

# Vol.5 STEP BULLETIN

September 1993

特集：英語能力テストに関する研究

英語能力向上をめざす教育実践

## 中学・高校の英語学習の成果

(財)日本英語検定協会会長 梶木隆一

科学技術の日覚ましい発達によって世界がますます狭くなり、国際化と情報化が急速に進むにつれて、国際語としての英語学習熱が一般に高くなっているのは当然である。本協会が実施している実用英語技能検定も年ごとに飛躍的な発展を続けているが、創立30周年を迎えて、今年度の志願者総数は300万近くになるものと予想される。それを契機として、実際に役立つ英語の学力と技能を検出するために、従来よりさらに音声面を重視する方針を立てている。

英検の1級や準1級の水準はかなり高いので、その合格に対する社会的評価も高く、進学や就職の際には有利な条件の一つになっている。しかし志願者の圧倒的多数は中学・高校の生徒諸君で、2級以下を旨とする人たちである。この底辺の学習者の基礎学力を充実させ、運用能力を伸ばすことによって、日本の英語全体がレベルアップするに違いない。それには、何よりも、中学・高校の正規の授業を通して、学習成果が上がることを期待しなければならない。現行の制度で授業時数が1週3時間程度に限られている以上は、満足な成果を収めることは困難と言われるかもしれないが、授業の内容や方法によって、少しでも学習意欲を高めることはできるはずである。多くの現場の先生たちがいろいろ苦勞を重ねていることはよくわかるが、さらにいっそうの努力と工夫を望む次第である。

本協会が、英語能力テストに関する研究や実践に対して助成金の制度を設けたのも、その意味である。それによって、少しでも中学・高校の英語教育の改善に資することができれば幸いである。今回も、多数の応募テーマの中から創意に満ちた優秀なものを選んで助成金を贈ることにした。その内容はこの「STEP BULLETIN Vol. 5」に掲載されているので、英語教育に関心が深い各位の参考になることを念願している。

## 目 次

---

- はじめに 財団法人日本英語検定協会会長 梶木隆一 / 2
- 第5回「英検」研究助成について / 4
- 研究・実践報告総評 / 6
- 研究・実践報告講評 / 7
- 特集 A. 研究助成部門報告  
英語能力テストに関する研究 / 9
- B. 実践奨励部門報告  
(実用) 英語能力向上をめざす教育実践 / 25
- ・第1～4回「英検」研究助成入選テーマ / 86
  - ・平成5年度(第6回)「英検」研究助成入選テーマ / 87
  - ・編集を終えて / 88

©1993 財団法人日本英語検定協会

## 第5回「英検」研究助成について

研究実践課題：A. 英語能力テストに関する研究 B. (実用)英語能力向上をめざす教育実践

研究・実践テーマ募集期間：平成4年1月～3月

研究・実践テーマ審査期間：平成4年4月～6月

研究・実践期間：平成4年7月～平成5年4月

テーマ選考委員：(敬称略・役職は当時・順不同)

内田 弘保 文部省生涯学習局長  
和田 稔 文部省初等中等教育局教科調査官  
園城寺信一 文部省初等中等教育局主任教科書調査官  
永嶋 達夫 全国高等学校長協会会長  
中西 朗 全日本中学校長会会長  
川名 幸雄 全国英語教育研究団体連合会会長  
池田 央 立教大学教授  
大友賢二 筑波大学教授  
小池生夫 慶應義塾大学教授  
  
梶木隆一 ㊟日本英語検定協会会長  
羽鳥博愛 ㊟日本英語検定協会検定委員長

入選研究・実践テーマ：(整理順)

### A. 研究助成部門

- ・英語学習の個人差と学習ストラテジーに関する研究  
京都府亀岡市立南桑中学校教諭 若本夏美
- ・高校生の英作文に対する全体的評価と分析的評価の相関  
福井県立丸岡高等学校教諭 上野景理

### B. 実践奨励部門

- ・国際理解教育を通して英語運用能力を培う指導  
新潟県立新潟大学教育学部附属長岡中学校教諭 杉山敏
- ・積極的にコミュニケーションを図るための戦略的能力の育成  
京都市立朱雀中学校教諭 杉本義美
- ・Team Teaching の授業分析  
岡山県立岡山操山高等学校教諭 山田昌宏
- ・センス・グループによる理解訓練を段階的に導入した授業の試み  
群馬県共愛学園中学校・高等学校教諭 亀山孝

A. 研究助成部門

# 英語能力テストに関する研究

B. 実践奨励部門

## (実用) 英語能力向上をめざす教育実践

この特集は、第5回「英検」研究助成の対象となった研究・実践テーマの報告書をまとめたものです。

掲載に当たっては審査委員の先生方にご指導を仰ぎ、各執筆者のご了承を得て一部を修正し、見出しや表記等については、編集部で若干の調整を図りました。また、資料は本文に直接関係あるもの以外割愛しました。 ——編集部

審査を終えて——研究・実践報告総評 筑波大学教授 大友賢二 ..... 6

研究・実践報告講評 ..... 7

立教大学教授 池田央/慶應義塾大学教授 小池生夫  
 聖徳大学教授 羽鳥博愛/筑波大学教授 大友賢二 (講評担当)

研究・実践報告 (掲載順・勤務校は当時)

A. 研究助成部門

1. 英語学習の個人差と学習ストラテジーに関する研究 ..... 9  
 京都府亀岡市立南桑中学校教諭 若本夏美

B. 実践奨励部門

1. 国際理解教育を通して英語運用能力を培う指導 ..... 25  
 新潟県/新潟大学教育学部附属長岡中学校教諭 杉山敏

2. Team Teaching の授業分析 ..... 40  
 岡山県立岡山操山高等学校教諭 山田昌宏

3. センス・グループによる理解訓練を段階的に導入した授業の試み ..... 51  
 群馬県/共愛学園中学校・高等学校教諭 亀山孝

4. 積極的にコミュニケーションを図るための戦略的能力の育成 ..... 65  
 京都市立朱雀中学校教諭 杉本義美

\* 研究助成部門の入選テーマ「高校生の英作文に対する全体的評価と分析的評価の相関」(福井県立丸岡高等学校教諭 上野景理)は、都合により次号に掲載いたします。

研究助成に関連する仕事は、それに応募する側にとっても、また、それを決定する側にとっても、いずれの場合も大変なことです。応募する側には外国語教育についてのつね日頃の関心と努力が必要であるからです。また、どなたに助成するかということを決める側にとっても、適切な決定を行うためには時間と労力が必要であるからです。しかし、それでもなお、こうした研究助成は重要であると考えます。その理由は、わが国の外国語教育の研究や実践についての全国規模の積み重ねがこれによって可能になるからです。

今回の研究と実践奨励のテーマとその内容をみると、外国語教育の評価についての最近の動向がよく分かります。その中心的な課題は、言語の「真生性」(authenticity)ということです。本物の言語運用能力の養成と評価にどうしたら近づくことができるかという課題です。コミュニケーションを課題とした杉本義美先生、全体的評価を取り扱った上野景理先生、そして Team Teaching の山田昌宏先生、また、亀山孝先生の課題もそれに直接関連するものです。 \*上野先生の報告書は次号掲載予定(編集部)

外国語教育の評価の中のもう一つの重要課題は、「目標基準準拠測定」(criterion-referenced measurement)との関連です。より具体的には、中学校や高等学校で盛んに行われている「観点別学習状況の評価」ということです。これは、(1) コミュニケーションへの関心・意欲・態度、(2) 表現の能力、(3) 理解の能力、(4) 言語や文化についての知識・理解という観点別にそれぞれの目標を定め、相対的ではなく、絶対評価の立場でそれぞれの評価を行うということです。この目標基準準拠測定は、偏差値などのような「集団基準準拠測定」(norm-referenced measurement)とくらべて、到達すべき学習目標をより明確にすることが必要になってきます。杉山敏先生の報告は、上記(4)などと関連しますし、若本夏美先生の報告も、上記の(1)などと関連するものです。

このような「真生性」と「目標基準準拠測定」に加えて、前回(第4回)の窪田三喜夫先生の取り上げた「項目反応理論」(Item Response Theory)も外国語教育の評価の課題としては、極めて重要なものです。

こうしたもののほかにもさまざまな課題が外国語教育の評価の中にはあります。それを究明し、実践していくことは、大変なことです。しかし、すぐれた外国語教育を行うには今後どうしたらよいかという意味決定のための重要な基盤として、適切な言語テストの結果から得られる正しいデータが必要です。そのことは誰も否定することはできません。今回研究助成を受けることができなかつた方、また、これから応募したいと考えている方の中に、外国語教育を評価の視点から見直す方が一人でも多くなることを期待するものです。

## 研究・実践報告講評

評者(担当): 池田 央 研究助成部門 報告  
小池生夫 実践奨励部門 報告 1  
羽鳥博愛 実践奨励部門 報告 2・3  
大友賢二 実践奨励部門 報告 4

### 研究助成部門 報告 ————— 講評 英語学習の個人差と学習ストラテジーに関する 研究

(報告者: 若本夏美)

英語を学ぶ際に、それぞれの生徒には学び方の癖があると考えられます。丸暗記の記憶中心に行う人もいれば、それに情意的認知を加味して理解しようとする人もいます。本研究は英語学習の際に学習者をとるストラテジーの違いが、達成度にどう影響してくるかを英検4級・5級の成績を元に検討したものです。

学習ストラテジー (learning strategy) の把握には、Oxford (1990) 作成の Strategy Inventory for Language Learning (SILL) を元にした質問紙調査が用いられ、それと英検4級(127名)および5級(348名)の受験者成績との関係が検討されています。ストラテジー尺度は記憶的、認知的、メタ認知的、情意的、社会的の5つの尺度から構成されています。

結果を見ると、4級・5級とも共通にみられる現象として、5つのストラテジーの中では、認知ストラテジーをとるものに比較的大きな差がみられ、記憶ストラテジーではほとんど差がみられないとか、4級と5級と比べると、レベルの高い4級の方にそういったストラテジーによる差が現れやすいといった興味ある結果が得られています。(詳しくは本文参照)。

もちろん英語の学習といった総合的な能力の形成を求めるものではなく、何か一つのストラテジーだけが効果的というのではなく、すべてのストラテジーを機能的に組み合わせることによって効果が生まれてくるものから、どのようなストラテジーをどう組み合わせるのが最適なのか、またそれは学習者の興味や特性の違いによってどう異なってくるのか、適性処遇交互作用(ATI)の概念などを取り入れて、今後さらに研究を深められていくと、英語教育についてのすばらしい貢献がなされることでしょう。さらなる進化を期待しています。

### 実践奨励部門 報告 1 ————— 講評 国際理解教育を通して英語運用能力を培う指導 (報告者: 杉山 敏)

本研究は実践を通して国際理解教育および英語能力のレベルを上げるための工夫、改善の積み上げ過程を述べたものである。具体的には、中学校2年生から一年半、週1時間を英語にふりむけ、チーム・ティーチングをウルグァイ人、チェコスロバキア人、ガーナ人とそれぞれ半年ずつ行い、英語を多用してそれぞれの国の事情を理解し、英語のヒアリング能力をつけることを目的に授業を実施したものである。

さまざまな工夫改善を授業の中に取りこみ、生徒への意識調査・実態調査を実施し、それに基づいてさらに授業内容の工夫につとめたことによって、生徒が変容し、進歩が認められるようになったことは、まことに素晴らしいことである。また、いわゆる大国の出身者でなく、11頃どちらかというと一般の興味の対象になりにくい3ヶ国の出身者を迎えたことは、国際交流、国際理解の教育の上に効果的であったことと評価したい。

生徒に対する質問内容を見ても、その国の地理からはじまり、生活ぶりまで聞きたいことばかりあるという結果になっている。また、半年ずつALTを代える際に生徒に実施した他国への理解度、聞き・話す力の養成効果のアンケートによる調査結果に示す向上ぶりは、非常におもしろいものがあった。

惜しむらくは、3人の講師による英語ヒアリングテストを実施し、その測定結果および工夫の跡が、当初の意図に反して、報告されなかった点である。これがあると、生徒のヒアリング能力の向上が、客観的に説得力を持ってくることに一層なったのであろう。ともあれ、「新しい1時間」の効果的な活用法として、参考になる点を多く含んだ実践研究であると評価したい。

### 実践奨励部門 報告 2 ————— 講評 Team Teaching の授業分析

(報告者: 山田昌宏)

授業分析というのは別に新しい手法ではないが、山田先生の授業分析は Team Teaching のための独特のカテゴリーを作った点が新しい。

この結果だけを見てもかなり参考になるのであるが、10年ほど前に行った、普通の教師が1人で教える場合の授業分析の結果と比べているのが貴重である。

研究というのは、前に行われた研究の上に積み重ねていくとき、本格的なものになるといわれているが、その点この報告は「実践奨励部門」として取り扱われているが、「研究」の雰囲気や備えている。

授業分析は以前は大変に時間がかかったので、評者なども昭和30年代にやったことがあるが、4回ほどでそれ以上やる気がしなかった。山田先生の場合は、コンピューターを利用して20人も教師の授業を分析しているので、客観性がだいぶ高まっている。単に個々のカテゴリーについて調べるだけでなく、「言動の順序性」と「言動の連続」に目をつけているのもとても良い。

授業分析を手掛けた人は、その分析に苦勞するせいか、分析の仕方を長々と解説する傾向があるが、この報告書では分析法には簡単に触れただけで、出て来た結果に基づいて自分の意見を展開しているのは立派である。

カテゴリーの設定はむずかしいが、音読と訳とは別のカテゴリーにしてもらいたかった。一般の授業では、音読にあまり時間をさかず、訳には大変な時間を使うことが多く、これが授業の改善の第一歩だからである。

結果の分析のところで、自分の意見をどんどん述べてしまっているのが、このため結果を読む単調さを救ってくれてはいるが、やはり分析は客観的に述べ、その解釈は読者に任せ、自分の意見は最後に「まとめ」とするほうがよかったと思う。

### 実践奨励部門 報告3 ————— 講評 センス・グループによる理解訓練を段階的に 導入した授業の試み

—Read-and-Look-up から Listen-and-Look-up へ—  
(報告者: 亀山 孝)

センス・グループに目をつけ、読解指導をし、さらにスピードにも留意し、リスニングの指導にも発展させようとした、この構想はすてきである。日本の英語教育の成果が上がらない原因のひとつは、英文をひとつひとつ訳して教えるやり方にあるという意見もあるくらいであるから、この報告にあるような方法を授業に取り入れようと考えたのは非常に良いことである。

授業時間の中の10分間を使って、このやり方に生徒をならすことを考え、年間計画をきちんと立てているのも、いかにも現場の実践研究らしくて立派である。生徒は実験動物ではないから、調査の厳密さを追求するあまり、ふだんの授業をガラリと変えてしまったり、比較群を作ってしまったく別のやり方で教えようとするよりは、このやり方のほうが実際のであり、また、穏当である。

統計的な処理もほとんど申し分なくらいにオーソドックスに行っている。文献的な研究も行っていて、仮説を立てそれを検証しようとしているので、単なる「実践報告」というよりは「研究」といってもよいものである。

しかし「実践部門」で申請しているのであるから、教室内での指導手続きなどもう少し詳細に説明し、もしやる気がある人がいたら同じようなことができるくらいに

書いて欲しかった。評者はかなり丁寧に読んでみたのであるが、英文がわかったとき「カードを上げさせる」というところや、読解や聴解に要した時間をどうやって測るのか、理解度を正確にみる方法については、ついに納得のいくまでにはわからなかった。ひょっとすると、この点が厳密さを欠いたために、仮説のうち立証できなかったこともあるのではないかと思っただけである。

### 実践奨励部門 報告4 ————— 講評 積極的にコミュニケーションを図るための 戦略的能力の育成

(報告者: 杉本義美)

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と評価に関連するこうした課題は、これまでの外国語教育ではあまり取り上げられていなかったことです。したがって、教育の現場ではかなり大きな、しかも、重要な課題のひとつであろうと考えます。その意味では、このテーマは、わが国における現在の外国語教育の課題の先端をいくものであり、その方法はきわめて興味あるものです。これについて、第1に、コミュニケーション能力を養成するための教材を開発しています。そして、第2に「方略的能力」(strategic competence)を高めるコミュニケーション活動のための指導を展開しています。

報告所の内容と構成は、きわめてよく整理されています。むやみに、コミュニケーションと云って、その概念規定が明確でないまま終わってしまう論文や報告が多い中で、報告者は、Canale and Swain (1980)をはじめとし、Savignon (1983)などのコミュニケーション能力に関する概念規定を明確にしている点がまず優れています。つまり、コミュニケーションの成立には1) Grammatical competence, 2) Sociolinguistic competence, 3) Discourse competence, 4) Strategic competence の養成が必要であるということです。「戦略的能力/方略的能力」はこのような文脈のなかでの strategic competence を指しているものです。それを基盤とした、教材の作成と、指導を展開したものです。

もう一步の工夫が欲しかったところは、実践の検証の方法です。その検証の手段として用いられている全市診断テストと英検4級テストで十分だったでしょうか。努力して「方略的能力」の養成を狙ったのですが、確かにその方略的能力が測定・評価されていたのかという点です。つまり、測定しようとしていたことが本当に測定されていたかというテストの妥当性に関する問題です。心理的な構えである態度を測定する方法は、かなり困難ですが、ぜひ、今後の研究課題にしてほしいところです。ますますの発展を祈ります。



# 英語学習の個人差と学習ストラテジーに関する研究

京都府亀岡市立南桑中学校教諭

若本夏美

## 1. はじめに

第2言語としての環境(ESL)はもとより、外国語として英語を学ぶ(EFL)中学校や高等学校の教室において、教師たちは、ある学習者は他の学習者よりも言語学習においてなぜ成功しているのか、つまり学習者間の著しい個人差がなぜ生まれるのか疑問に思っている。というのも教師による授業方法の改善の努力にもかかわらず、おびただしい数の学習者が学年が進むにつれて英語に興味を失い、授業から脱落していく姿を見ているからである。そのような中で、教師たちは英語の授業によってこのような学習者を成功に導くことが可能であるかどうかを自問している。

一方、1970年代以来、この分野において研究の焦点が教授の側面から学習者の側へ移行した。つまり学習者が第2言語や外国語の学習タスクに実際にどのように取り組んでいるのか、学習者の特質がその過程にどのような影響を及ぼし得るのかという点に対する関心が高まってきた。その中で従来は、誤答分析や形態素の習得順序の研究にみられるように学習者間の類似性、つまり言語習得の普遍的過程に、主たる関心があった。しかし

近年になって、学習者間の違い、つまり個人差(individual differences)に対する関心も高まってきている。

さて、個人差の端的な例として、学習者を more effective learners (以下 MEL と略記) と less effective learners (以下 LEL と略記) に分けるとすると、その決定的な要因は何であろうか。Skehan (1991) は、知能、言語適性、学習動機、学習方略、認知スタイルなどをその要因としてあげ、下の図1のようなモデルを提唱している。

これらの要因の中で特に注目されるのが左側のボックスにある知性や適性などの要因と、右側のボックスにある学習結果の間に位置する学習方略(language learning strategies)である。学習方略にはさまざまな考え方があるが、(Stern, 1983: 405), Oxford (1990: 8) によれば、学習方略は "... learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations." と定義される。Oxford がこの定義で指摘しているのは、中間言語の発達の中で普遍的にとられる言語処理のストラテジーではなく、第2言語学習

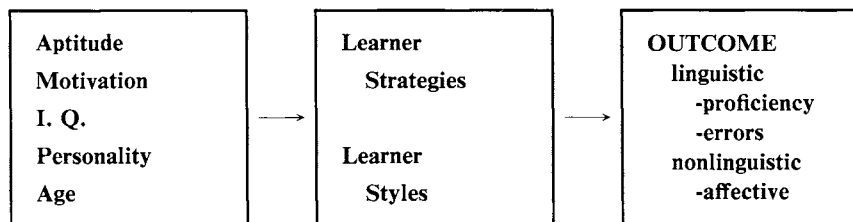


図1: 言語学習に影響する個人的要因 (Skehan, 1993: 277)

者によって意図的にとられる行動、またはテクニックを指す。

彼のモデルにおいて学習方略は、学習スタイルとともに、知性や言語適性などの要因を媒介する重要な役割を果たす。学習方略は図1の左側のボックスの要因に干渉し、ポジティブに作用することが期待される。例えば、ある学習者が優れた言語適性を持っていない場合においても、学習方略がその欠損を補い、結果を向上させると期待されるのである。逆にいうなら、「学習者が適切な学習方略を持っていない場合、第2言語学習が不成功に陥る可能性がある」(Wenden, 1985: 7)。LELの学習効果が上がらないのは非効果的、不適切な学習方略を使っているからではないかと考えられる。つまり、学習方略が第2言語学習の成功、不成功の原因のひとつと考えられるのである。

このように、本研究では知能のようにどちらかといえば不可変な要因ではなく、可変性に富んだ要因である学習方略に焦点を当てて、個人差の原因を考察してみたい。それは「効果的な学習者の学習方略を非効果的な学習者にトレーニングすることによって、彼らのスキルを向上させることができるのではないかと期待される」からである(O'Malley, 1987: 133)。そのために本研究の主た

る目的は、good language learning strategiesを明らかにする事である。特にMELは使用しているが、LELは使用していない学習方略を明らかにしたい。本研究はストラテジー・トレーニングに至るための第一段階の研究として位置づけられる。

## 2. 先行研究からの知見

過去10年以上にわたり、数多くのストラテジー研究がなされてきている。その中で明らかにされている事実と未解決の問題点を簡単に整理する。

第1に、MELの使用している学習方略がある程度明らかにされてきている事があげられる。Naiman *et al.* (1978) および Rubin (1981) は、次のような効果的な学習方略を確認している。意味的なつながりなどを見つけ記憶する。文が言えるようになるまで繰り返し練習する。言語学習課題に積極的に取り組む。文脈などから意味を類推する。母国語と目標言語を比較し、類似点、相違点を見つける。発音や文法的な誤りなどを発見し、直す。情意的な要因をうまくコントロールする。単語や表現の使い方を尋ねたり確認する。言語をコミュニケーションとインターアクションの手段であるという意識を持っている。

第2に、このような学習方略はおおむね認知的、

### SUMMARY OF THE THESIS

*The main purpose of this paper is to identify the good language learning strategies, especially those which more effective learners employ and less effective learners do not employ. Learning strategies are assumed to be one of the sources of insight into the difficulties that unsuccessful learners face. This type of learners are supposed to be able to improve their skills through strategy training.*

*We implemented a descriptive study in which 475 junior high school students, examinees of the STEP test, participated. To gather information a questionnaire based on SILL developed by Oxford was used.*

*Our study shows the following results:*

- (1) For all of the participants, the most frequently used strategy was a cognitive one, especially familiar strategies like repetition. The least frequently employed strategy was practicing naturally or functional practice, which is practicing for communication.*
- (2) With respect to the difference between more effective and less effective learners, less effective learners were found to be mainly employing familiar formal practice like repetition and dare not to step forward using other strategies. On the other hand, more effective learners were practicing for communication using 'Recombining' or 'Recognizing patterns' in addition to familiar formal practice.*

メタ認知的、情意的、社会的という4つの基準によって分類することが認められている (Skehan, 1991: 287)。本研究では次頁の表1に示すような Oxford (1990) の分類基準を採用する。

記憶ストラテジーは、キーワードを使用したり、学習した単語をトピック別に分類 (grouping) することによって、記憶を促進するものである。(一般的には、これは次の認知的ストラテジーに分類されることが多い。) 認知的ストラテジーは、繰り返し、翻訳、ノートをとるなど「学習教材の直接的な分析、変換、統合を必要とするような学習、問題解決において用いられる手段、操作」と定義される (Rubin, 1987: 23)。

また、メタ認知的ストラテジーは、「学習プロセスをコントロールするために使われるもので、認知的ストラテジーを超えたもの」である (Oxford and Crookall, 1989: 404)。これは、「self-management strategy」とも言われ (Wenden, 1991: 25)、主として学習の計画や調整、学習結果のモニター、評価のために使われる学習方略である。「メタ認知的アプローチを持たない学習者は、本質的に自分自身の進歩や達成を振り返ることをせず、今後の学習方向を考える能力を持っていない」と言われる (O'Malley and Chamot, 1990: 99)。したがって、自分自身の学習に責任を持つ「自立した学習者」になるために、このストラテジーは特に重要である。

情意的ストラテジーは、「感情、態度、動機、価値観など情意的要因をコントロールする」ものである (Oxford, 1990: 140)。失敗を恐れず、思い切って英語を話すように自分自身を励ますことが例としてあげられる。不安を軽減することは、Krashen (1982) が情意フィルター仮説で指摘したように、言語習得に重要な役割を果たす。

最後に社会的ストラテジーは、「他の人と相互作用をして学習を補助する事」に言及するものである (O'Malley and Chamot, 1990: 139)。例として、他の人と協力をする、わからない点について質問をしたり確認をすることなどがあげられる。言語の学習は、他の人を必然的に含み、人と人のコミュニケーションを抜きに考えられない事から、これは重要な学習方略であるといえる。(なお、

Oxford の分類では、補足 (compensation) ストラテジーも学習方略に含めているが、これはコミュニケーション・ストラテジーと考えられるため、本研究では除外している。)

第3に最も重要な点として、MELとLELの学習方略使用の差に関して、MELはLELよりも学習方略を頻繁に、しかも、多くのレポーターを持って使用していることがわかっている (Chamot and Kupper, 1989: 13-24)。さらに、MELはタスクに適切な学習方略を使用するが、LELは不適切な学習方略を使用している事も確認されている。これは、LELの学習不振の原因が学習方略の使用の差にある可能性を示している点で重要である。

