
- \* Nuibe, Y. (1986). *A report on the development of the grammatical morphemes in Japanese junior high school students learning English as a foreign language*. 「鳥取大学教育学部研究報告 教育科学」28, 2, 371-81.
- \* 小野博. (1996). 「外国語教育の母語への影響」. 『英語教育』, 第45巻, 第8号, 17-19.
- Pawley, C. (1985). *How bilingual are French immersion students?* *The Canadian Modern Language Review*, 41, 865-876.
- \* Pellerin, M. & Hammerly, H. (1986). *L'expression orale après treize and d'immersion française*. *Canadian Modern Language Review* 42, 592-606
- \* Scott, M and G. R. Tucker. (1974). *Error analysis and English strategies of Arab students*. *Language Learning*, 24, 1, 69-97.
- \* Shirahata, T. (1988). *The Leaning of English Grammatical Morphemes by Japanese High School Students*. Unpublished M.A. Theses. The University of Arizona.
- \* Spilka, I. (1976). *Assessment of Second-Language Performance in Immersion Programs*. *Canadian Modern Language Review* 32: 543-61.



資料3：小学校間の客観的指標と比較

		平均値	標準偏差	最小値	最大値	有意確率
総単語数	加藤小学	172.9	83.4	37	349	0.219
	北海小学	125.0	90.2	17	287	
異なり語数	加藤小学	73.0	28.6	22	124	0.003*
	北海小学	47.3	21.4	12	80	
T-unit	加藤小学	24.7	10.7	6	49	0.116
	北海小学	18.8	15.1	1	49	
EFT/T-unit	加藤小学	0.18	0.21	0	0.81	0.36*
	北海小学	0.08	0.11	0	0.29	
EFTあたりの単語平均	加藤小学	4.6	3.0	0	10.0	0.12*
	北海小学	2.0	2.7	0	8.5	

\*p<.05

資料4：Native 評価（5段階）と比較

		平均値	標準偏差	最小値	最大値	有意確率
Fluency	加藤小学	2.9	0.75	1.6	4.2	0.083
	北海小学	2.4	0.87	1.0	3.6	
Organization	加藤小学	3.0	0.77	1.6	4.4	0.628
	北海小学	2.8	0.97	1.2	4.0	
Cohesion	加藤小学	2.9	0.82	1.4	4.4	0.203
	北海小学	2.5	0.92	1.0	3.8	
Expression	加藤小学	3.0	0.87	1.4	4.4	0.054
	北海小学	2.4	0.95	1.2	3.8	

\*p<.05

資料5：北海道小学生と中学生のエラー発生率の比較

	平均値	標準偏差	F値	T値	自由度	有意確率
北海小学	38.5	15.1	2.385	3.376	19.446	0.003*
北海中学	22.4	11.3				

\*p<.05

資料6：北海道小学生の形態素習得傾向と正確度

正解度	順位	形態素
100.0 - 80.0 (%)	1	PRG (75.0)
79.9 - 60.0	2	POS (66.7)
59.9 - 40.0	3	AUX (50.0)
	4	PLU (43.5)
39.9 - 20.0	5	IP (38.2)
	6	RP (30.8)
	7	ART (22.3)
19.9 - 0	8	COP (9.0)

# 高校生のリスニングにおける つまずきを意識した指導

広島県／広島大学附属中・高等学校 教諭 井長 洋

## 概要

本研究は①高校生のリスニングにおけるつまずき、すなわち困難点を明らかにし、②困難点のレベルに応じて生徒を細分化する方法を提案し、③高校生がリスニングにおいて抱える困難点の現状を調査・分析し、④それぞれの困難点のレベルに応じた指導法を模索することを目的として行った。

研究に際しては、まず先行研究などから、高校生がリスニングにおいて抱える主要な困難点として「音変化」と「速度」に注目した(目的①)。そして、それらの困難点をもとに高校生のリスニングに level 1～level 3の3つのレベルを設定し、level 2はさらに4種類に細分化した。そして英語検定2級リスニングテストを用いた4種類のテストを作成・実施し、高校1年生のつまずきのレベルを調査・分析した(目的②、③)。最後に困難点ごとの克服法を先行研究をもとにして考え、これらの困難点を総合的に克服するためのものとして「10段階学習法」を提案し、実践した(目的④)。

## 1. 背景と目的

### 1.1 背景1ーリスニングの重要性

日本人の英語力はアジアにおいて下位に位置していると言われる(田辺, 2002)。平成15年度より施行された高等学校の新「学習指導要領」の中に「これからの国際社会に生きる日本人として、世界の人々と協調し、国際交流などを積極的に行っていくような資質・能力の基礎を養う」ために「外国語による実践的コミュニケーション能力の育成にかかわる指導を一層充実する」とあるように、日本人の英語

のコミュニケーション能力の向上がこれからますます求められる。リスニング能力も例外ではない。標準化テストと言われる TOEFL (Test of English as a Foreign Language)、TOEIC (Test of English for International Communication) や IELTS (International English Language Testing System) といったテストや、実用英語技能検定(以後「英語検定」)においてもリスニングテストは必ず課せられ、大学入試センター試験でも、2002年度現在はリスニングテストは課せられていないが、今後導入の方向で検討されているようである(片桐, 2002)。これからますますリスニングの重要性が高まり、指導法の改善、研究が求められると考えられる。

### 1.2 背景2ーリスニングに対する苦手意識

高校入学時の生徒が、英語に対してどのような意識を持っているかについて、アンケート(資料1)を行った。その結果、英語の4技能(リスニング、スピーキング、リーディング、ライティング)に関して、次のような意識を持っていることがわかった。(表1)

■ 表1：最も得意と感じている技能と、苦手と感じている技能

最も得意な技能	人数(人)	割合(%)
リスニング	16	8.1
スピーキング	12	6.1
リーディング	53	26.8
ライティング	36	18.2
特になし	81	40.9
合計	198	

最も苦手な技能		
	人数 (人)	割合 (%)
リスニング	87	43.9
スピーキング	45	22.7
リーディング	8	4.0
ライティング	38	19.2
特になし	20	10.1
合計	198	

アンケートの結果からもわかるように、音声面、特にリスニングに対するの苦手意識が非常に高い。この割合は男女、また英語検定の取得級別に見てもほぼ変わらず、性別、英語力の上位下位にかかわらず、リスニングに対するの苦手意識が非常に高いことがわかる。

しかし、高校生がこれほどまでに高い割合でリスニングに対して苦手意識を持っているのはなぜだろうか。その原因と対策を考える必要がある。

### 1.3 目的

上記に述べた背景から、本研究の目的を次のように設定した。

- (1) 高校生のリスニングにおけるつまずき、すなわち困難点を明らかにする。
- (2) 困難点のレベルに応じて生徒を細分化する方法を提案する。
- (3) 高校生がリスニングにおいて抱える困難点の現状を調査・分析する。
- (4) それぞれの困難点のレベルに応じた指導法を模索する。

## 2. 高校生のリスニングにおけるつまずき

### 2.1 リスニング力の構成要素

高校生がリスニングにおいてどんな点でつまずいているのか、どんな力が足りないのかを考える前に、リスニングに必要な能力とは何か、その構成要素を考える必要がある。

Rost (1991, cited in 田辺, 2002) はリスニングの構成要素として次の7つを挙げている。

- (1) 音の識別
- (2) 語の認識
- (3) 文法的なまとまりの認識

- (4) 談話的なまとまりである表現と発話の認識
- (5) 言語要素とイントネーション、ストレス、ジェスチャーなどの関連づけ
- (6) 背景知識とコンテキストの使用
- (7) 重要な単語や考えの想起

Rost (1991, cited in 田辺, 2002) は(1), (2)を知覚スキル (perceptual skills), (3), (4)を分析スキル (analysis skills), (5), (6), (7)を統合スキル (synthesis skills) と名づけ、これらの総体がリスニング力であると定義している。

また高梨 (1982, cited in 田辺, 2002) は、リスニング力の構成要素として、1) 理解力 (語彙、文法)、2) 識別能力 (音素、語、弱形、文、強勢、接続)、3) 思考能力 (内容理解のための重要語抽出、メモ、構成、記憶)、4) 予測推理能力を想定し、それぞれの能力を測ることを意図したテストとリスニングテストの相関関係から、1) 弱形などについての識別能力、2) メモを取る能力、3) メモを参考にして内容を整理する能力、4) 記憶力、5) 予測・推理力、などがリスニング力の重要な構成要素であるとしている。

その他にもリスニング力の構成要素の特定を意図した様々な研究がなされているが、それらの結果から、1) 語彙力、2) 語認知速度、3) 背景知識、4) 音素識別力、5) 記憶力、6) 母語リスニング力、などが有力な構成要素であることが示唆されている (田辺, 2002)。本研究においては、これらの構成要素をもとに、リスニングにおけるつまずきを考えてみる。

### 2.2 高校生のリスニングにおけるつまずき

ここでは、高校生がリスニングにおいて、どんな困難点——「つまずき」を抱えているのかを考えてみる。

1.2のアンケートにおいてリスニングを最も苦手と回答した生徒が、どんな点を難しいと感じているかを調べてみた (資料2)。

リスニングにおいて生徒が難しいと感じている点としては「音が聞き取れない」、「単語がつながって聞き取りにくい」などの「音素の識別・音変化への対応」にかかわる問題、「速すぎて理解がついていかない」、「速すぎて聞き取れない」などの「速度」に関する問題、またはその両方を挙げているものが多く、他には「単語がわからない」などの「知識」の問題、「普段聞き慣れていない」などの「慣れ」の問題などが挙げられていた。これらはあくまで生徒自身が自分で認識しているものであるが、高校生の

「つまずき」について考える際の参考となる。

リスニングを阻害している要因として柳井（1984）は「発話にかかわるもの」と「聞き手個人の能力に由来するもの」の2つを挙げて、前者をさらに、「音素の識別のような言語内の困難点」と「発話速度のような言語外の困難点」に分類し、後者には「記憶、予測力などが含まれる」としている。①「言語内の困難点」には、「音素の識別」の他に、弱形や脱落・異音化、連結といった「音の変化」などがある。②「言語外の困難点」には、「発話速度」の他に、「ポーズ」の回数や長さ、「反復」の有無なども関係してくる。③「聞き手にかかわる困難点」としては「記憶」、「予測力」の他に、緊張、同様、不安といった「心理的要因」もある。

久保野（2000）は、「ある内容が『聞き取れない』原因」は①「『文字を見ても理解できないレベル』」、と②「『文字を見れば理解できるレベル』」の2つに大きく分けることができる」と述べている。久保野（2000）は、①「文字を見ても理解できないレベル」は「文法・語彙等の言語面の知識が決定的に不足している」ことが原因だと指摘している。また、「平易で理解できるレベルの英語であっても、その内容に対する知識が決定的に不足しては、理解できない」（久保野，2002）ことも原因として挙げられ、背景知識の有無がリスニングに影響を与える点も指摘している。②「文字を見れば理解できるレベル」とは「文字で見れば理解できるが、音声になると聞き取れないレベル」のことであるが、このレベルはさらに「a）『音変化』に対応できないレベル」と「b）『速度』に対応できないレベル」の2つに下位区分できる」（久保野，2000）。これらは柳井（1984）の分

類する困難点の「発話にかかわるもの」とほぼ同じであると考えられ、前者が「言語内の困難点」、後者が「言語外の困難点」に当たるものと考えられる。

これらのことから、本研究においては、「高校生のリスニングにおけるつまずきのレベル」を以下（表2）のように考える。ここでは柳井（1984）が指摘する、聞き手個人の能力に由来するものを除外して考えていきたい。

### 3. 高校生のリスニングにおけるつまずきの調査

#### 3.1 調査方法

2.2で述べた、「高校生のリスニングにおけるつまずきのレベル」をもとに、生徒の分類を行う。分類の対象は広島大学附属高等学校の1年生202名。分類にあたっては平成11年度、12年度の第1回、第2回英語検定2級リスニングテスト（計4回）を使用する。英語検定2級を使用するのは、それが高校卒業程度を目標に作成されたテストであり、その合格ラインを満たしていれば、高校生のリスニングにおける目標を満たしていると考えられるからである。また、標準化テストと呼ばれる TOEFL（Test of English as a Foreign Language）、TOEIC（Test of English for International Communication）、IELTS（International English Language Testing System）のリスニングテストでは、すべて聞き取り回数は1回のみであるので、同じく聞き取り回数が1回のみ英語検定2級を使用するのは妥当であると考えられる。

調査に際しては、上記の4回分のテストを使用し、表3（下掲）のように4種類のテストを作成する。

■ 表2：高校生のリスニングにおけるつまずきのレベル

level 1	文字を見ても理解できないレベル
level 2	文字で見れば理解できるが、音声になると聞き取れないレベル
	(a) 「音変化」に対応できないレベル
	(b) 「速度」に対応できないレベル
level 3	(a+b) 「音変化」と「速度」の両方に対応できないレベル
	(c) その他の原因に対応できないレベル
level 3	ほぼ「つまずき」のないレベル

■ 表3：テストの種類

テスト A	通常のテスト
テスト B	放送されている英文が画面上に表示されるテスト（CALL 教室を使用。ただし英文の表示は、当該の問題が放送されている間だけで、前の問題にさかのぼって英文を見ることができないようにした。）
テスト C	通常のものより30%スピードを遅くした（100秒の文章が130秒で再生される）テスト（ただし、元の音程を保ったまま速度を変更して再生する装置を使用した。）
テスト D	音声は流さず、スクリプト、問題、選択肢がすべて印刷されたテスト

テストAとテストDにより、「つまずきのレベル」の弁別を測る。テストAができれば高校生段階のリスニングではほぼつまずきはないと考えられ、「レベル3」となる。ここでの「できれば」という言葉は、英語検定での合格ライン以上の得点率と考える。英語検定協会がホームページ上で公開している情報によると、2級の合格ラインは、得点率60%前後となっており、はっきりとしたラインは出されていないが、ここではその合格ラインを十分に超えていると判断される得点率70%（各テストは20点満点であるため14点）を、この調査での「合格」「不合格」の判断基準とする。テストD 不合格生徒は「level 1」と考える。テストA 不合格、テストD 合格の生徒は「level 2」となる。逆にテストA 合格、テストD 不合格の生徒も出てくる可能性がある。ここではリスニングに重点を置いているので、テストAを優先し、「level 3」と判断する。

次にテストBとテストCの扱いであるが、「level 2」の生徒の(a)、(b)、(a+b)、(c)の弁別に使用する。あくまでlevel 2生徒の弁別のためのものである。優先順位はテストA、テストDの次とする。

テストC 不合格の生徒は「発話速度」という困難点が排除されているにもかかわらずつまずいていると考えられるため、(a)「音変化」に対応できないレベルと考える。もちろん30%速度を落としただけで、それが「発話速度」という困難点を排除したことになるのか、という疑問点もある。この点は今後検討する必要がありそうだ。また、ポーズの長さ、回数などの問題もあるが、ここではそれを無視することとする。

テストB 不合格の生徒は「音素の識別」などの「言語内の困難点」の要素が排除されているにもかかわらず、つまずいていると考えられるため、(b)「速度」に対応できないレベルと考える。

テストB、Cともに不合格の生徒は、(a+b)「音変化」、「速度」の両方に対応できないレベルと考える。

テストB、Cともに合格という場合もある。これは同時には(a)と(b)の困難点をクリアできない、もしくはこれ以外の要因が働いていると考えられる。これを(c)その他の原因に対応できないレベルと考える。

テストA 合格生徒は、理論上、テストB、Cでつまずくことはないと思われるが、困難点の排除という人工的な操作がかえって阻害要因となって不合格になるということも考えられる。しかしここでは先

に述べたようにテストAを優先し、level 3と考える。

これら4種類のテストはいずれも英検2級のものであり、各テスト間の難易度の差はほぼないものと考えられる。

4種類のテストとつまずきのレベルの関係をまとめたものが下の表4である。

■表4：各テスト合格・不合格とレベルの関係

	テストA	テストB	テストC	テストD	level
1	○	○	○	○	3
2	○	○	○	×	3
3	○	○	×	○	3
4	○	○	×	×	3
5	○	×	○	○	3
6	○	×	○	×	3
7	○	×	×	○	3
8	○	×	×	×	3
9	×	○	○	○	2-(c)
10	×	○	○	×	1
11	×	○	×	○	2-(a)
12	×	○	×	×	1
13	×	×	○	○	2-(b)
14	×	×	○	×	1
15	×	×	×	○	2-(a+b)
16	×	×	×	×	1

(○：合格，×：不合格)

以上のように、生徒のつまずきのレベルの弁別を測る。

## 3.2 調査結果

上記の4種類のテストをテストA、B、テストC、Dの2日に分けて行った。欠席した14名を除く188名のデータを得ることができた。各テストの平均点を表5に示した。

■表5：各テストの平均点（各20点満点）

	テストA	テストB	テストC	テストD
平均	9.80	12.52	10.16	16.15

(単位：点)

■表6：表4に人数と割合を当てはめたもの

	テスト A	テスト B	テスト C	テスト D	level	人数 (人)	割合 (%)
1	○	○	○	○	3	15	8.0
2	○	○	○	×	3	4	2.1
3	○	○	×	○	3	7	3.7
4	○	○	×	×	3	0	0
5	○	×	○	○	3	2	1.1
6	○	×	○	×	3	0	0
7	○	×	×	○	3	5	2.7
8	○	×	×	×	3	0	0
9	×	○	○	○	2-(c)	10	5.3
10	×	○	○	×	1	0	0
11	×	○	×	○	2-(a)	50	26.6
12	×	○	×	×	1	2	1.1
13	×	×	○	○	2-(b)	12	6.4
14	×	×	○	×	1	0	0
15	×	×	×	○	2-(a+b)	57	30.3
16	×	×	×	×	1	24	12.8
計						188	

(○：合格，×：不合格)

また、表4の分類に各人数と全体における割合を当てはめたものが表6である。

### 3.3 分析

ここではつまずきのレベルごとに分類した生徒について、分析を加えていきたい。「つまずきのレベル」ごとに生徒を分類すると以下ようになる(表7)。

■表7：つまずきのレベル別人数及び人数比

level	人数 (人)	割合 (%)
level 1	26	13.8
level 2	129	68.6
2-(a)	(50)	(26.6)
2-(b)	(12)	(6.4)
2-(a+b)	(57)	(30.3)
2-(c)	(10)	(5.3)
level 3	33	17.6
合計	188	

level 1「文字を見ても理解できないレベル」が全体の約14%であった。このレベルの生徒は、先に述べたように、久保野(2000)が指摘する「文法・語彙等の言語面の知識が決定的に不足して」いたり、

「平易で理解できるレベルの英語であっても、その内容に対する知識が決定的に不足して」いる生徒である。ここでは英語検定の問題を使用しているため、後者が原因であることは考えにくい。このレベルの生徒の抱える困難点はおそらく「文法・語彙等の言語面の知識が決定的に不足している」ということであろう。この結果はあくまで本校1年生のものであるので一般化するのは難しいが、7人に1人がこういった困難点を抱えているということになる。

level 3「ほぼ『つまずき』のないレベル」と判断された生徒は全体の約20%であった。これは英語検定2級、すなわち「高校生のリスニング」という段階において「つまずき」がないと考えられる生徒である。

level 2「文字で見れば理解できるが、音声になると聞き取れないレベル」は全体の約70%にもなった。このレベルの生徒は「文字で見れば理解できる」とあるように、「文法・語彙等の言語面の知識」という点から言えば level 3と同様の実力を持っているのである。すなわち多くの生徒が level 3まであと1歩、もしくは実力(ここではあくまで言語面の知識)では同等なのに、何らかの阻害要因のためリスニングができないでいる、ということになる。これが高校生のリスニングに対する苦手意識につながっている

のかもしれない。次に level 2の生徒のリスニングを阻害している要因を探る。

level 2-(a)の生徒はテストCに不合格であった生徒である。テストBは合格しているので「速度」に困難点があるとは考えにくい。この分類の生徒は、「音変化」に対応できていないレベルにあると考えられる。この分類の生徒は約27%と、level 2-(b)に比べてかなり割合が高い。このレベルの生徒がテストCに不合格であったのは、これは単に「音変化」に対応できていないという理由だけでなく、「文字が見えない」という「心理的不安」も大きく影響しているのではないかと考えられる。

level 2-(b)の生徒はテストBが不合格であるが、テストCが合格であった生徒である。このレベルの生徒は文字を見ても通常のスピードでは理解できなかったが、文字を見なくても、スピードを落とせば理解できた。このことから、おそらく「発話速度」が阻害要因であると考えられる。

level 2-(a+b)の生徒はテストB、Cともに不合格であった生徒である。その結果から考えると「音変化」と「速度」の両方に困難点があると考えられる。

level 2-(c)はテストB、Cともに合格した生徒である。すなわち、この生徒は「速度」という観点からも、「音変化」という観点からも、困難点を抱えているようには見られなかった。しかし、テストAは合格点に達していない。考えられる要因としては、この分類の生徒は、「速度」、「音変化」という困難点を同時に処理できなかった、「記憶」、「予測力」、「心理的要因」などの「聞き手にかかわる困難点」(柳井, 1984)が働いた、などのことが考えられる。

## 4. 高校生のリスニングにおける

### つまづきを意識した指導

#### 4.1 「つまづき」の克服

ここでは level 2の生徒の「つまづき」の克服について考えてみる。ここでは level 2の生徒の大部分を占めている2-(a),(b),(a+b)のつまづきに絞って考える。これらの生徒が抱える「つまづき」として考えられるのは、「音変化」に対応できないことと、「速度」に対応できないことであった。これらの一方が阻害要因として働いている場合と、両方が同時に阻害要因として働いている場合が考えられるが、ここではそれぞれ別にして、克服法を考えていきたい。

#### 4.1.1 「音変化」に対応できないレベル

「音変化」を具体的に指導した研究としては、Brown and Hilferty (1986, cited in 大關, 2002)が、語句の短縮形の指導が総合聴解力へどのような影響を与えるかを調べた例があるが、短縮形を明示的に教えてリスニングを含む訓練をしても、総合的なリスニングの力は伸びなかった。もちろんこの結果だけで、個別的な音変化の指導は総合的なリスニング能力に影響を与えないと言い切れないのだが、やはり一つ一つの音変化を個別に教えていくのは現実的ではないように思われる。

「音変化」への対応として久保野(2000)は「スク립トの音読が効果的」だと述べている。「音変化」に対応できないことの原因として、その知識がないことが原因の一つであるが、その知識をつけるだけにとどまらず、「音読練習を通して、知識を『血肉化』し無意識の反応に転化させなければならない」と指摘している。

音変化を指導する代わりに、カタカナの利用を考察した研究もある。Shizuka (1995, cited in 大關, 2002)は、カタカナを用いた音声指導は、自然発話の音声を知覚する能力を向上させ、特に単語認識レベルの低い学習者にとっては効果的な方法の一つである、とまとめている。

これらのことから、「音変化」の対応をめざした指導としては「スク립トの音読」や音認識の訓練に「カタカナを利用」するなどの指導法が効果的であると考えられる。

#### 4.1.2 「速度」に対応できないレベル

「速度」に対応できないレベルへの指導法として、久保野(2000)は「リーディングの速度を上げること」を挙げ、その例として「教師の音読程度の速度で、文章を左から右にリニアに読んでいき、意味のまとまりごとに内容を理解していく練習等」を提案している。

亀山(1999, cited in 大關, 2002)は、高校1年生にセンス・グループ(意味のまとまりごとの区切り)の考え方に基づくリーディングやリスニングの指導を1年にわたって継続し、その効果を報告している。

大塚(2002, cited in 柳瀬, 2003)は、自身が推奨する学習法の中で「速音読」を取り入れている。これはできる限り速く音読するという活動であるが、この活動に関して柳瀬(2003)は、次のように述べ

ている。「速音読により英語の処理回路をできるだけ高速化する。リスニングは推測でもあるが、やはり基本は次から次へと流れてくる英単語を、そのスピードと順番で言語的に処理することだから、言語処理のトレーニングは大切。」このことから、「速音読」は「処理回路の高速化」という観点から、「速度」への対応の指導法として有効であると考えられる。

また、直接「速度」に関連したものではないが、語認知速度とリスニング力の関係を調べた研究がある。Yamaguchi (1999, cited in 大關, 2002) は、語彙翻訳訓練（ヘッドホンから聞こえる英単語をできるだけ速く日本語に翻訳する）で、単語の音声提示による時間を意識化させることによって、学習者の語認知を速め、聴解力も伸ばすということを実証した。このことも「速度」への対応を考える際の参考になる。

これらのことから「意味のまとまりを意識させる指導」、「速音読」、「語認知速度を上げる指導」などが、「速度」への対応に効果的であると考えられる。

## 4.2 「つまずき」を意識した指導

上記の「つまずき」の克服についての様々な研究や指導法を参考に、「高校生のリスニングにおけるつまずきを意識した指導」を考える。

久保野 (2000) は「音変化」・「速度」といったつまずきの克服法として、次のような「8段階復習法」を提案している。

- ① スクリプトを見ずにテープを聞き返す。
- ② よく聞き取れなかった箇所に意識を集中してもう一度聞き直す。
- ③ スクリプトを黙読し、不明な語句・文法事項を調べる。
- ④ スクリプトを黙読し、内容を確認する。
- ⑤ スクリプトを目で追いつながりながらテープを聞き直す。
- ⑥ スクリプトを目で追いつながりながら、テープに合わせて音読する。
- ⑦ スクリプトを自力でもう一度音読する。
- ⑧ スクリプトを見ずに、細部にまで集中してもう一度テープを聞く。

この学習法をベースにして、前節で述べた「つまずき」の克服のための様々な対策を取り入れ、以下の「10段階学習法」を提案する (表8)。

■ 表8：10段階学習法

- ① 英文ストーリーを聞く。
- ② スクリプトを黙読して、内容を理解する。
- ③ スクリプトにスラッシュを入れる。
- ④ スクリプトを目で追いつながりながらもう一度聞く (アイシャドウイング)。
- ⑤ スラッシュごとにリピーティング。
- ⑥ スクリプト見ながらシャドウイング。
- ⑦ テープよりも速く読む練習 (速音読)。
- ⑧ スクリプトを見ずにシャドウイング。
- ⑨ スクリプトを見ずに細部にまで集中してもう一度聞く。
- ⑩ チャンクを同時通訳のように訳す練習。

久保野 (2000) の「8段階復習法」と異なるのは以下の4点を取り入れたことである。

(1) センス・グループの指導：前節で述べたように、センス・グループの指導は「速度」への対応に効果があると考えられる。ここではその指導に関して中嶋 (2000) の「チャンク」指導を利用し、「スクリプトにスラッシュを入れ」て意味のまとまりを意識させる。

(2) 速音読：「速音読」が「速度」への対応をめざした指導法として有効であることは、前節で述べた通りである。

(3) シャドウイング：シャドウイングが「音変化」や「速度」といった困難点の克服にどのように働きかけるのかは不明だが、玉井 (1992, cited in 田辺, 2002) はシャドウイング (玉井によると“follow-up”) の指導がリスニング力向上に効果があることを実証した。玉井によるとシャドウイングは総合的なリスニング力の向上には効果があるが、シャドウイングをする力とリスニング力には共通する部分が少ないという。しかしシャドウイングは、総合リスニング力というよりは、その下位要素である「聴解技術 (listening strategies)」に積極的に働きかけ、聴解技術の向上がリスニング力の向上につながったのではないかと推察している。「聴解技術」の具体的な考察には至っていないが、シャドウイングがリスニングの困難点の克服に何らかの効果があることは確かである。よって、この10段階学習法の中に取り入れることとした。

(4) チャンクを同時通訳のように訳す練習：前節で Yamaguchi (1999, cited in 大關, 2002) が語彙

翻訳訓練を通して語認知速度を上げることが、リスニング能力向上に効果があることを実証したと述べた。この活動はそれを志向したものである。また、「速度」への対応として久保野（2000）は「文章を左から右にリニアに読んでいき、意味のまとまりごとに内容を理解していく練習」を提案しているように、ここでは(1)「センス・グループの指導」のチャンクを用いて、同時通訳のように訳す練習を行うことは、「速度」への対応に効果があるものと考えられる。

### 4.3 実践報告

level 2の生徒16名〔(a)：4名、(b)：4名、(a+b)：4名、(c)：4名〕に対して、本校 CALL 教室を用いて、毎朝授業前に1日20分、14日間にわたって上記の10段階学習法を行わせた。使用教材は L.A. Hill の“*Intermediate Steps to Understanding*” (Oxford University Press) で、1日に1レッスンずつ行った。14日間のトレーニング終了後、英語検定2級平成10年度第1回のリスニングテスト（以後「テストE」と呼ぶ）を行い、テストA（平成12年度第1回）との得点を各分類ごとに比較した（表9）。

■ 表9：トレーニング前後の比較

#### level 2-(a)

student	テストA	テストE	増減
s-1	13	12	-1
s-2	11	14	3
s-3	13	12	-1
s-4	11	11	0
平均	12	12.3	0.25

#### level 2-(b)

student	テストA	テストE	増減
s-5	9	13	4
s-6	11	15	4
s-7	13	15	2
s-8	11	14	3
平均	11	14.3	3.25

#### level 2-(a+b)

student	テストA	テストE	増減
s-9	6	8	2
s-10	13	12	-1
s-11	6	9	3
s-12	11	11	0
平均	9	10	1

#### level 2-(c)

student	テストA	テストE	増減
s-13	9	12	3
s-14	9	12	3
s-15	6	9	3
s-16	9	13	4
平均	8.3	11.5	3.25

このデータは、期間が短かったこと、被験者が少ないこと、被験者抽出に偏りがある可能性があることなどから、あまり有効であるとは言えない。しかしこの結果からいくつかの点が考えられる。

(1) level 2-(b) において、ある程度の得点上昇が見られた。この学習法は「速度」に困難点を抱えている生徒に対しては有効であったと考えられる。もちろん、たった4人のデータであるため、これを一般化することは難しい。また、この学習法が直接「速度」という困難点の克服に働きかけたかどうかという確証はない。今後さらなる研究が必要である。

(2) level 2-(a)、(a+b) には、ほとんど得点の上昇は見られなかった。この学習法はこれらの生徒にはあまり有効性がなかったということになる。この原因としては、個別的な音変化の指導は総合的なリスニング能力に影響がすぐに現れない、「音読練習を通して、知識を『血肉化』し無意識の反応に転化」（久保野，2000）するには期間が短すぎたことが考えられる。

(3) level 2-(c) においてもある程度の得点上昇が見られた。このことからこの学習法が、「音変化」、「速度」以外の困難点の克服に効果があった、もしくは「音変化」、「速度」の同時の処理に必要な能力に働きかけた、などのことが考えられる。

残念ながら、今回の実践は少人数、短期間で終わってしまった。この学習法のより長期的、かつ大規模な検証が今後の課題である。

## 5. まとめ

本研究においては、1.3で述べた4点を目標に進めてきた。それぞれの観点から研究を総括する。

(1) 高校生のリスニングにおけるつまずき、すなわち困難点を明らかにする：この点に関しては、ある程度目的を達成できたものと思われる。もちろん、ここで述べた困難点以外にも様々な要素がリスニングの阻害要因として挙げられるのは確かである。しかし、それぞれ個々の問題に対処していくのは不可能であり、ここで述べた「つまずき」を意識して、指導を行っていくことが現実的ではないかと思われる。

(2) 困難点のレベルに応じて生徒を細分化する方法を提案する：今回は英語検定2級を用いて4種類のテストで弁別を測った。テストAとDでlevel 1, 2, 3を弁別するのはある程度妥当であると考えられる。しかしlevel 2内の弁別の方法については検討の余地がある。テストB, Cがlevel 2-(a), (b), (a+b), (c)を適切に分類しているかという点においては疑問点が多い。この点は今後、さらに研究していく必要がある。

(3) 高校生がリスニングにおいて抱える困難点の現状を調査・分析する：この点に関してはある程度の目標を達成できたのではないかと考えられる。も

しろんこの調査は広島大学附属高等学校1年生を対象にしたものであり、一般化するのは難しいかもしれない。しかし200名という、ある程度の規模の調査であるので、データとしてはそれなりに活用ができるのではないかと考えられる。ただし、先ほども述べたようにlevel 2-(a), (b), (a+b), (c)の分類に関しては、今後の課題である。

(4) それぞれの困難点のレベルに応じた指導法を模索する：今回は先行研究をもとに「10段階学習法」というものを提案した。ある程度の理論的な裏づけをしたつもりであったが、予想通りの結果には至らなかった。また、少人数、小規模の実践に終わってしまったことが心残りである。指導法の改善、より長期的かつ大規模な検証が今後の課題である。

## 謝 辞

本研究を行うにあたり、ご協力くださった、広島大学附属中・高等学校の三浦省五校長先生をはじめ、英語科の先生方、他教職員の皆様、被調査者となってくくださった生徒の皆様にご心より感謝いたします。また、このような貴重な研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方、中でも貴重なご助言をいただきました池田央先生に心よりお礼申し上げます。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* 片桐一彦。(2002)。「リスニング能力の測定と評価」。武井昭江(編)。(2002)。「英語リスニング論」第3章第4節。(pp.55-59)。河源社。
- \* 久保野雅史。(2000)。「リスニング指導の基本」。『楽しい英語授業』20号。明治図書。
- \* 中嶋洋一。(2000)。「学習集団をエンパワーする30の技」。明治図書。
- \* 大關晋。(2002)。「リスニングの学習と指導」。武井昭江(編)。(2002)。「英語リスニング論」第4章第3節。(pp.104-124)。河源社。
- Rost, M.(1991). *Listening in Action*. Prentice Hall.

- Rost, M.(2001). *Teaching and Researching Listening*. Prentice Hall.
- \* 田辺博史。(2002)。「リスニングの能力」。武井昭江(編)。(2002)。「英語リスニング論」第4章第2節。(pp.80-104)。河源社。
- \* 柳井智彦。(1984)。「困難点の分析」。吉田一衛(編)。(1984)。「英語のリスニング」第2章第3節。(pp.74-96)。大修館書店。
- \* 柳瀬陽介。(2003)。「英語教育の哲学的研究」。<http://ha2.seikyoku.ne.jp/home/yanase/> 吉田一衛(編)。(1984)。「英語のリスニング」。大修館書店。

■資料1：英語に対する意識アンケート

高校1年（ ）組（男・女）

以下の質問に答えてください。

1. 英語の技能のうち、最も得意なものを1つ選んでください。
  - ①リスニング（聞くこと） ②スピーキング（話すこと） ③リーディング（読むこと） ④ライティング（書くこと） ⑤特になし
2. 英語の技能のうち、最も苦手なものを1つ選んでください。
  - ①リスニング（聞くこと） ②スピーキング（話すこと） ③リーディング（読むこと） ④ライティング（書くこと） ⑤特になし
3. 2で選んだ技能について、どんな点が難しいと感じていますか。自由に思ったことをできるだけたくさん書いてください。（「⑤特になし」を選んだ人は答える必要はありません。）
4. 2の苦手を克服するために何か対策をしたり、これからしようと思っていることがあれば書いてください。
5. 英検の資格は持っていますか。
  - ①持っている。（ ）級                      ②持っていない。

■資料2：リスニングを苦手と感じる理由（資料1の質問3の答え）

【音素の識別・音変化への対応に関する問題と思われるもの】

- ・聞き取ることができない。特に発音の悪い英語。
- ・すぐに言葉が思いつかない。文章にならないときがよくある。
- ・普段聞くことが少ないので、話す人にもよるが、声のはっきり聞こえないことがある。
- ・普通に習った単語でも初めてだと聞き取れないことがある。
- ・語と語がつながっていたりすると、何の単語を言っているのかもわからないし、意味もよくわからなくなるから。
- ・ネイティブの人が話す英語は聞き慣れてないので、発音がなめらかすぎて個々の単語が聞き取れず難しい。
- ・単語を聞き取れない。
- ・単語単語を聞き取ること。早く読まれたときのつながりとか、単語の発音のくずれ具合が聞き取りにくい。
- ・外国人の発音をあまり聞いてないので、聞きにくい。
- ・聞き取りにくい。
- ・単語がつながって発音されていたりする点。
- ・ネイティブの人の英語は速すぎて1回では聞き取れないので何回も Pardon? って言ってしまう。
- ・単語ごとに区切ってくれたら何とかわかるけど、早くつなげて読んだら音が変わる。読み飛ばす。
- ・単語（弱く読む単語）があると意味がわからない。

- ・ネイティブの人の速くて音のくずれのある英語が聞き取りにくい。
- ・聞き取りにくいから。
- ・ちゃんと聞き取れない。
- ・単語と単語がつながって聞き取りにくい。
- ・うまく聞き取れないので。
- ・何を言っているかわからない。
- ・しっかり聞き取れない。
- ・つながってるというか、発音がわからない。
- ・外人特有の発音が理解できない。
- ・よく聞き取れない。
- ・発音やアクセントによって単語のつながりがあやふやに聞こえること。
- ・聞き間違えやすい語句が多いから。
- ・単語と単語をくっつけて読んで何を話しているか聞き取れない点。
- ・聞き取れないところ。
- ・何を言っているかがわからないこと。単語を続けて言うところを違う単語として聞き取ってしまうところ。似たような発音に聞こえてしまうところ。
- ・細かく聞こえん。違う単語に聞こえる。
- ・単語を聞き取る点。
- ・全部。言ってることがわからない。発音が難しい。
- ・単語とかがあまり聞き取れない点。
- ・発音が聞き取れません。理解できない。
- ・聞き取れない。頭に入っていない。
- ・母音をはさんだTがラ行の発音に変わったりとか、いろいろあるから、聞いたとき違う単語に聞こえるところ。
- ・聞き取れん。何言ってるかよーわからん。
- ・聞き取れない。
- ・何を言っているかわからない。
- ・外国人の人が話すのを聞いても何を言っているのかわからないから。
- ・授業で先生が話している発音なら聞き取れるけど、テストなどで聞く外人の発音は聞き取れない。

【速度に関する問題と思われるもの】

- ・速い！
- ・すごいスピードで話す理解する前に前に進んでしまうから。
- ・スピードについてゆけない。
- ・外人が速くしゃべる点。
- ・外人がしゃべる英語はとても速いから。
- ・知らない単語が出てくるから。速いから。聞こえた英語を日本語にするのが大変だから。
- ・英文が速すぎて聞きにくい。知っている単語でも発音を聞いたらわからなくなってしまう。長く聞くと内容がわからなくなってしまう。
- ・英文が速くて聞き取れないから。
- ・1つの単語がわからなかったり、速かったり、聞きづらい声だったりすると集中力が切れてしまう。
- ・リスニング問題で、速すぎて考えている間に終わったりするから。
- ・早くしゃべられるのでなかなか聞き取れないし、頭の

中で意味を考えていたらわからなくなる。

- ・速くて聞きにくいから。
- ・人によって発音が違う点。スピードが速い点。似た発音がある点。
- ・身近で話しているのをあまり聞かないし、話すとき略したり、速かったりするから聞き取れない。
- ・速い。
- ・言うところが速くて聞き取れないところがある。
- ・速くて意味がつかめない。
- ・ボーっとしてたらすぐ終わっているところ。
- ・書くことで練習をしているから、いざ聞いたときに頭の中で文法とかを考えるけど、速すぎて聞き取れない。
- ・早く言われたら何を言ってるのかわからん。
- ・リスニングテストではまあ聞き取れても、ネイティブの生の英語は速くて聞き取れないから。
- ・ゆっくりだったらわかるけど速いと難しい。
- ・速い。
- ・言うのが速くて聞き取りづらい。

【音素の識別・音変化への対応または速度に関する問題と思われるもの】

- ・速すぎて聞き取れない。ネイティブ独特の話し方。
- ・発音が単語と単語がくっついていたりして、わかりにくい。速い所も聞き取りにくく苦手。
- ・言葉が速くて聞き取りにくいし、似たような発音の語

とかも多い点。

- ・速くて解釈できない。語尾がよく聞こえない。
- ・スピーカーに雑音が入っていると聞きづらい。速いスピードになるとわからない。
- ・外国人の人の会話ではつなげて読んだり、すごく速かったりするので、よく聞き取れない場合がある。
- ・速いし、単語がくっついて聞き取れないところ。
- ・聞き取れない。長文だといつの間にか終わってる。
- ・早口だから。発音がわからない。
- ・聞くのは難しい。頭の中で整理されない。
- ・速すぎ。知ってる単語もわからない。
- ・日本人のカタコトは一語一語ゆっくりだし、聞き取れるけど、外国の人の普通にしゃべってるのは速いし、独特のなまり、しゃべり方がある点。

【その他】

- ・単語がわからず聞き取れない。
- ・区切れがよくわからない。
- ・聞き慣れていない。
- ・慣れてないから聞き取れない。
- ・普段聞き慣れてないから、聞き取りづらい。
- ・聞き取り、意味をすぐ考えておき、その後のことも覚えておくこと。
- ・単語を知らないから、聞き取れても意味がわからない。
- ・知らない単語があるとそこで集中力が切れてしまう。

# 高等学校英語授業における「実践的コミュニケーション能力」向上に果たす生徒間のインタラクション活動の役割

大分県立大分西高等学校 教諭 小林 啓子

申請時：大分県立日出暘谷高等学校 教諭

## 概要

この報告の焦点は2点である。1点は、筆者の担当した高等学校の英語クラスにおいて、生徒間のインタラクション活動と、「実践的コミュニケーション能力」の一つである「スピーキング能力」の向上との関連について調査を試みた点である。もう1点は、インタラクション活動を日常の「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」の授業に根づかせるために必要な要素とは何かを模索する際に、高等学校の主たる教材である検定教科書の言語材料の定着とのかかわりを含めて、この活動を検討した点である。

これらは、1997年度以降2年間筆者が抱いてきた課題を原点として、2001年度の実験授業における検証の試みへと発展し、さらに、2002年度の授業実践の過程の中にその答えを求めてきたものである。

その結果、「どのようにコミュニケーションを図るか」などのスピーキング指導と、教科書教材の繰り返し活用などによって、授業中の生徒間インタラクションが、会話中の発語数増加などに効果があると推測される結果も得られた。

ただし、これは実際のクラスにおける比較的長期間の実践であり、アクションリサーチの位置づけであるため、調査にあたっては、実験の妥当性やテストの客観性などに限界が多い。しかし、複数年にわたる複数のテストや生徒のアンケートなどから、当初に設定した課題の回答を得ながら、生徒の願いでもある「実践的コミュニケーション能力」育成を実現する方法を見だしたいと考えた実践である。

## 1. はじめに

本稿は、筆者が1997年度から2002年度まで、日出暘谷高校での授業で試みた、「生徒間の会話による相互交流‘conversational interaction’（以下インタラクション）」に関する報告である。なお、報告の中心は、2001年度に行った9時間の実験授業と、それに続く2002年度の年間授業実践の結果についてである。

### 1.1 「生徒間インタラクション活動」の背景

高等学校における英語教育の新たな環境を形成するものとして、2003年度から本格実施された高等学校学習指導要領が挙げられる。そこで掲げられている指導目標は、「実践的コミュニケーション能力の育成」である。また、この目標達成のための授業中の言語活動として、生徒がメッセージの受け手送り手の両方として行う「コミュニケーション活動」が示されている。

こうしたメッセージのやり取りが、すなわち、インタラクションである。このことから、筆者は、教室内で行われるインタラクション活動が「実践的コミュニケーション能力」の育成に効果的であろうと考え、教師生徒間のやり取りにとどまらず、生徒同士のやり取りに焦点を当てたインタラクション活動を、授業の中で試みることにした。

### 1.2 この実践の動機

1997年度後半から1999年度にかけて、「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」などにおいて、徐々に回数を増やしながら「生徒間のインタラクション」を行っていった。この項では、今回の実践の動機となったこの時期の活動を、「当初のインタラクション活動」と位置づけ、

2001年度と2002年度の活動とは区別して取り上げることとする。

### 1.2.1 当初のインタラクション活動で得られた利点

生徒間で英語を発するのに生徒は不慣れであった。そこで、当初、文法事項定着のためのタスク活動の一つとして、インタラクション活動を行った。この活動の中でやり取りされるメッセージの「自由度」は低かったが、Audio-Lingual Method の pattern practice とは異なり、生徒各自の「考え」が交換されるものを用意して行った。

この活動を通して次の2つの利点を得られた。1つは、生徒が、英語でやり取りをしている自分たち自身に喜びを感じたことであった。また、もう1つは、授業にメリハリが増したことであった。

### 1.2.2 遭遇した「2つの限界」

この時期を通して最後まで、生徒はインタラクション活動を楽しみにしていたが、その一方で、やがて、2つの「限界」に遭遇することとなった。1つは、「会話が続かない」つまり、会話の維持・継続ができないという生徒の失望感であった。また、もう1つは、「教科書の言語材料のレベル維持」に関して、筆者も生徒も抱いた疑問と不安とであった。

### 1.2.3 それでもインタラクション活動

限界と遭遇しながらも、インタラクション活動を授業に根づかせたいと思ったのは次の理由からである。

まず、生徒間のインタラクションは、文法訳読式や Audio-Lingual Method の要素の多い授業から、コミュニケーション型授業へと移行するのに、やはり効果的であると感じられたからである。

また、Long (1985) が *'increases in the amount and variety of language practice available through group work are clearly two of its most attractive features.'* と述べているように、グループ/ペア・ワークによって得られる授業の利点も貴重であった。

そして何よりも、生徒自身が、英語を「使える」ようになりたい、つまり「実践的コミュニケーション能力」を向上させたいという強い願いを持っており、彼らが、インタラクションを、工夫次第でその願いを実現させる可能性のある場だと感じていたことであった。

### 1.2.3.1 実践に向けた2つの課題

そこで、2つの観点から、インタラクション活動にアプローチを試みることにした。その1つが、インタラクションを授業に根づかせるための方法を模索することである。さらにもう1つは、インタラクションが授業に根づいたときに、それによって、生徒が「より長い会話」を実現でき、かつ、教科書学習のレベルの維持や定着に効果もたらされるのかという点である。そして、これらこそが、今回の実験と実践の動機となったものであった。

### 1.2.3.2 入念な授業準備とは何か

着手にあたっては、まず第1の観点である「インタラクションを授業に根づかせる」ために、Long や Brumfit など研究者たちが示唆している、「教師が入念な授業デザインと十分な準備をする」とは、筆者が担当しているクラスにおいては、どうすることかという課題から考えることにした。そのために、まず、「2つの限界」を考察し、その打開方法を考えることから始めることにした。

## 2. 「2つの限界」とその打開案

### 2.1 「限界」その1「会話の維持発展」

#### 2.1.1 「会話の維持発展」を阻む要素

生徒が会話を中断して、コミュニケーションのブレイクダウンが起きる場面を観察してみた。すると、会話継続の阻害要因として、アウトプット、インプットのどちらにおいても、語彙力、統語力、発音、トピックにかかわる情報の不足、が見られた。また、これらに関する対話者間の技量の格差が、情報の格差同様に、しばしば阻害要因となっていた。例えば発音の技能に格差が大きい場合、技量の劣る生徒が沈黙しがちであるなどである。加えて、アウトプットする際に、話題の展開方法がわからなかったり、沈黙を回避する方法を知らずに、戸惑ってしまい、ついには、会話が途絶えることも頻繁にうかがえた。

#### 2.1.2 「会話の維持発展」を促進する指導

こうした生徒の現状を改善するために、スピーキングの指導を行うこととした。具体的には、Bygate (1987) をはじめ、他の研究者が示すものを参考にした上で、次の5点を考えた。それらが、(1)「情報入力」、(2)「言語入力」、(3)「発音指導」、(4)「どの

ようにコミュニケーションを図るかの指導」, (5) 「技能と情報の生徒間での共有化」である。

(1)はトピックにかかわるものであり, 'what to say' である。(2)は語彙力, 統語力の向上である。(3)は音素, 音韻のみならず, 文の単位での発音である。(4)は, 沈黙を回避して話題を展開するものである。(5)は対話者となる生徒間での技能の格差を縮めるための手だてである。

### 2.1.3 どのようにコミュニケーションを図るかの指導

2.1.2の(4)に関連して, Bygate (1987) による2種類のスキルの定義を参考にした。彼によると, それらは「やり取りのスキル」と「発話のスキル」である。また, 前者の「やり取りのスキル」は, 「インタラクションの進め方」と「意味確認のためのやり取り」で構成されている。さらに, 「インタラクションの進め方」には, 「話題決定」と「発言順番の交代 (Turn-taking)」が含まれている。一方, 後者の「発話のスキル」には, 「すらすら運ぶための方略」と「埋め合わせのための方略」がある。「すらすら運ぶ方略」には「簡易化」「省略」「定型表現」「つなぎ」の使用が含まれている。

そこで, 授業における指導では, 前者の「やり取りのスキル」と, 後者の「発話のスキル」のうちの「定型表現」と「つなぎ」を取り上げることとした。

特に, 前者のやり取りのスキルの中の Turn-taking に関しては, 2つの点でその指導が重要であると思われる。第1点は, Johnson and Johnson (岡 1999: 474) に示されているように, 「英語では (途中省略) 発言の交代は高度に構造化されている」という性質がある。外国語話者である英語学習者はこのルールを学ぶ必要があると考えたからだ。第2点は,

Bygate (1987) が示唆するように, Turn-taking によって, 1人の話し手の, 会話を継続する重荷の負担が軽減できる, という観点からである。

## 2.2 「限界」その2

### 「教科書教材レベルの維持・定着」

#### 2.2.1 「主たる教材」使用という前提

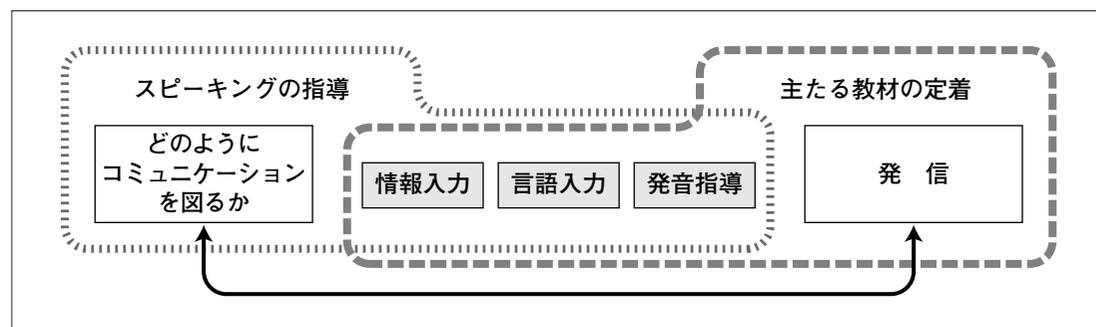
高等学校の授業では, いわゆる「投げ込み教材」や「副教材」として他の教材を使用することはできるが, 必ず「主たる教材」を使用しなければならない。検定教科書が「主たる教材」となるのがほとんどである。しかるに, インタラクション活動の影響で, この「主たる教材」の進捗が遅れる, そのレベルが維持できない, あるいは, それとはかけ離れた内容である, といった状況が生じると, インタラクション活動を授業の中で継続的に行うことが難しくなる。

そこで, インタラクション活動と教科書教材の学習とが相互に相乗効果をもたらす方法が必要となる。筆者は, その方法の一つとして教材の提示方法に検討を加えることとした。

#### 2.2.2 教材の提示方法とインタラクション

教材の提示方法を, Nunan (2000) が示す, 'linear' から 'spiral' へと変える試みをした。前者は, 区切られた範囲を直線的に順次示していくため, いったん終了した範囲を再び学習することは少ない。一方, 後者は, 異なるタスクで同一言語材料を螺旋状に繰り返し用いながら, 先に進んでいくやり方であるため, 定着という点では, より効果的ではないかと思われた。また, 後者では, 異なるタスクを重層的に行う過程には, 「発信」に至るまでの言語活動が含まれる可能性を持っているとも思われる。この言

▼ 図1: スピーキング指導と教材定着の指導の関係



語活動にインタラクション活動が必然的に組み込まれると考えられた。

一方、この場合、教科書教材はインタラクションの促進に寄与するものともなるとみなされた。なぜなら、教科書教材は、会話のトピックの情報源となり、その言語材料の学習が会話の言語入力役割を果たすと考えられたからだ。さらに、LL 機器のある本校では、教科書本文の音声教材は発音指導の材料となることも期待できたのである。

### 2.3 「2つの限界」 打開案のまとめ

以上のことから、「2つの限界」を打開するために、図1で示すように、スピーキングの指導と主たる教材の定着のための指導の共通項を活用することとした。スピーキングの指導の中で「情報入力」「言語入力」「発音指導」の材料として教科書教材を用いる。さらに、「どのようにコミュニケーションを図るかの指導」と、教材を「発信」にまで至らせる過程とを組み合わせて、授業展開の過程に位置づけることを打開案とした。

## 3. 2001年度「英語Ⅰ」における 実験授業

\*この章は、2002年1月提出の筆者自身の修士論文(英文)に示した内容の一部を要約したものである。データはどれも、その論文からの引用である。

第2章の「2つの限界」への打開案をもとに、インタラクション活動のある授業を行った場合、本当に長い会話展開が可能になり、主たる教材である「教科書」教材の定着を図ることができるのか、を調べる目的で、従来型の特徴を持つ指導法との比較実験を行った。

### 3.1 この実験授業の特徴と留意点

生徒は、筆者が担当した1年次生2クラスで、実験群22名、統制群24名である。科目は「英語Ⅰ」、教科書教材は“*Powwow English Course I* (文英堂)”のLesson 2を扱った。

実験の時期と期間は、両クラスとも9月の第1週から第3週までの連続する9時間であり、このうちの初めの3時間と、最終の2時間は2クラス共通の指導内容とし、中期の4時間で、それぞれの特徴を持つ指導を

行った。

実験の中心である中期の指導内容は、実験群では生徒間のインタラクションのある授業であり、統制群では、インタラクションのない、教材の正確な記憶を重視した授業とした。統制群の到達目標は、本文に関する言語的知識と言語材料そのものより正確な記憶とした。具体的には、本文に関する解説及び意味理解の後、LL 機器を活用して本文の音読を繰り返し、その暗唱発表を行うことであった。また、発表は行わないが、暗唱題材には、会話のための「定型表現」も加えた。

実施上の留意点は、これらのクラスが実際のクラスであることから、倫理的かつ今後の指導が展望できる配慮の上に立った授業展開としたことである。生徒の好む LL 機器の利用もその配慮の一つである。しかしながら、実験に際しては、その使用回数には差をつけており、実験群よりも統制群は多く使用することとした。

### 3.2 実験群の指導の特徴

「主たる教材」を、会話を行うための、「情報入力」「言語入力」「発音指導」のために活用した。

また、どのようにコミュニケーションを図るかの指導は、「会話中の沈黙回避の意義とその方法」として、まず、その意義を、教師と生徒のインタラクションを通して気づかせた。次に、その方法として、以下の5点を提示し、教科書内容に基づいたインタビューやロールプレイでインタラクションを行う過程に、これらの方法を段階を追って組み込んでいった。この5点とは、(1) 短い応答の後に追加情報や詳細情報 (Elaboration) を加えること、(2) Turn-taking のための質問をすること、(3) 意味確認のためのやり取りをすること、(4) 定型表現、(5) 「つなぎ」を発すること、である。この中の(1)(2)を「会話の流れのパターン」に必要なものとして分類し、(2)(3)(4)にかかわる、“Well,” “How about you?” “Sorry? / Pardon?” “What does ~ mean?” などの表現を「定型表現」として示した。

また、「会話の流れのパターン」をAとBの2人の会話の例として、次のように提示した。

A: Question  
 B: Answer+Elaboration+Another question  
 A: Answer+Elaboration+Another question /  
 Developing the topic  
 B: Response / Answer ...

