

高等学校英語Ⅰ・Ⅱの授業の大半を英語で行うための工夫とその授業の効果

共同研究

英語で授業プロジェクトチーム

〈代表者〉大阪府立鳳高等学校 教諭 溝畑 保之

概要

普通の英語学習環境を持つ学校で、英語の使用が中心になる授業を行うためにはどのような工夫が考えられるだろうか。平成16年度、複数の高校で英語Ⅰ・Ⅱとリーディングの授業の大半を英語で行った。そのため、モデル提示、例示、余剰性、繰り返し、相互交渉、拡張、褒賞を大事にした。また、言語学習の4条件のExposure, Use, Motivation, Instructionの観点にも留意した。さらに、その授業の効果を、項目応答理論に基づくテストで検証した。情意面のアンケートを行うことで、英語での授業に対する不安や自信度についても考察を行った。本稿は、英語で行う英語の授業をめざした5校の教員集団の試行錯誤の実践報告である。

1 実践の背景

平成17年の大阪での全国英語教育研究団体連合会第54回全国大会の開催のため、我々の高等学校授業実演プロジェクト^(注1)が公募で平成14年に始まった。翌年には高知での「和訳先渡し方式」の提案があり、平成16年東京大会では東京都立国際高等学校の英語での授業実演があった。この2大会での実践を始め、SEL-Hiや英語コースなどで、動機の高い生徒に対し優秀な教員が英語での指導を行い、実績を上げている。しかし、他の高校では、英語で行う授業に多くの教員が二の足を踏んでいる(溝畑, 2004)。石田他(2004)は、授業の活動を7つの領域に分けて、英語の使用度を調査した。高校では、ほぼすべての科目で、「英語がほとんど使われていない」と報告され、「復習」、「教授」、「まとめ」の領域で英語を交えながら指導することを提言している。本稿では、普通の英語学習環境を持つ生徒を対象にし、高等学校の英

語Ⅰ・Ⅱ、リーディングの授業の大半を英語で行う取り組みとその成果を報告する。

2 共同実践研究校

本実践は、全英連高等学校授業実演プロジェクトに集まった高校の教員による共同実践研究である。大阪府下5つの高校の1, 2, 3年生が5名の教員により、大半を英語で進める授業を受けた。生徒の英語習熟度、興味関心、学習目的はさまざまであり、当然、指導方法もさまざまである。しかし、授業の大半を英語で行うという目標は統一し、さまざまなアイデアを出し合い、欠点を探り、改善を加えていった。

3 実践研究方法

3.1 実践の概要

MERRIER Approach(渡邊, 2003)を利用し、英語での授業を推進した。MERRIER Approachでは、Model(モデル提示)、Example(例示)、Redundancy(余剰性)、Repetition(繰り返し)、Interaction(相互交渉)、Expansion(拡張)、Reward(褒賞)を授業の柱にする。また、基礎的訓練として、Repetition活動の音読(鈴木, 1998; 安木, 2001; 宮迫, 2002; 土屋, 2004)をすべての教員が重視し、Read and Look-up^(注2)(例: 斎藤, 2003, pp. 113-131)、パラレルリーディング^(注3)などで行った。そしてWillis(1996, p. 11)の4つの言語学習を可能にする条件にも着目した。Willisは、(1)インプットとしての豊かなExposure、(2)アウトプ

ットとしての Use, (3) インプットとアウトプットを押し進める Motivation, を必須のものとして, また, (4) 言語学習の速度を速める Instruction を望ましい条件として挙げている。ESL 環境で望ましいものとされる Instruction を, EFL 環境であることを考慮して, 他の3つの条件と同列に扱った。報告では, 各校での授業を, この4条件を観点として振り返る。

3.2 研究の手法

研究の手法としては, 実験群と統制群を設けることは不可能であった。他に, 文法, オーラル, ライティングなどの授業があり, 英語での教授の実験群と従来の日本語を多用する指導での統制群の設定は行えないことはもとより, 純然たる実証研究を優先させると, 保護者や生徒の理解を得ることは難しい。

教員が英語での授業を躊躇するのは, わからない生徒が出て, 成績が下がると困るということが大きな原因であろう。そこで, 項目応答理論を利用したテストを事前事後に行い, 対象生徒集団の能力を絶対尺度上で測定し, その伸長を見た。また, 英語での授業では, 教員が一方向的に話し続け, 理解が伴わなければ, 不安要因となり, 動機に悪影響を与えることにも留意し, 情意面の調査も行った。

3.3 事前事後調査

3.3.1 学習スタイルアンケート

生徒の学習スタイルを, Reid (1998) を参考に, 具体的, 分析的, 伝達志向的, 権威依存的学習スタイルという4つの分類で探った。各スタイルにつき3つの質問に1 (強い) - 5 (強く思う) 段階で答え, その合計でそれぞれの学校の生徒集団の学習スタイルの傾向を調査した (資料1)。

3.3.2 英語運用能力調査

対象生徒は英語運用能力評価協会の英語運用能力テスト BACE を2度受験した。BACE は素点方式でなく, 項目応答理論を中心とした解析で, 信頼性の高い絶対値スコアを採用し, 毎回のテストのスケールが一定に保たれている。入試用の模擬試験とは違った角度から, 英語能力を語彙・文法, 読解, リスニングの3分野別 (各100点の300点満点) で評価・分析ができる。4月と10月に実施した (A校は2月, E校では実施できず)。特に, 英語学習が苦手な生徒の運用力に注目するため, 事前テストの総合得点で