しかし、一方で Skehan (1991: 288) が「われわれは MEL によって使用されている典型的な学習方略をもっとよく知る必要がある」と指摘しているように、効果的な学習方略は、現在のところ、十分に明らかにされているとは言えない。つまり、MEL がどのような学習方略を多く用い、LEL がどのような学習方略を用いていないのかを明らかにする必要があるのである。その解明により、学習結果に決定的な影響を与えるストラテジーを明らかにすることができるであろう。

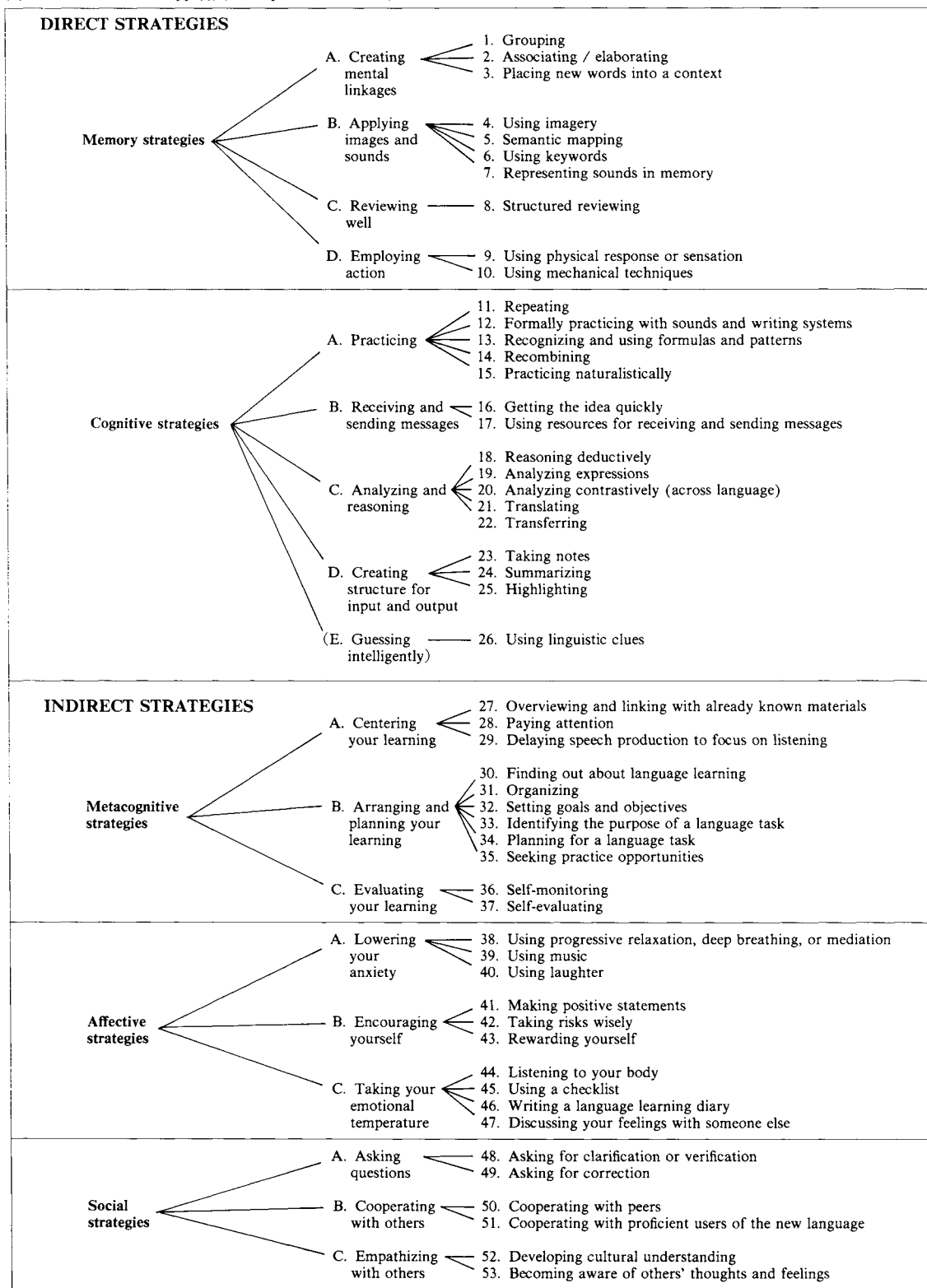
ストラテジー研究の最終目標が効果的な学習方略を教えることであるので、その前提として効果的なストラテジーの解明が最も重要な問題となる。したがって、本研究では、以下の2点に関して考察を加える。

- (1) MELとLELの間では、ストラテジー使用にどのような相違が見られるか。どのような学習方略が MEL によって最も頻繁に使われ、どのような学習方略が LEL によって使用されないのか。
- (2) ストラテジー使用と言語学習タスクの間には、特定の関係があるのか。リスニング、リーディング、ライティングにおいて最も頻繁に使われる学習方略は何か。

### 3. 本研究

ここでは、2.の先行研究に基づき、EFLの状況で英語を学んでいる中学生を被験者とした、学

表 1: ストラテジーの分類表 (Adapted from Oxford, 1990: 18-21)



習方略使用の実態に関する調査的研究について述べる。

### 3.1 目的

この調査的研究の主たる目的は次の3点である。

- (1) 中学生によって用いられる学習方略の一般的傾向について調査し、最も頻繁に用いられる戦略は何か、最も用いられない戦略は何かを明らかにする。
- (2) タスクと戦略に、どのような関係があるかを考察する。
- (3) MELとLELの戦略使用の差を確認する。つまり、MELは用いているが、LELが用いていない学習方略を明らかにする。

### 3.2 被験者

本研究における被験者は、1992年1月25日実施の日本英語検定協会の実用英語技能検定（以下「英検」と略記）4級、5級受験の475名の中学生である。このテストへの参加は自主的であって、強制ではない。

参加者は、京都府下の5公立中学、1私立中学、富山県の1公立中学校の生徒であり、348名は中学1年生、127名は中学2年生である。

本研究において被験者として英検の受験者を選んだ理由は、MELとLELをはっきりと区別できるからである。先行研究のいくつか（たとえばO'Malley *et al.*, 1985）においてはMELの実像は必ずしも明確でなかった。例えば、教師によって学校の成績が良いと判断された者がMELと認定される研究もある。

しかし、教師自身の判断に客観性があるかどうか、また学校の成績と英語におけるコミュニケーション能力が直接的に結びつくかどうか疑問である。この点は日本の状況についても言えることであって、学校や模擬テストの評価が最も良くても、必ずしもコミュニケーション能力に優れているとは限らない。その点英検は、日本全国で毎年200万人以上が参加している標準化されたテストであり、受験者のコミュニケーション能力を測るとされているから、客観性と妥当性を併せ持つと考えられる。したがって、英検における高得点者を

MELとすることは妥当であると考えられる。

### 3.3 方法論

#### 3.3.1 方法

被験者のデータを集めるために、次の2つを用いた。

- (1) 英検（筆記テスト、リスニングテスト）
- (2) 55項目からなる学習方略に関する質問紙。

英検は、3級以上は一次試験と二次試験で構成されており、一次試験は筆記テストとリスニングテスト、二次試験は主として会話能力を測る面接テストからなる。しかし、初級レベルの4、5級では二次試験（面接）は含まれない。したがって、本研究において学習者のスピーキング能力に関しては、はっきりとした情報は得られていない。

筆記テストには、発音、語彙、文法、作文、読解などのタスクが含まれている。リスニングテストと違い、これらのタスクは筆記テストの点数として一括して合算されているので、残念ながら個々のタスクに関する被験者の情報は得られない。したがって、本研究のタスクと戦略の関係を検討する際は、筆記テストの点数には上記のようなタスクを含めることになる。

一方、学習方略に関する情報を集めるために、Oxford (1990) により考案されたSILL (Strategy Inventory for Language Learning) を利用した。

SILLは高い信頼性と妥当性を兼ね備えた質問紙である。<sup>(下注)</sup> この質問紙から重要な質問項目を選択し、それらを原文の意味を損なわない範囲で中学生に理解しやすいように日本語に翻訳した。また、SILLにはなかった次の項目を付け加えた。

**B10.** 英語の文を暗記するようにしている。

**B12.** 英語の教科書を音読する。

質問紙のパートAは「記憶戦略」、パートBは「認知的戦略」、パートCは「メタ認知的戦略」、パートDは「情意的戦略」、パートEは「社会的戦略」に関する質問項目である。質問項目への回答は、「全く当てはまらない=1」「どちらかとい

注：今回利用したSILLに関しては、現在計測中として明らかにされていないが、元となった121項目から成る質問紙では、信頼性 ( $\alpha$ ) 係数=0.96、妥当性=0.95であった。(Oxford, 1990: 255)

例えば当てはまらない=2」「どちらかといえば当てはまる=3」「よく当てはまる=4」の4段階の評定尺度形式をとった。(資料1)

信頼性に関しては、4級の被験者に対しては、Coefficient ALPHA=0.93、5級の被験者に対しては、Coefficient ALPHA=0.92であった。

また、正直に思ったことを率直に回答できるように、SILLへの回答が英検の成績はもとより、学校の成績など一切関係ないことがあらかじめ被験者には伝えられている。この質問紙による調査は英検終了後、各教室で30分から40分の時間をかけて実施された。

### 3.3.2 分析の方法

データの分析に当たっては相関分析を用い、英検の筆記テスト、リスニングテストそれぞれの成績とストラテジー使用との相関関係を見た。英検5級、4級では筆記テスト、リスニングテストの配点が異なるため、相関関係の分析に当たっては、別々に行った。表2は、被験者の得点分布を示している。

表2: 4, 5級の被験者の得点分布

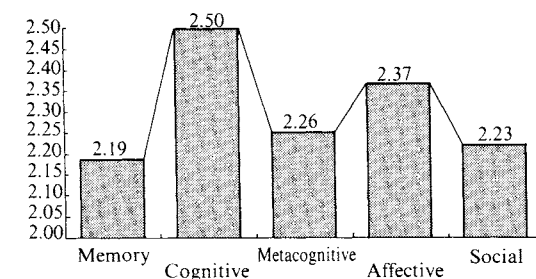
	筆記テスト		リスニング		合計	
	4級	5級	4級	5級	4級	5級
満点	(50)	(20)	(15)	(20)	(65)	(40)
平均	38.5	12.5	10.1	17.0	48.6	29.5
最少	14.0	2.0	2.0	7.0	23.0	11.0
最大	49.0	20.0	15.0	20.0	64.0	40.0
標準偏差	6.91	3.61	2.96	2.38	8.79	5.36

## 3.4 結果

### 3.4.1 全体的な傾向

ストラテジー使用を調べる質問紙に対する反応傾向を範疇別に図2に示す。これは、全被験者のストラテジー使用頻度の平均値を示したものである。

図2: 範疇別ストラテジー使用の頻度



これからわかるように、中学生が最も頻繁に用いている学習方略は、認知的ストラテジーである。最も使用されていない学習方略は、記憶ストラテジーのように見えるが、この学習方略は一般的に認知的ストラテジーに含めて分類する事の方が多い(Wenden, 1991)。そこで、記憶ストラテジーを認知的ストラテジーに含めて改めて示すと図3になる。

図3: 4つの範疇によるストラテジー使用の頻度

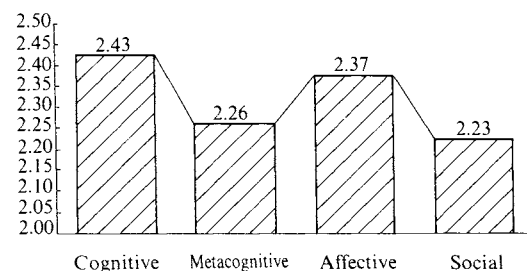


図3からわかるように、社会的ストラテジーが最も使用されない学習方略となる。

また、個々の学習方略に関して述べれば、よく使用されるストラテジー(上位7位まで)、あまり使用されないストラテジー(下位7位まで)は表3、表4の示すとおりである。表中の数値は、ストラテジー使用の平均値である。

表3: 使用頻度の高い学習方略

学 習 方 略	5級	4級	全体	頻度
B 8: 何度も書いておぼえる	3.36	3.34	3.37	H
B19: 英語を読むとき最初に概要をつかむ	3.18	3.33	3.22	H
B20: 参考書・辞書を使う	3.08	3.24	3.12	H
B31: 意味を前後関係から類推する	3.07	3.14	3.09	H
B 9: 声に出しておぼえる	2.95	3.06	2.98	m
E50: 疑問点を尋ねて解決する	2.93	3.06	2.97	m
B23: 文法のルールを利用する	2.86	3.13	2.93	m

H=high; m=medium

表4: 使用頻度の低い学習方略

学 習 方 略	5級	4級	全体	頻度
B17: 英語が話される活動に参加する	1.20	1.20	1.20	l
C39: Native と英語を話す	1.41	1.43	1.34	l
B21: 英語の本・雑誌を読む	1.65	1.58	1.84	l
E55: 英語圏の文化を学ぶ	1.69	1.65	1.82	l
B22: 日記・詩・メッセージを英語で書く	1.72	1.72	1.70	l
C40: 英字新聞などを読む	1.72	1.73	1.69	l
B16: 日常生活の中で英語で考える	1.73	1.78	1.60	l

l=low

平均値が1.0~2.0未満までは、ストラテジーの

使用頻度が低い (l), 平均値が 2.0~3.0 未満までは, ストラテジーの使用頻度は中程度 (m), 平均値が 3.0 を超えるものは, ストラテジーの頻度が高い (H) と言える。最も多く使用されているのが repetition (3.37) であり, 最も使用されないのが, 授業以外に英語が話されるような活動に参加したり (1.20), 英語で話ができる人を探して英語を話すようにする (1.41) などの practicing naturalistically (自然な形で英語の練習をする) であった。いずれも, 認知的ストラテジーに分類されるものである。

同様に各範疇で, 最も頻繁に使用されている個々の学習方略をあげれば, メタ認知的ストラテジーでは「英語の誤りに気をつけ, なぜ間違えたのか考えるようにしている」(self-monitoring) (2.77), 情意的ストラテジーでは「英語でうまくいった時自分自身を心の中でほめる」(encouraging yourself) (2.87), 社会的ストラテジーでは「疑問点や分からないところを尋ねる」(clarification, verification) (2.97) であった。なお, 社会的ストラテジーにおいて特に使用されていないのは, 「英語を話す人の文化を学ぼうとする」(1.69), 「友達と協力して学習する」(1.76) であった。

### 3.4.2 タスクとストラテジー使用の相関関係

表 5 は, タスクと学習方略使用の相関関係を, 範疇別に示したものである。

表 5: タスクと学習方略 (範疇別) の相関

ストラテジー	筆記テスト		リスニングテスト	
	5 級	4 級	5 級	4 級
Memory	-0.069	0.074	0.040	0.044
Cognitive	0.126*	0.370**	0.240**	0.205*
Metacognitive	0.043	0.324**	0.076	0.186*
Affective	-0.032	0.289**	0.077	0.100
Social	0.124*	0.360**	0.154**	0.194*

5 級は,  $|r| > 0.139$  なら  $p < .01$  で有意 (\*\*),

$|r| > 0.106$  なら  $p < .05$  で有意 (\*)

4 級は,  $|r| > 0.228$  なら  $p < .01$  で有意 (\*\*)

$|r| > 0.176$  なら  $p < .05$  で有意 (\*)

まず, リスニングテストの得点とストラテジー使用の相関を見てみよう。5 つの学習方略の範疇のうち, 統計的に 4, 5 級両方で有意であったのは認知的ストラテジー, 社会的ストラテジーであ

った。

個々の学習方略について見ると, 5 級では 18 個の項目で, 4 級では 14 個の項目において有意であった (資料 2)。それらのうちリスニングテストの得点とのみ相関が見られたものは合計で 4 つの項目であり, 4・5 級に共通するのは, 次の 1 つの項目だけであった。

**B16.** 日常生活の中で英語で考えるようにしている。

また, 5 級でのみ有意であったのは, 次の 2 つであった。

**B14.** 英語などで話されるテレビや映画, ラジオ番組 (ラジオ講座など) を見たり聞いたりする。

**D49.** 英語を学習している時にうれしく感じた事やつらく感じた事を誰かに話す。

一方, 4 級でのみ有意であったのは, 次の 1 つであった。

**A4.** 単語を覚えるのに, そのイメージや絵, 情景と結び付ける。

次に筆記テストの得点とストラテジー使用の相関を見てみよう。学習方略使用に 4・5 級両方で統計的に有意であったのは, 認知的ストラテジーと, 社会的ストラテジーであった。

個々の学習方略に関しては, 5 級で 15 個の, 4 級では 26 個の項目において有意であった。それらのうち筆記テストの得点とのみ相関関係が見られたものは合計で 8 つの項目であり, 4・5 級に共通するのは, 次の 1 つの項目だけであった (資料 2)。

**C43.** 自分の英語の誤りから学び, それを生かすようにしている。

また, 5 級でのみ有意であったのは, 次の 1 つであった (ただし, 負の相関である)。

**A7.** 新しい単語を覚えるときにリズムカルに覚える。

一方, 4 級でのみ有意であったのは, 次の 6 つであった。

**A2.** 新しい単語を覚える時に既に知っている単語と結び付けて覚える。

**B20.** 参考書や辞書を家庭での英語学習の中で使うようにしている。

- B23.** 英語を読んだり聞いたりするときには、文法のルールを活用して文の意味を理解するようにしている。
- C37.** 能率よく勉強できる場所で英語を学習するようにしている。
- C39.** 英語で話ができる人を探して英語を話すようにしている。
- E50.** 疑問点や分からないところを友達、先生にたずねて解決するようにしている。

### 3.4.3 MEL に共通のストラテジー

最後に、筆記テスト・リスニングテスト両方と相関関係において統計的に有意であった項目を見ておこう。これらは、どのタスクにも共通する効果的な学習方略である。5級においては13個、4級においては11個見られたが、4、5級に共通するのは次の6つであった(資料2)。

- B13.** 習った単語や熟語で文を作ったり、言ったりする(下注)。
- B15.** 英語を母国語としている人の話し方をまねるようにしている。
- B18.** 英語の中でパターンや決まった表現を見つけるようにしている。
- B30.** 英語で聞いたり読んだりした内容を要約するようにしている。
- B31.** 辞書がない時に知らない単語が出てきたら、前後の関係などからその意味を推測する。
- C38.** 何のために英語を勉強するのかはっきりとした目標がある。

注: 5級のリスニングテストにおいては、有意傾向にとどまっているが、4、5級の筆記、4級のリスニングテストで有意であり、このストラテジーは、どのタスクとも有意な相関関係を構成すると言えるであろう。

## 4. 考察

### 4.1 ストラテジーの全般的な使用について

本研究の目的の一つは、EFLの中学生はどのような学習方略をよく使用し、どのような学習方略をあまり使用していないかを明らかにすることであった。

結果として認知的ストラテジーの使用が最も多く使用されていることが明らかになった。データ収集の方法は異なっているが、O'Malley *et al.* (1985)もEFLの高校生、大学生が認知的ストラテジーを最も多く使用していることを報告している。これらの主たる理由としては、「認知的ストラテジーが新しい言語を学習する際、欠かすことのできない重要なものである」からと考えられる(Oxford, 1990: 43)。

情報処理の観点から考えるならば、認知的ストラテジーは内的な情報処理のステップや操作に関わるものである。そのステップとは「インプットを選びだし、理解し、記憶し、(記憶したものを)取り出す」という4つの段階に分けられる(Wenden, 1991: 19-32)。この点からも、認知的ストラテジーは学習しようとする目標言語の習得に最も直接的に関わっていると言える。

次にあまり使われていないストラテジーに目を向けると、*practicing naturalistically* (自然な形での練習)や*seeking practice opportunities* (練習の機会を探す)があげられる。ここで*practicing naturalistically* という学習方略は、「新しい言語を自然な、現実的な状況で練習する」、また*seeking practice opportunities* というストラテジーは、「自然な状況での練習の機会を探したり作ったりする」と定義される(Oxford, 1990: 45, 139)。この意味では、これら2つのストラテジーは、実質的に同じ機能を持っていると考えられる。したがって、本稿では「自然な形での練習」は「練習の機会を作る」というストラテジーを含む意味で使う。

最も使用されない学習方略の7個を見ると(表4)、そのうち6つは、この*practicing naturalistically*に含まれるものであった。つまり、この学習方略は本研究が対象としているEFLの中学生に最も使用されないストラテジーである。大学生を対象とした研究ではあるが、Oxford *et al.* (1989)も同様の結果を報告している。

### 4.2 ストラテジーとタスクの関係

#### 4.2.1 リスニングに特定の学習方略

3. では、4つの項目についてリスニングに特



定的に有意な相関関係を認めることができた。そのうち、4, 5級に共通して見られたのは「日常生活の中で英語で考えるようにしている」(B16)であった。日常生活の様々な場面で「英語ではどう表現するのだろうか」と、声に出さないまでも(いつでも英語で受け答えできるように)準備する学習方略である。しかし、このストラテジーは、使用頻度(全被験者で1.73)が示しているように、全体としてはあまり多くの学習者に使用されているわけではなく、LELが使用するには困難が伴うかもしれない。

一方、5級でのみ相関関係が見られたものであるが、「英語で話されるテレビや映画、ラジオ番組(ラジオ講座など)を見たり聞いたりする」(B14)ストラテジーも注目される。なぜならB16と同様に、英語の授業以外の場面でも英語を使う、特に聞く機会を増やすストラテジーであり、使用頻度(全被験者で2.41)が示すように多くの学習者が使用しやすい学習方略であるからである。

これら、B16, B14は、いずれも practicing naturalistically に含まれる下位項目である。これらの事実から、practicing naturalistically はリスニングにきわめて重要な学習方略であるということが言える。つまり、英語で考えたり、ラジオ講座やテレビの英語番組を通して英語を使う・聞く機会を増やすことが重要なのである。リスニングにおいてより効果的な学習者は、学校での授業以外でこのような学習方略を使用していることに注目する必要がある。逆に、リスニングにおけるLELの観点から考えると、彼らがリスニングで成績が悪い原因は、英語を使う・聞く練習が少ないからではないかと考えられる。ただし、相関関係は因果関係まで言及するものではないので、その判断にはさらに研究が必要である。

#### 4.2.2 筆記テストに特定の学習方略

筆記テストに関しては3. で8つの項目について筆記テストに特定の有意な相関関係を認めることができた。そのうち、4, 5級に共通して見られたのは、「自分の英語の誤りから学び、それを生かすようにしている。」(self-monitoring: C43)だけであった。このストラテジーは、言語の

流暢さ(fluecy)よりも正確性(accuracy)に関わるものである。筆記テストには文法に関わるタスクが含まれており、言語形式に焦点を当てるものである。筆記テストの特徴は、十分な時間が学習者に保証されていることである。Krashen(1982)が言うように「時間はモニタリングが作用する条件の一つ」である。これらの事実はself-monitoringは、筆記テストに特定の学習方略であることを示している。

4級でのみ有意であったものであるが、「新しい単語を覚える時に、既知の単語と結び付けて覚える」(associating, elaborating)ストラテジーも注目される。筆記テストには、語彙に関わるタスクが含まれており、単語間でネットワークを作ることは、語彙を増やし、定着させるために非常に有効である。記憶のストラテジーに関しては、相関関係はあまり見られていない。リスニングテストとの相関でも、4級で「単語をそのイメージや絵、情景と結びつけて覚える」(using imagery)ストラテジーだけであった。また範疇別においても、使用頻度は非常に少なく(全被験者で2.19)、学習者のレパートリーは、非常に少ない。多くの語彙を持っていることは、コミュニケーションのために不可欠であり、そのために様々な記憶のストラテジーを使うことは重要である。この点については、今後さらに研究を深めたいところである。

その他に「文法のルールを活用して文の意味を理解する」(reasoning deductively), 「参考書や辞書を家庭での英語学習の中で使う」(using resources)などの学習方略も、筆記テストにやや特定の学習方略ではないかと考えられる。

#### 4.3 どのタスクにも共通する効果的な学習方略

最後に、どのタスクにも共通に見られる相関関係について検討する。

3.において5級, 4級ともにタスクすべてに共通して有意な相関が見られた6個の学習方略のうち、5つまでは、認知的ストラテジーに含まれるものであった。ここでは、そのうち practicing に関するストラテジーにのみ限定して考える。というのは、「練習に関するストラテジーは認知的

なストラテジーの中で最も重要なストラテジーであり」(Oxford, 1990: 43), 認知的ストラテジーは, 最も直接的に言語学習に関わると考えられるからである。

練習のストラテジーは Oxford (1990) によると, さらに5つのストラテジーに下位区分される。すなわち, (1) repeating, (2) formally practicing with sounds and writing systems, (3) recognizing and using formulas and patterns, (4) recombining, (5) practicing naturalistically の5つである。Bialystok (1981) も practicing に言及し, formal practice と functional practice の2つに区分している。まず, formal practice は「その言語の規則体系をマスターするために言語形式に焦点を当てた」練習である。それに対し functional practice は「映画に行く, 本を読む, ネイティブスピーカーと話をするなど, コミュニケーションのために言語を使う機会を増やす」ものである (Bialystok, 1981: 25-28)。つまり formal practice が言語形式に焦点を当てるのに対し, functional practice は, 言語の意味, 会話内容に焦点を当てるものである。

Oxford の (1), (2), (3) は, Bialystok の formal practice に, (5) は functional practice に対応している。残りの (4) は言語形式ならびに内容や意味に関わるものであるから, 2つの

practice の中間的位置にあると考えられる。

Bialystok, Oxford の分類に基づいて該当する項目ごとに5級, 4級の成績上位群, 下位群のストラテジー使用の統計的差を表6に示す。

表6が示すように, formal practice の中の repetition (項目8, 9, 10), および formally practicing with sounds and writing systems の一部に関しては (項目11, 12), MEL, LELとも共通して使用している。一方, formal practice に含まれる項目15と18や, 中間的位置の13に関しては, 5, 4級とも共通して, MELは使用しているがLELは使用していない。