### 3.3 テストと測定

口頭テストと筆記テストを、実験群、統制群の両クラスで行った。下の表の○が実施したものである。この中のインタビュー及びペア会話の2つの口頭テストのトピックは、教科書に関するものと個人の日常や好みに関するものの両方が含まれたものとした。また、インタビューテストの発話は1人1台のテープデッキで一斉に録音し、ペア会話テストは、順次呼び出されたペアごとに行った。

テスト	インタビュー	ペア会話	筆記
内容	教師から5問に、各問30秒で答える	その場で*提示された質問内容をペアで会話	文法/構文/語句/本文内容
時期			
プレ(7月)	○ (3問)		
ポスト	○	○	○
ディレイド			○

\*提示された質問内容を「モデル question」と呼ぶ。

測定項目は、2種類の口頭テストにおける発語数、Elaboration（詳細情報、追加情報）の数、ペア会話テストにおける Turn-taking の回数とそのきっかけ、「定型表現」の使用回数、及び2種類の筆記テストの得点とした。

### 3.4 テスト結果

#### 3.4.1 プレ・テスト

プレ・テストでは、両クラスに差はなかった。いずれも、ほとんどが、質問に対して、Yes./No. または、Yes, I do./No, I don't. といった短い応答のみでなされていた。

#### 3.4.2 ポスト・テスト及びディレイド・テスト

発語数に関しては、実験群が統制群より多く、インタビュー、ペア会話ともに  $p<.05$  の水準で有意差が見られた。Elaboration の数は、インタビュー、ペア会話ともに実験群が多かったが、ペア会話では有意差は見られなかった。ペア会話での「定型表現」

の使用回数は、暗唱まで行った統制群の方が少なく、両クラス間に  $p<.01$  の水準で有意差が見られた。

■ 表1：インタビューテスト平均発語数の比較

実験群	統制群	t	df
38.5 (SD=14.1, n=22)	11.0.8 (SD=14.1, n=24)	7.9*	44

n=人数 \* $p<.05$   
 小林 (2001)

■ 表2：1ペアあたりの平均発語数の比較

実験群	統制群	t	df
38.9 (SD=22.3, n=12)	21.5 (SD=12.6, n=11)	2.3*	21

n=ペア数 \* $p<.05$   
 小林 (2001)

Turn-taking の回数は、両者に差が見られなかった。しかし、そのきっかけには差が見られた。統制群がモデル question と、非言語的手段や L1 で発言交代を行っていたのに対して、実験群では、モデル question と「定型表現」及びその他の質問がほぼ同じ割合で、発言交代のきっかけとなっていた。ただし、この「定型表現」はほとんどが“How about you?” “Sorry? / Pardon?” であった。

また、筆記ポスト・テストでは、実験群の方が平均点において高かったが、両クラス間に有意差はなかった。一方、1か月後のディレイド・テストでも、有意差はなかったものの、両クラス間の平均点は10点の差となり、それまでのどの考査における差よりも大きかった。

### 3.5 テスト結果からの推測

この実験に関しては以下のことが推測された。

- (1) 生徒間のインタラクションは、発語数など会話の量に影響を与えることが考えられる。
- (2) 発語数増加には、Elaboration や、L2 による Turn-taking の増加を促進した「会話の流れのパターン」に関する指導が役立っていると考えられる。
- (3) インタラクションのない、教材のより正確な記憶を目指すことを特徴とする従来型の授業と比べて、インタラクション活動のある授業が、教科書教材のレベルの維持や定着を阻害するという証拠は得られなかった。

### 3.6 ディレイド・テスト後の経過

その後の授業では、2クラスとも、教科書を「情報入力」「言語入力」「発音指導」の材料としながら、生徒同士で意見や考えを伝え合うインタラクティブを行った。しかし、インタラクティブに関しては、1年次終了時まで、実験群クラスの方が、統制群クラスに比して積極的であった。また、会話への「慣れ」という点では、2つのクラス間に差が見られた。

この傾向は年度の終わりのアンケート結果からもうかがえた。それによると、1年間で向上したと生徒自身が感じる技能については、統制群では「読む力」が最も多く、「話す力」は少なかった。一方、実験群では、「読む」と「話す」が拮抗しており、2クラス間の「話す」技能に関する意識に違いがあった。

しかし、実験群クラスも「会話場面への慣れ」は進んでいったものの、実験時に獲得した方法と、その後明示的に指導した「あいづち」の活用だけを頼りに会話が行われている様子が見られた。そのため、ポスト・テスト時の会話に比べて、質と量にそれほど変化が見られなかった。質とは具体的には、(1)言語の質、(2)話題発展の質、(3)相手の発話の促し方の質、などである。そして(2)と(3)の「質」の停滞には、「質問の呈し方」つまり、「疑問文の発し方」の問題が深くかかっていると思われる。

### 3.7 次の指導への課題

会話の質と量の向上が見られなければ、インタラクティブ活動自体のマンネリ化が危惧されると思われる。そして、その質と量の向上には、段階を追って、焦点を当てた、明示的な指導が必要であろうと推測された。そこで、今後は、(1)「会話の流れのパターン」、(2)質問の仕方とその応答の仕方、(3)発話に関する誤りの訂正、の3点を段階的に指導の焦点としていきたいと考えた。

また、「音声指導」に関しては、音素や語句の発音や文が読めるだけではなく、「文アクセント」の存在にも着目させて、LL 機器を活用した音読を継続することも課題としたいと考えた。

## 4. 2002年度「英語Ⅱ」における実践

2002年度は、2001年度「英語Ⅰ」で筆者が担当した2クラスの生徒12名を含む、2年次生計23名の「英語Ⅱ」選択履修者クラスを担当した。今回のこのク

ラスでは、インタラクティブを年間の授業計画に位置づけて実践を行った。

その際に、昨年度の実験を受けて次への課題とした3点、(1)「会話の流れのパターン」、(2)質問の仕方とその応答の仕方、(3)発話に関する誤りの訂正を、順次3つの学期に配置して、段階的に焦点化して指導する計画を立てた。また、教科書とインタラクティブ活動の関係は、2001年度の実験時と同様である。

また、それぞれの指導後に、発話の変化を見るために、インタビューとペア会話による口頭テストを実施した。それらの形式は、2001年度のテストにはほぼ準じたものである。指導開始前の4月にも、これらのテストを行った。ただし、4月のペア会話は、他の回に比べて時間も短く、データとしては参考程度の位置づけである。

### 4.1 「英語Ⅱ」クラスの特徴

科目選択制、少人数制を特徴とする総合学科である本校では、2年次からその特徴が顕著になる。生徒は、興味・関心、及び進路希望によって、ほとんどの科目を各自で選択する。

「英語Ⅱ」も選択履修であり、全クラスの生徒200名が履修するのではない。この年度に「英語Ⅱ」として開講された講座は、文系クラス向け、理系クラス向けの計2講座、つまり2クラス（文系23名、理系16名）のみである。

筆者が担当した文系クラス23名のうち、9名が昨年度の実験群クラス、3名が統制群クラスの生徒であった。残る11名はそれ以外のクラスだった。

#### 4.1.1 他の英語科目の履修

選択制であるため、生徒各自の2年次における英語科目の履修数も異なる。23名のうち、2名が週10時間から12時間英語科目を選択している一方で、8名はこの「英語Ⅱ」のみの週4時間である。他の15名は、「英語理解」の3時間を加えた週7時間の履修であった。

また、理系クラスは「英語Ⅱ」のみの履修であり、文系クラスとは英語学習の目的などのモチベーションにも差が見られる。

#### 4.1.2 LL 機器の使用

文系理系クラスとも、LL 機器の利用は週2時間、他の2時間は1人1台のテーブデッキを使用した。用途

は、本文のリピーティング、オーバーラッピング、シャドーイングが中心である。また、その際に「文アクセント」のある語に注目させた。さらに、LL 機器には、これ以外にも、ランダムペアによるインタラクション活動のための用途もあった。

#### 4.1.3 調査の限界

指導とその結果の関連の調査としては、この実践には、データ収集に関して、テスト内容の妥当性や、データの多面的な観点からの客観性に限界がある。

これは、英語科目の履修状況も個々に異なる生徒で構成される実際のクラスでの、1年間の授業実践における、アクションリサーチである。そのため、様々な要因が含まれており、純粋に、特定の指導とその成果を見ることができるとはなかつたか

らである。

また、1クラスの口頭テストのみで調査をしており、他クラスとの、多種類のテストでの比較検討がなされる環境にはなかつたためでもある。

それでも、何らかの形で傾向を考察したいと考えて、予備調査1回を含む、計7回の口頭テストを実施することにしたのである。

## 4.2 年間の授業展開

本年度のインタラクションにかかわる3つの指導の概要とその時期を表3のように設定した。

また、「定型表現」は、前年の実験時と同様に、主として、大下（1996: 130）の例示する「インタラクションを促進する表現」を利用して、生徒に提示した。

■ 表3：3期の授業の内容

段階	時期	時間	内容
第1期	6月中旬から下旬	約10時間	「英語の会話の流れのパターン」「定型表現」提示と、それを活用した生徒同士のインタラクション
第2期	9月から11月下旬	約10時間（32時間の3時間に1回の頻度）	疑問文を正確に作る練習と、疑問文の文頭を聞いて、ふさわしい助動詞、人称で、それに対して答える練習。これを教科書内容についての質問や意見交換のための生徒間のインタラクションで活用
第3期	1月中旬	2時間	12月までに実施したインタビューテストとペア会話テストの*スクリプトで、会話の展開方法、発話内容、誤りに関する自己振り返り
	2月中旬	1時間	

「インタビューとペア会話テストのスクリプト」は、教師がテープ起こしをし、ALT が誤りや不自然な箇所をチェックを入れたもの。

■ 表4：第1期10時間の展開

時限	教科書範囲	① 話題 ② インタラクション活動	「会話の流れのパターン」の学習事項
1	第2課の終回	① 風力発電・エネルギー問題 ② 感想を尋ね合う。 ② 日常生活とのかかわりを尋ね合う。	・ 短い答え＋Elaboration＋Another question (How about you? など) ・ Sorry? / Pardon?
2	第3課の導入	① 環境問題・環境保護 ② 関心の有無や日常生活における具体的な行動を尋ね合う。	・ 短い答え＋Elaboration（理由、方法、頻度、程度などで）＋Another question ・ Fillers や Time gaining
3-9	第3課 Part 1～Part 4	① 前時の学習内容 ② 尋ね合う。	・ 短い答え＋Elaboration / Additional information（感想や体験など）＋Another question ・ Response（あいづち、驚き、同意など）＋Developing the topic
10	2クラス合同「国際交流授業」 Australian guest speaker (GS) を迎えて	① 豪州 Noosa 市、本校近隣市町、Canada の環境保護の取り組み ② GS の話を聞く。 ② GS と ALT 間の会話から情報を得る。 ② GS 及び ALT 参加の流動ペアで情報交換をする。	・ Turn-taking, Elaboration, あいづちなどの再確認と実践 ・ 会話展開の日英の違いからの異文化理解と相互文化理解 《英語会話＝GS と ALT 間 日本語会話＝金枝と小林間》

短い答え＝Yes, I ～. / No, I ～ not. だけのもの。ALT は本校常駐カナダ人。

■ 表5：第2期の授業展開

時数	段階	生徒の活動
1	①-⑤ 語句理解 本文音読	LL 機器活用の音読（オーバーラッピング、シャドーイングなど）
	⑥ 質問応答1 理解確認	本文概要に関する質問への、書くことと口頭の両方での応答。
1	⑦-⑨ 統語理解 本文音読	LL 機器活用の音読（オーバーラッピング、シャドーイングなど）
	⑩ 質問応答2 理解確認	・本文内容に関する質問文の和文英訳。 ・これに対する書くことと口頭の両方での応答。口頭は生徒間のインタラクションで。
1	⑪ 口頭翻訳 ⑫ 運用練習	LL 機器で聞く英語 cluster を口頭和訳。「一人通訳練習」
	以上 Part ごと。以下2つの Parts ごと。	
1	⑬ 本文音読	流動ペアでの「翻訳モード音読練習」
	⑭ 質問応答3 教材内在化と Communication	テキストをもとにしたインタビュー形式の生徒間インタラクション。⑩で作成した疑問文も利用。教材の定着と、会話を維持する技能の向上がねらい。
	⑮ 報告/実演	⑭の内容を英語で発表、または、⑭での会話の代表ペアによる実演。

#### 4.2.1 第1期と第2期の授業展開

第1期「会話の流れのパターン」と第2期「質問とその応答」の展開方法は表4、表5の通りである。

#### 4.2.2 第3期「フィードバック」

12月までに実施したインタビューテストとペア会話テスト、各3回分の生徒の発話全員分のフィードバックを、「自分たちの発話の振り返り」という題して1月に2時間実施した。発話者名を伏せた発話スクリプトには、ALT によって修正された部分に△やーの印を入れ、その部分に関する訂正案を生徒全員が考えることとした。この作業の後、ALT による訂正の入ったスクリプトで、確認を行った。この訂正したスクリプトの再確認を、再度2月に1時間行った。

#### 4.2.3 結果の予測

発話数の増加は、「第1期」つまり、「会話の流れのパターン」での学習後が、インタビュー、ペア会話の両テストともに最も大きいのではないだろうか。なぜならこの段階で、Elaboration / Additional information 数の増加や、Turn-taking の促進がなされると思われるからだ。

また、会話の質は、「話題の連続性」という点で、疑問文を発する学習をした「第2期」後に向上が見られるのではないかと。さらに、この時期には、相手の質問の文頭を聞いて応答する練習も経っているので、

会話が促進され、インタビューテストでは、発話数も増加するのではないかと。

言語の質に関しては、第3期に向かうにつれて向上することを期待したい。しかし、発言の増加は誤りも多く生む可能性を持っており、「フィードバック」による影響の予測が難しい。

### 4.3 測定

#### 4.3.1 テストの種類と概要

2種類の口頭検査を行った（表6）。各回のねらいと時期は3期に分けた指導法のそれと連動している。

#### 4.3.2 測定項目

測定項目は、発話数、Turn 数、Elaboration / Additional information 数、質問文と応答文の助動詞・be動詞の誤りの箇所数、その他の誤りの箇所数、Turn-taking のきっかけの種類、である。また、教科書教材の維持と定着については、本文の引用にかかわる観察を行うこととした。

■表6：インタビューテストとペア会話の概要

条件	インタビュー	ペア会話
対象者	文系クラス19名 理系クラス13名 (3回の全検査参加者)	文系クラス全参加ペア
会話の方向	教師 → 生徒	生徒 ↔ 生徒
回数	4月、7月、12月の3回	4月1分間予備調査と7月、12月、2月の3回
発話の継続時間	教師からの各問いの後20秒間ずつ	各ペア2分間
質問項目数	教師から3問	回によって1～3問
質問項目生徒へ提示の ①時期 ②方法	① 事前にはなし ② 口頭で一斉に *生徒は即座に回答	① テストの数分前 ② カードに書かれて生徒各自に配布。これを「モデル question」と呼ぶ。
① 録音用テープデッキ ② 録音状況 ③ 録音継続	① 生徒1人1台 ② クラス全員一斉 ③ 第1問の質問から第3問への応答時間終了まで停止なしで録音	① 各ペア1台 ② 全ペア一斉 ③ 一時停止なしで2分間録音
ペアの相手		録音直前まで指示されない

#### 4.4 テスト結果

口頭テストの結果を項目ごとに検討する前に、結果の一覧を表7で示す。

この表の●は、1期から3期の各時期にねらいとした指導内容に、最もかわりの深い測定項目である。○はその指導以前の状況であり、●の項目の直接の比較の対象となる項目である。○は多重比較に加えた項目である。

また、○●○同士を結んでいる線が実線の場合は、 $p < .05$ の水準で有意差が見られたことを、点線の場合は、有意差が見られなかったことを示している。また、○●○の右肩に\*の印がついているもの同士は、2つの間で有意差があったことを示している。なお、

◇は調査検討は行ったが、統計的な比較検討は行っていないことを示す。

#### 4.5 測定項目ごとのテスト結果

##### 4.5.1 発語数

表8から表13で示すように、インタビューテストと、ペア会話では増加の仕方に違いはあるものの、文系クラスでは、回を追うごとに増加している。理系クラスでは12月にわずかな減少は見られるものの、年度当初に比して増加している。

また、インタビューテストにおいては、「会話の流れのパターン」学習後の7月に増加が大きく、有意差が見られている。

■表7：口頭テストにおける測定項目結果一覧

	インタビュー			ペア会話			
	4月	7月	12月	4月	7月	12月	2月
発語数	○*	●	○*	○*	●	○	○*
Turn 数				○*	●	○*	○
Elaboration / Additional information 数	○	●	○				
質問文と応答文中の助動詞・be動詞の誤り箇所数	○	○	●		○	●	○
その他の誤りの箇所数					○	○	●
Turn taking のきっかけの種類					◇	◇	◇
理系クラス発語数	○	●	○				

■ 表8：インタビューテスト文系クラス平均発語数  
4月、7月の比較

4月平均発語数	7月平均発語数	t	df
27.7 (SD=14.6, n=19)	38.8 (SD=18.5, n=19)	2.1*	36

SD=標準偏差 n=人数 \*p&lt;.05

■ 表9：インタビューテスト文系クラス平均発語数  
4月、12月の比較

4月平均発語数	12月平均発語数	t	df
27.7 (SD=14.6, n=19)	41.1 (SD=19.4, n=19)	2.4*	36

\*p&lt;.05

■ 表10：1ペアあたりの平均発語数各回の比較

	n	M	SD	F	df
4月	10	50.4	24.9	3.6	43
7月	12	70.8	31.2		
12月	12	74.3	23.4		
2月	10	90.9	30.5		

M=平均値 n=ペア数

■ 表11：1ペアあたりの平均発語数4月、2月の参考比較

4月平均発語数	2月平均発語数	t	df
50.4 (SD=24.9, n=10)	90.9 (SD=30.5, n=10)	3.2*	16

n=ペア数 \*p&lt;.05

■ 表12：インタビューテスト理系クラス平均発語数  
4月、7月の比較

4月平均発語数	7月平均発語数	t	df
14 (SD=10.4, n=13)	24.3 (SD=6.4, n=13)	3.0**	24

\*\*p&lt;.01

■ 表13：インタビューテスト理系クラス平均発語数  
4月、12月の比較

4月平均発語数	12月平均発語数	t	df
14 (SD=10.4, n=13)	23.2 (SD=4.7, n=13)	2.9**	24

\*\*p&lt;.01

#### 4.5.2 Elaboration / Additional information 数

インタビューテストにおける調査である。短い答え

の後に、どれほどの詳細情報や追加情報があったかである。前年度の実験では、2つをまとめて Elaboration 数としていたものである。

表14, 15からわかるように、7月と12月ではほとんど差がない。しかし、第1期の「会話の流れのパターン」学習前後の、4月から7月の間の増加には、有意差が  $p<.01$  の水準で見られた。

■ 表14：Elaboration / Additional information 数  
4月、7月の比較

4月 Elaboration 数	7月 Elaboration 数	t	df
2.2 (SD=1.7, n=19)	4.3 (SD=2.5, n=19)	3.0**	36

\*\*p&lt;.01

■ 表15：Elaboration / Additional information 数  
4月、12月の比較

4月 Elaboration 数	12月 Elaboration 数	t	df
2.2 (SD=1.7, n=19)	4.2 (SD=2.9, n=19)	2.7*	36

\*p&lt;.05

#### 4.5.3 Turn 数と Turn-taking のきっかけ

ペア会話テストにおける発言順番の交代に関する項目である。

4月と7月の間の1ペアあたりの平均発言順番 (Turn) 回数の平均値に差は見られなかった。だが、その後の Turn 数は増加しており、7月と12月の間には有意差が見られる (表16)。

■ 表16：1ペアあたりの Turn 数7月、12月の比較

7月 turn 数	12月 turn 数	t	df
10.7 (SD=3.6, n=12)	15.4 (SD=6.5, n=12)	2.2*	22

\*p&lt;.05

表17は、発言順番の交代 (Turn-taking) を生じさせた発言の種類に関する調査である。各回ごとに、共通する8種類の発言の出現率に着目することにした。

いずれの場合も「モデル question」が Turn 交代のきっかけとしては最多であるが、その比率に変化があり、回が進むにつれて、他の表現が増加している。あいつちの増加も興味深い。また、生徒が自力で産出して呈した疑問文である「オリジナル question」の

■表17: Turn 交代のきっかけとなる発言の比率の比較

7月	12月	2月
全交代数116回中	全交代数173回中	全交代数137回中
モデル question 28%	モデル question 20%	モデル question 16%
オリジナル question 11%	答えのみ 17%	答えのみ 16%
H.A.Y? 11%	オリジナル question 15%	オリジナル question 15%
明確化要求 9%	あいづち 9%	あいづち 15%
陳述・勧誘 9%	陳述・勧誘 5%	陳述・勧誘 9%
答えのみ 9%	明確化要求 5%	H.A.Y? 6%
あいづち 4%	H.A.Y? 3%	明確化要求 3%
確認 check 1%	確認 check 1%	確認 check 3%
その他 18%	その他 25%	その他 17%

オリジナル question は生徒が自力で産出した疑問文 H.A.Y? は How about you?

出現率も、「質問とその応答」をねらいにした「第2期」終了後の12月に、増加が見られる。指導と結果に何らかの関連があるとも思われるが、詳細はさらに今後検討が必要であろう。

#### 4.5.4 質問文と応答文の助動詞・be動詞の誤り

生徒が質問文の産出を困難だと感じる理由が、「語順」と「文頭の助動詞・be動詞」の選択であった。また、質問に対する応答の際に戸惑うのは、答えそのものがわからない場合を除くと、相手からの質問の文頭を聞き逃したために、質問のねらいがわからないというもの、やはり質問の文頭に注意を払っていなかったために、時制・人称にかかわる助動詞・be動詞が選択できない場合が多いことがうかがえた。

ここでは、「第2期」の指導によって、これがどのように改善されたのか、あるいは、変化がなかったのかを調査するのがねらいである

「応答」中のこの種の誤りに関しては、インタビューテストで1人あたりの平均箇所数を、ペア会話テストでは、1ペアあたりの平均箇所数を調べた。

「質問」中のこの種の誤りに関しては、ペア会話の「オリジナル question」におけるものを、1ペアあたりの平均箇所数で調べたものである。

この結果、「応答」においては、インタビュー、ペア会話のどちらも、12月にはこの種の誤りが減少しており、7月と12月との間に有意差が見られた(表18, 表19)。しかし、ペア会話では、2月には誤りの箇所数の平均値が0.4に増加していた。

また、「オリジナル question」においては、12月には減少はなく、2月に減少が見られた(表20)。

■表18: インタビューテスト応答文中の助動詞・be動詞の誤り箇所数7月, 12月の比較

7月箇所数	12月箇所数	t	df
0.7 (SD=0.6, n=19)	0.4 (SD=0.5, n=19)	2.1*	36

\*p<.05

■表19: 1ペアあたりの応答文中の助動詞・be動詞の誤り箇所数7月, 12月の比較

7月箇所数	12月箇所数	t	df
1.25 (SD=1.8, n=12)	0.17 (SD=0.15, n=12)	2.3*	22

\*p<.05

■表20: 1ペアあたりのオリジナル question 中の誤り箇所数の変化の状況

	n	M	SD	F	df
7月	9	0.6	0.5	1.5	27
12月	11	0.6	0.4		
2月	8	0.3	0.3		

#### 4.5.5 その他の誤りの箇所数

表21は、ペア会話テストにおける、誤りの箇所数の比較である。これには、質問文、応答文中の助動詞・be動詞の誤りは含まれていない。「第3期」の「自己の発話振り返り」後、どのように正確さが変化したかを見るためであり、2月のペア会話テストにおける誤りと、他の回の誤りとの比較を行った。

■ 表21：1ペアあたりの誤りの箇所数の変化の状況

	n	M	SD	F	df
7月	12	5.4	4.1	2.0	33
12月	12	2.8	2.5		
2月	10	3.9	2.6		

この結果からは、12月に平均値において減少が見られたが、2月には12月よりも増加していることがわかる。「フィードバック」の影響がそれほどなかったのか、あるいは、12月の会話タスクが、教科書内容を尋ねるものであったため、教科書の引用が中心となり、誤りが少なかったのか、などの理由が考えられ、今後の課題となった。

#### 4.6 テスト結果全体の考察

全体として、インタラクションによる、会話の質、量は向上していると考えられる。しかし、これまで述べてきたように、日常の実践という性質上、各段階の指導が、直接結果に影響したのかどうかを判断することは困難である。一見、効果のように思えても、「慣れ」や「他の履修科目」「授業外の学習」や、インタラクションの場合、「生徒間の人間関係」などの情意的な要素も影響するであろう。また、テストのタスク内容にも、十分に周到な検討が加えられていなかったことも、結果を左右しているとも考えられる。そこでこれらをふまえた上で、4.2.3の結果の予測と実際の結果とを比べながら、考察を加えたい。

「会話の流れのパターン」の提示は、2001年度の実験において同様、今回も効果が見られた。異なる指導者で実施した理系クラスにおいても同じ効果が見られた。

「質問とその応答」は、Turn-takingのきっかけにも変化を与えているのではないと思われる。また、疑問文の「文頭への着目」も、この種の誤りに効果がありそうである。ただし、文頭への注意は、読解の際の「スラッシュリーディング」との相乗効果の可能性もある。

「フィードバック」については、誤りに気づかせただけでは不十分であり、その後、繰り返して使用するなどの練習が必要であろうと思われる。

教科書の引用は、12月のペア会話の会話タスクの中心となったものである。2分間という時間内での発語数が、7月に比して減少していないことから、停滞

せずに本文を引用できていたとも考えられる。

## 5. 実験と実践全体の結論に先立って

次章の結論に入る前に、2年間の生徒の発話スクリプトから1例ずつ示したい。2001年度分は、すべて筆者の修士論文からの引用である。

### 5.1 インタビューテスト

各問への応答時間は、2001年度は30秒間、2002年度は20秒間である。徐々に、詳細、追加情報の増加が見られる。

#### 「生徒の発話スクリプト」

2001年度実験クラス（5問中3問）

T: Do you get up early every morning?

S: No, I don't. I am sleepy.

T: Have you ever seen birds' nests?

S: Yes, I have.

T: Do thousands of cranes come to Miyazakiken?

S: No, they don't. They come to Izumi in Kagoshimaken to find food.

T は教師、S は生徒

2002年度4月

Q1: Do you like cherry blossoms?

A1: Yes, I do. うーん えー... I like to see cherry blossom. Cherry blossom is beautiful.

Q2: Did you see cherry blossoms this year?

A2: Yes, I did. うーん、えー... My... えー

Q3: Are you a junior high school student?

A3: I'm junior high school student.

Q は教師からの質問、A は生徒の応答

## 2002年度7月

Q1: Do you like summer?

A1: Yes, I do. I like summer very much. Er... I like swimming. Er... I like to go to sea. Er... I like Koshien. Er, I like summer all.

Q2: Have you eaten watermelons this summer yet?

A2: No, I haven't. Er... I wan... I want to eat watermelon. I like it very much. Er, but I like orange.

Q3: Are you a university student?

A3: No, I amn't. I am er, high school student. Ah, I am 17.

## 2002年度12月

Q1: Do you like winter?

A1: Yes, I do. I like winter very much. Because winter, because winter has snow. I want to make...snowman.

Q2: Are you a good cook?

A2: Yes, I am. Because I... I made dinner every day. I think I I'm a good cook in my house.

Q3: Do you have any plans for this winter vacation?

A3: Yes, I do. I have any plans for part time job in this winter vacation. And...

## 5.2 ペア会話テスト

網掛け部分が「モデル question」として与えた、会話内容のタスク。2002年度分は日本語で示しているが、生徒の会話では、英語で行われた。

スクリプトからは、“How about you?”の使い方の変化や、Turn-takingのきっかけの多様化などが見られる。また、2002年度2月には話題の連続性も高まってきている。

### 「生徒の発話スクリプト」

#### 2001年度の実験群

A: I'm interested in the cranes. Did you know cranes like marshes?

B: No, I don't. But I (inaudible) they, they like

(inaudible). Er..., by the way, what do you think of preserving marshes?

A: I agree. I think when we don't preserve the marshes, the crane couldn't migrate...

How about you?

B: I think, er..., I think very important.

A: Uhm. Me, too.

## 2002年度4月1分間予備調査

S1: 英語を学ぶのが好きか。

S2: Yes, I...do. Yes, I do. う〜ん I... I... like...  
...

S1: あ〜 me, too. ... ..

S2: ... (L1) ... 英語を学ぶのが好きか。

S1: あ〜 Yes, I do. あ〜 I like study... study English very much. あ〜 But English is very difficult.... ..

S2: ... .. う〜ん

\*この行は Turn 数にカウントしない

## 2002年度7月

S3: ⑤ カナダに行きたい?

S4: Yes, I do. How about you?

S3: I... I want to go to Canada. Er..., have you... have you ever been to Canada?

S4: No, I haven't. How about you?

S3: え〜I... I never been to Canada. Do you like Canada?

S4: Yes, I do.

S3: Er..., me, too.

S4: It's nice. ⑥ ヌーサについて知ってる?

S3: Er..., I I don't. I ... No, I don't. How about you?

S4: A little.

S3: A little. Er..., う〜ん, え〜, ah, I I I'm going to go to Australia. う〜ん Have you been to Australia?

S4: う〜ん I I go to... I'm going to go to Australia er..., in... in...

2002年度12月

- S5:  ① パウワウはどのような催し？
- S6: Er...,
- S5: ① パウワウはどのような催し？
- S6: Er..., let me see. Powwow is an event that Native Americans preserve their heritage.
- S5: OK.
- S6: Next question.
- S5: Oh, OK
- S6: ⑥ 各ダンスは私たちに何を物語ってくれているのか。 (\*\*each dance が it Sam に聞こえる)
- S5:
- S6: ⑥ 各ダンスは私たちに何を物語ってくれているのか。 (\*\*今度は each dance に聞こえる)
- S5: Er... Each dance tells us how their ancestor lived.
- S6: Oh, OK, OK.
- S5: ③ サムによると先住アメリカ人であるためには、彼らは何を保持しなければなりませんか。
- S6: Ah, it seems that our young people are also becoming more interested in our history and culture.
- S5: Oh, yes.
- S6:
- S5: Oh, yes, I am.
- S6: Next question.
- S5: Oh, yes.
- S6: ④ サムは若い先住アメリカ人について何と言っていますか。
- S5: 'To be Native American today, we must preserve our identity and heritage,' said Sam.
- S6: Oh, yes. Oh...
- S5:
- S6: Yes, I am.
- S5: Yes, I am. But I, but I, but I... little understand. By the way...

2002年度2月

- S7: 

S8: 

S7: 

S8: ③ 来年度はどの英語授業を選択するか。

S7: I just forgot. Sorry. But maybe I will take a lot of English classes.

S8: Oh, 

S7: Really.

S8: 

S7: I do my best with Kobayashi Teacher.

S8: Oh, that's good. That sounds good.

S7: 

S8: I don't remember well, but maybe I will take LL Practice, and Reading, and Writing, and so on. I want to study pronunciation and rhythm of English to improve my ability.

S7: I think you are good at English.

S8: Oh, no! (*Laughing*) Oh, no, no, no, no, no. But I like English.

S7: Oh, me, too. ... ① 教科書のどの課が最も印象に残ったか。

S8: Oh, no..., I remember Lesson 8, Kenji Miyazawa..., about Kenji Miyazawa.

S7:  (*Laughing*)

S8: I don't like him, but ... er, because..., why do I remember Miyazawa Kenji? Well..., it is because I, I don't like Miyazawa Kenji so much.

S7: Oh, I see.

- 会話開始のきっかけ。モデル question 以外
- Turn-taking のきっかけ。How about you?
- Turn-taking のきっかけ。オリジナル question
- 明確化要求、確認要求

## 6. 結論

この実践では、「実践的コミュニケーション能力」の一つとしてスピーキング力を取り上げ、その技能の向上と生徒間のインタラクション活動との関係を見てきた。ことに、スピーキングの技能の中の、「会話の維持発展」に焦点を当てて、(1)インタラクショ

ンによる発話の量的及び質的向上の有無、(2)インタラクションの際のより効果的な指導、について探ってきた。また、インタラクション活動を授業に根づかせるために、(3)教科書教材との関連づけ、を行ってきた。これらは、1999年度までの筆者のクラスのインタラクション活動で生徒が遭遇した「2つの限界」、つまり、「会話が続かないという失望感」と「教科書レベルの維持に関する疑問と不安」から生まれたものであった。

ここでは、(1)から(3)によって、これら「2つの限界」にどのような変化が見られたのかを報告して、結論としたい。

## 「2つの限界」へのインタラクションの影響

### 6.1 「会話が続かない失望感」の変化

#### 6.1.1 生徒の自己評価と発話スクリプトからの推測

第1点目の「失望感」に関しては、アンケート結果と、この2年間の口頭テストにおける生徒の会話の変化とを参考にして考えたい。

まず、5.で示した生徒の発話スクリプト例から、回を重ねるにつれて、話題の一貫性や連続性を増しながら会話が継続されていることがうかがえる。また、実際の会話場面でも、生徒同士の喜々としてやり取りをする様子が絶えず見られた。

次に、2年次終了時に、「英語Ⅱ」クラス23名全員

#### ■表22：高校入学後の自己を振り返るアンケートより

① 次のそれぞれの技能で、高校入学時以降「飛躍的に」向上したと感じるものに○をつけなさい。

1年次クラス (人数)	読む	聞く	話す	書く
実験群 (9)	9名	9名	9名	1名
統制群 (3)	3名	3名	3名	0名
その他 (11)	11名	11名	11名	*2名

\* 「英語表現」選択者

② その技能が向上したと「最も」感じた時期をすべて書きなさい。(「話す」の項のみ分類して抜粋)

1年次クラス	1年		2年		
	2学期 口頭 テスト後	学年末	*国際交流 授業後の 口頭テスト	2学期	3学期
実験群	6名		9名	7名	7名
統制群		1名	2名	2名	3名
その他			7名	9名	11名

\*国際交流授業後とは第1期最終回後

に行った「自己振り返りアンケート」で、全員が高校入学時に比して飛躍的に「話す力」が向上したと答えた(表22①)。

加えて、発語数や Turn-taking にかかわる統計の数値からも、会話を継続する力の向上が見られた。これらのことから、「限界」の一つであった「失望感」を少なくするのに、インタラクション活動は効果があったのではないかと考えられよう。

#### 6.1.2 「話す」技能向上のきっかけ

では、生徒にとってどのような指導が会話の維持発展に影響したのか。これを知る手がかりとして、表22の②に示すアンケート結果を見ることとする。

これによると、「向上したと感じた時期」については、1年次実験クラス「2学期口頭テスト後」と、2年次「国際交流授業後(表4参照)の口頭テスト時」という2つの時期が明示的に示されていた。その他の時期に関しては、「緩やかな変化の結果、向上していることに気づいた」というものであった。明示されたこの2つの時期は、「会話の流れのパターン」が示され、それに沿ってインタラクションを行った時期である。

これは、口頭テストの結果における発語数増加の時期とも一致しており、スピーキング指導の初期の段階での「どのようにコミュニケーションを図るかの指導」の意義を示しているように思われる。

### 6.2 教科書レベル維持・定着

第2点目の「限界」である教科書レベルの維持・定着については、わずかではあるが今回得られた限りのデータでは、2001年度の筆記ポスト・テスト及びディレイド・テストの結果からも、インタラクション活動によってこの「限界」が拡大しているという証拠は見られていない。また、両年の口頭テストにおいても、必要に応じて教科書本文からの引用がそれほど滞らなくなされてもいる。つまり、教材を会話のやり取りに利用できる程度には、学習が行われてきたと考えられるのではないだろうか。

しかし、今回のこの実践では、教科書レベルの維持・定着の具体的な到達目標を定義、設定してこなかったという反省点がある。今後、この点に関して明確な定義をし、その上でデータを収集して、結果の検討を行わなければならない。ただし、英検の受験及び合格者数が増加してきていることはつけ加えておきたい。

## 7. おわりに

生徒が積極的取り組んできたこの実践におけるインタラクション活動であるが、会話の場面やトピックの自由度に関して、まだまだ課題が多い。しかし、毎時の指導案でもある、表4と表5の2002年度の授業展開案は、この活動が授業の一部として継続的に実施されてきたことを表しており、その意味ではこの活動が根つきつつあると言えるかもしれない。

この過程の中で、筆者なりに取り組んできたインタラクションを行う際の「準備」は、(1)会話の質と量の向上を段階的に図ろうとする計画、(2)『話す』技能を、『聞く』『読む』『書く(今回は焦点を当てられなかった)』という他の技能と連動させた授業計画、(3)教材を繰り返し活用する計画、(4)ペアワークの時間とペアの形態の工夫、であった。ことに(4)では、活動に制限時間を設けた上で、「対話者」を固定しない「流動ペア」で行った。この結果、活動が冗漫にならず、「固定ペア」で見られる、ペア間での格差の固定化も避けられた。また、何よりも、同一のトピックでより多くの相手と多様なメッセージ交換が可能になったことが利点でもあった。つまり、生徒間のインタラクション活動が、授業における活動の多様性と練習量の増加をもたらしたとも言えるのである。

これらの準備は、Long や Brumfit など研究者が示唆した「入念な準備」にはほど遠いものであったかもしれない。しかし、50分の授業を、「できるだけ多く講義を」から、「できるだけ多く生徒が英語を扱う時間に」という筆者の目標を実行するのに役立ってきている。

さらに、これらは、筆者が今後、授業の様相を、teacher-controlled から student-centered へと移行させるのにも手がかりとなっていくことが期待され、「実践的コミュニケーション能力」の育成のための「コミュニケーション活動」を行う教室環境を生み出すことにつながるのではないかと考えられるのである。

### 謝 辞

最後になりましたが、今回の実験及び実践に際して、ご指導、ご協力くださった方々にお礼を申し上げます。2001年度の実験をテーマにした修士論文をご指導くださった大分大学の柳井智彦教授、一連の実験から実践に至るまで環境を整えてくださった、前日出暁谷高校英語科主任の上田健先生、同じく英語科で、2002年度の実践で、授業シラバスを共有し、口頭テストにもご協力くださった金枝(門脇)登志子先生に、この場を借りて心から感謝申し上げます。

参考文献 (\*は引用文献) .....

青木昭六・豊住誠・村瀬五郎(訳)。(1995)。『オーラル・コミュニケーション』。東京：大修館書店。  
 馬場哲夫(編著)。(1997)。『英語スピーキング論』。東京：桐原書店。  
 Bejarano, Y., Levine, T., Olshtain, E. and Steiner, J. (1997). "The skilled use of interaction strategies: creating a framework for improved small-group communication in the language classroom." *System*. Vol.25, No.2, 203-214.  
 Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.  
 Doughty, C. and Pica, T. (1986). "Information gap tasks; and aid to second language acquisition." *TESOL Quarterly*. 20, 2, 305-325.  
 岩井千秋。(2000)。『第二言語使用におけるコミュニケーション方略』。広島：渓水社。  
 Johnson, K. and Johnson, H. (ed). (1998). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.  
 \*小林啓子。(2002)。“The Role of Interactive Activities in English Language Teaching at High School.” 大分大学教育学研究科修士論文。  
 \*Long, M. and Porter, P. (1985). "Group work, inter-language talk, and second language acquisition."

*TESOL Quarterly*. 19. 207-228.  
 文部省。(1999)。『高等学校学習指導要領解説 外国語編英語編』。東京：開隆堂出版。  
 Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.  
 \*岡秀夫(監訳)。(1999)。『外国語教育学大辞典』。東京：大修館書店。  
 大下邦幸(編著)。(1996)。『コミュニケーション能力を高める英語授業理論と実践』。東京：東京書籍。  
 Rivers, M, W. (ed). (1987). *Interactive Language Teaching*. London: Cambridge University Press.  
 Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.  
 静哲人。(1999)。『英語授業の大意・小技』。東京：研究社。  
 静哲人。(1994)。「オーラルコミュニケーション悩みごと何でも相談 Q & A」。『現代英語教育』4月号。16-19。  
 高島英幸(編著)。(2000)。『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』。東京：大修館書店。  
 田中正道(編著)。(1999)。『伝達意欲を高めるテストと評価』。東京：教育出版。

資料1：2002年度インタビューテストにおける教師からの質問項目 .....

4月

Question 1: Do you like cherry blossoms?  
 Question 2: Did you see cherry blossoms this year?  
 Question 3: Are you a junior high school student or a senior high school student?

7月

Question 1: Do you like summer?  
 Question 2: Have you eaten watermelons this summer yet?  
 Question 3: Are you a university student?

12月

Question 1: Do you like winter?  
 Question 2: Are you a good cook?  
 Question 3: Do you have any plans for this winter vacation?

資料2：2002年度ペア会話テストの質問内容「モデル question」 .....

4月

'Do you like learning English?'

7月

Set A

- ① Did you know about Charles Chaplin?
- ② Do you like tragic movies or comical ones?

Set B

- ③ Have you (ever) seen Native Americans' heritage?
- ④ Did you know about Powwow?

Set C

- ⑤ Do you want to go to Canada?
- ⑥ Did you know about Noosa?

Set D

- ⑦ Did you know about Earth Day?
- ⑧ Do you do anything good to Earth?

12月

Set A

- ① What kind of event is Powwow?
- ② What have Native Americans lost?

Set B

- ③ According to Sam, what must they preserve to be Native Americans?
- ④ What does Sam say about young Native Americans?

Set C

- ⑤ What does each dance tell us about?
- ⑥ What is Powwow today?

2月

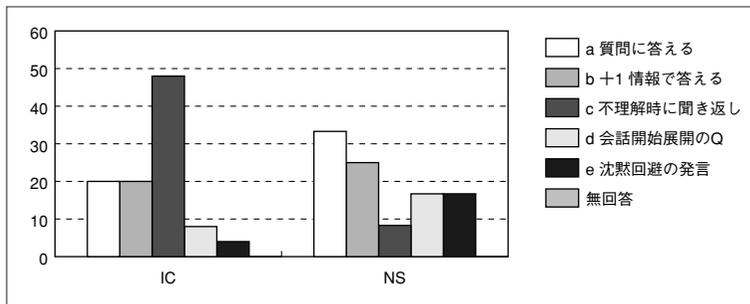
- ① What is the most unforgettable lesson of the textbook of 'Powwow'?
- ② What kind of skills have you improved on (in) this year?
- ③ Which English classes will you take next year?

提示した質問の英語は事前に ALT によって、acceptability の観点からも確認を受けた。

資料3：話す技能に関する生徒のアンケート結果

Q: この2学期間であなたの話す技能のうち何が最も向上したと思いますか。(2002年度2学期末実施)

▼図2：話す技能に関する振り返り



bの「+1情報」とは「詳細・追加情報」のこと。ICは文系的クラス、NSは理数系的クラス

# CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) の原理を応用した英語学習

## —— 総合学科選択科目「英語絵本」における取り組み ——

兵庫県立加古川南高等学校 教諭 岩見 理華

### 概要

本研究の目的は CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) の理論的枠組を高等学校総合学科選択科目「英語絵本」における学習活動に应用することである。本研究の学習活動において学習者は日本の文化的事柄をテーマにした絵本を英語で製作し、HP に公開した後グループで個々の作品のテーマに関連したトピックを追加しページを充実させていく。活動の中で学習者はネットワークによって提供されたインタラクティブな機能を利用しながら教室内で真のコミュニケーションを反映した言語使用をめざす。「思考を可視化し、学習のプロセスを共有する」という目的でコンピュータを利用することにより伝統的な教師主導型の学習において顕著である談話構造が変容し、学習者が主体的に思考活動に従事する学習へと移行していくプロセスの変容が見られた。また社会文化的に意味のある学習に従事させることによって学習者は英語を媒介手段として自文化・異文化への意識をも向上させることができた。さらに本研究の実践結果より教室環境をデザインし、評価する教師の多面的な役割や新たな評価方法の枠組みについての課題も明らかになった。

### 1. はじめに

日本のような EFL 環境において学習者は学んだ英語を日常生活で使用する必然性に乏しく、英語の母語話者と教室外で交流する機会はほとんどない。しかしながら学習者にとって英語は主に入試やテストのために学ばねばならない教科の一つとして位置づけられている。第2言語学習における動機づけはきわ

めて重要な要素であるが、上記のように入試やテストなど、いわゆる「外発的動機づけ」に支えられた学習意欲は当面の目標がなくなると急速に消失してしまうと考えられる。

高等学校において2003年度より実施される新学習指導要領では外国語の学習において、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う(文部科学省, 2001)」ことが強調されている。学習者に英語はコミュニケーションを媒介する手段であることを理解させ、英語学習活動を意義深いものにし、将来への利用価値を認めさせるにはどのような学習環境が提供されるべきであろうか。

コンピュータ・ネットワークの発展に伴い「情報化への対応」も新学習指導要領改定のポイントとして挙げられ、ICT (Information and Communication Technology) の習得を強調したカリキュラムの導入に力が注がれている。筆者の勤務校においては社会の変化や生徒の実態に適切に対応するため、2001年度より総合学科が設置された。生徒が個性の伸長をめざして自らの能力、適性、進路等に応じて幅広く多様な教科・科目を自主的、主体的に選択して学習する機会を提供すべく特色ある学校設定科目の考案やコンピュータ、視聴覚機器などの設備の整備、充実が進められる中でその利用が奨励され、教師自身のコンピュータリテラシーの向上と学習指導方法の開発が求められている。

言語学習においても IT の利用は積極的な見方がされており「多様な文化的、言語背景を持つ生徒同士の教室環境を越えた協調関係を促進し、教師対生徒

あるいは生徒同士のインタラクションの構造を変容させ、言語学習そのものをも変容させる可能性を持つ」と主張されている (Cummins, 2000, pp.539-540)。

本研究の目的は1990年代半ばに提唱された協調学習をコンピュータ・ネットワーク上で実現し、支援しようとする概念で、近年盛んに研究が行われているCSCL (Computer Supported Collaborative Learning) の理論的枠組を2002年度本校総合学科2年次「英語理解」における選択科目「英語絵本」の学習活動に応用することである。本研究の学習活動において学習者は日本の文化的な要素を含む昔話あるいはオリジナルの絵本を英語で製作し、ホームページ (以下 HP) 上に公開する。そしてグループで個々の作品の文化的事柄に対して情報を追加しページを充実させていく。活動の中で学習者はコンピュータ・ネットワークによって提供されたインタラクティブな機能を利用しながら他者との交流を通して教室内で真のコミュニケーションを反映した言語的、相互作用的能力を活用できるような言語使用をめざす。また上記のような活動を通して学習者は英語を媒介手段として自国の文化への意識を深め、異文化に対する関心も高めていくことが期待される。つまり社会文化的に意味がある活動へ学習者を従事させることによって英語学習の将来への利用価値を認め、学習意欲を高めさせることが本実践研究の目標である。

## 2. 理論的背景

### 2.1 CSCL の定義

CSCL は複数のユーザーがコンピュータを利用して協調する活動を支援し、グループウェアのような技術的側面のみならず、社会的効果、心理的效果、学習効果などの側面もカバーする研究領域である。CSCL 環境において、参加者はコンピュータを介してアイデアを交換し、交渉を行うことによって目的を共有し、合意の結果としてのプロダクトが創造され、「協調関係 (collaboration)」が構築される。この環境における教師の役割は知識の所有者あるいは伝達者としてよりはむしろプロダクトに至るプロセスや他者とのインタラクションのコーディネーターとしての役割を担う。さらに CSCL では学習成果である最終的なプロダクトに至るプロセスや他者とのインタラクションの質に強調が置かれる (稲葉・豊田,

1999)。つまりここでは学習者に統一して求められる学力目標はなく、個々の意識や考え方、文化等の違いを活かし、互いに影響し合うことが重要となる。

### 2.2 社会的学習理論

CSCL の背景にあるのは「個体能力主義」(石黒, 1998) と言われる伝統的な学習の捉え方を批判し、学習の社会的な側面を強調している社会的学習理論 (socially-oriented theories of learning) とと言われる学習理論である。これらの理論では学習とは知識の蓄積によってのみ達成されるのではなく、道具や他者によって構成される社会的な認知システムとの協調、インタラクションのプロセスにおいて達成されるという見方をされる。また美馬 (1998) はこのようなプロセスにおけるネットワーク機能の重要性についても主張している。

社会的学習理論は多岐にわたるが、本稿では CSCL の観点から (1) 社会構成主義 (social constructivism), (2) Vygotsky の社会文化的理論 (Vygotsky's sociocultural theory), (3) 状況に埋め込まれた認知 (situated cognition), (4) 分かちもたれた知能 (distributed intelligence) を取り上げ簡単に記述する。

#### 2.2.1 社会構成主義 (social constructivism)

社会構成主義では他者とのインタラクションを通して学習者が能動的に知識を構築すると考えられる。他者とのインタラクションにおいて学習者は自己の知識を吟味、検証する機会が与えられ、新しい情報に気づき、既存の知識を再吟味、再構築していくのである (佐藤, 1996; 1999)。「協調的知識の構築 (collaborative knowledge construction)」、「知識の協同的構築 (co-construction of knowledge)」、「相互の意味の構築 (reciprocal sense making)」といった用語はしばしばこの分野に適用されるものである (McConnell, 2000)。

#### 2.2.2 Vygotsky の社会文化的理論

##### (Vygotsky's sociocultural theory)

Vygotsky は人間の記憶や注意、計画といった高次精神機能の起源は社会的な活動にあり、学習とは個人がそれを内化していくプロセスであると主張している。またその活動を媒介する道具の使用が強調される。この内化のプロセスに関連する最も重要な概

念は「発達最近接領域 (the Zone of Proximal Development: 以下 ZPD)」と言われる概念である。Vygotsky は ZPD を「個人が問題を解決する際、自分で解決できる領域と大人のガイダンスや自分よりも有能な仲間との協調によって解決できるとされる領域との差」と定義している (Vygotsky, 1978, p.86)。このアプローチでは社会的インタラクションが強調され、子どもはより優れた知識やスキルを持つ社会的なメンバーの支援を通して自己の文化に所属していくとされる。学習者はもはや教えられることに対する受動的な存在ではなく、文化的な資源を内化していく能動的な主体とみなされる。さらに学習者の現時点での発達の状態に対応するというよりは、むしろ彼らの将来の発達の可能性を予測する教授が必要とされ、ZPD において教師による「足場かけ (scaffolding)」(Wood, Bruner & Ross, 1976) という概念は重要な要素となる。

### 2.2.3 状況に埋め込まれた認知 (situated cognition)

「状況に埋め込まれた認知 (situated cognition)」は文化人類学者である Jean Lave と Etienne Wenger によって主張されている概念である。彼女たちは産婆や仕立て屋といった学校外で真正 (authentic) な目的を持つ社会的な集団の徒弟制度のフィールドワークを通して学習の再定義を試みている。彼女たちの提唱する「正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation: LPP) では学習者が「実践の共同体 (community of practice)」の中で社会的に意味があるとみなされる活動に参加していくことであるとされる。つまり学習とは学習者が共同体の中で他者との社会的な関係を維持しながら、またその共同体によって提供された様々な人工物と協調しながら、最初はその共同体に「周辺的に」参加し、徐々にその共同体に受け入れられ、その参加が「正統的な」ものとなるプロセスであると捉えられる。そのようなプロセスの中で学習者のアイデンティティも変容していく (Lave & Wenger, 1991)。このアプローチは学習の社会的な特質を浮き彫りにし、単に知識の獲得や蓄積としての伝統的な学習観を再吟味する必要性を求めている。このアプローチで焦点が当たっているのは参与者間の「関係性 (relations)」の変容である。上記のように学習のプロセスで個人の役割やアイデンティティは周辺の

なものから正統的なものへと変容していく。ここで重要なことは、これらの役割やアイデンティティは他者との関係性やその実践に必要とされる道具の使い方にも影響を及ぼすことである。当然のことながら参与者間の関係性の変容は同時に共同体全体の変容へと導かれるのである (佐伯, 1993)。

### 2.2.4 分かちもたれた知能 (distributed intelligence)

本格的なインターネットの利用の到来を迎えた 1995 年以来、学習の社会的な側面は急速に注目されるようになり、コンピュータを介した学習環境のネットワーク化の構築とともに、様々な分野の知識が相互に交流する協調的な活動を支援するネットワーク構造の構築や協調的な知識が拡大するようなシステムの開発が奨励されている (佐伯, 1998)。このような動きの背景にあるのは「分かちもたれた知能 (distributed intelligence)」という理論である。このアプローチによると、知能は人々や自然的かつ人工的な物理的環境の間に分かちもたれており、知識は目的を共有しようとする協調的な取り組みや、個人の見方の違いによってもたらされる対話や挑戦によって社会的に構築されるものであるとみなされる (Pea, 1993, p.48)。このアプローチで強調されるのは個人、環境、文化的人工物との間のインタラクションである。個人の認知の発達は個人内の孤立した出来事ではなく相互的なプロセスである。個人は相互的に教え合い、それらの人工物に慣れ親しむことによって認知を発達させていくのである。そのようなインタラクションを実現させるためにコンピュータ・ネットワークは参与者を互いに結びつけ相互的、協調的な学習を通して認知の発達を可能にする。

## 2.3 CSCL 環境における言語学習とは

2.1, 2.2 では CSCL の定義とその背景にある 4 つの社会的学習理論について記述し吟味してきた。表 1 はそれらの 4 つの学習理論の中で CSCL に関して特に強調されている点を整理したものである。

これらの観点から CSCL 環境における学習とは単に個人の頭の中での出来事ではなく、状況に埋め込まれたものであり、道具 (すなわちコンピュータ) によって媒介され、知識は他者とのインタラクションによって構築されるものであると定義される。したがって CSCL 環境における言語学習も状況に埋め

込まれた特質を持ち、コンピュータに媒介された他者とのインタラクションによって言語使用が構築されると考えるべきである (Iwami, 2001)。

■ 表1：CSCL の理論的背景（4つの社会的学習理論）

学習理論	CSCL において強調される点
社会構成主義	他者とのインタラクションを通じた個人の主体的な知識の構築・再構築
Vygotsky の社会文化的理論	高次精神機能の社会的起源と教授の可能性 (ZPD, 「足場かけ」)
状況に埋め込まれた認知	学習の状況に埋め込まれた特質と道具を含んだ参与者間の「関係性 (relations)」の変容
分かちもたれた知能	個人、環境、文化的人工物との間のインタラクションとそのインタラクションを促進するコミュニケーション・ネットワークの構築

(Iwami, 2001)

## 3. 研究の内容

### 3.1 参加者の特性

本実践研究の対象となる学習者は本校総合学科2年次の女子生徒7名である。本校のカリキュラムの特色として生徒は2年次以降自己の興味、関心や進路目的に応じて様々な教科、科目の中から選択し、独自の時間割を作成することができる。またそれらの選択科目の多くは20名以下の少人数で授業が行われている。「英語絵本 (2単位)」は1時間 (50分1単位) の授業を2時間連続で行っている。

予備調査として英検3級の過去問題 (本実践ではリスニングの活動が組み込まれていないため、リスニングテストの部分は除く) とアンケート及びインタビューを実施して、学習者の英語能力と英語学習への態度、コンピュータ操作能力と態度、グループ学習への態度を見た (資料1)。

教師はJTE (筆者) とアメリカ人のALT で、前半の1時間をティーム・ティーチング (TT) で行い、後半の1時間をJTE 1人で担当した。なお、JTE、ALTともにコンピュータは基本的なソフトが操作できる程度であるため、テクニカルな問題には情報科目担当教員や県内各校1名ずつパートタイムで配属されている県立学校 IT 教育指導補助員の支援が受けられるような体制を構えた。

### 3.1.1 学習者の英語学習への態度

本校生徒の多くは英語に苦手意識を持っている。ホームステイなど海外研修経験もなく、ほとんどは中学校から教室内だけで主に「高校入試」という外発的動機づけに支えられて英語を学習してきている。対象となる生徒たちは伝統的な文法訳読式の授業を主に受けてきている。中学3年生のときには高校入試を意識し、英検受験にチャレンジするなど (1名は3級に合格している) していたが、高校に入学してしばらくたち、「大学入試」などさらなる外的な目標がまだ差し迫った現実とはなっていない2年次において彼女たちの英語学習に対する意欲は低下しており、定期考査の前だけ試験範囲をひたすら暗記して切り抜けるような学習スタイルである。定期考査では難解な英文を学習して相応の得点をあげているにもかかわらず、このようにして学習した英語はなかなか習得にはつながらない。英語が決して嫌いではないとしているものの、日本語とは異なる複雑な語順や多義語などに混乱し、英語を読んだり書いたりすることに苦手意識を感じていることがアンケートの結果より読み取れる。

### 3.1.2 学習者のコンピュータ操作能力と態度

「英語絵本」のシラバス作成当初は担当教員が決定しておらず、コンピュータを利用することも明記されていなかったため、本研究を実践するにあたっては学習者のコンピュータ操作能力等についても調査する必要があった。

新学習指導要領において、高校ではコンピュータの基本的な操作の習得も含む「情報」が必修となることから学習者のコンピュータ操作能力が障害となる問題は徐々に解消されていくと予測されるが、学習者には個人差がありコンピュータの操作に対して不安を抱く学習者も当然いるであろう。またデジタル・デバイドと言われ社会的問題ともなっている、家庭でコンピュータを購入できない生徒がコンピュータリテラシーの習得に不利をこうむることも考えられる。

対象となる学習者は1年次において、タイピング、インターネット検索法など基本的なコンピュータ操作を学ぶ「情報基礎」を必修科目として全員が履修、修得している。全員がワープロソフトとプレゼンテーションツール (Microsoft Power Point) を操作することができ、科学技術恐怖症 (technopho-

bia) と呼ばれるコンピュータに対する拒否反応を訴える者もいなかった。しかしながらインターネットに接続されたコンピュータが家庭にある生徒は7名中わずか2名であった。本校では昼休みや放課後にも生徒たちにコンピュータ教室を開放しているが、対象となる生徒たちは皆クラブ活動等で授業時間以外に校内でコンピュータ教室に足を運ぶことが困難な状況であった。

このような状況をふまえた上で、CSCLの原理を教室環境に反映させるために本実践でいつどのようにコンピュータを利用するかということを考慮する必要がある。このことに関しては3.2.3で触れることにする。

### 3.1.3 学習者のグループ学習への態度

グループ学習を行うにあたり、所属するグループに不満を抱く学習者も出てくると予想されたが、アンケートにおいて対象となる学習者全員がグループ学習に対して好意的な態度を示した。7名のうち、3名が同じ運動部に所属しており、また3名が同じホームルームクラスに所属しているといった関係で生徒同士お互いをよく理解し合っている。それぞれ個性はあるものの、女子生徒同士7名というきわめて少人数のクラスであるので、教師ともどもお互いすぐに打ち解けることができた。

### 3.1.4 教師自身のコンピュータを利用した言語教育に対する信念 (belief)

学習者の言語学習やコンピュータを利用することに対する態度と同様、教師自身の言語教育やコンピュータを利用することに対する信念も学習効果に影響を与える。本実践を支える教師の信念の理論的枠組は2.3で述べたように、CSCLの原理に沿ったものであるが、Warschauer (2000) が述べているような見方に基づく。つまり、「言語学習とは新しい談話の共同体に参入することであり、言語教育とは学習者にその共同体のメンバーになる手助けをすることであると考え、コンピュータも社会的な統制を強化するために使われるのではなく、学習者の役割をエンパワーする道具として捉えるべきものである」とする信念である。なぜなら、学習者がその活動の目的を文化的、社会的に適切であると理解し、新しいメディアをその活動の目標を達成するために効果的に利用できればよい学習効果が期待できるからである

(Warschauer, 2000)。

## 3.2 実践の概要

### 3.2.1 授業教室

「英語絵本」は学校図書館を授業教室として使用した。本校図書館には常時インターネットに接続されたノートパソコン (OS は Windows 2000) が4台設置され、司書室に保管してある20台までがハブで接続可能である (写真1)。したがって「英語絵本」の授業では生徒全員がノートパソコンを利用することができる。生徒が活動する際には教師だけでなく、書籍やコンピュータといった道具からの支援を得ることが可能な環境を設定した。また長机を囲んでお互い顔が見えるように座席を配置し、自由に意見交換ができる温かい雰囲気づくりに努めた (写真2)。年度の後半は図書館の配線接続の不備でインターネットがうまく稼働せず、コンピュータを利用するときはコンピュータ教室に移動したが、それぞれの生徒が近くの生徒と話し合いながらコンピュータを操作することが可能となるようにした (写真3)。

▼ 写真1：図書館にあるノートパソコン



▼ 写真2：図書館でアイデア交換 (奥の右端が ALT)



## ▼写真3: コンピュータ室での活動



## 3.2.2 実践の手順と活動及び期待したい成果

- ① 個々の生徒は自分が興味を持つ日本の文化を中心としたテーマを選ぶ。
- ② テーマが決まったら、そのテーマが出てくる昔話やオリジナルのストーリーを考える。例えば日本のスポーツ、「相撲」をテーマとして取り上げるなら動物たちと相撲をとるシーンが出てくる『金太郎』に決める、というふうに。既存の物語を取り上げるときに著者が不明の昔話を選ぶのは後で生徒の作品をHPに公開したときに著作権の侵害にならないようにするためである。
- ③ 可能であれば文化的なテーマを盛り込んだ内容にアレンジして物語の構成を日本語で考えた後英訳していく。例えば前述の『金太郎』であれば金太郎が動物と相撲をとるシーンに相撲の技の説明をいくつか入れるなど。これは作品完成後、グループでそのテーマについての内容を深めたページを追加していく活動を見通している。ここでは一連の活動を通して生徒たちの日本の文化に対する意識が高められることを願う(資料2)。
- ④ 物語の構成が決まったら、ペーパーやオンライン辞書などの道具や教師の支援を得ながら英訳していく。