上中下位群33%ずつに分け, 2要因混合 (3×2) の分散分析にかけた。

3.3.3 情意面の変容調査

大半が英語での指導で, 生徒の英語学習に対する感情や自信はどう変化するであろうか。「1 活動の指示を英語でされても平気」, 「2 先生から英語で挨拶をされても平気」, 「3 テストの問いが英語であるのは平気」, 「4 まとまった英文は要旨の理解ができる」, 「5 テストの答えは英語 (単語や文) で書ける」, 「6 身近な話題で英語の文章を書ける」, 「7 英語での応答で一言程度なら答えられる」, 「8 身近な話題について英語で話せる」, 「9 モデルの音声について音読できる」の9項目で調査した (以下「1 指示」, 「3 テストの問い」, 「4 要旨を理解できる」, 「5 テストの答え」, 「6 文章を書く」, 「7 応答」, 「8 話す」, 「9 音読」と略す)。5段階スケールで高得点のほうが英語での活動への慣れや自信度が高い (資料2)。4月と2月でのアンケート結果 (D校では実施できず) を χ^2 乗検定で比較した。

4 各校での実践と事前事後調査の結果

4.1 A校の場合

4.1.1 生徒の状況

学 年: 普通高校1年生 27名 ×2クラス

教科書: Main Stream English Course I (増進堂)

学習スタイルアンケートでは, 一部に偏りのある者はいるが, 大半がバランスよい学習スタイルを持っている。授業への興味関心は高いが, 運動系クラブ活動への参加者が約80%にのぼり, 普段の家庭学習時間が取れない生徒が9月以降に多くなる。大半は4年制大学への進学を希望している。

4.1.2 行った工夫

Exposure に関しては, 指示は英語で行い, 補助的に日本語を使用した。導入は, オーラルイントロダクションを行い, 英語音に慣れさせ, 聴覚像の形成をめざした (語学教育研究所, 1988)。MERRIER Approach をどう利用するかという観点で指導案を作成した。授業では, 棒読みでなく, 生徒の集中度や理解度を確かめ, キーワードの発話時は, 単語カードを黒板に貼りながらわかる状況を作った。理解

に不安があれば、ゆっくりと繰り返す、または、イラストについて説明した。時間短縮のため、教科書のリスキングの活動を代用したこともあった。その後の英文理解は、余剰時間を生み出すため、フレーズごとの穴埋めを日本語で行うワークシート（斎藤、1996）で1課丸ごとを家庭学習とし、次の1時間で終了した。

Use に関しては、生徒の発話を促すため、オーラルイントロダクションをオーラルインタラクション^(注4)に発展させた。さらに、その原稿を両面印刷し（表は全文を、裏は穴埋め形式で）、音読練習を行った。練習後、ペアで一方が裏を見て再生し、他方は表を見て正しいかを判断させた。意味理解の終わった本文の定着には、フレーズごとの音読練習を行った。Read and Look-up や、一方が英文を読み上げ、他方は何も見ずに聞いて繰り返す Listen and Repeat を行った。その後、ペアでの英問英答や簡便なストーリーリテル^(注5)につなげた。語彙については、発話に利用できるものを連語で表にし、発音練習を徹底し、次時に小テストを行うこととして宿題にした。

Motivation に関しては、教師は受容的な雰囲気や大事にし、英語が使える場面を設け、よい点に気づけば、“Perfect answer.”、“Good point.”、“Good job.”などの言葉で褒めた。小テストで扱った語彙が英問英答で使用でき、授業は円滑になっていった。

Instruction に関しては、各課の後にある文法の説明を日本語で簡潔に行った。基本的な例文を厳選し、暗唱課題として練習させ、筆記テストを実施した。宿題として、文法参考書の該当頁を参照させ、準拠問題を与え、効率よく答え合わせを行った。

4.1.3 運用能力テスト

結果は表1（F値、有意水準は図表を参照）で、

■ 表1：A校事前事後テスト

	語彙・文法					読解					リスニング					総合					
	人数	事前	SD	事後	SD	F(1,49)	事前	SD	事後	SD	F(1,49)	事前	SD	事後	SD	F(1,49)	事前	SD	事後	SD	
F(1,49)																					
下位群	17	53.0	9.5	77.3	12.1		53.8	6.6	66.6	11.2	12.3**	44.8	10.8	68.6	12.0	38.9**	151.6	12.3	212.5		22.1
82.9**																					
77.5**	18	62.3	6.6	81.6	11.1	151.5**	55.3	6.0	77.2	17.1	35.9**	52.1	8.6	69.8	11.2	21.7**	169.7	4.8	228.6		34.7

+ p < .10 * p < .05 ** p < .01

語彙・文法では、3群とテストの主効果が有意で、LSD法を使った多重比較の結果、下位<中位<上位（MSe = 167.6, p < .05）であった。

読解では、交互作用が有意であった。テストの単純主効果は3群で有意であった。3群の単純主効果は、事前テストで有意で、下位 = 中位 < 上位（MSe = 70.7, p < .05）であり、事後では有意でなかった。

リスニングでは、交互作用が有意傾向であった。テストの単純主効果は、3群で有意であった。3群の単純主効果は、事前テストで有意で、下位 < 中位 < 上位（MSe = 109.6, p < .05）であった。事後テストでは有意でなかった。

総合で、交互作用が有意であった。テストの単純主効果は有意であった。また、3群の単純主効果は、事前テストで有意で、下位 < 中位 < 上位（MSe = 109.6, p < .05）であった。事後テストでは有意差傾向を示し、下位 = 中位、中位 = 上位、下位 < 上位、（MSe = 872.2, p < .05）となった。

3分野における3群での事後テストでの得点の伸びが確認された。特に下位群での語彙・文法での伸び24.3、リスニングで23.8、中位群での読解で21.9の伸びが顕著である。そのため、読解とリスニングでの3群の差が事後ではなくなり、また、総合点での上中下位群の事前での有意差が、事後テストでは、下位 = 中位、中位 = 上位となった点が注目される。英語が理解できない生徒が指導についてくることができないということはなかった。