LELの特徴は, repetition のような中学生になじみの深いストラテジーを多く使用していることである。しかしながら, 彼らはそのようなありきたりの学習方略に固執し, MELによって用いられている他のストラテジーを用いようとしていない。このことが, LELは本人としては, 一生懸命学習していると信じているにもかかわらず, 依然として学習効果が上がらない理由ではないかと考えられる。学習方略に関するかぎり, 彼らの学習不振は, どのくらい長い時間学習したかというよりも, どのような種類のストラテジーを用いたかという点に帰すべきである。

一方, MELの特徴は, repetition のようななじみの深いストラテジーに加えて, すでに指摘し

表6: Practicing に関わるストラテジー使用の差

Bialystok	Oxford	質問紙の項目	5級	4級	使用頻度
Formal Practice	1. Repetition	8. 繰返し書く	MEL・LELともよく使用		3.37 H
		9. 繰返し言う			2.98 m
	2. Formally Practicing	10. 暗唱	MEL・LELとも比較的よく使用		2.68 m
		11. 単語の発音練習			2.03 m
Intermediate	3. Pattern	12. 音読			2.45 m
		15. Native の話し方	タスクに関係なく MEL ほどよく使用		2.12 m
	4. Recombining	18. パターンの利用			2.84 m
		13. 文を作る, 言う			1.91 l
Functional Practice	5. Practicing Naturalistically	14. テレビ・ラジオ講座	比較的使用		2.41 m
		16. 英語で考える	リスニングと相関		1.73 l
		17. 英語の行事・活動	タスクに関係なく MEL ほどよく使用		1.20 l
		21. 英語の本, 雑誌			1.65 l
		22. 英文日記, 詩	MEL・LELともあまり使用しない		1.72 l
		40. 英字新聞など			1.72 l
		41. 英語のカセット	比較的使用	MEL ほどよく使用	2.19 m

H=high; m=medium; l=low

たように、次のような3つの学習方略を共通して使用していることである。

- (1) recognizing and using formulas and patterns (B18): このストラテジーは、例えば、“It’s time to ...” のような一連のパターンを認識し利用するものである。理解と表出に有効である。
- (2) recombining (B13): このストラテジーは「すでに習って知っている部分を新しく組み合わせることによって、意味のある文や長い表現をつくること」と定義できる (Oxford, 1990: 74)。学習者は例えば “It’s time to go to bed.” のようにパターンの空欄になっている部分(下線部分)に語句を挿入することによって自分自身の考えていることを表現する。このようにこのストラテジーの役割は、パターンや決まり文句を土台として利用することによって、コミュニケーションへ一歩踏み出すことである。この例でもわかるように、この2つの学習方略は組み合わせて使われるものである。
- (3) to talk like native English speakers (B15): このストラテジーは、個々の単語のレベルを超えた音韻の練習に関わるものである。LEL も個々の単語のレベルにおいて発音練習をしているが (B11), 単語以上の文、会話のレベルでは練習をしていない。この練習の中で学習者は、例えば「自分自身の発音を録音し、ネイティブスピーカーの声と聞き比べる」のである (Oxford, 1990: 72)。学習者は自分自身で独自に新しい文を作り出すわけではないが、先の recombining などのストラテジーを用いて作った文をコミュニケーションの中で発話する際に、この学習方略は非常に重要なストラテジーとなる。  
また、学年別の特徴として、表6が示すように5級においては、MEL は共通して functional practice の中の「英語が話される行事・活動に参加したり」、「英語の本や雑誌を読む」ストラテジーを使用している。4級では、MEL は共通して同じ functional practice の中の「英字新聞や英語のカセットを通して英語を読んだり、聞いたりする機会を探す」ストラテジーを使用している。学年すなわち英語を学習している期間は、

Oxford (1989) が指摘するように、ストラテジー選択に影響を与える一要因であり興味深いところであるが、本稿では、それは主たる目的ではない。今後の研究の課題としたい。

以上の事実から MEL と LEL の違いは、LEL が使用していないストラテジーを MEL が使用していることである。MEL は、formal practice や functional practice と中間的位置にあるストラテジーを用いて、コミュニケーションのための準備をしているのである。

## 5. まとめと示唆

本稿では、これまで学習方略とタスクの関係も含め、MEL と LEL のストラテジー使用の相違を中心に検討してきた。その結果 MEL は多くの種類のストラテジーをうまく組み合わせてコミュニケーションの練習をしていた。一方 LEL のストラテジーのレパートリーは少なく、formal practice の中の一部のストラテジーに使用が限定されていた。LEL の学習効果が上がらない原因は、学習方略のレパートリーが狭く、適切なストラテジーの使用ができていないことにあると考えられる。

最後に4. で取り上げた practicing に関わるストラテジーに関して、別の観点から考察する。Wenden (1991: 23) は、このような学習方略を用いるおもな理由は、「インフォメーションの適切かつ自動的な retrieval の発達を促進することであり、それは言語習得のあかしとなるものである」と述べている。このストラテジーは2種類に分けて考えることができるが、そのうちの1つである formal practice は、特定の単語、パターン、決まり文句、文法的項目をそれぞれ個別に思い出そうことができるようにする機能を持つ。一方、functional practice は、コミュニケーションの状況に応じてインフォメーションを素早く、自動的に retrieve することができるようにする機能を持つ。したがって、functional practice はコミュニケーションに不可欠なものであり、formal practice は functional practice の基礎となるものである。カナダの ESL の状況で学ぶ高校生を対象にした研究の中で、Bialystok (1981) は

functional practice が言語学習に決定的な役割をもつことを発見した。Huang and Van Naerssen (1987) も中国で英語を EFL として学ぶ学習者を対象にして、Bialystok と同様に functional practice の重要性を強調している。

さらに、formal practice の段階的役割を確認しておく必要がある。Bialystok (1981) は、ある一定の期間を過ぎてさらに formal practice をしても、もはや学習効果は上がらないと述べている。このことは、まさに、本研究で LEL に関して確認されたことである。5, 4 級の LEL は、formal practice を非常に頻繁に使用し続けてはいたが、そのことによって学習は向上していなかった。つまり、formal practice は必要であるが、その有効性に関しては限界があると考えべきである。したがって、formal practice をある程度使用した後では、functional practice が使用されるべきであり、そのように薦められるべきである。LEL は、recombining のように言語のより機能的な言語使用の方向に沿う学習方略を用いるように導かれるべきである。

しかし、LEL がなぜ効果的なストラテジーを使用しないのかという疑問が残る。

2つの可能性が想定できるが、1つの可能性としては、LEL は、単にこのようなストラテジーの有効性を教えられておらず、知らないだけなのかもしれない。

もう1つの可能性は、効果的なストラテジーを使おうと努力しているが、使うことができないのかもしれない。(このようなストラテジーの使用には、そのための能力が要求されるためである。)

この学習方略とその使用能力の因果関係については、先行研究においても依然として未解決の問題である。効果的な学習方略を学習者に教えるというストラテジー・トレーニングの研究の成果をまたなければ、明言することのできない問題である。

しかし、functional practice に関して言えば、EFL の日本の状況においても、例えばリスニングについては、テレビ、ラジオなどマスメディアの発達、語学番組の充実により、条件的にはアメリカなどに留学しないでも、ある程度練習できる

状況にある。

また、本研究が対象とした英検受験者は、受験が任意であったことから、中学生全体の中では一般的に比較的高い英語の学力を持ち、高い motivation を持つ学習者であると考えられる。したがって、本研究の中で LEL と分類された学習者は、中学生全体の中では必ずしも LEL ではないかもしれない。教室で目にするさらに英語学力の低い学習者は、本研究の LEL が用いていた学習方略すら使用していない可能性がある。中学校の教室で実際にストラテジーを教える際には、一段階前から始める必要があるかもしれない。また英検受験者のように比較的高い motivation を持っている場合、ストラテジー・トレーニングは可能であり、その効果も高いと期待される。学習者が学習意欲を失っている場合は困難な点が多いであろう。中学校入学時のように誰もが高い学習意欲を持っているときから計画的にストラテジー・トレーニングを始めるべきであるが、意欲を失っている場合も、即効性のある学習方略を教え、initial success を味わわせることによって学習意欲を高め、他のストラテジーを教えることができるであろう。

日本のような EFL の状況下では、授業はもとより、授業以外において学習者がどのようなストラテジーを用いて学習するかは、きわめて重要である。つまり、日本において英語を学習する際、アメリカのような ESL の環境に滞在する場合と比べ、英語に触れる時間が圧倒的に少ないからである (約 1/9) (高島, 1990: 111)。Wenden (1985: 5) が「学習者の自立性 (learner autonomy) の鍵となるのは、学習方略である」と述べているように、効果的な学習方略を学習者が使用できるように、ストラテジー・トレーニングの時期、方法、教えるストラテジーの選択、条件などを検討していくことが、今後の課題である。

最後に、今回の調査に快く協力をしていただいた、富山県婦中町立速屋中学校、京都府聖母女学院中学校、亀岡市立育親・大成・高田・南桑・別院中学校の生徒、教職員の方々に感謝の意を表したい。

また、常に的確かつ貴重なご助言、ご指導を賜った兵庫教育大学の高島英幸先生に、暖かい励ま

しをしていただいた同大学の田中正道先生に、有益な示唆を頂いた同大学の山岡俊比古先生に、統計処理方法をはじめ細部に至るまで貴重なご助言をしていただいた立教大学の池田央先生に心から感謝の意を表したい。

また、今回このような研究の機会を与えて頂いた(財)日本英語検定協会に感謝したい。

## 参考文献

- Bialystok, Ellen. (1981) "The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency," *Modern Language Journal* 65:24-35.
- Chamot, Anna Uhl, Michael J. O'Malley, Lisa Kupper and M.V. Impink-Hernandesm. (1987) *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report*. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates.
- Chamot, Amma Uhl and Lisa Kupper. (1989) "Learning Strategies in Foreign Language Instruction," *Foreign Language Annals* 22: 13-24.
- Huang, Xiao-Hua and Margaret Van Naerssen. (1987) "Learning Strategies for Oral Communication," *Applied Linguistics* 8: 287-307.
- Krashen, Stephen D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H. H. Stern and A. Todesco. (1978) *The Good Language Learner*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. Michael, Anna Uhl Chamot, Gloria Stewner-Manzanares, Roccp P. Russo and Lisa Kuppa. (1985) "Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students," *Language Learning* 35: 21-46.
- O'Malley, J. Michael, Anna Uhl Chamot, Gloria Stewner-Manzanares, Roccp P. Russo and Lisa Kuppa. (1985) "Learning Strategy Applications of English as a Second Language," *TESOL Quarterly* 19: 557-84.
- O'Malley, J. Michael. (1987) "The Effects of Training in the Use of Learning Strategies on Learning English as a Second Language," *Learner Strategies in Language Learning*. Eds. Anita Wenden and Joan Rubin. Hertfordshire: Prentice-Hall, 133-44.
- O'Malley, J. Michael and Anna Uhl Chamot. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (1989) "Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training," *System* 17: 235-47.
- Oxford, Rebecca and Martha Nyikos. (1989) "Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students," *Modern Language Journal* 73: 291-300.
- Oxford, Rebecca and David Crookall. (1989) "Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues," *The Modern Language Journal* 73: 404-19.
- Oxford, Rebecca L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Rubin, Joan. (1975) "What the Good Language Learner Can Teach Us," *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Rubin, Joan. (1981): "Study of Cognitive Processes in Second Language Learning." *Applied Linguistics* 11 117-131.
- Rubin, Joan. (1987) "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology." *Learner Strategies in Language Learning*. Eds. Anita Wenden and Joan Rubin. Hertfordshire: Prentice-Hall International, 15-40.
- Skehan, Peter. (1989) *Individual Differences in Second-Language Learning*. New York: Edward Arnold.
- Skehan, Peter. (1991) "Individual Differences in Second Language Learning," *Studies in Second Language Acquisition* 13: 275-98.
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Walton Street: Oxford University Press.
- Takashima, Hideyuki. (1990) "How Do We Make Use of TV and Radio Programs and Materials?" *Handbook on Early English Teaching*. Ed. Tadahisa Goshima. Tokyo: Kyobundo, 111.
- The Society for Testing English Proficiency, INC. (1991) *Step Bulletin* 3. Tokyo.
- Wenden, Anita. (1985) "Learner Strategies," *TESOL Newsletter* 19: 1-7.
- Wenden, Anita. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hertfordshire: Prentice-Hall.

## 資料

### 1. 調査に用いた質問紙

#### 英語学習についての調査

この調査は、英検の成績とは関係ありません。英語教育をよくしようとするための調査です。思った通りの事をていねいに、そのまま答えて下さい。回答の方法は、各質問に対して次の要領で、1～4の記号で、回答用紙に答えて下さい。

- 1=全く当てはまらない。
- 2=どちらかといえば、当てはまらない。
- 3=どちらかといえば当てはまる。
- 4=よく当てはまる。

練習 では、実際に始める前に、2つだけ練習をしてみましょう。

例1. ラーメンは、好きだ。

例2. 毎朝、歯をみがく。

\*なお、先生が、1つ、1つ質問を読んで下さいますから、自分で勝手に先へ進まないように気をつけて下さい。では、はじめます。

#### PART A

1. 新しい単語をおぼえる時に、単語をグループに分けておぼえる。たとえば、家族に関する単語 (father, mother, brother, sister, ...) や体の部分に関する単語 (eye, nose, mouth, head, hair, hand, ...) のように整理して。
2. 新しい単語をおぼえる時に、すでに習って、知っている単語と結び付けておぼえる。たとえば、woman (女の人) という単語をおぼえるのに、man (男の人) という単語を結び付けておぼえる。
3. 新しい単語か熟語 (a lot of ~, get up など) は、文と一緒におぼえる。
4. 新しい単語をおぼえるときに、日本語と英語を結びつけるのではなく、単語をそのイメージや絵、情景と結び付けておぼえる。
5. 習った単語は、3日後、4日後というふうに何度もくりかえし練習しておぼえる。
6. 新しい単語をおぼえるときに、単語カードを使っておぼえる。
7. 新しい単語をおぼえるときに、moon, noon, soon; lunch, bench, French のようにリズムカルにおぼえる。

#### PART B

8. 新しい英単語や熟語をおぼえるとき、何度も書いておぼえる。
9. 新しい英単語や熟語をおぼえるとき、声に出しておぼえる。
10. 英文は、暗唱(おぼえる)するようにしている。
11. 家庭学習(塾は、のぞく)の中で、正しく発音できるように、単語の発音練習をする。
12. 家庭学習(塾は、のぞく)の中で、教科書を何度も、音読(声に出して練習する事)をする。
13. 家庭学習(塾は、のぞく)の中で、習った単語や熟語で文を作ったり、言ったりする。
14. 英語で話されるテレビ、ラジオの番組(テレビやラジオの英語講座もふくむ)や、映画を見る。
15. 英語を母国語としている人(たとえば、アメリカ人、イギリス人)の話し方をまねるようにしている。
16. 日常生活の中で、英語で考えるようにしている。
17. 授業以外で、英語が話されるような行事や活動(ESS クラブ、英会話学校など、塾はのぞく)に参加している。
18. 英語の中で、There is a ~ ~がある、How many ~ ~ ~いくつ、のように決まった表現を見つけるようにしている。
19. 英語の文章を読むとき、最初にざっと読んで大体何が書いてあるかつかんで、次に注意深く読む。
20. 参考書や辞書を家庭での英語の学習の中で使うようにしている。
21. 自分の楽しみや娯楽のために英語の本や雑誌を読む。
22. 英語で日記や詩、メッセージを書く。

23. 英語を読んだり聞いたりするときには、Do ～? だから疑問文（1年生）、Ken is taller than Taro. だから比較級（2年生）など文法のルールを活用して文の意味を理解するようにしている。
24. 'classroom' = 'class' + 'room' だから「教室」、のように英語の意味を理解するのに、すでに知っているいくつかの部分に分けて考える。
25. 英語を聞いたり読んだりするとき、日本語と似ている（または、日本語になっている）英語を利用する。たとえば、cake（ケイク）→ ケーキ、notebook（ノートブック）→ ノートなど。
26. 文の作りや語句の並び方など、英語と日本語の違いや、似ている所に気をつけるようにしている。
27. 文（文章）を読む時は、一つ一つ単語を順番に日本語に訳さないで理解するようにしている。
28. 文（文章）を聞く時は、一つ一つ単語を順番に日本語に訳さないで理解するようにしている。
29. 英語を聞くとき、メモを取るようにしている。
30. 英語で聞いたり読んだりした内容は、大体どんなことを言っていたかを要約する（まとめる）ようにしている。
31. 辞書がないときに、知らない英単語がでてきたら、前後の関係などからその意味を推測する。

#### **PART C**

32. 英語を聞いているとき、何を言おうとしているのかに集中し、関係のないところは、無視する。
33. どうしたらもっと英語ができるようになるか、よい英語の学習方法を発見しようと、本や雑誌を見たり、友達や先生と話したりする。
34. 英語を勉強する十分な時間がとれるようにスケジュールを組む。
35. 週ごとに、またその日にここまでは英語の勉強をしようと、計画を立てる。
36. テスト前でなくとも、英語の勉強を計画的にするようにしている。
37. 能率よく勉強できる場所で英語を学習するようにしている。
38. 何のために勉強するのか、はっきりとした目標がある。
39. 英語で話ができる人（たとえば、AETの先生、近くに住んでいる外国人の人、アメリカなどからの観光客）を探して英語を話すようにしている。
40. 英字新聞など、英語を読めるような、できるだけ多くの機会を探すようにしている。
41. 自宅で英語のカセットなど、英語を聞けるように、できるだけ多くの機会を探すようにしている。
42. 自分の英語の誤りに気をつけ、なぜ間違えたのか考えるようにしている。
43. 英語が上手になるように、自分の英語の誤りから学び、それを生かすようにしている。
44. 英語の力が伸びたかどうか考える。

#### **PART D**

45. 英語を話すとき、リラックスするようにしている。
46. 誤りをすることもかもしれないけれど、思い切って英語を話すように自分自身を励ます。
47. 英語でうまくいった時（うまく話せた時、テストで良い点数が取れたとき、英検に合格したときなど）には、自分自身を心の中でほめるようにしている。
48. 英語を話したり聞いたりしているとき、自分自身が緊張したり固くなっていないか気をつける。
49. 英語を学習している時にうれしく感じたことやつらく感じたことを、誰かに話す。

#### **PART E**

50. 英語の授業や自分で学習中に出てくる疑問点や分からないところは、そのままにしないで、友達や先生にたずねて解決するようにしている。
51. 英語が理解できなかったとき、ゆっくり言ってもらったり、もう一度言ってもらうように頼む。
52. 英語を読んだり話しているとき、発音などの誤りを直してもらう。
53. 授業中でも休み時間でもいいが、友達どうしや、グループで英語の勉強をする。
54. AET や外国人の先生の場合に、英語で質問をする。
55. 英語を話す人々の文化を学ぼうとしている。

2. 個々のストラテジーと筆記テスト、リスニングテストの相関に関する表

5級 (N=348)

4級 (N=127)

項目	平均	S.D.	筆記テストとの相関	リスニングとの相関	項目	平均	S.D.	筆記テストとの相関	リスニングとの相関
A1	1.95	0.82	0.025	-0.013	A1	1.82	0.76	0.069	0.075
A2	2.39	0.95	0.016	0.075	A2	2.36	0.87	0.194*	0.103
A3	2.99	0.91	-0.027	0.020	A3	2.79	0.88	0.112	0.086
A4	2.25	0.98	-0.013	-0.043	A4	2.06	0.93	0.129	0.200*
A5	2.14	0.96	0.006	0.061	A5	1.90	0.75	-0.032	0.052
A6	1.94	1.09	0.077	0.056	A6	1.87	0.99	-0.059	-0.208
A7	1.97	1.02	-0.171**	-0.013	A7	1.67	0.82	-0.147	0.017
B8	3.36	0.86	0.072	0.041	B8	3.34	0.88	0.047	-0.095
B9	2.95	0.95	0.006	0.042	B9	3.06	0.87	0.052	0.114
B10	2.71	0.87	0.054	0.105	B10	2.62	0.86	0.115	0.041
B11	2.06	0.96	-0.041	0.041	B11	1.96	0.83	0.030	0.017
B12	2.52	1.00	-0.070	0.081	B12	2.25	0.94	0.025	-0.060
B13	1.95	0.86	0.113*	0.105 有意傾向	B13	1.80	0.81	0.243**	0.346**
B14	2.41	0.99	0.035	0.171**	B14	2.40	0.98	0.092	0.135
B15	2.13	0.96	0.114*	0.192**	B15	2.09	0.98	0.350**	0.288**
B16	1.78	0.82	-0.014	0.120*	B16	1.61	0.78	0.159	0.218*
B17	1.20	0.65	0.113*	0.170**	B17	1.20	0.59	0.082	0.081
B18	2.71	0.93	0.139*	0.179**	B18	3.21	0.88	0.332**	0.213*
B19	3.18	0.86	0.138*	0.114*	B19	3.33	0.74	0.221*	0.078
B20	3.08	0.93	0.033	0.051	B20	3.24	0.87	0.222*	0.132
B21	1.58	0.79	0.111*	0.114*	B21	1.84	0.90	0.191*	0.156
B22	1.72	0.90	0.125*	0.162**	B22	1.70	0.87	0.172	0.101
B23	2.86	0.97	0.030	0.075	B23	3.13	0.86	0.353**	0.155
B24	2.67	0.90	0.077	0.162**	B24	2.65	0.93	0.273**	0.172
B25	2.92	0.95	-0.058	0.040	B25	2.86	0.74	0.039	-0.158
B26	2.64	0.88	0.077	0.077	B26	2.65	0.85	0.083	-0.067
B27	2.89	0.95	0.033	0.072	B27	2.98	0.89	0.025	-0.068
B28	2.61	0.92	-0.042	0.020	B28	2.57	0.79	0.015	-0.034
B29	2.01	0.90	0.015	0.164**	B29	2.39	0.92	0.205*	0.040
B30	2.63	0.91	0.144**	0.174**	B30	2.74	0.97	0.275**	0.261**
B31	3.07	0.90	0.220**	0.171**	B31	3.14	0.88	0.238**	0.295**
C32	2.47	0.86	0.033	-0.048	C32	2.62	0.84	-0.025	0.000
C33	2.03	0.87	0.036	0.000	C33	2.26	0.85	0.182*	0.185*
C34	1.82	0.88	0.028	0.012	C34	1.91	0.82	-0.057	-0.015
C35	2.01	0.94	-0.072	0.014	C35	2.11	0.97	-0.024	-0.115
C36	2.24	0.97	0.012	-0.008	C36	2.31	1.03	0.145	0.011
C37	2.68	0.99	0.076	0.055	C37	2.87	0.96	0.233**	0.126
C38	2.47	1.04	0.107*	0.115*	C38	2.58	1.10	0.320**	0.233**
C39	1.43	0.71	0.004	0.035	C39	1.35	0.61	0.209*	0.090
C40	1.73	0.84	-0.022	0.015	C40	1.69	0.85	0.346**	0.234**
C41	2.18	1.02	0.005	0.077	C41	2.22	1.03	0.342**	0.325**
C42	2.73	0.88	0.139*	0.116*	C42	2.89	0.83	0.345**	0.071
C43	2.60	0.90	0.117*	0.076	C43	2.69	0.85	0.315**	0.170
C44	2.63	0.95	0.025	0.075	C44	2.70	0.90	0.174	0.104
D45	2.44	0.96	-0.040	0.029	D45	2.43	0.89	0.292**	0.195*
D46	2.38	0.94	0.016	0.134*	D46	2.40	0.92	0.312**	0.045
D47	2.81	1.02	-0.076	0.003	D47	3.01	0.87	0.059	-0.141
D48	2.16	0.93	0.087	-0.076	D48	2.35	0.91	0.113	0.069
D49	1.95	1.03	0.074	0.163**	D49	2.02	0.92	0.157	0.150
E50	2.93	0.89	0.097	0.094	E50	3.06	0.85	0.210*	-0.022
E51	2.64	0.98	0.160**	0.154**	E51	2.84	1.01	0.174	-0.028
E52	2.28	0.90	0.156**	0.163**	E52	2.50	0.89	0.188*	0.112
E53	1.75	0.82	0.046	0.065	E53	1.79	0.84	0.082	0.059
E54	1.91	0.91	0.049	0.096	E54	1.85	0.87	0.340**	0.204*
E55	1.65	0.81	-0.088	-0.037	E55	1.82	0.89	0.308**	0.387**

|r| > 0.139 なら p < .01 で有意 (\*\*)

|r| > 0.106 なら p < .05 で有意 (\*)

|r| > 0.228 なら p < .01 で有意 (\*\*)

|r| > 0.176 なら p > .05 で有意 (\*)



# 国際理解教育を通して英語運用能力を培う指導

## ——ティーム・ティーチングによる「新しい1時間」の効果的な授業の試み

新潟大学教育学部附属長岡中学校教諭

杉山 敏

### 1 研究の動機

#### 1.1 新教育課程への移行にともなって

本校でも、平成5年度に英語の時数を4時間にすることになり、それに向けて、平成3年度よりその移行が始まった。このことで、平成3年度では、2・3年にそれぞれ週に1時間、平成4年度では3年に1時間の、内容的に自由度の高い時間を持つことができた。