※①～④の段階では教師も含めたブレインストーミングでアイデアを出し合い、個々の作品に反映させる。また図書館にある書籍やインターネットを使用して情報収集を行う。ここでは生徒たちが学習環境に分かちもたれている知能、すなわち教師や他の生徒が持っている知識、書籍やコンピュータといった道具からの支援を得ながら自分の知識を能動的に構築、再構築していくプロセスを期待する。また教師は、それぞれの生徒に対して道具の使用も含め、適切な時機に適切な内容の支援(「足場かけ」)を行う

よう配慮する。

- ⑤ 絵本作成キット(絵も文字も描かれていない真っ白な本が「白い絵本」という商品名で市販されている)を使って材料(絵の具や綿、布)など各自工夫をこらした絵本を手作りで完成させる。ここは主に個人の活動になるが生徒は他者(教師、他の生徒)や道具(コンピュータなど)からの支援を得ることも可能である。
- ⑥ 絵本完成後、HP作成ソフト(IBMホームページ・ビルダーV6.5)を用いて「英語絵本」のHPを作成する。HPは「英語絵本」のシラバスやメンバー紹介、作品の紹介などのページからなる。トップページにはページ全体への意見、感想をもらうページ管理者(筆者)へのEメールアドレス、生徒同士や外部のオーディエンスと日本語、英語を用いたインタラクティブを可能とする電子掲示板(Bulletin Board System: 以下BBS)をリンクした(図1)。これらのBBSには筆者が管理者となることができ、ページ作成が容易な無料BBS(Tea Cup Communication)を用いた(図2)。

生徒の作品のページには⑤で完成させた絵本をページごとにデジタルカメラで撮影し、ウェブ上で絵本をめくれるようにレイアウトした(図3)。

メンバー紹介や作品のページには生徒個人へのEメールアドレスをリンクし、ページを見た人が生徒個人へメッセージが送れるようにした。本校生徒全員には校内で使用できるメールアドレスが割り当てられているが、「英語絵本」の受講生徒には教室外からもアクセスでき、外部の人たちとも交流できるよう、無料のメールアカウント(Hotmail)を取得させた。また絵本の表紙の絵をクリックすればそれぞれの絵本が見られるようにデザインした(図4)。これらの作業は主に教師の方で行った。

HPのアップロード後はページに組み込まれたEメールやBBSを利用して教室外のオーディエンスと目標言語である英語を使用した交流を期待する。

- ⑦ 教室内での話し合い、HPのオーディエンスとのEメール、BBSにおけるメッセージの交換を通して、生徒たちは個々の作品に日本文化に関するトピックのページを英語で作成し、ページを更新し充実させていく(図5, 6)。この活動は3名と4名の2つのグループに分かれて行う。ここでもEメールやBBSを通じたインタラクティブが継続されることが期待される。

▼ 図1: 「英語絵本」のHPのデザイン



▼ 図2: BBS Interaction (英語) のページ



▼ 図3: 絵本のページ: Kaguya Hime (Back と Next ボタンで絵本のようにページがかわる。)



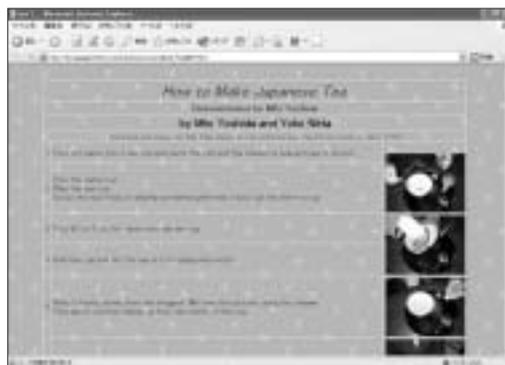
▼ 図4: メンバー紹介のページ (生徒個人へのメールがリンクされ、表紙の絵をクリックすると絵本のページが現れる。)



▼ 図5: 作品のページ (絵本のページ, 生徒個人のメールアドレス, 作品に関連した文化的トピックへのリンクがそれぞれ設定されている。)



▼ 図6: 絵本の内容に関連した文化的トピックのページ (The Life of Sen no Rikyu の作品から How to Make Japanese Tea のページへ)



### 3.2.3 コンピュータをいつ、どのように利用すべきか：CSCL 環境におけるコンピュータの効果

2.3で述べたように、CSCL 環境における言語学習は「コンピュータに媒介されている」と定義されることからコンピュータを利用した実践を行う際にはコンピュータの効果についても吟味する必要がある。大島（1998）は Salomon, Perkins & Globerson（1991）を参照してコンピュータには「増幅効果（the amplifying effect）」と「変容効果（the transforming effect）」の2つのタイプがあることを提示している。前者はコンピュータの利用によって活動が簡単になったり、速くなったりする効果で、後者はコンピュータの利用が既存の思考や判断のパターンや質を変容させ、理想的にはより生産的なものへと導く効果である。大島は伝統的なコンピュータを利用した教育は増幅効果のみをねらったものが多かったことを指摘し、学習の質に変化を与える変容効果をカリキュラムに組み込むことの必要性について論じている。

英語を使用した HP 作成といった活動はすでに多くの実践が報告され、生徒によるすばらしい作品が公開されているが、本実践研究の特徴として3.2.2の⑥に挙げているように、ページにEメールやBBSといったインタラクションの機能を埋め込んでいることが挙げられる。学習者がEメールやインターネットを使えば時間や物理的な制約を越えた活動が可能になる。インターネットを利用すれば瞬時にして大量のオーセンティックな情報にアクセスすることができるし、時間内にできなかった課題の提出もEメールで行うことができる。またインターネット上では普段教室では出会うことのない英語を話す海外の人たちと交流することができる。しかしながらこういったことは先に述べた増幅効果にとどまるものである。

本実践の活動に付随しているEメールやBBSは学習者がそれらの機能を利用することによって教師の統制が徐々に弱まる（つまり参加者の「関係性（relations）」が変容する）ことによって、伝統的な教師主導型の学習において顕著である談話構造が変容し、学習者が主体的に思考活動に従事する学習へと移行していくプロセスの変容をも期待して意図的に組み込まれたものである。

テキストベースのコンピュータに媒介されたコミュニ

ケーション（Computer-mediated communication: CMC）は学習者の思考を可視化し、ネットワークを通して他者と共有することを可能にする。Zähner, Fauverage & Wong（2000）は思考を可視化することにより、学習者が自己の学びに対してより責任を感じるようになることや、他者の思考のプロセスに参加し、学びを共有する機会が与えられ「学びの共同体（community of learners）」としての意識が芽生えることを学習効果として挙げている。しかしながら単にCMCを教室に持ち込むだけでは学習者の参加構造は変容しない。Ruberg, Moore & Taylor（1996）は学習者の発話行為に決定的な要因を与えるのはコミュニケーションの媒体ではなく社会的な文脈であり、学習者の参加とインタラクションに大きく影響を与えるのはタスクと活動の本質であると主張している。彼らは学習者が自分たちの活動に対して責任が共有されることを促進するような協調的な活動が必要であることを論じている。

また三宮（1998）は共同的思考には、アイデアを豊富に出し、それらをどんどん関連づけていくことが重要な「アイデア形成」の局面と、着想した内容を整理し問題点を見つけていく「検討」の局面の2つが存在することを指摘している。彼女は伝統的な対面式のコミュニケーションとCMCを用いて大学院生を対象とした比較実験を行い、「アイデア形成」の局面では相手の表情、動作などあらゆる情報が共同思考の重要な手がかりとなり、リアルタイムで思考の場を共有することや相手が目の前に存在することが大きな意味を持つ対面式のコミュニケーションが適しており、「検討」の局面では納得できるまで考えて自由なペースで発言でき、相手とのやり取りがすべて記録として残り、いつでも参照できるタイプのコミュニケーション、すなわちCMCが効果的であったことを明らかにし、物理的距離の遠近でコミュニケーション・メディアを選択するのではなく、上記の2つの局面に応じてメディアを使い分けるのが望ましいと主張している。こういったことを考慮し、本実践では作品のテーマを決めたり作品に追加するページの構成を考えたりといった活動の際には対面式のディスカッションの形をとり、目標言語である英語を用いて作品に対する感想や質問を受け取ったり、またそれに応えたりする活動にはEメールやBBSでのインタラクションを利用している。

## 4. 結果と考察 (注1)

### 4.1 他者からのフィードバック

生徒の作品を HP にアップした後、まずは教師の方から知人に声をかけ作品に対する感想や質問などを Eメールや BBS を通じて送ってもらうように依頼した。その際、生徒個人にメールを送ってもらうときは個人的な内容でない限りはカーボン・コピーを筆者あてにも送ってもらうようにした。これはメールの内容が他の生徒にも有益であると考えられる場合には他の生徒に転送したり BBS に公開したりして「学び」を共有するためである（もちろん送り主には許可を得る）。

アップロード直後、筆者や ALT の知人から数件の BBS への書き込みがあった。初めて BBS への書き込みを見つけたとき、生徒たちは真正のオーディエンスの存在に喜びを感じ、懸命に返事を書こうと努力する姿勢を示した。生徒たちからのメッセージに対する返信はすぐに返ってきたのだが、授業時間内だけの活動であったのでメッセージのやり取りは週1回の割合で行われた<sup>(注2)</sup>。書き込みの中には HP 全体に関する感想の他、作品を洗練化するための技術的なアドバイスやスペルミスなどマイナーなエラーであるが目標言語である英語そのものに対する指摘などもあり生徒たちの学習活動に有益なリソースとなった（資料4）。メッセージのやり取りは1回きりで立ち消えた場合も多かったが、中には作品の内容について BBS 上で特定の生徒と投稿者とのインタラクションが持続するケースも見られた。これらの生徒たちはメッセージの交換を通して相手が持っている知識や情報に触れ、英語の使用や文化的な事柄に関して新たな気づきを経験し、自分たち自身の知識を見直し再構築する機会が与えられている。

### 4.2 「学び」の共有と責任から「学びの共同体」の再構築へ

前述のように Eメールの交換や BBS への書き込みの活動は授業時間内だけで行われた。当初主に特定のオーディエンス（教師たちの知人）を対象としたものであったため、一定の期間が過ぎると生徒たちが受け取るメッセージの数も次第に少なくなりそれに伴って生徒たちの活動への取り組みの意欲が低下してきた。そこで TESL-L<sup>(注3)</sup> の下位ブランチである TESLCA-L に投稿し「英語絵本」の HP を紹介

して Eメールや BBS への書き込みを呼びかけたところページへのアクセス数が劇的に増え（70件ぐらいから一気に400件へ）、直接 BBS への書き込みはなかったものの、アメリカやブラジルなどから筆者や生徒にあてたメールも届くようになった。生徒たちは日々増加していくアクセスカウンターの数字に歓声をあげ、より大きなオーディエンスの存在を意識して、仲間のためにオンライン辞書で単語を探してやる者、パソコン操作や美術など特技を活かしてページの説明文に追加する情報やイラストを提供する者など、これまで以上に積極的に教師を含めた他者やインターネット等の道具に支援を求め、追加ページの更新に意欲を見せた。

コンピュータ・ネットワークに学習の成果、他者からの評価をも公開、共有することによって、生徒たちは自己の学びに所有権（ownership of learning）と責任を持ち、当初「教師の願い」であった活動の目標を全体で共有、また個人に内化していくプロセスを経ながら、よりよいプロダクト（HP）の生産という共通の目的に向かって主体的に協調し努力する「学びの共同体」を構築・再構築していった。生徒たちは HP に公開された自分たちの作品やネットワーク上のインタラクションを通して「他者とのコミュニケーションを媒介として英語を使用する」という社会文化的な意義を見いだすことができたのである。

## 5. 今後の課題

### 5.1 CSCL における教師の役割

本実践を終えてみて改めて CSCL 環境において教師が担うべき多面的な役割について考えさせられた。

これまで述べてきたように、学習の場を教室外へと拡大し、教室外の人々とのインタラクションによって学びを進める新しいオンラインの学習環境においては従来の「教え」「学ぶ」といった教師と学習者の関係性や、教師が主導権を握り統制する談話構造が、学習者中心の構図や構造へと変容することが期待される。このような学習を行うためには、教師は「正しいこと」として教材の中にあらかじめ用意された知識を学習者に「一方的に」与える、伝えるといった存在にとどまっていなければならない。またコンピュータといった新しい教育メディアもそのような既存の知識を提示することのみを目的として使用してはならない。そうすると学習目標を設定し、学習内

容をデザインし、学習環境を構築する学びの「デザイナー」としての教師の役割や特定の学習のコンテンツに適切なりサーチ方法を用いて学習効果を分析、評価し、そしてその結果をまた学習デザインに還元していく「リサーチャー」としての教師の役割が重要になる。

また CSCL 環境においては学習のプロダクトだけでなく、それに至るプロセスにもより一層光が当たることから、教師自身も「学び合う共同体」のメンバーの一人として参加し支援する、すなわち「ファシリテーター」としての役割を担うこととなる。さらに他者とのインタラクションが学習を支える CSCL 環境ではインタラクションの「モニター」、「コーディネーター」としての教師の役割も強調される。

本実践において、生徒たちが絵本の HP 作成活動を通して教師によって設定された学習目標、つまり「英語を真のコミュニケーションの媒介として使用することに社会的な意義を見だし、文化的な意識も高めること」を教師によって意図的にデザインされた Eメールや BBS といったコンピュータ・ネットワークにおける機能（「仕掛け」）や個々の生徒に応じた教師や他の生徒も含む他者からの支援（「足場かけ」）によって内化し、再構築していった。生徒たちは自分たちの活動を社会文化的に意味のある活動として認識するようになり、徐々に教師の統制から離れ、目標言語である英語使用や作品の洗練化に主体的に取り組み達成感を得ることができた。この点に関して本実践はマクロ的にはある程度効果があったと考えられるかもしれない。

しかしながら本実践の活動をミクロ的に吟味してみると、特に上記の Eメール、BBS の機能を利用した教室外の人たちとのインタラクションの質といった点においては、メッセージのやり取りが継続的に起こるケースが少なかったこと、メッセージの内容があまり充実していなかったこと、生徒たちによって使用される英語が洗練されていく過程が見えにくかったことが反省点として挙げられる。またページの初めの方に作品が取り上げられている特定の生徒たちにばかりメッセージが届き、自分の絵本に対してあまり反応が得られなかった生徒もいたことも残念である。授業時間内に生徒が BBS に書き込むメッセージの数自体はほとんど同じであるが、インタラクションとしての機能を果たしていたメッセージの交換ができた生徒とそうでなかった生徒の心理的

な学習効果はかなり異なっていたに違いない。つまり前項で強調したインタラクションの「モニター」、「コーディネーター」としての教師の役割が十分に果たされていなかったと言える。教室外の人をも巻き込み参与者間の社会的なインタラクションによって学びを発展させることを目的としている本実践のような学習活動においては、教師が学習者たちに対してだけでなく外部の人たちにも学習目標を内化してもらい、その目標達成に向けて学習全体のプロセスを慎重にモニタリングし、インタラクションをコーディネートしていかなければならない。

## 5.2 評価の問題

本実践研究における英語を使用したコンピュータ・ネットワークを通じたインタラクションや作品の製作活動では、従来の学習活動で行われている特定の範囲の語彙や文法構造を理解できたかどうかといった英語の能力の一部だけを切り取ってテストで測定し、学習成果を評価することはできない。

2.3で述べたように、CSCL 環境における言語学習とは状況に埋め込まれた特質を持ち、コンピュータによって媒介された他者とのインタラクションによって学習者の言語使用が構築されると考えられる。これは学習者の頭の中で起こる知識の蓄積と捉えられていた学習観に変革を迫るものである。杉本・浅尾(2002)は Rivers (1976) が外国語学習に不可欠な要因として提示している記号操作と自己表現を取り上げ、従来外国語教室で中心的に行われてきている記号操作に、記号操作で学んだ知識、技能を意味のある場面で使う自己表現を融合させる必要性を述べ、インターネットを利用した言語学習はまさに学習者が具体的な場面で意味のある言語活動に参加する「自己表現」にあたと論じている。彼らはまたこのような言語学習にはテストで測定した結果をもとに教育的判断を下す評価の仕方がなじまないことを指摘し、ネットワーク環境における言語学習の新たな評価の在り方を探っている。

CSCL 環境における言語学習では学習の最終的なプロダクトだけでなくプロセスにも強調が置かれることや CMC の可視化の効果についてはこれまでに述べた。「総合的な学習」の導入によってプロジェクトベースの学習プロセスを評価する手段として、学習者の作品をファイリングして記録する「ポートフォリオ」が注目されている。この「ポートフォリオ」

をコンピュータを利用してデジタル化して行う「デジタルポートフォリオ」では「ポートフォリオ」ではカバーしきれない細かな学習のプロセスをすべて可視化し、また全体で共有することが可能となる。本実践のような少人数の活動においては教師が活動のプロセスを細分化し、個々の生徒が達成できたこと、できなかったことをチェックしてEメールやBBSを通して生徒にフィードバックし、また生徒自身もデジタル化された自分の作品や学習の記録を自己評価、他己評価することによって自らの学びを内省する機会を得ることが十分可能となるはずである。次年度からの実践では「デジタルポートフォリオ」の概念についてさらに研究を重ね、ネットワーク環境デザインや学習活動に応用していくことを課題としたい。

## 6. おわりに

新年度が始まり、「英語絵本」も本校総合学科学学校設定科目として新たにスタートした。今年度は受講生6名（男子1名、女子5名）で取り組んでおり、前年度の受講生の要望もふまえてALTには2時間とも参加してもらっている。生徒のコンピュータリテラシーは前年度よりもさらに向上しており、中には「デジタルアート」も受講し画像ソフトまで扱える生徒もいて、ページ作成の段階から一層生徒による主体的

な活動によって技術的にも洗練された作品の完成を楽しみにしている。

本年7月兵庫県津名郡において2003iEARN 国際会議 in Japan<sup>(注4)</sup>が行われるにあたり、コンピュータを利用した国際交流がますますさかんになってくると思われる。本会議のメーリングリストでは連日にわたって交流プロジェクトの案内や交流相手を求めるメッセージが飛び交っている。「英語絵本」の取り組みもこのような場を利用して、国際的な交流の機会を増やしたいと考えている。

## 謝 辞

最後に本実践の発表機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会と選考委員の先生方、とりわけ示唆に富む貴重なご助言をいただいた（株）教育測定研究所取締役・立教大学名誉教授の池田央先生に感謝の意を表します。また実践期間中、常に温かいお励ましとご助言をいただいた兵庫教育大学学校教育センターの成田滋教授、テンブル大学大学院のDavid Beglar 助教授、高知県立高知東高等学校の前田亜希教諭に深くお礼申し上げます。また本実践の意義を理解し、ご協力いただいたALTのAdrian Williamson, Lei Chen Wong 両氏、素直に意見をぶつけ合い、実践の成果をとびきりの笑顔で表現し支えつけてくれた7名の生徒の皆さんに心から感謝いたします。

## 注

- (1) 実践後、授業評価インタビューを個別に行いカセットテープに録音、記録した（資料3）。
- (2) 生徒たちは1日2時間の授業時間のうちの半分を費やしてコンピュータに向かい、メッセージを作成した。3.1.1で述べたように、彼女たちは英語を読むのも書くのも苦手で、オンライン辞書を利用したり教師や他の生徒の支援を得ながら短いメッセージを1時間に1、2通の書くのがやっとであった。絵本やHP、関連トピックのページの翻訳作業もすべてALT、JTE がつきっきりでサポートし、BBS 以外の英語の最終チェックは特にALT が入念に行った。言語学習活動に関する研究の中には、学習者に間違いを恐れず自由にたくさん目標言語を表出することを奨励しているものもあるが、本実践研究においては絵本や関連トピックのページ、BBS の英語がすべて Web 上に公開されることから生徒たちが発信する英語はできるだけ正確なものであるべきだと判断した。こういった活動は教員にとってはかなりの負担となりうるが、少人数のクラスでTT を行うことで可能となった。

- また教師が個々の生徒に応じた「足場かけ」を行う中で、教師とのインタラクションを通して生徒に自己の言語や文化に関する知識を見直し、再構築するよい機会が提供されたと考えることもできる。
- (3) TESL-L は2万人以上の登録者数を持つモデレーターつきのメーリングリストで1991年に開設されて以来120か国以上の英語教師が参加している。TESLCA-L は TESL-L の登録者がさらに参加できるテクノロジー、コンピュータを利用した英語教育を専門分野とするメーリングリストである。TESL-L の参加方法については Warschauer, Shetzer & Meloni (2000, pp.17-19) を参照されたい。
- (4) iEARN は95か国40万人の子どもたちがインターネットで国際共同学習に参加し、先進国首脳も注目する世界で最大の教育ネットワークである。2003iEARN 国際会議 in Japan はグローバルプロジェクト推進機構（英語名 JEARN）が主催し、本年7月21日から25日まで兵庫県立淡路夢舞台国際会議場を会場として開かれるグローバル人材をめざした国際会議である。日本を

含め世界59か国・地域の教師と子どもたちが集い、インターネットを使った国際交流の在り方を議論する。海外からは約400人の参加が見込まれている。詳細は

2003iEARN 国際会議 in Japan の HP (<http://2003japan.jp/>) に記載されている。

#### 参考文献 (\*は引用文献)

- 秋田喜代美。(2000).『子どもをはぐむ授業づくりー  
知の創造へー』. 東京: 岩波書店.
- Arnold, J. (Ed.). (1999). *Affect in Language Learning*.  
Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Cummins, J. (2000). Academic Language Learning,  
Transformative Pedagogy, and Information  
Technology: Towards a Critical Balance. *TESOL  
Quarterly*, 34, 537-548.
- \* 稲葉晶子・豊田順一。(1999).「CSCLの背景と研究  
動向」.『教育システム情報学会誌』16(3). 166-175.
- 市川伸一。(1998).『開かれた学びへの出発ー21世紀の  
学校の役割』. 東京: 金子書房.
- \* 石黒広昭。(1998).「心理学を实践から遠ざけるもの」.  
佐伯胖ほか(編).『心理学と教育実践の間で』  
(pp.103-156). 東京: 東京大学出版会.
- \* Iwami, R. (2001). Computer Supported Collaborative  
Learning in EFL Contexts: Insights from Socially-  
oriented Theories of Learning. Unpublished Master's  
Thesis. Hyogo University of Teacher Education.  
兵庫県立加古川南高等学校「英語絵本」のHP.  
<http://homepage3.nifty.com/kakonan-picturebook/>
- \* Lave, J., & E. Wenger. (1991). *Situated Learning  
Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge:  
Cambridge University Press.
- \* McConnell, D. (2000). *Implementing Computer  
Supported Cooperative Learning*, 2nd ed. London:  
Kogan Page.
- \* 美馬のゆり。(1998).「ネットワークと教育環境ーネッ  
トワークの利用にみる学習観の変化」.『学習評価研  
究』. [http://www.netty.ne.jp/csl/CSLJNL\\_net1.html](http://www.netty.ne.jp/csl/CSLJNL_net1.html)
- \* 文部科学省。(2002).『高等学校学習指導要領解説  
外国語編 英語編』(第3版). 東京: 開隆堂出版.
- \* 大島純。(1998).「コンピュータネットワークの学習環  
境としての可能性」. 佐伯胖(編).『授業とメディア』  
(pp.219-239). 東京: 岩波書店.
- \* Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligence  
and designs for education. In Salomon, G. (Ed.),  
*Distributed Cognition*. (pp.47-87). Cambridge:  
Cambridge University Press.
- \* Rivers, W.M. (1976). Rules, patterns, and creativity.  
In W. M. Rivers, *Speaking in many tongues:  
Essays in foreign-language teaching*, 2nd ed.  
(pp.9-20). Rowley, MA: Newbury House.
- \* Ruberg, L. F., D. M. Moore, & C. D. Taylor. (1996).  
Student participation, interaction and regulation in  
a computer-mediated communication environment:  
A qualitative study. *Journal of Educational  
Computing Research*, 14, 243-268.
- \* 佐伯胖。(1993).「訳者あとがき: LPP と教育の間で」.  
In Lave, J., & E. Wenger. (1991). *Situated  
Learning: Legitimate peripheral participation*. 佐伯  
胖(訳).『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参  
加』(pp.183-191). 東京: 産業図書.
- \* 佐伯胖。(1998).「高度情報化社会と教育の課題」. 佐  
伯胖(編).『情報とメディア』(pp.3-23). 東京: 岩  
波書店.
- \* Salomon, G., D. N. Perkins, & T. Globerson. (1991).  
Partners in cognition: Extending human intelli-  
gence with intelligent technologies. *Educational  
Researcher*, 20, 2-9.
- \* 三宮真智子。(1998).「ネットワーク・コミュニケーシ  
ョンー事例研究ー教師と学生の電子メールによる指  
導助言活動の事例ー」. 大隅紀和(編).『インターネ  
ットと教育実践』(pp.196-212). 名古屋: 黎明書房.
- \* 佐藤公治。(1996).『認知心理学からみた読みの世界ー  
対話と協同的学習をめざして』. 京都: 北大路書房.
- \* 佐藤公治。(1999).『対話の中の学びと成長』. 東京:  
金子書房.
- \* 杉本卓・浅尾幸次郎。(2002).『インターネットを活か  
した英語教育』. 東京: 大修館書店.
- \* Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The  
Development of Higher Psychological Process*.  
Cole, M., V. John-Steiner, S. Scribner, & E.  
Soubberman. (Eds, & Trans.). Cambridge: Harvard  
University Press.
- \* Warschauer, M. (2000). On-line learning in second  
language classrooms: An ethnographic study. In  
Warschauer, M. & R. Kern. (Eds.). *Network-based  
Language Teaching: Concepts and Practice*.  
(pp.41-58). Cambridge: Cambridge University  
Press.
- \* Warschauer, M., H. Shetzer, & C. Meloni. (2000).  
*Internet for English Teaching*. Alexandria, VA:  
TESOL.
- \* Wood, D. J., J. Bruner, & G. Ross. (1976). The role of  
tutoring in problem solving. *Journal of Child  
Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.  
余田義彦(編). (2001).『生きる力を育てるデジタルポ  
ートフォリオ学習と評価』. 東京: 高陵社書店.
- \* Zöhner, C., A. Fauverge, & J. Wong. (2000). Task-  
based language learning via audiovisual networks:  
The LEVERAGE project. In Warschauer, M. & R.  
Kern. (Eds.). *Network-based Language Teaching:  
Concepts and Practice*. (pp.186-203). Cambridge:  
Cambridge University Press.

資料1：事前アンケート 抜粋 [( ) 内の数字は受講生7名中の人数] .....

【英語学習に関する質問】

1. 英語は好きですか。

とても好き (0)	好き (1)	どちらでも ない (4)	あまり好き でない (2)	嫌い (0)
--------------	-----------	-----------------	------------------	-----------

2. 今まで英語のテストを受けたことがありますか。

英検4級 (1)	英検3級 (1)	TOEFL (0)	TOEIC (0)
-------------	-------------	--------------	--------------

3. 英語で書くことは好きですか。

とても好き (0)	好き (0)	どちらでも ない (2)	あまり好き でない (4)	嫌い (1)
--------------	-----------	-----------------	------------------	-----------

その理由をあげてください。

- ・「書く」ことそのものが好きではない。(1)
- ・複雑な語順や多義語がわからない。(2)
- ・自分を適切に表現できない。(1)
- ・「英語は難しい」という先入観がある。(2)

4. どんなときに英語を勉強することが楽しいと感じますか。

- ・すらすらと英語が読めたとき (1)
- ・少しでも英語が理解できたとき (2)
- ・少しでもテレビ番組の英語が理解できたとき (1)
- ・難しい英語の文が日本語に訳せたとき (1)

5. どんなときに英語を勉強するのが楽しくないと感じますか。

- ・英語の文を日本語に訳せないとき (2)
- ・テストのために英語を勉強しているとき (1)
- ・長くて難しい英語の文を読んでいるとき (1)
- ・英語の語順がわからないとき (1)
- ・すごく難しい単語に出会ったとき (1)

6. 英語を勉強することは必要だと思いますか。

非常にそう 思う (4)	そう思う (3)	思わない (0)
-----------------	-------------	-------------

その理由をあげてください。

- ・英語は国際的な言語なので英語を勉強することは役に立つから。(2)
- ・英語が理解できれば自分の視野が広がるから。(1)
- ・英語は将来の職業選択の幅を広げるから。(1)
- ・英語はインターネットを使うときに必要だから。(1)
- ・英語を勉強することは現代の流行だから。(1)

7. どんな英語の力をつけたいと思いますか。

- ・日常会話ができる力。(5)
- ・新聞を読む力。(1)
- ・英語で絵本が創れる力。(1)
- ・英語の歌詞が理解できる力。(1)

8. 英語をどのような場面で使いたいですか。

- ・直接外国人と話をする。(1)
- ・電話で話をする。(1)
- ・ホームステイプログラムに参加する。(1)
- ・英語の本(『ハリー・ポッター』など)を読む。(2)
- ・英語で絵本を創る。(1)

9. これまでの英語学習について詳しく述べてください。

- ・今までの私の英語の先生は英語を日本語に訳すだけでプリントもほとんど使わなかった。(1)
- ・私の英語の授業に取り組む態度にはむらがあった。(1)
- ・私の中学時代の英語の先生は英語の勉強を興味深いものにしようと努めてくれた。(1)
- ・私が予習しようとしたとき辞書で正しい意味を探すのに苦労した。(1)
- ・私はテストのためにしか英語を勉強しなかった。(1)
- ・文法の説明は退屈だった。(1)

【異文化理解と体験に関する質問】

1. 英語で手紙 (Eメールを含む) を書いたことがありますか。

ほとんど 毎日 (0)	週に1, 2回 (0)	月に2, 3回 (0)	ほとんどし ない (1)	したことが ない (6)
----------------	----------------	----------------	-----------------	-----------------

2. 外国人と話をしたことがありますか。

はい (6)	いいえ (1)
-----------	------------

もし話したことがあればどんなときにどんな人と話しましたか。

英語の授業で ALTの先生と (6)	ホストファミリーと (1)
-----------------------	------------------

3. 外国へ行ったことがありますか。

はい (1)	いいえ (6)
-----------	------------

もし行ったことがあればいつ、どこへ、どれくらいの期間行きましたか。

- ・7歳のときにグアムに3, 4日と14歳のときにオーストラリアに1週間、交換留学プログラムに参加した。(1)

4. 外国の人も含め、校外の人と交流したいと思いますか。

はい (6)	いいえ (1)
-----------	------------

「はい」と答えた人はその理由は何ですか。

- ・外国や外国の学校のシステムについて学ぶことができるから。(2)
- ・さまざまな文化をもつ人々と話すことは興味深いから。(1)
- ・コミュニケーションの道具として英語を使うよい機会だから。(2)

「いいえ」と答えた人はその理由は何ですか。  
 ・英語で外国人と話をするのに十分な自信がないから。(1)

5. 外国の文化に興味はありますか。

とてもある (0)	ある (4)	どちらでもない (3)	あまりない (0)	ない (0)
--------------	-----------	----------------	--------------	-----------

あるとしたらどんなことに興味がありますか。

- ・歴史や文化や習慣 (1)
- ・日常生活 (1)
- ・民族衣装や年中行事 (1)
- ・映画や音楽 (1)

6. 日本の文化に興味はありますか。

とてもある (0)	ある (4)	どちらでもない (3)	あまりない (0)	ない (0)
--------------	-----------	----------------	--------------	-----------

あるとしたらどんなことに興味があって外国の人に教えてあげたいと思いますか。

- ・茶道とその精神について (2)
- ・日本の料理 (1)
- ・歴史 (2)
- ・祭り (2)
- ・着物 (1)
- ・舞妓さん (1)
- ・相撲 (1)

【コンピュータ操作能力に関する質問】

1. 家庭にコンピュータがありますか。

はい (6)	いいえ (1)
-----------	------------

「はい」と答えた人はそのコンピュータはインターネットに接続されていますか。

はい (2)	いいえ (4)
-----------	------------

2. あなたのコンピュータ操作能力は次のどの程度ですか。当てはまるものすべてを選んでください。

ワープロが 使える (7)	表計算が 使える (2)	プレゼンソフ トが使える (7)	その他のソフ トが使える (0)
------------------	-----------------	---------------------	---------------------

3. コンピュータでEメールをしますか。

ほとんど 毎日 (0)	週に1, 2回 (0)	月に2, 3回 (1)	あまり しない (1)	全くしない (5)
----------------	----------------	----------------	----------------	--------------

4. 携帯電話でEメールをしますか。

ほとんど 毎日 (6)	週に1, 2回 (1)	月に2, 3回 (0)	あまり しない (0)	全くしない (0)
----------------	----------------	----------------	----------------	--------------

5. 電子掲示板 (BBS) に書き込みをしたりしますか。

ほとんど 毎日 (0)	週に1, 2回 (0)	月に2, 3回 (0)	あまり しない (2)	全くしない (5)
----------------	----------------	----------------	----------------	--------------

【グループ学習に関する質問】

1. グループで取り組むとき、グループの中で自分の役割を一生懸命に果たそうとする。

はい (7)	いいえ (0)
-----------	------------

2. グループで取り組むとき、仲間を助け、協力しようとする。

はい (7)	いいえ (0)
-----------	------------

資料2：絵本のタイトル、内容と関連トピック

タイトル	内容	関連トピック
Pick Up Garbage	自分の家で飼っているうさぎの主人公がいろんな動物とゴミを拾う環境絵本。	Our impressions of Singapore (修学旅行で行ったシンガポールのゴミ事情。)
Tanabata	諺「たなからぼたもち」の説明をいじわるな姑と嫁との物語で創作。	How to Make Botamochi (「ぼたもち」のレシピ。放課後ALTのアパートで実際に調理した様子を写真で紹介。)
Kaguya Hime	昔話「かぐや姫」をアレンジ。かぐや姫が求婚者に求める品物の英訳に力を注いだ。	Origin of Kaguya Hime (「竹取物語」について) How to Wear Yukata (「ゆかた」の着方。写真は放課後作法室でALTをモデルに撮影。) Costume in Heian era (平安時代の衣装について。)
Oshogatsu and Christmas	日本とアメリカの男の子が互いにお正月とクリスマスについて教え合う。	Osechi (special food for Oshogatsu) (おせち料理について。写真はJTEが実際に正月に調理したものを使用。) New Year in Malaysia (マレーシアからの交換留学生を迎えたい際、マレーシアのお正月についてインタビュー。)
Kintaro	昔話「金太郎」のアレンジ。中に相撲の技が出てくる。	About Sumo (相撲の歴史や土俵の大きさ、「まげ」について。)



強できてよかった。

- もっと外国の人に「かぐや姫」の時代の生活や文化について説明できるようになりたいと思った。
- 自分が調べたことでも、友だちが調べていることでも、日本の文化でまだまだ知らないことがあるのだなあと思ひ、もっと知りたいと思った。

**【英語学習に関する質問】**

1. この授業を受けて英語学習に対する意欲は高まりましたか。
  - 人とコミュニケーションするためにはもっと単語とか知っておかないといけないと思った。
  - 先生に手伝ってもらわないで、自分の力で海外の人にメッセージを書きたいと思った。
  - 単語はあまり困らないけど、語順が難しい。もっと書く練習をしたい。
  - EメールやBBSに英語でメッセージを書くことが難しすぎてはじめは「やる気」がなくなってしまった。けど、やっぱりやらないといけないとも思っている。「ちょっと英語はしんどいなあ」という気持ちになってしまっただけで返事を書いたりするのが億劫になってしまったけど、それでもやはり英語の勉強は大事だなあという気持ちは持っている。本当に英語を使わないといけない場面というのは自分が今難しいと感じている部分（Eメールなどでメッセージを書くこと）なのでもっとがんばりたい。

**【授業全般に関する質問】**

1. この授業のおすすめはどんなところですか。
  - 知らない間に英語の力がついていると感じられる。「英語絵本」での活動で出てきた単語や表現が普通の英語の授業で出てきたときは「あっ習った！」と思う。メッセージを書いたり、話し合いの中で英語を学んでいると思う。なによりも絵本を自分で作ったことがあげられる。自分で何かを作り上げる喜びが味わえる。
  - 普通の英語の授業ではできないことができる。たとえば絵本を作ったり、HPを作ったりできる。普通の授業とは違って嫌々するのではなくて、自分の書きたい物語を作りながら英語を学べるところがいいと思う。インターネットをこんなに使ってやる授業は他にないと思う。
2. この授業のどんなところを改善すればよいと思いますか。
  - コンピュータがよく故障した。ALTが年度の途中でかわった。2時間ともコンピュータをさわるときに話し合いのときとを分けたらよかったかな。メッセージを書くのにもっと時間がほしかった。ALTには2時間ともいてほしい。
  - 話し合いのとき、あまり脱線せずに授業に関係ある話をまじめにしたらいいと思う。話し合いも自分たちでコントロールすべきだ。
  - 海外のパートナーとメールとかで英語を使って話し合いながら、リレー形式でひとつの絵本を共同で作ったりすることもできればいいと思う。

**資料4：BBSの書き込み 抜粋**

(投稿者のフルネームは省略。英語はほぼ原文のまま。)

作品を洗練化するための技術的なアドバイスの例

Hello	Aki
Hello to all Kakogawa Minami Senior High School students. I enjoyed your picture books a lot. You painted pictures in a various colors! They are all attractive. I am just sorry not to read some words in the books because of the small size of the photos. How much large are the books actually?	

Tanabota & Kaguya Hime (前半省略)	Yasmin
I also suggest that if you could input voice for the text then it would be more interesting and you will have the chances to practice speaking English.	

(無題)	Shibo
Miki san, Your efforts in Kimono wearing should be commented. I like to see a movie file, and the movie tells us about a sequence of the wearing. Try to make a movie next time and upload it.	

I miss Botamochi	Shibo
When was it I had Botamochi? I greatly miss it. Eri san, your Botamochi making page is good. Try to put movies and the page will solicit our appetite. Good job!	

目標言語である英語に関するアドバイスの例

Tanabota & Kaguya Hime (前半省略)	Yasmin
There are some minor errors, for example: monthes is months, mother in law is mother-in-law (same for daughter-in-law), "too" will be "to" in this case and etc.	

投稿者とのインタラクションの例

(1-1)

answer to Aki's question	Hiroko
<p>Aki sent me an e-mail and asked questions below.</p> <p>&gt;Dear Hiroko san</p> <p>&gt;You choose a very interesting topic, garbage.</p> <p>&gt;I got interested in Singapore and environment management.</p> <p>&gt;You went to Singapore and found that Singapore was a clean country.</p> <p>&gt;Would you tell me why Singapore is so clean?</p> <p>&gt;If people throw a cigarette butt or garbage away in the street, do they have to receive some punishment for that?</p> <p>&gt;I hope I'll hear from you.</p> <p>About the first question. Why is Singapore so clean? The answer is the rules about garbage are very strict in Singapore. About the second question. If people throw a cigarette butt or garbage away in the street, do they have to receive some punishment for that? The answer is people are punished. People are fined \$500 (¥35,000) for a cigarette butt and \$1,000 (¥70,000) for garbage. We are now studying about garbage problem, too.</p>	

(1-2)

(無題)	Aki
<p>Hiroko san,</p> <p>Thank you for answering my questions. I understood how strict the rules are in Singapore. The fine is really expensive, isn't it? Wow, ¥70,000!!</p> <p>Not only in Singapore but also in Japan, disposing garbage is one of serious problems. Do you think we also make the same rules as Singapore does in Japan? Have a wonderful day.</p>	

(1-3)

Answer to Aki's question	Hiroko
<p>Dear Aki. I am very sorry I didn't answer to your question below.</p> <p>&gt;Do you think we also make the same rules as Singapore does in Japan?</p> <p>I think that we also should make the same rules as Singapore does in Japan. Because we have much garbage on the street in Japan and that causes many problems. If we had rules, we wouldn't have so many problems.</p>	

(1-4)

Thank you	Aki
<p>Hiroko san,</p> <p>Thank you for replying me.</p> <p>Yes, I passionately agree with you. We may also need such strict rules to keep clean and reduce garbage problems in Japan.</p> <p>I am also much interested in the restroom in Singapore.</p> <p>How different from Japanese restroom? Would you ask Eri san about that?</p> <p>Then, Hiroko san tell me the differences.</p> <p>Have a good time!</p>	

(1-5)

To Aki	Hiroko
<p>Thank you for your message. I tried to ask Eri about the restrooms Singapore. But Eri is absent today. So, I will ask her later and reply to you.</p>	

(1-6)

To Hiroko san	Aki
<p>Dear Hiroko san</p> <p>Thank you for trying to ask Eri san. But how sorry to know Eri san was absent from school! Now it is influenza season. I hope Hiroko san and Eri san are OK and do not have a cold.</p>	

(2-1)

Tanabota & Kaguya Hime	Yasmin
<p>I enjoyed reading the stories very much! Especially the Tanabota story because I've heard the phrase many times but I never really knew where it came from. Kaguya Hime, I've read before but it's a little different from the story I read. (後半省略)</p>	

(2-2)

To Yasmin	Yoko
<p>Thank you for your message. You wrote that you've read the story of Kaguya Hime before but it's a little different from the story you read.</p> <p>What part was different? Where and when did you read it? Please tell me.</p>	

(2-3)

To Yoko	Yasmin
<p>Thank you for your question. Well, I read Kaguya Hime about four years ago when I first came to Japan. I don't remember correctly but I think the parts that were different from your story were for example, the things that Kaguya Hime told the men to bring, and I think when she left for the moon, she gave the old couple her hair comb and told them to look at the moon every full-moon in my book. Hope I've answered your question correctly, and I also hope to see more nice Japanese stories on this site.</p>	

# Task-based Syllabus の開発と 総合的英語運用能力の育成

## —— 導入期の指導に焦点をあてて ——

愛知県／名古屋大学教育学部附属中・高等学校 教諭 木下 雅仁

### 概要

本研究においては、中学校1年生を対象に、彼らを持つ学習意欲をより高める、あるいは、維持することを企図し、Long Term Projects と銘打ったプロジェクト型のタスクをつないでシラバスを構築するという授業実践を行う。そして、個々のプロジェクトに対する生徒の評価、学業成績、あるいは学習動機づけなどとの関係性についての調査も行い、その結果についても考察を加えるものである。

この授業実践の最大の目的は、本稿の題目にもあるように「総合的英語運用能力の育成」にある。以前のもものと比較すると平易化したと評される検定教科書や、とかく基礎・基本の重視が叫ばれる昨今の風潮などと折り合いをつけながら、個々の生徒の興味、関心、意欲、個性、そして英語の学習歴などの差異にかかわらず、実践的かつ実際に英語を使う機会をそれぞれのプロジェクト型学習の中に見出すことによって、書く力や聞く力といった英語力の個別的な側面を特化することなく、総合的な意味で英語力を伸長することをめざしていく。

### 1. はじめに

本研究の被調査校である愛知県内の国立大学附属中・高等学校は、国立大学の附属学校で唯一、中学校と高等学校が同じ敷地内に設置された「併設型中高一貫校」である。この学校において中学1年生の学習指導にかかわって期待されることは、中高一貫の6年間にわたって生徒が活用していけるような英語運用能力や学習スキルの基礎を身につけさせることである。それは、一般に考えられる「読む」「聞く」

「話す」「書く」の4技能の基礎的トレーニングや、文法知識や語彙などにかかわる知識の獲得などだけではない。辞書の活用法、暗唱やスピーチのマナーと手法、コンピュータ（インターネット）を活用した英語による情報検索と情報発信、Eメールの活用、スキット（寸劇）や英語劇などを通じた自己表現活動、英文手紙や各種グリーティング・カード類の書き方、ポスターやパンフレット製作などの創作活動など、多様な実践的で実用的な活動を通して、授業の中で「英語を実際に使ってみる」機会をできるだけたくさん持ち、その体験を積み重ねていくことによって、実生活において活用し得る現実的で実際の英語運用能力の獲得をめざすことを意味するのである。

問題は、それを実現する具体的方略の開発である。その一例を提示すべく、筆者はプロジェクト型のタスクを連続的に配置し、1年間の授業シラバスを構成する授業実践を行ってきた（木下：2002a, 2002b, 2002c）。様々なプロジェクトを軸として、横断的に1年間の学習シラバスをデザインするこの教授法においては、文部科学省によって検定を受けた教科書をネグレクトすることなく活用しつつ、並行して、教科書で取り上げられているテーマや題材、言語項目などに関連づけられたプロジェクト型のタスク（学習課題）に取り組むという「二層構造化」によって授業がデザインされている点が大きな特徴点である。

この教授法においてめざされていることは、次に挙げる2点である。1点目は、中高一貫の6年間の英語の授業の中で、必ず一度は取り組むような学習スキルのトレーニングやアクティビティを各プロジェクトの中に取り入れ、生徒たちに中高一貫6年間の英語学習・授業を“生き抜く（survive）”ために必要十

分で確かな英語運用能力と学習スキルを身につけさせることである。2点目は、授業で習った英語の知識を「使う機会」と「使う必要性・必然性」、そして「使いたくなる活動（プロジェクト）」などを系統的かつ体系的にシラバスの中で用意することを意識した上で、各プロジェクトが終了するごとに何らかの発表や作品（products）製作・鑑賞の機会を設けることによって、英語の知識量や学習能力を問わず、すべての生徒に一定の達成感を味わせ、英語学習に対する自律的な動機づけを高め、また、それを維持させていくことである。

以下本稿においては、そのプロジェクト型の学習方法によりシラバスをデザインする授業の2002年度の実践について報告し、個々のプロジェクトに対する生徒の評価や学業成績、学習動機づけなどとの関係性について調査を行った結果についても考察を加えることにする。

## 2. 理念的背景

### 2.1 方法としての Long Term Projects

一般に多くの中学校の検定教科書は、文法・構文・語彙にかかわる概念が、平易なものから複雑なものへと段階的に配列される「文法・構造シラバス（grammatical / structural syllabus）」に基づいて、言語内容や学習内容が選択・配置されている。それは新出事項が既出事項と関連づけられながら導入され、さらに学習を発展的に展開できるという指導効率の高さを生み出す反面、文法・構文及び語彙が実際のコミュニケーション活動においてどのように使われるのかが十分に考慮されているとは言い難い。その結果、教科書の各課で扱われている題材（テーマやトピックス）に関しては、多くの場合、衣食住、スポーツ、異文化理解、言語文化、物語、インターネットなど、多様ではあるが系統性のない配列となっている。

また、「あいさつ・自己紹介をしよう」「相手を確認しよう」「校内を案内しよう」「人を紹介しよう」「インタビューをしよう」「注文をしよう」「提案・申し出・指示をしよう」「人について紹介しよう」「ものを探そう」「指示をしよう」「近況を述べよう」など、教科書における situational な題材の組み合わせ及び配列を見ると、「実践的コミュニケーション能力」の育成をめざして、個別的で特定の situation に

対応できる skills や knowledge の獲得をめざしていることがうかがえる。そのことから、場面シラバス（situational syllabus）の考えに基づいて題材が配列されていることがわかる。「実践的コミュニケーション能力」の育成を急ぐあまり、様々な社会の場面において典型的に行われる発話内容と行動内容を予測して学習内容が決定されているがゆえに、発展性のない画一化された言語使用に終始しがちになる危険性を持つことになる。そのため、現実の社会における実際のコミュニケーションの場面においては、予測不可能で多様な言語使用のパターンがあることを学習者に十分に示すことができない問題点を抱えているとも言える。

しかし、筆者はあえて、その文法・構造シラバスに基づいて言語内容や言語材料が配列されると同時に、場面シラバスに基づいて題材や内容が配置されるという二面性を持った新課程の検定教科書を活用することを前提として、その内容や構成をネグレクトしないで、むしろ発展的・応用的に活動を広げることができないものかと考えた。そこで、教科書の学習と並行して、プロジェクト型の学習方法を取り入れる授業実践を試みることにした。知識面は主に教科書を用いて堅実に building up しながら、スキル面に関しては「プロジェクト型」のタスクの取り組みを通じて実践的活動を行う機会を生み出していくことを意識した。ミクロ的には1時間の授業を「プロジェクト型学習の取り組み」と「教科書内容の学習」との二部構成にする。マクロ的に1年間の授業シラバスを眺めてみると、プロジェクトによって個々の授業をつなげつつ、様々なコミュニケーション・スキル・トレーニングを網羅的に取り組んでいくという“仕掛け”を用意し、生徒たちに対する学習の動機づけを長期的に高め、そして維持しようと試みた。

ところで、本実践研究で取り組んだ各プロジェクトは、1~2時間（1~2コマ）の授業時間を割いて、「打ち上げ花火」的（あるいは、「イベント」的）に散発的に取り組んだものではなく、2~4週間を目安に一定期間継続的に取り組む特徴を持っていることから“Long Term Projects”と名づけた。

### 2.2 本授業実践に期待される効果と特徴

「プロジェクト型」の教授法は、とりたてて目新しいものではないという感もあろう。しかし、Hutchinson（1991）が指摘するように、理科や地理、

あるいは歴史などのような教科の教育においては、このプロジェクト・ワークによる教授法が持つ利点は幅広く認知されてきたものの、言語教育においては比較的新来者のな存在でもある。また、プロジェクトをつないでシラバスをデザインする手法は、一種の手順シラバス (Procedural syllabus / Task-based syllabus) の作成であるとも言える。手順シラバスの特徴は、主に2点ある。1つ目は、意図的な言語内容の選択・配列を排除し、その代わりに、目標言語によるコミュニケーション活動を通して解決すべき課題 (task=project) が選択・配列されたシラバス構成になっているということ。2つ目は、ドリルや誤りの訂正といった言語形式だけに焦点を当てて教えるということが避けられているという点である。

このことから、プロジェクト型のタスクをつないで作り上げられたシラバスに基づいて学習を進めると、個々の生徒は、それぞれが持つ個別の学力や興味・関心、レディネスの高さや深さなどに応じて、各々の伝達能力 (communicative competence) を伸ばしていくことができるものと期待される。

また他にも、この Long Term Projects によるシラバス・デザインには、以下に挙げるような6点の期待される効果や特徴が挙げられる。

#### ① 方法としての「協同学習」

昨今の教育界においては、「個性尊重」や「個別指導」など、「個」に対する対応を重視する観点がある。しかし、あまり個別的に学習を行うよりはむしろ、「学校の教室」で行うからこそ可能な「協同学習」の要素を重視したいと考えた。この Long Term Projects の取り組みにおいては、プロジェクトの準備から発表、相互評価・鑑賞に至るまでの全過程において、ある種の「協同学習」的な要素が盛り込まれており、「共に学ぶ」中で、知識やスキル獲得において生徒の「気づき」を促進することが意図されている。

#### ② “Same Tasks, Different Activities.” の実現

通常、授業の中で短時間で取り組まれる言語活動の多くは、一過性が強くその場限りの単発的活動に終わることが多い。そうであるがゆえに、pattern practice 的な性質から抜け出すことが困難である。例えば、Whose を用いて所有者について尋ねる会話練習においては、“Whose pen is it?” と尋ねると、“It's Mike's pen.” などというような「用意された返答」を誰もがオウム返しのように行うだけである。

ところが Long Term Projects においては、クラスの生徒全員が同時期に同じ課題 (same tasks) に取り組むが、個々の生徒の能力や興味関心に応じてプロジェクトの内容や仕上がり具合を深められるので、learning outcome としての production は多種多様 (different activities) なのである。

#### ③ 教科書の学習内容の尊重と活用

Long Term Projects をシラバスの中に配置する際には、検定教科書の言語項目や題材の配列を尊重し、教科書を用いて学習した内容や題材 (テーマ) との関連性を重視する。検定教科書をネグレクトしたり、あるいは、十分に活用しないことは避けることを前提としている。

#### ④ 継続性・連続性の重視

「教科書の学習内容とプロジェクトとは別の物」という意識を生徒に持たせないようにするために、教科書の内容の学習と Long Term Projects とは並行して行うことにした。主に授業の最初10~25分間をプロジェクトにかかわる作業の時間に割り、残りの時間は教科書の内容の学習に充てる。毎時間、継続的にプロジェクトにかかわる取り組みの時間を用意した。また、1つのプロジェクトが終わると次のプロジェクトへと連続して取り組みは続き、このようなプロジェクト型学習が“日常的”なものに感じられるよう、意識的にシラバスをデザインした。

#### ⑤ learning outcomes としての発表・相互評価・鑑賞

プロジェクトの最終段階には必ずクラス全体もしくは小グループ内で発表や作品鑑賞の機会を持ち、生徒たちが相互に評価し合ったり鑑賞し合ったりして、自分の発表や作品の評価について、一定のフィードバックを得る機会を持つことを保証した。

こうした learning outcomes としての生徒の作業実績 (performance) は、本研究のようなアクション・リサーチを行う授業者にとっては、生徒一人一人のパフォーマンスをじっくりと評価したりモニターする資料・材料を得る有益な場となった。

#### ⑥ 「自己評価」の材料としてのプロジェクト

プロジェクトの取り組み過程と生徒の作業実績 (performance) は、個々の生徒たちが「自己評価」を行うための生徒自らのためのポートフォリオ学習の材料でもある。小田 (2001) が言うように、「自己評価」は、自分の思考や作品の長所・短所を見いだすことでもあるから、きわめて自己修正的でもある。通常の授業においては、定期テストや小テストを除

くと、「学習の成果」や「学習の足跡」とも呼ぶべき生徒の学習実績は、ほとんど形として残されることがない。一方、Long Term Projects では、生徒たちはプロジェクトの数だけ自分たちの作業実績を蓄積していくことになり、それらを後々振り返ったり、見直したりして冷静に自己評価を行うことができる。それによって、速水（2001）の言う「学習活動を自らコントロールするメタ認知能力」が育成されることが期待できるであろう。

## 2.3 学習動機づけの効果

伝達能力（communicative competence）の獲得をめざして、role playing や communication games に代表される「コミュニケーション言語活動（communicative activities）」を取り入れた授業は、多くの場合、ゲーム感覚的な面白さが誘因となって生徒個人の学習動機をある程度高めることができるであろう。しかし、単発的な個々の授業だけではなく、1年間などの長期的な視野に立つと、果たして真の意味で生徒たちの学習動機づけを高め、さらにそれを維持していくことを可能にするのであろうかという疑問が湧く。ゲーム感覚、あるいは単発的な面白い課題を与えて知的好奇心をあおり、内発的動機づけを高めようとする手法は、英語の授業に限らず広く教育の世界に行き渡ったものであるが、実際に毎時間あるいは一年中ゲームばかりをやっているわけにはいかない。また、次第に生徒もゲーム的な活動に飽きることが予想されることを考えると、何か別の方法によって本質的に生徒の学習動機を高め続けられる「仕掛け」や「工夫」を英語授業のデザインに取り入れることが必要になってこよう。

一般に「動機づけ」と言う場合、個人における到達度と達成感に主眼が置かれるが、これからの「共生の時代」においては、集団で共に達成する喜びに基づく動機づけ、他者を認める承認に基づく動機づけ、自分の責任を果たし他者に役立つ喜びに基づく動機づけなどにも注目をしていく必要がある。その意味では、Long Term Projects による教授法のように、連続的で恒常的な英語を使った協同活動を通じて、クラス集団内に活発なコミュニケーションを生み出し、それによって自分の学びが他者に影響を与えられることが生徒の内面において認識できれば、英語の能力を高めるだけでなく、人間教育にさえもつながる教育的効果を生み出すことも考えられる。

また、Long Term Projects のような「プロジェクト型」学習の場合、Hutchinson（1991）も指摘しているように、次の3つの理由によって肯定的な動機づけの効果を生み出すことができると考えられている。それらは、「個人的・個別の内容を扱う点」、「実際の経験によって学べる点」、「達成感が得られる点」である。

### ① 個人的・個別の内容を扱う点

多くの場合、プロジェクトの取り組みにおいては、生徒たちは自分自身の「パーソナルな生活範囲」から自由に題材を求めることができる。本実践研究で取り組んだプロジェクトの1つである「Show & Tell」のように、生徒たちは自由に自分が好きな“材料”を持参し、それを題材に解説文を作り上げていく。学習者には、個の能力や興味・関心に応じて題材を選択・決定できる裁量を与えられていることから、動機づけを高めることにも肯定的な影響を与えるであろう。

### ② 実際の経験によって学べる点

これはすなわち“Learning through doing”を意味するもので、「クリスマスカード・ライティング」のプロジェクトのように、実際にクリスマスカードを書き、相手に発送するという実体験をふまえた活動を行うことによって、その状況において求められる「本物の（authentic）」言語使用経験を得ることができる。英語という言葉は、教科書などの本の中だけで使われている文字や記号ではなく、実際の身近な生活場面で使用されてこそ意味のあるものであることを体験的に知ることは、学習者の内面に「もっと英語を使ってみよう」という純粋な願望をふくらませることにつながり、以後の学習を大幅に促進する動機づけ要因となる。

### ③ 達成感が得られる点

Long Term Projects によるシラバスの中で扱われるプロジェクトは、どれも「作品型」か「発表型」の production を製作することによって最終ステージが完了する。どちらの場合も、クラスメートの前で発表したり、相互に鑑賞し合ったりする機会が設けられている。企画、準備、製作、練習、発表などの一連の長い作業（学習）過程を経てゴールにたどり着くプロジェクト型学習には、それ相当の苦労や手間がかかるものである。1つの「芸術作品」とも言えるプロジェクト・ワークを完成させることは、誰にとっても大きな達成感を与えてくれよう。その達成

感が、その後の学習動機を高めることに効果があることは想像に易い。

先にも触れたが、Long Term Projects をつないでシラバスを作成する教授法は、協同学習の形態を取るといった特徴点を持つ。教師が見本（サンプル）や手本（モデル）を見せるのではなく、個々の生徒の作品や発表が他の生徒にとっての見本となり、また、手本となっていくという「学び合い」の効果を促進する機能を持っているのである。生徒は自分の作品の完成・発表の遂行に対して、一定の肯定的自己評価を与え、それなりの達成感を味わうにとどまらず、クラスメートという「親密な人間関係を持った人」から、無意識のうちに、また、間接的に、プロジェクトの取り組みを頑張ることの意義や、より良い作品や発表をめざすポジティブな姿勢の大切さなどを教えられることになり、生徒の内面に、他のクラスメートが持つ方向性と同じ方向性で自己実現したいという欲求やそれが持つ価値を育てることにつながるであろう。速水（1998）は、このように自分自身で価値があると考える目標を決定して、それを自分自身で追求しようとする動機づけを「自律的動機づけ」と呼んでいるが、Long Term Projects による学習法がめざしているものは、まさに、この「自律的動機づけ」を生み出すことであるということを経験しておきたい。

### 3. Long Term Projects による 授業実践

被調査校における2002年度の中学1年生を対象としたシラバス上には、10種の Long Term Projects が配置された。前期には、導入期のオリエンテーション的活動として、以下の4つのプロジェクトを実施した。