4.1.4 情意面の変容調査

χ^2 二乗検定で、5%水準で有意差が「3テストの問い（ $\chi^2(4) = 12.3, p < .05$ ）」に確認された。その他、「1指示（ $\chi^2(4) = 8.8, p < .10$ ）」、「9音読（ $\chi^2(4) = 8.6, p < .10$ ）」に有意傾向が確認された。「3テストの問い」が有意差となったのは、英語での

導入や英問英答の効果と言えよう。英問英答は教師対生徒に加え、ペア活動を多用した。相手の反応が正しいときの褒め言葉を使用することを促したため、活動が活発にできていたので、「7 応答」の項目に期待したが、有意差はなかった。その原因は、難しい質問では日本語のヒントを出したり、仲間内の気安さから安易な英語使用となった点が挙げられる。

「1 指示」は、場面やタスクと合わせて易しい英語で指示を行うと理解度は高く、円滑に活動ができ、繰り返し、習慣づけることができた成果であろう。

「9 音読」は、さまざまな音読練習を無理なくできるようになった結果であろう。しかし、有意差まで至らなかったのは、時間に追われて不十分な音読練習となったり、家庭学習にする、個人発表の機会を設けるなどの工夫が足りなかったためと考えられる。

4.2 B 高校の場合

4.2.1 生徒の状況

学年：普通高校2年生 20名 ×2クラス

教科書：Crown English Series II (三省堂)

1年次に学校設定科目「英会話」が1クラス3展開の少人数制で行われている。また、2年次のオーストラリア修学旅行で、2日間のファームステイを全員が体験する。普通コース8クラスの中で、今回授業を行った2クラスは、看護系、文系短大、大学進学希望の生徒が多い。学習スタイルアンケートからは、特に偏りは見られない。英語力をつけたいという意欲はあるが、学習方法を知らず、家庭学習の時間が短く、試験前にあわてて勉強する生徒が多い。

4.2.2 行った工夫

Exposure に関しては、授業中すべては無理でも、できるだけ、はっきり、ゆっくり、簡単な英語を使った。また、教師の一人舞台は避け、生徒の様子を見ながら英語を使うようにした。導入には、絵、写真、キーワードを書いた紙、実物を使用した。課によっては、前時の内容をその次時のオーラルイントロダクションに付け加えた。また、前時の復習に、英語で質問し、その答えからストーリーを作り、教師のモデルに倣って、最終的にレッスン終了後に、絵やキーワードを頼りに、ストーリーリテルできる下地を作った。絵やキーワードは、定期考査に使用し、英語での授業と試験が遊離しないようにした。

英文の理解には、二者択一のQ&A, T or F, フロ

ーチャートの完成など、英語で解答するハンドアウトを準備した。課の終了時にフレーズごとの穴埋めを日本語で行うハンドアウトを宿題にした。

Use に関しては、各課終了時には、内容に関して英語を使用する活動を入れた。まずは、キーワードを使ってサマリーを書き、それを音読することから始めた。その後、生徒によるストーリーリテルを取り入れた。また、スラッシュを入れた Read and Look-up 用のハンドアウトを準備し、ペアで、または、全体でパートごとに練習し、内容に関してスムーズに英語が口から出てくるようになった。また、熟語やフレーズに関して、左側に日本語、右側は空所のハンドアウトを準備し、ペアで一方が日本語を読み上げ他方が英語を言う練習も行った。

家庭学習として、Speak and Write という音読筆写の課題も課した。最低1回、最高3回、パートごとに行い、記録カードに要した時間を書かせた。大半の生徒は3回行って、3回目によした時間が一番短かった。達成感を与えるため検印を押した。

次に Motivation に関しては、英語で発言した生徒には、“Thank you.”、“That’s right.”、“Perfect.”などと笑顔で大きな声をかけて自信を持たせた。また、グループ単位、個人単位で、英語を聞いて単語を当てるゲーム、Q&A に速く答えるゲームなどを行い、そのチームの表彰を行った。課題は、簡単なものから、応用までを用意し、チェックもこまめに行い、努力している生徒は特に褒めた。

Instruction に関しては、授業中に日本語で文法に関し説明はしなかった。各課の文法、Exercise、ワークブックの問題を1つにまとめたハンドアウトを作成し、二者択一、選択式空所補充など、未知の英文に触れながら、学習した単語、表現を実際に使えるようにした。この問題は、英語が苦手な生徒にも苦にならず、中にはこの問題が好きだという生徒もいた。それは授業で何度も聞いたり、口にしたりにして自然に身に付いているからである。

4.2.3 運用能力テスト

表2で事前事後テストの結果を見ると、語彙・文法では、3群とテストの主効果が有意で、下位<中位<上位 (MSe = 87.8, p<.05) となっている。

読解では、3群とテストの主効果が有意で、下位<中位 = 上位 (MSe = 226.1, p<.05) となった。

リスニングにおいては、3群とテストの交互作用は

有意傾向であった。テストの単純主効果はどの群でも有意差が確認された。3群の単純主効果は、事前で有意で、下位<中位<上位 (MSe = 60.1, $p < .05$) だったものが、事後では、3群の有意差は消えた。

総合では、3群とテストの主効果が有意で、下位<中位<上位 (MSe = 357.3, $p < .05$) となった。

下位群のリスニングがよく伸び、事後テストでは3群の差がなくなった。和訳をしない授業に、教師も生徒も慣れ、英語での単語理解、Q&A、ペア活動、音読などさまざまなパターンで何度も本文に接する機会が増え、聞こえたまま英語を理解することが身に付いてきた成果と思われる。

4.2.4 情意面の変容調査

χ^2 二乗検定で、有意傾向が「1 指示 ($\chi^2(4) = 7.9, p < .10$)」, 「4 要旨 ($\chi^2(4) = 7.8, p < .10$)」に、有意差が「3 テストの問い ($\chi^2(4) = 11.0, p < .05$)」に確認された。