社会の動向に合わせて、その内容をコンピューター学習と国際理解教育とすることにし、次のような計画で実施した。

	前期(4月-9月)	後期(10月-3月)
H3 2年生	コンピューター	国際理解
H3 3年生	国際理解	コンピューター
H4 3年生	国際理解	

この表からもわかるように、平成4年度の3年生は国際理解教育を2年生の10月から1年半、すなわち中学生生活の半分の期間、週1時間ずつ受けることになった。そこで、通常の英語の時間とは切り離された、この内容的に自由度の高い時間を使って、英語の時数が週4時間になった場合の「新しい1時間」をどのように活用すべきか、また英語教育における国際理解教育はどうあるべきなのかを1年半をかけて追究してみることを考えた。

#### 1.2 学習指導要領の教科目標から

学習指導要領の外国語の目標の中で、「言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培

う」ことが強調されているのは周知のことである。指導書をみると、特に「第3学年の目標」の解説の中で、「英語で話すことに習熟することは、外国語で積極的にコミュニケーションをはかろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、ひいては、国際理解の基礎を培うことに役立つものとなる」とある。「聞くこと」についても似たような解説がある。

本研究は、この学習指導要領の教科目標を受けて、「新しい1時間」を使って、「国際理解の基礎を培う」ことに向けて、具体的に何をどのようにすべきかを示すことを考えている。これが本研究の中心的な動機である。

しかし、指導書にあるように、単に英語で「話すこと」「聞くこと」に習熟することだけで国際理解の基礎を培うことができるとは考えない。逆に、国際理解の基礎を培う指導を充実させることで、「話すこと」「聞くこと」の力がついてくるといふ発想が必要であることも明示しておきたい。これは、学習活動と言語活動との関連の中に相方向性があることと同じである。

### 2 研究の目的

#### 2.1 国際理解教育の側面から

本来、国際理解教育は英語科だけで行われるものではない。学校教育全体の中で行われるものである。しかし、学校教育全体の中で行う国際理解教育といった場合、その目指すものが漠然としすぎる感があるので、まず、本研究で「国際理解」をどう考え、それに向けて生徒にどのような姿を

期待したのかを述べる。

「国際理解とは、基本的には、世界の国々や人々について偏見なく正しく理解することであるが、外国のことだけを受け身的に理解することだけではなく、日本の文化や日本人の考え方などを海外に知らせるといった積極的な面もあることを忘れてはならない」と指導書にある。これをさらに簡潔にして「英語で世界の国々や人々のことを理解し、英語で日本や日本人について伝える」ことが、本研究の「国際理解」に対する基本的な考えである。

ここから、次のような姿を生徒に期待した。

- (1) 自分の国さえ良ければ、という狭い視野で社会を眺めることなく、海外にもっと目を広げ、外国への興味と愛情を高める。
- (2) 外国の人々は日本人が完璧な外国語を話すことなど期待していないのだからと考え、たとえ下手でも一生懸命話そうとする積極的な態度をもつ。
- (3) 「日本が目指す国際化」イコール「欧米と同じようになろう」というような、均質化・画一化の意識がなくなる。
- (4) 日本はもちろんのこと、どの国にも民族にも、長い伝統に培われた文化や、独自の国民性

があり、そういうものを互いに尊敬しあい、かつ自らの民族意識にこだわらず、広い視野でさまざまな価値観を受け入れる。

生徒にこのような姿が少しでもでてくるようにすることが、本研究の第一の目的である。(注)

注: この部分に関しては、ハルベン・ジャック (1992) 「地球国際人の時代がやってきた」『中等教育資料平成4年2月号』38-39 に基づいて、まとめた。

## 2.2 英語運用能力を培う側面から

「研究の動機」の項でも述べたように、本研究では国際理解教育を充実させることで、英語運用能力も高まるという立場を取っている。それは、先に示した国際理解の定義に基づいた話題を生徒に提示することが、大きな意味でのインフォメーション・ギャップになり、英語を学習していくうえでの強い動機になると考えられるからである。このことをふまえて以下の目標を立てた。

- (1) 英語を通して、他国の人の物の考え方や他国のさまざまな話題に触れたり、他国の人々が日本人や日本をどのように見ているかを、外国人講師から直接聞くことで、情報収集型の「聞く」「読む」能力の養成を図る。
- (2) 自分自身のことや自分の住む地域、日本人や日本を他国の人々に英語で説明させることで、

## SUMMARY OF THE THESIS

*We know that giving the students basic knowledge for international understanding is one of the important aims of English education. But often we have no clear idea as to how to give them this knowledge. The purpose of this paper is to identify the methods for achieving this aim.*

*This experimental study was carried out once a week for one and a half years. It was divided into three periods. The first period was with a lady from Uruguay. The second period was with a lady from Czechoslovakia. The third period was with a gentleman from Ghana. This article discusses various topics covered in each period.*

*The teaching style needed to be changed to adapt to the problems encountered in each period. This paper reports the way in which changes needed to be made in detail. At the first stage, the objective was simply to make the students understand the content through English. At the second stage, however, the content needed to be reinforced in the student's mind. Finally, as a result of the study, the instructor was able to develop a better teaching style for this type of lesson.*

*Our students were also changed through this study. The results of testing and questionnaire show that they developed a higher listening comprehension ability and that they acquired basic knowledge for international understanding.*

発信型の「話す」「書く」能力の育成を図る。

- (3) 上記(1)(2)を通して、他国の人々とのコミュニケーション手段を獲得するために英語を学習しているのだという目的意識を高め、英語学習全体の活性化を図る。

### 3 研究の方法および内容とその変遷

#### 3.1 基本的な考え

本研究の進め方は仮説検証型ではない。目標を設定し、実践を行い、それに対して生徒の意識調査・実態調査を行い、その反省に基づいて実践方法を改善していく現象学的アプローチの考え方に基づいて進めた。

したがって、本研究には1年半をかけたが、この期間同じ方法で授業を展開してきたわけではない。生徒の反応を見取り、問題点を反省しながら、どのようにしたら生徒と外国人講師の間にスムーズなインタラクションが図られ、国際理解の面から、また英語運用能力を高める面から役に立つものになるのか考えてきた。この反省をふまえて、徐々に授業展開の方法を変えてきた事実をここでは詳しく述べようと思う。

その前にまず、研究の方法の前提となっている事項を示す。

- (1) 平成3年10月から平成5年3月まで、週1回、約50回実施。3人の外国人講師を招いた。対象は平成4年度3年生3クラスすべてとした。一人の講師(一つの地域)にどれくらいの時間をかけるかは、生徒の理解度や興味・関心の度合いを見て、そのつど決定することとした。
- (2) 外国人講師として、英語を母国語としない方をお願いする一方で、授業は原則として英語のみで実施した。
- (3) 教科書から難れて、独自のトピックを構成し、講師から平易な英語で話してもらい一方で、生徒にも日本・日本人について英語で書いたり話したりする時間も設定した。

#### 3.2 第1期の実践(平成3年10月~平成4年3月)

##### 3.2.1 実践の方法

この期間は、南米ウルグアイ出身で、日本人の男性と結婚し、現在日本に在住している女性を講

師として招き、15回の授業を行った。1単位時間は、クエスチョンタイムとスピーチタイムの2部構成で行った。

##### 第1部: クエスチョンタイム

講師の前のスピーチに対する質問、その他スピーチにはあまり関連がなくてもよいさまざまな内容についての質問を、英語で行う活動である。1回につき、5人程度の生徒に質問を用意させ、講師に質問させたが、単に講師がそれに対して答えるだけでなく、似た内容の質問を他の生徒にも投げ掛け、より多くの生徒とのインタラクションが図れるように留意した。

授業記録からその一例を示す。

\*L—講師, S—生徒, この前の回はベネズエラの話

S1: Do you like soccer?

L: Yes! You know, there are world famous soccer teams and players in Uruguay. How about you?

S1: Yes.

L: Why?

S1: I'm in soccer club.

L: I see. How about you, S2? (以下、何人かに聞く)

S3: Do they play soccer in Venezuela, too?

L: No, they don't.

S3: Why?

L: Uruguay was governed by Latin countries and Great Britain, but Venezuela was governed by only Latin countries. Soccer was born in G.B. So soccer came to Uruguay, but it didn't come to Venezuela. That's why they don't play soccer in Venezuela.

記録では、このあとで、筆者からの日本語の説明が入っている。このように、素朴な質問から話題が膨らむことも多かった。

##### 第2部: スピーチタイム

各回ごとに、講師との打ち合せをもとにトピックを設定した。各トピックは、講師の出身国に始まり、その近隣の国々に移り、最終的に日本についての話題になるように構成した。それぞれの国の地理的なものにとどまらず、人々の考え方、慣習、言葉、教育などの話題も取り入れ、単なる観光ガイドに終始しないように留意した。

講師には、地図、写真、珍しい品などを用意

してもらい、それを使ってできるだけ平易な英語でゆっくりと話してもらおう。内容については、中学生にとってやや難しいものになるので、事前に講師と打ち合わせておいて、聞き取りのポイントを示し、理解を助けるためのハンドアウト（資料1参照）を用意する。この期間は、日本語と英語の両方で聞き取りの観点を示した。また、スピーチの対象になっている国について、事前にその地理・歴史などの資料（日本語）を印刷・配布し、レディネスをつけさせたりする。

このスピーチを進める際には、ハンドアウトの項目にしたがって、細かく切ったり、同じ説明を何度か繰り返して行ったり、英語で生徒の理解を確かめる補助質問をすることを心がけた。

### 3.2.2 スピーチのトピックとその主な内容

#### (1) Let's begin International Understanding classes.

- ・講師の自己紹介。
- ・スペイン語での名前の表し方。

#### (2) Mrs. Ishizaki's first trip to Japan.

- ・講師が日本に来た理由。
- ・ユネスコによる留学制度の簡単な説明。
- ・日本とウルグアイが地球の正反対の位置関係にあることの説明。

#### (3) Latin America

- ・ラテンアメリカ諸国とは具体的にどの国々のことか、またなぜそのように呼ばれているのか。
- ・バルセロナオリンピックと関わらせながら、コロンブスがアメリカ大陸をちょうど500年前に発見したことの説明。
- ・ヨーロッパ文明が、マヤ・アステカ文明などに与えた影響の簡単な説明。

#### (4) Uruguay —Part 1—

- ・講師の住んでいる地域を中心にしたウルグアイの地理、気候、農産物、輸出入品の説明。
- ・ウルグアイの国旗の意味するもの。
- ・原住民族の有無。

#### (5) Uruguay —Part 2—

- ・Poncho, Ruana, Faja, Mate, Yerba, Bombilla などウルグアイならではのさまざまな品物の実物に触れさせながらの説

明。

#### (6) Venezuela —Part 1—

- ・国名の由来。
- ・使われている言語。
- ・地理、気候など。
- ・原住民族の有無。原住民族との交流の様子。

#### (7) Venezuela —Part 2—

- ・ベネズエラの国旗の意味するもの
- ・Kuriara, Chinchorro, わら細工, 木の実のアクセサリーなどの特産品を実物を見せながらの説明。
- ・主食品である Casabe の作り方。Yuca から Casabe のできる様子を写真で説明。

#### (8) Venezuela —Part 3—

- ・ベネズエラのまとめ—The Andes, Guiana High Lands, Los Llanos, Lago Maraceibo という4地域に分けて、スライドで説明。

#### (9) What do you think about Japan?

—Part 1—

- ・講師のスピーチを聞いて、次の英文の意味を予測する活動。その内容について、講師から生徒に日本人として思うかどうかについて、簡単な意見交換。
- ・Japanese people respect to each other.
- ・Japanese people are honest.

#### (10) What do you think about Japan?

—Part 2—

- ・同上
- ・Japanese people are truthful.
- ・Japanese people kill individuality.
- ・Japan is the safest country in the world.

### 3.2.3 第1期の実践の考察

第1期の実践の後、生徒（当時の2年生全員を対象）に次のようなアンケート調査を行った。

#### (1) 国際理解の時間は他国のことや日本のことを理解するうえで、役に立っていますか。

1. かなり役に立っている。	13%
2. 役に立っている。	56%
3. あまり役に立っていない。	26%
4. 全然役に立っていない。	5%

#### (2) 国際理解の時間は、英語を聞いたり話したりする力をつけるうえで、役に立っていますか。

1. かなり役に立っている。	8%
2. 役に立っている。	44%
3. あまり役に立っていない。	45%
4. 全然役に立っていない。	3%

(3) 講師の先生の英語を、どれくらい理解できていますか。

1. ほとんど理解できる。	1%
2. かなり理解できる。	5%
3. 半分くらい理解できる。	37%
4. あまり理解できない。	25%
5. ほとんど理解できない。	32%

このアンケートの結果から、生徒はある程度興味をもって授業には臨んではいるものの、講師の英語を十分に理解できないため、その興味を国際理解という面からも、また英語運用の力をつける意味からも生かし切れていないことがわかる。また、これらの数字から反省したことは、指導する側では、生徒の理解を促進するためにさまざまな手段を用いて工夫を凝らしたつもりでいたが、実際には生徒の中には講師の英語を十分に理解できず、何のための授業なのかかわからないままにいる者も多い、ということである。生徒には記述式の感想も求めたが、「何を言っているのか、の概要がボーとしていて、つかみどころがない」というものが圧倒的に多かった。

生徒の理解をさらに促進することを次の第2期の最大の課題と考えて、実践の方法を変更することにした。

### 3.3 第2期の実践（平成4年4月～9月）

#### 3.3.1 第2期の実践の方法

第2期は、チェコスロバキア出身の女性を講師として招き、17回の実践を行った。ここでは、第1期の反省として残された「どうしたら、生徒が英語を通しての理解を深めることができ、本研究の目的に迫れるか」という点をさらに追求することを考えた。

実践の方法についての主な変更点は、以下のとおりである。

(1) 第1期のクエスチョンタイムは、確かに講師と生徒との間に英語でのインタラクションをはかるうえで効果のあがった面もあったが、そ

の時間のトピックの内容から離れることも多く、質問をする生徒以外の生徒には聞き取りの焦点のややぼけた活動になっていた。

そこで、第2期では、このクエスチョンタイムの中でその時間のトピックについて「わからないことは、理解できていないことを講師に意思表示し、わかるまで質問する」、またトピックに関連して「もっと聞いてみたいことはどんどん質問する」活動が行えるようにした。この活動をスムーズに行うために、資料2・3に示すような、生徒の立場からのクラスルームイングリッシュをできるだけ用意し、生徒に徹底することにした。

このため、第1期のようにクエスチョンタイム—スピーチタイムというように時間帯を分けず、講師からのスピーチに一区切りついたら、その内容について質問する。それを何度か繰り返す、というように授業を構成していくことにした。

(2) 第1期では、生徒を日本・日本人について考え、発表する時間を設定できず、生徒はほとんど受け身の姿勢で授業を受けていた。そこで、第2期を始めるまでの期間を使って、生徒に日本・日本人を紹介する作文を作らせ、それをもとに第2期の授業の中で何人かずつ発表させ、講師からコメントをもらうことにした。

この作文については、教科書（New Crown English, Book III）にでてくる“Every culture has its own rules and values.”を深める意味で作り直した。さらに、その作文について全員の作品を載せたプリントを作り、ひとりの生徒が発表する際に、他の生徒にもわかりやすいように工夫した。このプリントについては、資料4にその一部を掲載した。

(3) 第1期では、生徒が講師のスピーチを聞き流したまま終わることも多かった。これを改善するために、講師のスピーチの内容がやや難しいと感じたときは、その要約を英文で提示することとした。（資料5参照）

この要約については、普段の英語の時間を使って説明を加えたりした。

### 3.3.2 第2期のトピックとその主な内容

- (1) Here comes a new teacher.
  - ・講師の自己紹介。
  - ・チェコ語では、夫婦でも男性と女性では名字が異なること（女性の名字は、男性の名字に ova をつける）の説明。
  - ・講師の専門分野について。
- (2) Czechoslovakia
  - ・チェコスロバキアの地理の説明。（チェコスロバキアが2つの共和国から成り立っていることを強調しながら）
  - ・チェコスロバキア出身の芸術家について。
  - ・輸出入品について。
- (3) Czech language
  - ・チェコ語がスラブ語系に属していることの説明とその特徴の説明。
  - ・チェコ語と英語を比較しながら、チェコ語特有の発音の説明。
  - ・チェコ語の簡単なあいさつ。
  - ・チェコ語で「日本・日本人」をどう発音するかの説明。
- (4) Prague
  - ・ビデオを使って、プラハ市内の建築物などの説明。（「王の道」に沿いながら）
- (5) Similar or different?
  - ・チェコスロバキアと日本の慣習の相違点を身近な例から説明。
  - ・説明のために使用した話題 — 数を数えるときの指の使い方／子供が熱を出したときの冷やし方／温泉についての考え方／ジャンケン／家の中で靴を脱ぐか脱がないか／制服の有無／男子と女子の間のマナーも学ぶ Dancing Lessons
- (6) Education in Czechoslovakia
  - ・年度はいつ始まり、いつ終わるか。
  - ・長期休業の回数と長さ。
  - ・義務教育の年数。
  - ・教育制度の簡単な説明。
  - ・生徒から出された質問—学活や道徳は／1クラスの人数は／日本と同じような部活動はあるか／給食は／保健室は／土曜日の過ごし方は／など多数。

### (7) Fashion and Dressing

- ・チェコスロバキアの人々は民族衣装を普段の生活のなかで着るか。
- ・民族衣装は、どういう場面でだれが着るのか。
- ・10代の若者の間で今どういうファッションが流行しているのか。
- ・「着るものの流行は繰り返す」という講師の考えに対して、日本ではどうか。
- ・生徒からの質問—ミニは／背広は／会社などでの制服は

### (8) Brief history of Czechoslovakia

- ・チェコとスロバキアが違った歴史を歩んできたことを中心に、簡単な歴史の説明。（この時期チェコとスロバキアの分離が表面化してきたため）

### (9) Velvet Revolution

- ・名前の由来の説明。無血革命であったことを中心に。
- ・革命にいたるまでの経緯。
- ・革命後の生活の変化。
- ・Velvet Divorce について。

### (10) Let's talk about Japan and Japanese.

- ・生徒からの質問を中心に日本・日本人の印象を語ってもらう。生徒からの「日本の女性についてどう思うか」という問いに対して、講師が「日本の女性のほうが私の国の女性よりも男性に対して、強い立場にある」と答えたことから、このことが話し合いの中心となった。

### 3.3.3 第2期の実践の考察

まず、第1期の時と同じアンケート調査をし、比較してみることにした。（H4、9月実施）

- (1) 他国のことや日本のことを理解するうえで役に立っているか。

	第2期	第1期
1. かなり役に立っている。	20%	13%
2. 役に立っている。	58%	56%
3. あまり役に立っていない。	19%	26%
4. 全然役に立っていない。	3%	5%

- (2) 英語を聞いたり、話したりする力をつけるうえで役に立っているか。

	第2期	第1期
1. かなり役に立っている。	20%	8%
2. 役に立っている	69%	44%
3. あまり役に立っていない。	11%	45%
4. 全然役に立っていない。	0%	3%

(3) 講師の英語をどれくらい理解できているか。

	第2期	第1期
1. ほとんど理解できる。	9%	1%
2. かなり理解できる。	29%	5%
3. 半分くらい理解できる。	48%	37%
4. あまり理解できない。	14%	25%
5. ほとんど理解できない。	0%	32%

数字の面から、かなり改善されていることがわかる。クエスチョンタイムを理解できないことを質問する時間にしたことやサマリーを作ったことまた、生徒が講師に話しかけやすくなるような、クラスルーム・イングリッシュを徹底させたことなどが生徒の理解を促進したと考えられる。この段階で、第1期の課題であった「英語を通して、いかに生徒に理解させるか」という点についてはかなり克服されたと考え、この第2期の実践方法をさらに充実させていくことにした。

また、この時期のアンケートのなかの自由記述には、以下のような回答も見られるようになってきた。

- ・生の英語を聞けるのでヒアリングの力がついてきた。
- ・他国の文化や歴史に触れたり、他国の人の考え方を知ることができた。
- ・客観的に見た日本を知ることができた。

このように、生徒の実態が徐々に本研究のねらいに迫ってきたことがうかがわれる。

### 3.4 第3期の実践（平成4年10月～平成5年3月）

#### 3.4.1 第3期の実践の方法

第3期はガーナ出身の男性を講師として招き、17回の実践を行った。ここでは、本研究のねらいの中の特に国際理解教育の側面に重点を置いて実践を行うことにした。

第2期では、英語でいかに理解させることができるかという点に着目し、まずまずの成果をあげ

ることができた。第2期の方法を大切にしながら、さらに次の改善を加えた。

(1) 第1期、第2期では英語を通しての理解を促進する側面を重視するあまり、取り上げた地域について、実践後に生徒の見方がどのように変化しているのを見取る視点に欠けていた。

そこで第3期では、実践を始める前にガーナに対して、生徒がどのようなイメージを持っているか、できるだけ詳細にアンケート調査を行い、実践後にそれがどう変化しているかを比較することにした。授業の構成もこのことを意識して、より組織的に項目を設定することにした。アンケート調査の内容および結果については、研究全体の考察の中で述べる。

(2) 取り上げるトピックも、今までよりも数を限定し、生徒が英語で理解でき、また興味を示しそうなものに限ることとした。第1期、第2期の実践から、生徒が興味・関心を示すトピックの種類がわかってきたので、それを優先して取り上げた。

(3) 国際理解教育の側面をさらに充実させるためには、授業内容を生徒に一層定着させなければならない。そのために、まず、レビュータイムを15分程度設定し、前の時間の内容について、講師から質問を出してもらい、しっかりと復習してから授業を始めることにした。もちろん、英語を通してのインタラクションをより多くすることも目的の一つである。

(4) 復習をするためには、前の時間のノートをしっかり取っていないとてならない。そこで、講師と板書の内容もしっかりと打ち合わせておき、生徒に英語でのノート作りを徹底させた。今までは、ハンドアウトに聞き取れたことを日本語でメモしてもよいことにしていたが、ここからはすべて英語でメモするように指示した。復習も板書も授業では当たり前のことである。なぜもっと早くやらなかったのかとの指摘があるかもしれない。しかし、この期に入り、生徒の語彙が増え、受動態・現在完了・関係代名詞・分詞の使い方、というような文法事項を学習して初めて、ある程度内容のある板書ができる。この板書があるから、次の時間に英語での復習もできる。

この第3期の実践は第1期、第2期、そして教科の学習の積み上げがあったからこそ、やっとこの段階まできたと考える。

### 3.4.2 第3期のトピックとその主な内容

#### (1) Is Africa a country?

- ・講師の自己紹介
- ・「アフリカを一つの国のように思っていますか」「あなたはアジアの出身です、と言いますか」という講師からの問いかけ。
- ・アフリカは大陸であり、その中にさまざまな国があり、独自の文化をもっていることの説明。

#### (2) The history, ethnic groups and languages.

- ・植民地になる以前のガーナ。
- ・ガーナを植民地にした国。その時期。
- ・ガーナの独立。
- ・主な ethnic groups の説明。
- ・それぞれの ethnic groups に独自の言語があること、英語が公用語であることの説明。

#### (3) Climate

- ・季節がいくつあるか。
- ・気候の違いによっていくつの地域に分かれ、それぞれがどのような特徴を持っているか。
- ・それぞれの地域での主な職業。
- ・水不足の問題について。
- ・熱帯地域の病気について。(講師の体験談も含めて)

#### (4) Family system

- ・ガーナに二つの結婚制度：一夫一婦制、一夫多婦制、のあることの認識。それが主に宗教によるものであること、現在少なくなっていることの説明。
- ・ガーナに二つの家族制度：matrilineal, patrilineal のあることの認識。それが主に宗教によるものであること、現在少なくなっていることの説明。
- ・子どもの名づけ方。
- ・成人の儀式について。

#### (5) Education

- ・ガーナの教育システムについて。それに日本の教育制度が影響していることの説明。
- ・現在の教育システムができるまでの過程。

- ・ガーナの教育の抱える問題点。

#### (6) Daily Living

- ・平均的な労働時間。
- ・主な通勤、通学手段。
- ・テレビ、ラジオ、電話の普及率。これと関連させて、主な余暇の過ごし方。
- ・電気やガスの普及率。主たる焼料源。
- ・医療制度について。
- ・人種的偏見の有無について。
- ・Ethnic groups 間の紛争の有無について。
- ・犯罪について。

#### (7) Gestures, facial marks and tattoos

- ・ガーナ特有のジェスチャーをできるだけ細かに説明。(生徒には説明を聞いて絵で表現させ、理解を確認)
- ・講師の左の頬にある傷のようなものの説明。それが講師が属する ethnic group の象徴であることの説明。
- ・ガーナの人々の tattoo に対する意識について。それは美の表現であったり、ethnic group の象徴であったりすることの説明。また、現在では徐々に減ってきていることの説明。

#### (8) Countries in Africa

- ・アフリカの国々をどの国によって植民されたかによって分類し、その特徴を大まかに説明。
- ・それぞれがどのように独立していったのかについて大まかな説明。
- ・現在の状況はどうか。

#### (9) What do you think about Japan and Japanese?

- ・日本の社会と日本人の個性に対して。
- ・日本政府に対して。
- ・外国人との接し方について。欧米人に対しては inferiority complex を、アジア、アフリカ、南アメリカの人々に対しては superiority complex を持っているのではないかという指摘。生徒には自分自身どうか考えさせる。
- ・日本の治安と国の治安について大まかな説明。

### 3.4.3 第3期の実践の考察

ここでも、今まで続けてきたアンケートの結果を報告する。(H5, 3月実施)



(1) 他国のことや日本のことを理解するうえで役に立っているか。

	第3期	第2期
1. かなり役に立っている。	43%	20%
2. 役に立っている。	52%	58%
3. あまり役に立っていない。	5%	19%
4. 全然役に立っていない。	0%	3%

(2) 英語を聞いたり、話したりする力をつけるうえで役に立っているか。

	第3期	第2期
1. かなり役に立っている。	25%	20%
2. 役に立っている。	66%	69%
3. あまり役に立っていない。	9%	11%
4. 全然役に立っていない。	0%	0%