#### I：辞書調査（アルファベット別単語数調査）

『Dictionary＝「字引く書なり」』

#### II：アルファベット・ポスターの製作

『Let's Make Your Alphabet Poster』

#### III：フォト・ランゲージ（Photo Language）によるミニポスター製作

『A Picture Talks. (Photo Language)』

#### IV：英語による自己紹介とパブリック・スピーチの取り組みとしての英詩作成と暗唱発表

#### 『My Family (Enjoy Recitation!)』

これらのプロジェクトは学年全員を対象に実施したので、この部分は、本実践研究の調査の対象には含まない。

後期になって英語の授業が軌道に乗り始めた時期に、1年生2クラスを群分けし、本格的に6つのプロジェクトを開始した。各プロジェクトのねらいと概要は以下に示す通りである。また、それぞれのプロジェクトと教科書の各課（Programs）との対応については、表1に示す通りである。なお、被調査校では、*Sunshine English Course 1*（開隆堂出版、2002年）を使用しており、週あたりの授業時数は4時間である。

#### V：英語による自己紹介とパブリック・スピーチ

##### 『英語で自己紹介をしよう！』

##### ① ねらい

- ・英語で簡単な自己紹介ができるようになる。
- ・“My favorite XXX is …” の表現を必ず取り入れ、自分にかかわりのある身近な話題や題材について表現することができるようになる。
- ・友だちの英語の発表を聞き、内容を互いに楽しむ。

##### ② 手順

- ア. 後期から授業に加わった ALT（Assistant Language Teacher）の先生の自己紹介文に触れ、自分の自己紹介文を10センテンス以上で作成する。“My favorite XXX is …” とその文の補足説明にあたる英文を2行程度必ず含める。
- イ. JTL（Japanese Teacher of Language）と ALT により個別指導を受けながら、音読練習を行い、暗唱できるようにする。
- ウ. 授業時間の最初に5～8名ずつ発表していく。

#### VI：フリーメールのアドレス取得と英語での Eメール『Eメールを送ろう！』

##### ① ねらい

- ・Eメールやインターネットに触れ、活用の仕方の基礎を学ぶ。
- ・コンピュータ上（メーラー上）での自由英作文に取り組んでみる。

##### ② 手順

- ア. コンピュータ及びソフトウェア（ブラウザ：ネットスケープ・コミュニケーター）の操作方法の確認。
- イ. Eメールアドレスの取得。（Yahoo! Mail を利用）

ウ. Eメールを活用した英作文の活動。Project V で作った自己紹介文の送信と、共通課題“What did you do last weekend?”についての自由英作文の送信。

エ. 送信済みのメールを印刷し、ポートフォリオ作り。

オ. グループ内での発表会を行う。

#### ▼ Project VI 『Eメールを送ろう！』



#### Ⅶ：英語によるカード・ライティング

##### 『Christmas Card を書こう！』

##### ① ねらい

- ・諸外国におけるグリーティング・カードを交換する習慣について学ぶ。
- ・クリスマスカードに「私の今年の3大ニュース」を英語で書き、自己表現活動を行う。

##### ② 手順

ア. e カードを送ってみる。ワイノット：ynot.co.jp (<http://www.ynot.co.jp/>) で ID を取得。ひとまず日本語で e カード (Christmas Card) を教師とクラスメートに送ってみる。

イ. “How was your year 2002?” という問いに対する“5行英作文”に取り組み、課題をEメールで提出する。

ウ. 5行英作文の添削を受けて原稿を完成させる。

エ. ワイノットの e カードで、自分が作成した英作文を原稿にして作品を提出する。作品はプリントアウトし、ポートフォリオに加える。

オ. クリスマスカードに英語で原稿を書き入れる。一筆箋に簡単に日本語で手紙文を書く。相手に郵送する。

#### ▼ Project VII 『Christmas Card を書こう！』



#### Ⅷ：Show & Tell の取り組み

##### 『Show & Tell on Japanese Culture』

##### ① ねらい

- ・身近にある日本文化の一端を紹介できる物について、自分の言葉で紹介・説明ができるようになる。

##### ② 手順

ア. 日本文化の香りを感じさせる物品を持参する。

イ. 紹介文を英語で作成し、暗記する。

ウ. ALT を招待し、発表会を行う。(speaking test を兼ねて)

エ. デジカメ画像を編集し、ウェブ・ページを作成し、校内専用ウェブに掲載する。

#### ▼ Project VIII 『Show & Tell on Japanese Culture』



#### Ⅸ：スキット・コンテスト

##### 『おもしろ電話ダイアログ』

##### ① ねらい

- ・電話での会話の場面練習を行う。
- ・ペアで自由にダイアログを作成し、スキット形式で発表する。

② 手順

- ア. 友だちとペアを組んで自由にダイアローグ（対話文）を作成する。
- イ. ペアで発音の練習をし、みんなの前でスキット形式で発表する。
- ウ. 他のペアの発表を聞いて楽しむ。

▼ Project IX 『おもしろ電話ダイアローグ』



X：インターネットによる情報検索と異文化紹介  
『異文化紹介プレゼンテーション』

① ねらい

- ・インターネットを活用して、自分が興味を持つ世界の国や地域について情報を集める。
- ・情報を加工して、「異文化紹介ポスター」を作成する。
- ・ALT を相手に、英語で自分が調べた国や地域について紹介を行う。

② 手順

- ア. インターネットを使って、自分が興味のある国や地域の事物について情報を集める。（例：ドイツの音楽家、ギリシャの遺跡、南極の動物たちなど）

▼ Project X 『異文化紹介プレゼンテーション』



- イ. 情報を整理して、『異文化紹介』パンフレットを作成する。
- ウ. プレゼンテーション用の原稿（英文）を作成する。
- エ. 原稿（英文）を読む練習と暗唱に取り組む。
- オ. ALT を相手に、英語でプレゼンテーションを行う。

## 4. 学習動機づけとの 関係性に関する調査

### 4.1 問題と目的

英語教育の教育心理学的研究は、かねてから多くの研究者たちによって取り組まれてきた。羽鳥と神保（1959）が指摘するように、かつては「過去の研究成果に基づいて、一般的に英語教育の心理学的側面を論じたもの」や、「外国語学習に対するレディネスの問題を論じ、あるいは実験したもの」、「個々の事実について実験を行い、その実験から原則的なものを導きだそうとする試み」、そして、「英語学習と興味などとの関係を扱っているもの」などの4つの種類に、その研究対象・研究内容を大別することができた。近年においては、この領域における研究者たちの研究関心や対象も多種多様になったが、私見によると、筆者の問題意識である「英語教授法開発と生徒の学力向上と学習動機づけの効果」に関する研究は数多く見られない。今井（1993）や倉八（1994）による先行研究のように、語彙習得や文法理解などの個別的な英語学習の側面のメカニズムを心理学的見地から分析を行ったり、既存の教授法や指導法との関係において学習効果や学習意欲を測定・分析したりする、いわば「伝統的英語教育者たちの関心領域」を扱ったものは散見される。

しかし、2002年度から中学校において全面改訂・施行されている（高等学校においては2003年度より段階実施）新しい学習指導要領の方針に沿った「実践的コミュニケーション能力」を育成する教授法や具体的指導技術の開発とその効果（学力向上及び学習動機づけ）に関する研究は、現状ではまだまだ未開拓である。その意味において、巷では学力低下が懸念され、「学習内容の3割削減」と評される新しい学習指導要領とそれに基づいた検定に合格した教科書を活用した上で、生徒の学習意欲を高める工夫を取り入れた授業づくりを試みた本実践が持つ意義は

大きいと言えよう。

ここでは、本授業実践によって、生徒たちはどのような態度でプロジェクト型学習に取り組み、彼らの学習動機と英語力とはどのような関係にあるのか、そして、それはどのように変化したのかなどを具体的に明らかにし、考察を加えることにする。

## 4.2 方法

### 4.2.1 被調査者

愛知県内の国立大学附属中学校1年生80名。(A組男子20名、女子20名。B組男子20名、女子20名。)一方のクラスを Long Term Projects によるシラバスに基づいた授業を受ける実験群とし、もう一方のクラスを教科書内容の学習に重点を置く授業を受ける統制群とした。

### 4.2.2 質問紙の構成

#### ① 家庭における学習動機づけ尺度

速水(1997)が作成した学習動機づけを測定する尺度(表10参照)を使用し、「あなたはどのような理由で勉強しているのでしょうか」という大枠のテーマの下に38項目について尋ね、各項目に対して自分自身がどの程度当てはまるのかを判定させ、「いつも当てはまる」から「どんな時も当てはまらない」の5段階で評定させた。

#### ② 学校における学習動機づけ尺度

「あなたは、英語の授業に取り組むとき、どのような理由で勉強しているのでしょうか」という大枠のテーマの下に、23項目について尋ね、①と同様に「いつも当てはまる」から「どんな時も当てはまらない」の5段階で評定させた。

#### ③ 6つのプロジェクトに対する評価

2002年度後期に取り組んだ「英語で自己紹介をしよう!」「Eメールを送ろう!」「Christmas Card を書こう!」「Show & Tell on Japanese Culture」「おもしろ電話ダイアログ」「異文化紹介プレゼンテーション」の6つについて、「それぞれの活動について、意見や感想を聞かせてください」という形で、20項目について、それぞれの項目に対して自分自身がどのように評価できるのかを判定させ、「とても当てはまる」から「全く当てはまらない」の5段階で評定させた。

### 4.2.3 英語能力の測定

英語能力の測定に関しては、生徒の学習到達度を客観的に測定するため、財団法人日本英語検定協会実施による実用英語技能検定4・5級の過去問題を実験群と統制群の双方に対して実施した。5級のリスニング試験(25問)を、後期開始時の10月上旬、後期中間テスト時の12月上旬、そして学年末テスト時の3月上旬の3回にわたって実施した。5級の筆記試験(25問)は、後期開始時の10月上旬と学年末テスト後の3月上旬の2回実施した。さらに、4級のリスニング試験(30問)を、後期中間テスト後の12月中旬と学年末テスト前の2月下旬の2回実施した。

また、12月上旬に実施した後期中間テストの筆記問題(75点満点)の得点と、2月下旬に実施した学年末テストの筆記問題(75点満点)の得点も、分析の資料として取り上げた。

### 4.2.4 調査実施時期

後期(2002年10月9日以降)の始まりから学年末テスト終了時期(2003年3月上旬)までの約5か月間。

「動機づけに関する調査」は、後期開始時(10月上旬)と3月上旬(学年末テスト終了直後)に実験群と統制群の双方に対して実施した。授業中に質問紙を配布し、回答時間を取って全員に記入してもらい、その場で回収した。

実験群に対して行った「プロジェクト評価」の調査は、後期に実施した6つのプロジェクトがそれぞれ終了するたびに行った。授業中に質問紙を配布し、回答時間を取って全員に記入してもらい、その場で回収した。

## 4.3 結果

### 4.3.1 Long Term Projects の評価

まず始めに、実験群に対して実施したプロジェクトの評価に関して検討する。

プロジェクト評価尺度は、2つの下位尺度より構成されていた。1つは、情意面への効果に対する評価であり、プロジェクトに取り組んでいたときの感情やプロジェクトによって喚起された動機づけに関する評価を尋ねる項目であった。もう1つは、能力面への効果に対する評価であり、プロジェクトによって育成される英語能力について尋ねる項目であった。この2つの下位尺度の信頼性を検討するために、プロジェクトごとに $\alpha$ 係数を算出したところ、情意面がそ

それぞれ .80, .89, .81, .85, .88, .85, 能力面がそれぞれ .63, .68, .77, .63, .81, .80であり、能力面については一部やや低いが、全体的には十分な信頼性が確認された。各項目と2下位尺度の平均及び標準偏差を表2～7に示す。

プロジェクト評価に関しては、全体的に高く評価されている。情意面については、最も低い「Show & Tell」においても平均点が3.75であり、最も高い「Christmas Card」では、4.20と非常に高く評価されていた。能力面については、「Eメール」「Christmas Card」の2つのプロジェクトについて「話す」「聞く」能力があまり伸ばされていないという評価をされているため、やや低い値となっている（それぞれ、3.53, 3.69）。しかし、最も低いプロジェクトでも3.5を超えており、やはり全体的には高く評価されていると言える。

そして、プロジェクト評価の男女差を検討するために、下位尺度ごとにt検定を実施した。その結果、「Eメール」において有意な差が見られ（情意面： $t(38)=2.79, p<.01$ 、能力面： $t(36.6)=2.05, p<.05$ ）、いずれの下位尺度においても男子よりも女子の方が高い評価をしていた。

続いて、プロジェクト評価間の相関係数を表8に示す。各プロジェクトの情意面評価と能力面評価の間の相関は比較的高い正の相関を示しており、英語の力がつくと評価されているプロジェクトに対しては積極的に取り組む傾向があることが示唆されている。

### 4.3.2 プロジェクトの評価・動機づけ及びテスト成績の関連

#### 4.3.2.1 プロジェクト評価と動機づけとの関連

動機づけ尺度は、学校での学習に対する動機づけと家庭での学習に対する動機づけ尺度共に、外的動機づけ・取り入的動機づけ・同一視的動機づけ・内発的動機づけの4種類の動機づけを測定する下位尺度より構成されていた。

まず、学校における学習動機づけ尺度について、全体のデータを用いて下位尺度の $\alpha$ 係数を算出した。その結果、プレテストではそれぞれ .53, .58, .71, .81, ポストテストではそれぞれ .64, .59, .67, .86であった。外的動機づけ及び取り入的動機づけについては、項目数が少ないためやや低い $\alpha$ 係数しか得られなかったが、同一視的動機づけ・内発的動機づけについては、高い信頼性が確認された。家庭に

おける学習動機づけ尺度についても、同様に $\alpha$ 係数を算出したところ、プレテストが .69, .83, .79, .87, ポストテストではそれぞれ .75, .77, .84, .89といずれの尺度においてもある程度の信頼性が確認された。2つの動機づけ尺度の各項目と下位尺度の平均及び標準偏差を表9, 10に示す。

続いて、動機づけの下位尺度間相関を表11に示す。学校における学習・家庭における学習それぞれの下位尺度において、概念的に近い動機づけ間では高い正の相関が示された。それに対して、概念的に遠い動機づけ間では負の相関となっていた。また、学校における学習と家庭における学習の動機づけで対応する下位尺度間にも高い正の相関が示されていた。これらの結果は、動機づけ間の関連としては妥当な結果であり、動機づけ尺度の妥当性が確認されたと言える。

そして、プロジェクト評価と動機づけとの関連を検討するために、実験群のデータを用いて相関係数を算出した（表12参照）。全体的には、プロジェクト評価は内発的動機づけと正の相関を示していた。また、特に「Show & Tell」プロジェクトは、内発的動機づけだけではなく、取り入的・同一視的動機づけとの関連も見られた。しかし、プロジェクト評価と動機づけとの関連は、主に学校における学習動機づけにおいて見られたが、家庭における学習動機づけとの間にはほとんど関連が示されなかった。

#### 4.3.2.2 プロジェクト評価とテスト得点の関連

プロジェクト評価とテスト得点との相関を表13に示す。有意な相関が見られたのは、「英語で自己紹介」「Eメール」「ダイアログ」の能力面評価であり、テスト成績の良い生徒はこれらのプロジェクトの能力面に対する効果をより高く評価していることが示唆される。これに対して、「異文化紹介プレゼンテーション」は有意ではないもののテスト得点と負の相関を示しており、成績下位の生徒たちにより評価されるプロジェクトであったと考えられる。

### 4.3.3 成績が上位・下位の生徒とプロジェクト評価

続いて、能力別に見たプロジェクト評価について検討するために、学年末テストの筆記テスト得点（75点満点）を基準にして、上位・下位それぞれ5名ずつを上位群（平均71.0点）・下位群（平均30.6点）として群ごとにプロジェクト評価得点の平均値を算

出した(表14及び図1参照)。分析の対象とした生徒の人数が少ないため、統計的な検定は行わずに得点の傾向のみについて述べるが、プロジェクト評価とテスト得点との相関に見られたのと同様に、「英語で自己紹介」「Eメール」「ダイアログ」などは上位群が高い評価をしているのに対して、「異文化紹介プレゼンテーション」は下位群の方が高く評価しており、生徒の能力によってプロジェクトの評価が異なることが示されている。

これらの結果から、個々のプロジェクトはすべての生徒に対して等しく効果を持つものではなく、能力の高い生徒に適したプロジェクトもあれば slow learners に対して効果的なプロジェクトもあると考えられる。プロジェクトを実施するには、このような点に注意して実施する必要があるだろう。

#### 4.3.4 生徒の動機づけに対する

##### Long Term Projects の効果

生徒の動機づけに対する Long Term Projects の効果を検討するために、動機づけの下位尺度得点に対して、2(時系列:プレテスト・ポストテスト)×2(群:実験群・統制群)の分散分析を実施した(図2,3参照)。その結果、学校における学習動機づけではいずれの効果も有意ではなかった。

家庭における学習動機づけについては、取り入れの動機づけで群と時系列の主効果が有意であり(取り入れ・群:F(1,77)=5.61, p<.05, 取り入れ・時系列:F(1,77)=8.45, p<.01), いずれにおいても統制群よりも実験群の方が、プレテストよりもポストテストの方が高い値を示した。さらに、交互作用が有意で(それぞれ, F(1,74)=4.79, p<.05, F(1,77)=4.93, p<.05), いずれの動機づけにおいても、プレテストでは両群に差がないがポストテストにおいて実験群が有意に高くなっていた。

#### 4.3.5 テスト得点に対する

##### Long Term Projects の効果

まず、実験前の英語能力についての群差を検討するために、10月の時点で実施した前期中間テストの得点を対象に t 検定を実施した。その結果、いずれのテスト得点においても有意な差は見られず、両群の英語能力に差がないことが確認された。

そして、テスト得点に対する Long Term Projects の効果を検討するために、プロジェクト実施中の12

月に行われた後期中間テスト及びプロジェクト実施後に行われた学年末テスト・英検5級筆記テスト・英検4級リスニングテストの得点に対して t 検定を実施した(表15参照)。その結果、いずれのテスト得点においても、有意な差は見られなかった。

## 4.4 考察

本実践研究においては、Long Term Projects の取り組みを軸として授業シラバスを構築するという、いわば“授業開発(教授法開発)”が1つの大きな課題であった。しかし、プロジェクト型の学習には、とにかく多量の作業が伴う。自学自習による調べもの、原稿書きとその推敲、そして発表のための暗記や音読練習などが頻繁に求められることから、提出物も多く、家庭での作業も日常的に必要となる。「教科書を広げ、教師の説明を受動的に聞く」だけの授業と比較すると、生徒にとっては負担が大きい。この“負担感”から、「英語の授業だけ宿題が多い」とか「英語の授業だけしょっちゅう発表をさせられる」という否定的な評価が生まれなかと危惧された。ところが、実験群に対して行った「プロジェクト評価」の調査結果からは、生徒は情意面でも能力面でもプロジェクト型学習を全体的には高く評価していることが明らかになった。このことから、Long Term Projects によるシラバスに基づく授業が、生徒の側では肯定的に受け入れられ、システムとして機能していたことが示された。

また、各プロジェクトの情意面評価と能力面評価の間の相関は比較的高い正の相関が示されていたことから、英語の力がつく」と評価されているプロジェクトに対しては積極的に取り組むことも示唆された。「楽しい」だけではなく、「力がつく」と生徒に実感してもらえるようなプロジェクトのデザインを心がけていく必要があることも明らかになった。

さらに、この Long Term Projects と学習動機づけとの関係を明らかにすべく、プロジェクト評価と動機づけとの関連を検討したり、プレテストとポストテストの結果を比較したりして分析を行った。プロジェクト評価は内発的動機づけと正の相関を示していたし、「Show & Tell」に関しては、内発的動機づけだけではなく、取り入れ的や同一視的動機づけとの関連も見られた。概して、プロジェクト型学習が何らかの形で生徒の学習動機をある程度高める作用を果たしていることは明らかになった。

一方で、外的動機づけ、取り入れの動機づけ、同一視的動機づけ、内発的動機づけの4つの動機づけについて効果を分析したが、最も重視した内発的動機づけを特に高める効果が顕著であるかどうかについては明らかにすることはできなかった。実験群の生徒数が40名と少なかったことや、実験期間が後期の5か月間という短期であったこと、そもそも、実験群・統制群ともに初めて英語を必修教科として学び始める中学1年生であるだけに、外的動機づけの要因としての保護者が教育熱心で生徒の学習に干渉する傾向が強いこと、さらには、意欲旺盛な導入期の生徒たちだけに、全体的には生徒間で動機づけの差が開きにくいことなどの要素の影響があったことが推測される。しかし、Long Term Projects と動機づけとの関係性については、さらなる研究の余地があることを筆者は認識していることから、今後の精緻な調査によって継続して分析を進めていきたい。

また、「Long Term Projects は生徒の英語力の向上に効果があるのか」という問いについても、明確な答えを導き出すことができなかった。英語力の測定には、主に英検5級（中学初級程度）の過去問題を使用したのだが、実験群・統制群にかかわらず、プレテスト・ポストテストで調査実施者側の予想を大幅に上回る高得点を上げる結果となり、有意差を示すことができなかったことが原因である。プレテストとして10月に実施した英検5級（過去問題）では、実験群で筆記試験平均点19.2（25問中）、リスニング・テスト平均点20.8（25問中）、統制群で筆記試験平均点18.6（25問中）、リスニング・テスト平均点21.3（25問中）であった。それが、2月末に実施したポストテストでは、実験群で筆記試験平均点24.7（25問中）、リスニング・テスト平均点24.3（25問中）、統制群で筆記試験平均点24.7（25問中）、リスニング・テスト平均点24.5（25問中）と、ほぼ頭打ちの状態に至った。英検4級のリスニング・テストを12月中旬と2月下旬に行い追加データを収集したが、英検4級の筆記テストは中学1年生では未習の文法事項が多かったため実施しなかったため、十分な補足資料を得ることができなかった。実験の企画段階から他にも語彙力測定のテストや自由英作文形式のテストなどを用意し、多角的に生徒の英語力を測定するべきであったと反省する次第である。しかし、実験群と統制群の間で得点間の有意差は示されなかったものの、英検の得点を見る限り、実験後には確か

に英語力の伸長が確認される。問題はその程度や内容であろう。Long Term Projects の取り組みによって、“総合的な”英語運用能力が身につくのかどうかという点をさらに明らかにすることも、今後の課題の一つとして認識しておきたい。

## 5. まとめ

本稿においては、中学校1年生という最も意気揚々と英語学習に取り組み始める時期の生徒を対象に、彼らが持つ学習意欲をより高める、あるいは、維持することを企図し、Long Term Projects と銘打ったプロジェクト型のタスクをつないでシラバスを構築するという取り組みについて報告してきた。

この Long Term Projects による教授法は、ある意味では、中学1年生という導入期の生徒に「いろいろなことを、一通り、浅く体験させる」ことだけを意図した授業スタイルではないかと誤解される向きがあるかもしれない。英語学習のスキル面の鍛錬にのみ焦点を当てると、そのように言える部分もあるかもしれないが、本授業実践で取り上げられている各プロジェクトは、教科書の内容と結びつき、授業中に英語を使うことの「必然性」を生徒に感じさせることを重視したコミュニケーション活動ばかりである。また、「教科書の学習内容」と「プロジェクトの取り組み」との二層化構造が生み出す授業形態は、教科書で学習したことを「授業の中で、即、使ってみたり試してみたりする」ことを可能にするものでもある。このような具体的で現実的な「プロジェクト型学習」によって、これまでの「コミュニケーションごっこ」的な活動に終始しがちであった中学校の英語の授業のマンネリズムから脱却し、現代の目の肥えた本物志向の学習者（生徒）を満足させつつ、彼らの学習動機づけを高め、究極的には、現行の学習指導要領で謳われる「実践的コミュニケーション能力」としての総合的な英語運用能力を育成することが実現されるのではないかと期待される。今回は十分に検討することができなかったが、Long Term Projects によるシラバスに基づいた授業法の効果については、今後の研究の中で明確に実証していきたい。

なお、蛇足になるが、同様のシラバス開発は中学1年生のみならず、中学の他の上級学年や高等学校においてさえも十分導入が可能なものであると考えら

れることを最後に述べておきたい。それぞれの学年のメンタリティーや生徒の知識・スキル量、あるいは学習経験に応じて、同内容の project であっても、“Same Tasks, Different Activities” の考え方に沿って発展的に展開することが可能であろう。例えば、Show & Tell の活動を、単発的にどこかの学年で取り組むだけでなく、中1では中1なりの取り組み方で、中2になれば中2らしい水準で、また、中3になればさらに応用的に…、という段階的でスパイラルな形で学習経験を積み上げることができるシステムを整えることができれば、生徒は中学校・高等学校の6年間で、自ら「実践的コミュニケーション能力」を育み、しっかりと磨き上げ、そして洗練させていくことができるであろう。

## 謝 辞

今回このようなすばらしい研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会、貴重なご助言と温かい励ましで支えてくださった羽鳥博愛先生には、まずもって心より感謝申し上げます。また、本実践研究の実施にあたって、特に、名古屋大学大学院教授の速水敏彦先生から、研究期間中の長期にわたって親身で丁寧なご指導とご助言をいただきました。さらに、名古屋大学大学院研究生の安藤史高氏には、調査・測定にかかわってデータの分析や統計処理の作業を支えていただきました。両氏のひとかたならぬご支援に対しまして、心からお礼を申し上げたいと思います。ありがとうございました。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2002). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (2002). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- \* 羽鳥博愛・神保信一. (1959). 「英語教育の教育心理学的研究に関する文献分析—各教科教育法に関する教育心理学的研究IX (英語科その2)—」. 『教育心理学研究』. 第7巻第2号. 日本教育心理学会.
- \* 速水敏彦. (1990). 『教室場面における達成動機づけの原因帰属理論』. 風間書房.
- \* 速水敏彦. (1997). 「動機づけの内面化過程の促進に関する研究」(平成7・8年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書. 研究課題番号: 07610121)
- \* 速水敏彦. (1998). 「自己形成の心理—自律的動機づけ」. 金子書房.
- \* 速水敏彦・吉田俊和・伊藤康児編. (2001). 『生きる力をつける教育心理学』. ナカニシヤ出版.
- \* Hutchinson, T. (1991). *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- \* 今井つみ. (1993). 「外国語学習者の語彙学習における問題点—言葉の意味表象の見地から—」. 『教育心理学研究』. 第41巻第3号. 日本教育心理学会.
- \* 木下雅仁. (2002a). 「Long Term Projects でつなく導入期の授業デザイン」. 『英語教育・中学別冊』. 第13号. 三省堂.
- \* 木下雅仁. (2002b). 「学習動機づけを高める導入期のシラバス・デザイン—中学校新課程用 Sunshine English Course の活用に向けて—」. 『英語教育』. Vol.54-1通巻491号. 開隆堂出版.
- \* 木下雅仁. (2002c). 「Long Term Projects でつなく授

- 業実践の理念と実際—中高一貫カリキュラムを意識した導入期のシラバス・デザイン—」. 『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』. 第47集. 名古屋大学教育学部附属中・高等学校編.
- 木下雅仁. (2003). 「中学1年生を対象としたクリエイティブ・ライティングの授業—教科書の題材を活かしたプロジェクト型学習—」. 『英語教育』. Vol.55-2通巻496号. 開隆堂出版.
- 木下雅仁・安藤史高・速水敏彦. (2003). 「Long Term Projects による英語教授法開発と学習動機づけ—学習動機づけとの関係性に関する調査結果とその分析—」. 『中等教育研究センター紀要』. 第3号. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科.
- \* 倉八順子. (1994). 「コミュニケーション・アプローチにおける規則教授が学習効果及び学習意欲に及ぼす効果」. 『教育心理学研究』. 第42巻第1号. 日本教育心理学会.
- Melrose, R. (1995). *The Communicative Syllabus A Systematic-Functional Approach to Language Teaching*. London: Pinter.
- Munby, J. (1997). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- \* 小田勝巳. (2001). 『子どもの成長を促すポートフォリオで学力形成』. 学事出版.
- Oxford, R.L. (1999). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Read, J.A.S. (ed.). (1984). *Trends in Language Syllabus Design*. Singapore: Singapore University Press for SEAMEO Regional Language Centre.



■表2：「英語で自己紹介をしよう！」プロジェクト評価の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
<b>情意面</b>	<b>3.99</b>	<b>0.48</b>
1 一生懸命取り組めた	4.60	0.54
2 このプロジェクトが楽しかったと思う	4.38	0.66
4 英語で話すことに自信がついた	3.93	0.69
5 他人の発表を「英語で」聞くことを楽しめた	4.13	0.75
8 英語に対する抵抗や不安がやわらいだ	3.50	0.97
9 このプロジェクトのおかげで英語の授業が以前よりも好きになった	3.75	0.97
16 1人で行うより、クラス全体で活動して効果があった	4.28	0.84
17 このプロジェクトに取り組んでいるときの英語の授業は楽しかった。	4.23	0.85
18 このプロジェクトに取り組んでから、もっと英語を頑張ってみたくなった	3.80	0.81
19 このプロジェクトに取り組んでから、自分の「英語の授業を受ける姿勢・態度」が良くなった（前向きになった・積極的になった）	3.35	1.04
20 このプロジェクトはまたいつか（もう一度）やってみたい	3.98	0.94
<b>能力面</b>	<b>4.07</b>	<b>0.38</b>
3 英語で自己紹介ができるようになった	4.60	0.58
6 この取り組みは普通の授業での学習に役立っている	4.08	0.79
7 定期テストなどの点数アップにつながった	3.55	0.77
10 英語を「書く」力がついたと思う	3.58	0.95
11 英語を「話す」力がついたと思う	4.45	0.59
12 この活動で、英語の発音が上手になった	3.98	0.72
13 英語を「聞く」力がついたと思う	4.28	0.71
14 英語を「読む」力がついたと思う	4.08	0.69
15 総合的な意味で、英語の力が向上したと思う	4.18	0.71

■表3：「Eメールを送ろう！」プロジェクト評価の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
<b>情意面</b>	<b>4.06</b>	<b>0.64</b>
1 一生懸命取り組めた	4.60	0.54
2 このプロジェクトが楽しかったと思う	4.35	0.79
4 英作文をすることに自信がついた	4.10	0.77
5 英語でメールのやりとりをすることを楽しめた	4.48	0.74
8 英語に対する抵抗や不安がやわらいだ	3.63	0.91
9 このプロジェクトのおかげで3で英語の授業が以前よりも好きになった	3.95	1.05
16 1人で行うより、クラス全体で活動して効果があった	3.78	1.29
17 このプロジェクトに取り組んでいるときの英語の授業は楽しかった	4.23	0.99
18 このプロジェクトに取り組んでから、もっと英語を頑張ってみたくなった	3.83	0.89
19 このプロジェクトに取り組んでから、自分の「英語の授業を受ける姿勢・態度」が良くなった（前向きになった・積極的になった）	3.65	0.88
20 このプロジェクトはまたいつか（もう一度）やってみたい	4.05	1.09
<b>能力面</b>	<b>3.53</b>	<b>0.47</b>
3 英語でEメールを打てるようになった	4.50	0.87
6 この取り組みは普通の授業での学習に役立っている（英語を書くことに役立っている）	3.88	0.87
7 定期テストなどの点数アップにつながった	3.48	0.71
10 英語を「書く」力がついたと思う	3.98	0.85
11 英語を「話す」力がついたと思う	2.80	0.84
12 この活動で、英語の発音が上手になった	2.35	0.79
13 英語を「聞く」力がついたと思う	2.73	1.05
14 英語を「読む」力がついたと思う	4.03	1.08
15 総合的な意味で、英語の力が向上したと思う	4.05	0.77

■表4：「Christmas Card を書こう！」プロジェクト評価の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
<b>情意面</b>	<b>4.20</b>	<b>0.48</b>
1 一生懸命取り組めた	4.70	0.56
2 このプロジェクトが楽しかったと思う	4.53	0.84
4 英作文をすることに自信がついた	4.23	0.73
5 英語で文章を書くことを楽しめた	4.35	0.65
8 英語に対する抵抗や不安がやわらいだ	3.70	0.93
9 このプロジェクトのおかげで英語の授業が以前よりも好きになった	4.20	0.81
16 1人で行うより、クラス全体で活動して効果があった	3.63	1.11
17 このプロジェクトに取り組んでいるときの英語の授業は楽しかった	4.45	0.80
18 このプロジェクトに取り組んでから、もっと英語を頑張って勉強してみたくなった	4.15	0.79
19 このプロジェクトに取り組んでから、自分の「英語の授業を受ける姿勢・態度」が良くなった（前向きになった・積極的になった）	3.60	0.80
20 このプロジェクトはまたいつか（もう一度）やってみたい	4.63	0.66
<b>能力面</b>	<b>3.69</b>	<b>0.53</b>
3 英語でカードが書けるようになった	4.50	0.71
6 この取り組みは普通の授業での学習に役立っている（英語を書くことに役立っている）	3.98	0.79
7 定期テストなどの点数アップにつながった	3.30	0.93
10 英語を「書く」力がついたと思う	4.48	0.55
11 英語を「話す」力がついたと思う	2.95	0.97
12 この活動で、英語の発音が上手になった	2.75	1.07
13 英語を「聞く」力がついたと思う	2.98	1.11
14 英語を「読む」力がついたと思う	4.10	0.97
15 総合的な意味で、英語の力が向上したと思う	4.15	0.76

■表5：「Show &amp; Tell on Japanese Culture」プロジェクト評価の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
<b>情意面</b>	<b>3.75</b>	<b>0.54</b>
1 一生懸命取り組めた	4.40	0.54
2 このプロジェクトが楽しかったと思う	4.20	0.78
4 英語で話すことに自信がついた	3.55	0.77
5 他人の発表を「英語で」聞くことを楽しめた	3.95	0.80
8 英語に対する抵抗や不安がやわらいだ	3.25	1.02
9 このプロジェクトのおかげで英語の授業が以前よりも好きになった	3.48	0.95
16 1人で行うより、クラス全体で活動して効果があった	3.93	0.96
17 このプロジェクトに取り組んでいるときの英語の授業は楽しかった	3.98	0.96
18 このプロジェクトに取り組んでから、もっと英語を頑張って勉強してみたくなった	3.53	0.77
19 このプロジェクトに取り組んでから、自分の「英語の授業を受ける姿勢・態度」が良くなった（前向きになった・積極的になった）	3.28	0.63
20 このプロジェクトはまたいつか（もう一度）やってみたい	3.78	0.99
<b>能力面</b>	<b>3.80</b>	<b>0.41</b>
3 英語でスピーチができるようになった	3.98	0.76
6 この取り組みは普通の授業での学習に役立っている（教科書の内容を理解するのに役立っている）	3.51	0.98
7 定期テストなどの点数アップにつながった	3.20	0.87
10 英語を「書く」力がついたと思う	3.90	0.83
11 英語を「話す」力がついたと思う	4.35	0.69
12 この活動で、英語の発音が上手になった	3.70	0.95
13 英語を「聞く」力がついたと思う	3.93	0.85
14 英語を「読む」力がついたと思う	3.50	0.81
15 総合的な意味で、英語の力が向上したと思う	4.08	0.57

■表6：「おもしろ電話ダイアログ」プロジェクト評価の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
<b>情意面</b>	<b>3.81</b>	<b>0.58</b>
1 一生懸命取り組めた	4.15	0.82
2 このプロジェクトが楽しかったと思う	4.15	0.85
4 英語で話すことに自信がついた	3.60	0.94
5 他人の発表を「英語で」聞くことを楽しめた	4.10	0.70
8 英語に対する抵抗や不安がやわらいだ	3.30	1.03
9 このプロジェクトのおかげで英語の授業が以前よりも好きになった	3.53	0.95
16 1人で行うより、クラス全体で活動して効果があった	4.20	0.81
17 このプロジェクトに取り組んでいるときの英語の授業は楽しかった	3.90	0.94
18 このプロジェクトに取り組んでから、もっと英語を頑張って勉強してみたくなった	3.50	0.81
19 このプロジェクトに取り組んでから、自分の「英語の授業を受ける姿勢・態度」が良くなった（前向きになった・積極的になった）	3.40	0.66
20 このプロジェクトはまたいつか（もう一度）やってみたい	4.13	0.98
<b>能力面</b>	<b>3.77</b>	<b>0.47</b>
3 英語でスピーチができるようになった	3.90	0.86
6 この取り組みは普通の授業での学習に役立っている（教科書の内容を理解するのに役立っている）	3.40	0.89
7 定期テストなどの点数アップにつながった	3.10	0.83
10 英語を「書く」力がついたと思う	3.63	0.76
11 英語を「話す」力がついたと思う	4.23	0.61
12 この活動で、英語の発音が上手になった	3.83	0.74
13 英語を「聞く」力がついたと思う	4.28	0.59
14 英語を「読む」力がついたと思う	3.59	0.71
15 総合的な意味で、英語の力が向上したと思う	3.85	0.76

■表7：「異文化紹介プレゼンテーション」プロジェクト評価の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
<b>情意面</b>	<b>4.08</b>	<b>0.52</b>
1 一生懸命取り組めた	4.43	0.59
2 このプロジェクトが楽しかったと思う	4.43	0.80
4 英語で話すことに自信がついた	4.18	0.83
5 他人の発表を「英語で」聞くことを楽しめた	4.63	0.66
8 英語に対する抵抗や不安がやわらいだ	3.63	0.86
9 このプロジェクトのおかげで英語の授業が以前よりも好きになった	3.85	0.91
16 1人で行うより、クラス全体で活動して効果があった	3.60	1.09
17 このプロジェクトに取り組んでいるときの英語の授業は楽しかった	4.40	0.73
18 このプロジェクトに取り組んでから、もっと英語を頑張って勉強してみたくなった	3.75	0.83
19 このプロジェクトに取り組んでから、自分の「英語の授業を受ける姿勢・態度」が良くなった（前向きになった・積極的になった）	3.65	0.73
20 このプロジェクトはまたいつか（もう一度）やってみたい	4.35	0.96
<b>能力面</b>	<b>3.71</b>	<b>0.55</b>
3 英語でスピーチができるようになった	4.15	0.85
6 この取り組みは普通の授業での学習に役立っている（教科書の内容を理解するのに役立っている）	3.55	0.80
7 定期テストなどの点数アップにつながった	3.45	0.77
10 英語を「書く」力がついたと思う	3.53	1.00
11 英語を「話す」力がついたと思う	4.45	0.86
12 この活動で、英語の発音が上手になった	3.98	0.96
13 英語を「聞く」力がついたと思う	2.90	0.94
14 英語を「読む」力がついたと思う	3.30	1.03
15 総合的な意味で、英語の力が向上したと思う	4.10	0.77

■表8：プロジェクト評価間の相関係数

	英語で自己紹介		Eメール		Christmas Card		Show & Tell		ダイアログ		異文化紹介	
	情意	能力	情意	能力	情意	能力	情意	能力	情意	能力	情意	能力
英語で自己紹介	情意	—										
	能力	.68**	—									
Eメール	情意	.32*	.35*	—								
	能力	.34*	.40*	.54**	—							
Christmas Card	情意	.54**	.49**	.64**	.54**	—						
	能力	.54**	.49**	.42**	.73**	.51**	—					
Show & Tell	情意	.57**	.58**	.39*	.44**	.49**	.54**	—				
	能力	.41**	.41*	.34*	.43**	.39*	.44**	.67**	—			
ダイアログ	情意	.53**	.51**	.49**	.41**	.43**	.49**	.73**	.46**	—		
	能力	.36*	.48**	.49**	.54**	.40*	.55**	.62**	.76**	.69**	—	
異文化紹介 プレゼンテーション	情意	.42**	.37*	.28	.01	.32*	.05	.36*	.21	.43**	.13	—
	能力	.53**	.40*	.14	.21	.32*	.31*	.42**	.61**	.31	.44**	.57**

\*\* p<.01 \* p<.05

■表9：学校における学習動機づけ尺度の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
<b>外的</b>	<b>2.42</b>	<b>1.00</b>
5 ちゃんと取り組まないと先生にしかられるから	2.20	0.97
23 成績が落ちると親がうるさいから	2.63	1.34
<b>取り入れ的</b>	<b>2.81</b>	<b>0.76</b>
6 周りの友だちに迷惑をかけるから	2.76	1.06
15 クラスのみんなが頑張ってるから	3.09	0.97
16 親が英語の勉強は大切だと言うから	2.85	1.23
17 英語ができると友だちにかっこいいと思われるから	2.56	1.26
<b>同一視的</b>	<b>3.72</b>	<b>0.56</b>
7 英語に限らず、中学校では授業をしっかり受けるのは当たり前だから	3.61	0.86
9 英語は新しい教科なので、頑張らないとわからなくなるから	3.77	0.79
10 授業態度は成績に関係するから	3.11	1.03
11 定期テストで良い成績を取りたいから	3.99	0.97
20 今の授業の内容が将来役に立ちそうだから	4.03	0.95
21 高校生になって困らないようにしたいから	3.82	0.90
<b>内発的</b>	<b>3.57</b>	<b>0.61</b>
1 英語が好きだから	3.73	1.02
2 英語は得意だから	3.03	1.04
3 英語の授業は楽しいから	4.03	0.80
4 英語の授業の雰囲気が気楽だから	3.65	0.89
8 英語がもっとできるようになりたいから	4.29	0.84
12 教科書の内容が楽しいから	3.42	0.92
13 授業がわかりやすいから	3.96	0.72
14 中学1年生の英語の勉強は簡単だから	2.65	0.99
18 考えることが好きだから	2.94	1.18
19 授業で行う活動（プロジェクトなど）が楽しいから	3.80	1.13
22 今、少しずつ英語ができるようになってきているから	3.75	0.92

■表10：家庭における学習動機づけ尺度の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
<b>外的</b>	<b>2.74</b>	<b>0.70</b>
1 学校や塾の先生が宿題を出すから	3.08	1.03
5 勉強しないと親がうるさいから	2.87	1.17
9 生徒が勉強するのは当たり前だから	3.10	1.08
13 現代の世の中の中の仕組みが勉強を強制するようにできているから	2.63	0.97
17 勉強しておけば先生にしかられずに済むから	2.57	1.05
21 親が監視しているから	1.94	1.11
25 成績が落ちると親がうるさいから	2.89	1.34
<b>取り入れ的</b>	<b>3.12</b>	<b>0.68</b>
2 勉強しないと不安だから	3.70	0.86
6 勉強しないと自分が恥ずかしいから	3.18	1.03
10 今勉強しておかないと後悔するから	3.92	0.92
14 先生によい生徒であると思ってほしいから	2.72	1.12
18 成績が悪いことで親を悲しませたくないから	2.86	1.13
22 周りの友だちに賢いと思われたいから	2.34	1.17
26 勉強ができないことでみんなに見下されたくないから	3.05	1.35
29 ライバルとみなしている友だちに負けたくないから	3.46	1.21
<b>同一視的</b>	<b>3.53</b>	<b>0.59</b>
3 学習しておくべき大切な内容だから	3.85	0.90
7 高校に進学したときに困らないように	3.70	0.93
11 学習内容が生きていく上で必要なことだと思うから	3.67	1.02
15 新しいことを学習したいから	3.38	1.02
19 学習内容が将来役に立ちそうだから	3.73	1.08
23 通知表を良くする必要があるから	3.29	1.15
27 勉強することは良いことだから	3.48	0.93
30 中学校では予習をするのは当たり前だから	2.95	0.97
31 英語は予習が大切な科目だから	3.46	1.02
32 予習を頑張れば授業がよくわかるから	3.66	1.03
35 英語ができると将来、就職や進学に有利だから	3.97	0.87
37 定期テストで良い点数を取りたいから	4.06	0.90
<b>内発的</b>	<b>3.42</b>	<b>0.70</b>
4 問題を解くことが面白いから	3.14	1.03
8 わかる喜びを体験したいから	3.28	1.04
12 難しいことに挑戦することが楽しいから	3.03	1.08
16 できるようになることが楽しいから	3.75	1.00
20 考えることが好きだから	3.11	1.06
24 知識が増えると楽しいから	3.67	0.99
28 つまずきや失敗を乗り越えることが楽しいから	3.00	0.95
33 英語を話すのが上手になりたいから	4.19	0.93
34 英語ができるとかっこいいと思うから	3.96	1.05
36 ALT のシェリーフ先生と英語で話せるようになりたいから	3.42	0.98
38 単に、勉強は何でも好きだから	2.47	1.09

■表11：動機づけ間の相関係数

		学校における学習				家庭における学習			
		外的	取り入れの的	同一視的	内発的	外的	取り入れの的	同一視的	内発的
学校学習	外的	—							
	取り入れの的	.60**	—						
	同一視的	.16	.54**	—					
	内発的	-.18	.12	.31**	—				
家庭学習	外的	.74**	.56**	.23*	-.14	—			
	取り入れの的	.36**	.63**	.64**	.28*	.46**	—		
	同一視的	.16	.52**	.77**	.58**	.18	.69**	—	
	内発的	-.15	.23*	.39**	.75**	-.21	.33**	.69**	—

\*\* p<.01 \* p<.05

■表12：プロジェクト評価と動機づけ間の相関係数

		学校における学習				家庭における学習			
		外的	取り入れの的	同一視的	内発的	外的	取り入れの的	同一視的	内発的
英語で自己紹介	情意	-.16	.10	.35*	.37*	-.10	.19	.05	.22
	能力	-.24	-.11	.15	.52**	-.32*	.16	.11	.29
Eメール	情意	.21	.27	.10	.32*	.14	.21	.11	.01
	能力	-.19	.16	.24	.35*	-.10	.23	.20	.21
Christmas Card	情意	-.21	.08	.18	.33*	-.17	.28	.07	.08
	能力	-.08	.01	.18	.39*	-.07	.16	.12	.20
Show & Tell	情意	-.17	-.07	.30	.51**	-.23	.18	.20	.31
	能力	.04	.35*	.40*	.48**	-.17	.53**	.43**	.36*
ダイアローグ	情意	-.10	-.05	.28	.31*	-.12	.23	.18	.21
	能力	.12	.13	.19	.41**	-.15	.48**	.32*	.30
異文化紹介 プレゼンテーション	情意	-.19	.16	.28	.18	-.11	.10	.18	.16
	能力	-.05	.14	.33*	.22	-.12	.27	.28	.31

\*\* p<.01 \* p<.05

■表13：プロジェクト評価とテスト得点間の相関

		英検		定期テスト					
		4級	5級	後期中間テスト			学年末テスト		
		リスニング	筆記	リスニング	筆記	合計	リスニング	筆記	合計
英語で自己紹介	情意	-.03	.09	-.01	.18	.17	-.07	-.04	-.04
	能力	.08	.24	.13	.34*	.34*	.06	.26	.26
Eメール	情意	.09	.15	.13	.25	.26	.14	.27	.28
	能力	.03	.15	.08	.32*	.32*	-.08	.13	.12
Christmas Card	情意	-.03	.13	.03	.19	.19	.06	.07	.07
	能力	-.12	.08	-.03	.25	.24	-.03	.10	.10
Show & Tell	情意	-.15	.07	-.18	.20	.16	-.06	.10	.10
	能力	.03	.03	.07	.12	.12	.05	.04	.04
ダイアローグ	情意	.15	.27	.01	.30	.29	.11	.30	.30
	能力	.14	.32*	.07	.42**	.41**	.10	.38*	.37*
異文化紹介 プレゼンテーション	情意	-.28	-.07	-.11	-.16	-.17	-.08	-.18	-.18
	能力	-.31*	-.10	-.16	-.15	-.16	-.16	-.29	-.29

\*\* p<.01 \* p<.05

■表14：成績上位群・下位群のプロジェクト評価得点

		上位群	下位群
英語で自己紹介	情意	4.18 (0.39)	4.09 (0.30)
	能力	4.22 (0.45)	3.78 (0.25)
Eメール	情意	4.18 (0.62)	3.64 (0.94)
	能力	3.71 (0.38)	3.33 (0.46)
Christmas Card	情意	4.11 (0.56)	4.16 (0.43)
	能力	3.82 (0.51)	3.40 (0.45)
Show & Tell	情意	3.73 (0.50)	3.53 (0.39)
	能力	3.58 (0.24)	3.64 (0.45)
ダイアローグ	情意	4.13 (0.34)	3.38 (0.66)
	能力	3.91 (0.38)	3.20 (0.59)
異文化紹介プレゼンテーション	情意	3.91 (0.51)	4.25 (0.50)
	能力	3.60 (0.35)	3.91 (0.72)

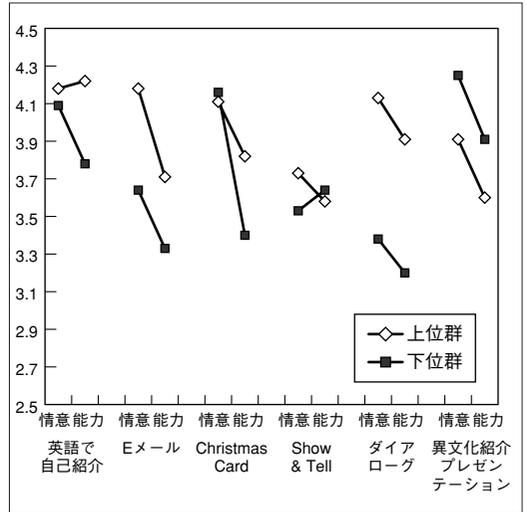
( ) 内は標準偏差

■表15：ポストテストにおけるテスト得点の群差

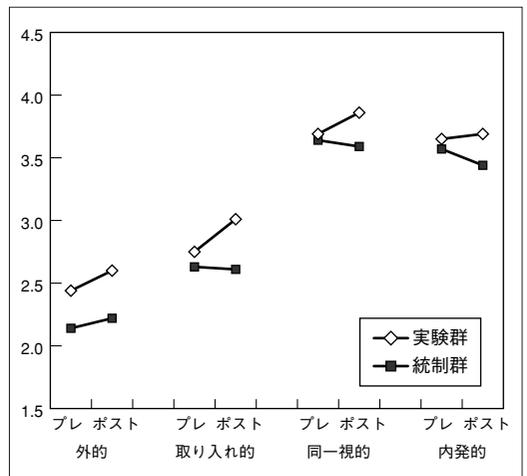
		実験群	統制群	t値
英検4級 (2月下旬)	リスニング	23.33 (4.46)	22.97 (3.84)	0.37
英検5級 (3月上旬)	筆記	23.65 (1.81)	23.73 (2.01)	-0.18
後期中間 (12月中旬)	リスニング (英検5級)	23.43 (1.48)	23.33 (1.47)	0.30
	筆記	53.08 (10.50)	55.50 (12.48)	-0.93
	合計	76.50 (10.99)	78.83 (12.89)	-0.86
学年末 (2月下旬)	リスニング (英検5級)	24.33 (0.82)	24.53 (0.92)	-1.01
	筆記	55.18 (12.81)	51.98 (15.25)	1.00
	合計	79.50 (13.16)	76.50 (15.37)	0.93

( ) 内は標準偏差 すべて n.s.

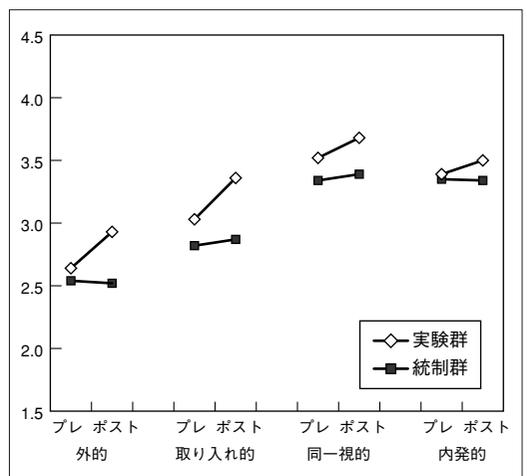
▼図1：上位群・下位群のプロジェクト評価



▼図2：学校における学習動機づけ



▼図3：家庭における学習動機づけ



〔奨励研究〕

# 学級担任が子どもと楽しむ英語活動

—— コミュニケーション能力の育成 ——

共同研究

代表者：石川県／金沢市立森本小学校 教諭 本間 啓子

## 概要

国際的なコミュニケーション能力を伸ばすには英語運用力も不可欠であり、学習時間を確保し継続的に学習するための教育課程を編成する必要がある。英語免許のない小学校の学級担任でも、よい教材とよい教育課程、そして研修と協力体制を整えば子どもたちと英語活動を楽しむことができると考え研究を進めた。

学校生活で一番身近な学級担任から英語を日常的に聞くことは、赤ちゃんが日本語を習得する過程に近く自然である。15分モジュールの日課表は、学級担任に自然な状態で英語を使うことを可能にし、英語をシャワーのように子どもたちに聞かすことができた。その English Time を生かし Happy Time へつなぐことで、学級担任が主体的に取り組むこともできた。さらに、子どもたちのコミュニケーション能力及び英語運用力を伸ばすことにもつながったのである。

また、校内の先生方だけでなく、近隣小中学校の先生方にも呼びかけ、共に研修を積み実践を重ねることで、子どもたちを見守り育てる使命感を共有できた。

## 1. はじめに

本校では平成8年度より、環境教育の一環として触れあい活動を中心に年間10時間程度の英語活動に取り組んできた。しかし、外国の方と触れあっているときに児童が常に学級担任に和訳を求める姿を見て本当に人とかかわる力（コミュニケーション能力）がついているのか疑問を感じた。児童の進学先であ

る森本中学校からも「触れあいに重点を置いた活動はとてもよいが、英語に親しみ楽しく学べる活動を一層工夫することが大切である」という指摘を受けた。国際社会に生きる子どもたちには英語運用力も不可欠であり、トピック的な取り組みではなく学習時間を確保し継続的に学習するための教育課程を編成する必要があると考えた。しかし、本校には英語の免許を持つ先生はいない。英語を話せる方にゲストとして授業に入ってもらえる時間も限られている。そこで、学級担任が主体的に英語活動に取り組むことができないか研究を進めた。

## 2. 学級担任が英語活動を進めるために

英語の免許のない小学校の学級担任が英語活動を主体的に進めるには、いくつかの準備が必要である。よい教材とよい教育課程、そして研修と協力体制を整えば学級担任が子どもたちと英語活動を楽しむことができると考えた。

### 2.1 目標

英語活動は、人と人とのかわりであり、コミュニケーション能力の育成を図る場として有効であると考え、目標を次の4点にした。

- ・コミュニケーション能力の育成
  - いろいろな国の文化、国際的な話題に関心を持ち、調べたり、コミュニケーションをしようとする態度を育てること
- ・聴き考える力、思考力
  - 主体的に聞こうとする態度と考えようとする態度を育てること
- ・異文化理解尊重、日本の文化への認識

いろいろな国の人や文化に接し、その特徴や良さに気づき、自国の文化と共に尊重していこうとする態度を育てること

- ・人権尊重, 国際理解と協調, 生命尊重

どんな国の人も差別や偏見を持たず自然環境も含めすべての命を大切にするという思いやりの心で仲良くしていこうとする態度を育てること

## 2.2 基本的な進め方

3年生以上は総合的な学習の時間に年間35時間の英語活動に取り組むことにした。しかし、EAA（民間指導協力員）、ALT（外国語指導助手）、EAC（外国人指導員）の来校だけで35時間の運用は難しい。そこで、英語活動を大きく3つに分けた。

☆English Time (20時間)
学級担任だけで行う英語活動
☆Happy Time (10時間)
EAA と学級担任の TT で行う英語活動
☆World Time (5時間)
ALT や EAC と学級担任の TT で行う英語活動等

English Time を2週間行いその活用として3週目に Happy Time をとる。この3週間を1 UNIT として定期的に位置づけた。World Timeは、トピック的なもので情報教育を活用したものも含んでいる。

反応のよい1・2年生にもできるだけ本当の英語に触れる時間を確保するために年間10時間の英語活動を行った。Happy Time を7時間、English Time は歌中心に3時間とした（表1参照）。

■表1：基本的な進め方と教材

	歌	English Time	Happy Time	World Time
低学年	全 校 に 用 い る 曲 ・ 校 内 放 送 で 流 す ・ 英 語 活 動 で 効 果	5月以降3週間に1回 15分×9回 3時間扱い 英語の歌 等	2学期以降 1時間×7 7時間扱い 英語の歌に慣れ親しみ語彙を増やす楽しい活動	EAC ALT 来校 口S 授業 情報 教育 (えいごリアンHP+CDROM等) 児童 集会 ・縦 割り 遠 足 国 際 理 解 コー ナー ・JRC
		5月以降 15分×週3回×20回 20時間扱い *週1回の45分授業に構成することも可能	5月以降 3週間に1回10時間扱い	
中学年		A B C ビデオ 2000年 コミュニケーシ 度えいごリアン ョンゲーム WORD BOOK 活用等	English Time での言語材料を生かした楽しい活動	年5時間程度
		5月以降 15分×週3回×20回 20時間扱い *週1回の45分授業に構成することも可能	5月以降 3週間に1回10時間扱い	
高学年		A B C ビデオ 2001年 コミュニケーシ 度えいごリアン ョンゲーム WORD BOOK 活用等	English Time での言語材料を生かした楽しい活動	年5時間程度
		5月以降 15分×週3回×20回 20時間扱い *週1回の45分授業に構成することも可能	5月以降 3週間に1回10時間扱い	

## 2.3 日課表の工夫

学級担任が行う English Time も、日課表を工夫し、毎朝15分間のモジュールで時間割に位置づけた。8時20分～35分である。15分間なら、学級担任でもできるだけ英語を使うことが可能である。また、月曜日、水曜日、金曜日と週3回に分けることで児童が英語に触れる機会を増やすことができた。基本的には月曜日を English Time A（ビデオ視聴）、水曜日を English Time B（コミュニケーションゲーム）、金曜日を English Time C（ワードブックの活用等）とした。また、どのクラスも一緒に英語活動に取り組む時間が設定されることでクラス間格差が生じないように考えた。

## 2.4 教育課程の編成

各学年から1名の英語活動プロジェクトを作り教育課程の編成に取り組んだ。中心教材を「えいごリアン」のビデオにした。子どもたちがとても好きな番組である。また、NHK 教育放送のテキストやホームページも充実しており、このビデオを活用した活動を工夫して教育課程を作成していった。金沢市教育委員会の英語活動の指針Ⅲ等も参考にしながら、ビデオの基本表現の活用が図れる活動をできるだけ多く教育課程に掲載することで、各学年、各クラス、各学級担任の実態に合った活動を工夫することができた。また、聴き考える活動も大切にするために、「WORD BOOK」を採用した。3年生以上の児童に保護者の理解を得、個人購入してもらうことができた。

## 2.5 教材の準備

英語活動の実践において悩みとなる教材準備が学級担任の負担にならないように、教育課程と合わせて準備をした。春休みや夏休みの長期休業期間を利用して教育課程に紹介してある活動に必要な教材をすべて用意し、各学年の教材ケースに保存した。また、職員室の近くに英語活動教材スペースを作ることできるだけ活用しやすくした。他の教材も先生方が使いやすいように範疇ごとに整理しクリアケースに入れた。

## 2.6 校内研修

従来の研修は、英語活動担当者が出かけて研修を受けて報告する形態が多かった。しかし、学級担任が等しく研修を受けて授業をする必要があると考え、本校に講師の先生を招いて自校研修会を持つことにした。13年度4回、14年度3回の研修会を持った。担当者の報告だけでは伝わらなかったことも全職員と一緒に研修を受けることで共通理解が図れることが多かった。

また、子どもたちが中学校で一緒になる近隣の小学校の先生方や進学先中学校、及び金沢市内の小学校すべてに研修会への参加も呼びかけた。事前に、教育課程を配布し活用しやすいよう CD-ROM もつけるなどしており、多くの参加があった（資料1「公開研究会」参照）。

# 3. よりよい英語活動にするために

子どもたちの実態に合った教育課程でなければコミュニケーション能力を伸ばすことはできない。常に SEE（評価）→PLAN（教育課程）→DO（実行）のサイクルで取り組んできた。

定期的に評価を行い、すぐに指導・支援、PLANに生かすようにした。

## 3.1 コミュニケーション能力の評価

コミュニケーション能力の評価は、次の5つの観点で行った。「よくできた」「だいたいできた」「あまりできなかった」「できなかった」の4段階評価した。

### 3.1.1 評価観点

- ・関心、意欲、態度
- …自ら学び考え意欲的に活動しているか。

- ・聴く力
  - …話を聴くときのマナー、礼儀を身につけながらしっかり考えながら聴くことができたか。
- ・人間関係力（国際理解力含む）
  - …ゲストや友だちと積極的にかかわることができたか。ゲームのときには友だちと協力し仲良く活動を楽しむことができたか。どこの国の人もこだわりなくかかわることができたか。
- ・自己表現力
  - …どんな場面でも、自分の考えを自分なりの方法で表現できたか。
- ・英語運用能力
  - …英語を聴き考えることを大切にしながら身につけた英語を話せたか。

### 3.1.2 評価方法

児童による自己評価を中心に行った。UNIT ごとに Happy Time 終了時に振り返り、カードに記入した。また、前期末（10月）及び後期末（2月）の全校アンケートに合わせて同じく4段階で行った。

教師による評価は、English Time は各担任が、Happy Time はゲストの方と学年で一緒に行った。

## 3.2 教育課程の評価

教育課程の評価は、各授業形態や内容について児童に「楽しかったか」を問い、それぞれの回答の理由も記述してもらった。

### 3.2.1 評価観点

- ・英語活動全体について
- ・English Time A（ビデオ視聴）について
- ・English Time B（ゲーム等）について
- ・English Time C（ワードブック）について
- ・Happy Time について
- ・World Time について
- ・その他

### 3.2.2 評価方法

前期末（10月）及び後期末（2月）に全校アンケートとして児童による評価を行った。

また、授業案と合わせて児童の評価や反省を残し来年度の教育課程へ生かした。また、研修会前後や前期末後期末に先生アンケートを実施した。

## 4. 成果

### 4.1 児童の実態に合った楽しい活動の工夫

UNIT ごとの児童の振り返りや教師の評価を受けて各成長段階に応じた楽しい活動を工夫することができるようになった。以下は代表例である。

5・6年生はビデオが同じなので UNIT 2 で同じ活動を組んでみた。EAA の先生も同じである。

#### UNIT2 Happy Time Plan

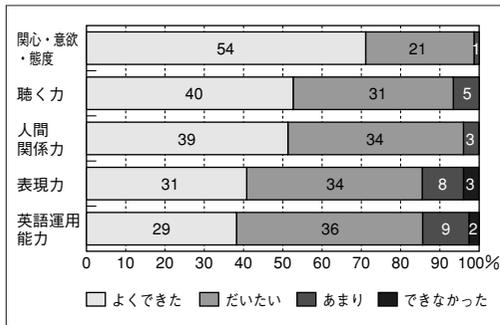
1. あいさつをする
2. Where are you going? ゲームをする
3. 「Let's make hotdogs!」

Which do you like? This one. That one.