他の6項目では、有意差までに至らなかったが「8 話す」以外のすべての項目で、肯定的な変化があった。「英語による指示」は、毎時間繰り返して使えば、生徒にも何が問われているか、何をなすべきか、すぐに理解できる。また、「テストの問いが英語でも平気である」のは、授業で使うハンドアウトの問いに英語を使用した成果である。授業中に生徒の積極的な姿勢が見られ、授業が面白いという感想が生徒から出ている。教師側から見ると、課題をこなす力も身に付いて、英語での発表も予想以上に努力した。

4.3 C校の場合

4.3.1 生徒の状況

学 年：普通高校2年生 40名 ×2クラス
 教科書：EXCEED English SeriesⅡ (三省堂)

生徒の大半は、大学、短期大学、看護医療系専門学校、その他の専門学校に進学し、2割程度が就職や公務員を希望する。また、大学や短期大学に進学するために指定校推薦を利用する生徒も多い。家庭学習の習慣はほとんどないようだ。そして、具体的、伝達志向的学習スタイルの生徒が多い。

4.3.2 行った工夫

Exposure に関しては、ハンドアウトはすべて英語で作成し、指示のほとんどを英語で行った。授業の最初は、必ずスモールトーク (例：溝畑, 2000, pp. 53-54) で始めた。生徒は、聞いた内容とそれに対する感想を日本語で書いた。英語に集中し授業に入ることができ、生徒もこの活動を楽しみにしていた。

導入時には、生徒の興味を引き、具体的に内容をイメージできるよう、写真や絵を用いて、オーラルイントロダクションを行い、ハンドアウトのQ&Aと関連付けた。日本語訳に頼らず、英語で理解させるようにしたが、大まかな内容は理解できてても細部が理解できない様子が見られた。そこで、1文ずつ音読し、日本語での単語の意味確認と、細部の説明を補助 (Willis, 1981, p. xiv) に、オーラルインタラクティブを行い、生徒の反応を確かめ、内容を深めた。

Use では、音読に重点を置いた。容易な語彙も発音できない生徒が多いため、新出語彙の発音練習から始め、テープリスニング、コーラスリーディングは毎回行った。滑らかに読めるようにし、ペアリーディング、Read and Look-up、パラレルリーディング、リレー音読 (注6) を行った。

また、ライティング指導では、ハンドアウトに文法項目と重要語彙を2、3個挙げ、それらを用いた自由英作文を課した。

Motivation に関しては、自主的に発言したときに Good Point Card を渡し、英語が苦手な生徒にも積

■ 表2：B校事前事後テスト

F(1,37)	語彙・文法					読解					リスニング					総合					
	人数	事前	SD	事後	SD	F(1,37)	事前	SD	事後	SD	F(1,37)	事前	SD	事後	SD	F(1,37)	事前	SD	事後	SD	
	13	46.5	7.5	55.6	10.7		34.7	10.4	47.8	15.9		38.2	8.5	61.9	7.5	49.4**	119.4	9.6	165.3		19.5
	14	50.4	5.8	63.9	6.2	25.6**	46.9	7.0	54.9	15.9	19.2**	46.9	7.5	61.1	13.0	17.6**	144.2	8.5	179.9		28.7
113.4**	13	64.6	13.3	72.0	6.9		52.5	11.7	62.8	12.0		54.5	6.1	69.3	11.2	19.4**	171.6	8.9	204.1		15.0

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

極的に発言させることができた。カードを手渡すときに、名前を呼び、アイコンタクトをとりながら、“Good.”などの褒め言葉をかけた。また、Self-Evaluation Sheet という自己評価シートを配布し、その日の授業態度を振り返らせた。短くとも必ず励ますような返事を書き、次の授業の最初に返却し、Motivation を上げるようにした。

Instruction では、ハンドアウトに挙げた文法項目について、セクションの終わりに、日本語で説明し、各課の最後には練習問題にも取り組んだ。さらに、定着させるため、次の授業で必ず復習させ、パターンプラクティスを課した。生徒の応答の誤りは、適切な表現を繰り返し言ってやり、言い直しをさせた。

4.3.3 運用能力テスト

表3にあるように、語彙・文法では、3群とテストの主効果が有意であり、下位 = 中位 < 上位 (MSe = 118.0, $p < .05$) の有意差が確認された。

読解では、交互作用が有意であった。テストの単純主効果は下位群のみ有意であった。3群の単純主効果は、事前テストで有意で、下位 < 中位 < 上位 (MSe = 74.6, $p < .05$) となり、事後テストでも有意で、下位 = 中位 < 上位 (MSe = 197.3, $p < .05$) が確認された。

リスニングでは、交互作用が有意であった。テストの単純主効果はどの群でも有意差が確認された。3群の単純主効果では事前テストで有意で、下位 < 中位 < 上位 (MSe = 119.6, $p < .05$)、事後テストでは、有意傾向となり、下位 = 中位、中位 < 上位、下位 = 上位 (MSe = 138.5, $p < .05$) となった。

総合でも、交互作用は有意であった。テストの単純主効果はどの群でも有意差があった。3群の単純主効果は、事前テストで有意で、下位 < 中位 < 上位 (MSe = 201.4, $p < .05$) となり、事後テストでも有

意で、下位 = 中位 < 上位 (MSe = 674.6, $p < .05$) であった。

下位群のリスニングがよく伸び、事後テストでは中位群を点数で上回った。これは、音読指導に授業時間の多くを費やしたことによるものと考えられる。特に、下位群では、単語がただの記号として認識されていたが、発音と合わせて覚えることで、音と意味が一致し、理解が進んだのではないかと思う。

中上位群の読解が事後で伸びなかった。ハンドアウトのQ&Aやオーラルインタラクションが、単語、フレーズ、センテンスを抜き出すだけで答えられる質問であり、深い理解に至らなかったと思われる。