(3) 講師の英語をどれくらい理解できているか。

	第3期	第2期
1. ほとんど理解できる。	11%	9%
2. かなり理解できる。	37%	29%
3. 半分くらい理解できる。	47%	48%
4. あまり理解できない。	5%	14%
5. ほとんど理解できない。	0%	0%

自由記述には、主に次のような回答があった。

- ・他国について今まで気づかなかったことに触れることができ、参考になった。 63%
  - ・他国の人々の考え方がわかった。 52%
  - ・ヒアリングの力がついた。 51%
  - ・客観的に日本を知ることができた。46%
- (その他、日本が単一民族であることを認識できた。等)

第3期では、特に「他国のことや日本のことを理解するうえで」という項目に大きな変化が見られる。取り扱うトピックの数を限定し、板書をノートしたり、前の時間の学習の復習に時間を割いたりしたことが内容の定着に役立ち、このような数字の変化として現れたものとする。

また、ガーナという国を題材に選んだことが生徒の興味を喚起したとも考えられる。講師の顔に ethnic group の印が彫り込んであり、彼がそれを誇りにしていることや日本では考えられないような家族制度・結婚制度があることなど、文化の違いの大きいものに生徒は興味を示した。このような場面では、生徒はなんとか自分の疑問や感想

を英語で表現しようとするようになり、講師との英語でのやりとりが多くなった。

この時点で、研究の目的で述べた生徒に期待する姿が見えてくるようになり、また「英語運用能力を培う」という面からも目的にかなり近づいている様子を感じることができた。

## 4 生徒の変容

### 4.1 英語運用能力の面から

ここでは「聞く」力がどのように変化したのか報告する。平成3年度実用英語技能検定試験3級1回ヒアリングテストを使って、この実践を受けた3年生全員を対象に、平成4年9月下旬にプレテストを、平成5年3月上旬にポストテストを行った。これは第3期の実践の実施前と実施後にあたる。

平均点の推移は以下の通りである。

<全体>

H.4年9月	—	13.5点
↓		
H.5年3月	—	15.7点

<9月の得点が12点未満だった生徒>

H.4年9月	—	8.5点
↓		
H.5年3月	—	14.0点

<9月の得点が16点以上だった生徒>

H.4年9月	—	17.2点
↓		
H.5年3月	—	17.9点

特に、9月の得点が12点未満だった生徒の「聞く」力がのびていることがわかる。この生徒たちにとって通常の英語の時間の学習効果に加えて、この「国際理解」の時間の影響も大きかったものと思われる。

9月の得点が16点以上だった生徒は、この表からは、「聞く」力がのびていないようにみえる。しかし、3月の段階では、同2級のテストも行ってみた。この生徒たちの平均点は12.6点（全体

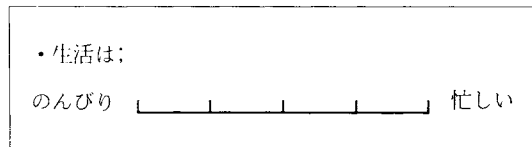
は11.4点) だった。合格ラインが約6割ということを見ると、中学3年生の段階としてはかなりの高得点といってよいと考える。

以上のことから、大まかではあるが、英語を得意としている生徒にも、また得意としていない生徒にも、本実践は「聞く」力をつけるうえで、効果的であったと考える。

#### 4.2 国際理解の基礎を培うという側面から

このことに関しては、第3期の実践前と実践後で、生徒のガーナに対するイメージや知識がどのように変化するのを見取ることにした。それは、講師との英語のやりとりを通して、生徒がどのくらいガーナという国について理解できたか、を見取ることでもある。

アンケートは次のような方法で取った。



このような設問を約20問ほど用意し、5段階に分けた中で、自分が持っているイメージや知識がどこなのか回答させた。実践前と実践後に同じ設問を使って、調査した。

その結果、「気候」「地形」「生活水準」「電気・ガスの使用」「下水道施設」などに対するイメー

ジや知識には大きな変化は現れなかった。社会の時間や本などから生徒はすでに知識を得ていたものと考えられる。一方で、次のように変化の大きかったものもある。(表1参照)

また、これとは別に、記述式で約10項目の設問にもイメージで回答させた。「宗教は」「言語は」「産業の中心は」「主食は」「輸出入品は」などである。変化の大きかったものは、以下の通りである。

	実践前	実践後
・宗教は; イスラム教	41%	65%
キリスト教	20%	47%
・主食は; とうもろこし	26%	44%
(キャッサバ)	(3%)	(12%)
・通勤手段は; バス	22%	65%
・遠くに出かけるとき (30 km以上) の交通手段は; バス	39%	65%
電車・自動車	4%	50%

ここで紹介したものを含めて、すべての調査結果を第3期の講師に見てもらい、講師自身が自分の国に対して持っているイメージと比較してもらった。その感想は;

'I think that from the results of the after-class questionnaire administered on students and their letters\* to me, the objective of this inter-

表1: ガーナに対する生徒のイメージ (実践前と実践後で変化が大きいもの) 太字は実践後 (H. 5. 3), ( ) は実践前 (H. 4. 9)

・犯罪が少ない	2(7)	<b>18(23)</b>	<b>17(28)</b>	<b>44(26)</b>	<b>18(15)</b>	多い
・医療体制は充実している	0(1)	5(3)	<b>21(22)</b>	<b>53(32)</b>	<b>20(22)</b>	していない
・ラジオは普及している	<b>24(13)</b>	<b>36(20)</b>	<b>26(28)</b>	<b>17(29)</b>	<b>5(10)</b>	していない
・テレビは普及している	3(4)	8(7)	6(25)	<b>53(39)</b>	<b>30(25)</b>	していない
・国全体のイメージは明るい	<b>30(18)</b>	<b>38(32)</b>	<b>24(23)</b>	<b>5(23)</b>	<b>2(3)</b>	暗い
・部族対立がなかった	9(10)	20(13)	27(38)	<b>18(35)</b>	<b>26(4)</b>	激しかった
・人種差別がない	<b>33(9)</b>	<b>27(22)</b>	<b>24(39)</b>	<b>15(20)</b>	<b>0(10)</b>	強い

national understanding class to make them aware of other countries (in this case Ghana) has been achieved.’

\*letters: 第3期のまとめとして生徒に作成させた英作文のこと。

以上のことから、本実践は、国際理解の基礎を培うという目的の「他国のことやそこに住む人々の考え方を理解する」という側面に効果的であったと考える。

## 5 考察

### 5.1 実践を終えて見えてきた有効な手だて

生徒の変容の様子から、本実践が「新しい1時間」を有効に活用するための一つの方法になり得ることがわかった。

そこで、本実践は現象学的アプローチの立場を取ってきたわけだから、最後に「国際理解教育を通して英語運用能力を培う」ことに対して、どのような手だてが有効だったのか、以下にそれをまとめる。

- (1) 一人の講師（一つの地域）には、約半年（回数では15～17回）をかけることが適切だと考える。これ以下だと、英語を使って行うために理解が深まらない可能性があり、また、これ以上だと生徒が飽きてしまうことがある。
- (2) この約半年間に扱うトピックは、できるだけ限定したほうがよい。第1期では、多くのことを生徒に伝えようとしたため、かえって理解が深まらなかった。第3期のように、トピックを生徒が理解できそうなものに限定したほうが、生徒の反応はよかった。
- (3) この際に、資料1のような、聞き取りのポイントを明確にするハンドアウトを組織的に提示すると、「聞く」力の向上に効果的である。視覚に訴えるものがあるとより効果的である。
- (4) また、講師の話を生徒が一方向的に聞き、それをハンドアウトにまとめるのではなく、常に生徒と英語でインタラクションを図り、どの程度理解できているのか見取りながら進める必要がある。ここではJTEの役割が大きくなる。ときには日本語での解説を交えながら、講師と生徒との英語でのインタラクションを、可能なかぎり多くする必要がある。この際に、資料

2・3で示した生徒サイドの教室英語を用意してやると、生徒の発話を促すきっかけとなる。

- (5) 板書を充実させ、ハンドアウトにメモを取る作業に時間を割くことや、JTEが前の時間の内容をより平易な英語で文章化し、通常の英語の時間の中で、資料5のように「読む」課題として再提示することは、生徒の理解を助ける。ただし、生徒の実態に合わせて、メモや前時の内容の文章化は日本語に頼らざるを得ないこともある。最初からすべて英語、というのではなく、徐々に日本語を少なくしていくほうがよいと考える。
- (6) このメモや文章をもとに、前時の復習をQ-Aの形で行うことが内容の定着には有効である。第1期、第2期ではこの視点がなく、先へ先へと進めたため、内容が十分に定着しなかった。週に1回の実践であるのだから、前時の復習に時間をかけてから本時の指導を始めることが大切だと感じた。
- (7) 教科書にある異文化理解のレッスンを発展させる形で、資料4のように生徒に日本についての紹介を英作文させることは、「日本・日本人」を理解する手がかりを与え、「書く」活動を充実させることにつながる。これに関しては「国際理解の時間に使うから」という目的意識をもたせて行ったため、生徒は前向きに取り組んだ。本実践は、通常の英語の授業を活性化させることにも役立った。

### 5.2 今後の課題

本実践は、英語教育における国際理解教育のあり方の一例を示したにすぎない。欧米人以外の講師にこだわらず、学校を定期的に訪問するALTと行う方法も考えられる。かえって、身近にいるALTのほうが、英語を第2言語としている人たちよりも、難しい内容を平易な英語にパラフレイズできる点で、より効果的かもしれない。この観点からの実践もさらに積み重ねていかなければならないと思う。

今回の実践を通して、学習指導要領にある「国際理解の基礎を培う」ことに対しては、さまざまな形での実践の可能性があることがわかってきた。

「新しい1時間」を使って、その可能性を今後も試していこうと考える。

末筆ながら、当校校長・新潟大学教育学部教授・米山朝二先生からは、本実践に対して大きな御示唆をいただいた。また、本実践を支えてくださった多くの方々、および研究を充実させてくださった日本英語検定協会の皆様に厚くお礼申し上げます。

## 参考文献

---

- 1) 安藤昭一編 (1991)『英語教育 現代キーワード事典』増進堂
- 2) 『中学校指導書 外国語編』(1989) 文部省, 開隆堂出版
- 3) 中教出版編 (1991)「国際理解とは何か」『英語の窓』2—14
- 4) 原田種雄, 赤堀侃司編 (1992)『国際理解教育のキーワード』有斐閣
- 5) ハルベン・ジャック (1992)「地球国際人の時代がやってきた」『中等教育資料』平成4年2月号 38—39
- 6) J.V. ネウストブニー (1982)『外国人とのコミュニケーション』岩波新書
- 7) Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrell (1988) *The Natural Approach*: Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.
- 8) 政清武司 (1992)『激動する時代に求められる英語授業』大修館書店
- 9) 三省堂編 (1992)「<国際化>を捉え直す」『三省堂英語教育』NO15, 中学編
- 10) 高橋正夫 (1991)『身近な話題を英語で表現する指導』大修館書店
- 11) 矢野暢 (1992)「国際化時代に生きる条件」『中等教育資料』平成4年2月号 10—13
- 12) 矢野暢 (1986)『国際化の意味』NHK ブックス





---

5. Katayama

There is an individuality (個性) in our method (方法) of counting (数え方) in Japan. For example, 'a sheet of', 'a piece of' or 'a page of' is 'ichimai'. 'A dog', 'a cat' or 'a panda' is 'ippiki'. 'A ball' and 'a box' are 'ikko'

6. Kobayashi

We don't have such thought now, but in the Pacific War, we thought "Death is beautiful. From this thought, the special attack force (特別攻撃隊) named 'Kamikaze' was made. This idea killed many young people. What do you think about this? I think it was one of Japanese values.

7. Sakurai

In Japan there are a lot of cultures from other countries. Japanese culture has absorbed (ずうっと吸収してきた) other cultures. You know that we have Katakana letters. I think we change the ideas of other cultures (他の文化の考え) into Japanese own ideas through Katakana.

資料 5:

The summary of Mrs. Hatleova's speech 1

My first name Daniela is one of my Christian (キリスト教の) names. The second is Michaela. But everybody calls me only Daniela. Christian names are given to us at the baptism (命名式).

In our calendar, everyday has its name. Every Daniela celebrates (祝う) her "Name Day" on January 3rd.

In European countries, some people give the father's name to the first born son and the mothers's name to the first born girl. For example, my big sister is Anne. My mother is Anne. My grandmother is Anne. My great grand mother is Anne.  
.....

My family name is Hatleova. In our country we have the same custom (習慣) as you have in Japan. After the wedding, a wife uses her husband's family name. But there is one big difference (違い) between women's family names in my country and those in Japan. Every woman, I mean a wife and a daughter, uses her husband's or father's family name plus "OVA".

For example, my husband's family name is Hatle. Mine is Hatleova. The "OVA" means "Hatle's" or ハトレノ in Japanese.

I am from Czechoslovakia. So I can't speak Japanese very well. I think you can't speak Slovak (スロバキア語). But you and I can speak English a little bit. English is our second language. Using it (それを使えば), we can understand each other.

Let's speak English!

# Team Teaching の授業分析

岡山県立岡山操山高等学校教諭

山田昌宏

## I. はじめに

「語学指導等を行う外国語青年招致事業」の開始後数年を経過し、英語指導助手(AET)の数もほぼ充足されてきた。今後はより一層 AET との協同授業の質の向上が必要とされよう。今回、授業は教師と生徒との相互作用であるという観点に立ち、また、教師が2人いるという協同授業の特徴を捉えるために、英語指導助手(AET)、日本人英語教師(JTE)、生徒三者のかかわり、発言の量、英語と日本語の使用の割合、4技能(聞く、話す、読む、書く)の活動のバランス、ドリルの量などについて、客観的に把握することの必要を感じた。

今回の研究は、上記の観点を中心とした客観的な協同授業の分析方法を作成するとともに、その方法を用いて実際に行われた協同授業を分析して、協同授業改善の資料を得ることを目的とした。分析に当たっては、作業を能率的に行うためにパーソナル・コンピュータを用いることとした。

## II. 研究の方法

### 1. 分析方法

#### 1.1 基本方針

Iで述べたように、授業を教師と生徒の活動のやりとりとして捉えて分析していく「相互作用分析」(interaction analysis)の方法を用いることとした。新妻 紘 著「コミュニケーションの授業」(三省堂)によると、「これからの言語活動は、新たな視点に立脚して実践することが大きな課題の一つである。具体的には、言語活動の基盤は言語

相互作用(verbal interaction)であり、言語相互作用が有効に作用しない学習の展開は、望ましい言語活動とはいえないし、さらに新しい言語の学習とその習得には結びつかないと判断することが妥当であろう。言語相互作用とは、発話同士の言語による共通理解であり、英語学習場面では、教師の英語による問いかけに対して、生徒は教師の話す英語を理解した後に英語で即応したり反応する形態である」とある。つまり、言語活動の行われる協同授業を分析する方法として、この「相互作用分析」が適当と考えた。

この方法の最も基本的なものに、N. A. Flandersの方式があり、また、それをE. C. Wragg, O. Nearhoof, G. Moskowitzなどが外国語の授業に応用している。これらの方式はそれぞれ特色をもっているが、いずれも教師1人を想定しており、協同授業の特徴は捉えきれない。したがって、これらの方式の長所を取り入れ、さらに教師が2人いるという協同授業の形態を加味して、実用的な分析資料の得られるカテゴリーを独自に設定してパソコン用ソフトウェアを作成し、分析を試みる必要がある。

分析対象の授業としては、まず一般に公開され、代表的と考えられる、文部省制作のもの、全国規模の研究大会の研究授業、県内の研究会の公開授業、研究指定校の公開授業等を取り上げて分析し、基礎データとする。

その後、それらのデータを参考としながら自分の授業や、勤務校の他の教師の授業を取り上げ、改善点を探ることを試みた。



## 1.2 協同授業とは

協同授業として、和田 稔 編著「外国人との Team Teaching」(開隆堂)には、「協同授業 (team teaching) とは、生徒・日本人教師・外国人講師の三者が相互に協同して作り出す言語活動を主体とした英語の授業である」とある。さらに同書によると、この協同作業を「Interaction Triangle」という表現を用いて、「生徒・日本人教師・外国人講師をそれぞれ三角形の頂点として位置づけると、三者の間に相互のコミュニケーションの線ができるように授業を構成すべきであるということである」。この定義を踏まえて、カテゴリーの設定を考えた。

## 1.3 カテゴリーの設定

筆者が1981年以来使用してきた英語授業分析用のカテゴリーは、右の表1のとおりである。(参考文献9参照)

協同授業用のカテゴリー設定に当たっては、協同授業の行われていなかったときの授業との比較もしたいので、このカテゴリーを生かし、さらに教師が2名という協同授業の特質、前節の協同授業の定義を考慮した。

表1: 英語授業分析用のカテゴリー

	カテゴリー番号		内容
	英語	日本語	
教師	1	101	受け入れ
	2	102	発問
	3	103	講義・説明
	4	104	モデル
	5	105	指示
	6	106	批判・修正
	7	107	板書・作業
生徒	8	108	単純応答 (個人)
	9	109	単純応答 (集団)
	10	110	発展応答
	11	111	音読/訳
	12	112	斉読
	13	113	黙読
	14	114	書く・作業
他	15	115	沈黙・その他

特に配慮したのは、集録したビデオ等から、チーム・ティーチングにおいては従来の授業に見られなかった JTE と AET による演技的な活動が現れることがわかり、また、生徒同士の言語活動を活発にするためのペアやグループでの活動も協同授業によくみられるので、これらを新たに分析カテゴリーに加えることにした。実際的な分析

## SUMMARY OF THE THESIS

*Some years have passed since the JET Program (Japan Exchange and Teaching Program) began; and although there may be no need to increase the number of AETs, there is certainly a need to improve the methods of team teaching. In this study, I decided to understand objectively how team teaching is conducted, using a method of interaction analysis. I had a new personal computer program made using a new category system, which was helpful in seeing the interaction among the JTE, the AET, and the students in the team-taught class. I analyzed 24 team-taught classes both in junior high and in senior high. The results were as follows:*

- 1. Most of the team-taught classes were conducted through question and answer activities between the student and the AET/JTE.*
- 2. In comparing the use of English and Japanese, the English percentage is no less than 84%, and there were very little translating activities.*
- 3. In studying the use of the four skills, listening, speaking, reading, and writing, the listening percentage was the highest (66%) followed by speaking (16%).*
- 4. Comparing both teacher and student speaking time, the teacher talk percentage was 63%, which was much higher than the student talk percentage which was only 17%.*
- 5. Most of the 'student talk' was simple responses (73%).*

*I have gained this information about team-taught classes through this research. I would like to make good use of it and improve team teaching.*

作業のしやすさも考慮にいれ、カテゴリーは15項目とし、日本人教師、外国人講師、生徒それぞれに5項目を当て、またそれぞれの項目を英語と日本語に分けて処理できるようにした結果、表2のように設定した。

表2: 協同授業分析用のカテゴリー

	カテゴリー番号		内 容
	英 語	日 本 語	
J T E	J 1	J11	指示・評価 発問 説明 モデル/作業 演技
	J 2	J12	
	J 3	J13	
	J 4	J14	
	J 5	J15	
A E T	A 1	A11	指示・評価 発問 説明 モデル/作業 演技
	A 2	A12	
	A 3	A13	
	A 4	A14	
	A 5	A15	
生 徒	S 1	S11	単純応答 発展応答 音読/訳 グループ・ペア活動 作業/沈黙
	S 2	S12	
	S 3	S13	
	S 4	S14	
	S 5	S15	

なお、この表の中の「/」は左側と右側のカテゴリーの区別を示す。

## 2. 分析処理

前節のカテゴリーを用いて、以下の[打出し例1~4]に示すマトリックス、言語比率、Most 30、Most 6、時系列表が得られるパソコン・プログラムを専門家に依頼して作成した。

分析対象の授業としては、一般に公開され、代表的と考えられる、文部省制作のもの、全国規模の研究大会の研究授業、県内の研究会の公開授業、研究指定校の公開授業等を含め、20人の教師の

表3: 分析対象の授業

校 種	科 目	学 年	分析時数
中 学 校	英 語	1	2
		2	8
		3	0
高 等 学 校	英 語 I	1	9
	英 語 II	2	1
		3	1
	英 語 II A		0
	英 語 II B	2	2
英 語 II C	2	1	

延べ24時間である。校種、科目、学年は表3のとおりである。

なお、高等学校の種別は商業科2時間以外はすべて普通科の授業である。

中学校では2学年が多く、高等学校では1学年が多くなったが、公開される授業学年を反映していると思われる。一般的に中学校、高等学校共に3学年では協同授業の割合が少ないようである。

## Ⅲ. 結果と考察

### 1. マトリックス

授業を1~4秒ごとに記録したカテゴリーを集計してマトリックスにしてみると、おおまかな授業の特徴をつかむことができる。

[打出し例 1]

	J 1・・・J 5	A 1・・・A 5	S 1・・・S 5
J 1 J 5	A	G	M
A 1 A 5	B	H	N
S 1 S 5	C	I	O
J11 J15	D	J	P
A11 A15	E	K	Q
S11 S15	F	L	R
計	○○○○○	○○○○○	○○○○○

	J11・・・J15	A11・・・A15	S11・・・S15
J 1 J 5	a	g	m
A 1 A 5	b	h	n
S 1 S 5	c	i	o
J11 J15	d	j	p
A11 A15	e	k	q
S11 S15	f	l	r
計	○○○○○	○○○○○	○○○○○

このマトリックスにおいて、A~Fとa~fのゾーンの数値が多ければJTE、G~Lとg~lが多ければAET、M~Rとm~rが多ければ生徒の発言が多いことを意味している。また、A~Rが多ければ英語の、a~rが多ければ日本語の発言が多いことを意味している。

表4: カテゴリー頻度の合計

番号	最大	最小	平均	番号	最大	最小	平均	平均合計
J 1	199	15	85	J11	130	0	39	124
J 2	65	1	28	J12	21	0	5	33
J 3	205	0	45	J13	206	0	49	94
J 4	33	0	6					6
				J14	42	0	18	18
J 5	43	0	13	J15	1	0	0	13
A 1	78	9	46	A11	8	0	1	47
A 2	148	0	45	A12	3	0	0	45
A 3	214	2	61	A13	18	0	1	62
A 4	154	0	57					57
				A14	42	0	9	9
A 5	80	0	24	A15	3	0	0	24
S 1	150	2	67	S11	18	0	5	72
S 2	117	0	27	S12	5	0	0	27
S 3	115	0	32					32
				S13	37	0	1	1
S 4	230	0	43	S14	15	0	0	43
S 5	134	0	37					37
				S15	132	2	57	57

## 2. カテゴリー頻度

各カテゴリーの頻度の合計を、対象とした全授業の最大値、最小値、平均値で表4に示す。

全体として平均してみれば、JTE、AET、生徒の発言の割合は表5のとおりである。

表5: 発言の割合

(単位: %)

	JTE	AET	生徒
中学校	37.4	27.2	28.7
高等学校	34.9	31.8	26.1
全体	36.0	29.9	27.2

これで見ると、JTE、AET、生徒の三者の発言量のバランスが比較的良好にとれていると思われる。しかし、これはあくまで平均値であり、授業によりそれぞれの活動量は異なる。

次に、三者の活動内容をみると、JTEは英語と日本語によって指示し、生徒の反応に対して評価する発言が多く、JTE単独の授業で多く見られる発音練習や音読などの模範を示すカテゴリーである「モデル」がほとんどない。この「モデル」はAETが担当している。また、JTEとAETによる演技的な活動もかなり見られる。

AETの言動は、各カテゴリーにまんべんなく見られ、これを見る限りではAETはテープレコーダ代わりにしか使われていないという批判は当たらない。ただし、分析対象の授業は各研究会等の公開授業が多く、よく工夫された授業が多いか

らだともいえよう。

生徒の活動では、単語の発音練習、教科書の文の音読、教師の発問に対して教科書の文をそのまま使って答えるなどの「単純応答」が最も多い。

その他、生徒の活動ではペア・グループ活動が多く行われている。また、日本の英語の授業ではおなじみの「訳す活動」はほとんど見られず、協同授業では和訳をせずに内容を理解させる工夫がされていることが注目される。

次に、中学校と高等学校との差が大きいものとして、以下の点があげられる。

- ① JTE、AETの英語での説明は高等学校が多く、JTEの日本語での説明は中学校に多い。
- ② 生徒の単純応答は中学校に多く、発展応答は高等学校に多い。
- ③ ペア・グループ活動は中学校に多い。
- ④ 音読は高等学校に多い。

これらの点は、生徒の発達状況、英語の習得状況、教材の程度等からみて当然のことと思われる。

次に、協同授業の特徴をつかむために、筆者が1.3で引用したカテゴリーを用いて、1982年に日本人教師だけで行った中学校の英語授業30時間を分析した結果のカテゴリー頻度を表6で示す。

(参考文献9参照)

次の表6から、英語での発言は、「練習のモデル」、「単純応答」、「斉読」、「書くこと」、「指示」

表6: 日本人教師による英語授業のカテゴリー頻度

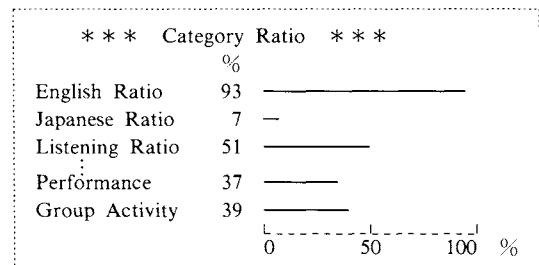
カテゴリー	頻度	カテゴリー	頻度	合計
1	22	101	21	43
2	25	102	40	65
3	27	103	127	154
4	140	104	1	141
5	31	105	78	109
6	6	106	5	11
7	14	107	5	19
8	18	108	9	27
9	85	109	2	87
10	25	110	3	28
11	31	111	19	50
12	82	112	1	83
13	3	113	0	3
14	45	114	5	50
15	24	115	56	80