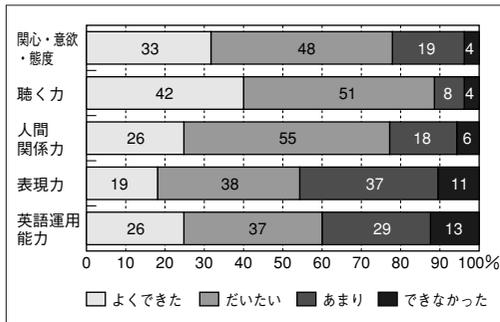
4. あいさつをする

5年生は英語を使いながらのホットドッグ作りにとっても喜んで取り組めたが、6年生はふざけてしまい実りの少ない時間になった。EAA の先生とも「6年生には幼い活動だったのではないかと反省した。児童の振り返りの集計にも以下のように大きく違いが出た。

▼ 図1：5年生自己評価人数集計グラフ (UNIT 2)



▼ 図2：6年生自己評価人数集計グラフ (UNIT 2)



5年生は、「とても楽しかった」と答えた子が70%を超え、聴く力や人間関係力、表現力、英語運用力も高い数値を示している。6年生は、「とても楽しかった」と答えた子が30%と低く、他の項目についても低い数値である。

そこで、6年生に活動が合っていなかったという反省にたち、子どもたちが知的に満足できるように他教科の学びを生かした活動を工夫するの必要を感じた。

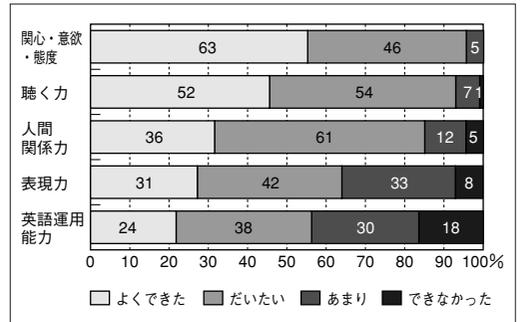
そこで、UNIT 3では下記のような算数や社会の教科内容と関連させた活動を組み込んでみた。また、主体的に活動に参加するような工夫もした。

#### 6年生 UNIT 3 Happy Time Plan

1. あいさつをする
2. ビンゴゲームをする  
10～30の数字から選んでカードに書く
3. 「これだあれゲーム」をする  
Who is he?  
歴史上の人物等問題を考えさせておく
4. あいさつをする

すると児童の自己評価にも「難しいけど面白かった」という声とともに変化が現れた。

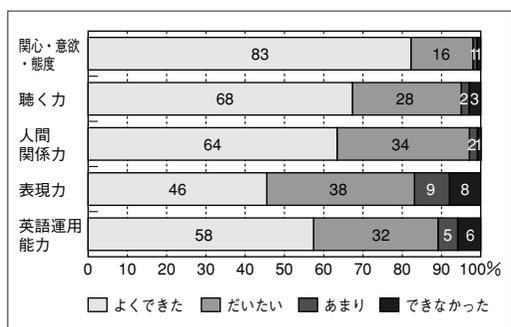
▼ 図3：6年生の自己評価人数集計グラフ (UNIT 3)



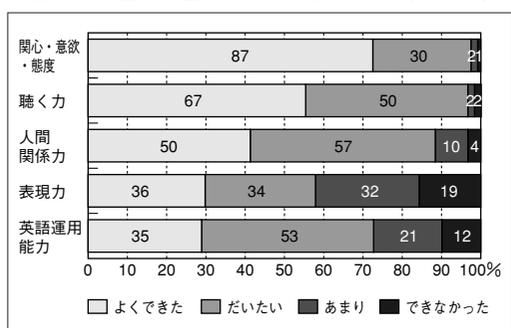
5年生と同じく「楽しかったですか」(関心・意欲・態度)という項目を最高に斜めラインを描いている。担任がEAAの先生と話している中で子どもたちに合っていたと感じた授業のときは、児童の自己評価のグラフがこのような斜めラインを描く印象を受けた。そこで他の学年についても比べてみた。

やはり、3年生、4年生でも斜めラインが表れている。どの学年でも楽しくなければ他の力もつかないことが改めてはっきりした。ただし、学年が低い方が英語運用力が高くなる傾向がある。これは、恥ず

▼ 図4：3年生の自己評価人数集計グラフ (UNIT 2)



▼ 図5：4年生の自己評価人数集計グラフ (UNIT 2)



かしがらずに英語を話すことができるからであろう。学年の成長段階に応じた楽しい活動を工夫していくことが必要であることがはっきりした。

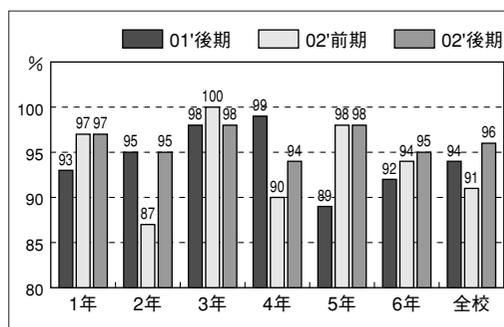
この気づきを生かし、2学期以降も実践を重ねた。「えいごリアン」が中学年対象であることもあり、主に高学年で教育課程の活動を学年の実態に合わせて工夫を重ねた。子どもたちの自己評価の各項目の数値も上がり、EAAの先生と学級担任の評価も上がり、毎回の英語活動を充実させることができた(資料2「各学年の実践」参照)。

## 4.2 楽しい英語活動

前年度末(3月)、前期末(10月)と後期末(2月)に全校アンケートを実施した。その結果は次のグラフの通りである。

楽しい理由として、触れあいやゲームのこと以外に「英語を覚えてきたら楽しくなってきた」(2年)、「いろいろな英語が楽しくわかる」「英語が覚えられる」「他の国のことが学べる」(3年)、「英語が使いたくなるから」「新しい英語を習うから」(4年)、「いろいろな英語がわかって面白い」「楽しく英語が覚えられ」(5年)、「ゲームを通して英語が覚えられ」

▼ 図6：英語は楽しいですか(全校アンケート結果)



「英語が覚えられ」「英語を使って会話ができる」(6年)などと答えている。

前期末(10月)には前年度末(3月)よりも楽しいと答えた子のパーセントが減少していたが、後期末(2月)には今までの最高96%が楽しいと答えた。毎回の授業評価を生かし改善してきた成果と言える。

## 4.3 英語運用力

### 4.3.1 全校アンケートから

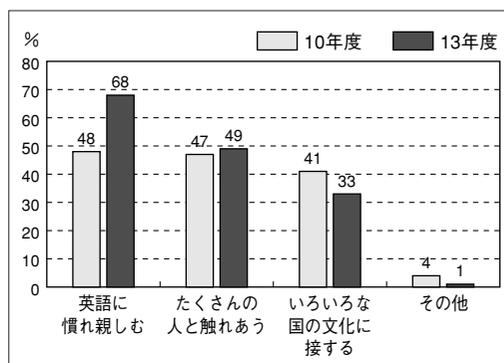
前述の全校アンケートでも英語に慣れることができましたかという問いに80%以上が慣れることができましたと答えていることも成果である。

### 4.3.2 中学生アンケート

前年度卒業生に中学校進学後、小学校の英語活動をどう考えているかアンケートをとった。

年間10時間実施していた平成10年度卒業生と35時間実施した平成13年度卒業生を比較した。「英語に慣れ親しむ」という問いに「YES」と答えた子が48%から68%と20%も増えていることがわかる。

▼ 図7：英語活動を通してできるようになったこと



また、中学校でどんな時に小学校の英語活動が役に立っていると思うかの問いには、回答者79人のうち「英語がなんとなくわかる」(27人)、「あいさつする時」(18人)、「会話」(7人)、「書く時」(8人)、「小学校の英語がたくさん出てくる」「小学校の復習のように感じる」という回答もあった。

#### 4.3.3 高校生アンケート

初めて英語活動を年間10時間実施した児童の追跡調査も試みた。

平成10年度卒業生(現在高校1年生)の中から英語関連コースに進学した子どもたちに小学校の英語活動についての印象を聞いてみた。「他の国の文化やゲームなど、日本ではわからないことがわかった」

「外国の人に対して抵抗がなくなった」など、触れあい重視の活動の成果が表れていた。しかし、英語についてはほとんど覚えていなかった。

やはり年間10時間のトピック的な英語活動では英語運用力は期待できないことがわかる。継続した段階的な教育課程の必要性を改めて感じた。

#### 4.3.4 EAAの先生からと児童英検

EAAの先生から「森本の子どもたちは英語がわかるようになってきた」「聞いてわかっている」などの評価を前期終了時(10月)に受けた。本当に英語運用力がついているのか試すために3年生以上全員が児童英検の問題に挑戦してみることにした。

どの学年も70パーセント程度の正答率であったこ

#### 2002年度第2回児童英検3級問題受験結果

■ 表2：各学年平均正答率(パーセント)

学年	3年	4年	5年	6年
正答率	69.5	70.4	73.5	78.4

■ 表3：課題内容別正答率

	3年	4年	5年	6年	全体
語句の聴解(12問)	74.5	81.5	81.5	88.0	81.4
文の聴解(8問)	61.6	63.3	64.0	73.3	65.6
会話の聴解(12問)	72.7	74.3	78.8	84.4	77.6
定型表現の聴解(4問)	80.0	68.3	73.7	77.0	74.7
質問の聴解と応答(5問)	54.2	47.0	41.2	50.4	48.2

■ 表4：低正答率の問題(全体正答率50%以下)

(9) ten years old	28.7%
(14) She goes home by car every day.	44.3%
(15) Yumi helps her cook dinner.	46.3%
(37) Where is this?	36.8%
(38) How many people are there?	41.0%
(40) What is the girl doing?	44.9%

#### ■ 6年生の感想

- ・簡単な問題もあってすぐにわかった英語もあったけど難しい問題もありました。でも間違っている問題がすくなかったのがよかったです。英語がわかったのが一番うれしかったです。

- ・難しかったけど難しくないのもあったので、まあまあ書きました。意外とおもしろかったし、よかったです。また、もう1回してみたいと思いました。
- ・やりはじめは少し不安だったけど、簡単なのもあって良かったです。会話文や質問文が難しかったです。たくさんまちがえたけど、どこが苦手なのかよくわかったし、どこで勘違いしたかもちゃんとわかるようになったから楽しかったです。また、こういうのをやりたいです。
- ・聞き取りにくかった。意外と英語を聞き取るのは難しかったです。英語の会話っぽいのがうまくわからなかった。発音とかいつもの英語の時間とちょっと違っていて難しかったです。
- ・難しいのもあったけどだいたいわかったのでこれからもがんばって英語を覚えたいです。ちゃんと聞き取れたしよかったです。
- ・聞き取りやすい問題もあったけど難しい問題もあり、けっこう間違えてしまった。でもこういうのは初めてで楽しく取り組めた。聞いたことのある言葉もけっこうできてきた。
- ・英語はやっぱ難しかったです。でもだいたいの想像でわかりました。放送は少し速かったし何を言っているのかさっぱりわかりませんでした。点をつけるとすごい点になると思いました。中学の英語が不安です。
- ・前半は簡単だったけど、後半は難しかったです。でも、少し英語の勉強をしていたのでよかったです。日常生活的英語をもっと知りたいなあと思いました。

とは成果と言えるだろう。年間35時間の教育課程を試行して2年目の子どもたちである。本校は35人以上のクラスがほとんどである。おまけに英語の免許のない担任がそのうち20時間を担当しているのである。英語を学校外で習っている子ども、ほとんどいない。習い事などで10人前後で週1回英語に触れてきた子どもたちよりもずっと条件としては悪いと考えられる。それでも、このような成果が見られたことは、今後の期待にもつながった。

子どもたちの感想からも満足感や次への意欲がうかがわれる。ただ、逆に不安や劣等感を感じた子どもたちへの配慮も忘れてはならない。

また、表3から語句の聴解が80%以上ということも成果として挙げられるだろう。今後、さらに文で英語を聞かすことを心がけ、質問の聴解と応答の力もつけていきたい。

そのためには、教育課程の充実も大切である。この評価（SEE）でわかったことは、次の教育課程（PLAN）に生かすことができた。例えば、表4にあるような子どもたちが弱い語句や場面を意識して次年度の教育課程のゲームなどに盛り込んだのである。

加えて、個人データも記録して、次年度からの個人の英語運用力の評価にも活用していくことにした。

## 4.4 先生の意識

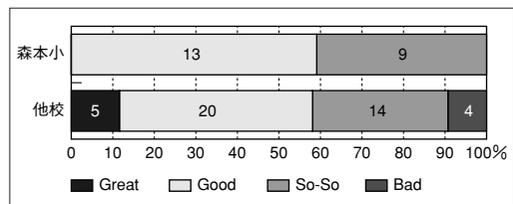
### 4.4.1 森本小と他校のアンケート比較

子どもたちの意欲は先生方の意欲による影響が大きい。先生方の気持ちをアンケートによって集約しながら問題点に対処していくことにした。また、本校の研修に参加して下さった他校の先生方にも同じアンケートをお願いして、比較することで、より実態をつかむことができた。

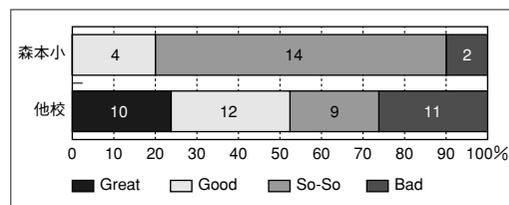
アンケート実施は、11月～12月。他校の先生方は、ほとんどが英語活動担当者である。

#### ① 指導のあり方について

▼ 図8：不安や抵抗なく英語活動に取り組みますか



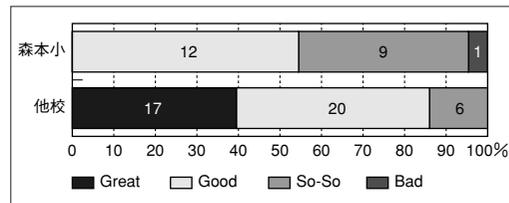
▼ 図9：英語活動は、EAA・EAC・ALTや英語専科の方がいいと思いますか



本校の先生方は、英語活動に不安や抵抗なく自信を持って取り組めるという声は少ないが、全然自信がないという否定的な声もない。また、英語の専科に英語活動を任せたいという声も他校に比べて少ないことがわかる。これは、学級担任が英語活動に主体的に取り組み、その良さを感じているからではないだろうか。

#### ② 研修について

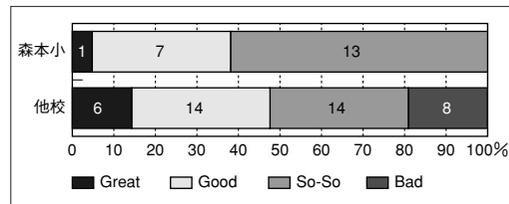
▼ 図10：英語活動研修の機会はもっと必要だと思いますか



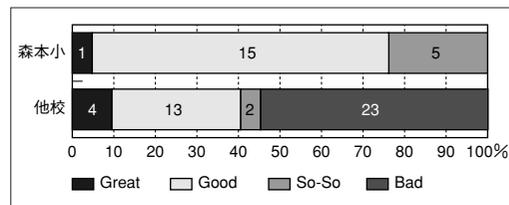
他校では、研修が足りないという声が多いためである。しかし、本校では、自校研修会を開いているので先生方は満足しているようだ。むしろ、多すぎると感じている声もあった。

#### ③ 評価について

▼ 図11：児童の評価を授業に生かしていますか



▼ 図12：ゲストの評価を授業に生かしていますか

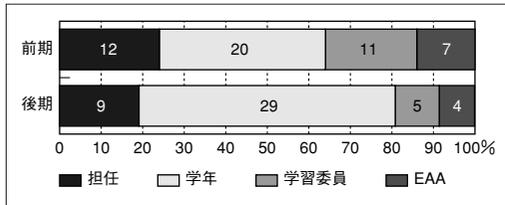


他校に比べて、児童の評価もゲストの評価も次の授業へ生かそうとする意識が高いと言える。

#### 4.4.2 校内先生アンケート

前期末（10月）に実施したアンケートの結果では、学習委員（英語活動担当）が授業案を考えたり各学級担任の裁量で行うことが多かったが、後期は学年で話し合っって英語活動を進めることが多くなったことがわかる。

▼ 図13：英語活動のプランは誰が考えますか



学年の協力体制が、学級担任が主体的に英語活動を進めるためには不可欠であることがわかる。また、協力体制がとれれば、英語活動へのクラス間格差を生まないことにつながると考える。

## 5. 課題

### 5.1 段階的な教育課程の作成

実践を重ねる中で、高学年の児童から文字への必要感が出てきたことや、より子どもたちが意欲を持って英語活動に取り組める活動の必要性が課題として挙がってきた。そこで、次年度に向けて、今年度以上に子どもたちの実態に合った段階的な教育課程の編成をめざした。改善点は次の通り。

- 1年 English Time は英語の歌の活用
- 2年 English Time は絵本の活用
- 3年 「2000年度えいごリアン」の基本表現活用等
- 4年 「2001年度えいごリアン」の基本表現活用等  
English in Action の部分活用
- 5年 「2001年度えいごリアン」の基本表現活用等  
English in Action の活用
- 6年 「ノッポさんの英語大好き」からの活用等  
English in Action の活用  
Personal Time の新設…情報教育との関連

### 5.2 学級担任がより自信を持てるように

英語の免許がない小学校の学級担任が今年度のように研修と実践・評価を重ねることでさらに自信を深めることができると考える。計画的によりよい研修を行っていきたい。また、評価を生かすことも自信につながると考える。

## 6. まとめ

学校生活で一番身近な学級担任から英語を頭や心にインプットすることは、赤ちゃんが日本語を習得する過程に近く自然である。ただ、現在小学校の学級担任で英語に自信のある人は少ない。できるだけ自然な状態で英語を使うには15分が限界である。子どもの集中力も15分が1つのラインである。「えいごリアン」の番組も15分構成であり、15分モジュールの日課表もマッチしており、英語をシャワーのように少しずつ子どもたちに聞かすことも可能にしている。その English Time を生かし Happy Time へつなぐユニットの構成も効果的である。

自校編成の教育課程を柱に共に研修を積み、共に授業案を練り実践し、その評価を次に生かす学年や学校全体の協力体制が生まれたことが何よりも子どもたちのコミュニケーション能力及び英語運用力の向上につながると信じている。

また、近隣小中学校の先生方と共に研修を積むことで同じ子どもたちを見守り育てる使命感を共有できたこともうれしかった。

### 謝 辞

英語について知識のない私たちにご指導くださった中部学院大学客員教授久埜百合先生、田園調布雙葉小学校英語科講師佐藤令子先生、ぼ〜ぐなん国際文化情報センター岩橋加代子先生には、大変お世話になりました。ありがとうございました。

また、この研究をまとめるにあたり（財）日本英語検定協会検定委員長和田稔先生にもご助言いただきました。ありがとうございました。

資料1：公開研究会

平成14・15年度…金沢市21世紀型モデル校（学校提案型）  
 研究主題………目を輝かせて関わり合う姿をもとめて  
 ～コミュニケーション能力の育成～

研究内容

1. 英語活動の推進によるコミュニケーション能力の育成
  - コミュニケーション能力を育てる英語活動年間計画作成と実践（年間35時間）
    - ・ 発達段階や系統性を考慮した活動内容の検討
  - 学級担任が行う英語活動の計画と実践
  - 英語活動推進に関わる職員研修のあり方
    - ・ 英語力、活用力を高める研修
    - ・ 近隣学校との連携による研修
2. 地域の人々との交流を通したコミュニケーション能力の育成
  - 総合的な学習におけるテーマ学習の実践（コミュニケーション能力を育てる6年「生きる」の計画作成と実践）
    - ・ 自分の生き方を見つめるための地域の先生との触れあい
    - ・ 学んだことを伝えるライフセッション
  - 「町の畑」を通した交流活動の実践
    - ・ 計画、作業時の交流
    - ・ 収穫祭や感謝の会での交流
3. 情報機器を活用したコミュニケーション能力の育成

公開

- 第1回目（6月14日）
  - ・ 英語活動（4年、5年）の公開
  - ・ 講演会「小学校の英語活動のあり方」  
 講師 佐藤令子先生（田園調布雙葉小学校英語科講師・日本外国語専門学校児童英語教育講師）
- 第2回目（8月29日）
  - ・ Let's Enjoy English Activities（英語活動研修会）  
 講師 岩橋加代子先生（ぼーぐなん国際文化情報センター）
- 第3回目（11月13日）
  - ・ 公開授業 6年総合的な学習「生きる～夢に向かって歩いていこう～」
  - ・ パネルディスカッション

公開の様子

- 第1回目（6月14日）  
 英語活動の実践を通して
- ① 公開授業（13：40～15：15）

限	時間帯	学年と内容
5限	13:40～14:20	English Timeの公開（各教室） 13:40～13:55 4の2（授業者 野間佐和子） 4の3（授業者 南照子） 4の4（授業者 泉和宏）
		14:05～14:20 5の1（授業者 勝田秋司） 5の2（授業者 桶谷治江） 5の3（授業者 寺本晴子）
6限	14:30～15:15	Happy Time の公開（マルチ） 4の1（授業者 安井英世・中村早苗）

- ② 研究協議（15：30～15：50）  
 本校の英語活動について（提案 本間啓子）
- ③ 講演（15：50～16：50）  
 「小学校英語活動のあり方」 講師 佐藤令子先生（田園調布雙葉小学校英語科講師・日本外国語専門学校児童英語教育講師）



- 第2回目（8月29日）  
 Let's Enjoy English Activities（英語活動研修会）

10：00～11：30

- ① Beginners コース  
 英語活動を担任だけでやってみようと思っている方、一緒に楽しみましょう

13：00～14：30

- ② Intermediate コース  
 ちょっと慣れてきたけどまだまだ自信が…という方、一緒に楽しみましょう

14：45～16：15

- ③ Challenge コース  
 さらにティーチャートークもレベルアップしたい方、一緒にチャレンジしましょう



## 資料2：各学年の実践

## 英語教育実践報告 1年生

☆English Time (担任だけの英語活動) 英語活動教育課程に準じて実施

☆Happy Time (EAAの小嶋先生・林先生と担任とのTTの英語活動)

## 授業の流れ

HAPPY TIME 1 9月18日(水)	HAPPY TIME 2 10月9日(水)
<ol style="list-style-type: none"> <li>担任からゲストを紹介し、あいさつをする</li> <li>歌をうたう“The Hello Song”</li> <li>名前の紹介の仕方を知る What's your name? My name is~.</li> <li>ゲストのWhat's your name?の問いに答え、握手する (児童1人ずつ)</li> <li>名前を伝えサインをもらう ゲスト・支援教師2名・担任2名と各自行う</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう“Rainbow Song”</li> <li>歌に出てきた色のカードから言い方を知る</li> <li>教室の中にあるいろいろな色を言う</li> <li>絵本“Brown Bear”のお話を聞く ページごとに色の単語を聞き分け発表する</li> <li>「カラーバスケット」をする 好きな色をぬったカードを首にかける</li> <li>あいさつをする</li> </ol>
HAPPY TIME 3 10月30日(水)	HAPPY TIME 4 11月20日(水)
<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう “Day of the Week” “The Hello Song” 等</li> <li>絵本「はらべこあおむし」の話聞く</li> <li>果物の絵を見ながらその言い方に慣れる</li> <li>ビンゴゲームをする フレッシュタイムにカードを各自作っておく ゲストが果物についてヒントを言い進める</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>これまでの歌をうたう“Hokey Pokey”等</li> <li>掲示用カードを見ながら食べ物の言い方に慣れる</li> <li>カルタとりをする 隣同士の2人で対戦 ゲストがヒントを言いクイズ形式で進める</li> <li>あいさつをする</li> </ol>
HAPPY TIME 5 12月11日(水)	HAPPY TIME 6 1月21日(火)
<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう “We Wish You a Merry Christmas”</li> <li>アメリカのクリスマスの話聞く</li> <li>絵カードにあるツリーの飾りの名前を知る</li> <li>ゲストか担任からツリーの飾りをもらい飾る</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう“If You're Happy and You Know It”</li> <li>オーストラリアのお正月の話聞く</li> <li>福笑いのパーツを見ながらその言い方に慣れる</li> <li>グループで福笑いをする</li> <li>“Head Shoulders, Knees and Toes”の曲で動く</li> <li>あいさつをする</li> </ol>
HAPPY TIME 7 2月25日(火)	
<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう “Yum Yum Yum”</li> <li>ワードブックポスター「ZOO」を見てどんな動物がいるか見つけ、英語の言い方を知る</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>鳴き声クイズをする(ジェスチャーをつけながら)</li> <li>ある動物のカードを持ち、カードを見せずにいろいろな動物カードを持った子が集まるゲームをする</li> <li>あいさつをする</li> </ol>

☆World Time (ALTやEACなどと担任とのTTで行うトピック的な英語活動)

10月23日(水) ALT ブライアン・マレイ	2月 EAC ヘレン・マクラクラン
<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>1~10の英語の言い方に慣れる</li> <li>“Seven Steps”の歌をうたう</li> <li>ALTや担任の言う動きを言う回数だけ行う 担任がわざと違う回数行う</li> <li>ALTの周りを小走りし、言われた人数でグループになるゲームをする</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう</li> <li>ヘレンさんの国の様子を聞く</li> <li>お話に出てきたいくつかの英語の言い方に慣れる</li> <li>Simon says ~のゲームをする</li> <li>あいさつをする</li> </ol>

英語教育実践報告 2年生

☆English Time (担任だけの英語活動) 英語活動教育課程に準じて実施

☆Happy Time (EAAの小嶋先生・中村先生と担任とのTTの英語活動)

授業の流れ

HAPPY TIME 1 9月17日 (火)	HAPPY TIME 2 10月7日 (月)
<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう "Hello Hello Hello"</li> <li>動作をつけながらうたう "Old MacDonald Had a Farm"</li> <li>自分の状態を表す表現を知る (表現カード)</li> <li>友だちと会話する How are you? I'm ~.</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>動作をつけながら今月の歌をうたう "Day of the Week"</li> <li>曜日の言い方に慣れる</li> <li>絵本 "Today is Monday" を読む</li> <li>自分の毎日のメニューを考える</li> <li>アメリカのお休みの過ごし方</li> <li>あいさつをする</li> </ol>
HAPPY TIME 3 10月28日 (月)	HAPPY TIME 4 11月19日 (火)
<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう "Day of the Week" 曜日の言い方の復習 "The Hello Song"</li> <li>絵カードを見て、動物の言い方を復習する</li> <li>隠された動物カードを英語で当てるゲーム What color is it? Can it fly? などジェスチャーも交えて ヒントをもらう</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>動作をつけながら歌をうたう "Hokey Pokey"</li> <li>絵カードを見て、文房具や学用品の名前の言い方を復習する</li> <li>絵カードを使って遊ぶ 「マジックウィンドー」「ないものなあ〜にゲーム」</li> <li>フルーツバスケット 果物の言い方に慣れる</li> <li>あいさつをする</li> </ol>
HAPPY TIME 5 12月9日 (月)	HAPPY TIME 6 2月
<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう "We Wish You a Merry Christmas"</li> <li>ゲストから他国のクリスマスの話を聞く</li> <li>絵カードにあるツリーの飾りの名前を知る</li> <li>ゲストから担任からツリーの飾りをもらい飾る</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう "If You're Happy and You Know It"</li> <li>食べ物の名前の言い方に慣れる</li> <li>カルタ取りゲーム (食べ物ビンゴカード) をする</li> <li>同じ食べ物が好きな友だち探しをする</li> <li>食べ物フルーツバスケットをする</li> <li>あいさつをする</li> </ol>
HAPPY TIME 7 2月	
<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう "Yum Yum Yum"</li> <li>1から20までの数字の言い方に慣れる</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>How many pencils / desks / flowers? を使って先生の質問に答える</li> <li>How many おはじきゲームをする</li> <li>あいさつをする</li> </ol>

☆World Time (ALT や EAC などと担任との TT で行うトピック的な英語活動)

5月22日 (水) ALT ロバート・アーバン	10月30日 (水) ALT ブライアン・マレイ
<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう "The Hello Song"</li> <li>身体の部分の英語の言い方を教えてもらう</li> <li>動作をつけながら歌う "Head, Shoulders, Knees and Toes" 速さを変えたりして歌う</li> <li>ロバート先生にお礼の手紙を渡す</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう "The Hello Song"</li> <li>ブライアン先生の自己紹介 アイルランドのお話を聞く (国の形, 国旗, 学校の様子, 子どもの遊び好きなもの等) ブライアン先生と握手</li> <li>動物当てクイズをし, 動物の言い方に慣れる</li> <li>カルタ取りゲームをする (動物ビンゴカード)</li> <li>あいさつをする</li> </ol>

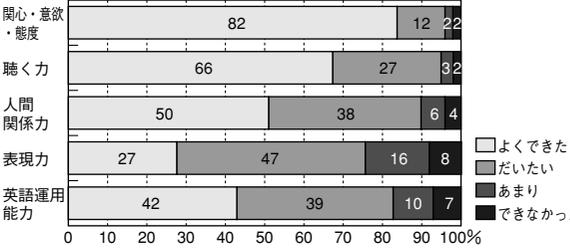
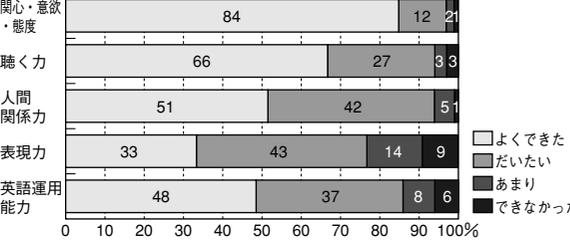
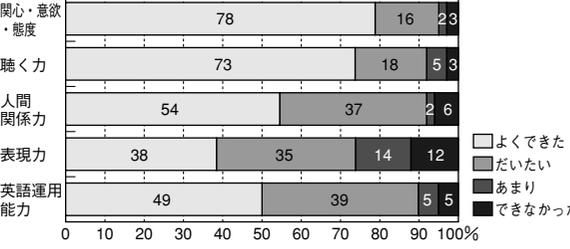
英語教育実報告 3年生

☆English Time (担任だけの英語活動) 英語活動教育課程に準じて実施

☆Happy Time (EAA の中村先生と担任との TT の英語活動)

授業の流れと児童自己評価

HAPPY TIME 1 5月27日(月)																															
1. 担任から EAA を簡単に紹介する 2. 歌をうたう “Hello Hello Hello” 3. ゲストの自己紹介を聞く 4. 「じゃんけんあいさつ」をする How are you? I'm ~. 5. カナダの話を書く 6. あいさつをする	<table border="1"> <caption>自己評価データ (HAPPY TIME 1)</caption> <thead> <tr> <th>項目</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>64</td> <td>34</td> <td>2</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>55</td> <td>42</td> <td>5</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>67</td> <td>25</td> <td>9</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>32</td> <td>49</td> <td>9</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>48</td> <td>40</td> <td>13</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	64	34	2	0	聴く力	55	42	5	0	人間関係力	67	25	9	0	表現力	32	49	9	12	英語運用能力	48	40	13	1
項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	64	34	2	0																											
聴く力	55	42	5	0																											
人間関係力	67	25	9	0																											
表現力	32	49	9	12																											
英語運用能力	48	40	13	1																											
HAPPY TIME 2 6月26日(水)																															
1. あいさつをする 2. 歌をうたう “Sing A Rainbow” 3. 中村先生の家族や友だちのカナダの話を書く 4. 「Shopping game」をする Do you have ~? Here you are. 5. あいさつをする	<table border="1"> <caption>自己評価データ (HAPPY TIME 2)</caption> <thead> <tr> <th>項目</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>83</td> <td>16</td> <td>1</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>68</td> <td>28</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>64</td> <td>34</td> <td>2</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>46</td> <td>38</td> <td>9</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>58</td> <td>32</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table>	項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	83	16	1	0	聴く力	68	28	2	3	人間関係力	64	34	2	0	表現力	46	38	9	8	英語運用能力	58	32	5	6
項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	83	16	1	0																											
聴く力	68	28	2	3																											
人間関係力	64	34	2	0																											
表現力	46	38	9	8																											
英語運用能力	58	32	5	6																											
HAPPY TIME 3 7月8日(月)																															
1. あいさつをする 2. 歌をうたう “What's This?” 3. 「ちょっとだけよゲーム」 動物カードを用いて名前を確認する 4. 「住みかであてようクイズ」 Where do you live? 5. カナダの夏の楽しみについての話を聞く 6. あいさつをする	<table border="1"> <caption>自己評価データ (HAPPY TIME 3)</caption> <thead> <tr> <th>項目</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>83</td> <td>16</td> <td>1</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>64</td> <td>36</td> <td>2</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>61</td> <td>30</td> <td>4</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>39</td> <td>46</td> <td>17</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>54</td> <td>28</td> <td>6</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	83	16	1	0	聴く力	64	36	2	0	人間関係力	61	30	4	2	表現力	39	46	17	11	英語運用能力	54	28	6	5
項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	83	16	1	0																											
聴く力	64	36	2	0																											
人間関係力	61	30	4	2																											
表現力	39	46	17	11																											
英語運用能力	54	28	6	5																											
HAPPY TIME 4 9月17日(火)																															
1. あいさつをする 2. 歌をうたう “Head and Shoulders” 3. 歌いながら踊る “Shake Hip” 4. 9月生まれお誕生おめでとう “Pat a cake, pat a cake ~” 5. 「Do you like ~?」ゲーム 6. カナダの好きなところ食べ物やちらし 7. あいさつをする	<table border="1"> <caption>自己評価データ (HAPPY TIME 4)</caption> <thead> <tr> <th>項目</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>70</td> <td>28</td> <td>4</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>61</td> <td>33</td> <td>6</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>60</td> <td>29</td> <td>8</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>26</td> <td>32</td> <td>29</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>50</td> <td>36</td> <td>9</td> <td>7</td> </tr> </tbody> </table>	項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	70	28	4	0	聴く力	61	33	6	2	人間関係力	60	29	8	5	表現力	26	32	29	15	英語運用能力	50	36	9	7
項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	70	28	4	0																											
聴く力	61	33	6	2																											
人間関係力	60	29	8	5																											
表現力	26	32	29	15																											
英語運用能力	50	36	9	7																											
HAPPY TIME 5 10月7日(月)																															
1. あいさつをする 2. 魚の数を数える 3. 歌をうたう “ディクリ ディクリ ドッグ” 4. 数あてクイズ How many QUIZ 5. オタマジャクシとの会話 6. EAA の話 カナダの商店街・市場 7. できる? ゲーム Can you do this? 8. あいさつをする	<table border="1"> <caption>自己評価データ (HAPPY TIME 5)</caption> <thead> <tr> <th>項目</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>83</td> <td>15</td> <td>2</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>66</td> <td>29</td> <td>3</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>56</td> <td>33</td> <td>9</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>33</td> <td>36</td> <td>19</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>54</td> <td>34</td> <td>7</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table>	項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	83	15	2	0	聴く力	66	29	3	3	人間関係力	56	33	9	3	表現力	33	36	19	12	英語運用能力	54	34	7	6
項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	83	15	2	0																											
聴く力	66	29	3	3																											
人間関係力	56	33	9	3																											
表現力	33	36	19	12																											
英語運用能力	54	34	7	6																											

<p>HAPPY TIME 6 10月28日 (月)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう “One Two Bukle My Shoe”</li> <li>「お留守番はだれ? ゲーム」をする Let's play baseball. That's good idea.</li> <li>「動物の絵を完成させよう」 Whose is this ?</li> <li>これはだれのかな 昔話、童話から</li> <li>EAA の話 カナダのハロウィーン</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>82</td> <td>12</td> <td>2</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>66</td> <td>27</td> <td>3</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>50</td> <td>38</td> <td>6</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>27</td> <td>47</td> <td>16</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>42</td> <td>39</td> <td>10</td> <td>7</td> </tr> </tbody> </table>	Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	82	12	2	2	聴く力	66	27	3	2	人間関係力	50	38	6	4	表現力	27	47	16	8	英語運用能力	42	39	10	7
Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	82	12	2	2																											
聴く力	66	27	3	2																											
人間関係力	50	38	6	4																											
表現力	27	47	16	8																											
英語運用能力	42	39	10	7																											
<p>HAPPY TIME 7 11月11日 (月)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう “Hokey Pokey”</li> <li>「あてっこゲーム」をする Where is ~? (in under side by)</li> <li>EAA の話 カナダの行事</li> <li>行事の言い方を知る</li> <li>ビンゴゲームをする それぞれが1月から12月の中から9枚選ぶ</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>84</td> <td>12</td> <td>2</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>66</td> <td>27</td> <td>3</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>51</td> <td>42</td> <td>5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>33</td> <td>43</td> <td>14</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>48</td> <td>37</td> <td>8</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table>	Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	84	12	2	2	聴く力	66	27	3	3	人間関係力	51	42	5	1	表現力	33	43	14	9	英語運用能力	48	37	8	6
Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	84	12	2	2																											
聴く力	66	27	3	3																											
人間関係力	51	42	5	1																											
表現力	33	43	14	9																											
英語運用能力	48	37	8	6																											
<p>HAPPY TIME 8 12月9日 (月)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう “We Wish You a Merry Christmas”</li> <li>「今何時? バスケットゲーム」</li> <li>「レストランごっこ」をする</li> <li>EAA の話 カナダのクリスマス</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>78</td> <td>16</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>73</td> <td>18</td> <td>5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>54</td> <td>37</td> <td>2</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>38</td> <td>35</td> <td>14</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>49</td> <td>39</td> <td>5</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	78	16	2	3	聴く力	73	18	5	3	人間関係力	54	37	2	6	表現力	38	35	14	12	英語運用能力	49	39	5	5
Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	78	16	2	3																											
聴く力	73	18	5	3																											
人間関係力	54	37	2	6																											
表現力	38	35	14	12																											
英語運用能力	49	39	5	5																											
<p>HAPPY TIME 9 1月28日 (火)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>「インタビューゲーム」をする How is the weather?</li> <li>「みんなでぬり絵」をする What size do you want for the door? What color do you want for the roof?</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<p>HAPPY TIME 10 2月18日 (火)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>「What's wrong? ペアさがし」ゲームをする What's wrong? と聞き合いながらペアのカードを持つ子を探す</li> <li>1年間の振り返りをする 今までの基本表現を想起しながらすごろくをする</li> <li>あいさつをする</li> </ol>																														

☆World Time (ALT や EAC などと担任との TT で行うトピック的な英語活動)

<p>6月6日 (木) EAC ヘレン・マクラクラン</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>ゲストの自己紹介</li> <li>質問タイム</li> <li>ゲストの国 (ニュージーランド) の遊びを紹介してもらう</li> <li>一緒に遊ぶ</li> <li>感想を話す</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<p>10月9日 (水) ALT ブライアン・マレイ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>ゲストの自己紹介</li> <li>出身国の紹介 (アイルランド)</li> <li>質問タイム</li> <li>ゲストの国の子どもの遊びを紹介</li> <li>一緒に遊ぶ Hop Scotch</li> <li>感想</li> <li>あいさつをする</li> </ol>
--	--

英語教育実践報告 4年生

☆English Time (担任だけの英語活動) 英語活動教育課程に準じて実施

☆Happy Time (EAAの奥村先生・林先生・中村先生と担任とのTTの英語活動)

授業の流れと児童自己評価

HAPPY TIME 1 5月22日(水)																															
1. あいさつをする 2. 歌をうたう“Hello Hello Hello” 3. ゲストの自己紹介を聞く 4. 「名前リレー」をする I'm ~. You are ~. 5. 「たんぼじゃんけんゲーム」をする じゃんけんしながらエリアを移動する 6. あいさつをする	<table border="1"> <caption>自己評価結果 (HAPPY TIME 1)</caption> <thead> <tr> <th>項目</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>89</td> <td>24</td> <td>8</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>63</td> <td>48</td> <td>10</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>51</td> <td>51</td> <td>20</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>34</td> <td>50</td> <td>26</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>38</td> <td>38</td> <td>24</td> <td>23</td> </tr> </tbody> </table>	項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	89	24	8	4	聴く力	63	48	10	3	人間関係力	51	51	20	4	表現力	34	50	26	14	英語運用能力	38	38	24	23
項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	89	24	8	4																											
聴く力	63	48	10	3																											
人間関係力	51	51	20	4																											
表現力	34	50	26	14																											
英語運用能力	38	38	24	23																											
HAPPY TIME 2 6月19日(水)																															
1. あいさつをする 2. 歌をうたう“Sing a Rainbow” 3. ゲストのファミリーやカナダの話聞く 4. Shopping game をする 5. あいさつをする	<table border="1"> <caption>自己評価結果 (HAPPY TIME 2)</caption> <thead> <tr> <th>項目</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>87</td> <td>30</td> <td>21</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>67</td> <td>50</td> <td>22</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>50</td> <td>57</td> <td>10</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>36</td> <td>34</td> <td>32</td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>35</td> <td>53</td> <td>21</td> <td>12</td> </tr> </tbody> </table>	項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	87	30	21	2	聴く力	67	50	22	2	人間関係力	50	57	10	4	表現力	36	34	32	19	英語運用能力	35	53	21	12
項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	87	30	21	2																											
聴く力	67	50	22	2																											
人間関係力	50	57	10	4																											
表現力	36	34	32	19																											
英語運用能力	35	53	21	12																											
HAPPY TIME 3 7月10日(水)																															
1. あいさつをする 2. 歌をうたう“What's This?” 3. フラッシュカード What's this? と言いながら動物カードを用いて居場所を確認する 4. 仲間探しゲーム 1人1枚の動物カードを持ち、“Where do you live?”と仲間を探す 5. あいさつをする	<table border="1"> <caption>自己評価結果 (HAPPY TIME 3)</caption> <thead> <tr> <th>項目</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>61</td> <td>49</td> <td>7</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>56</td> <td>52</td> <td>16</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>39</td> <td>60</td> <td>21</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>24</td> <td>56</td> <td>30</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>22</td> <td>50</td> <td>31</td> <td>21</td> </tr> </tbody> </table>	項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	61	49	7	3	聴く力	56	52	16	0	人間関係力	39	60	21	4	表現力	24	56	30	13	英語運用能力	22	50	31	21
項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	61	49	7	3																											
聴く力	56	52	16	0																											
人間関係力	39	60	21	4																											
表現力	24	56	30	13																											
英語運用能力	22	50	31	21																											
HAPPY TIME 4 9月17日(火)																															
1. あいさつをする 2. 歌をうたう “Old Macdonald Had a Farm.” 3. 「船長さんの命令」をする 体の部分 命令形 動作の言い方 4. 「Yes No ゲーム」をする Do you like ~? Yes or No 5. あいさつをする	<table border="1"> <caption>自己評価結果 (HAPPY TIME 4)</caption> <thead> <tr> <th>項目</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>72</td> <td>47</td> <td>4</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>60</td> <td>58</td> <td>6</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>28</td> <td>79</td> <td>15</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>14</td> <td>39</td> <td>48</td> <td>24</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>22</td> <td>54</td> <td>32</td> <td>17</td> </tr> </tbody> </table>	項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	72	47	4	2	聴く力	60	58	6	1	人間関係力	28	79	15	4	表現力	14	39	48	24	英語運用能力	22	54	32	17
項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	72	47	4	2																											
聴く力	60	58	6	1																											
人間関係力	28	79	15	4																											
表現力	14	39	48	24																											
英語運用能力	22	54	32	17																											
HAPPY TIME 5 10月8日(火)																															
1. あいさつをする 2. 歌をうたう“Day of the Week” 3. 「できるかな? クイズ」をする 動作カードで Can you ~? と聞く 4. 「カルタ遊び」をする What's this? How many cards do you have? 5. あいさつをする	<table border="1"> <caption>自己評価結果 (HAPPY TIME 5)</caption> <thead> <tr> <th>項目</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>73</td> <td>41</td> <td>5</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>63</td> <td>47</td> <td>9</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>33</td> <td>70</td> <td>10</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>15</td> <td>47</td> <td>40</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>32</td> <td>51</td> <td>26</td> <td>14</td> </tr> </tbody> </table>	項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	73	41	5	4	聴く力	63	47	9	4	人間関係力	33	70	10	4	表現力	15	47	40	20	英語運用能力	32	51	26	14
項目	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	73	41	5	4																											
聴く力	63	47	9	4																											
人間関係力	33	70	10	4																											
表現力	15	47	40	20																											
英語運用能力	32	51	26	14																											

<p>HAPPY TIME 6 10月29日 (火)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう "One Two Bukle My Shoe"</li> <li>「動物バスケット」をする それぞれが動物になり、Can you ~? に答えながら移動する</li> <li>「持ち物記憶ゲーム」をする ABグループに分かれて子どもたちの持ち物を "Whose is this?" と聞いていく</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>92</td> <td>30</td> <td>22</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>63</td> <td>56</td> <td>43</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>42</td> <td>66</td> <td>12</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>24</td> <td>50</td> <td>31</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>32</td> <td>51</td> <td>30</td> <td>13</td> </tr> </tbody> </table>	Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	92	30	22	0	聴く力	63	56	43	0	人間関係力	42	66	12	6	表現力	24	50	31	21	英語運用能力	32	51	30	13
Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	92	30	22	0																											
聴く力	63	56	43	0																											
人間関係力	42	66	12	6																											
表現力	24	50	31	21																											
英語運用能力	32	51	30	13																											
<p>HAPPY TIME 7 11月18日 (月)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>「記憶力ゲーム」をする Word Bookを使って Where is ~? ~ is on ~. (in under side by)</li> <li>行事の言い方を聞く</li> <li>ビンゴゲームをする それぞれが1月から12月の中から9枚選ぶ</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>66</td> <td>49</td> <td>4</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>68</td> <td>40</td> <td>10</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>44</td> <td>56</td> <td>16</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>38</td> <td>38</td> <td>33</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>45</td> <td>50</td> <td>16</td> <td>12</td> </tr> </tbody> </table>	Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	66	49	4	4	聴く力	68	40	10	5	人間関係力	44	56	16	7	表現力	38	38	33	18	英語運用能力	45	50	16	12
Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	66	49	4	4																											
聴く力	68	40	10	5																											
人間関係力	44	56	16	7																											
表現力	38	38	33	18																											
英語運用能力	45	50	16	12																											
<p>HAPPY TIME 8 12月10日 (火)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>歌をうたう "We Wish You a Merry Christmas"</li> <li>クリスマスのお話を聞く</li> <li>ナンバードゲームをする</li> <li>「今何時? バスケットゲーム」</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>85</td> <td>37</td> <td>1</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>73</td> <td>43</td> <td>6</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>40</td> <td>64</td> <td>18</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>26</td> <td>54</td> <td>28</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>46</td> <td>47</td> <td>22</td> <td>16</td> </tr> </tbody> </table>	Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	85	37	1	0	聴く力	73	43	6	0	人間関係力	40	64	18	0	表現力	26	54	28	14	英語運用能力	46	47	22	16
Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	85	37	1	0																											
聴く力	73	43	6	0																											
人間関係力	40	64	18	0																											
表現力	26	54	28	14																											
英語運用能力	46	47	22	16																											
<p>HAPPY TIME 9 1月28日 (火)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>「インタビューゲーム」をする How is the weather?</li> <li>「みんなでぬり絵」をする What size do you want for the door? What color do you want for the roof?</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<p>HAPPY TIME 10 2月18日 (火)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>「What's wrong? ペア探し」ゲームをする What's wrong? と聞き合いながらペアのカードを持つ子を探す</li> <li>1年間の振り返りをする 今までの基本表現を想起しながらすごろくをする</li> <li>あいさつをする</li> </ol>																														

☆World Time (ALT や EAC などと担任との TT で行うトピック的な英語活動)

<p>5月15日 (水) ALT ロブ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>Simon says をする</li> <li>ロブ先生に金沢の良さを知らせよう! 8グループに分かれて紹介する。ロブ先生からも金沢の良いところを聞く</li> <li>お別れ 校歌のプレゼント 一人一人握手をしてお別れ</li> </ol>	<p>11月7日 (木) EAC ヘレン</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>ゲストの自己紹介を聞く</li> <li>ニュージーランドの紹介を聞く</li> <li>質問タイム</li> <li>絵本を読んでもらう はらべこあおむし</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<p>3月12日 (水) ALT ブライアン</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>ブライアン先生の自己紹介を聞く</li> <li>質問タイム What food do you like? What is your hobby? How many ~ do you have? I can ~. Can you ~? etc.</li> </ol>
---	---	--

英語教育実践報告 5年生

☆English Time (担任だけの英語活動) 英語活動教育課程に準じて実施

☆Happy Time (EAAの北野先生と担任とのTTの英語活動)

授業の流れと児童自己評価

HAPPY TIME 1 6月13日 (木)																										
1. あいさつをする 2. 児童一人一人が自己紹介をする My name is ~. I like ~. 3. 北野先生の自己紹介を聞く 4. 「世界のあいさつゲーム」をする フランス, 中国, ドイツ, ケニア など 5. あいさつをする	<table border="1"> <tr><td>関心・意欲・態度</td><td>44</td><td>29</td><td>4</td><td>1</td></tr> <tr><td>聴く力</td><td>40</td><td>34</td><td>3</td><td>1</td></tr> <tr><td>人間関係力</td><td>25</td><td>49</td><td>2</td><td>2</td></tr> <tr><td>表現力</td><td>9</td><td>35</td><td>27</td><td>7</td></tr> <tr><td>英語運用能力</td><td>9</td><td>33</td><td>24</td><td>12</td></tr> </table>	関心・意欲・態度	44	29	4	1	聴く力	40	34	3	1	人間関係力	25	49	2	2	表現力	9	35	27	7	英語運用能力	9	33	24	12
関心・意欲・態度	44	29	4	1																						
聴く力	40	34	3	1																						
人間関係力	25	49	2	2																						
表現力	9	35	27	7																						
英語運用能力	9	33	24	12																						
HAPPY TIME 2 6月18日 (火)																										
1. あいさつをする 2. 「お店を決めよう」ゲームをする Where are you going? 3. 「Let's make hotdogs!」 Which do you like? This one. / That one. 4. あいさつをする	<table border="1"> <tr><td>関心・意欲・態度</td><td>54</td><td>21</td><td>1</td><td>1</td></tr> <tr><td>聴く力</td><td>40</td><td>31</td><td>5</td><td>2</td></tr> <tr><td>人間関係力</td><td>39</td><td>34</td><td>3</td><td>3</td></tr> <tr><td>表現力</td><td>31</td><td>34</td><td>8</td><td>3</td></tr> <tr><td>英語運用能力</td><td>29</td><td>36</td><td>9</td><td>2</td></tr> </table>	関心・意欲・態度	54	21	1	1	聴く力	40	31	5	2	人間関係力	39	34	3	3	表現力	31	34	8	3	英語運用能力	29	36	9	2
関心・意欲・態度	54	21	1	1																						
聴く力	40	31	5	2																						
人間関係力	39	34	3	3																						
表現力	31	34	8	3																						
英語運用能力	29	36	9	2																						
HAPPY TIME 3 7月9日 (火)																										
1. あいさつをする 2. 「つかみ取りゲーム」をする 袋の中から言われた数のおはじきを取る みんなで英語で数える 3. 「これだあれゲーム」をする 子どもたちの小さいときの写真で当てっこ Who is he? / Who is she? 4. あいさつをする	<table border="1"> <tr><td>関心・意欲・態度</td><td>46</td><td>25</td><td>3</td><td>3</td></tr> <tr><td>聴く力</td><td>37</td><td>35</td><td>2</td><td>2</td></tr> <tr><td>人間関係力</td><td>30</td><td>36</td><td>8</td><td>3</td></tr> <tr><td>表現力</td><td>30</td><td>34</td><td>7</td><td>3</td></tr> <tr><td>英語運用能力</td><td>23</td><td>33</td><td>15</td><td>3</td></tr> </table>	関心・意欲・態度	46	25	3	3	聴く力	37	35	2	2	人間関係力	30	36	8	3	表現力	30	34	7	3	英語運用能力	23	33	15	3
関心・意欲・態度	46	25	3	3																						
聴く力	37	35	2	2																						
人間関係力	30	36	8	3																						
表現力	30	34	7	3																						
英語運用能力	23	33	15	3																						
HAPPY TIME 4 9月17日 (火)																										
1. あいさつをする 2. 「誕生日バスケット」をする 生まれ月の言い方 季節の言い方 3. 「パートナー探し」をする 動物カードを持ってパートナーを探す Do you have ~? 4. あいさつをする	<table border="1"> <tr><td>関心・意欲・態度</td><td>30</td><td>40</td><td>4</td><td>4</td></tr> <tr><td>聴く力</td><td>24</td><td>50</td><td>2</td><td>2</td></tr> <tr><td>人間関係力</td><td>12</td><td>44</td><td>14</td><td>4</td></tr> <tr><td>表現力</td><td>16</td><td>36</td><td>18</td><td>4</td></tr> <tr><td>英語運用能力</td><td>16</td><td>34</td><td>16</td><td>8</td></tr> </table>	関心・意欲・態度	30	40	4	4	聴く力	24	50	2	2	人間関係力	12	44	14	4	表現力	16	36	18	4	英語運用能力	16	34	16	8
関心・意欲・態度	30	40	4	4																						
聴く力	24	50	2	2																						
人間関係力	12	44	14	4																						
表現力	16	36	18	4																						
英語運用能力	16	34	16	8																						
HAPPY TIME 5 10月11日 (金)																										
1. あいさつをする 2. 「なんでもバスケット」をする いろいろな英語表現を混ぜて出題する 3. 「パートナー探しゲーム」をする Do you have ~? 4. あいさつをする	<table border="1"> <tr><td>関心・意欲・態度</td><td>46</td><td>22</td><td>8</td><td>1</td></tr> <tr><td>聴く力</td><td>53</td><td>21</td><td>3</td><td>3</td></tr> <tr><td>人間関係力</td><td>34</td><td>36</td><td>6</td><td>1</td></tr> <tr><td>表現力</td><td>19</td><td>33</td><td>23</td><td>2</td></tr> <tr><td>英語運用能力</td><td>29</td><td>30</td><td>15</td><td>3</td></tr> </table>	関心・意欲・態度	46	22	8	1	聴く力	53	21	3	3	人間関係力	34	36	6	1	表現力	19	33	23	2	英語運用能力	29	30	15	3
関心・意欲・態度	46	22	8	1																						
聴く力	53	21	3	3																						
人間関係力	34	36	6	1																						
表現力	19	33	23	2																						
英語運用能力	29	30	15	3																						