4.3.4 情意面の変容調査

英語で進める授業開始当初から2か月は、英語が聞き取れず、不安な様子が見られた。しかし、定期考査もすべて英語で答える形式とし、授業内容を反映させたことで、訳読のときと同程度以上の結果が出るとうわかと、生徒たちは安心して授業に取り組めるようになった。音読活動も次第に慣れた。ペアワークやQ&Aにも積極的に参加できるようになり、楽しんで活動する雰囲気生まれた。

しかし、 χ^2 二乗検定ではすべての項目で有意差が確認されなかった。2つの要因が考えられる。

1つは、生徒の自己評価の低さである。英語への苦手意識は入学当初より強く、他の学習面においても自信が持てない。また、生徒が客観的に自分たちの力が伸びていると実感させる活動や機会が少なかった。事前事後テストにおいて有意差は見られたが、生徒たち自身で実力がついたと実感できるほどではなかった。もっときめ細やかに、「わかった」「できた」と実感できる機会を授業中に作り、自信につなげる指導が必要だった。

2つ目は、3年間を見通した計画性のある、継続

■ 表3 : C 校事前事後テスト

	人数	語彙・文法					読解					リスニング					総合			
		事前	SD	事後	SD	F(1,69)	事前	SD	事後	SD	F(1,69)	事前	SD	事後	SD	F(1,69)	事前	SD	事後	SD
F(1,69)																				
下位群	24	39.8	9.7	47.9	10.8		22.3	9.2	42.1	13.0	33.9**	33.0	11.7	56.8	9.0	67.1**	95.1	15.8	146.8	25.1
98.4**																				
16.8**	24	40.6	5.1	51.7	10.1	36.0**	38.3	6.6	39.2	13.6	0.1 ns	42.9	7.0	53.3	10.8	12.9**	121.8	5.6	144.2	26.8
														下 = 中 < 上 下 = 上*						

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

した英語による指導（平尾，2005）が必要であろう。1年生では，クラスルームイングリッシュに慣れる程度であり，大半を英語で進めることは，急激に難易度を上げてしまう結果となった。

4.4 D 高校の場合

4.4.1 生徒の状況

学 年：普通高校1年生 40名 ×2クラス
 教科書：CROWN English Series I（三省堂）

部活動入部者80%以上が示すとおり，前向きな生徒が多い。加えて，大半が大学進学を希望する。が，応分な自己学習の努力がなされていない現状にある（これは教師の側の課題でもある）。また，学習スタイルに関しては，多くの生徒は伝達志向的学習スタイルを示している。

4.4.2 行った工夫

Exposure に関しては，Teacher Talk と Peer Talk を重視し，視覚補助教材はあえて排除した。Teacher Talk はあらゆる場面において「易から難へ」であった。また，連続性も重視した。ここでは，いわゆるオーラルイントロダクションはもちろん，教師による感情を込めて抑揚を大げさにつけての音読も含んだ。一方，Peer Talk の成功は，生徒の事前の準備による。「活動内容の理解→教師の提示→生徒の練習」という準備後，その運用がなされ，それが優れた Exposure となった。時間がかかるが，確実にこなすことで，円滑に，多量に，正確に発話できるようになった。また，単語・熟語の意味を二択で選ぶ問題（以下二択問題）を Exposure の視点で行った。二択問題は，B5 サイズのプリントの左端に英語が，その右に正解と誤答が記されている。具体的な取り組みの方法は，ペア内で10秒間に正しく多く音読できた生徒の勝ちとした。生徒たちはゲーム

感覚で取り組み，やる気を高めたようだ。これを使っている音読練習も白熱した。加えて，時差式 Shadowing（斎藤，2003）も優れた Exposure の機会を与えてくれた。授業ではせいぜい5行くらいを取り組ませただけであるし，不完全ではあったが，生徒たちは積極的に取り組んでいた。

Use に関しては，授業の初めから，生徒に緊張感を持たせ，集中させるための Use の活用が有効であった。そのために授業では，前回の授業の最後に準備し，自己学習でも取り組んだはずの二択問題を活用した。少しきつい時間制限で行わせることで，白熱して取り組んだ。トップダウンでの理解をめざす英問英答問題に関しては，正確な発話を要求したものの，生徒の本当の理解を伴っているか否かを見極めるのが困難な場合もあったので，日本語で応答を求めることもあった。パラグラフの要点をまとめる問題を3学期から実施したが，授業で学習した表現を使いつつ単なる要約ではなく，自分の感想を1行書くことを求めたために，深い理解が進んだようだ（理解と表現が一致しない問題点もあった）。

Motivation に関しては，自己強化の機会が与えられ，Motivation を高める仕掛けが必要であることを痛感した。そのためには，例えば，冗長にならないように，せいぜい10分ほどのタスクを与え，自己評価することが有効であることが確認できた。

最後に Instruction に関しては，教科書の程度が非常に高く，各レッスンに入る前に必要に応じて文法・語法・構文を解説することになった。ただし，それらは英語Ⅰ(R)の目標の中で必要最低限のものとして，大部分は英語Ⅰ(G)で担当することにした。

4.4.3 運用能力テスト

表4にあるように，語彙・文法は，3群とテストの交互作用は有意であった。テストの単純主効果は

■ 表4：D校事前事後テスト

	語彙・文法					読解					リスニング					総合					
	人数	事前	SD	事後	SD	F(1,77)	事前	SD	事後	SD	F(1,77)	事前	SD	事後	SD	F(1,77)	事前	SD	事後	SD	
F(1,77)																					
下位群	26	52.6	7.6	81.6	12.0	136.1**	45.3	8.1	61.5	11.8		48.2	9.2	64.8	10.2		146.2	8.9	207.9		23.3
163.3**																					
79.8**	27	61.6	8.5	84.9	12.4	91.2**	57.3	7.4	66.5	14.8	54.2**	54.2	9.8	64.4	11.9	52.8**	172.6	6.2	215.8		27.4

+ p < .10 * p < .05 ** p < .01

有意であった。3群の単純主効果も有意で、事前にあった下位<中位<上位 (MSe = 67.2, $p < .05$) が、事後では下位 = 中位, 中位 = 上位, 下位<上位 (MSe = 139.7, $p < .05$) となった。