が多く、日本語の発言は、「説明」、「指示」、「発問」、「受け入れ」、「訳」が多い。つまり JTE 単独の授業は、音声を中心にしたドリルと、日本語による説明等を中心にした発言で構成されているといえる。それに対して協同授業は JTE と AET の発問とそれに対する生徒の応答を中心にして展開されるといえよう。

### 3. 言語比率

協同授業の分析に必要なと思われる、27 種類の言語比率を設定した。

[打出し例 2]



全授業および学校別の最大値、最小値、平均値を表7に示す。

#### 3.1 言語使用率

表7は教師と生徒のすべての発言における英語と日本語の割合である。英語の使用率が中学校で76%、高等学校では90%に達しており、高等学校の協同授業はほとんど英語で行われているといえる。英語の授業においては、英語の使用が多いことは望ましいが、生徒の実態、教材との関連を考慮して使い分ける必要がある。このことについて、生徒はどう考えているのだろうか。本校の生徒へのア

表7: 教師・生徒の発言における日本語と英語の割合

(単位: %)

言語比率	最大	最小	平均		
			中	高	計
英語使用率	100	46	76	90	84
日本語使用率	54	0	24	10	16
聞く活動率	95	46	61	69	66
話す活動率	35	4	20	14	16
読む活動率	16	0	4	6	5
書く活動率	27	0	7	6	6
JTE 発言率	58	15	36	32	34
AET 発言率	56	17	26	31	29
教師発言率	84	44	62	63	63
教師英語発言率	100	36	71	88	81
教師日本語発言率	64	0	29	12	19
生徒発言率	27	4	18	16	17
生徒英語発言率	100	73	93	94	94
生徒日本語発言率	27	0	8	6	6
教師発問率	94	1	38	39	39
JTE 発問率	40	1	17	16	17
AET 発問率	65	0	21	23	22
沈黙率	16	0	6	7	7
持続率	83	38	50	58	55
教師持続率	76	23	48	57	53
生徒持続率	93	12	50	49	50
教師作業率	7	0	3	4	3
生徒作業率	19	0	5	5	5
単純応答率	100	4	82	68	73
発展応答率	96	0	18	32	27
演技率	37	0	14	4	8
グループ活動率	75	0	19	13	16

ンケート調査結果では表8のようにになっている。

Q1「協同授業は、①すべて英語で、②原則として英語で、場合によっては日本語で、③できるだけ日本語で、行うのがよい」

Q2「AETの言うことは、①よく分かる、②だいたい分かる、③あまり分からない、④全然分からない」

表8: 協同授業のアンケート結果

(単位: %)

		第1学年	第2学年
		Q1	①
	②	83.5	81.1
	③	3.9	6.0
Q2	①	4.4	7.1
	②	76.9	70.5
	③	16.9	20.6
	④	0.8	1.8

この結果からも大部分の生徒が原則として英語での授業を望んでいるので、生徒の希望に近い授

業実態であるといえよう。

### 3.2 4 技能比率

「聞く活動」が最も多くて66%、次いで「話す活動」が16%で、「読む活動」と「書く活動」がそれぞれ5%と6%で少ない。授業によっては「読む活動」と「書く活動」はほとんどないものもある。やはりAETのいる協同授業では、「聞く活動」と「話す活動」が中心になることは当然だと思われるが、「話す活動」が一番多い授業でも35%であり、もう少し多くとる必要があろう。

中学校と高等学校との差は、「聞く活動」が高等学校に多く、「話す活動」は中学校の方が多くなっている。「読む活動」と「書く活動」はほとんど同じである。

わが国の英語教育において、読み書き偏重との批判に答えて、「聞くこと」、「話すこと」の指導の改善を目指して導入されたAETとの協同授業であるが、この比率で見るとそのねらいに近い結果がでていているといえよう。

### 3.3 発言率

教師が60%強、生徒が20%弱発言している。教師発言では、60%のうちJTEとAETが約30%ずつと同じ位であるが、中学校ではJTE、高等学校ではAETがやや多い。授業によってはJTE、AETのそれぞれが60%弱もあり、一方の教師の主導型になっている。教師の英語発言は中学校で約70%、高等学校では約90%と高いが、一番低いものでは36%と差が大きい。協同授業では英語を用いての授業が大部分であるが、中には日本語中心の授業もあり、この場合の英語発言はAETのモデルが一番多く、生徒の発言も単純応答のみの授業になっている。

生徒発言約20%のうち英語発言は90%を超えており、一番少ない授業でも70%を超えている。しかし、生徒発言全体が多くなると、英語の発言量増加につながらない。

### 3.4 発問率

発問率は、教師発言中約40%であり、JTEが17%、AETが22%で、中学校と高等学校との差は、ほとんどない。授業によっては94%のものもあり、このことから、協同授業は教師の発問と生徒の応答中心で進められていることがわかる。

### 3.5 その他の比率

全言動中沈黙率が平均7%あり、中学校と高等学校との差はない。最も多いものでは16%ある。この沈黙には重要な意味があり、これについては、4の「言動の順序性」と5の「時系列分析」において検討したい。

持続率は、全言動中同じ言動が続く割合であり、これが高いと普通は授業が単調になりがちである。教師持続率は高等学校の方が高くなっているが、これは教材内容や程度から理解できる。AETの説明の途中にJTEが補足をするなどして変化をつけるなどの工夫がみられる。生徒の持続率が高いことは生徒の発言がきれぎれでないことを意味し、望ましい場合が多い。教師の板書等や、生徒のノートとり等の作業率は、あまり高くない。

応答率は、単語の発音練習、教科書の文の音読、教師の発問に対して教科書の文をそのまま使って答えるなどの「単純応答」が圧倒的に高い。IIの1.2で引用した和田稔氏は同書において英語の授業を次のように分類している。

- ① Mechanical Activity (機械的活動)
- ② Meaningful (Contextualized) Activity (有意味的・文脈化された活動)
- ③ Pseudo-Communication Activity (言語の実際に近い活動)
- ④ Communication Activity (言語の実際の使用)

そして、「外国人講師との協同授業においては、できるかぎり、③や④の活動を中心に行うのがよいということである。もちろん、外国人講師が①や②の活動に参加することを排除すべきではない。しかし、英語で母国語話者とコミュニケーションする場合を多くとるほうが生徒に与える影響は大きいものと考えられる」と述べている。単純応答は和田氏のいう①の活動であり、②～④に当たる発展応答が多くなることがよい協同授業の一つの条件になろう。

また、本校の生徒へのアンケート調査結果でも英語の授業で習いたいこととして、会話をあげた者が第1学年で66.1%、第2学年で51%おり、生徒の希望に応えるためにも、少しでも④の活動に近づける工夫が必要である。

JTEとAETとによる演技は、高等学校よりも中学校において多く行われており、JTE単独授業のモデルや説明に代わり、場面に応じて生徒により興味深く理解させるものとして有効ではなからうか。グループ活動も中学校に多い。中にはグループ活動率75%と、この活動を中心にした授業も見受けられる。言語活動の活性化の一つの方法であろう。

### 3.6 JTE単独授業との比較

処理プログラムが異なるため、厳密な比較はできないが、筆者の1982年の分析結果と比較したのが、表9である。

表9: 1982年の分析結果との比較

(単位: %; 参考文献9参照)

言語比率	1982 中学校平均	T T 中学校平均
英語使用率	60	76
日本語使用率	39	24
聞く活動率	46	62
話す活動率	22	20
読む活動率	23	4
書く活動率	9	7
JTE発音率		36
AET発音率		26
教師発音率	55	62
教師英語発音率	48	71
教師日本語発音率	51	29
生徒発音率	29	18
生徒英語発音率	86	93
生徒日本語発音率	13	8
教師発問率	33	38
JTE発問率		17
AET発問率		21
沈黙率	9	6
持続率	37	50
教師持続率	34	48
生徒持続率	36	50
教師作業率	2	3
生徒作業率	5	5
単純応答率	90	82
発展応答率	10	18
演技率		14
グループ活動率		19

全体の英語使用率は協同授業のほうが76%と単独授業より16%も高く、生徒が英語に触れる時間が多くなっている。

4技能別では「聞く活動」が62%と16%高くなっており、「話す活動」と「書く活動」は変わ

らない。すなわち、「聞く活動」が増えただけ「読む活動」が減ったことになる。これはある程度やむを得ないが、前にも述べたように「聞く活動」と「話す活動」のバランスをもっととる必要がある。

発言率では、協同授業では教師が2人いるので教師発言率が高くなっている。その関係で生徒発言率が18%と約10%も少なくなっている。授業はやはり生徒の活動が中心になるべきであり、教師発言を極力少なくして生徒発言を多くするような工夫がぜひ必要である。協同授業では当然教師、生徒ともに英語発言が増えていることは望ましいことである。

発問率も協同授業では増えており、発問、応答中心の授業を裏づけている。

持続率も教師、生徒共に10数%増えている。単独授業では比較的短い発言の繰り返しが多いのに対し、協同授業では同じ発言がより長く行われていることを示している。

応答率では、単純応答が多いことには変わりはないが、協同授業では発展応答がやや多いことが注目される。言語活動の意味からも望ましい結果だと思われる。

### 4. 言動の順序性

あるカテゴリーの前と後にくるカテゴリーを見ると、JTE、AET及び生徒の活動を具体的につかむことができる。言語比率が授業を全体的に見ることができるのに対し、これは部分的に活動のつながりを見ることができる。

#### [打出し例 3]

\*\*\* Most 30 \*\*\*

[ 1 ] 76 [ 2 ] 41 [ 3 ] 32 [ 4 ] 29 [ 5 ] 27  
S 4-S 4 S 2-S 2 J 5-A 5 A 4-S 1 A 5-J 5

[26] 4 [27] 4 [28] 3 [29] 3 [30] 3  
J 2-S 1 S 1-J13 S 1-J 5 J11-A 1 S 1-A 2

\*\*\* Most 6 \*\*\*

J11 ( 6 ) - ( 7 ) J11  
S 1 ( 5 ) - ( 4 ) S 1  
S 2 ( 4 ) - ( 2 ) J 4  
A 5 ( 2 ) - ( 2 ) J 5  
S15 ( 2 ) - ( 2 ) A 1  
A 1 ( 1 ) - ( 2 ) S 2

J11	( 3 )	-		-	( 7 )	J11
S 2	( 2 )	-		-	( 4 )	S 1
J 1	( 1 )	-	S15	-	( 2 )	J 4
A 2	( 1 )	-		-	( 2 )	J 5
S 1	( 1 )	-		-	( 2 )	A 1
J 2	( 0 )	-		-	( 2 )	S 2

① 指示・評価

カテゴリーの性格上ほとんどすべてのカテゴリーにつながっており、授業をコントロールしている。連続している場合もかなり多く、指示を繰り返したり、長い指示をしているものも見受けられる。指示の後、沈黙が続く場合がかなりあり、⑩の沈黙で検討する。

また、他の活動の後、評価としての受け入れ、批判・修正をしている。受け入れ発言はAETの方がよくしている場合が多く、生徒のより積極的な発言を促す意味で、JTEも考えなければならぬ。

② 発問

JTE、AETとも多いカテゴリーであるが、英語での発問はAETの方が多い。発問に続いては直ちに単純応答がくることもあるが、多くはその後指示(指名)が続く。発問の多くは繰り返されているのがほとんどで、その後沈黙がきた場合は再度繰り返されている。AETの発問をJTEが繰り返したり、日本語で言い直す場合もある。

③ 説明

このカテゴリーは連続することが多い。AETの説明の後JTEが日本語で確認することも多い。このカテゴリーの後に発問、指示が続く。また、発問—沈黙の後にくる場合もある。

④ モデル

このカテゴリーは連続することはほとんどなく、一番多く見られるのはAETによるモデル—単純応答の繰り返して、発音練習、基本文の反復練習等英語の授業で最も基本的な機械的な練習である。同様にモデル—音読も多い。これらの活動は外国語としての英語学習には必須であり、現実には最もよく行われているが、

これだけではAETはいわゆる human tape-recorder になってしまう。

⑤ 演技

JTEとAETとの演技的発言であり、この両者が互いに繰り返され連続している。この活動は協同授業でなければできないものであり、十分活用すべきであろう。中には少数ではあるが、生徒の発展応答と続くものも見られ、言語活動として好ましい。

⑥ 単純応答

指示、発問、モデルに続いているのがほとんどである。

⑦ 発展応答

指示、発問に続いている。少数ではあるが演技とつながっているものもある。発展応答を促す手立てを考へることが授業中の言語活動を活発にするためのポイントである。

⑧ 音読

このカテゴリーが連続している場合が多い。AETのモデルに続くものも多く、特に中学校ではほとんどである。このカテゴリーの後、JTEやAETの評価が続いている。

⑨ グループ・ペア活動

このカテゴリーが連続している場合が多い。このカテゴリーの後、JTEやAETの評価が続いている。

⑩ 作業

JTEとAETの作業はほとんど板書であり、説明の前後にくることが多い。生徒の作業はノートに書く作業であり、JTEの指示の後である。

⑪ 沈黙

一番多いのは発問—指示の後である。3.4で述べたように、この沈黙にはいろいろな意味が考えられる。与えられた質問等を考へて解決

しようとする積極的な沈黙と、単に分からなくて、混乱した状態の沈黙とがあり、区別して考える必要がある。その後に応答が続く場合は、前者の可能性が高いが、それ以外の場合は直後のカテゴリーだけでは判断できにくい。この場合にはさらにどのカテゴリーが連続するかどうかを見ていく必要があるが、3つ以上のカテゴリーの流れについては Most 6 では読み取れないので次の時系列分析が必要となる。またその直後に応答のない沈黙が多い場合は、発問の内容や指示の仕方について問題がなかったか、授業後十分検討して、次の授業に臨まなければならない。

## 5. 時系列分析

この時系列分析は、カテゴリーを授業開始から時間の経過に合わせて出現順に打ち出したものである。記録表は、上下2段に分けて記録されている。そのため、上段に数値が並ぶと英語の発言であり、下段に数値が集まると日本語の発言が多いことが分かる。

### [打出し例 4]

*** Time Line ***										
**Upper→English: Lower→Japanese**										
J2	J1		J2	A3	A3	S1	J1	A1		
	S5	S5	S5	S5		J3	J3			

言語比率やカテゴリー頻度による分析は、1時間の授業全体についてしか分析できない。授業の復習、導入、展開、終末等それぞれの段階ごとに検討したいときや、JTEとAETが授業の流れにどのようにかかわっているかをみたいときにも利用できる。

また、4で検討した言語の順序性による分析は2つのカテゴリーの出現の割合は分かるが、4の①で述べたように、3つ以上のカテゴリーの連続は読みとれない。時系列分析はこの欠点を補うことができるので、授業中の発言のやりとりを詳しく分析したいときに利用できる。その場合には、授業をビデオテープに記録してあれば、それを再生して発言を検討していくとよく理解できる。

## 5.1 JTEとAETのかかわりかた

2で見えてきたカテゴリー頻度と組み合わせてみると個々の授業を次のように分類できる。

- ① AETの主導型：AETの発言が続き、補助的にJTEの発言がある。
- ② JTE主導型：①の逆の立場で、AETがいわゆる human tape-recorder になる可能性がある。
- ③ AET, JTE 交替型：AETかJTEのどちらかの発言が続き、他は待機している。
- ④ AET, JTE 協力型：AETとJTEの発言が混じって現われ、両者が相補的に活動している様子が読み取れる。

一般的には④が望ましいが、教材、活動内容、授業段階によって①②③それぞれとの組み合わせも当然考えられる。

## 5.2 言動の連続

4の①で検討したカテゴリー「沈黙」を時系列表でみて、さらに詳しく検討する。

発問—(指示)—沈黙—応答と続く場合は与えられた質問を考えて解決しようとする積極的な沈黙の可能性が高いと述べたが、それ以外の場合をみてみよう。発問—(指示)—沈黙—発問—沈黙—説明と続く場合の沈黙は、考えても解答できない難しすぎる発問か、指示が不徹底なためとまどいや混乱した状態の沈黙の可能性もある。また、発問—(指示)—沈黙—応答—評価—沈黙の場合の最後の沈黙は評価の後の少しの間と考えられる。このように、一つのカテゴリーもそれを含むいくつかのカテゴリーの連続をみていくと、その言動の意味を理解できることが多い。

## IV. 望ましい協同授業の提案

Ⅲで考察した結果から、望ましいと思われる協同授業への視点を探ってみる。

### 1. 言語比率から

英語使用率は今回の分析結果では平均84%に達しており、米国のハイスクールの外国語教師の外国語使用率66%、優秀な教師は87%（大修館「英語教育」1980年1月号）に比べて遜色ない。ただ、協同授業だけでなく、JTE単独授業のと



きもできるだけ英語を使用していくよう努めたい。

4 技能比率については「話す活動」が「聞く活動」と同程度に行われるように努める必要がある。現状ではまだ「話す活動」が少ない。

発言率では、

「教師発言率/2<生徒発言率」

が望ましい。なぜなら、Ⅱの1.2で引用した和田稔氏による協同授業の定義「生徒・日本人教師・外国人講師をそれぞれ三角形の頂点として位置づけると、三者の間に相互のコミュニケーションの線ができるように授業を構成すべきであるということである」を考えると、上記の割合は必要であり、今回の分析結果からすると、現状ではまだ生徒の活動量は不足している。

その他の言語比率では、

「発展応答率 $\geq$ 単純応答率」

を目指したい。もちろん機械的活動である単純応答も基礎段階としては必要であるが、この段階だけではコミュニケーション能力は育成できないであろう。より実際の言語使用の段階に近づける活動としての発展応答を、現状より増やすことが不可欠である。

具体的な一つの視点として、発展応答を促す発問の仕方を研究する必要がある。例えば、英問英答をする場合、教材の文をそのまま使って答えられる問いだけでなく、内容をまとめて答えるもの、生徒の考えを入れるものなどを含め、JTEとAETとでサンプルを示したり、それをさらに発展させてグループ・ペア活動にもっていくなどが考えられる。したがって、演技率やグループ・ペア活動率も、ある程度の数値を示すことが期待される。

持続率では、

「生徒持続率>教師持続率」

が望まれる。教師持続率が高いと単調になりやすい。説明等を続けるときには、適当な長さのところで発問等を加えて生徒の理解度を確かめながらすすめるなどの配慮が必要である。

生徒持続率がある程度高いことが望まれるのは生徒の発言が、細切れでない長さで行われる可能性が高いからである。

## 2. 言動の順序から

生徒のより積極的な活動を促す意味からも、発問や指示の後の生徒の反応に対する教師の対応の仕方が重要である。一般的にJTEは生徒の反応に対し「正確さ」を求める傾向にあり、生徒発言に対し批判・修正の反応をすることが多い。しかし言語習得には「不正確さ」はつきものであり、過度の批判・修正的態度は生徒の発言の意欲をそぐ結果になるので注意しなければならない。AETは生徒の反応に対し、コミュニケーションが成り立てば、たとえ不正確な答えでも「ほめ・はげます」傾向があり、われわれJTEも見習う必要がある。

また、発問・指示に対し沈黙がかなりある。これについてはⅢで考察したが、発問後の沈黙に対し、同じ発問を繰り返している場合が多い。また安易にJTEが日本語で言っていることもある。言い替えるにしてもすぐ日本語にせず、その生徒が理解できそうな他の表現に替えるなどの配慮が大切である。そしてなんとか発言させ、それを認めてやり、自信をつけさせ、意欲を持たせるように努めたいものである。

## 3. 時系列から

JTEとAETとのかかわり方については、Ⅲの5.1で考察したように、AET、JTE協力型が望ましい。Ⅱの1.1で引用した新妻氏の同書によると、「ティーム・ティーチングの最大のメリットの一つとして、AETと日本人教師が生徒の眼前で、生徒が既習した語彙や慣用表現を用い、トピックは生徒のreal lifeに基づいたものを用意し、シナリオ（AETが用意したものがよい）に従って言語相互作用の実際の場面をモデルとして実演することである。実演した後はすぐ生徒にpair work, group work (split class [クラスの生徒を2分割にする学習形態]も含む)等で言語活動を実際に演じさせることである。その間AETと日本人教師は役割分担とローテーションを決め、個々の指導に当たればよい」とあることから、JTEとAETの協力が、協同授業成功の鍵といえよう。

#### 4. 協同授業実践に当たって

1~3 でよりよい協同授業を目指していくつかの提案を述べたが、実際にそれを生かすのは授業前の計画段階である。I の 1.2 で引用した和田稔氏の同書の次の部分がそれを明確に述べている。このことを再確認して、明日からの実践に取り組んでいきたい。

「協同授業という言葉が示すように、協同授業とは教室で行われる授業そのものを意味するように一般には思われている。もちろん、このように考えることは間違いではないが、協同授業を成功させるためには、このような狭義の解釈ではなくもっと広義にとらえるほうがよい。すなわち、協同授業は、

①計画作成 (cooperative planning)

②授業 (in-class interaction)

③授業評価 (evaluation)

から成り立つと考えるのがよい。

計画作成 (cooperative planning) は、特に大切である。外国人講師は授業の計画を作る段階を最も大切だと考えており、この段階でうまくゆけば、協同授業はほぼ成功したといえると考えている。

#### V. まとめと課題

客観的な協同授業の分析方法を作り、その方法を用いて実際の協同授業を分析して、実態を把握し、協同授業改善の資料を得るという目標は一応達成できたと思われるが、処理用プログラムに時間がかかり、実際の授業の処理は 24 時間にとどまった。また、中学校の授業は学年が偏り、高等学校の授業は科目が偏った結果となった。今後も事例を増やしていきたい。

また、この研究を進める上で、20 人の教師の授業を視聴することができたのは有益であった。それぞれが AET と協力し、工夫をしている点を学ぶことができ、自分の実践へのよい刺激になった。

今後は、これらの資料を授業改善に役立てて実践し、望ましい協同授業を目指していきたい。

#### 参考文献

1. 金田道和 (1986) 『英語の授業分析』大修館
2. 木原健太郎/山本美都城 (1979) 『よい授業を創る授業分析法』明治図書
3. 佐賀大学教育学部 (1988) 『授業分析的手法による英語科授業の改善に関する研究 (I)』
4. 佐賀大学教育学部 (1989) 『授業分析的手法による英語科授業の改善に関する研究 (II)』
5. 佐賀大学教育学部 (1991) 『授業分析的手法による英語科授業の改善に関する研究 (III)』
6. 永野重史 (1975) 『教授・学習の過程』研究社
7. 新妻紘 (1990) 『コミュニケーションの授業』三省堂
8. 文部省 (1991) 『英語指導助手等活用のための手引』第一法規
9. 山田昌宏 (1982) 「中学校における英語の授業分析法に関する研究」『岡山県教育センター長期研修員報告書』第 20 号
10. 吉田一衛 (1980) 「英語授業分析の視点」『英語教育』大修館, 1980 年 1 月号
11. 和田稔 (1988) 『外国人講師との Team Teaching』開隆堂
12. Amidon, E.J.&Hough, J.B. (1967) "Interaction Analysis: Theory, Research, and Application" Addison Wesley
13. 岡山操山高等学校英語科 (1993) "UTILIZING TEAM TEACHING TO TEACH THE VARIOUS SKILLS IN ENGLISH" 『操山論叢』第 28 号 岡山操山高等学校
14. Grittner, Frank M. (1969) "Teaching Foreign Languages" Harper & Row
15. Kitaichi, Yoichi (1979) "Teaching English as a Foreign Language: A Book of Readings" Eihosha
16. Shimaoka Takashi & Yashiro Kyoko (1990) "Team Teaching in English Classrooms" Kairyudo

# センス・グループによる理解訓練を 段階的に導入した授業の試み

——Read-and-Look-up から Listen-and-Look-up へ

群馬県 / 共愛学園中学校・高等学校教諭

亀山 孝

## はじめに

いずれの言語も、外言語としてコミュニケーションの役を果たすと同時に、内言語として思考と反省意識を確保する役目を負う。さらに、外言語であるコミュニケーションには、発信型と受信型という二つの要素がある。

最近の日本の英語教育界において、特に発信型コミュニケーションとしての英語能力が議論的となっている。これは、英語教育界内外の声に必ずものである。このことは平成6年度から学年進行をもって実施される新高等学校学習指導要領においても謳われている。ただし、新指導要領では受信型コミュニケーションの積極的導入をも目指している。

受信型コミュニケーションにおいて伝達されるメッセージは、表面的な意味・内容伝達を取り扱うとされる「報告的側面」と、その意味・内容についての解釈を基にして聞き手や読者にある種の反応を起こさせる「指令的側面」を持つといわれる。そこで、指令的側面における反応の速さが発信型コミュニケーションに多大な影響を与えるに至るのである。つまり、速やかな聞き取りや読み取りが次の発信にとって重要な鍵となるのである。

これらのことを踏まえて、英語のコミュニケーション能力の発達を目指す新英語教授法の開発や既成の教授法の見直しが急務である。

## 1. センス・グループ導入の意義

本稿では既成の指導法にみられる sense group

による理解訓練に焦点を絞ることにする。

まず、sense group (unit) とは、太田垣・大森(1991)によると、“progressive” reading という英文読解指導方法の紹介に際して、文章全体の意味を取るための意味単位としている。また、Rivers, Temperley (1978) は、backward buildup technique の紹介中、意味のかたまりを chunk ならびに syntactic group と呼んでいる。さらに、(財)日本英語教育協会の提唱する英文速解法(RIC方式)において、sense group とは、意味のかたまりであるとして chunk と同様の扱いをしている。ゆえに、本稿において sense group と chunk とは同義であると定義する。