<p>HAPPY TIME 6 10月29日 (火)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>「質問ゲーム」をする 先生が英語で質問し点数を入れる</li> <li>「パートナー探し」ゲームをする Do you have ~?</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>32</td> <td>34</td> <td>6</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>38</td> <td>30</td> <td>6</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>26</td> <td>34</td> <td>12</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>22</td> <td>34</td> <td>14</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>34</td> <td>24</td> <td>14</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table>	Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	32	34	6	6	聴く力	38	30	6	4	人間関係力	26	34	12	6	表現力	22	34	14	8	英語運用能力	34	24	14	6
Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	32	34	6	6																											
聴く力	38	30	6	4																											
人間関係力	26	34	12	6																											
表現力	22	34	14	8																											
英語運用能力	34	24	14	6																											
<p>HAPPY TIME 7 11月22日 (金)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>「豆運びゲーム」をする Who want to try? Let me try! Are you ready? Go! How many beans do you have?</li> <li>「この人知ってる? ゲーム」をする 家から持ってきた写真を見せながら聞く Do you know him / her?</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>99</td> <td>18</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>57</td> <td>57</td> <td>3</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>45</td> <td>62</td> <td>10</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>38</td> <td>57</td> <td>22</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>28</td> <td>62</td> <td>27</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	99	18	0	0	聴く力	57	57	3	0	人間関係力	45	62	10	0	表現力	38	57	22	0	英語運用能力	28	62	27	0
Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	99	18	0	0																											
聴く力	57	57	3	0																											
人間関係力	45	62	10	0																											
表現力	38	57	22	0																											
英語運用能力	28	62	27	0																											
<p>HAPPY TIME 8 12月10日 (火)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>北野先生の外国のクリスマスの話を聞く</li> <li>みんなでクリスマスツリーを完成させる Show me your card.</li> <li>「Let's play Christmas game!」 What shall we do today?</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>45</td> <td>67</td> <td>3</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>35</td> <td>80</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>33</td> <td>79</td> <td>12</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>24</td> <td>53</td> <td>37</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>30</td> <td>53</td> <td>30</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	45	67	3	0	聴く力	35	80	0	0	人間関係力	33	79	12	0	表現力	24	53	37	1	英語運用能力	30	53	30	2
Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	45	67	3	0																											
聴く力	35	80	0	0																											
人間関係力	33	79	12	0																											
表現力	24	53	37	1																											
英語運用能力	30	53	30	2																											
<p>HAPPY TIME 9 1月31日 (金)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>「地図帳 Touching Game」をする Where is Hokkaido? Here.</li> <li>「紙ひも長さ比べ」をする Are you ready? Go! Which is longer?</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<p>HAPPY TIME 10 2月21日 (金)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>「バスケットに果物を」ゲームをする Would you pass me ~? Here you are. Thank you.</li> <li>1年間の振り返りをする 今までの基本表現を想起しながらすごろくをする</li> <li>あいさつをする</li> </ol>																														

☆World Time (ALT や EAC などと担任との TT で行うトピック的な英語活動)

5月8日 (水) ALT ロブ	10月2日 (水) ALT ブライアン	1月 金沢大学留学生
<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>ロブ先生の自己紹介を聞く</li> <li>ゲストやクラスメートと自己紹介し合う What's your name? My name is ~.</li> <li>教室にあるものの英語の言い方を想起する</li> <li>「ちぎってちぎってゲーム」 ゲストがちぎった紙の形を見て何か当てる</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>ブライアン先生の自己紹介を聞く</li> <li>質問タイム What food do you like? What is your hobby? How many ~ do you have? I can ~. Can you ~? etc.</li> <li>じゃんけんゲームをする</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>他の国を知ろう 地理、国旗、食べ物、遊び、習慣、祭りなど プレゼンをしてくれた</li> <li>質問コーナー 聞いてみよう (日本語でも英語でも OK) 物の名前などエジプトの言葉で答えてもらうものもある</li> <li>ゲームコーナー 「旗取りゲーム」</li> <li>あいさつをする</li> </ol>

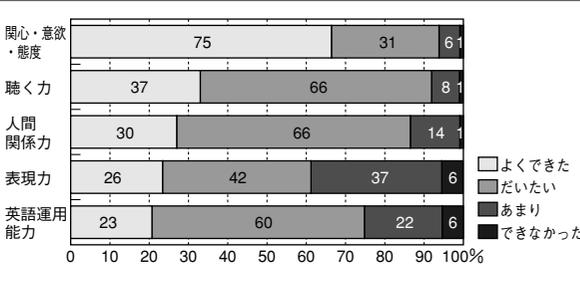
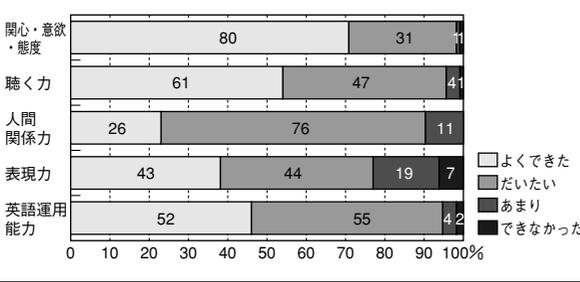
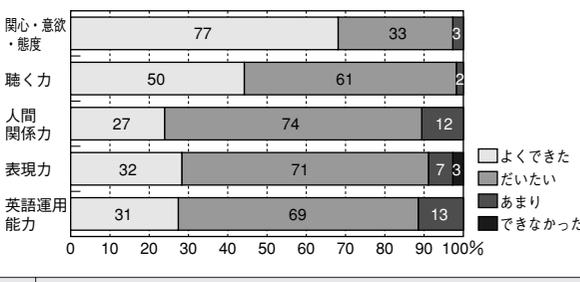
英語教育実践報告 6年生

☆English Time (担任だけの英語活動) 英語活動教育課程に準じて実施

☆Happy Time (EAAの北野先生と担任とのTTの英語活動)

授業の流れと児童自己評価

HAPPY TIME 1 5月31日(金)	
1. あいさつをする 2. 児童一人一人が自己紹介をする My name is ~. I like ~. 3. 北野先生の自己紹介を聞く 4. 「先生の魔法のバッグ」を楽しむ What's this? / What's that? 5. あいさつをする	関心・意欲・態度: 47, 56, 51 聴く力: 54, 46, 81 人間関係力: 26, 66, 152 表現力: 13, 26, 46, 24 英語運用能力: 18, 33, 34, 24
HAPPY TIME 2 6月21日(金)	
1. あいさつをする 2. 「Where are you going?」ゲームをする 3. 「Let's make hotdogs!」 Which do you like? This one. / That one. 4. あいさつをする	関心・意欲・態度: 33, 48, 19, 4 聴く力: 42, 51, 84 人間関係力: 26, 55, 18, 6 表現力: 19, 38, 37, 11 英語運用能力: 26, 37, 29, 13
HAPPY TIME 3 7月12日(金)	
1. あいさつをする 2. ビンゴゲームをする 10~30の数字から好きな数字を書く 3. 「これだあれゲーム」をする Who is he? / Who is she? 4. あいさつをする	関心・意欲・態度: 63, 46, 5 聴く力: 52, 54, 71 人間関係力: 36, 61, 12, 5 表現力: 31, 42, 33, 8 英語運用能力: 24, 38, 30, 18
HAPPY TIME 4 9月12日(木)	
1. あいさつをする 2. "Seven Steps" を歌う 3. 「親指ゲーム」をする Are you ready? 4. 「連想ゲーム」をする Can you guess? 5. あいさつをする	関心・意欲・態度: 61, 45, 63 聴く力: 34, 72, 81 人間関係力: 34, 65, 12, 4 表現力: 15, 45, 38, 17 英語運用能力: 24, 47, 28, 16
HAPPY TIME 5 10月8日(火)	
1. あいさつをする 2. 「なんでもバスケット」をする いろいろな英語表現を混ぜて出題する 3. 「パートナー探しゲーム」をする Do you have ~? 4. あいさつをする	関心・意欲・態度: 86, 22, 21 聴く力: 57, 51, 31 人間関係力: 47, 52, 11, 1 表現力: 44, 47, 18, 2 英語運用能力: 37, 44, 22, 8

<p>HAPPY TIME 6 11月1日 (金)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>「What Time バスケット」をする What time do you get up? etc.</li> <li>「May I open it?」ゲームをする</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>75</td> <td>31</td> <td>6</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>37</td> <td>66</td> <td>8</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>30</td> <td>66</td> <td>14</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>26</td> <td>42</td> <td>37</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>23</td> <td>60</td> <td>22</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table>	Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	75	31	6	1	聴く力	37	66	8	1	人間関係力	30	66	14	1	表現力	26	42	37	6	英語運用能力	23	60	22	6
Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	75	31	6	1																											
聴く力	37	66	8	1																											
人間関係力	30	66	14	1																											
表現力	26	42	37	6																											
英語運用能力	23	60	22	6																											
<p>HAPPY TIME 7 11月19日 (火)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>「この人知ってる? ゲーム」をする Do you know him / her?</li> <li>「豆運びゲーム」をする Who want to try? Let me try! Are you ready? Go! How many beans do you have?</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>80</td> <td>31</td> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>61</td> <td>47</td> <td>4</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>26</td> <td>76</td> <td>11</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>43</td> <td>44</td> <td>19</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>52</td> <td>55</td> <td>4</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	80	31	1	1	聴く力	61	47	4	1	人間関係力	26	76	11	1	表現力	43	44	19	7	英語運用能力	52	55	4	2
Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	80	31	1	1																											
聴く力	61	47	4	1																											
人間関係力	26	76	11	1																											
表現力	43	44	19	7																											
英語運用能力	52	55	4	2																											
<p>HAPPY TIME 8 12月13日 (金)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>みんなでクリスマスツリーを完成させる Show me your card.</li> <li>北野先生の外国のクリスマスの話を聞く</li> <li>「クリスマスに何したいゲーム」をする What shall we do at クリスマス?</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>よくできた</th> <th>だいたい</th> <th>あまり</th> <th>できなかった</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>関心・意欲・態度</td> <td>77</td> <td>33</td> <td>3</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>聴く力</td> <td>50</td> <td>61</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>人間関係力</td> <td>27</td> <td>74</td> <td>12</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>表現力</td> <td>32</td> <td>71</td> <td>7</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>英語運用能力</td> <td>31</td> <td>69</td> <td>13</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった	関心・意欲・態度	77	33	3	1	聴く力	50	61	2	1	人間関係力	27	74	12	1	表現力	32	71	7	3	英語運用能力	31	69	13	1
Category	よくできた	だいたい	あまり	できなかった																											
関心・意欲・態度	77	33	3	1																											
聴く力	50	61	2	1																											
人間関係力	27	74	12	1																											
表現力	32	71	7	3																											
英語運用能力	31	69	13	1																											
<p>HAPPY TIME 9 1月31日 (金)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>「地図帳 Touching Game」をする Where is Hokkaido? Here.</li> <li>「紙ひも長さ比べ」をする Are you ready? Go! Which is longer?</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<p>HAPPY TIME 10 2月21日 (金)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>「バスケットに果物を」ゲームをする Would you pass me ~? Here you are. Thank you.</li> <li>1年間の振り返りをする 今までの基本表現を想起しながらすごろくをする</li> <li>あいさつをする</li> </ol>																														

☆World Time (ALT や EAC などと担任との TT で行うトピック的な英語活動)

5月1日 (水) ALT ロブ	10月16日 (水) ALT ブライアン	2月 EAC ヘレン
<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>ロブ先生の自己紹介を聞く</li> <li>一人一人が自分の夢について話す My dream is ~. I want to be ~.</li> <li>質問タイム</li> <li>記憶力ゲーム</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>ブライアン先生の自己紹介を聞く</li> <li>Introduce Game をする What food do you like? What is your hobby? etc.</li> <li>世界地図パズルをする</li> <li>あいさつをする</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする</li> <li>一人一人が自己紹介をする ヘレン先生からも質問してもらう I am ~. I want to be ~. Where do you live? etc.</li> <li>感想を交流する</li> <li>あいさつをする</li> </ol>

英語能力向上をめざす教育実践

# 公立小学校における 「ストーリー」を用いた英語活動

—— クラス担任とボランティア英語教師の連携 ——

共同研究

代表者：東京都／世田谷区立千歳小学校 校長 寶田 宏恭

(報告書作成 ボランティア英語教師代表 堀田 公江)

## 1. はじめに

世田谷区立千歳小学校で英語の指導が始められたのは平成12年1月であった。12年4月（平成12年度）から「英語」を始めると決まったとき、当時6年生の担任教諭たちが、自分のクラスの子どもたちにも、たとえ短い期間でも「英語」に接させたいと申し出た。そこで4月からという予定を急ぎよ繰り上げてボランティア英語教師（堀田）が6年生4クラスに3回ずつ計12クラスの「英語活動」を行った。平成11年度3学期のことであった。

12年度4月からはもう1人のボランティア英語専門教師（山下栄）と共に4、5、6年生に隔週の「英語活動」を行い、続く13年度からは3年生を加えて4学年16クラスに隔週の「英語活動」を実施した。

平成14年度からは担任教諭が加わり、ボランティア英語教師と連携した毎週1回の「英語活動」がスタートした。ボランティア英語教師に任せきっていた「英語」を同じ時間数だけ担任教諭が担当しようという決断である。2人のボランティア英語教師は2週に1度の英語授業として計画していた従来のカリキュラムに「担任教師による英語活動」を加え、新しい「英語カリキュラム」を作成した。

またこの年度から1、2年生に「英語の歌」の指導が始まった。アメリカから帰国したリトミック専門家がボランティアを申し出てくれたからである。こうして全校児童が「英語」を体験することになった。

以上が千歳小学校における「クラス担任とボランティア英語教師の連携」による「英語活動」の経緯である。

以下に平成14年度1年間の「英語活動」の内容を中心に、年度末に行った児童の背景調査、効果測定

結果についても述べていくこととする。

## 2. 英語活動の概要

### 2.1 千歳小学校における英語活動の目標

- (1) 総合的学習の一環として英語活動を行う。
- (2) 児童は楽しく英語を知り（聞いてわかり）、自分でも使ってみる。
- (3) 児童は英語を通して世界のいろいろなことを知る。
- (4) 児童は英語を使って教師や友だちと話すことにより、コミュニケーションの方法や楽しさを身につける。
- (5) 外国語の一つとして英語を知ることにより、児童は母語の認識を高め、言語生活を豊かにすることができる。
- (6) 児童は言葉だけでなく、世界各国の文化に体験として触れることができる——ストーリー、歌、遊びなど。

### 2.2 千歳小学校英語活動の実施状況

- (1) 学年・組——1～6年すべての学級（1学年4クラス、全24クラス）
- (2) 時間数——週1回（45分、ただし、2年生は1回20分）
- (3) 指導者——1、2年生は担任とボランティア（リトミック専門）とのチーム・ティーチング（歌のみの活動なので、この稿では内容説明を省略する。）  
3～6年生 隔週 担任  
他の隔週 ボランティア2名（英語専門）

## 2.3 英語活動に際しての教師の留意事項

- (1) 児童の成長に合致したカリキュラムを立てる — 学年別。
- (2) 担任教諭とボランティア教師（Japanese Teacher of English — 以下 JTE と略称）との連携を密にする — 指導内容の一貫性を保つ。
- (3) 楽しく英語を知り、使わせる — 提示方法とアクティビティの工夫。
- (4) 音声中心 — 機器、実物、模型、絵を必ず用い、文字は使わない。  
ただし、高学年には初期的な文字指導（読み）を導入する。
- (5) 文は易しく、語彙は豊富に。
- (6) 日常慣用の会話表現に慣れさせる。
- (7) 担任教諭は機器を活用し、ゲーム活動を中心に扱う。
- (8) JTE は子どもが苛立たないように気をつけながら、できる限り英語を使う — 「聞き、推測し、まねる力」（子ども特有の言語習得能力）を生かし、伸ばす。
- (9) ストーリー、ゲーム、歌、遊びの唄（ライム、チャンツ）、早口言葉、などを多く用い、児童が自分たちで英語を使う機会をたくさん準備する。
- (10) 国際的な視点を持たせるような材料、提示を常に準備する。
- (11) 他教科の内容を取り入れる。
- (12) 児童の好奇心を刺激し、「調べ学習」へ誘うように心がける。
- (13) 使っている言葉（英語）の意味をはっきり理解させる。
- (14) 英語を覚えることを児童に強要しない。

## 2.4 「ストーリー」を用いる — 「ストーリーを中心とするテーマのある英語指導 (Story-based Thematic Instruction)」

前述した通り「英語」を開始して2年間はすべてのクラスが JTE による2週に1回、年間16～18回の「英語活動」であった。言語習得としてはいかにも頻度が少ない。この少ない頻度の「言語体験」を実りあるものとする工夫として「ストーリー」を用いてきた。

ストーリーを用いたのは以下の理由による。

- 1) 言葉をトータルな形でインプットできる。
- 2) 教室という限られた空間、時間を真正の場面に拡大できる。
- 3) 世界中の材料を扱える。
- 4) 子どもの、話の流れを推測しながら聞き、文脈を把握する力 — 認知力が養われる。
- 5) 言葉の意味が一連の内容として記憶され得る。

これらは内外の研究者による報告で検証されており、また千歳小の2回にわたる効果測定でも明らかになっていた（JACET2001年全国大会、JASTEC 2002年大会で発表）。

## 3. 学習内容

### 3.1 基本構成

1つのストーリーの聞き取りに、設定したテーマによる言語材料とを組み合わせ、それに関連する歌、ライム（メロディーのない遊びの唄）、ゲーム活動、「調べ学習」を加えて「1ユニット」に構成し、概ね4回の授業時数を使う。

■ 表1：3年生（英語活動1年目）

ストーリー	テーマ（太字）・関連内容	歌・ライム・ゲーム
Purple Monster	あいさつ 気持ちの表現 色 数 形	歌・ライム： Hello Song What a Nice Day
Hide and Seek	動物 色と形態 動物の出身地	Sing Together BINGO
The Color Thief	家族の紹介 友だちの紹介 くだもの 色 味 どこから？	Colors One, Two, Buckle My Shoe
Old Man and His Dog	体の部分の名称 道具 職業	ゲーム： 動物ビンゴ 世界のあいさつビンゴ
Oh, Mosquito!	昆虫 天候 数 電話番号	カード・ゲーム ダック、ダック、グース

■ 表2：4年生（英語活動2年目）

ストーリー	テーマ（太字）・関連内容	歌・ライム・ゲーム
I'm Painting	あいさつ 自己紹介 野菜 くだもの 色 大小	歌・ライム： Apple Pie Polly, Put the Kettle On
The Show	食器 台所用品 動作	Hickory Dickory Dock Seven Steps
Hungry Witch	料理 味 好き嫌い 劇活動	Humpty Dumpty My Aunt Came Back
Very Hungry Caterpillar	曜日 くだもの 食品 菓子 虫 葉 腹痛	ゲーム： ゲッシング・ゲーム カテゴライズ・ゲーム ワークシートでペア・ワーク

■ 表3：5年生（英語活動3年目）

ストーリー	テーマ（太字）・関連内容	歌・ライム・ゲーム
Help	あいさつ 季節 曜日 月の名 自分の誕生日	歌・ライム： Days of the Week Months
I Can't Sleep	家の中の部屋 家具 私の部屋 ペット 種類 色 大きさ	Finger Song Under the Chestnut Tree
Moving Day	家（形 外回り） 設備 設計図 世界の住居	Teddy Bear This is the Way
Sky is Falling	天候 鳥の種類 話の中の動物 自然 世界の気候	ゲーム： 誕生日ゲーム Duck, Goose（種々の動物）
The Gift（Adventure of a mole）	地中、海の生き物 鳥 感嘆表現	住みたい家・部屋の設計図 電話で尋ねる一各地の天候
A Letter to Santa Claus	街の中 建物 店 標識 人々 道案内	動物の分布図 世界の大陸・大洋クイズ
Frog Prince	一日のくらし 約束 世界の童話作家	道案内ごっこ
Six Jizo Statues（笠じぞう）	日本のものを英語では？ 正月 大晦日 菅笠 手ぬぐい 米俵 小判 餅	◎ 大文字・小文字の組み合わせ ◎ 文字と音（基本音）の組み合わせ ◎ キーワード（絵）と文字の組み合わせ

■ 表4：6年生（英語活動3年目）

ストーリー	テーマ（太字）・関連内容	歌・ライム・ゲーム
Frog and Toad	季節 月 日付（序数） 昔の月の名 世界の季節	歌・ライム： Months Rain on the Green Grass
Beginning of Seven Days	曜日の概念 休日 自然 日本や世界の国作り神話	I Love the Mountains Solomon Grandy
Story of Echo	動作 ～しすぎる 夏休みの計画（林間学校）	Airplane If You're Happy
Princess from the Moon （かぐや姫）	夏休みにしたこと 月の形 衛星 色 感情表現	White Christmas
Lazy Jack	位置の表現 種々の仕事 将来の夢（職業）	ゲーム： フルーツ・バスケット（動物、 曜日、季節、誕生日） サイモン・セズ
Woodcutter and the Fairy	方法 食物 家族 動物の鳴き方（復習）	YES-NO クイズ インタビュー・クイズ
The King and the Hawk	貧富 性格 仕事部屋 学校の部屋 学校案内	シミュレーション・クイズ 人物当て
Gratitude of the Crane （つるの恩返し）	善悪 国の形態 歴史上の人物	◎ アルファベット・キーワードと文字（語） の組み合わせ ◎ 曜日と略語の組み合わせ ◎ 月と略語の組み合わせ ◎ 主な語と文字の組み合わせ
William Tell		

## 3.2 学年別実践記録（カリキュラム表）

3, 4年生を担当していたJTE（山下 栄）が9月末に急病・手術・長期入院になり、臨時のボランティアJTE にお願した。そのため、3, 4年生は年度の前半のみの記録である（表1~4）。

## 3.3 ユニットの授業展開・例 （45分×4回）

### (1) 4年生 6月 ストーリー：Hungry Witch

ストーリーは、「はらぺこ魔女がレストランの窓からおいしそうなおスパゲティを食べている人を見つけました。“I want spaghetti.”——魔女が magic wand（杖）を振り、呪文を唱えると、スパゲティは羽が生えたように魔女の手元へ飛んでいき、魔女はまんまとご馳走を食べてしまいました。hamburger も sandwiches も ice cream も取り上げられてしまいました。一案を思いついたコックは salt and pepper をいっぱい振りかけた steak を作り、それを食べた魔女は “Oh, water! Give me some water!” と叫びながら逃げていきました。レストランの客たちは安心して食事を楽しめるようになりました」という創作童話である。英語のテープを使う。

#### ● 1回目 JTE：ストーリーと歌

絵本を紙芝居に作り変え、テープを使って1場面ずつ聞かせる。話はごく単純なので、子どもたちにも事件の顛末は容易に察しがつく。次に同じ絵を使ってJTE が再話する。このとき児童にいろいろ話しかけたり、質問したりしてインタラクションをする。

‘Apple Pie’ のライムを楽しく唱える。

#### ● 2回目 担任：テーマ学習：料理

ストーリーの中の料理の他に pizza, curry and rice, salad, Chinese noodle soup などの絵を次々と黒板に貼り、みんなに繰り返し言わせる。どれも日常使っている呼び名だが、英語で言うと少し違った音になることを感じ取らせる。

“What do you want?” — “I want ~.” — “Here you are.” と会話しながら1人に1枚ずつカードを渡す（帰国児が手伝う）。みんなにカードが渡ったら、隣同士で “What do you have?” — “I have ~.” の会話をし、互いのカードを確認し合う。

#### ● 3回目 JTE：ゲームと歌

まず紙芝居を見ながらもう一度テープを聞かせる。次にメニューの絵カードを言いながら黒板に

1枚ずつ貼っていく。

貼った絵の料理を児童全員に1人ずつ好きなものを聞きながら別に用意した小型の絵カードを渡ししていく。クラス全員が絵カードを持ち、準備が整ったところで、魔女とコック役を選ぶ。魔女は紙で作った黒いとんがり帽子、コックは白い料理帽をかぶる。

みんなで魔女に向かって “What do you want?” と聞き、魔女は “I want ~.” と答えて magic wand を振り呪文を唱える。その間に、指定された絵カードを持っている児童はコックの箱にそれを入れなければならない。

カードを魔女に取られなかった人が「勝ち (winner)」である。

新しい歌：‘My Aunt Went to Old Japan’ を少しずつ覚える。

#### ● 4回目 担任：テーマ学習：ゲーム（ワークシートを使ったペア・ワーク）

既習の料理を描いてあるシートを使い、2人ずつ組んで互いの好きなものを聞き、答える。互いのシートにつけた印によって発話—聞き取りの正誤がわかるインフォメーション・ギャップを使ったタスク・ゲームである。

前回の歌をテープと一緒に歌う。

### (2) 6年生 9月 ストーリー：Princess from the Moon

6年生の目標の一つに「日本のことを英語で言ってみよう」を入れてあるので、この月は「かぐや姫」を扱う。Long, long ago, there lived an old bamboo-woodcutter and his wife. から始まり、竹の中に赤ちゃんを見つけ——金銀財宝が与えられ——老夫婦は美しい姫と幸せに暮らし——姫は多くの求婚者を拒み——月を見て悲しむようになり——満月の夜、姫は月へ帰って行く、という6場面の展開である。紙芝居に作り変え、英語のテープを使用。

#### ● 1回目 JTE：夏休みのことを聞く、ストーリー

質問は英語だが、答えは、うまく言えなければ、日本語でもよいことにする。日本語も入るが、子どもたちは何とか英語で話そうとする。出かけたところ、読んだ本、塾の講習、日射病になったことなど、帰国児の助けも借りて、けっこう英語で表現してくれる。手を上げさせず、全員に何かしら話すように仕向ける。

最後に Story Time として「かぐや姫」の絵を見せながらテープを聞かせ、時間が終わる。

● 2回目 担任：復習：色、形

「かぐや姫」の絵を見ながら、髪の色（姫は black, 老父母は not black — gray）、着物の色（十二ひとえ）、模様のある（色が多く使っている）ものの言い方、月の形（crescent, half moon, full moon）をわからせ、言わせる。

最後に “Those who're wearing something red (blue, white, purple, etc.), stand up! (sit down!)” のゲームをする。

● 3回目 JTE：ストーリーとテーマ学習：感情表現

1回目は夏休みの話し合いの後1度だけストーリーを聞いて終わった。今回はまずストーリーの紙芝居から始める。琴の音の BGM を使ったしっとりとした英語の語りテープである。

次に JTE も芝居がかった言い方で1場面ずつ再話しながら、児童とインタラクションをしていく。“There was always soft light around the princess. She was shining. ‘かぐや’ means ‘輝く’, that is shining in English.” と説明すると、児童たちは「そうかあ」と納得顔をする。

次に赤ちゃんを見つけて ‘The bamboo wood-cutter was pleased.’ 宝物が竹の中であって ‘He was surprised.’ 美しい娘と暮らす家族は ‘They were all happy.’ 求婚者たちは ‘The young men were disappointed.’ 月を見ながら ‘She looked sad.’ 姫が月の世界へ帰ってしまって ‘They were lonely.’ と感情表現を取り出して説明する。

最後に ‘If You Are Happy, and You Know It, Clap Your Hands.’（しあわせなら手をたたこう）の歌を練習——日本語のものより、音節数が多く難しいので、初めはゆっくり歌う。

● 4回目 担任：テーマ学習：ゲームと歌

円、楕円、正方形、長方形、三角形、ひし形の色画用紙を黒板に貼り、形 (shapes) の復習をする。

画用紙を裏返すと、それぞれにいろいろな表情が描いてある。教師はすかさず、「かぐや姫」の場面ごとの表現を言いながら、楕円は pleased, ひし形は surprised, 円は happy, 正方形は disappointed, 三角形は sad, 長方形は lonely と、順番に並べ替えていく。子どもたちはこんな仕掛けに大喜びだ。

続いてゲームに移る。全員に黒板に貼ったもの

と同じ形・色の紙片を配り、それぞれの児童が自分のカードに従って英語を言う練習をする。クラスが2つに分かれ、それぞれ輪になって腰掛ける。オニ (It) を選び、オニは輪の真中に立つ。みんなが “How do you feel now?” とオニに問いかけ、オニは持っているカードによって、例えば “I'm lonely.” と答える。すると同じカードを持っている子は席を取り替えなければならない。その隙にオニは空いた席にすばやく腰掛けてしまう。席を取り損ねた子が次のオニになる。つまり「フルーツ・バスケット」を変形した「フィーリング・バスケット」である。設定された会話の練習ではあるが、子どもたちは劇でもするように感情をこめて happy や sad などの言葉を使った。

最後にテープに合わせて ‘If You're Happy’ の歌を動作しながら歌い、このユニットは終了である。

## 4. 「英語活動」についての調査と効果測定

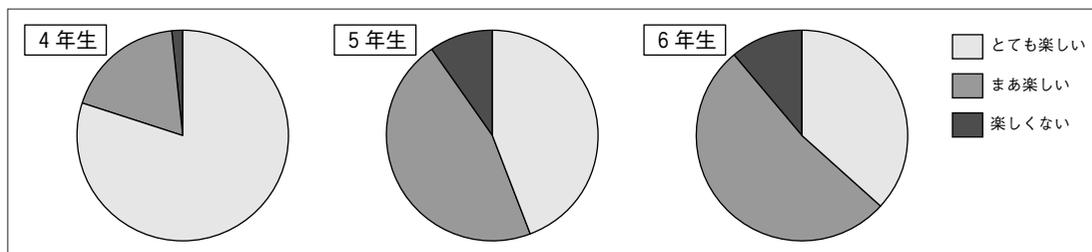
児童の中には帰国児もいる。外国籍の子もいる。親のどちらかが外国人の子もいる。学校以外のところで「英語」を習っている子もいるらしい。学校の「英語」は楽しいだろうか。もっとこんなことがしたい、という希望もあるだろう。また「ストーリーを中心とするテーマのある英語指導」は「言葉」としてどんな効果を子どもたちにもたらしているのだろうか。学齢が上がる则英語に対する考え方はどう変わってくるのか。週に1回しかない貴重な授業時間を調査に使うのはもったいない。そんなことを考えながら、アンケートとテストの2つの方法によって児童の背景・心情調査と英語習得効果測定を行った。その中の「児童が英語を楽しんでいるかどうか」の調査と「語彙とストーリーの記憶調査」を次に示すこととする。なお、この調査は14年度で3回目である。

### 4.1 アンケート調査

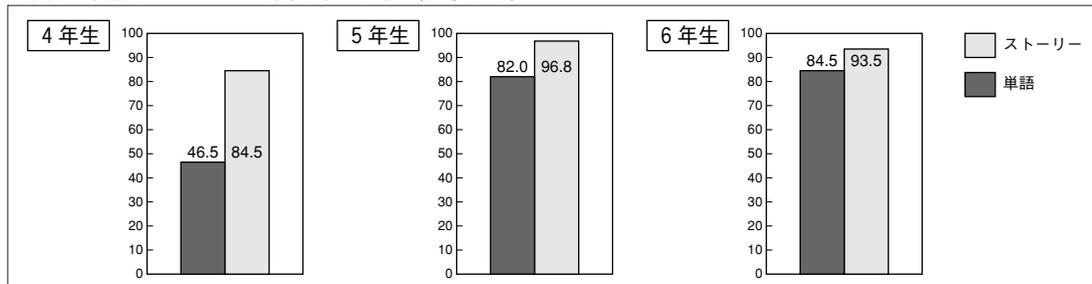
#### 「学校の英語は楽しいですか」

「英語は楽しい」——これが児童の一般的な感想である。「知らなかったことを知る」喜び、なんとなくわかっていったような「外国の語音」をはっきり発音してみたときの驚き、自分のことを指すのに鼻でなく胸を指差すなどの「ジェスチャーの違い」の新鮮さ、日本が東の隅に小さく描かれた外国の地図を

▼ 図1：「学校の英語は楽しいですか」



▼ 図2：単語とストーリーの聞き取り比較（数字は%）



見たときの違和感などなど、子どもにとっては毎回が楽しみな時間だという。

それでも、「とても楽しい」「まあ楽しい」「楽しくない」と問われれば、年齢が上がるほど陰りが出てくるのは当然であろう。コメントの欄には「英語が読めるようになりたい」「なんとなくはわかるけど、もっと正確にわかりたい」「遊びでなく、勉強がしたい」などという言葉が多くなっていく。「スペルを覚えなくては」とか「文法を知らないと使えない」というような大人の影響としか言いようのない言葉も出てくる。

図1に子どもたちのそのような気持ちの変化を示すものとしてアンケートの結果を示した。

高学年になると、「楽しい」という気持ちが変わりていくのがよくわかる。

## 4.2 単語とストーリーの記憶調査

「はじめに」で述べたように平成14年は千歳小学校の「英語活動」が始まって3年目になる。初めの2年間は年間16～17回という乏しい頻度ではあったが、児童たちは確実に英語を身につけてきている。扱った単語は3年を経過した5、6年生では優に500語を超えている。ストーリーも25話以上になった。

どのくらい覚えているか調べるために、「単語 — ものの名 — 50語」と「ストーリーの場面確認—2話、

各8場面」をテープと絵を使って「聞き取りテスト」を行った（図2）。

結果では「単語」より「ストーリー」の方が記憶が正確に残っていることがはっきりした。語彙とストーリーでは言語機能が違うので、軽々に比較はできないが、指導上の参考にはなり得ると考えられる。

## 5. 次のステップへ

担任教諭たちはこの1年間 JTE の授業にも積極的にかかわるようになった。JTE は1人が2学年ずつ担当するので毎週登校しているから、いろいろと相談を受けてきた。学校行事のために担任が行うはずの英語活動の時間は取れないこともあったが、忙しい日々の中で頑張っておられるクラス担任の努力は JTE にも心強く感じられた。

何より変わったのは児童たちが「英語」をあまり特別視しなくなったことである。廊下で会えばどの子も JTE には英語であいさつし、話しかければ英語で答えるようになってきた。3学期が始まってまもない1月17日に、姉妹校である合衆国・サンフランシスコ・クラレンドン小学校からマーガレット・ダイヤー先生が来校されて、学校生活のビデオを見せたり歌を教えたりしてくださったが、児童たちはごく自然に話を聞き答えていた。子どもたちの心を外国に

向けて開くのが「英語活動」の目的の一つと考えてきた教師たちにとっては、うれしい思いを味わった1日だった。

こんな1年が過ぎ、平成15年4月の新年度からは、いよいよ「担任主導の英語活動」をすることに「学校方針」が決まった。先生たちの自発的決定である。

「英語」を始めて4年目、担任参加の授業が始まって2年目にさらに大きなステップを踏み出すことになったのである。JTEの役割はこれまでより後退する予定であるが、担任教諭たちと共に計画をしっかりと立て、先生方の実践をサポートしていきたいと考えている。

参考文献

L.Cameron. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge  
H.Curtain &C.A.B.Pesola. (1994). *Languages and Children Making the Match*. Longman.  
S.D.Krashen. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.  
田公江. (2001). 『子ども英語絵じてん・ハロー！ みんなで英語』. 講談社.

〈利用教材〉  
『Happy Talk』. 1～32. (1980). (株)アスク.  
『みんなでHello 物語編, 歌編, ゲーム編』. (2002). 内田洋行.  
『えいごでGO!』. (2001). 教育同人社.  
We Sing. (1994). Price Stern Sloan.

# 何が英語学習者の動機づけを高めるのか

## — 自己決定理論に基づいた英語学習動機づけの調査分析 —

北海道立札幌稲雲高等学校 非常勤講師／北海道大学大学院博士後期課程在籍 **廣森 友人**  
 (申請時：北海道立札幌東高等学校 非常勤講師)

### 1. 研究の背景

学習に対する取り組みや学習成果を考える上で、学習者の持つ動機づけ(学習意欲)は重要な役割を果たすものである(McCombs, 1998)。第二言語・外国語教育の研究文脈でも、動機づけに対しては、これまで多くの関心が払われてきた(Dörnyei, 2001)。さらに今日では、動機づけの重要性は大きな教育問題となっている。中学校・高等学校などの教育現場では、学習に対する動機づけが低いと思われる生徒の教科指導上の問題があり、生涯学習などの観点からは、自己教育力(生きる力)の基本として考えられる動機づけの覚醒の問題など、その論点は多岐にわたっている。

このような背景から、近年、動機づけに関する研究は様々な側面から活発に行われている。しかし、そこでの研究成果が実際の教室における教育活動に十分に生かされているとは言い難い(山森・磯田・廣森・田辺, 2002)。筆者はその原因が、動機づけ研究と教育実践の間に横たわる「2つの溝」に起因するものと考えられる。

### 2. 「2つの溝」とその解決に向けて

動機づけ研究と教育実践の間における1つ目の溝として、動機づけ研究がめざす研究対象と教育者の関心対象における溝が挙げられる(廣森, 2003)。これまでの動機づけ研究では、「動機づけ」という構成概念の記述・説明が数多くなされてきた(Gardner, 1996; Kimura, Nakata, & Okumura, 2001)。その一方で、教育者が日常の教育活動を行う上で、最も必要となる情報は、「どのようにして学習者を動機づけ

たらよいか」ということであり、研究での知見が教育者の関心に対して直接的な回答を与えることは少なかった。

2つ目の溝として、研究者と教育者の「内発的・外発的動機づけ」に対する認識の違いが挙げられる(Hiromori, 2003)。近年の動機づけ研究では、外国語学習における自律や内発的動機づけの持つ潜在的な役割に強く関心を寄せている(Brown, 1994; Dickinson, 1995)。このような研究はあくまでも、動機づけを内発か外発かという2項対立的に捉えており、「内発＝良い状態」「外発＝悪い状態」という図式を暗黙のうちに想定している。また、教育現場においても、内発的動機づけを「礼讃」する風潮が見受けられる(速水, 1998)。しかし、実際の教室場面には、「将来、良い職業に就きたいから」「高校・大学に合格したいから」など、従来の枠組みでは「外発的動機づけ」に半ば自動的に分類される学習者が数多く存在することも事実である。したがって、学習者の実態をより正確に反映した動機づけ研究を行うためには、これまで以上に外発的動機づけの持つ意義を積極的に認めていく必要がある。

以上のような溝を埋めるために、筆者はこれまで、とりわけ教育心理学などの研究文脈では注目を集めているにもかかわらず、英語教育の分野ではあまりなじみのなかった「自己決定理論(Self-Determination Theory)」(Deci & Ryan, 1985, 2002)と呼ばれる動機づけ理論を、英語学習者の動機づけを検討する主要な枠組みとして援用することを提案してきた(Hiromori, 2003; 廣森, 2003; 廣森・山森, 2003)。自己決定理論とは達成動機理論、原因帰属理論、期待×価値理論などと並ぶ現在の主要な動機づけ理論の一つであり、なかでも本理論は数多くの実証的研

究により、これまで多くの支持を得ている。

ここで、自己決定理論について簡単に説明しておく。自己決定理論とは人間が当該の活動に対して、内発的に動機づけられるその「プロセス」に注目した理論であり、そこでは特に自己決定の重要性が強調されている。また、動機づけに影響を与える「動機づけ要因 (motivating factors)」として、人間行動の背後に3つの内発的で基本的な欲求を想定している。それらは、所与の活動において自分自身がより自己決定的でありたいという「自律性への欲求」、自身がより有能でありたいという「有能性への欲求」、他者との人間関係がより友好的でありたいという「関係性への欲求」である。

これらの諸欲求は実際の教室場面に置き換えると、以下のようになると思われる(廣森・山森, 2003)。第1に、自己決定的であるということは、教師が生徒の要求に対して柔軟に応えることと考えられる。第2に、自身がより有能であると認知することは、「自分は英語ができる」と感じることと言える。そして、第3の他者との人間関係とは、教室の雰囲気とも言い換えることができるものである。これら3つの動機づけ要因が教室でどんな役割を果たすのかを検討することは、「どのようにして学習者を動機づけたいのか」という問題を考える上で、重要な知見を得ることにつながるものと考えられる。

さらに自己決定理論では、従来の動機づけ研究のように、内発的動機づけと外発的動機づけを2分類に捉えるのではなく、行動における自己決定の度合いに基づいて、図1のように動機づけを細分化し連続体を成すものとして想定している。

図1の左端に見られるように、全く自己決定されていない状態は無動機 (amotivation) と呼ばれ、内発的にも外発的にも動機づけられていない状態を示す。英語という教科に対して、いわゆる「拒絶反応」を

示している生徒は、まさにこの状態にあると言える。次に、最も自律性の低い外発的動機づけは外的調整 (external regulation) であり、この段階では報酬などの外的圧力によって、行動が調整されている。この段階の例としては、教師や両親などから高校・大学に進学するように言われるので、仕方なく英語を勉強しているような場合が挙げられる。取り入的調整 (introjected regulation) とは、自己価値を維持するなど自尊心に関連したものであり、英語を勉強しないと気まずいので取り組んでいるという状態などが挙げられる。さらに行動の内面化と統合が進み、自律性がかなり高い状態が同一視的調整 (identified regulation) である。この段階では、行動を個人的に重要なものとして受容し、その価値を認めた上で行動を調整しており (つまり、内的圧力)、活動は内発的な因果として位置づけられる。将来の仕事や進学先を考えるうちに、英語の勉強の大事さを感じるようになったというのは、この段階に属する動機づけである。また、最も自己決定の程度が高いのは、内発的動機づけ (intrinsic motivation) であり、これは自己決定された動機づけのプロトタイプとして概念化されるものである。ここでは、勉強を進めるうちにだんだんと理解できる内容が増えてきて、英語の学習自体が面白くなるというような状態が考えられる。

このように動機づけを連続的に細分化して捉えることは、学習者の個人差に焦点を当てることを可能にする。すなわち、例えば、学習に対して不適応的な動機づけを持つ学習者を、段階的に適応的な動機づけへと導くにはどうしたらよいかを知る上で、重要な手がかりを与えるものとなる。

以上のことから、自己決定理論を外国語教育に応用することは、動機づけ研究と教育実践の間に横たわる2つの溝を埋め、実際の教室場面における問題を

▼ 図1：自己決定理論における連続体としての動機づけ



理論的な枠組みから検討することを可能にする。また、個人差に焦点を当てた研究は、個々の学習者に対する教育的介入を行う上でも、非常に有益だと考える。

廣森（2003）は自己決定理論を基盤とし、高校生英語学習者の心理的欲求（自律性への欲求、有能性への欲求、関係性への欲求）と動機づけの各タイプとの関係を検討した。その結果、教室での英語学習場面においても、学習者の内発的動機づけが高まる上で、3つの心理的欲求はいずれも重要な役割を果たしていることが明らかにされた。しかし、ここでの研究結果からだけでは、このような要因が真に学習者のその後の行動にも影響を与えているのかどうかは定かではない。動機づけは可変的性質を強く持つものであり（Dörnyei, 2001; 廣森, 2002a）、目標設定などを受け、高められた動機づけを維持・発達させていくということも行動の継続には欠かせない。

したがって、今後の課題としては、心理的欲求のような動機づけの先行要因と動機づけ、そしてそれらと動機づけられた成果との関連について、より包括的な枠組みの中で検討していく必要がある。そうすることによって、これまで以上に実践的示唆に富む研究への発展が期待できる。

### 3. 研究の目的

以上のような背景から、本研究では自己決定理論に基づいたより包括的な動機づけモデルを用い、高校生英語学習者の動機づけを検討したいと考える。そこで本研究では近年、自己決定理論を応用した研究として注目を集めている Vallerand（1997, 2000）の「動機づけのプロセスモデル」(psychological needs → types of motivation → consequences) を、日本での英語教育のコンテキストの中で、実証的に

検証することを目的とする。図2は、このモデルを象徴的に示したものである。

これは、3つの心理的欲求が動機づけの各タイプに影響を与え、そこで高められた動機づけが、後の認知的・情意的・行動的各側面に対して影響を与えると想定したものである。このモデルはこれまで海外における理論的、あるいは実験的研究によって多くの支持を受けているにもかかわらず（例えば、Vallerand & Ratelle, 2002）、日本の英語教育という研究文脈では実証的研究がほとんど行われていない。したがって、本研究ではこのようなモデルに基づき、心理的欲求と動機づけ、そして行動の成果との関連について検討し、動機づけがどのようにして高まるのかという、そのプロセスを明らかにしたいと考える。そのような試みを通じて、動機づけを高める教授方略に関する知見を得ることができれば、教室場面におけるより効果的な教授介入への示唆へとつながるものと考えている。

## 4. 研究の方法と手続き

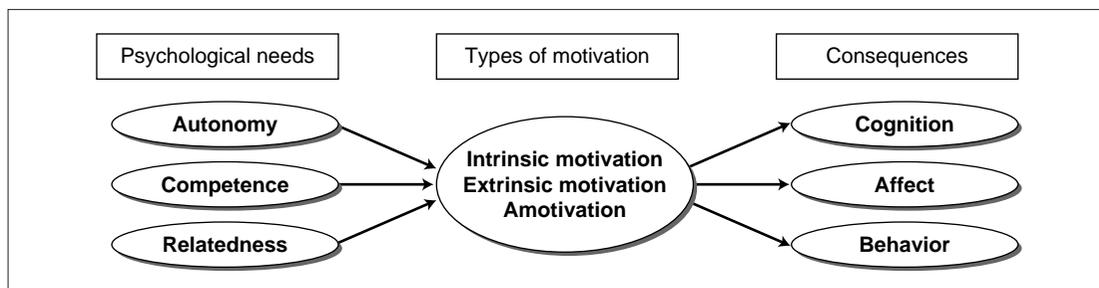
### 4.1 被調査者と調査時期

調査にあたっては、公立高校に在籍する高校1年生256名に協力が依頼された。また、調査は2002年9月に実施された。

### 4.2 質問紙尺度

本研究に先立ち予備調査を通じて、3つの心理的欲求（自律性・有能性・関係性）、動機づけの各タイプ（内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整、無動機）、ならびに心理的成果（認知面、情意面、行動面）を測定する尺度が開発された（Hiromori, 2003; 廣森, 2002b）。それぞれの尺度とそれを構成する各項目については、資料の表2~4に

▼ 図2：Vallerandによる動機づけのプロセスモデル（Vallerand（1997: 274）を一部修正）



示す通りである。

なお、それぞれの尺度の評定は、「全然、あるいはほとんど当てはまりません（1点）」から「常に、あるいはほとんど当てはまります（5点）」までの5段階で回答を求めた。

### 4.3 分析手順と手続き

具体的な分析手順としては、まず、予備調査により得られたそれぞれの尺度の各項目に対する回答傾向を分析した後、検証的因子分析により各項目が構成概念を適切に反映しているかどうかを検討された。従来、「因子分析」と言えば「探索的因子分析」を指すことが多いが、探索的因子分析とはその名が示すように、あくまでも因子に関する「仮説」を構築するものである。したがって、本研究ではそこで得られた（推定された）モデルが本当に妥当なものかを検証するために検証的因子分析を利用し、より妥当性の高い尺度の開発を目指した。

その後、共分散構造分析（SEM、構造方程式モデリング）によって、各変数間の因果関係について議論された。共分散構造分析とは社会・自然現象の「因果関係」を調べるための統計的手法であり、近年、社会科学などの研究分野で積極的に用いられているものである。共分散構造分析に関する基本的な考え方は狩野・三浦（2002）や山本・小野寺（2002）に詳しいが、その特徴を一言で述べるならば、観測変数（直接観測される変数）と潜在変数（直接観察はできないが、理論上仮定できる特性や能力）の両者を扱い、それらの因果関係を明らかにする分析手法とすることができる。

なお、分析にあたっては、記述統計量の算出にはSPSS Base 10.0Jが、構造方程式モデリングによる検証的因子分析、共分散構造分析にはAmos 4.0がそれぞれ用いられた。

## 5. 研究の結果と考察

### 5.1 各尺度の分析結果

まず、各尺度のそれぞれの項目に対する記述統計量を資料の表2~4に示す。尺度における偏り、及び分散を検討した結果、いくつかの項目において正規分布を逸脱していると思われる分布が見られた。しかし、項目ごとの平均値に関して言えば、極端な偏りを示した項目は見られなかったため、後の分析に

はすべての項目を利用した。

次に、本研究で用いられた各尺度の下位項目がそれぞれの項目に対応する構成概念を適切に反映しているかどうかを検討するために、検証的因子分析を行った（紙面の都合上、各尺度の因子分析の結果などは割愛する）。分析の結果を解釈する際には、GFI（goodness of fit index）、AGFI（adjusted goodness of fit index）、CFI（comparative fit index）、RMSEA（root mean square error of approximation）など、いくつかの適合度指標が参考とされた。適合度指標とは、想定したモデルのデータへの当てはまりのよさを表す指標であり（狩野・三浦，2002）、GFI、AGFI、CFIはいずれも0から1.00の間の値をとり、それらの値が1.00に近いほど説得力があるとされるものである。また、RMSEAはその値が0に近いほど良いと考えられている指標である。

では、これらのことをふまえて分析の結果を検討する。それぞれの尺度に関する各種適合度指標を以下に示す。

■ 表1：それぞれの尺度に関する各種適合度指標の結果

	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
心理的欲求 尺度	0.92	0.87	0.87	0.07
動機づけ尺度	0.94	0.92	0.97	0.04
心理的成果 尺度	0.95	0.91	0.96	0.07

表1からわかるように、各尺度に関するモデルとデータとの適合は十分に良いこと、つまりこれらのモデルはデータを十分に説明していることが確認された。さらに、それぞれの尺度における各下位項目の信頼性係数（Cronbach's  $\alpha$ ）も、概ね満足のいく値が得られた（資料の表2~4参照）。したがって、本研究の尺度は各因子ともに十分な内的整合性があるものと判断し、後の分析を行った。

### 5.2 心理的欲求、動機づけ、心理的成果の因果モデル

次に、心理的欲求、動機づけの各タイプ、ならびに心理的成果の関係について検討するため、最尤法による構造方程式モデリングが行われた。ここでは各項目を観測変数として分析を行い、分析後、有意でないパスを削除し、再度分析が行われた。因果モ

デルは、Vallerand (1997, 2000) などにに基づき、3つの心理的欲求が動機づけの各タイプにそれぞれ影響を及ぼし、その動機づけは認知、情意、行動の各側面に対して影響を与えるというものである。さらに、自律性と有能性は共変動するものとして想定された。分析の結果は、図3に示された通りである。

このモデルの最終的な適合度指標は、GFI=.84, AGFI=.81, CFI=.90, RMSEA=.05であった。以下では、心理的欲求から動機づけへの影響、ならびに動機づけから心理的成果への影響について、その解釈を述べる。

### 5.2.1 心理的欲求が動機づけに与える影響

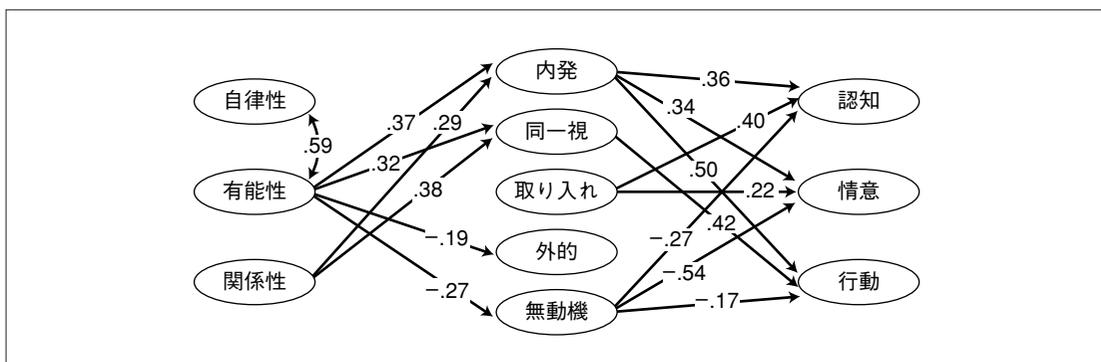
心理的欲求が動機づけの各タイプに及ぼす影響については、以下の4点にまとめられる。第1に、3つの心理的欲求のうち、有能性の認知が動機づけに対して最も強い影響を与えていた。Deci & Ryan (1985) では個々の心理的欲求の相対的な影響力は、状況によってその重要性が異なってくると述べている。したがって、本研究の結果から、教室における英語学習場面では、学習者の有能性の認知が内発的動機づけを高める上できわめて重要な役割を果たす可能性があることが示唆された。その一方で、英語学習に対して有能感を持たずに取り組んでいる学習者は、とりわけ英語学習自体を意味のないものと感じていたり（つまり、無動機）、学習に取り組んでいるように見えても、それはあくまで規則だから、あるいは両親や教師などに叱られるのが嫌だから（つまり、外的調整）取り組んでいる可能性のあることが示された。カナダの大学生を対象とした同様の研究 (Vallerand et al., 1993) でも、概念的に類似した結果が得られている。すなわち、有能性の認知は無動

機と負の相関を示し、外的調整とは無相関、さらに内発的動機づけとは強い正の相関が得られたと報告されている。

第2に、関係性の欲求が自己決定の程度が高い動機づけ（つまり、内発的動機づけや同一視的調整）と有意な正の相関を示したことは注目に値する。なぜなら、個別学習が中心に進められることが多いと思われる英語の授業においてさえ、学習者は他者とのかわりを重視し、さらに周りに受け入れられたいと強く感じていると、本研究の結果は示しているからである。このことはこれまでの教育実践では、比較的見落とされがちだった視点だと思われる。近年、協調学習 (cooperative learning) と呼ばれるグループ活動を中心とした学習形態が注目を浴びつつある。先進学習基盤協議会 (2002) によれば、協調学習とは「学習者同士が協調し、互いの学習を助け合い、創意工夫しながら目標を達成する学習」と定義されている。実際の教室場面においても、教育者は個々の学習者が相互依存的に活動する機会を豊富に与えたり、新たな技能獲得を共同でめざさせたり、集団としての目標達成に向けて様々な形で働きかける存在になり得ると考えられる。したがって、今後の学習指導を考える上で、他者との関係性はこれまで以上に考慮していく必要のある観点だと思われる。

第3に、本研究では自律性の欲求から動機づけの各タイプには有意なパスが確認されなかった。このことは西洋における自律性に対する認識が、日本におけるそれとは異なる可能性があることを示唆するものである。しかし一方で、自律性と有能性の相関が比較的高かったため ( $r=.59$ )、有能性が自律性の成分を代表してしまったという可能性も否定できない。さらに、2つの因子間に比較的高い相関が認められた

▼ 図3：各変数間の因果モデル（標準化解による簡略図）



ことから、その背後に「自律有能性」というような高次の因子を想定することも可能であろう。実際、そのような因子を想定し、モデルの分析を行ったところ、自律有能性から内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れの調整、外的調整、無動機への因果係数は、それぞれ .44, .37, -.12, -.32, -.38 という値が得られた。さらに、複数のモデル間の比較を行う際に参考とされる AIC (Akaike information criterion) という情報量基準の適合度指標においても、最終的に得られた図3のモデルよりも6以上の改善が見られた。したがって、数値の上では高次因子を仮定したモデルの方がデータとの適合が良いということになる。ただし、これはあくまでも本研究での結果であり、ここでの結果からだけで理論上想定されたモデルの修正を試みるのは時期尚早と言えるだろう。よって、この点に関しては、今後も引き続き検討していく必要があると思われる。

最後に第4として、取り入れの調整に対してはどの心理的欲求からも有意なパスが確認されなかった。この原因の一つとしては、理論上の問題が考えられる。取り入れの調整は同一視的調整、外的調整と共に、外発的動機づけを構成する下位概念であり、理論上は同一視的調整と外的調整の間に位置づけられる(図1参照)。しかし、理論的にはこのような分類が可能であっても、現実的な問題として、三者は少なからず重なり合う側面を併せ持つはずである。したがって、互いを完全に排他的に区分することは難しいとも考えられ、今後はこのような点に配慮する必要性が示唆された。

### 5.2.2 動機づけが心理的成果に与える影響

次に動機づけの各タイプが、その後の心理的成果に与える影響を3つの観点から検討する。まず第1に、内発的動機づけと無動機は認知的、情意的、行動的各側面に対して、いずれも正、あるいは負の影響を与えていることが明らかになった。このことは、英語の学習に対して興味・関心を抱いている者(つまり、内発的に動機づけられた者)は、新しい技能を身につけたり有能感を得たりするために、自ら進んで努力し、その行動に対しても十分な価値を見いだしている一方で、無動機な学習者はそのようなことがなく、学習自体に対して否定的な認識を抱くことが多いことを示すものである。Ushioda (1996) も指摘しているように、自律学習を促すためには学習

者が内発的に動機づけられていることが必要条件になるということが、本研究の結果からも改めて示唆されたと言える。

第2に、外発的動機づけの中で最も自律性の程度が高い同一視的調整が、「英語を今後も学び続けたい」「卒業後も、英語を勉強するつもり」というような行動的側面に対して影響を与えていたことが挙げられる。資料の表3に見られる動機づけ尺度の各項目の平均からも、本研究の被調査者である高校生は、同一視的調整により英語を学ぶ傾向が強いことがうかがえる。このことは、彼らが英語学習というものを楽しんではいなくとも、それを重要なものとして認識し、その価値を十分に認めた上で学習に取り組んでいる姿勢を象徴するものである。このような状況というのは、学校教育においては本来、望ましいものと考えられるはずである。にもかかわらず、従来の動機づけ研究の枠組みでは、「純粹に」学習というものを楽しんでいないという理由だけで外発的動機づけに分類され、極端に言えば、悪者視される場合すら存在した。筆者は、ここに外国語教育の動機づけ研究に、自己決定理論を援用する意義があると考えられる。

教室場面における動機づけを自己決定理論の枠組みから検討することは、動機づけに対する視点の転換を迫る。すなわち、これまでは「対立」するものとして考えられがちであった内発・外発というものを「共存」するものとして捉え直し、外発的動機づけにより内発的動機づけを促進するという「外発から内発へ」という新しい視点を我々にもたす。例えば、廣森(2003)では、教育者は先の図1に見られる動機づけの連続体上のより内発的な状態に向けて、学習者を「段階的に」動機づけていく教授方略について述べている。このような視点の転換は、個人差に応じた指導を展開する上でも、非常に有益なものと言える。

最後に第3として、外的調整から認知、情意、行動の各側面に対しては、いずれも有意なパスが確認されなかったことが挙げられる。このような結果が得られた要因の一つには、隣接する概念間の相関が強く(外的調整と取り入れの調整、ならびに無動機との相関係数はそれぞれ  $r = .54; .60$ )、それによって動機づけられた成果に対する各変数の独自の効果を見いだすことが難しくなったことが考えられる。

## 6. まとめと今後の課題

本研究は、自己決定理論という動機づけの枠組みを基盤とし、高校生英語学習者の動機づけが高まるプロセスについて検討した。心理的欲求と動機づけとの関係からは、内発的動機づけが高まる上で有能感の認知はとりわけ重要な役割を果たしていることが明らかになった。有能感とは、学習者自身が「自分は英語ができる」と感じることであり、従来、Bandura (1997) などによって提唱されてきた「自己効力感 (self-efficacy)」という概念とも通じるものである。このような自己効力の判断は、後の成功の遂行を導くための関数として重要な価値を持っていることから、学習者の自己効力、あるいは有能性の認知をより望ましい方向へと改善する働きかけが一層求められると言えよう。また、これまであまり考慮されることのなかった関係性の欲求が、動機づけ高揚においてその一役を担っているということは、教育者と学習者、あるいは学習者同士の関係など、教室における学級風土を見直す上での重要な手がかりになると思われる。

さらに、本研究の結果から認知、情意、行動の各側面に対して、動機づけは強く影響を与えていることが示された。内発的動機づけから各変数への影響関係は予想された通りであったが、比較的自己決定の程度が高い同一視的調整や取り入れの調整から、各変数に対して有意なパスが確認されたことは注目しに値する。なぜなら、実際の教室場面では内発的動機づけだけでなく、他の動機づけも重要な役割を果たしていることが本研究の結果から示唆されたからである。したがって、速水 (1998) も指摘しているように、内発的動機づけだけを礼讃するだけでなく、外発的動機づけの意義もこれまで以上に認め、個々の学習者が外発的動機づけをいかに取り込み、内面化させ、自律的動機づけへと変容させていくかを明らかにしていくことは非常に有益であると思われる。そのような試みを通じ、学習に対して不適応的な動機づけを持つ学習者を、段階的に適応的な動機づけへと導く教育的視座を提供することが、自己決定理論が外国語教育に貢献できる役割と言える。

最後に、今後の課題として3点挙げる。1点目としては、動機づけの「発達の变化」を捉えることが挙げられる。英語を学ぼうとする動機づけは学習者、教育者、学級風土などの相互作用により様々に変化

する。したがって、動機づけ研究はこれまで以上に発達の視点に立つことが求められる(磯田・廣森・山森・河合, 2003)。具体的には、ワンショット的なデータ収集に基づくのではなく、縦断的にデータを収集することにより、動機づけの変化を検討していく必要があると考える。

2点目として、学習者の「個人差」をより一層考慮することが挙げられる。これまでの動機づけ研究は対象となる被調査者全体を1つのまとまりとして捉え、全体としての傾向を探るといようなアプローチがその大半を占めてきた。本研究では自己決定理論を援用することにより、ある程度、個人差を視野に入れた研究を展開したが、従来の研究が抱える問題点をすべて克服できたわけではない。また、実際の教室場面には、動機づけは高いが学習成果は低い、あるいは動機づけは低いが学習成果は高いなど、全体的な傾向だけでは捉えることのできない多様な学習者が存在する(山森, 2003)。したがって、今後はこのような個人差をよりの確に捉えるために、従来とは異なった研究手法(例えば、クラスター分析など; Alexander & Murphy, 2000; Yamamori, Isoda, Hiromori, & Oxford, 2003)の利用も考え、これまで以上に個々の学習者に目を向けていくことが肝要だと思われる。

また、尺度構成、あるいは個人差と学習成果の測定・評価については、項目応答理論(item response theory)の援用が3点目の課題として挙げられる。例えば、尺度構成に関して言えば、従来は、探索的因子分析を行いある程度の信頼性係数(アルファ係数)が得られれば、尺度の信頼性は確保されたと考えることが多かった。しかしながら、アルファ係数は「内的一貫性」について報告するものであり、あくまで信頼性の一つの推定値にすぎない。したがって、これを報告しただけでは、信頼性が確かめられたと安易に結論づけることはできない(前田・廣森・磯田・山森, 2003)。

さらに、より深刻な問題として、アルファ係数のような信頼性係数や信頼性といった概念自体が、「集団に依拠する」性質を持つものということが挙げられる。すなわち、信頼性が高く標準化された尺度でも、それが自分が調査を行う被験者群にとっても「信頼性が高い」ものかどうかは定かではない。そのような問題点を克服する、つまり「被験者集団に依存しない測定」を可能にする理論として、近年、注

目されているのが項目応答理論である（大友，1996；大友・中村，2002）。このような理論を用いた動機づけ尺度の開発，ならびに学習成果の測定・評価はこれまでとは異なった側面からの個人差研究を可能にするものであり，今後の重要な課題と言える。

発達の変化を捉え個人差を考慮することは，今後の動機づけ研究を大いに発展させる可能性を持つものである。また教育実践においても，このような視点を持つことは教育する側が学習者の多様性を把握することを可能とし，実際に教授介入を行う上で貴重な情報源になるものと考えられる。

学習者の動機づけを調査・研究するということは，必然的に学習者の実態に即した研究が求められる。本研究のように理論的背景から想定された仮説を実際の教室場面で検証することは，教育者が研究者に対して，研究で示唆された知見が実際に学習の場で

起きうるのかフィードバックすることができる。このように，教育者が動機づけ理論の仮説検証のプロセスに参加することにより，これまで以上に学習者の実態をより正確に反映した動機づけモデルの構築が可能になるものと考えられる。

## 謝 辞

最後に，末筆になりましたが，本研究の機会を与えていただいた（財）日本英語検定協会，貴重なご助言をいただいた選考委員の諸先生方（とりわけ，常磐大学教授の大友賢二先生），草稿の段階で有益なご指摘をいただいた国立教育政策研究所の山森光陽先生に心より感謝申し上げます。また，予備調査，ならびに本調査にご協力くださった高校生の皆様に，心よりお礼申し上げます。

## 参考文献（\*は引用文献）

- \* Alexander, P.A., & Murphy, P.K. (2000). Learner profiles: Valuing individual differences within classroom communities. In P.L. Ackerman, P.C. Kyllonen, & R.D. Roberts (Eds.), *Learning and individual differences: Process, trait, and context determinants* (pp.413-431). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- \* Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- \* Brown, H.D. (1994). *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- \* Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- \* Deci, E.L., & Ryan, R.M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- \* Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23, 165-174.
- \* Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman.
- \* Gardner, R. (1996). Motivation and second language acquisition: Perspectives. *Journal of the CALL*, 18, 19-42.
- \* 速水敏彦. (1998). 『自己形成の心理：自律的動機づけ』. 東京：金子書房.
- Hinomori, T. (2003). Intrinsic/extrinsic motivation and foreign language learning. *IRICE PLAZA*, 13, 76-84.
- \* 廣森友人. (2002a). 「第二言語/外国語教育における言語学習動機づけ研究：動機づけ研究の新しい枠組みへ」. 『Hokkaido JACET Journal』 1, 19-31.
- \* 廣森友人. (2002b). 「日本人 EFL 高校生のための英

語学習欲求尺度の作成とその検討」. 『Asahikawa Studies in English Language and Literature』 11, 57-64.