読解では、3群とテストの主効果が有意で、下位<中位<上位 (MSe = 165.9, $p < .05$) であった。

リスニングは、3群とテストの主効果が有意で、下位 = 中位<上位 (MSe = 143.9, $p < .05$) であった。

総合では、3群とテストの交互作用は有意であった。テストの単純主効果は有意であった。3群の主効果も有意で、事前での下位<中位<上位 (MSe = 128.3, $p < .05$) が、事後では下位 = 中位<上位 (MSe = 672.0, $p < .05$) となった。

語彙の伸びが影響して、下位群の生徒たちが中位群の生徒たちに追いついている。これは楽しく学ぶ雰囲気の中で、英語をより理解できるようになったことに起因すると思いたい。

4.5 E校の場合

4.5.1 生徒の状況

学年：普通高校3年生 26名と24名の2クラス

教科書：Read On (東京書籍)

学習スタイルアンケートによれば、伝達志向的学習スタイルの生徒が多く、分析的な学習スタイルがやや少ない。総合的学習に重点を置いているので、生徒はプレゼンテーションによく慣れている。進学に関しては、4年制、短大、専門学校がそれぞれ3割ずつ、残りがその他である。家庭学習の習慣はあまり確立していないが、授業に対する関心は高い。

4.5.2 行った工夫

Exposure では、指示の大半は英語で行った。ただし、高度な活動では、Willis (1981, p. xiv) が言うように、活動の目的と趣旨を理解させ、やり方を徹底するために、説明は日本語で行った。

導入には、絵や図を用いたオーラルイントロダクションを行い、生徒がテキスト内容をイメージしやすくなるようにした。同時に、オーラルインタラクティブも行き、クラス全体でイメージを共有できるようにした。指導案を準備する際、単なる説明に終わらないように注意し、クイズ形式で導入したり、ビデオや実物を見せながら導入したりした。理解を確かめるために、ワークシートを使ったり、サマリ

ーを書かせたり、ディクテーションさせたりもした。

Use に関しては、語彙を英語で説明するペアワークを毎時間行った。代表数名がクラスの前に出てクイズ形式で行うこともあった。音読は、個人のスピード音読やペアで Read and Look-up, パラレルリーディング, リレー音読, Shadowing (注7) など多くの方法で、生徒がほぼ暗誦できる状態まで行った。最後はストーリーリテル, ペアでロールプレイやインタビューを行った。復習活動で毎回 Q&A を行い、生徒が手を上げて積極的に答えさせるようにした。

Motivation に関しては、生徒が英語を使用する時間ができるだけ多くなるようにした。生徒の発言や発表に対しては必ず拍手や "Good." などの言葉で褒めるようにした。平常点が与えられる活動も設定した。活動が活発になるよう、ペアやグループを作るときは生徒が自由に相手を選べるようにした。

Instruction に関しては、生徒の発言、応答、発表で誤りがあれば、さりげなく言い直し、その場で正しい英語を理解させた。語彙、構文、文法に関しては毎回の授業でポイントを絞って日本語で説明した。

4.5.3 情意面の変容調査

χ^2 二乗検定で、9項目中の「1 指示 ($\chi^2(4) = 14.8, p < .01$)」, 「3 テストの問い ($\chi^2(4) = 9.4, p < .05$)」, 「4 要旨を理解できる ($\chi^2(4) = 10.0, p < .05$)」, 「5 テストの答え ($\chi^2(4) = 8.9, p < .05$)」, 「7 応答 ($\chi^2(4) = 18.2, p < .01$)」, 「8 話す ($\chi^2(4) = 18.9, p < .01$)」の6項目に有意差が確認された。

全体的に肯定的な変化が見られるのは、対象生徒が3年生であり、3年間の学習成果が現れる時期だったためだと考えている。この1年に関してもモールステップを設定したことがよかったと思う。

次に各項目の分析である。「1 指示」が伸びたのは、英語の指示の直後に日本語で言い直しをしたり、黒板で図示したり、教師が実際にやって見せたり定着を図ったためであろう。「3 テストの問い」, 「5 テストの答え」に関しては、1年生から日本語による答えを求めない問題が多かったこと、計画的に問題の内容を高めたことが成功の原因だと思う。例えば、1年生の頃は、単語とフレーズだけで答えるものやセンテンスを抜き出す問題を多くし、徐々に考えて英語を産出する問題に移行していった。

英語のオーラルイントロダクションやストーリーリ

テルを1年間継続したことで、英語を日本語に訳さずに話の「4 要旨を理解できる」ようになった。また、「7 応答」や、「8 話す」において最も伸びが大きいのは、簡単な英語でテキストの話題について考えを述べるブレインストーミング、教師とのオーラルインタラクション、教師からのオーラルクエスション、生徒同士のインタビュー、教科書を離れたプレゼンテーションを1年間計画的に行い、生徒の発話練習の時間が非常に多かったことによると考える。

「9 音読」は有意差はないが、これは1年生から学年全体で音読を重視していて、3年生以前に上達が見られたと思う。「6 文章を書く」が伸びていないのは、ライティングが選択科目であり、3年間1度も本格的に書く活動をしていなかったことが挙げられる。

5 5校全体の結論

5.1 活動内容

実践で4条件がうまく機能した例としては、わかりやすい英語で導入し、ペア活動で英語を使わせ、うまくいけば褒めて動機を高め、さらに、英語を使わせていくことが挙げられる（全英連大阪大会授業実演プロジェクト, 2004）。各校での主な活動を表5に、導入・理解・音読・語彙・定着・発展・考査・省察に分けてまとめた。これにより、各校での取り組みを見ることが出来る。また、英語での授業構築に、これらの活動を Exposure, Use, Motivation, Instruction の観点で組み立てることを提案したい。