英文を頭から読み下し、その意味を素速く理解することの意義が、さまざまな研究・実践で報告されている。Cohen (1990)によると、successful reader は一度に多くの単語を含む句を読むことができるのである。さらに、読書のスピードを考えると、英文の意味を一度日本語に直してから理解する習慣は、太田(1977)によれば、「よく読める」とはいいがたいのである。

また、sense group による読解訓練を導入することで、poor reader に特徴的な tunnel vision (英単語もしくは文字を注視する結果、文全体の内容把握に失敗すること)の克服に絶大な効果が期待できるのである。

聴解訓練において、鈴木(1992: 205)は、「句や節単位にポーズを入れた教材で指導するほうが高度な聴解力を養成でき(途中省略)、治療的なりスニングの指導法である」としており、ここでも

sense group による理解訓練の有効性が見いだされる。

今日、中学生や高校生には将来どのような方向に進んでも役立つ英語が必要とされている。役立つ英語とは身についた英語であるといえる。つまり、習得の分野を指すのである。

神経言語学において、第2言語習得理論との関連で、Genesee (1987) は、言語習得と右脳はなんらかの形で結びついていると主張している。また、Hatch (1983) は、右脳と chunk-learned utterance とはなんらかの連結があるとしている。ゆえに、sense group (chunk) による英語指導は英語習得への橋渡しとなる。

## 2. センス・グループを用いた授業実践

### 2.1. 年間計画

本実践の対象となった生徒は、1992年度共愛学園中学・高等学校の高校英語科I年生3クラス113名女子である。113名中42名(37%)は中学校在学中に実用英語技能検定3級に合格しており、また、残り71名中39名(55%)は第1学期中同級に合格した結果、3級の保持者は81名(72%)

となった。

できるだけ生徒の英語習得を促進させる目的で1年間を通じて次のページの表1のようなセンスグループを用いた読解・聴解訓練を導入した。

### 2.2. 各学期の主目標

各学期<sup>注)</sup>の目標は、次のようであった。

#### 第1学期(4月～8月)

読みにおいて、英文を頭から意味単位に理解する習慣の確立を目指す。

#### 第2学期(9月～11月)

読みにおいて、英文を頭から意味単位に理解することで、理解度が増すことと、理解に必要とされる時間の短縮を目指す。また、聴くことにおいて、英文を頭から意味単位に理解する習慣の確立を目指す。

#### 第3学期(12月～3月)

聴くことにおいて、英文を頭から意味単位に理解することで、理解度が増すことと、理解に

注) 本校はキリスト教主義の学校であり、クリスマス是学校行事の中心に据えているので、本実践時において、3学期制ではあるが、やや変則的な学期編成であった。

## SUMMARY OF THE THESIS

*This paper describes a study to investigate the relationship between reading and listening using sense groups and comprehension, and the time consumed to comprehend. Learning by sense groups is presented in the five forms of teaching English, including the classic teaching method named "read-and-look-up" together with the listening version of this method "listen-and-look-up" developed by the author, and so forth.*

*One hundred and thirteen senior high school students served as subjects for this study. The subjects were given a set of tests four times throughout the school-year of 1992.*

*Reported in this paper is an experimental study to test the following hypotheses: 1) the more habitual comprehending by using sense groups, the higher the scores of sentence comprehension, 2) a correlation between reading and listening comprehension, 3) the more habitual comprehending by using sense groups, the shorter time required to comprehend, and 4) a correlation between the degree of sentence comprehension and time needed to comprehend.*

*After statistical processing, a significant difference was found in hypotheses 1) and 3). From the results of this experiment, it is argued that in foreign language learning there is no correlation between reading and listening comprehension, and that concerning short-term memory, there is no relationship between the correctness and the swiftness of comprehension.*

表 1: 年間計画表

訓練項目	月	4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	使用教材
センスグループによるリーディング			○	○	○	○	○					4th Edition UNICORN English Course I(文英堂)
Read-and-Look-up				○	○							Introductory Steps to Understanding (OUP)
						○	○					英検 3 級面接カード
センスグループによるリスニング (書き取り練習)						○	○	○	○			NHK ラジオ続基礎英語
センスグループによるリスニング (1 頭練習)										○	○	NHK ラジオ続基礎英語
Listen-and-Look-up								○	○	○	○	NHK ラジオ基礎英語

必要とされる時間の短縮を目指す。

### 2.3. 目標達成への諸訓練

各訓練ともに、毎回の授業の頭の部分約 10 分を当てた。

Read-and-look-up と listen-and-look-up を本実践の主たる訓練として、他の訓練は補佐的役割を果たすものとした。

#### 2.3.1. センス・グループによるリーディング

主に教科書(文英堂・UNICORN English Course I)を用い、sense group ごとに slash (斜線)を英文に書き込ませた。これは、意味単位に区切り、その意味のかたまりを理解させる読解訓練で、いわゆる、フレーズ読みである。生徒たちにはスラッシュ・リーディングという名前で紹介した。

初期の段階では、できるだけ sense group を最小限にとどめ、生徒の習熟度に伴い、しだいに大きくそして長くしていった。

例

- ① The child / drank / the milk / after / he / ate / the rice.
- ② The child / drank the milk / after he ate / the rice.
- ③ The child drank the milk / after he ate the rice.

また、次のように区切り方の法則も教授しておいた。

- ① 文法的に緊密な関係のあるものは区切らない
- ② 関係詞や接続詞、前置詞の前で区切る
- ③ カンマ (同格句や挿入句の前後ならびに語句の列挙がある場合) で区切る

#### 2.3.2. Read-and-Look-up

“Read-and-Look-up” は、West (1960: 63-65) が言語習得の手段として非常に有効であるとするもので、以下のような段階を踏むものである。(訳: 筆者)

##### 第 1 段階:

教師が教材の一部を範読しながら休止についての指示を出し、記入させる。また、必要な場合には、発音の記入もさせる。初心者には、顔を上げて言う箇所にしっかりと矢印を記入させる。

##### 第 2 段階:

教師が一文ずつ読み、その文について多くの質問をする。その際に生徒は、顔を上げて完全な文で答えなければならない。たとえば、教師が Ram's father had a nice farm. と読み、次のような質問が出される。

Who had a farm?

What had Ram's father?

Whose father had a farm?

What sort of a farm was it?

この段階での目的は、生徒を文章に慣れさせることと、文は単語の単なる羅列ではなく、一連

の意味単位から成り立っていることを意識させることにある。

### 第3段階:

生徒は読みの練習に入る。本を胸の中段より少し下の位置で、やや左に寄せて持つ。一人一人、文単位の黙読をし、本を胸にあて中を見ないようにして、唇だけを動かして読む。ここでは当然 *crescendo effect* (漸増効果) が予測される。その時には注意を促す。一般的な誤りは、頭の中に送り込まれた文を言い終わらないうちに再度本へ目をやることや、本を必要以上に動かすこと、目だけ動かすべきなのに頭を動かすことなどである。

### 第4段階:

教師は読みの成果を測る。生徒一人を指名し最初に黙読させ、次に本を伏せ、教師自身または級友の一人に向けて読ませる。

意味単位を誰でもいいから一人に向けて読み、決してクラス全体に向け漠然と読まないようにする。一つの意味単位を一人に、次の意味単位を別の一人に対して読む。この練習中、語りかける時は、一人に対してだけという意識を持たせる。これは、ペアで行うこともできる。できるだけ多くの意味単位を覚え練習するよう奨励する。本に書かれていた通りでなく、自分の言葉で表現した場合、言ったことの内容が正しければ、むしろ歓迎する。

練習を重ねるうち、言える意味単位は次第に拡大され、やがて、文全部となり、後にパラグラフ全体をも言えるようになる。そして、本の内容を要約し、自分の言葉で言えるようになるのである。(以下省略)

この West の *read-and-look-up* を再検討することで、Fanselow (1987) もまた、意味単位に区切って読むことの意義を見いだしている。彼の提唱する *read-and-look-up* の方法とは、次のように要約できる。

#### ① まず、*read-and-look-up* のやり方を実演する。

たとえば、一人の生徒に向け、“*Read silently, look up, speak*” という指令を出し、実際に各指令内容に沿って行ってもらうか、教師がクラ

ス全体の前に立ち二人分の役を演じる。

#### ② あらかじめプリント等を準備し、*slash* (/) や *arrow* (↑) を意味単位に区切られるところに記入しておく。生徒の持っている教科書を利用する場合には、“*The child slash who is eating slash is crying*” と読みあげる。

また、生徒自身に *shash* 等を書き込ませる際には、練習する意味単位が拡大化していく可能性も考慮に入れると、鉛筆の使用が最適である。

#### ③ 実演と同じように、意味単位を黙読し、次に顔を上げ、その意味単位を級友もしくは教師に向かって語る。ペアワークで行う方が良いとする。

#### ④ この *read-and-look-up* において、音声的誤りは別の問題として他の指導場面で取り扱う。

名和、関 (1987: 14) は、「1種類の感覚だけを使って勉強するよりも、数種類の感覚を一緒に使って勉強するほうが、注意力が持続しやすく、飽きもきません。(中略) これをうまく組み合わせた効果的な暗唱法が、*Read and look up* 法です」として、この方法の教室での導入を提案している。本実践では、Fanselow の推薦する方法での *read-and-look-up* を用いることにした。

### 2.3.3. センス・グループによるリスニング (書き取り練習)

個人によるリスニング練習で、会話を扱った市販の音声教材に、句や節単位にポーズを付加したものを使用した。ただし、短い文はそのままにしておいた。

練習の開始前に、幾つかの語句を板書し、その意味を明確にしておいた。

#### 教材例

NHK ラジオ「続基礎英語9月号」P.40より  
板書した語句

*scared* (怖がって)    *calm* (落ち着いて)  
*be scared* (怖がる)    *of course* (もちろん)  
*keep moving* (動き続ける)

A: Where were you / when the earthquake happened?

B: I was / on the Bay Bridge. My father was driving.

A: Oh, my! Were you scared?

B: Of course. But my father said, / "Don't worry. We will be fine." So I tried to be calm.

A: Did the cars keep moving?

B: No, / all the cars stopped / while the earthquake was happening.

句や節、並びに文の意味を、日本語でノートに書き取るのである。会話は二度放送された。

### 2.3.4. センス・グループによるリスニング (口頭練習)

基本的には書き取り練習と手続きは同じであるが、ペアワークとして、聴いた句や節、及び文の意味をパートナーに語るもので、パートナーには会話全体が印刷されているプリントが配布され、それにより相手の語る意味を確認できるようになっていた。放送は二度行われ、二度目の放送がある前に相手に対してヒントを与えてもよいという指示が出された。

### 2.3.5. Listen-and-Look-up

手続きは、すべてセンスグループによるリスニング(口頭練習)と同じであるが、ただ聴いた英語をそのまま相手に語るのである。また、この練習全体の流れが read-and-look-up に似ており、なおかつ筆者の経験より、生徒の大半には聴いている最中にうつむく傾向が認められるが、このリスニング練習においては自分のパートナーに語る際にはどうしても顔を上げなければならないことから、listen-and-look-up と命名した。

ただし、read-and-look-up と違うところは、一斉授業のため、この練習全般を通じて生徒自身のペースで聴くことができなかったところである。

### 2.3.6. 音声指導

第1・第2学期を通じて音素指導を行った。これは、read-and-look-up と listen-and-look-up を行う際の口頭練習にとって必要な処置として指導した。

川島、ローガンビル(1985: 161)は、「EA [東部アメリカ式音型] の音型は柔らかで (soft) 明るく (light)、マイルドな音型で反転母音 (retroflex vowels) をともなわないものが多い。(中略) この EA の標準音型は、日本語を母国語とする日本人にとってはもっとも理想的な音型、エリート的な音型としてスピーチ矯正のクラスなどで採用するとよいであろう」と主張している。今回の実践における母音指導は、EA の音型を用いた。なお、音声指導は、ほぼ週に一度の割合で教科書での音読練習の前に行った。

また、天満(1989: 89)により、「リズムというのは、一定の意味単位に語群をチャンクすることであるから、意味理解には重要な要素である」とされることから、本実践でも、リズムについては第1学期と、第2学期の9月・10月を通じて指導した。

## 3. 実験

### 3.1. 目的

1. 英文を頭から順に意味単位で理解する習慣の定着と、理解度との関係を調査する。
2. 英文を頭から順に意味単位で理解する習慣の定着と、理解に要する時間の関係を調査する。

### 3.2. 仮説

1. 意味単位で理解する習慣化により、理解度は増す。
2. 読解力と聴解力とは相関関係にある。
3. 意味単位で理解する習慣化により、理解に要する時間の短縮が起こる。
4. 理解度と理解に要する時間とは、相関関係にある。

### 3.3. 方法

#### 3.3.1. 被験者

本稿の実践の対象者と同じ113名である。

#### 3.3.2. テスト

##### (1) リーディングテスト

1992年4月より、7月、11月、1993年2月の4回にわたり、過去の英検3級の一次試験・

筆記で実際に出題された長文問題をそのまま使用した。

使用した問題は次の通りである。

- 第1回 昭和63年度第1回10番11番
- 第2回 平成元年度第1回10番11番
- 第3回 平成2年度第1回10番11番
- 第4回 平成3年度第1回10番11番

制限時間は13分間で、それぞれ10点満点とした。

## (2) リスニングテスト

1992年4月、7月、11月、1993年2月の4回にわたり、過去の英検3級の一次試験・ヒアリング問題第1部・第2部をそのまま使用した。

使用した問題は次の通りである。

- 第1回 昭和60年度第1回第2回
- 第2回 昭和61年度第1回第2回
- 第3回 平成2年度第1回第2回
- 第4回 平成3年度第1回第2回

各年度の第1回と第2回の問題を使用したため、それぞれ20点満点とした。

## (3) 読解に要する時間測定

1992年4月より、7月、11月、1993年2月の4回にわたり、読解に要する時間を調査した。方法として、被験者全員に簡単なカードを持たせて、黒板に貼られた一つ一つの英文を理解した瞬間にそのカードを上げさせた。この方法を一回の調査につき10の英文を英検3級の問題より抜粋し、用いた。(資料1参照)

また、理解度を正確にみるために、全員がカードを上げ終えた英文の意味と一致する日本語訳の選択肢問題を用意し、一つ英文の読みが終わるごとに一斉に取り組ませた。選択問題は冊子ふうになっており、次の選択肢が見えないようになっていた。

さらに、これら一連の作業をビデオカメラで記録し、後に、被験者全員の英文読解に要した時間測定を行った。被験者全員は顔を伏せていて、合図と共に顔を上げさせて黒板にある英文に目を向けさせた。顔を上げてからカードが上がるまでの時間(秒)を測定した。

次の問題より英文を抜粋した。

- 第1回 昭和61年度第1回8番と第2回8番
- 第2回 昭和62年度第1回8番と第2回8番
- 第3回 昭和63年度第1回8番と第2回8番
- 第4回 平成元年度第1回8番と第2回8番

## (4) 聴解に要する時間測定

1992年11月と1993年2月に聴解に要する時間を調査した。方法は、被験者全員にあらかじめ簡単なカードを持たせておき、カセットレコーダーで一度だけ放送される英語を聴いて理解した瞬間にカードを上げさせるというものであった。

一回の調査で10の英文を用いた。英文は、英検サクセス3級カセットブックからのものを利用した。(資料2参照)

理解度の正確さをみるために、読解に要する時間測定のとときと同様に、日本語訳の選択肢問題を用意した。

時間測定はビデオ撮影の記録に頼り、聴き終えた瞬間からカードが上がるまでの時間(秒)を測定した。

## 3.3.3. 分析方法

リーディングテストとリスニングテストの結果は、平均に有意差が認められるかどうか、分散分析により調べる。

また、読解に要した時間測定の結果は、後で述べるように、9語から成る英文に対しての時間の平均に有意差が認められるかどうか、分散分析により調べる。

さらに、聴解に要した時間測定の結果は、これも後で述べるように、9語から成る英文に対しての時間の平均に有意差が認められるかどうか、t検定により調べる。

## 3.4. アンケート調査

まず、新学年の初めに、英語学習動機に関するアンケート調査を行った。(資料3参照)

その後毎月、各理解訓練に対する被験者の習熟度、好き嫌い、および被験者が有効的手段と思うか否かを探るため、10-point-scaleのアンケート調査を実施した。



### 3.5. 結果

#### 3.5.1. テスト結果

(1) リーディングテストの結果

表 2: 正答数の平均と SD

	第1回	第2回	第3回	第4回
$\bar{X}$	8.71	9.05	9.31	8.93
SD	0.97	1.03	0.75	1.03

(N=98)

表 3: 分散分析表

要因	SS	df	MS	F
条件	18.39	3	6.13	8.07**
個人差	135.00	97	1.39	
残差	220.27	291	0.76	
全体	373.66	391		**P<.01

表 2 は、リーディングテストにおいて、1 水準以上失敗した者の全データを除外した際の正答数の平均と標準偏差とを示したものである。

分散分析の結果、表 3 に示したように、各回の効果は有意であった ( $F(3,291)=8.07, P<.01$ )。

LSD 法を用いた多重比較によれば、各回平均の大小関係は、第 1 回と第 2 回、第 1 回と第 3 回、第 2 回と第 3 回、および、第 3 回と第 4 回の間有意差が認められた ( $MSe=0.76, 5\%$  水準)。しかしながら、第 1 回と第 4 回の差と、および第 2 回と第 4 回の間有意ではなかった。

(2) リスニングテストの結果

表 4: 正答数の平均と SD

	第1回	第2回	第3回	第4回
$\bar{X}$	12.70	13.80	17.78	16.18
SD	2.71	2.05	1.56	2.33

(N 101)

表 5: 分散分析表

要因	SS	df	MS	F
条件	1595.60	3	531.87	172.69**
個人差	1037.21	100	10.37	
残差	923.10	300	3.08	
全体	3555.91	403		**P<.01

表 6: 全英文についての読解所要時間の平均と SD (秒) ならびに誤答数

		第 1 回									
		N=108									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$\bar{X}$		3.83	6.43	7.68	5.23	4.90	4.13	3.42	8.87	4.16	2.67
SD		1.22	2.35	6.49	2.51	2.36	2.08	1.92	5.44	2.07	0.95
誤答		2	0	0	0	8	41	3	2	0	0
		第 2 回									
		N=112									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$\bar{X}$		7.46	4.84	3.68	4.85	3.60	3.97	4.80	7.35	3.82	6.01
SD		1.82	1.76	0.81	1.00	0.54	0.94	0.83	2.15	0.30	1.24
誤答		6	1	4	8	2	7	3	21	1	9
		第 3 回									
		N=107									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$\bar{X}$		3.29	2.98	3.41	3.98	3.95	3.01	3.59	2.89	2.87	3.07
SD		0.39	0.41	0.62	0.57	0.96	0.50	0.59	0.48	0.52	0.53
誤答		1	5	2	1	1	3	2	1	0	0
		第 4 回									
		N=109									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$\bar{X}$		3.06	4.02	2.74	3.37	2.98	3.55	3.27	4.02	4.22	3.25
SD		0.58	0.87	0.58	0.61	0.44	0.66	0.56	0.86	0.88	0.66
誤答		1	2	1	6	0	11	13	13	8	12

表4は、リスニングテストにおいて、1水準以上失敗した者の全データを除外したときの正答数の平均と標準偏差とを示している。

分散分析の結果、表5に示したように各回の効果は有意であった ( $F(3,300)=172.69, P<.01$ )。LSD法を用いた多重比較によれば、すべての回数間に有意差が認められた ( $MSe=3.08, 5\%$ 水準)。

### (3) 読解に要する時間測定の結果

表6は、第1回の測定調査から第4回の測定調査までの全英文についての読解所要時間の平均と標準偏差、ならびに誤答数を示している。

ところが、各回で用いられた英文の平均語数(第1回は9.1語、第2回は8.4語、第3回は8.9語、第4回は8.7語)にばらつきがみられた。(資料1参照)そこで、各回に共通する関係節を含み9語から成る英文(1-9, 2-10, 3-3, 4-10)を取り上げてみた。

表7は、1水準以上失敗した者の全データを除外した場合の読解に要した時間(秒)の平均と標準偏差を示したものである。

分散分析の結果、表8に示したように、各回の効果は有意であった ( $F(3,225)=231.28, P<.01$ )。LSD法を用いた多重比較によれば、第1回と第3回、第1回と第4回、第2回と第3回、第2回と第4回間に有意が認められた ( $MSe=0.80, 5\%$ 水準)。しかしながら、第1回と第2回の差と、第3回と第4回の差間に有意は認められなかった。

表9: 全英文についての読解所要時間の平均とSD(秒)ならびに誤答数

		第1回									
		N=107									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$\bar{X}$		5.09	1.15	1.39	1.37	1.93	1.13	0.89	2.21	2.04	1.17
SD		2.31	0.31	0.31	0.40	1.05	0.43	0.43	0.27	0.86	0.38
誤答		40	3	26	25	29	4	3	19	18	3
		第2回									
		N=109									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$\bar{X}$		0.59	1.11	1.11	0.94	0.97	1.05	1.22	0.98	0.95	1.14
SD		0.30	0.52	0.32	0.21	0.19	0.30	0.45	0.21	0.26	0.51
誤答		1	16	11	1	4	15	11	4	13	22

表7: 読解所要時間の平均とSD(秒)

	第1回	第2回	第3回	第4回
$\bar{X}$	6.01	6.05	3.41	3.25
SD	1.69	1.24	0.62	0.66

(N=76)

表8: 分散分析表

要因	SS	df	MS	F
条件	555.07	3	185.02	231.28**
個人差	217.17	75	2.90	
残差	179.07	225	0.80	

全体 951.31 303 \*\*P<.01

### (4) 聴解に要した時間測定の結果

表9は、第1回と第2回の測定調査での全英文についての聴解所要時間の平均と標準偏差、ならびに誤答数を示したものである。

ところが、用いられた英文の平均語数(第1回は6.9語、第2回は7.7語)にばらつきがみられた。そこで、両方に共通するwh-疑問文でto-不定詞を含み9語から成る英文(1-5, 2-6)を取り上げてみた。また、データは対応のあるものとした。

表10: 聴解所要時間の平均とSD(秒)

	第1回	第2回	t
$\bar{X}$	2.02	1.00	6.38**
SD	1.10	0.30	

(N=52, df=51) \*\*P<.01

t検定の結果、両条件の平均の差には有意が認められた(両測検定:  $t(51)=6.38, P<.01$ )。したがって、第2回のほうが第1回より聴解所要時

間が少ないといえる。

### 3.5.2. アンケートの結果

4月に行ったアンケート調査の結果は、表11の通りである。

次の図は、毎月行った各理解訓練への意識調査の結果を示したものである。

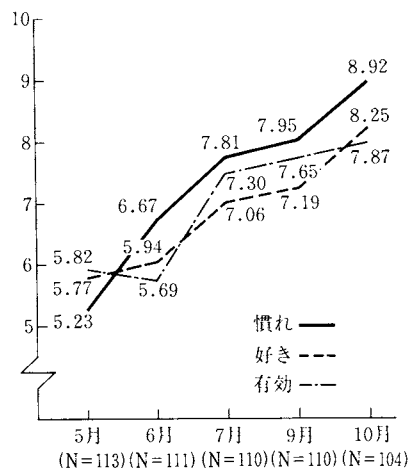
表11: アンケート調査の結果

(N=112)

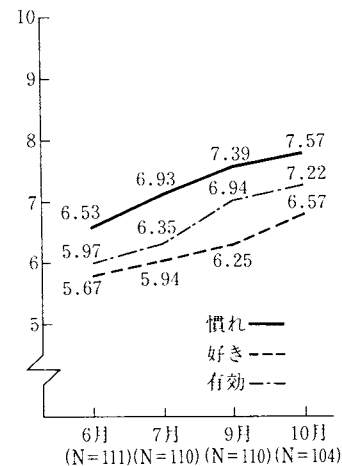
A	1	2	3	4	5	6	7	8
	46 (41.1%)	60 (53.6%)	67 (59.8%)	74 (66.1%)	69 (61.6%)	2 (1.8%)	36 (32.1%)	1 (0.9%)
B	1	2	3	4	5	6	7	8
	55 (49.1%)	45 (40.2%)	87 (77.7%)	53 (47.3%)	84 (75.0%)	77 (68.8%)	75 (67.0%)	70 (62.5%)

図: 毎月の理解訓練に対する意識調査の結果

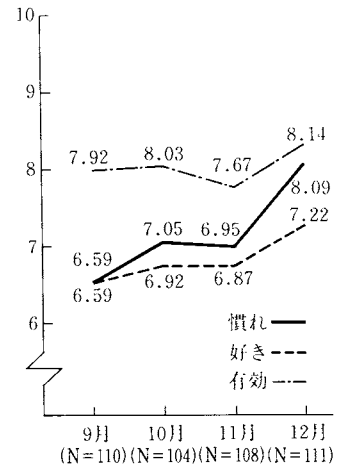
1) スラッシュリーディング



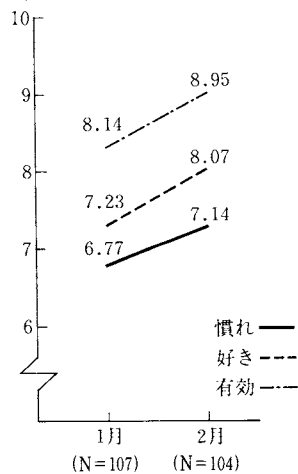
2) Read-and-Look-up



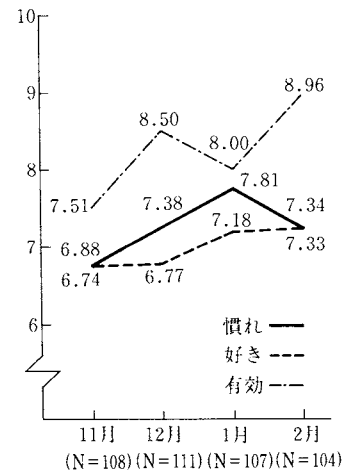
3) リスニング (書き取り練習)