- \* 廣森友人. (2003). 「学習者の動機づけは何によって高まるのか：自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討」. 『JALT Journal』 25/2.
- \* 廣森友人・山森光陽. (2003). 「有能感を高める教室：学習者・教師・学級風土が作り出す相互作用」. 『Language Education & Technology』 40, 231-239.
- \* 磯田貴道・廣森友人・山森光陽・河合靖. (2003). 「自ら学ぶ意欲を育てるための発達の視点：英語学習意欲研究における諸問題および横断的研究と縦断的研究の展開（シンポジウム）」. 『大学英語教育学会第42回全国大会要綱』 177-178.
- \* 狩野裕・三浦麻子. (2002). 『グラフィカル多変量解析：目で見える共分散構造分析（増補版）』. 京都：現代数学社.
- \* Kimura, Y., Nakata, Y., & Okumura, T. (2001). Language learning motivation of EFL learners in Japan: A cross-sectional analysis of various learning milieus. *JALT Journal*, 23, 47-68.
- \* 前田啓朗・廣森友人・磯田貴道・山森光陽. (2003). 「外国語教育研究における因子分析の使用をめぐって：明日への外国語教育戦略に対する確かな処方箋のために（シンポジウム）」. 『外国語教育メディア学会第43回全国研究大会・発表論文集』 395-398.
- \* McCombs, B.L. (1998). Integrating metacognition, affect, and motivation in improving teacher education. In N.M. Lambert, & B.L. McCombs (Eds.), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (pp.379-408). Washington, DC: American Psychological Association.

- \* 大友賢二. (1996). 『言語テスト・データの新しい分析法：項目応答理論入門』. 東京：大修館書店.
- \* 大友賢二(監修), 中村洋一(著). (2002). 『テストで言語能力は測れるか：言語テストデータ分析入門』. 東京：桐原書店.
- \* 先進学習基盤協議会(編). (2002). 『eラーニング白書—2002/2003年度版』. 東京：オーム社.
- \* Ushioda, E. (1996). *The role of motivation*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- \* Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- \* Vallerand, R.J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11, 312-318.
- \* Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- \* Vallerand, R.J., & Ratelle, C.F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E.L. Deci, & R.M. Ryan. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.37-63). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- \* 山森光陽. (2003). 「個人差を維持した学習意欲研究のための一提案：より教育的示唆の得られる教室研究のために」. 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』, 10/2, 123-131.
- \* 山森光陽・磯田貴道・廣森友人・田辺洋二. (2002). 「研究者のための“motivation theory”から教育者のための“motivating theory”へ：動機づけ研究を实践に生かす3つの視点(シンポジウム)」. 『大学英語教育学会第41回全国大会要綱』, 191-192.
- \* Yamamori, K., Isoda, T., Hiromori, T., & Oxford, R. (2003). Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 41/4., 379-407
- \* 山本喜一郎・小野寺孝義(編). (2002). 『Amosによる共分散構造分析と解析事例—第2版』. 京都：ナカニシヤ出版.

資料：各尺度に対する回答 (N=256) .....

■ 表2：心理的欲求尺度

質問項目	平均	標準偏差	歪度	尖度
<b>自律性の欲求 (<math>\alpha = .68</math>)</b>				
自律1 (自分の意見は重要視されている)	2.32	0.89	0.47	0.15
自律2 (どんな勉強がしたいか, 意見を言える)	2.31	1.01	0.69	0.12
自律3 (勉強のやり方を自分で決めることができる)	2.34	0.89	0.29	-0.27
自律4 (選択肢が与えられている)	2.58	0.94	0.29	0.12
<b>有能性の欲求 (<math>\alpha = .70</math>)</b>				
有能1 (英語はできないとよく思う) (反転項目)	2.57	1.01	0.08	-0.46
有能2 (英語はよい成績が取れると思う)	2.57	1.02	0.10	-0.77
有能3 (自分のがんばりに満足している)	2.29	0.95	0.60	0.33
有能4 (英語ができるとは感じない) (反転項目)	2.51	0.90	0.23	-0.51
<b>関係性の欲求 (<math>\alpha = .72</math>)</b>				
関係1 (友達は, 私のことを気にかけてくれる)	3.29	0.88	0.13	-0.39
関係2 (授業中は, 周りの友達をうまくやっている)	3.42	1.02	-0.31	-0.26
関係3 (一緒にいる友達を, 本当の友達と感じる)	2.95	1.04	-0.15	-0.26
関係4 (クラスの友達は, とても親切だと思う)	3.64	0.89	-0.33	0.16

■ 表3：動機づけ尺度

質問項目	平均	標準偏差	歪度	尖度
<b>内発的動機づけ (<math>\alpha = .82</math>)</b>				
内発1 (英語は面白いから)	3.04	1.07	0.00	-0.42
内発2 (英語は興味をそそるから)	3.04	1.08	0.05	-0.53
内発3 (英語を勉強するのは趣味だから)	2.17	0.93	0.68	0.34
<b>同一視的調整 (<math>\alpha = .80</math>)</b>				
同一視1 (1か国語以上話せるようになりたいから)	3.71	1.08	-0.44	-0.57
同一視2 (自分の成長にとって役立つから)	3.53	1.11	-0.50	-0.44
同一視3 (他の生活場面で役立つから)	3.49	1.07	-0.30	-0.46
<b>取り入れ的調整 (<math>\alpha = .68</math>)</b>				
取り入れ1 (勉強しないと、気まずいから)	2.46	1.10	0.47	-0.41
取り入れ2 (周りにできると思わせたいから)	2.38	1.30	0.91	-0.22
取り入れ3 (勉強しないと、心配になるから)	2.72	1.02	0.00	-0.42
<b>外的調整 (<math>\alpha = .83</math>)</b>				
外的1 (そうしないと、両親に叱られるから)	2.01	1.07	0.90	0.18
外的2 (それは決まりだから)	2.63	1.17	0.30	-0.61
外的3 (そうすることになっているから)	2.71	1.13	0.25	-0.47
<b>無動機 (<math>\alpha = .79</math>)</b>				
無動機1 (時間を無駄にしていると思う)	2.34	1.12	0.63	-0.26
無動機2 (英語の何を勉強しているかわからない)	2.70	1.05	0.25	-0.40
無動機3 (そこから何を得ているかわからない)	2.43	1.00	0.65	0.36

■ 表4：心理的成果尺度

質問項目	平均	標準偏差	歪度	尖度
<b>認知的側面 (<math>\alpha = .83</math>)</b>				
認知1 (英語を一生懸命勉強している)	3.21	0.95	-0.20	-0.18
認知2 (労を惜しまず、努力している)	2.89	0.87	0.06	-0.06
認知3 (英語を学ぶのに、できる限りの努力はしている)	2.51	0.92	0.22	-0.27
<b>情意的側面 (<math>\alpha = .62</math>)</b>				
情意1 (授業にはあまり真剣に取り組んでいない) (反転項目)	3.71	0.88	-0.93	1.00
情意2 (授業はたいてい退屈に感じる) (反転項目)	3.57	0.92	-0.66	0.41
情意3 (授業中はあまり集中できないことがよくある) (反転項目)	3.85	1.02	-0.76	0.13
<b>行動的側面 (<math>\alpha = .88</math>)</b>				
行動1 (卒業後も、英語を勉強するつもり)	3.54	1.11	-0.36	-0.42
行動2 (できたら、他の英語の授業も取りたい)	2.84	1.13	0.18	-0.54
行動3 (英語を今後も学び続けたい)	3.55	1.12	-0.23	-0.84

# 英検2級とセンター試験に対する 英語教科書語彙の効果

## —— 過去10年間の通時的調査 ——

千葉県立長狭高等学校 教諭 長谷川 修治

### 概要

本調査の目的は、中学校から高等学校まで文部科学省の検定教科書のみで英語を学習した場合、英検2級とセンター試験にどの程度対応できるかを、過去10年間にわたり語彙の面から計量的に調査することであった。その際、高等学校の教科書は難易度の違いにより生ずる差を明らかにした。

調査の方法は、まず、両試験問題に使用される語彙数の変化を通時的に観察した。加えて、中高の教科書の組み合わせを難易度上級と中級になるよう2組作成し、各語彙が両試験問題の何%を占めるか年度ごとに比較した。さらに、教科書の語彙では補えない語数と教科書の難易度の違いによる差を求めた。

調査の結果、両試験問題の分量増加が顕著になった年度と問題の種類が各々確認された。また、使用教科書が難易度上級と中級の場合で、各々センター試験と英検2級に対応する上での困難度が判明した。教科書の難易度の差は、不足語数の差としてセンター試験より英検2級で大きく現れた。

### 1. はじめに

大学生の学力低下が叫ばれる今日、高校生も例外ではない。特に英語については、担当教師から生徒の語彙力・文法力の著しい低下を指摘する声が強い(<http://www.keinet.ne.jp>)。このような現実に対応するため、新規に採択する英語教科書の難易度を下げざるを得ない高等学校も多いようである<sup>(注1)</sup>。

一方、「国際化」「情報化」と形容される現代社会では、英語の実用能力が重要な意味を持つようになった。各種検定試験の中で、高等学校卒業程度の英

語力を見るものでは、実用英語技能検定2級（以下、英検2級）がある。教育的側面から、英検2級の取得を単位認定する高等学校数も増加している（日本英語検定協会、2002、p.12）。

高等学校卒業時を目安に、「社会の求める英語力」を英検2級とすれば、「大学の求める英語力」は大学入試センター試験（以下、センター試験）と言えよう。センター試験は平成2年度（1990）から実施され、国公立大学への第一関門であった。しかし、現在、私立大学の参加も急増し、高等学校においては避けて通れない受験生も多い（河合出版編集部、2001、p.2）。

英語の教育課程で典型的なものは、語彙と文法構造に制限を加え、段階的な指導をする形態である（Wilkins, 1976, p.3）。特に語彙は、生涯にわたって意識的に習得しなければならず、学習者にとって大きな負担となる（Read, 2000, p.1）。そこで本調査では、英語教科書の語彙だけで英検2級とセンター試験に臨んだ場合、どの程度対応できるかを教科書の難易度を考慮し、過去10年間にわたり調査することにした。

### 2. 調査の目的

中学校から高等学校まで文部科学省の検定教科書のみで英語を学習した場合、英検2級とセンター試験にどの程度対応できるかを、過去10年間にわたり語彙の面から計量的に調査する。その際、高等学校の教科書は、難易度を上級と中級に分け、その差を比較する。

### 3. 調査の方法

#### 3.1 語の定義と数え方

本調査で対象とする語は、パソコンで処理をするため、句読点を除いた後のスペースとスペースで囲まれた文字列と定義した。また、語の数え方は、辞書の見出し語としてなじみやすいことから、語形変化を元の語形に戻して数える head-word 方式とした。

#### 3.2 言語材料

調査に使用した文部科学省検定教科書は、一般的傾向が得られるよう、中学校、高等学校、共に採択数の多い教科書シリーズとした（『内外教育』1/16, 1/30, 2001参照）。特に、高等学校用教科書は、同一出版社のもので難易度が上級、中級にあたる教科書2シリーズを用意した。一方、センター試験問題と英検2級問題は、通時的傾向が観察できるよう、過去10年分を調査対象とした。使用教科書及び試験問題の詳細は次の通りである。

- ① 中学校教科書  
New Horizon 1, 2, 3（東京書籍, 2000）
- ② 高等学校教科書（上級）  
Unicorn I, II, Reading（文英堂, 2000）
- ③ 高等学校教科書（中級）  
Powwow I, II, Reading（文英堂, 2000）
- ④ 大学入試センター試験問題（1993～2002年までの1月実施本試験分）  
『センター Ten』（ジェイシー教育研究所, 2002）
- ⑤ 英検2級問題（1992～2001年までの秋期実施分）  
『英検2級全問題集』（旺文社, 1996, 1999, 2002）

#### 3.3 調査の手順

1. 本調査では、まず、上記①～⑤の言語材料をパソコンとスキャナを使用して入力、校正し、テキストファイル化した。入力対象は教科書の本文、補

充読み物、及び各試験問題の英語部分とした。なお、CD-ROM、フロッピーとしてあらかじめ電子化されているテキストは、必要部分を切り出してまとめ、テキストファイルにした。

2. ①～⑤の各延べ語数と異語数（異なり語数）を求め、語彙を量的な面から観察した。その際、④と⑤は延べ語数と異語数を年度ごとに求め、過去10年間の通時の変化を観察した。
3. ①+②と①+③の語彙がそれぞれ④⑤の語彙の何パーセントをカバーできるか（カバー率）を各年度ごとに求め、比較した。
4. ④⑤からそれぞれ①+②と①+③を差し引いた残りの語彙、すなわち、教科書の語彙でカバーできない語を、年度ごとに比較し観察をした。

#### 3.4 使用機器と単語分析プログラム

パソコン

NEC LW450J 14DV / NEC Mate NX MA20C

プリンタ

EPSON LP-8300F

スキャナ

EPSON GT-8700

単語分析プログラム

Tree Tagger（見出し語化、自動品詞標識付けプログラム）<sup>(注2)</sup>

MS-Word, MS-Excel

## 4. 結果と考察

### 4.1 言語材料の語彙数

#### 4.1.1 教科書の語彙数

文部科学省検定の英語教科書で学習できる語彙は表1の通りである。語の習得はきわめて歩留まりが悪い（村田, 2002, p.21）ことを考慮すると、実際にはこれだけの語数でも定着するには労力を要すると考えられる。

■ 表1：学校英語教科書の語彙数

（単位：語）

使用期間と難易度	教科書名	延べ語数	異語数
中学校1～3年	① Horizon 1, 2, 3	9440	1124
高校（上級）1～3年	② Unicorn I, II, Reading	36678	3478
高校（中級）1～3年	③ Powwow I, II, Reading	27221	2857
中高6年間（上級）	①+② Horizon+Unicorn	46118	3747
中高6年間（中級）	①+③ Horizon+Powwow	36661	3148

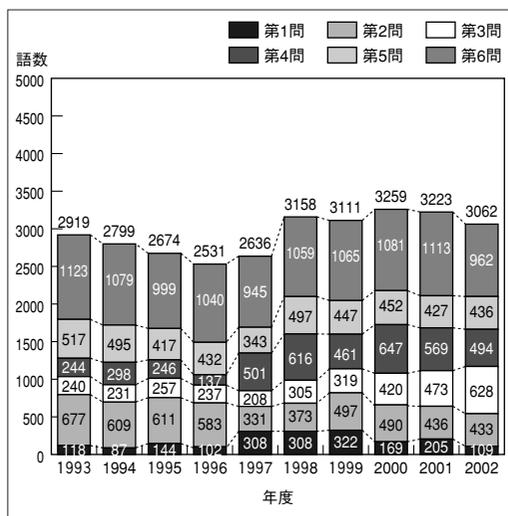
#### 4.1.2 センター試験の語彙数

センター試験の延べ語数を調査した結果を図1に示した。センター試験は、開始当初の1990年から一貫して大問6題から構成されている。したがって、第1問から第6問までを各問ごとに小計として棒グラフ中にまとめ、その合計語数を棒グラフの上部に記した。

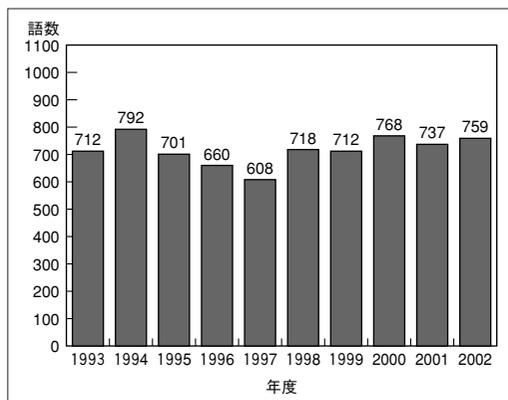
全体的な傾向を観察すると、1998年以降で問題の分量が増えている。特に、大問3と4の増加率が高い。大問3は、空所補充、文整序、文補充、そして大問4は図表等を用いたビジュアル読解問題で、いずれも読解を通じて論理性を見る問題である。各年度の大問の相対的な分量は第6問の長文総合が最も多い。

次に、年度ごとの問題全体でどの程度の異語数が使用されているか調査した結果を図2に示した。図2から、異語数が最大なのは1994年、最小は1997年で

▼ 図1：センター試験の延べ語数の変化



▼ 図2：センター試験の異語数の変化

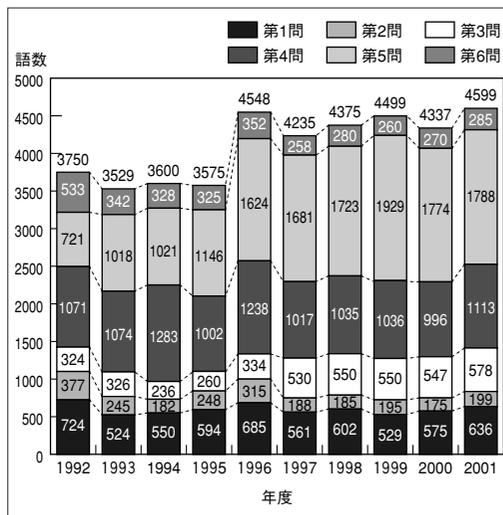


あり、延べ語数が最大最小になった年度とは一致しない。問題全体の分量が増えた1998年以降では、延べ語数と異語数がそれぞれ平均で3163語対739語である。一方、1997年以前では2712語対695語である。したがって、近年では問題全体の語数のみならず使用される語の種類も増加していると考えられる。

#### 4.1.3 英検2級の語彙数

英検2級の延べ語数を調査した結果を図3に示した。英検2級は1次試験（筆記＋リスニング）と2次試験（面接）から構成されている。これらのうち、筆記は第1問から第4問、リスニングは第5問、面接は第6問と表記した。特に、第6問の面接については、他の部分の入力方法と同様に、面接カードと質問の英語の双方を入力した。また面接カードは、1992年は3種類、1993年以降は2種類あるが、どんな語にどれだけ遭遇する可能性があるかという本調査の趣旨から、用意されたものすべてを対象とした。1種類のカードあたりの語数は、1992年は3分の1、1993年以降は2分の1に換算して考慮されたい。

▼ 図3：英検2級の延べ語数の変化

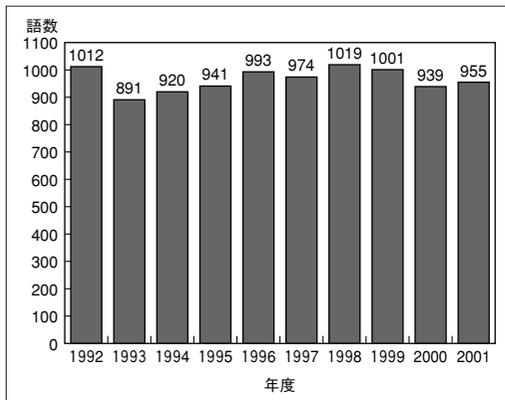


全体的な傾向を観察すると、1996年以降で分量が増えている。特に、第5問に相当するリスニング問題の増加が顕著である。また、第3問の空所補充形式の読解問題も近年その分量が増加している。

次に、第6問までの異語数の変化を図4に示した。英検2級の場合は、異語数が最大となった年度が、延べ語数のそれと一致しない。延べ語数と異語数は、

英検2級問題全体の分量が増えた1996年以降では平均がそれぞれ4432語対980語である。一方、1995年以前では3614語対941語である。したがって、近年ではセンター試験と同様に英検2級も、分量のみならず使用される語の種類が増えている傾向にあると言える。これらの背景には、「オーラル・コミュニケーションA, B, C」の導入と「リーディング」の単位数増加のあった1994年実施の新学習指導要領との関係がうかがえる。

▼ 図4：英検2級の異語数の変化



## 4.2 教科書語彙のカバー率

語のカバー率の計測にあたっては、試験問題のトピックによって影響の出やすい固有名詞、略語、数字、間投詞を除いた。また、英文をなんとか理解するのに必要とされる、延べ語数の95%カバー率(Laufer, 1997, p.24; 投野, 1997, p.115; Nation, 2001, p.233)を目安とした。すなわち、未知語に遭遇する割合が20語に1語であれば試験問題に対応できるであろうと考えた。

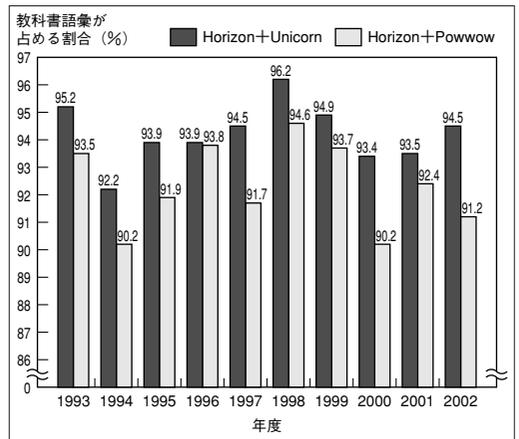
### 4.2.1 センター試験に対するカバー率

Horizon+Unicorn (以下 H+U) と Horizon+Powwow (以下 H+P) でどの程度センター試験に対応できるか、語のカバー率を調査した結果を図5に示した。

まず、グラフの全体的な傾向を観察すると、H+U と H+P でそれぞれ年度による上下動があることが認められる。H+U と H+P のカバー率で共通なのは、1998年が最も高く、1994年が最も低いということである。しかし、95%カバー率を満たしているのは1993年と1998年の H+U のみである。H+U と

H+P の差は1996年が最も小さく (0.1%)、2002年が最も大きい (3.3%)。

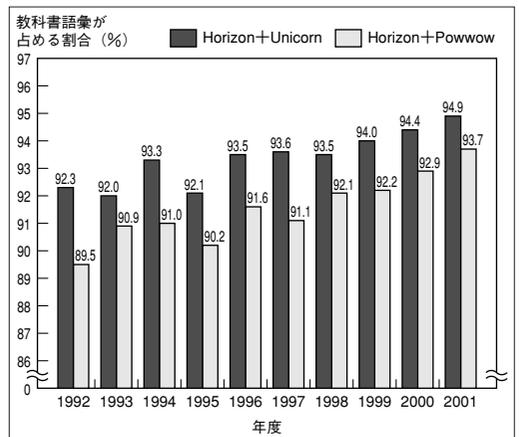
▼ 図5：センター試験に占める教科書語彙の割合



### 4.2.2 英検2級に対するカバー率

H+U と H+P でどの程度英検2級に対応できるか、語のカバー率を調査した結果を図6に示した。

▼ 図6：英検2級に占める教科書語彙の割合



まず、全体的な傾向として、H+U と H+P で共にカバー率は、多少の上下動はありながら年度を追うごとに徐々に上昇傾向にある。特に、1996年以降はその傾向が顕著に現れている。しかし、H+U と H+P で95%カバー率に到達している年度は皆無である。H+U と H+P の差が最大なのは1992年 (2.8%)、最小なのは1993年 (1.1%) である。

### 4.3 教科書で補えない語彙

センター試験と英検2級に対し過去10年間の問題を教科書語彙だけで理解しようとした場合、不足する語数を年度ごとに調査し、その平均を表2に示した。未知語を推測しながら内容理解を図るのに必要な閾値として、延べ語数でカバー率95%以上になるための不足語数である。固有名詞、略語、数字、間投詞を除いた結果、センター試験の平均延べ語数は2848語、平均異語数は678語であった。同様に、英検2級は平均延べ語数が3944語、平均異語数が887語であった。

■表2：センター試験・英検2級に対する教科書語彙の不足語数

(10年間の平均：固有名詞、略語、数字、間投詞を除いて計測)

教科書	センター試験		英検2級	
	Horizon+ Unicorn	Horizon+ Powwow	Horizon+ Unicorn	Horizon+ Powwow
不足語数	23語	77語	63語	138語
差	54語		75語	

すでに本調査の4.2から判明しているように、高校で難易度上級の教科書を使用した場合(H+U)でも95%ラインにはなかなか到達しない。表2から具体的な語数として平均的に、H+Uではセンター試験で23語、英検2級で63語の不足が確認できる。難易度中級(H+P)の場合、不足語数はさらに増えて、センター試験では77語、英検2級では138語である。教科書の難易度による差は、センター試験では54語、英検2級では75語であり、英検2級における差が大きい。

そこで、センター試験と英検2級に対し、難易度上級の教科書(H+U)でどのような語がどれくらい不足しているか、延べ語数で95%カバー率を満たすのに必要な語を年度ごとに精査した。その結果、各々の試験において中高6年間の教科書語彙で補えない語

のうち、頻度3以上のものを習得すれば効率よくカバー率の上昇が期待できると考えられた。よって、各年度の出現頻度が3以上の不足語を過去10年間で合計し、頻度上位から一覧とした語彙リストを作成した(付録1, 2参照)。センター試験と英検2級に対し、教科書語彙では対応できない語の一例として参考にされたい。不足語彙は何らかの形で補う必要がある。

## 5. まとめ

本調査では、センター試験と英検2級を対象に、教科書語彙の効果を過去10年間にわたって計量的に調査した。その結果、次のことが明らかとなった。

- (1) センター試験では1998年以降、英検2級では1996年以降にそれぞれ問題全体の延べ語数と異語数が増加している。特に、前者は論理性を問う読解問題、後者はリスニングの分量増加が顕著である。
- (2) 高校で難易度上級の教科書を使用した場合、センター試験には対応できる年度もあるが、英検2級では困難である。一方、難易度中級の教科書では、センター試験と英検2級への対応はかなり困難である。
- (3) センター試験と英検2級に対する不足語数は、使用教科書間の難易度の違いが差となって現れる。特に、英検2級においてその差は大きい。

英語の理解には、語彙以外に文法や背景知識等の要素も必要であるが、本調査では扱わなかった。そのような前提に立ち、本調査から得られた結果が、現高校生の進路実現へ向けて少しでも役立つことができれば幸いである。

### 謝辞

本調査の実施にあたっては、(財)日本英語検定協会より助成と共に関係資料の収集に協力をいただいた。また、担当の小池生夫先生には貴重な助言をしていただいた。選考委員の先生方は言うに及ばず、記して謝意を表したい。

注 .....

(1) 例えば、受験難関高校で使用される場合が多い Crown I (三省堂)の採択数は、次表3のように新教育課程の始まった1994年以来下降の一途をたどる(『内外教育』, 12/10, 1993; 1/10, 1995; 1/26, 1996; 1/14, 1997; 1/16, 1998; 1/26, 1999; 1/14, 2000; 1/30, 2001; 1/11, 2002参照)。

(2) 次の URL 参照。  
<http://www.ims.uni-stuttgart.de/projekte/corplex/TreeTagger/index.html>

表3：「英語Ⅰ」の教科書採択における CrownⅠ の順位と占有率の変化

年度	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
教科書数(種)	48	49	49	49	53	52	48	48	46
順位	8	9	9	10	13	12	14	13	14
占有率(%)	3.9	3.3	3.2	3.0	2.7	2.9	2.7	2.8	2.6

参考文献 (\*は引用文献)

中條清美・長谷川修治・竹蓋幸生. (1993). 「日米英語教科書の比較研究から」. 『現代英語教育』第29巻第12号. 14-16.

\* 河合出版編集部(編). (2001). 『2002大学入試センター試験過去問レビュー 英語』. 東京：河合出版.

\* Laufer, Batia. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (20-34). Cambridge: Cambridge University Press.

\* 村田年. (2002). 「新指導要領の語彙制限がもたらすもの」. 『英語教育』第50巻 第12号. 20-22.

\* 『内外教育』. (12/10, 1993; 1/10, 1995; 1/26, 1996; 1/14, 1997; 1/16, 1998; 1/26, 1999; 1/14, 2000; 1/16, 2001; 1/30, 2001; 1/11, 2002). 時事通信社.

\* Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

\* 日本英語検定協会. (2002). 『英検ガイド2002 NEW』. 東京：日本英語検定協会.

\* Read, John. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

齊藤俊雄・中村純作・赤野一郎(編). 『英語コーパス言語学：基礎と実践』. 東京：研究社出版.

清水裕子. (1997). 「『大学入試センター試験』の変遷—問題構成と配点をもとに—」. 『英語教育』9月増刊号. 16-18.

谷口賢一郎. (1997). 「新学習指導要領でセンター試験はどう変わったか」. 『現代英語教育』第34巻 第3号. 8-12.

谷口賢一郎. (2002). 「英語の即応力 大学で必要」. 『読売新聞』. 2月21日(朝刊).

\* 投野由紀夫(編著). (1997). 『英語語彙習得論：ポキンプララー学習を科学する』. 東京：河源社.

\* Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

付録1：センター試験問題の使用語彙のうち教科書語彙 (Horizon+Unicorn) で対応できない語の例

頻度	語	頻度	語	頻度	語	頻度	語
41	author	6	cavity	4	duck	3	envelope
27	quilt	6	core	4	favor	3	graph
25	cheese	6	fog	4	footprint	3	individualist
17	bid	6	percentage	4	hare	3	librarian
16	hiker	6	thief	4	identify	3	mutter
16	pupil	6	veteran	4	loan	3	nest
15	calorie	5	dine	4	owner	3	OK
15	dive	5	experiment	4	physical	3	orchard
13	auction	5	gasoline	4	redheaded	3	painter
13	hairstyle	5	incorrect	4	scuba	3	platypus
13	opera	5	middle-standing	4	snail	3	rat
12	researcher	5	nickname	4	snowflake	3	self-sufficiency
10	compass	5	photograph	4	trout	3	tomato
9	mushroom	5	represent	4	two-story	3	traveler
9	preference	5	snack	4	violence	3	vary
9	survey	5	snowshoe	3	atmospheric	3	warning
8	crane	5	teen-ager	3	bill	3	wasp
8	research	5	wolf	3	claim	3	wedding
7	barn	4	antique	3	cooperator	3	wisdom
7	diver	4	captain	3	customer	3	yeah
7	jewel	4	claw	3	debt		
7	layer	4	coffee	3	density		
7	logic-based	4	diet	3	drill		

1993～2002年度各1月実施の本試験における不足語のうち、出現頻度が3以上のものを合計し頻度上位から一覧とした。

付録2：英検2級問題の使用語彙のうち教科書語彙（Horizon+Unicorn）で対応できない語の例・・・・・・・・

頻度	語	頻度	語	頻度	語	頻度	語
30	tax	6	admission	4	profit	3	golfer
19	monarch	6	architect	4	pronunciation	3	groundhog
18	massage	6	discount	4	prune	3	hairstyle
17	snack	6	exercise	4	recommend	3	hostile
16	pollute	6	lottery	4	reservation	3	hostility
11	apartment	5	apply	4	roast	3	initiation
11	casino	5	comfort	4	southwestern	3	lipstick
11	coffee	5	drug	4	steal	3	method
11	description	5	exhibition	4	troop	3	obtain
11	pharmacy	5	lag	4	underground	3	okay
10	applicant	5	owner	4	urban	3	opera
10	behavior	5	polluter	3	accidentally	3	patrol
10	pharmacist	5	prescription	3	adjust	3	permission
10	research	5	rainfall	3	annoy	3	planner
10	tribe	5	sunglass	3	apparent	3	poll
9	calculator	5	survey	3	candidate	3	popcorn
9	cancel	5	tornado	3	cash	3	preservationist
9	elite	5	walker	3	chart	3	pressure
9	golf	5	wedding	3	client	3	print
8	academy	5	zone	3	commerce	3	prizewinner
8	milkweed	4	available	3	conservative	3	provincial
8	mobile-phone	4	balloon	3	construction	3	pub
8	reef	4	bankruptcy	3	consume	3	quit
8	shortage	4	basketball	3	credit	3	refrigerator
8	tourism	4	coral	3	datum	3	respondent
8	toy	4	counselor	3	differ	3	statement
7	cigarette	4	incline	3	distribution	3	terraform
7	instinctive	4	madam	3	drama	3	tone
7	mobile	4	mathematics	3	drugstore	3	transfer
7	province	4	mill	3	elderly	3	tuition
7	traffic	4	nowadays	3	flu	3	virtually
7	user	4	passenger	3	gamble	3	yeah

1992～2001年度各秋期実施の1次+2次試験における不足語のうち、出現頻度が3以上のものを合計し頻度上位から一覧とした。

# 早期英語教育経験者と未経験者の 中間言語の分析

—— 中学入門期のつまずきの原因を比較する ——

東京都／学習院女子中等科高等科 教諭 高田 智子

## 概要

本研究は、小学校で文字指導を含めた英語教育を受けた者とそうでない者の、中学1年1学期及び3学期における達成度を比較したものである。比較の観点は(a)音読、(b)語彙、(c)文法運用とし、数量的・質的の両面から分析を行った。数量的分析の結果、1学期には既習者は未習者よりも音読が優れていたが、語彙、文法において両グループに有意差はなかった。3学期には、すべてにおいて両グループに差はなかった。この結果は、音声中心の英語活動により小学生は語彙や文法を自然に身につけるという児童英語教育者の主張を否定するものである。質的分析から、文字と音の関係や単音節の単語など、習得にあまり時間のかからないものについて既習者が有利であることが明らかになった。これは、小学校英語教育に期待できることがかなり限られていることを示唆する。また、同じ既習者の中でも達成度に大きな差が出ることも明らかになった。これは、学習開始年齢が数ある学習者要因の一つであり、年齢以外の要因の方が強く作用する可能性を示す。

## 1. 序論

小学校における英語教育について、1992年に当時の文部省が研究開発校を指定して以来、多くの実践的試みが行われてきた。実践報告が蓄積されるにつれ、小・中の連携が課題として浮上してきたが、具体的な議論は乏しい。文部科学省の『小学校英語活動実践の手引』(2001)(以下、『手引』)によれば、小学校における英語活動は「言語習得を主な目的とするのではなく、興味・関心や意欲の育成」がねら

いであるが、中学の英語科は言うまでもなく言語習得を目的としている。小・中それぞれの学習目標が一致しない中で、中学は小学校との連携を求められる。何をどう引き継げばよいのか、中学側は当惑する。さらに平成14年度より、小学校において総合的な学習の時間に英会話を行えるようになったため、中学では平成15年度以降、英語に触れたことのある生徒とそうでない生徒を同時に受け入れる事態が生ずる。こうした状況にあって、小・中の連携という課題にどう取り組むのか、中学側の当惑はさらに深まる。

一方、小学校側も模索段階と言えよう。音声中心の楽しい活動という点では共通認識があるようだが、教材や教授法は多様である(久埜・矢次, 1997; 松畑, 1982; 佐藤, 1997)。確かにシラバスはかなり発表され(例えば樋口・國方・平沢, 1997)、実践が積み重ねられている。そして、そうした成果を生かす努力を中学に求め(中山, 1990; 佐藤, 1997)、期待に届いていない中学側の指導不足を批判するが(樋口・北村・守屋・三浦・中山, 1986; 中山, 1987)、では小学校の延長上で中学が何をすべきなのか、現在のところ具体的な提言はされていない(和田, 1996)。

小・中におけるこのような混迷は、経験や信念に基づく議論に比べ、実証研究の乏しいことが原因の一つと言えよう。本研究は、中学校英語教育の立場から小学校英語教育の効果を調査することにより、小・中の連携を考察するための実証データを提供したいという思いから計画された。調査目的は、小学校において文字指導を含めた英語学習を経験した者とそうでない者の、中学1年の英語学習における達成度を数量的に比較し、さらにその英語学習活動に

表れた中間言語を質的に比較することである。比較の観点は、(a)音読、(b)語彙、(c)文法運用、の3点である。音読では、文字を音声化する力を、語彙では、英単語の知識量と綴りの正確さを、文法運用では、あらかじめ与えられた英文を再現する文法力を測定する。

中間言語とは、Corder に始まり Selinker が確立した概念で、「目標言語習得の完全な習得に達しない中間にある不安定な言語」(小池, 1994, pp.5-6) のことである。特に自然習得の場合、目標言語に触れることにより学習者が作る、母語でもなく目標言語でもない心的文法を指す。本稿では中間言語をもう少し広く捉え、学習者の表出する発展途上の言語という意味で、文字の読み方まで含めることとする。

音声中心の英語教育の効果を調査するのに、リスニング能力やスピーキング能力ではなく、文字がかかわる学習の達成度を選んだ理由は次の通りである。まず、仮に教育効果を音声面だけに求めるとしても、英語を聞いてその意味を理解するためには、音の習得だけでなく、ある程度の語彙と文の構造についての知識が必要となる(羽鳥, 1977)。こうした知識は小学校における音声中心の英語学習により自然に習得されると児童英語教育関係者は主張するが(樋口, 1997; 久埜, 1987, 1990; 守屋, 1990; 中山, 1990)、この主張が正しいかどうか検証する必要があると思った。これが第1の理由である。

次に、小学校英語の主目的は興味・関心・意欲の育成で、「子どもがいつまでも英語が好きだという気持ちを持ち続けることが大切」(文部科学省, 2001)とされるが、意欲の継続のためには、楽しく活動するだけでなく成就感を味わわせることも必要となる(羽鳥, 1977)。日頃の学習活動において「できた」「わかった」と感じることでさらなる動機につながるとすれば、中学での学習活動の達成度に小学校英語教育が貢献するのかどうか確かめる必要がある。これが第2の理由である。

最後に文字言語に焦点を絞った理由として、未開拓の分野に光を当てたいという意図がある。早期英語教育の効果は音声面からは考えられてきたが、文字言語の点からはあまり考えられてこなかった。しかし、「外国語指導として本格的に取り上げる場合には、文字言語の面も多かれ少なかれ取り扱わないわけにはいかない」(羽鳥, 1975, p.330)。しかも、小学校英語教育に文字を導入するか否かの議論は終結

を見ていないから、小学校でアルファベットを習った子どもを中学の学習活動において観察し、その効果を調査して実証データを提示したいと考えたのである。さらに、読めない、書けないことが中学入門期で英語がわからなくなるきっかけとなる(相澤, 1996; 手島, 1997; 築道, 1996)ことから、この時期における早期英語学習経験者と未経験者の中間言語を観察することにより、両グループを同時に受け取る中学側も指導上の示唆が得られると考えた。

以上の理由から、本研究の調査課題を次のように設定する。

- (1) 数量的調査：小学校4年から6年までの3年間、文字指導を含め、英語への興味・関心を高める目的で行われる英語授業を受けた生徒(既習者)は、そうでない生徒(未習者)に比べ、中学1年1学期末(第1回)及び3学期末(第2回)、(a)音読、(b)語彙、(c)文法運用において優位を示すか。
- (2) 質的調査：上記の調査の中で表出される既習者と未習者の中間言語は、第1回、第2回の各時点において、どのような特徴を示すか。

## 2. 先行研究

### 2.1 小学校英語教育における言語知識の位置づけ

語彙や文法といった言語知識への重点の置き方という観点から小学校英語教育を見た場合、一方に「国際理解に関する学習の一環として」(文部科学省, 1998)「総合的な学習の時間」に行われる「英語活動」があり、その対極に言語習得を明確に目標とする英語教育がある。前者は音声中心であり、コミュニケーション能力の中でも strategic competence、特に非言語コミュニケーションに着目すること(西中, 1996)が特徴である。後者の例では股野(1994)がある。学習者は論理的思考が可能であることを前提とし、言語習得という実際の見地から、(a)文字の読み書き、(b)語彙ふやし、(c)文法、を入門期の英語教育の3要素とする。なお、文法はコミュニケーション能力の不可欠の要素であるが(Bachman, 1990; Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Ellis, 1991; Widdowson, 1990)、文部科学省の『手引』は、文法は小学校英語教育で重視すべきでないとしている。

## 2.2 小学校英語教育の言語知識への効果

言語知識の習得を直接の目的としなくても、音声中心の英語学習により、子どもは文法規則を発見し文法を自然に習得していくと児童英語教育関係者は主張する(久埜, 1987; 守屋, 1990; 中山, 1990)。特に久埜(1990)は、「音声によって習得されたものは、英語の文法そのものである」(p.84)と強調する。また、樋口(1997)によれば、子どもは外国語による交流を通して、文法だけでなく語彙もごく自然に習得する。さらに第二言語習得理論におけるKrashen(1982)のacquisition/learning仮説を用いて、既習者は小学校、さらに中学入学後もacquisitionに比重を置き、未習者はlearningに比重を置くという解釈を示している(樋口・北村・守屋・三浦・中山・國方, 1988)。文部省(当時)指定研究開発校で行われた「国際理解・英語教育」(西中, 1996)を支える基本的考えも、この流れをくんでいる。しかし、日本語を第一言語とする小学生が日本語の環境で、どのくらいの量の英語の音声に接することでどのような文法規則を自然習得するのか、その実証研究は行われていない。

## 2.3 小学校英語教育における文字言語の位置づけ

小学校英語への文字導入について、現在のところ意見の一致は得られていない。文部科学省(2001)は、音声と文字を同時に学習すると、「負担が大き過ぎて英語嫌いを生み出すことにつながる」という立場をとる。この説に疑念を表明するのは築道(1998)であり、英語嫌いが文字学習に直接的に起因するという単純な図式化を批判する。積極的に文字指導を支持するのは今井・浅井・三原(1999)、幸田(2000)、直山(2001)である。中でも今井ほか(1999)と直山(2001)は、公立小学校における入念な授業観察や実践に基づく結論であり、意義は大きい。現在のところ、通時的実証研究は行われていない。

なお、文字指導をしなくても、『音声』主体の学習期間を十分にとることで、『文字』指導が容易になる(西中, 1996, p.28)という考えが、文部省(当時)指定研究開発校の6つの基本的考えの第1に挙げられている。その理論的根拠は示されていない。

## 3. 調査方法

### 3.1 調査対象

都内私立女子中学校1年に在籍する生徒のうち、系列小学校で英語学習を経験した43名の既習者グループ、小学校での英語学習経験のない50名の未習者グループを、数量的調査の対象とした。対象者抽出は次のように行った。まず、半年以上にわたる英語圏での生活経験を除外因子とし、在籍者201名から29名を除外した。残る172名より、語学学習適性検査を含め合計7回実施したテストのいずれか1回でも欠いた者21名、指示に従わずに解答した者2名を除外した。残る149名のうち、系列小学校から入学した者43名が既習者グループである。さらに残った106名より、出身小学校で、または個人的に、継続して1年以上毎週英語を習った者56名を除外した。残り50名が未習者グループである。なお、既習者43名のうち32名(既習者の74.4%)が小学校以外でも定期的に英語を習っていたが、これらの生徒を除外すると既習者と未習者の人数差が大きく統計処理に問題をきたすので、既習者に関しては課外での学習経験を除外因子としなかった。

既習者は小学校において、文字指導を含め、英語への興味・関心を高める目的で行われる英語授業を受けた。ゲームをしながらジャンル別に単語を学び、テーマを決めて会話を行い、文字をきれいに書く練習をすることが主な内容である。指導教員は、英国留学経験のある日本人である。授業数は、4年生から5年生の2年間が週1回、6年生では週2回である。授業時間は40分、年間30週であるから、3年間で英語に接した総時間数は80時間である。中学においては、50分授業を週5回受けている。学習時間は、中1の1学期終了時に約45時間(11週)、3学期終了時に約125時間(30週)である。つまり、2学期の第9週目に、中学での英語学習総時間数が小学校で英語に接した総時間数を上回ることになる。ただし、小学校では宿題が課されないが、中学ではラジオ「新基礎英語1」を聞くことを含め、毎日平均30分の宿題が課される。したがって家庭学習を含めれば、1学期終了時の中学での英語学習総時間数は、ほぼ小学校3年間で英語に接した総時間数に匹敵することになる。

質的調査の対象としては、同じ条件の生徒をそろえるため、既習者のうち小学校在学中英語に触れる機会が小学校に限定されていた者(課外レッスンに

通わなかった者)に限ったところ、13名が対象者となった。同数13名の未習者は、中学入学直前英語特訓などの経験もなく、全く英語に触れなかった36名から、13名を無作為に抽出した。ただし、その結果、3種類それぞれのテストにおける既習者13名の平均点と未習者13名の平均点が各グループ全体の平均点を反映していない場合、無作為抽出を再度行った。なお、第2回調査の単語テストに既習者2名が欠席したため、語彙分析の対象者は11名とした。両グループの人数をそろえるため、第2回調査に参加した未習者13名の中から最高点と最低点の者1名ずつを除外した。第2回の文法運用を測定するテストには既習者1名が欠席したため、文法分析の対象者は12名とした。両グループの人数をそろえるため、第2回調査に参加した未習者13名から平均点の者1名を除外した。

なお、既習者と未習者は中1では別クラスで授業を受けるが、使用テキストは同一であり、定期試験も同様に行っている。

### 3.2 調査道具

既習者は私立小学校出身者であり、未習者のほとんどが公立小学校出身者であることから、両グループが英語学習体験以外の要因で異なる集団を構成している可能性がある(東京教育大学附属中学校英語科, 1970; 行名, 2001)。そのため調査に先立ち、語学学習適性検査(Sick & Irie, 2000)を行った。多くの学習者要因の中から特に適性に注目したのは、この適性検査が単語の暗記、文法規則の発見という作業を含み、本研究が取り上げる言語知識習得に関連が深いからである。この検査は4部から成り、(a)聴覚からの記憶・学習能力、(b)音声記号化能力、(c)機械的暗記力、(d)帰納的言語学習能力、を測定する。

音読、語彙、文法運用における達成度の測定には、次の道具を用意した。

#### (a) 音読

既習語、既習文型を含むテキストを作成した。語数は第1回が82語、第2回が90語である。文字と音の組み合わせが重ならないようあらかじめ指定した15語を正しく発音できるかどうかを評価者2人で採点した。各2点、合計30点である。正解が2点、読まなかった場合と、表出された語が理解不能の場合は0点、基体は読めても屈折語尾の読み方を間違えたり読まなかったりした場合は1点とした。強勢位置が正しく

ない場合も1点とした。コミュニケーションに支障のない範囲で綴り字を音声化できるかどうかを評価し、ネイティブの発音に近いかどうかは評価の対象としなかった。綴りと発音の関係の定着度を調査するのが目的だからである。評価者の1人は日本人の大学教員、もう1人は本研究である。

#### (b) 語彙

既習語の意味を日本語で示し、英語にすることを課した。全30題、各1点、合計30点である。

#### (c) 文法運用

家庭学習として暗記を課しているラジオ「新基礎英語1」の本文から、10の日本語を示し、英語にすることを課した。日頃よりラジオ「新基礎英語1」を用いた暗写、つまり日本語を見て英文を再現する学習を行っており、生徒にはなじみの学習活動である。全10題、各3点、合計30点とした。減点法で採点し、文全体に影響を与える global error は2点、文の一部に影響を与える local error は1点を減点した。意味をなさない文は0点とした。数の呼応、冠詞の有無、所有格人称代名詞の有無、不正確な綴りは、減点の対象としなかった。中学1年の段階で完全な習得を求める項目ではなく、この段階ではコミュニケーションに大きな支障をきたさないと判断したからである。したがって、主な減点対象となった文法項目は、語順、疑問詞の使い方、be動詞と一般動詞の区別、命令文の作り方、単数と複数である。なお既習者は小学校で、自己紹介に必要な表現の他、単数・複数、命令文、How many で始まる疑問文を習っている。

### 3.3 調査手順

対象者が中学に入学した4月に、語学学習適性検査を実施した。音読・語彙・文法の第1回調査は、2002年7月、第2回調査は2003年2月に実施した。音読は、1人ずつテープに録音した。語彙と文法は、筆記テストとして一斉に行った。

### 3.4 分析方法

まず、語学学習適性検査の4部それぞれの得点について既習者と未習者を比較する分散分析を行った。有意水準は.013 (.05/4) に設定した(Brown, 1988)。

数量的調査：音読は、評価者間信頼性係数を計算し、信頼性を確認した上で、2人の評価者の評価点を平均したものを各生徒の得点とした。次に既習者と未習者それぞれについて、第1回、第2回それぞれの

音読、語彙、文法の得点の平均と標準偏差を計算した。そして、第1回、第2回それぞれについて、有意水準を.017 (.05/3) に設定して分散分析を行い、既習者と未習者を比較した。

質的調査：音読、語彙、文法のそれぞれについて、対象者が表出した中間言語に繰り返し出現する特徴や誤答を書き出し、分類した。単語テストに表れた誤答については協力者を依頼し、独立して分析を行った結果を協議して分類を行った。協力者は日本人の大学教員である。

## 4. 結果

### 4.1 数量的分析

#### 4.1.1 語学学習適性検査

予備調査なので統計表は省略するが、(a)聴覚からの記憶・学習能力、(b)音声記号化能力、(c)機械的暗記力、において既習者・未習者に有意差は認められなかった。しかし、人工語で書かれた文からその文法を類推するテストで測定された(d)帰納的言語学習能力では、危険率が設定した有意基準に等しく ( $F=6.459, p=.013$ ), 100点満点の平均点と標準偏差は既習者が  $M=39.6, SD=23.91$ , 未習者が  $M=50.4, SD=16.79$  であった。統計的検出力が.71であったため、有意でないとは断定はせず、有意傾向にあるとして考慮することとする。なお、この差についての考察は本研究の目的ではないので、ここでは議論しない。

#### 4.1.2 音読・語彙・文法運用に関する第1回調査

1学期末に実施した第1回調査の平均点と標準偏差を表1に示す。

■ 表1：第1回調査の平均及び標準偏差

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
音読	既習者	43	22.01	6.27
	未習者	50	18.42	5.95
	全体	93	20.08	6.33
語彙	既習者	43	18.21	7.82
	未習者	50	18.72	6.01
	全体	93	18.48	6.87
文法	既習者	43	19.21	8.11
	未習者	50	19.54	7.37
	全体	93	19.39	7.68

3種類のテストはどれも30点満点である。なお、音読の評価者2名の評価者間信頼性係数は.87であり、オーラルプロダクションの評価者間信頼性係数の目安となる.85 (Hughes, 1989) をクリアした。表2が示す通り、音読において、既習者は未習者より有意に優れていた。語彙、文法に有意差は認められなかった。

■ 表2：第1回調査の分散分析

		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
音読	条件	298.22	1	298.22	8.01*
	個人差	3388.92	91	37.24	
	全体	3687.15	92		
語彙	条件	6.03	1	6.03	0.13
	個人差	4337.20	91	47.66	
	全体	4343.23	92		
文法	条件	2.53	1	2.53	0.04
	個人差	5421.54	91	59.58	
	全体	5424.06	92		

\* $p<.017$

#### 4.1.3 音読・語彙・文法運用に関する第2回調査

3学期末に実施した第2回調査の平均点と標準偏差を表3に示す。音読の評価者2名の評価者間信頼性係数は.98であり、信頼性を確認した。

■ 表3：第2回調査の平均及び標準偏差

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
音読	既習者	43	22.59	5.03
	未習者	50	23.09	3.78
	全体	93	22.86	4.38
語彙	既習者	43	22.28	6.64
	未習者	50	22.76	5.86
	全体	93	22.54	6.20
文法	既習者	43	19.77	8.79
	未習者	50	22.30	7.02
	全体	93	21.13	7.94

表4が示す通り、音読、語彙、文法、いずれにおいても両グループに有意差は認められなかった。未習者の音読の平均点が、1学期は  $M=18.42$  であったが、3学期には  $M=23.09$  となり、かなりの伸びを示している。

■ 表4：第2回調査の分散分析

		SS	df	MS	F
音読	条件	5.71	1	5.71	0.29
	個人差	1762.97	91	19.37	
	全体	1768.68	92		
語彙	条件	5.35	1	5.35	0.14
	個人差	3531.77	91	38.81	
	全体	3537.12	92		
文法	条件	148.28	1	148.28	2.38
	個人差	5658.17	91	62.18	
	全体	5806.45	92		

## 4.2 質的分析

### 4.2.1 音読

綴り字の音声化に伴う問題を、まず(A)コミュニケーションに支障をきたすものと、(B)文脈中で聞けばコミュニケーションに大きな影響はないもの、に分け、さらにそれぞれを3項目に分類した。

表5は、この分類に従い各項目の出現回数を示したものである。

■ 表5：綴り字の音声化に伴う問題とその出現回数

		第1回		第2回	
		既習	未習	既習	未習
A	A-1 単語をとばして読む	33	41	10	7
	A-2 単語全体または一部の発音が正しくない	79	111	19	30
	A-3 異なる単語に置きかえる	16	31	35	32
B	B-1 強勢位置が正しくない	12	6	5	14
	B-2 短い機能語を読まない	4	1	0	0
	B-3 屈折語尾の読みが正しくない、または読まない	21	20	12	16
出現回数合計		165	210	81	99

数量的分析で両グループに有意差が見られた第1回の、質的分析結果の内容をもう少し詳しく見てみよう。(A)に分類されたものの中で、正しく読めなかった既習者と未習者の人数に比較的大きな差が見られた単語は次の通りである。正しく読めなかった人数を、既習者、未習者の順でカッコに示す。school (0, 9), Mike (3, 7), drive (3, 7), wife's (5, 12), high (6, 11), breakfast (6, 11)。なお、school は文中に2回あり、カッコ内の数字は延べ数である。以下に誤答例を示す。複数回現れたものは、その回数をカッコに示す。

school	既習：全員正答 未習：ソー、スーフ、ショール、スカルズ
Mike	既習：ミケ、ミ 未習：ミケ(2)、ミク(2)、ミキ、マイケ、ミルク
wife's	既習：ウィフ、ウェアズ(2) 未習：ウィフ(6)、ウェアズ、イフス、フェールズ、ウェルズ
breakfast	既習：バスケット、ブレイズハスト、ブーケファスト 未習：ブラックファスト、バンカーズ、ビルクファスト、バース

またA-3は、その原因に着目すると、さらに3つに分類された：(a)視覚的に類似した語に置きかえる(例：high / night), (b)意味上類似した語に置きかえる(例：French / France), (c)単語の最初の文字が共通の別の単語と置きかえる(例：with / which)。このうち、(a)は両グループに見られたが、(b)は既習者のみ、(c)は未習者のみに見られる現象であった。

なお、第1回、第2回のテキストに共通して含まれていた単語に breakfast と wife がある。breakfast は、第2回では両グループとも全員が正しく読めた。未習者の多くが第1回で苦労した wife は、第2回では13人中12名の未習者が正しく読めたが、既習者で正しく読めたのは13名中9名であった。

### 4.2.2 語彙

各グループ11名の誤答に現れた特徴を9項目に分類し、それぞれの出現回数を調べた。どの項目に属するか迷うものは、その生徒の表出した他の単語の誤りのパターンを勘案し、評価協力者と協議の上、1つの項目に決めた。表6はその結果である。

両グループとも似たようなパターンを示している。日本語やローマ字の影響が強いのも共通している。第2回の既習者の無回答12例のうち、9例は同一の生徒によるものであるから、全体として見れば、既習者も未習者と同様、第2回には無回答数が減少している。

■表6：単語テストの誤答の特徴とその出現回数

	第1回		第2回	
	既習	未習	既習	未習
A 同じ音を表す別の綴り字を代用	10	12	13	11
B 日本語・ローマ字の影響	42	49	20	27
C 不正確な発音の影響	11	19	6	6
D 綴りのルール未習得	8	5	9	11
E 類似した字との混同	3	8	3	3
F 意味上関連のある語	15	10	15	13
G 文法の理解不足	9	3	1	0
H 全く関連のない語	4	3	3	2
N 無回答	14	14	12	4
出現回数合計	116	123	82	77

各単語のグループ別正答率に着目したところ、次の単語について両者に比較的大きな差が見られた。カッコに既習者、未習者の順で正答率を示す。

第1回調査において既習者の正答率が高かった単語  
 rainy (82%, 55%); cloudy (82%, 55%);  
 brown (82%, 18%); chair (82%, 18%);  
 ruler (55%, 9%)

第1回調査において未習者の正答率が高かった単語  
 their (27%, 64%); Russian (45%, 82%);  
 friend (55%, 91%)

第2回調査において既習者の正答率が高かった単語  
 blue (85%, 55%); building (91%, 45%)  
 第2回調査において未習者の正答率が高かった単語  
 husband (55%, 100%); breakfast (45%, 73%);  
 question (64%, 100%)

既習者の正答率が比較的高かった単語は第1回と第2回を合わせて7つあるが、このうち5つは単音節または単音節語からの派生語である。一方、未習者の正答率が比較的高かった単語は合わせて6つあるが、このうち4つは多音節である。

#### 4.2.3 文法運用

中1段階で重要な文法項目にかかわる誤りを8項目に分類し、各グループにおけるそれぞれの出現回数を調査した。表7はその結果である。Hは、AからGのいずれにも当てはまらない、かなり特殊でしかもほとんどコミュニケーションが成立しない文に適用した。

■表7：暗写に現れた文法上の誤りとその出現回数

	第1回		第2回	
	既習	未習	既習	未習
A 語順が正しくない	5	2	4	4
B 疑問詞が使えない、または正しく使えない	2	4	1	1
C 一般動詞と be動詞の混同	6	4	3	5
D 主語や動詞の欠落 (short answer 以外)	13	7	2	4
E 現在形と現在進行形の混同	1	1	0	0
F 命令文が正しく作れない	1	9	0	0
G 数量詞に続く名詞が複数形にならない	2	3	2	3
H 構文に関するその他の重大な誤り	2	6	7	7
N 無回答、あるいは無回答に近い	10	10	19	17
出現回数合計	42	46	38	41

第2回には両グループに類似したパターンが見られるが、第1回では際立った違いが2つ見られる。1つは、命令文の作り方が未習者に定着していないことである。命令文は、2回のテストにそれぞれ2題ずつ出題されている。命令文が無回答だったものも含め、「命令文が正しく作れない、または全く作れない」ものを数えると、第1回では既習者3、未習者10であった。

もう一つの特徴は、項目D、つまり主語や動詞の欠落が既習者に多いことである。以下に例を挙げる。正解はカッコに示す。

What in the bag? (What do you have in the bag?)