5.2 事前事後テスト

表6では、事前事後テストでの3群別の伸びを概観できるようにした。統計的有意差がわかるように、4つの枠を設定した。同枠内にある得点は有意差はない。つまり、枠を越えて伸びていれば有意差があり、横移動では有意差がないことを示す。また、左上に3群とテストの交互作用の水準（**-1%, *-5%, +10%, ns）を示している。

このグラフから、次のことがわかる。まず、総合点は各校のすべての群で順調に伸びた。A, C, D校では下位群が中位群に追いつくまで伸びた。語彙・文法は各校のすべての群で伸びた。D校では中下位群が上位群に追いついた。読解は全般的には順調に

伸びたが、C校の中上位群に横ばい現象が見られた。リスニングは全校のすべての群で伸びた。下位群の伸びが著しくA, B, C校で交互作用が見られ、下位群が中位群や上位群まで追いついている。

5.3 情意面の調査

情意面では、各校で差が見られた。英語での授業への不安感が減少し、英語に慣れ、自信度が高まるかについては、学校の体制、地域性、教員と生徒とのラポート（信頼関係）、指導の継続性の要因が影響している。今回のアンケート結果では、この原因を特定することは困難であるが、これまでの教授法に対する工夫ばかりではなく、それぞれの学校の状況

■ 表5：各校での主な活動

活動		A	B	C	D	E	
導入	スモールトーク			○		○	
	オーラルイントロダクション	○	○	○	○	○	
	オーラルインタラクション	○	○	○		○	
理解	フレーズ訳	○	○				
	Q&A	口頭 教師から生徒	○	○	○	○	○
		生徒間	○	○		○	○
	ハンドアウト	選択肢 / T or F		○	○	○	
抜き出し形式		○		○		○	
	チャート完成		○				
音読	リピーティング	○	○	○	○	○	
	Read and Look-up	○	○	○	○	○	
	パラレルリーディング	○	○	○	○	○	
	Listen and Repeat	○			○	○	
	ペアで練習	○	○	○	○	○	
Shadowing				○	○		
語彙	日英対応リスト	○		○	○		
	英英対応リスト		○	○			
	クイズ形式	○	○	○	○	○	
定着・発展	語彙小テスト	○	○	○	○		
	ストーリーリテル	○	○			○	
	音読筆写		○				
	簡単な英文作成	○	○	○	○	○	
	サマリー作成	○	○		○	○	
	Dictation					○	
	Partial Dictation				○		
宿題	○	○	○	○	○		
考査	和訳のないテスト		○	○		○	
省察	Self-evaluation			○	○		

や生徒の特性などを考慮した情意面への工夫が必要である。

5.4 今後の課題

教授法では、単に英語での活動を増やすのではなく、Exposureの質を高め、量を増やすためのUseの工夫が必要である。具体的には、やりがいと達成感があり、難易度を考慮したスモールステップを設定してやる事が重要である。例えば、音読から暗唱につなげて英文の定着を図り、その後のQ&A活動などを通し、自発的な発話を促すなどである。また、読解力を伸ばすための工夫は、今後も続けていく必要がある。それには、生徒の理解に応じて英問英答の難易度や内容へのアプローチを工夫するなどが考えられる。本実践において、Instructionや内容理解を促進させることを目的として、日本語を使用したのが、どの校でもおおむね有効であったと思われる。

しかし、日本語を多用すればExposureを損ねる恐れがあるため、最小限かつ有効な日本語使用に留意しなければならない。

情意面への配慮では、教員が気負って英語使用する場合があると、生徒の緊張も高まる。英語でユーモラスな話をしたり、ゆったりと構え、生徒に余裕を持って指示ができるゆとりが必要である。このためには、教員の自己研鑽が重要である。「英語が使える日本人の育成」のためには、教員が十分な英語力を維持し、常に向上心を持って研修を続けなければならない。指導の継続性も重要で、3年間を見通した計画が必要である。英語での指導が短期間の場合、生徒の英語学習に対する不安を払拭し、情意面を向上させるのは不十分である。そして、英語で行う授業実践を重ね、指導力を高めながら、不断的努力で身に付けた教員の英語力を十分に発揮することが大切である。

■ 表6：各校での上中下位群のテスト得点の伸び

	A校		B校		C校		D校	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
総合	**	236.2	ns	204.1	** 交互作用	176.3	**	243.9
	200.5	228.6	171.6	179.9	152.7	146.8	205.9	215.8
	169.7	212.5	144.2	165.3	121.8	144.2	172.6	207.9
	151.6	228.6	119.4	165.3	95.1	146.2	146.2	207.9
		枠を越えれば有意差あり						
語彙・文法	ns	87.8	ns	72.0	ns	63.7	**	90.4
	69.8	81.6	64.6	63.9	57.0	51.7	84.9	81.6
	62.3	77.3	50.4	55.6	40.6	47.9	61.1	81.6
	53.0	77.3	46.5	55.6	39.8	47.9	52.6	81.6
読解	*	77.2	ns	62.8	** 横移動は有意差ナシ	51.3	ns	79.6
	67.4	74.8	52.5	54.9	46.0	51.3	67.1	66.5
	55.3	74.8	46.9	47.8	38.3	42.1	57.3	61.5
	53.8	66.5	34.7	47.8	22.3	39.2	45.3	61.5
リスニング	+	73.6	+	69.3	**	61.3	ns	73.9
	63.3	69.8	54.5	61.9	49.8	56.8	64	64.8
	52.1	68.6	46.9	61.1	42.9	53.3	54.2	64.4
	44.8	68.6	38.2	61.1	33.0	53.3	46.2	64.4
		同枠内有意差ナシ						

— — — 上位群 + p < .10
 中位群 * p < .05
 ————— 下位群 ** p < .01

実践での未熟さについては改善の余地はあるが、異なる学校間でのプロジェクトとしての意義やその協力体制は自負できるものである。これを機に、多くの先生方に「授業の大半を英語で行う」ことに対する理解が深まることと、1人でも多くの英語教員が一步踏み出し、英語の授業は英語で行うことが、当たり前になることを願って、本稿を閉じる。

謝 辞

最後に、全英連高等学校授業実演プロジェクトへ適切なお助言をいただいた齋藤栄二教授、本実践研究にご助言をいただいた小池生夫教授、発表の機会を与えていただいた(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方に感謝の意を表したい。

英語で授業プロジェクトチーム（共同研究者）

伊地智 咲（明浄学院高等学校）
高橋 昌由（大阪府立山田高等学校／申請時：大阪府立箕面高等学校）
平尾 一成（大阪府立門真なみはや高等学校）
藤原 和美（大阪府立羽曳野高等学校）
溝畑 保之（大阪府立鳳高等学校）

注

- (1) 平成17年度大会での授業実演は藤原（羽曳野高校）が行った。
- (2) ペアで、一方が黙読し英文を見ずに言えるようにし、発話の際に、相手の顔を見て話すように言う活動。
- (3) モデルの音声とほぼ同時に文字を見ながらする音読。
- (4) 質問をし、生徒とやり取りしながら行う話題導入。
- (5) 導入に使用した絵やキーワードを手がかりに話の概要

- を口頭で再生する活動。
- (6) 数文を列ごとに1人1文ずつ音読し、列で終了時間を競う活動。
 - (7) 未習のスクリプトで行う本来のShadowingではなく、既習のテキストを文字を見ないでモデルと同時に音読を行うもの。

参考文献

- 語学教育研究所。(1988).『英語指導技術再検討』. 東京:大修館書店.
- 平尾一成。(2005).「私の年間計画—生徒の成長に合わせて—英語Ⅰの年間計画」.『英語教育』. 51-1. 東京:大修館書店.
- 石田雅近他。(2004). 平成15年度文部科学省初等中等教育局国際教育課委嘱研究.『英語教育に関する研究報告書』.「英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての研究」.
- 高等学校授業実演プロジェクト(編).(2004).『高等学校英語Ⅰ・Ⅱの授業の大半を英語で行うための工夫』. 全国英語教育研究団体連合会第54回全国大会分科会発表資料.
- 宮迫靖静。(2002).「高校生の音読と英語力は関係があるか?」. *STEP BULLETIN* vol.14, 14-25. 東京:日本英語検定協会.
- 溝畑保之。(2000).「Question 1 英語で授業をするには?」. 齋藤栄二・鈴木寿一(編).『より良い英語授業を目指して』. 東京:大修館書店.
- 溝畑保之。(2004).「なぜ英語で教える授業を目指すのか」. <http://tcnet.co.jp/~myasuyuk/whyineng.pdf>
- Reid, J.M. (ed.).(1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Prentice hall Regents.
- 齋藤栄二。(1996).『英文和訳から直読直解への指導』. 東京:研究社.
- 齋藤栄二。(2003).『基礎学力をつける英語の授業』. 東京:三省堂.
- 鈴木寿一。(1998).「音読指導再評価:音読指導の効果に関する実証的研究」.『LLA 関西支部研究収録』. 13-28.
- 土屋澄男。(2004).『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』. 東京:三省堂.
- 渡邊時夫。(2003).『英語が使える日本人の育成—MERRIER Approach のすすめ』. 東京:三省堂.
- Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. Harlow: Longman.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- 安木真一。(2001).「フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点」. *STEP BULLETIN* vol.13, 84-93. 東京:日本英語検定協会.

Learning Style Questionnaire

次の1～12の項目についてそれぞれ

強く思う5 そう思う4 半々3 いいえ2 強いいいえ1

の数字を表に書き入れてください。

1. 勝ち負けがわかるようなゲーム活動が好きです。
2. いくつかの例から規則を見ることが好きです。
3. 先生があまり口をひさまないペアやグループ活動が好きです。
4. 先生の説明を聞くのが好きです。
5. 授業で具体的な役割練習などをするとうまく身につきます。
6. 静かな場所で一人で学習すると効果が上がります。
7. にぎやかな雰囲気の中で友達と意見を交換したりするのが好きです。
8. 視覚をきちんと写したりするとよく理解できます。
9. 物語の情景などは頭で細く描いて理解するのが得意です。
10. ジグソーパズルを解くなど段階的に難をおいて学ぶのが得意です。
11. お互いに解き方などを教えあったり助け合ったり勉強するのが好きです。
12. 教科書を読んだり辞書を使ったりして勉強するのが好きです。

	concrete	analytical	communicative	activity
1		2	3	4
5		6	7	8
9		10	11	12
Total				

class() n o() name()

英語授業アンケート

このアンケートの結果をもとに、皆さんの英語授業を計画します。考えに基ずき平直に答えてください。

現在の英語学習に対する気持ちや満足度

L1	活動の指示を英語でされても平気	5 4 3 2 1	活動の指示は日本語でないと不安
L2	先生から英語で挨拶をされても平気	5 4 3 2 1	先生は挨拶を日本語でしてほしい
R1	テストの問いが英語であるのは平気	5 4 3 2 1	テストの問いは日本語でしてほしい
R2	まどまった英文は単語の理解ができる	5 4 3 2 1	英文はひとつずつの単語で確認したい
R3	テストの答えは英語(単語や文)で書ける	5 4 3 2 1	テストの解答は日本語にしてほしい
R4	興味な話題や英語の文章を書ける	5 4 3 2 1	まどまった文章は日本語で書きたい
R5	英語での回答で一言程度なら答えられる	5 4 3 2 1	英語での回答は自然的にはできてこない
R6	興味な話題について英語で話せる	5 4 3 2 1	まどまった話は日本語でも難しい
L5	モデルの音声について音読できる	5 4 3 2 1	英語は口に比すのが聞きやすい
合計			

class() n o() name()

ご協力ありがとうございました。