Busy Tuesday. (Are you busy on Tuesday?)

Summer vacation very short. (Summer vacation is very short in Japan.)

不完全であるが、意図はなんとなく伝わる文である。第1回に項目Dがあった既習者7名の第2回の誤答パターンを見ると、3名はDも含め他の誤答もほとんどなくなり、得点も満点の9割前後に上がった。1名は誤答項目も点数も変わらず、残る3名は第1回に比べ項目HやNが著しく増加していた。

## 5. 考察

### 5.1 小・中の連携という視点から見た 小学校英語教育

分散分析の結果、第1回調査における音読について、既習者は未習者より有意に優れていた。すなわち、文字指導を含め、英語への興味・関心を高める目的で行われる英語授業を小学校で80時間受けた生徒は、中1の1学期の文字導入の頃、音読に関しては未習者ほど苦勞せずにすむ。英語が読めないと感じる中学入門期の第一関門を比較的容易に通過できると考えられる。ただし、音読における既習者の優位と小学校での文字指導が直接の因果関係を持つのか、それとも西中（1996）が主張するように音声面の指導が間接的に影響したのか、あるいはその2つの相乗効果なのかは明らかでない。しかし実際の見地から、少なくとも小学校で文字指導をしても悪くなさそうではある。第2回音読テストで両グループに有意差はなかったのは、綴りと音の関係は中1の3学期くらいまでにはほぼ全員が身につけるものだからだろう。

これに対し語彙と文法に関して、第1回、第2回ともに有意差がなかったのは、綴りと音の関係の習得と異なり、ゴールが遠くにあるからではないだろうか。語彙も文法も学年が進むにつれ高度になり、数百時間かけて習得していくものである。したがって、80時間早いスタートの意味がそれだけ薄れてしまうのだろう。質的分析の結果を見ても、既習者が小学校で英語に慣れ親しむことにより文法や語彙を習得してきた形跡は、ほとんど認められない。

日本の小学校英語教育の効果を調査した過去の研究の多くは、中学で既習者が未習者と同じレベルに並ぶ理由を、既習者が学んだことを中学側が考慮せず、未習者と一緒に授業を行うためと説明する（樋口、1987；Oller & Nagato, 1974）。樋口（1990, p.42）と樋口・三浦（1997, p.121）はこれを「足踏み現象」と呼び、「小学校での学習内容と同じようなことがらを繰り返し学習」することにより既習者は「きわめて非効率的で新鮮味のない英語学習を余儀なくされる」（樋口ほか、1986, p.57）結果であると主張する。調査校では中1の1年間、使用教科書は同じだが既習者と未習者は別クラスで指導している。小学校で習った語彙やアルファベットは繰り返さず、その代わりに新出項目の導入に時間をかけたり、コミュニケーション活動を行ったりしている。したが

って本調査に関しては、「足踏み現象」で説明するのは少々無理があるように思う。

それよりも白畑（2002）が指摘するように、「英語に接触する時間が言語習得をするためには、あまりにも少なかつたから」（p.213）効果がなかったのだと考える方が妥当に思われる。Krashen, Long, & Scarcella（1979）は広範囲にわたる文献調査の結果、「形態素や構文を学習する初期の段階において、接する英語の量と時間を一定にした場合、年齢の高い子どもの方が年齢の低い子どもより習得が早い」との結論に達した。これに従えば、小学校の80時間で期待できることは、中学の80時間で期待できることよりも少ない、ということになる。したがって、中学での英語学習総時間数が小学校で英語に接した総時間数を上回る2学期の第9週目より前に、未習者が既習者に追いついてしまうのだろう。

ここで、予備調査として入学後まもない4月に行った語学学習適性検査の結果に触れておく。人工語の文法を類推するテストで測定された帰納的学習能力において、未習者が既習者よりも有意傾向で高かった。そこで、この帰納的学習能力が言語習得に正の効果を及ぼしたのではないかという可能性もある。仮にそうだとすれば、帰納的学習能力が言語習得に及ぼす影響によって、小学校英語教育の効果が相殺されるという説明も可能になる。今後、学習開始年齢以外の学習者要因も含めた研究により明らかにすべき問題である。

さて、質的分析結果を考察しよう。単語テスト分析から小学校英語教育の効果らしいと思えるものを強いて指摘すれば、既習者の正答率が比較的高かった7つの単語に、天気や色など小学校で扱うものが半分程度あったことである。しかしそれよりも注目すべきことは、既習者の正答率の方が比較的高かった7つの単語のうち5つが単音節または単音節語からの派生語である一方、未習者の正答率の方が比較的高かった6つの単語のうち4つが多音節だったことである。限られたデータではあるが、メモリー負荷の低い語は既習者の方が強く、メモリー負荷の高い語は未習者の方が強いというパターンが見られた。この現象に限って言えば、語彙構築を目的とせず、目に触れることで単語に慣れ親しんできた既習者は、確かに単音節の単語を「自然に」習得してきたと言える。しかし、小学校式アプローチを中学で継続すると、多音節語を覚えるのは困難なのだろう。自然に

身につく単語には限界がある。それに対し、学習開始年齢の遅かった未習者は既習者よりも達成の必要性を強く感じている (Takada, 2003) ためか、あるいは初めて習う科目に関心が高いためか、努力して多音節語を覚えているのかもしれない。しかしこれは推察の域を出ない。今後、数量的研究で検証すべき問題である。

文法の質的分析結果では2つの特徴が見られた。まず、1学期に命令文の定着度が既習者の方が高かったのは、既習者にとって既習事項だったからだろう。他にも名詞の複数形など小学校での既習事項はあるが、文法項目によって定着度が異なると考えられる。命令文は動詞が二人称現在で主語も不要、構文として単純な上、コミュニケーション活動で扱いやすい。

次に、やはり1学期、主語や動詞の欠落 (項目D) が既習者に多かったが、誤答例を見てわかる通り、状況依存度の高い口語の言語活動ならば十分意思疎通できる程度のものである。教室のコミュニケーション活動の中で聞いたら、文法が習得できていると錯覚するかもしれない。ところが、1学期に項目Dがあった既習者7名に3学期何が起きるかという、主語と動詞を備えた完全な文が書けるようになる者と、主語・動詞の欠落よりもっと重症の誤文あるいは無回答が多くなる者の二手に分かれるのである。

これは、質的分析という限られたデータに見られた現象ではあるが、問題の複雑さを示している。すなわち、小学校で英語に慣れ親しんだ者の中には、中学で意識して文法を学びながら正確な英語が使えるようになる者がいると同時に、小学校式アプローチでは覚えられない長い文が出てくる3学期になるとすっかり混乱してしまう者がいるのである。小学校で英語に慣れ親しめばみな英語力がつくと考えるのは少々単純のように思える。

様々な学習者要因の中で、学習開始年齢は教育政策として誰の目にも明らかな形でコントロールできる。外国語習得は内的要因、外的要因、それらの相互作用で説明されるものであるが (Ellis, 1994)、小学校への英語教育導入が国家的関心を集めると、年齢があたかも決定的要因であるかのような印象を与えてしまうのかもしれない。学習開始年齢は数ある学習者要因の中の一つなのだという冷静な認識が必要だと思う。

## 5.2 中学入門期の指導への示唆

本調査により、中1の1学期には、既習者より未習者の方が音読に苦勞することが明らかになった。未習者の誤答に注目すると、綴りと発音の関係が十分把握されていないことがわかる。質的分析によれば、wife's をウィフと読んだ既習者は13名中1名であるのに対し、未習者は6名であった。silent "e" の機能が理解できていないためと考えられる。人名の Mike も同様、ミクやミケになってしまう。また、school では、"s" と [s] の関係、breakfast では "b" と [b] の関係が理解できているけれども、その後の部分が本来の語とかけ離れた発音になってしまうので、聞き手には判別不能となる。

さらに、単語の最初の文字が共通の、別の単語と置きかえる現象 (A-3) は、未習者だけに見られた。単語の最初の文字を認識した直後にその文字で始まる既知の単語がとっさに出てきてしまう、余裕のなさの表れかもしれない。

したがって指導上の示唆としては、小学校で文字指導を含めた英語の授業を受けた生徒と英語学習経験のない生徒を中学で同時に受け取る場合、綴りと読みの関係については未習者に特別な配慮が必要となろう。補習としてフォニックスによる指導をするなどの工夫が望まれる。

語彙と文法に関しては、全体の指導としては小学校英語学習経験の有無を特に考慮する必要はなさそうである。語彙に関しては、1学期は特に日本語干渉が多く見られるなど、両グループの中間言語に現れる特徴は似ている。しかし個々の生徒の指導としては、学習が進むにつれ既習者にも配慮の必要な生徒がいることがわかる。中学側には、こうした既習者への懇切丁寧な指導が求められる。

## 6. 結語

本研究は、音声中心の小学校英語教育により語彙と文法を自然に習得するという児童英語教育関係者の主張を否定するものとなった。文字にかかわる言語知識に関する調査だったから、聞く力や話す力において既習者が優位なのではないかという反論が出されるかもしれない。しかし、先行研究で前述した通り、聞いたり話したりするためにはある程度の語彙と文法知識が必要となる。しかも本調査では、客観テストではなく目標言語を表出する形式で語彙と

文法の到達度を調査したから、これらのテストの点数が低かった者が、会話になると急にしゃべれるようになるとは考えにくい。

本研究はまた、小学校英語への文字導入が、中学の立場から見ると正の効果をもたらす可能性を示した。小学校でアルファベットを習い、音声・文字の両面から単語に触れた生徒は、文字と音の結びつきをある程度理解しており、中1の1学期には未習者よりすらすらと音読ができる。したがって、英語嫌いが増える中学での文字導入期を比較的容易に乗りきれると考えられる。ただし、当時小学生だった本研究対象者に文字学習がどの程度の負担を課したのかは未調査であるから、学習者側の受け止め方という観点からさらに研究する必要がある。また本研究では対象者が私立中学女子に限られていたため、今後男子生徒も含めた調査での検証が必要である。

中1の1学期に既習者が優れていた音読、既習者の方が定着度が高かった単音節単語と命令文、これらの共通点は、習得が短期決戦型であるということだ。文字と音の関係は数か月で覚えてしまうし、短い単語や命令文は覚えること自体あまり負担にならない。多くの時間も負担もかけずに英語に慣れ親しむ小学校での英語学習の効果として、妥当な結果ではないかと思う。McLaughlin (1992) が主張するように、子どもに期待できることに関して現実的になるべきなのだと思う。

めざましい効果はなくても動機が高まるからよいのだ、という反論があるかもしれない。しかし、動機が高いならば中学での達成度に反映されると思うのだが、本調査ではそういう結果は得られなかった。

また、動機には(a)目標、(b)努力行為、(c)目標達成への望み、(d)積極的態度、の4つの側面があるが(Gardner, 1985)、文部科学省(2001)の『手引』を読む限り、文部科学省の意図する動機は(d)だけではないかと思う。あとの3つの側面を考慮しなくても言語学習への動機を高めることができるというならば、それを実証しなければならない。

筆者は小学校英語教育が無意味と言っているのではない。それどころか小学校英語教育関係者の熱意と献身に深い敬意を持っている。だからこそ、小・中が手を携えて、何がどこまで可能なのかを見極め、一貫性のある英語教育を実現したいと願うのである。そのためには経験や信念で議論するのではなく、事実を科学的に捉え、実証で議論しなければならない。信念がなければよい教育はできないが、信念だけで教育政策を決定すれば失敗する。「実証的なデータの積み重ねがなくては、科学的な英語教育はいつまでたっても成立しない」(羽鳥, 1977, p.18)という言葉の重みを、今こそしっかりかみしめたい。

## 謝 辞

本研究の遂行にあたり、日本英語検定協会より寛大なご援助を賜った。選考委員の先生方及び関係の方々々に感謝したい。和田稔先生、小池生夫先生のご指導とお励ましは、とりわけ大きな支えとなった。また原稿の段階で貴重なご助言をくださった兵庫教育大学の高島英幸先生、学習院高等学校の山本昭夫先生、本研究にご理解とご協力をくださった勤務校の先生方に謝意を表したい。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- 相澤裕寿. (1996). 「『わからなさ』の世界への旅」. 『現代英語教育』12月号, 13-15.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.

- Ellis, R. (1991). Communicative competence and the Japanese learner. *JALT Journal*, 13 (2), 103-129.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- \* 羽鳥博愛. (1975). 「子どもの精神発達と外国語指導」. 『英語教育24』(10), 14-16.
- \* 羽鳥博愛. (1977). 『英語教育の心理学』. 東京: 大修館書店.
- 樋口忠彦. (1987). 「児童英語学習者の追跡調査が示唆するもの」. 日本児童英語教育学会(編). 『児童英語教育の常識』(pp.37-47). 東京: 杏文堂.

- \* 樋口忠彦. (1990). 「子どものときから英語を学んでいる人たちについて, 科学的調査は行なわれているか」. 五十嵐二郎・伊藤克敏・後藤典彦・野上三枝子・樋口忠彦・行廣泰三(編). 『児童英語指導法ハンドブック』(pp.39-42). 東京: アプリコット.
- 樋口忠彦. (1997). 「小学校における外国語教育の方向」. 樋口忠彦ほか(編). 『小学校からの外国語教育』(pp.152-158). 東京: 研究社.
- \* 樋口忠彦・北村豊太郎・守屋雅博・三浦一郎・中山兼芳. (1986). 「早期英語学習経験者の追跡調査—第1報」. *JASTEC*, 5, 48-61.
- 樋口忠彦・北村豊太郎・守屋雅博・三浦一郎・中山兼芳・國方太司. (1988). 「早期英語学習経験者の追跡調査—第3報」. *JASTEC*, 7, 43-63.
- 樋口忠彦・國方太司・平沢清美. (1997). 「小学校における外国語教育のカリキュラム試案」. 樋口忠彦ほか(編). 『小学校からの外国語教育』(pp.158-171). 東京: 研究社.
- \* 樋口忠彦・三浦一郎. (1997). 「小学生時代に英語を学習した生徒としなかった生徒の比較研究」. 樋口忠彦ほか(編). 『小学校からの外国語教育』(pp.116-126). 東京: 研究社.
- Hughes, A.(1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 今井裕之・浅井明子・三原道子. (1999). 「小学校英語教育における文字指導: 長原小学校のケーススタディー」. 『四国英語教育学会紀要』第19号, 21-35.
- 幸田明子. (2000). 「小学校英語から中学校英語への教材研究によるパイプ作り」. *JASTEC*, 19, 59-71.
- \* 小池生夫. (1994). 「第二言語習得研究の傾向」. 小池生夫(監修). 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』(pp.3-23). 東京: 大修館書店.
- Krashen, S.(1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S., Long, M., & Scarcella, R.(1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13 (4), 573-582.
- 久埜百合. (1987). 「英語の音に親しむために」. 日本児童英語教育学会(編). 『児童英語教育の常識』(pp.119-129). 東京: 杏文堂.
- \* 久埜百合. (1990). 「児童英語教育では, 子どもたちの可能性をどこまで引き出すことができるか」. 五十嵐二郎・伊藤克敏・後藤典彦・野上三枝子・樋口忠彦・行廣泰三(編). 『児童英語指導法ハンドブック』(pp.82-84). 東京: アプリコット.
- 久埜百合・矢次和代. (1997). 「私立小学校における外国語教育」. 樋口忠彦ほか(編). 『小学校からの外国語教育』(pp.139-151). 東京: 研究社.
- McLaughlin, B.(1992, December). *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn* (ERIC Digest EDO-FL-91-10). College Park, MD: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- 股野麗子. (1994). 「英語ワークショップ日本の子供のための入門期英語教育」. 『第43回読売教育賞受賞者論文集』(pp.102-121). 東京: 読売新聞社.
- 松畑熙一(編). (1982). 『早期英語教育』. 東京: 大修館書店.
- \* 文部省. (1998). 『小学校学習指導要領』.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shuppan/sonota/990301b.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301b.htm) より2003年4月27日検索.
- \* 文部科学省. (2001). 『小学校英語活動実践の手引(抄)』.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/13/02/010212.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/02/010212.htm) より2003年4月27日検索.
- 守屋雅博. (1990). 「聞く・話す・読む・書くの4技能は, どのような比重でとり扱ったらよいか」. 五十嵐二郎・伊藤克敏・後藤典彦・野上三枝子・樋口忠彦・行廣泰三(編). 『児童英語指導法ハンドブック』(pp.85-89). 東京: アプリコット.
- 中山兼芳. (1987). 「幼・小・中・高・大 英語教育の連携」. 日本児童英語教育学会(編). 『児童英語教育の常識』(pp.199-209). 東京: 杏文堂.
- 中山兼芳. (1990). 「児童英語教育の理想をみざしながら中学英語にどうつなげるか」. 五十嵐二郎・伊藤克敏・後藤典彦・野上三枝子・樋口忠彦・行廣泰三(編). 『児童英語指導法ハンドブック』(pp.58-61). 東京: アプリコット.
- 直山木綿子. (2001). 「『文字の読み指導』を取り入れた小学校の英語活動」. *STEP BULLETIN*, 13, 156-164. 日本英語検定協会
- \* 西中隆(編). (1996). 『公立小学校における国際理解・英語学習』. 東京: 明治図書.
- Oller, J. W., & Nagato, N.(1974). The long-term effect of FLES: An experiment. *The Modern Language Journal*, 58 (1)-(2), 15-19.
- 佐藤玲子. (1997). 「児童英語教師から見た中学校外国語教育」. 樋口忠彦ほか(編). 『小学校からの外国語教育』(pp.229-234). 東京: 研究社.
- \* 白畑知彦. (2002). 「研究開発学校で英語に接した児童の英語能力調査」. 『静岡大学教育学部研究報告』第33号, 195-215.
- Sick, J., & Irie, K.(2000). The Lunic language marathon: A new language aptitude instrument for Japanese foreign language learners. In P. Robinson & S. Cornwell (Eds.), *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence, and motivation* (pp.173-185). Tokyo: Aoyama Gakuin.
- Takada, T.(2003). Learner characteristics of early starters and late starters of English language learning: Anxiety, motivation, and aptitude. *JALT Journal*, 25 (1), 5-30.
- 手島良. (1997). 「『書くこと』の指導の基礎の基礎」. 『英語教育46』(10), 11-13.
- 東京教育大学附属中学校英語科. (1970). 「小学校における英語学習の効果に関する追跡・実験調査」. 『英語教育18』(12), 16-21.
- 築道和明. (1996). 「つまずく生徒からの発想」. 『現代英語教育』12月号, 6-9.
- 築道和明. (1998). 「児童英語教育における文字指導に関する基礎的考察」. 『英語教育と英語研究』第16号,

21-33.

和田稔. (1996). 「公立小学校の英語教育：その論点を整理する」. 『現代英語教育』5月号, 17-19.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

行名一夫. (2001). 「『英語既習者』と『英語未習者』の中学校での英語力と知能との相関：小学校段階での英語教育の必要性の検討」. 『早稲田教育評論15』(1), 95-109.

付 録

第1回音読テキスト

My name is Walter. I live in Toronto. I speak English and French.

My wife's name is Kathy. Our children, Robert and Mike, are junior high school students. We live in a large apartment.

Every day my wife reads the newspaper and works in a bank. I cook breakfast and drive to my office.

Our children read English and French books at school. At home Robert plays the guitar and does his homework. Mike plays volleyball with his friends and watches TV.

注：下線の語は評価対象となった語である。

第1回単語テストの出題単語

quiet	single	rainy	cloudy
weather	orange	brown	your
our	their	Japanese	Russian
language	dictionary	country	name
chair	ruler	window	wall
clock	volunteer	friend	mother
children	garage	sink	yard
bathroom	Good night.		

第1回暗写の出題文

1. What do you have in your bag?
2. I have some notebooks.
3. Are you busy on Tuesday?
4. Where are my goggles?
5. They are on the bookshelf.
6. Don't play computer games.
7. Do your homework.
8. Summer vacation is short in Japan.
9. I visit my grandparents every summer.
10. We clean our classroom.

第2回音読テキスト

Robert and his wife Kate did very different things yesterday. Robert rested all day. He took a long shower, had a big breakfast, and read the newspaper yesterday morning. He watched two videos all afternoon. And yesterday evening he talked to his cousin on the telephone.

Kate didn't read the newspaper. She didn't watch videos. What did she do? She went to the bank yesterday morning. She vacuumed the living room carpet yesterday afternoon. And she helped her daughter with her science homework last night. She had a busy day.

注：下線の語は評価対象となった語である。

第2回単語テストの出題単語

cloudy	chair	orange	yellow
white	blue	daughter	husband
cousin	nephew	briefcase	purse
shirt	sweater	tie	socks
thin	noisy	teeth	breakfast
kitchen	sink	building	cell phone
bookshelf	question	feed	listen
teach	plant		

第2回暗写の出題文

1. Do you use the Internet a lot?
2. Let's go to the computer room after school.
3. How many people live in Seoul?
4. Is there a map of Seoul on the Internet?
5. There are lots of subway lines in Seoul.
6. We eat chapche at parties.
7. "Is it spicy?" "No. It has a sweet and special taste."
8. You are Sue-kih's best friends in Japan.
9. Please come to our house with Sue-kih.
10. Before you go, finish your homework.

# 全国公立高等学校入試 リスニング問題の分析

静岡県／伊東市立北中学校 教諭 杉本 博昭

## 概要

本研究は、平成14年度入学者選抜試験で出題された47都道府県のすべてのリスニング問題を以下の5つの観点から調査、分析を行ったものである。

- (1) 平成10年度入試と14年度入試でのリスニング問題への配点の変化を調査した。
- (2) 「まとまった spoken text の有無」、「spoken text に関する質問の有無」、「質問に用いられている言語（日本語か英語か）」、「選択肢の有無」などの規準に基づいて20のタイプに分類し、それぞれの問題数を調べた。
- (3) 上記20の問題形式の中で最も問題数が多いタイプの spoken text について、以下の3点について調べた。
  - ① モノログ、ダイアログ別のテキスト数
  - ② 総単語数、総文数、1文あたりの語数
  - ③ spoken text が対話文の場合は、ターン数、1ターンあたりの単語数
- (4) まとまりのある spoken text を持っている問題形式について、モノログ、ダイアログ、コンパセーションの3つのテキスト数を調べた。
- (5) 解答形式の調査として、解答の選択肢がある問題とない問題の数と割合、spoken text の後に質問がある問題における言語別問題数と割合、解答の選択肢がある問題形式における、選択肢の言語別問題数と割合を調べた。

結果として、以下のことが明らかになった。

- (1) ここ5年間でリスニングのパートの割合は20.9%から23.0%に増加した。
- (2) 「英文＋英語の質問＋英文の多肢選択」という形式が全体の約4割を占めた。

- (3) テキストのタイプは、ダイアログの方がモノログよりも多かった。両方とも総単語数については、かなりの幅があった。
- (4) 全体の7割強が多肢選択式の解答方法であった。テキストについての質問は、約3/4が英語での質問であった。また、選択肢を持っている問題は、その9割弱が英語であった。

## 1. はじめに

最近リスニング能力の評価が注目を集めている。中学校では、以下の2つの理由が考えられる。まず、学習指導要領で重視されている「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力」を評価するためである。次に評価方法の変更により観点別評価を行う必要が出てきたためである。

一方で、中学生、特に3年生にとっての最大の関心事は進路決定である。高校入試にどのような問題が出題されるかは、彼らの注目的であり、出題される問題に合わせた学習が行われる。このように、テストが持つ波及効果については、多くの研究者(Hughes, 1989, Weir, 1990, 1993, Bachman, 1990, 1996, Buck, 2001)もその影響の大きさを指摘している。特に高校入試問題は英語学習の初期段階終了時に行われることから、それが持つ波及効果(backwash)は、相当に大きいと言える。

本研究では、大きな波及効果を持つ高校入試におけるリスニング問題に着目し、平成14年春に行われた全国47都道府県の入試問題のリスニングテスト問題を主に数量的な分析に基づいて、その現状を明らかにし、課題を論ずる。

## 2. リスニング能力

リスニングテストは、リスニング能力を測定するために作成される。リスニングについて、Buck (2001) は、“Listening is a very complex process.”と述べている。そして、リスニングは言語的な知識と非言語的な知識が混在し、複雑なプロセスであるとしている。Rost (2002) は、リスニング能力を psychology, linguistics, psycholinguistics, pragmatics から規定しようと試みているが、様々な要素がリスニング能力を構成していることに違いはない。武井ほか (2002) は、様々な専門家らのリスニングの定義をふまえて、リスニング能力を構成する要素として、「語彙力」、「語認識速度」、「背景知識」、「音素認識力」、「記憶力」、「母語リスニング力」などを挙げている。このようにリスニング能力は、聴覚的に音を聞く力を基礎にしているが、一般的な知識をも総合して行うアクティブな活動であると言える。

## 3. リスニングと学習指導要領

高校入試問題を考える際には、学習指導要領との関係でリスニングを考える必要がある。学習指導要領 (1998) において、リスニング能力は「理解の能力」の一部として捉えられており、「英語を聞くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする」と規定されている。

和田 (1995) は、学習指導要領とリスニングの関係から、聞くことの活動には次の3つがあると述べている。

- ① 個々の音の聞き分け、音韻音調の聞き分け、連結による音変化などを聞き取る活動
- ② まとまりのある文章 (対話) を聞いて、大切な情報を的確に聞き取る活動
- ③ 聞き取るべき情報を決定して、選択して聞き取る活動

これらは、リスニング指導を行う際の重点ではあるが、指導と評価の一体化からするとそのまま評価の観点でもあり得る。中学校での学習の成果に基づいた入試問題は、上記の項目をいかに具体的な問題形式の中に具現化させるかが求められていると言える。

## 4. リスニング問題の先行研究

大きな波及効果がある高校入試のリスニング問題ではあるが、その分析に関する研究は非常に少ない。

伊東 (1993) は、Littlewood の提唱した言語活動の目標である「構造学習活動」、「機能的コミュニケーション活動」、「社会的相互活動」を横軸に、情報処理のレベルとして「語句」、「文」、「ディスコース」を縦軸にしてリスニング問題を分析した。結果として、約58%の問題が構造学習活動であり、約37%が機能的コミュニケーション活動であり、残りの約5%が社会相互活動であるとしている。また情報処理の3つのレベルでは、文レベルが約48%、ディスコースレベルが33%、語句レベルが19%であったとしている。この研究は、コミュニケーション能力とリスニングの問題形式に関しての質的なアプローチを行った研究として興味深い。しかし、英検の上位の級や、TOEFL、TOEIC 等の比較的高レベルなテストと異なり、高校入試のレベルでは、linguistic competence, discourse competence, sociolinguistic competence の分類に基づいて、テスト問題を分類することは、多少無理があると考えられる。

高橋 (1992) は、個別の問題形式について、その特徴に言及しているが、高校入試のリスニング問題の全体的な分析は行っていない。

高校入試ではないが、大学入試のリスニング問題に関して、横山ほか (2001) は、文法能力、テキスト能力、社会語用論的能力、方略能力がそれぞれの問題に答える際に、どの程度必要とされるかを調査している。結果として、文法能力、テキスト能力、方略能力の順に解答する際に必要であったとしている。これは、Bachman (1990) のコミュニケーション能力分析の理論的枠組みに基づいた研究であり、質的な分析として興味深い。

## 5. リスニング問題の形式分析

リスニング問題形式の分析は、主に受験生のニーズに応えるため、出版社、塾、予備校などで行われてきた。そのため研究者が直接リスニング問題の形式を研究対象としたものは少ない。

長江 (1995) は、リスニング問題の形式を以下の通りに、分類している。

- ① 1文ないし2文程度の英文を聞いて、その内容に

合う絵を選ぶ

- ② 絵の内容を表す英文を聞いて、該当する絵を選ぶ
- ③ 地図を見て答える
- ④ 英文の内容の真偽を問う
- ⑤ 対話の内容を理解したり、対話の一部を補充する
- ⑥ 100語程度の英文を聞いて質問に答える

旺文社（2002）は、以下の5つのパターンに分類している。

- ① 英文や対話文の内容に関する質問を聞いて、与えられた答えの中から正しいものを選ぶ
- ② 絵や地図・グラフ・表などを用いたもの
- ③ TF や○×を記入して答えの文の正誤を判定する
- ④ 英文や対話文の内容に関する質問を聞いて、日本語で答える
- ⑤ その他

学研（2002）は、大きく5つのパターンに分類している。

- ① 英文を聞き、質問や内容に合う絵を選択する
- ② 英文を聞き、絵や図表についての質問に答える
- ③ 英文を聞き、内容への質問の答えを選択・完成する
- ④ 英文を聞き、内容に一致する文・語句を選択する
- ⑤ 英文を聞き、内容を要約した文などを完成する

学研は、上記の①～⑤に当てはまらないような記述式の問題や自分自身の立場で英文を書く問題などが増えてきていると指摘している。

高校入試には直接関係はないが、中学生が受験するテストとして英検がある。高校入試は、レベル的には、英検3級と準2級の間程度であると考えられる。ここでは3級のリスニング問題について述べてみたい。3級の形式は以下の通りである。

- 第1部 イラストを参考に対話を聞き、その最後の文に対する応答を4つの選択肢から選ぶ。
- 第2部 対話（ダイアログ）を聞き、その内容についての質問に対する答えを選択肢から選ぶ。
- 第3部 英文（モノローグ）を聞き、その内容についての質問に対する答えを選ぶ。

解答方法はすべてマークシートによる多肢選択形式を採用している。なお、平成14年度第1回の3級のリスニング問題の割合は、46.2%である。これは前年度の36.4%から約10%増加している。このことは、総合的な英語力測定のためにリスニング能力の測定が重要性を増していることを示していると言える。なお、高校入試とはレベルが異なるが、TOEFL のリ

スニングセクションは全体の40%、TOEIC のそれは、50%である。

## 6. 調査研究

### 6.1 目的

全国47都道府県の平成14年度入学者選抜試験で用いられたリスニング問題を以下の3点から調査、分析することにより、その特徴を明らかにする。

### 6.2 資料

旺文社の「全国高校入試問題正解」、ならびに学研の「全国高校入試問題正解と分析」を使用する。

### 6.3 調査項目と方法

(1) 入試におけるリスニングテストの配点の変化の調査

全国の平成14年度入学者選抜試験に用いられたリスニングテストの英語のテスト全体に対する配点割合と5年前の試験におけるそれとを比較する。

(2) 問題形式の分類

平成14年度入試のリスニング問題を、「まとまったspoken textの有無」、「spoken textに関する質問の有無」、「質問に用いられている言語（日本語か英語か）」、「選択肢の有無」などの規準に基づいて分類し、それぞれのタイプの問題数を調べる。本研究で使用する問題分類タイプは、まず、大きな枠組みとして7つのグループに分け、それらをさらに分けて、合計20のタイプに分類した。

**グループⅠ** 英語の質問（主に単文）を聞いて、それに答える

タイプ1 答えを書かれた英文から選ぶ

タイプ2 答えを英文で書く

**グループⅡ** まとまりのある英文を聞いて、話される英語での質問に答える

タイプ3 話される英語での質問の答えを選択肢の絵（図、表）から選ぶ

タイプ4 話される英語での質問の答えを書かれた英文の選択肢から選ぶ

タイプ5 話される英語での質問の答えを書かれた日本文の選択肢から選ぶ

タイプ6 話される英語での質問の答えを話される英文の選択肢から選ぶ

タイプ7 話される英語での質問に英語で答える

タイプ8 話される英語での質問に日本語で答える  
**グループⅢ** まとまりのある英文を聞いて、日本語の質問に答える

タイプ9 日本語の質問に日本語で答える

タイプ10 日本語の質問に英文の選択肢から選ぶ

タイプ11 日本語の質問に日本語の選択肢から選ぶ

**グループⅣ** まとまりのある英文を聞いて、様々な答える。

タイプ12 内容を表す絵（図・表）を選択肢から選ぶ

タイプ13 内容を表す文を日本語の選択肢から選ぶ

タイプ14 内容を表す文を英文の選択肢から選ぶ

タイプ15 内容を表す英文の空所に英語を書く

タイプ16 内容を表す文を話される英文の選択肢から選ぶ

**グループⅤ** まとまりのある英文を聞いて、その途中やそれに続く英文を答える

タイプ17 続きの英文を書かれた英文の選択肢から選ぶ

タイプ18 英文中のチャイムの部分の英文を書く

**グループⅥ** まとまりのある英文を聞いて、その内容に対して、英語を書く

タイプ19 内容に関する英文を書く

**グループⅦ** ディクテーション

タイプ20 ディクテーション（部分ディクテーションを含む）

### (3) spoken text と問題形式に関する分析

① 上記20の問題形式の中で最も問題数が多いタイプの spoken text について、以下の3点について調べる。なお、比較の対象として英検3級の spoken text についても調べる。

- 1 モノログ、ダイアログ別のテキスト数を調べる
- 2 モノログ、ダイアログ別に、「総単語数」、「総文数」、「1文あたりの単語数」を調べる
- 3 spoken text が対話文の場合は、何回の発話ターンから対話が成り立っているかを意味する「ターン数」、「1ターンあたりの単語数」を調べる。

② まとまりのある spoken text を持っている問題形式（タイプ3～19）について、Nunan（1991）を参考に、モノログ（発話者は1人）、ダイアログ（2人の間での会話）、コンバセーション（3人以上の会話）の3つの分類をする。

### ③ 質問形式と解答形式の調査

- 1 解答の選択肢がある問題とない問題の数と割合を調べる
- 2 spoken text の後に質問がある問題における、言語別問題数と割合を調べる
- 3 解答の選択肢がある問題形式（4、5、6、10、11、13、14、16、17）における、選択肢の言語別問題数と割合を調べる

## 6.4 結果

### (1) リスニング問題の配点について

学研（1998、2002）によると、平成14年度入試においては、リスニング問題の配点を公開しているところは、29都道府県であり、平成10年度入試においては、22都道府県であった。

■ 表1：10年度、14年度入試都道府県別リスニング問題配点割合（％）

都道府県	10年度 (%)	14年度 (%)	都道府県	10年度 (%)	14年度 (%)
北海道		10	大阪	15	18.8
青森	19	24	兵庫	21	21
岩手	30	35	和歌山	25	25
秋田	20	20	鳥取		24
山形	20	23	広島	20	24
茨城		20	山口		24
栃木	22	25	香川	18	20
群馬		34	高知		24
埼玉	25	30	福岡	20	20
千葉	14	19	佐賀	12.5	12.5
東京	20	20	熊本	24	24
神奈川	20	20	大分	12	20
山梨	26	26	鹿児島	24.4	23.3
三重	24	28	沖縄	28.3	28.3
滋賀		35			

注意：空白の箇所は、公表なし。両年とも公表なしの府県は除外。

■ 表2：リスニングテストの平均配点割合 n=22

	平成10年度	平成14年度
平均配点割合（％）	20.9	23.0

注意：両年度とも配点を公表している都府県のみ

■ 表3：平均配点の増減都府県数  
 (10年度と14年度との比較)

n=22

	増加	減少
都府県数	21	1

(2)問題形式の分類について

20の問題形式タイプ別の問題数は以下の通りである。

■ 表4：問題形式タイプ別問題数

n=424

問題タイプ	問題数	問題タイプ	問題数
タイプ1	8	タイプ11	4
タイプ2	3	タイプ12	46
タイプ3	38	タイプ13	9
タイプ4	157	タイプ14	7
タイプ5	12	タイプ15	5
タイプ6	16	タイプ16	1
タイプ7	14	タイプ17	14
タイプ8	5	タイプ18	1
タイプ9	64	タイプ19	6
タイプ10	7	タイプ20	7

■ 表5：問題形式タイプ別問題数の割合

n=424

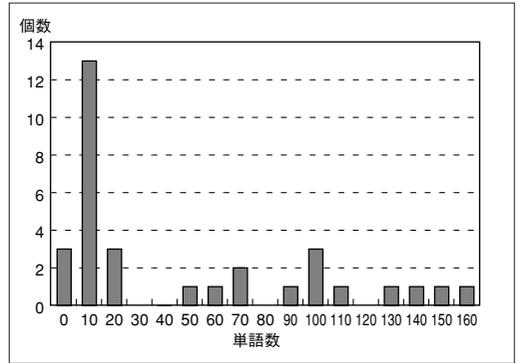
問題タイプ	%	問題タイプ	%
タイプ1	1.9	タイプ11	0.9
タイプ2	0.7	タイプ12	10.8
タイプ3	9.0	タイプ13	2.1
タイプ4	37.0	タイプ14	1.7
タイプ5	2.8	タイプ15	1.2
タイプ6	3.8	タイプ16	0.2
タイプ7	3.3	タイプ17	3.3
タイプ8	1.2	タイプ18	0.2
タイプ9	15.1	タイプ19	1.4
タイプ10	1.7	タイプ20	1.7

(3)spoken text と問題形式について

全問題数の約4割を占め、最も出題数が多かった「タイプ4」(問題数：157、テキスト数：80)のspoken text について、総単語数、1文平均単語数、1ターンあたりの単語数は以下の通りである。モノログとダイアログの別で結果を示す。

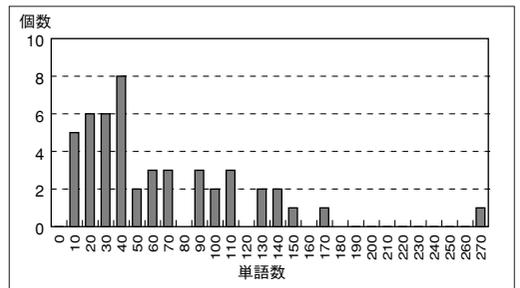
▼ 図1：総単語数分布 (モノログ)

n=32



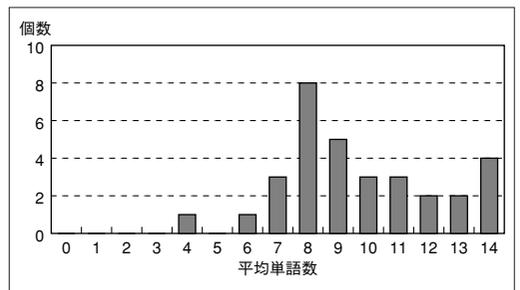
▼ 図2：総単語数分布 (ダイアログ)

n=48



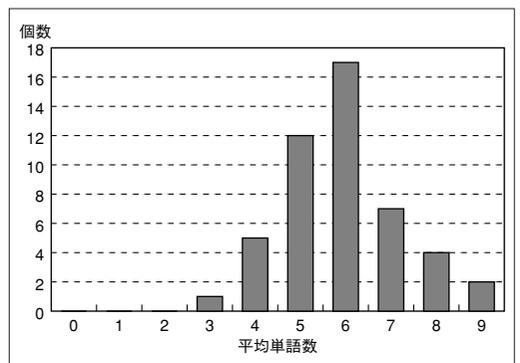
▼ 図3：1文平均単語数分布 (モノログ)

n=32

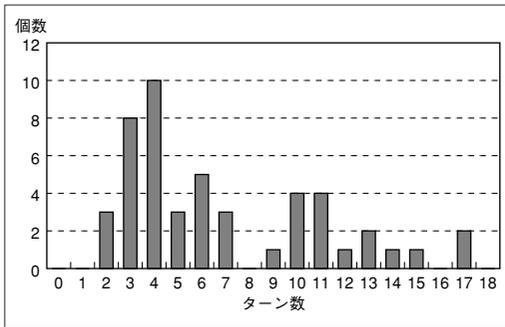


▼ 図4：1文平均単語数分布 (ダイアログ)

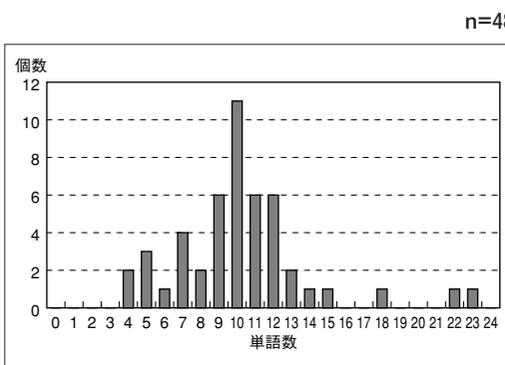
n=48



▼ 図5：ターン数分布 (ダイアログ) n=48



▼ 図6：1ターンあたりの単語数分布 (ダイアログ) n=48



■ 表6：テキスト種類別テキスト数 n=80

	モノローグ	ダイアログ
個数	32	48
%	40.0	60.0

■ 表7：総単語数 (モノローグ) n=32

最多	最小	平均
169	4	53.8

■ 表8：総単語数 (ダイアログ) n=48

最多	最小	平均
275	11	69.7

■ 表9：1文平均単語数 (モノローグ) n=32

最多	最小	平均
13.5	4	9.4

■ 表10：1文平均単語数 (ダイアログ) n=48

最多	最小	平均
8.1	3	5.5

■ 表11：平均ターン数 (ダイアログ) n=48

最多	最小	平均ターン数
17	2	6.9

■ 表12：1ターンあたりの単語数 (ダイアログ) n=48

最多	最小	1ターン平均単語数
23	4	9.9

■ 表13：英検3級リスニングテスト第2部の spoken text (ダイアログ) の分析 (平成14年第1回) n=10

平均単語数	1文の平均単語数	1ターンあたりの平均単語数
32.7	6.4	8.1

■ 表14：英検3級リスニングテスト第3部の spoken text (モノローグ) の分析 (平成14年第1回) n=10

平均単語数	1文の平均単語数
36.8	8.7

■ 表15：まとまりのある spoken text がある問題 (タイプ3～タイプ19) におけるテキストの種類別数 n=269

	モノローグ	ダイアログ
テキスト数	119	150
%	44.2	55.8

■ 表16：選択肢がある問題とない問題の数と割合 n=424

	選択肢あり	選択肢なし
問題数	304	120
%	71.7	28.3

■ 表17：spoken text の後に質問がある問題における、言語別質問数と割合 n=317

	英語 (グループII)	日本語 (グループIII)
問題数	242	75
%	76.3	23.7

■ 表18：タイプ4, 5, 6, 10, 11, 13, 14, 16, 17における選択肢の言語別質問数と割合 n=227

	英語	日本語
個数	202	25
%	89.0	11.0

## 7. 考察

### 7.1 調査項目(1)について

表1, 2, 3よりリスニング問題の配点割合が5年前と比べて増加していることがわかった。しかし、満点に対するリスニングテストの割合は、約23%であり、英検3級(46%)、TOEFL(40%)、TOEIC(50%)に比べるとまだまだ低いと言える。中学で行われているコミュニケーション活動は、多くの場合、その基礎にリスニング活動がある。入試でリスニング問題の比率を高めることは、教育現場に対してリスニング指導の充実と改善を求める意味において重要であると言える。具体的には、高校入試においては、ライティング関係の出題もあることを考えても、35%から40%のリスニング問題の割合が望ましいと考える。その程度まで割合を上げると、生徒はリスニングの重要性を、教師は指導の必要性をさらに認識すると思われる。

### 7.2 調査項目(2)について

表4, 5より、最も出題数が多かった問題形式はタイプ4で、全問題に対する割合は37%であった。全体の約4割がこのタイプに集中している。多くの試験問題作成者は、リスニング能力は、「まとまりのある英文(spoken text)」を聞かせて、それに対する「英語の質問(spoken questions)」を聞かせて、その答えとして「書かれた英文(written English choices)」から選ばせる」ことによって測定できると考えているようである。この問題形式では、受験者は、spoken textの内容を聞き取り、次に話される英語の質問の内容も聞き取り、さらに英文の選択肢の意味を読み取ることが求められる。

次に割合が高かったのは、タイプ9である。これは、英文を聞いて日本語の質問に日本語で答えるものである。このタイプ9には、解答の選択肢がない。この方式は、学習指導要領で重視されている「まとまりのある英文を聞いて、内容を聞き取る力」を測定するための問題形式としては、ふさわしいと考えられる。つまり、このタイプにおいては、英文の内容を理解しているがその後の質問の意味がわからなかったり、答えの選択肢の意味がわからずに正解できないということは少なくなる。また、選択肢から逆にspoken textの情報を得ることができないことも指摘しておきたい。大規模なテストと違い、高校

入試では採点の実用性の確保のために多肢選択問題を多用する必要は少ないと考える。

3番目に高かったのは、タイプ12である。このタイプは、英文を聞いて、その内容を表す絵や図表を選ぶものである。英文の後の質問がないことがこの問題の特徴である。受験者は英文の内容に集中できる利点はあるが、選択肢から逆に情報やヒントを得て、正解する場合も少なくないであろう。図表の中に必ず答えがあるという先入観を持って問題に臨むことは、少ない言語的な情報を基に解答を選ぶことが可能となるであろう。多肢選択問題は、選択肢の作成の難しさを常に抱えていることを注意すべきである。

グループⅡに属しているタイプは、すべてspoken textの後の質問が「話される英語での質問」である。中でもタイプ7は、話される英語での質問に英語で答える(選択肢なし)形式のため、最も難易度が高いと考えられる。平成15年度の英検2級、準2級のリスニング問題の問題形式の変更を考えると、これからタイプ6が増えてくると予想される。このタイプは記憶力に今まで以上に負荷をかけるであろうが、実際のコミュニケーションの状況を反映していると言える。

一方、リスニングとライティングの両方の要素を含んだ問題形式(タイプ19)も注目される。Weir(1993)は、コミュニケーションの要件とし、実際のコミュニケーションは4技能を総合した形で存在しているので、テストも複数の技能を入れるべきであるとしている。そのような観点からすると、このタイプの問題はこれから増加すると考えられる。しかし、高校入試問題のリスニング問題として、そのような「総合的な問題」を取り入れることはさらなる議論が必要であろう。

### 7.3 調査項目(3)①について

タイプ4のspoken textに関して、表6より、モノローグとダイアログの比率は4対6という結果が出た。和田(1995)も指摘しているように、問題作成者はコミュニケーションとしてのリスニング能力を測定するためには、ダイアログをspoken textとした方がよいとの判断があると考えられる。しかし、ダイアログのspoken textの方が、モノローグよりもコミュニケーションなりリスニング能力を測定するために適切であるかは、さらなる研究が必要であると考えられる。

図1, 2ならびに表7, 8より、総単語数は、ダイアログの方が平均すると69.7語でモノローグの平均の

53.8語よりも約10数語多かった。これは、対話形式は基本的に「質問」と「応答」というユニットからなっており、内容のある対話を作成するには語数が増えてしまうためであると考えられる。モノローグでは全体の約60%が39語以下であり、ダイアログでは39語以下は約35%である。ダイアログの方が、対話の形式を取るため、どうしても長くなってしまふと考えられる。ここで重要なことは、モノローグについてもダイアログについても同じタイプ4と分類されているが、総単語数の幅は大変広い。150語を越すテキストも存在することは注目される。長いテキストは、複数個（多いものでは5つ）の関連した質問があるため、テスト全体に対する重要度も高くなることを指摘したい。このタイプも質問によってはかなり高い記憶力を必要とすると言える。

図3～6ならびに表9～14より英検3級（リスニング第2部、第3部）と本研究の「タイプ4」の相違点は、まず、モノローグ、ダイアログとも英検の総単語数が「タイプ4」の約半分であることである。1文あたりの平均単語数は、モノローグ、ダイアログとも、英検6.4語、「タイプ4」5.5語とほぼ同じであった。1ターンあたりの平均単語数は、英検8.1語、「タイプ4」9.8語と約2割ほど高校入試の方が多かった。この原因については、高校入試の spoken text の方が受験者の理解を助けるために、少し冗長であるためと考えられる。

#### 7.4 調査項目(3)②について

表15より、「タイプ4」をも含めたすべての問題の spoken text において、モノローグとダイアログの比率は、おおよそ4.5対5.5となった。前に述べたが、ダイアログテキストの方が、高校入試の作成者には好まれているようである。

#### 7.5 調査項目(3)③について

解答の方法もテスト形式を決定する重要な要素である。表16より、すべての問題の約7割強が何らかの選択肢を持っていた。その多くが4択の形であった。採点の信頼性と実用性を確保するためだと考えられるが、まぐれ当たりや、選択肢からの情報入手のリスクも存在する。また、分別力のある選択肢の作成は高度な知識を必要とする。そのようなことから、日本語で答えさせるタイプをもう少し取り入れた方がよいと考える。

表17から、グループⅡとⅢの質問に用いられている言語は、約8割弱が英語であった。これは、作成者が spoken text を聞き取る力だけでなく、英語の質問を聞き取る力も一緒に測定しようとしていることを意味している。

表18から、解答の選択肢に用いられている言語は約9割が英語であった。限られた時間で選択肢を読み取るには、リーディングの力も必要である。英語で書かれた選択肢を持っている形式は、リスニングとリーディングの2つの能力を測定していると言える。

## 8. 問題点と課題

本研究は、高校入試のリスニングテストの問題形式の調査とその spoken text の数量的な分析が主である。したがって、リスニング問題を総合的に論じることにはできない。そのためには、横山ほか（2001）のようなコミュニケーション能力の理論的枠組みを利用して、問題を分析したり、spoken text については、談話分析の手法などを取り入れるなど質的な分析と組み合わせなければならないと考える。

テスト形式は、そのテスト形式が規定されているリスニング能力を正確に測定しているかどうか常に問われる。高校入試では、まとまった英文の内容を聞き取れるかどうかを調べるために、spoken text + spoken questions + written choices という形式が一般的に用いられている。しかし、その形式は、text を聞き取る力、英語の疑問文を聞き取る力、英文の選択肢の文を読み取る力をも測定している。リスニングテストとして望ましい形であるかという疑問も残る。

一方、spoken text として、ダイアログ、モノローグのどちらを使用するか、総単語数はどうするか、ターン数はどうするかなどの問題も、そのテスト問題が何を測定しようとしているかに密接に結びつく事柄である。また、解答方法も受験者に与える影響が大きい。書かれた英文の多肢選択形式なのか、話される英文のそれなのか、印刷された図表から選ぶのかなど、答え方によっても問題の質と難易度が変わる。

spoken text の単語数についても問題がある。「まとまりのある英文」とは具体的にどのくらいの長さの英文を指すのかについては、図1、2から見るとかなり幅があると言える。また、単語数と難易度の関係について言うと、単語数が多ければ、それがその

問題の難易度に直接影響するというわけではない。1文の単語数が多い spoken text が、聴解しにくいとも一概に言い切れない。たとえ単文での対話であっても、ディスコース能力を駆使しなければ、理解できない場合もある。この場合、非言語的能力が大いに求められる。一般的に単文より重文や複文の方が理解しにくいと考えられるが、関係代名詞や接触節などがあればそれだけでリスニングに支障をきたす問題であるかどうかとも議論の余地がある。

本調査では、テスト形式別の分類と text 分析を行ったが、テスト問題の形式分析は、表面的な問題と捉えられがちであるため、研究の対象としては認識されてこなかったと思われる。しかし、問題形式は、言語理論と言語能力評価理論の具現化であり、受験

者に対する波及効果も大きい。それぞれの問題形式の特徴は何かを明らかにし、それと組み合わせる spoken text について研究の必要性を感じている。

## 9. おわりに

本研究をこのような形で発表する機会を与えてくださいました研究助成選考委員の先生方に心より感謝申し上げます。特に、羽鳥博愛先生には研究の方向性や論文をまとめる際に示唆に富んだご助言をいただき、感謝しております。なお、集計作業を根気強く手伝ってくれた妻にも感謝いたします。つたない研究ですが、少しでも読者の先生方の指導の参考になればうれしく思います。

### 参考文献 (\*は引用文献)

- 安藤貞雄, 加藤克美訳. (1995). 『語学教師のための談話分析』. 大修館書店.
- \* Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge University Press.
- \* Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- \* Bachman, L. and Palmar, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.
- \* 学研. (1998). 『全国高校入試問題正解と分析』. 学習研究社.
- \* 学研. (2002). 『全国高校入試問題正解と分析』. 学習研究社.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- 池田央. (1992). 『テストの科学』. 日本文化科学社.
- \* 伊東武彦. (1993). 「コミュニケーションの視点による高校入試リスニング問題分析の試み」. 『中部地区英語教育学会紀要23』.
- 伊東武彦. (1994). 「コミュニケーションの視点による平成6年度高校入試リスニング問題分析」. 『中部地区英語教育学会紀要24』.
- 小池生夫編. (1993). 『英語のヒアリングとその指導』. 大修館書店.
- 望月昭彦編. (2001). 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』. 大修館書店.
- \* 文部省. (1998). 「中学校学習指導要領」.
- \* 長江宏. (1995). 「高校入試のヒアリングテストと英検」. 『英検&入試情報ガイド』. 日本英語検定協会.
- \* Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall.
- \* 旺文社. (2002). 『全国高校入試問題正解』. 旺文社.
- \* Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. Longman.
- \* Rost, M. (2000). Listening. In Carter, R and Nunan, D. (Eds). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Longman.
- 白畑知彦ほか. (1999). 『英語教育用語辞典』. 大修館書店.
- 杉本博昭. (1996). 「公立中学校における実際的なリスニング指導とその成果」. 『中部地区英語教育学会紀要26』.
- 杉本博昭. (1997). 「コミュニケーション能力の測定・評価」. 『英語の授業実践』. 大修館書店.
- Sugimoto, H. (1998). An Investigation of Evaluation and Measurement in Junior High School. Unpublished MEd Thesis, Shizuoka University.
- Sugimoto, H. (2002). An Investigation of Listening Questions in the Entrance Examinations. Unpublished MA Thesis, The University of Birmingham.
- \* 武井昭江編. (2002). 『英語リスニング論』. 河源社.
- \* 高橋正夫. (1992). 「聞くことのコミュニケーション能力の測定」. 『ECOLA Vol.13 コミュニケーション能力評価と入学試験』. ニチブン.
- \* 和田稔. (1995). 「高校入試のヒアリングテストとコミュニケーション能力の育成」. 『英検&入試情報ガイド』. 日本英語検定協会.
- \* Weir, C. (1990). *Communicative Language Testing*. Prentice Hall.
- \* Weir, C. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. Prentice Hall.
- \* 横山吉樹ほか. (2001). A Content Analysis of Listening Comprehension Tests in College Entrance Examinations from the Prospective of Communicative Language Ability. 『北海道英語教育学会紀要1号』.
- 吉田一衛編. (1983). 『英語のリスニング』. 大修館書店.