4) リスニング (口頭練習)



5) Listen-and-Look-up



差が認められたことで、意味単位に理解する訓練が行われなければ、習慣化は弱まり、その結果、理解度は低下するといえる。

また、聴解について、表 5 の分散分析の結果、 $P < .01$  で有意差が認められ、帰無仮説は棄却されることになる。

しかし、聴解訓練を最も多く重ねていたはずの第 4 回のテストの結果の平均が第 3 回のテストの平均を下回することは、この間の聴解訓練方法が適さなかったか、テストの妥当性が疑われることになる。

### 3.6.2. 仮説 2 の検証

表 12: 両テストの相関

リーディング テスト	リスニング テスト	相関係数 r
第 1 回	第 1 回	0.03
第 2 回	第 2 回	0.25
第 3 回	第 3 回	0.31
第 4 回	第 4 回	0.07

表 12 から、第 2 回と第 3 回においてでさえ弱い相関しか見られず、これにより、「読解力と聴解力の間に相関関係がある」とする仮説は支持されないことになる。

### 3.6.3. 仮説 3 の検証

読解に要する時間について、表 7 の分散分析の結果、 $P < .01$  で有意差が認められた。また、聴解に要する時間についても、表 11 の t 検定の結果、 $P < .01$  で有意差が認められた。したがって、帰無仮説は棄却され、「意味単位で理解する習慣化により、理解に要する時間の短縮が起こる」ということができる。

### 3.6.4. 仮説 4 の検証

表 13: 両テストの結果と理解所要時間との相関

リーディング テスト	読解所要時間	相関係数 r
第 1 回	第 1 回	0.22
第 2 回	第 2 回	0.12
第 3 回	第 3 回	0.13
第 4 回	第 4 回	0.18
リスニング テスト	聴解所要時間	相関係数 r
第 3 回	第 1 回	0.07
第 4 回	第 2 回	0.17

表 13 の結果、第 1 回のリーディングテストの結果と第 1 回の読解に要する時間測定の結果との間にだけ弱い相関が見られる。他はほとんど相関がない。ゆえに、「理解度と理解に要する時間とは相関関係にある」とする仮説は支持されない。

### 3.6.5. アンケート結果より

表 11 によれば、英語で読み聴きすることへ大きな関心が寄せられていることがうかがえる。

それぞれの訓練方法ににだいに慣れ、自分にとって有効であると思うようになっていったことが、毎月実施された意識調査の結果（図参照）からうかがえる。

意味単位で理解する習慣の定着により、理解度が増したり、理解に要する時間の短縮が実現されたことが実験の結果、判明した。

ゆえに、今回の実践を通じて、被験者が英語の力として望んだものへ一歩近づくことができたといえるであろう。

## おわりに

生徒が英語に接した際に、意味単位で頭から英文を読み聴きする習慣の定着を目指し、約一年を通して理解訓練を段階的に導入した授業実践を展開してきた。

Hughes (1992) は、短期記憶との関連について語る中で、約 7 chunks の意味単位はおおよそ 30 秒間保持される、としている。この意味からすれば、意味単位ごとに、順に理解していく速度が遅

ければ、前に形成された意味象は消滅することになる。

これに対する答えとして今回の実践で判明したことは、意味単位で速く理解する習慣が着いたとしても、意味象は長く保持されず、理解度には何ら影響がない、ということができる。

また、Sticht (1972) は、母国語の場合、読解力と聴解力との間には強い相関関係がある、としている。ところが、今回の実践対象になった生徒の外国語としての英語の読解力と聴解力との間に

は相関関係はなかった。

つまり、外国語においては、両者の間に相関度はない、といえる。しかし、これはあまりにも急激な結論であるので、今後の課題としておく。

最後に、左枝分かれ言語である日本語を母国語とする学習者にとって、右枝分かれ言語である英語の習得を目指すことは、常に困難がつきまとう。これに挑んだ今回の実践が有意義なものであったのかどうかは、暫定的な答えが出されたものの、今後の継続した調査を必要とするものである。

## 参考文献

\*引用文献

- 1 \*Cohen, Andrew D. (1990) *Language Learning*, New York: Newbury House.
- 2 \*Fanselow, John F. (1987) *Breaking Rules*, New York: Longman.
- 3 \*Genesee, Fred (1987) "Neuropsychology and Second Language Acquisition," ed. Leslie M. Beebe *Issues in Second Language Acquisition*, New York: Newbury House.
- 4 グリーン, J. 認知科学研究会訳 (1990) 『言語理解』海文堂
- 5 \*『高等学校学習指導要領』(1989) 文部省
- 6 橋田浩一 (1992) 「言語能力と一般的認知機構」『月刊言語』vol. 21, no. 12, 16-23
- 7 \*橋本植矩 (1989) 『"RIC 方式" 速攻英語長文問題』日本英語教育協会
- 8 \*Hatch, Evelyn Marcussen (1983) *Psycholinguistics — A Second Language Perspective —*, Cambridge, Mass.: Newbury House.
- 9 \*Hughes, James (1992) "Reading in L1 and L2: Reading is Understanding Meaning," *The Language Teacher*, vol. 16, no. 6 17-19.
- 10 ジョン・コンドン 斎藤美津子, 横山紘子訳 (1972) 『ことばの世界 コミュニケーション入門』サイマル出版会
- 11 \*川島彪秀, G・ブルース・ローガンビル (1985) 『英語音声学—音声・構音・発音—』三修社
- 12 マイケル・I・ボズナー編 佐伯胖, 土屋俊監訳 (1991) 『言語への認知的接近』産業図書
- 13 \*名和雄次郎, 関典明 (1987) 『中学英語の指導技術—意欲を高める工夫と実践』ELEC
- 14 Newmark, Leonard (1966) "How to Interfere with Language Learning," *International Journal of American Linguistics*, vol. 32, no. 1, 77-83.
- 15 \*太田朗 (1977) 『英語学と英語教育をめぐって』ELEC
- 16 \*太田垣正義, 大森孝克 (1991) 「センスグループを利用した速読解」『全国英語教育学会紀要』vol. 2, 83-92
- 17 ポール・ショシャール 吉倉範光訳 (1972) 『言語と思考』白水社
- 18 \*Rivers, Wilga M and Temperley, Mary S. (1978) *A Practical Guide to the Teaching of English*, New York: Oxford University Press.
- 19 Rivers, Wilga M (1983) *Speaking in Many Tongues*, Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- 20 佐伯智義 (1992) 『科学的な外国語学習法』講談社
- 21 Scovel, Thomas (1991) "Why Language Do Not Shape Cognition: Psycho-and Neurolinguistics Evidence," *JALT Journal*, vol. 13, no. 1, 43-56.
- 22 Smith, Frank (1985) *Reading without Nonsense*, New York: Teachers College Press.
- 23 Stevick, Earl W (1982) *Teaching and Learning Languages*, Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- 24 \*Sticht, Thomas G. (1972) "Learning by Listening," ed. Roy O. Freedle and John B. Carroll, *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*, Washington, D.C.: V. H. Winston, 285-314.
- 25 \*鈴木寿一 (1992) 「Perceptual Sense Unit の研究を踏まえたリスニング指導法とその効果」『英語科教育実践講座』第1巻, 201-207 ニチブン
- 26 高梨庸夫, 高橋正夫 (1987) 『英語リーディング指導の基礎』研究社出版
- 27 田中春男, 玉崎孫治, 大塚達雄, 有元将剛, 松永隆 (1987) 『言語習得と英語教育』ELEC
- 28 \*天満美智子 (1989) 『英文読解のストラテジー』大修館書店
- 29 \*West, Michael (1960) *Teaching English in Difficult Circumstances*, London: Longmans.
- 30 山田純, 松浦伸和, 柳瀬陽介 (1988) 『英語学力差はどこから生じるのか』大修館書店

## 資料

### 資料 1:

読解所用時間測定に用いた英文と日本語訳選択肢問題

(\*: 正解)

### 第 1 回

1 My grandmother gave me a birthday present yesterday.

[変更箇所あり]

- a おばあさんが、きのうバースディプレゼントを買ってくれました。
- \*b おばあさんが、きのうバースディプレゼントを私にくれました。
- c おばあさんに、きのうバースディプレゼントをあげました。
- d おばあさんに、きのうバースディプレゼントを買ってあげた。

2 The student who always studies history in the library is Taro.

- a 図書館で時々歴史の勉強をしている生徒は太郎君です。
- b 図書館でいつも歴史の勉強している生徒は太郎君ではありません。
- \*c 図書館でいつも歴史の勉強している生徒は太郎君です。
- d 図書館で歴史の勉強をしていない生徒は太郎君です。

3 Osaka has the third largest population in our country.

- a 大阪はわが国で人口が二番目に多い都市です。
- b 大阪はわが国で人口が三番目に少ない都市です。
- c 大阪はわが国で人口が二番目に少ない都市です。
- \*d 大阪はわが国で人口が三番目に多い都市です。

4 This road will take you to the museum.

- \*a この道を行けば博物館に行けます。
- b この道を行っても博物館には行きません。
- c この道では博物館には行きません。
- d あの道を行けば博物館に行けます。

5 Mike went out of the room without saying a word.

- a マイクは何かを言って部屋から出て行きました。
- b マイクは一言言って部屋から出て行きました。
- \*c マイクは一言も言わずに部屋から出て行きました。
- d マイクはぶつぶつ言って部屋から出て行きました。

6 Takao speaks not only English but also French.

- a 隆夫は英語だけでなくフランス語も話せません。
- \*b 隆夫は英語だけでなくフランス語も話します。
- c 隆夫は英語だけでなくフランス語も話したい。
- d 隆夫は英語だけでなくフランス語も話したくない。

7 The car stopped in front of the big house.

- a 車がその小さな家の前で止まりました。
- b 車がその大きな家の後ろで止まりました。
- c 車がその大きな家の横で止まりました。
- \*d 車がその大きな家の前で止まりました。

8 People will laugh at me if I wear such a shirt.

- a もし私がそんなズボンをはいたら人々は私を笑うでしょう。
- \*b もし私がそんなシャツを着たら人々は私を笑うでしょう。
- c もし私がそんなシャツを着ても人々は私を笑わないでしょう。
- d もし私がそんなズボンをはいても人々は私を笑わないでしょう。

9 The story you told me yesterday was very interesting.

- \*a あなたが昨日私に話してくれた物語はたいへんおもしろかった。
- b あなたが昨日私に話してくれた物語はとてつもらな

った。

- c あなたが一日私に話してくれた物語はたいへんおもしろかった。
- d あなたが一日私に話してくれた物語はとてつもらな

10 We didn't know where the boy would go.

- a 私たちはその少年がどこへ行くつもりなのかわかった。
- b 私たちはその少年がどこへ行ったのかわかった。
- c 私たちはその少年がどこへ行ってきたのかわかりませんでした。
- \*d 私たちはその少年がどこへ行くつもりなのかわかりませんでした。

### 第 2 回

1 Please take care not to catch cold.

- a かぜをひいたのですか。
- b かぜをひかないようにしましょう。
- \*c かぜをひかないように気をつけてください。
- d かぜをひいては困ります。

2 I've never heard a story like that.

- \*a そんな話は聞いたことがありません。
- b そんな話はめったに聞けない。
- c そんな話を聞いたことがありますか。
- d そんな話は珍しくありません。

3 I don't know what sports they like.

- a 彼らがどんなスポーツに興味があるのかわかります。
- \*b 彼らがどんなスポーツが好きなのかわかりません。
- c 彼らがどんなスポーツが好きなのかわかりますか。
- d 彼らがどんなスポーツが好きなのかわかります。

4 It's fun for me to watch dramas on TV.

- a テレビでドラマをみるのはおもしろくない。
- b テレビのドラマは退屈だ。
- c テレビのドラマにはファンが多い。
- \*d テレビでドラマをみるのはおもしろいものです。

5 What kind of books does your brother like?

- a お姉さんはどんな本が好きですか。
- b お兄さんはどんな本を買いましたか。
- \*c お兄さんはどんな本が好きですか。
- d お姉さんはどんな本を買いましたか。

6 Will you tell me which bus to take?

- a 次のバスは何時だか教えてください。
- \*b どのバスに乗ったらよいか教えてください。
- c どのバス停へ行ったらよいか教えてください。
- d どのバスが安いか教えてください。

7 We cannot read this book without using a dictionary.

- \*a この本は辞書なしでは読めません。
- b この本は辞書なしでも読めます。
- c この本は辞書なしでは読めませんが。
- d この本は辞書なしでも読めますか。

8 Last night I went to bed half an hour earlier than usual.

- a 昨晚はいつもより 1 時間遅く寝ました。
- b 昨晚はいつもより 30 分遅く寝ました。
- \*c 昨晚はいつもより 30 分早く寝ました。
- d 昨晚はいつもより 1 時間早く寝ました。

9 My mother always tells me to study hard.

- \*a 母はしっかり勉強しなさいといつも言っています。
- b 母はしっかり勉強しなさいといつもは言いません。
- c 母はしっかり勉強しなさいも時々言います。

d 母はしっかり勉強しなさいとたまに言います。

10 This is the fastest train that I've ever taken.

- a これは私が今までに乗った中でいちばん遅い列車です。
- b これは私が今までに見た中でいちばん速い列車です。
- c これは私が今までに乗った中で二番目に速い列車です。
- \*d これは私が今までに乗った中でいちばん速い列車です。

### 第3回

1 We had a very good time on the bus.

- a 私たちはタクシーの中でとても楽しく過ごしました。
- \*b 私たちはバスの中でとても楽しく過ごしました。
- c 私たちは長い時間バスに乗りました。
- d 私たちは長い時間バスを待ちました。

2 How many kinds of animals do you have?

- \*a あなたは何種類の動物を飼っていますか。
- b あなたは何種類の動物を飼うことができますか。
- c あなたの家には何種類の植物がありますか。
- d あなたたちの何人が動物を飼っていますか。

3 This is the most interesting book I've ever read.

- a この本には何もおもしろいところがない。
- b この本はおもしろいですか。
- c この本は誰が書いたのですか。
- \*d これは私が今までに読んだもっともおもしろい本です。

4 Who is the old man sitting on the bench over there?

- a あそこのベンチにすわっている人を見かけたことがありますか。
- b あそこのベンチは誰のものですか。
- \*c あそこのベンチにすわっている老人は誰ですか。
- d あそこのベンチはできてからだいぶ時間がたっています。

5 Do you know what time Emily will start this evening?

- \*a エミリーが今夜何時に出発するか知っていますか。
- b エミリーは今夜外食するのですか。
- c エミリーが乗る飛行機は何時に出発するのですか。
- d エミリーが今度向かう国はどこですか。

6 Please give me something warm to drink.

- a 何か冷たい飲みものをください。
- b 何かおもしろいことがありますか。
- c 何かお手伝いすることがありますか。
- \*d 何かあたたかい飲みものをください。

7 Will you tell me how to study foreign languages?

- a 私は外国語の学習のしかたを知らない。
- \*b 外国語の学習のしかたを教えてくださいませんか。
- c 外国語の学習は大変ですか。
- d 外国語の学習は楽しい。

8 The top of the mountain is covered with snow.

- \*a その山の頂上は雪でおおわれています。
- b その山のふもとには雪でおおわれています。
- c その山の頂上には雪が降っています。
- d その山のふもとには雪が降っています。

9 Let's go out for a walk if you're free.

- a 散歩に出かけたらどうでしょう。
- b 散歩に出かけるのは体にいいことです。
- \*c もしおひまでしたら散歩に出かけましょう。
- d もしおひまでしたら映画に出かけましょう。

10 French is too difficult for me to understand.

- a 私にはフランス人が理解できません。

b フランス料理をおいしいと思いますか。

c フランス語はむずかしいですか。

\*d フランス語はむずかしすぎて私には理解できません。

### 第4回

1 We saw many kinds of flowers in the park.

- a 私たちは公園でたくさん種類の動物を見ました。
- \*b 私たちは公園でたくさん種類の花を見ました。
- c 私たちは公園でたくさんの人に会いました。
- d 私たちは公園でたくさん遊びました。

2 Three years have passed since I moved here.

- a ここへ来るのに3年かかりました。
- b ここへ引越してから5年になります。
- \*c ここへ引越してから3年になります。
- d ここへ引越すまでに3年かかりました。

3 Please teach me how to drive a car.

- \*a 車の運転のしかたを教えてください。
- b 車の運転のしかたを知っていますか。
- c 車の運転のしかたはむずかしい。
- d 車の運転のしかたはかんたんです。

4 I wonder what time the bus will leave here.

- a そのバスはどこへ向かうのですか。
- b そのバスはここを通過した。
- c そのバスはここを出発した。
- \*d そのバスは何時にここを出発するのかしら。

5 Tomoko can speak both English and French.

- a 友子は英語もフランス語も話すことができません。
- \*b 友子は英語もフランス語も話すことができます。
- c 友子は英語とフランス語には興味がありません。
- d 友子は英語とフランス語には興味があります。

6 Mt. Fuji is three times as high as this mountain.

- \*a 富士山はこの山の3倍の高さです。
- b 富士山はこの山より高い。
- c 富士山はここから3kmです。
- d 富士山はこの山から3kmのところにあります。

7 Kenji didn't know what his brother was doing.

- \*a 健次は兄が何をしているのかわかりませんでした。
- b 健次は弟が何をしているのかわかっていた。
- c 健次は兄が何をしているのかわかりません。
- d 健次は弟が何をしているのかわかっている。

8 Will you tell me the way to the nearest station [変更箇所あり]

- a この駅が一番近いのですか。
- b この駅が一番小さい。
- \*c 最も近い駅へ行く道を教えてください。
- d 最も近い駅はどこですか。

9 I'm sure Ann will come to my house tomorrow.

- a アンはきっと今日私の家へ来てくれると思います。
- \*b アンはきっと明日私の家へ来てくれると思います。
- c アンはきっと私の家へ来たのです。
- d アンはきっと昨日私の家へ来たのです。

10 I like the doll which my uncle gave me.

- a 私はおばさんからもらった人形が気に入っています。
- b 私はおばさんからもらった人形が気に入らない。
- c 私はおじさんからもらった人形が気に入らない。
- \*d 私はおじさんからもらった人形が気に入っています。

資料 2:  
聴解所要時間測定に用いた英文と日本語選択択肢問題  
(\*: 正解)

第 1 回

- 1 Why were you at that meeting?
  - a いつあなたはあの会議に出席したのですか。
  - \*b なぜあなたはあの会議に出席したのですか。
  - c どの会議に出席したのですか。
  - d どのような会議に出席したのですか。
- 2 Do you know any of those girls over there?
  - a あそこにいる少年たちの誰かを知っていますか。
  - b あそこにいる老人たちの誰かを知っていますか。
  - \*c あそこにいる少女たちの誰かを知っていますか。
  - d あそこにいる人たちの誰かを知っていますか。
- 3 Who is this picture of?
  - a あの写真は誰ですか。
  - b あの写真は何ですか。
  - c この写真は何ですか。
  - \*d この写真は誰ですか。
- 4 How well does your father speak English?
  - \*a あなたのお父さんはどのくらいうまく英語を話しますか。
  - b あなたのお父さんはどのくらいうまく英語を話しましたか。
  - c あなたのお父さんは英語をうまく話しましたか。
  - d あなたのお父さんは英語をうまく話せるのですか。
- 5 What's the quickest way to go to the zoo?
  - a 動物園への近道を知っていますか。
  - b 動物園への近道を教えてください。
  - \*c 動物園へ一番早く行く方法は何ですか。
  - d 動物園へ早く行きますか。
- 6 Are you ready for tomorrow's examination?
  - \*a 明日の試験の準備はできていますか。
  - b 明日の試験の準備はできていますね。
  - c 明日の試験は大変ですか。
  - d 明日の試験はどうなっていますか。
- 7 Shall I open the window for you?
  - a 窓を開けてください。
  - b 窓を閉めてください。
  - \*c 窓を開けましょうか。
  - d 窓を閉めましょうか。
- 8 Will you pass me the salt?
  - \*a 塩をとっていただけますか。
  - b 砂糖をとっていただけますか。
  - c 塩はここで買えますか。
  - d 砂糖はここで買えますか。
- 9 What's the big hurry, Tom?
  - a どこへ行くの、トム。
  - b どうしたの、トム。
  - \*c 何をそんなに急いでいるの、トム。
  - d 幸せかい、トム。
- 10 How long have you studied English so far?
  - a 今までに英語の勉強をしたことがありますか。
  - b までの英語の勉強は大変でしたか。
  - \*c これまでにどのくらいの期間英語を勉強していますか。
  - d これまでの英語の勉強は楽しかったですか。

第 2 回

- 1 How many English classes do you have a week?
  - a 英語の授業は一月にどのくらいありますか。
  - b 英語の授業は一日にどのくらいありますか。
  - \*c 英語の授業は一週間どのくらいありますか。
  - d 英語の授業は大変ですか。

- 2 What do you call a man who teaches science?
  - \*a 科学を教える人を何といいますか。
  - b 科学を教える人は誰ですか。
  - c 科学とは何ですか。
  - d 科学者を知っていますか。
- 3 Have you ever been in an airplane?
  - a 空港に行ったことがありますか。
  - \*b 飛行機に乗ったことがありますか。
  - c 飛行機は好きですか。 / d 飛行機に乗りたいですか。
- 4 How about having dinner with me?
  - a 夕食はすみましたか。 / b 夕食は何時ですか。
  - c 夕食はどこでとりますか。
  - \*d 夕食を一緒にいかがですか。
- 5 You don't speak Japanese, do you?
  - a 日本語を話しますよね。
  - \*b 日本語は話しませんよね。
  - c 日本語は話しやすいですか。
  - d 日本語を勉強したいですか。
- 6 When do you want me to finish this report?
  - a この報告書を調べたのですか。
  - b この報告書は誰が仕上げたのですか。
  - \*c いつまでにこの報告書を仕上げればいいのですか。
  - d いつこの報告書が提出されますか。
- 7 Is there anything wrong with this car?
  - a この車はどうですか。 / b この車は調子がいい。
  - c この車は誰のですか。
  - \*d この車はどこか調子が悪いのですか。
- 8 What's your sister planning to do tomorrow?
  - \*a お姉さんは明日何を予定ですか。
  - b お姉さんは今日何を予定ですか。
  - c お姉さんは何をしていますか。
  - d お姉さんは何がしたいのですか。
- 9 Can everybody in this group play the piano?
  - a このグループでピアノをひくのですか。
  - b このグループの人はピアノがひけますか。
  - \*c このグループの人は誰でもピアノがひけますか。
  - d このグループの人は誰もピアノがひけません。
- 10 Do you have change for a fifty-dollar bill?
  - a 5 ドル札がおつりがありますか。
  - \*b 50 ドル札がおつりがありますか。
  - c 50 ドル札を持っていますか。
  - d 50 ドル札を出してください。

資料 3: アンケート

I— ( ) ( ) 番 氏名 ( )  
(いくつ選んでもかまいません)

- A. 私が英語の勉強をするのは、
1. 外国で生活がしたい \_\_\_\_\_
  2. 英語を話す人と一緒に働きたい \_\_\_\_\_
  3. 試験に合格したい \_\_\_\_\_
  4. 就職したい \_\_\_\_\_
  5. 言葉に興味がある \_\_\_\_\_
  6. 家業を継ぎたい \_\_\_\_\_
  7. ポップソング等に興味がある \_\_\_\_\_
  8. 海外旅行がしたい \_\_\_\_\_
- からです。

B. 私は英語で

1. 新聞や雑誌を読み \_\_\_\_\_
2. 文学作品を読み \_\_\_\_\_
3. 会話を楽しみ \_\_\_\_\_
4. 文通をしてみ \_\_\_\_\_
5. 映画や劇を鑑賞し \_\_\_\_\_
6. ラジオや音楽を聴き \_\_\_\_\_
7. スピーチを行い \_\_\_\_\_
8. 本を読み \_\_\_\_\_

たい。



# 積極的にコミュニケーションを図るための 戦略的能力の育成

## ——Listening and Speaking for Communication の指導を中心にして

京都市立朱雀中学校教諭

杉本義美

### 1. はじめに

中学に入学してきた頃の生徒たちは、だれもが英語を話せるようになりたいという気持ちを強く持っており、学習に対して積極的に取り組んでいる。ところが、1年の終わり頃から、その積極的な学習態度が少なからず消極的になってきて英語を進んで話そうという意欲が弱まってくる。このような変化は、なぜ起こってくるのだろうか。それには2つの原因があると思われる。その1つは、子どもから大人への移行期、つまり思春期にみられる意識の変化であり、もう1つは英語に対する興味・関心の低下である。

ところで、後者の興味・関心の低下は大部分が、指導者の指導方法および教授法に起因すると考えられる。つまり、中学生が英語を話したい、英語を使ってコミュニケーションをしたいという意欲を助長する指導方法があまりとられていないのである。具体的にいうと、学習した表現を適切な場面に用いて話す(使う)という活動が十分に与えられていないのが現状である。そこで、このような現状を打破し、積極的にコミュニケーションを図るための能力を高めていく指導方法について、実践を踏まえて考えてみたい。

### 2. コミュニケーションをめざす 英語教育

今、コミュニケーションをめざす英語教育が希求され、中学・高校の現場では、生徒のコミュニケーション能力を高める指導はどうやればよいか

がいつも話題となっている。しかし、そのために効果的な授業活動を行うには、まず第一にわれわれ英語教師が生徒に求めるコミュニケーション能力とは何か、コミュニケーション能力育成のためには特にどのようなことに重点を置いて指導しなければならないかを、十分に見極める必要がある。そこでまず、コミュニケーション能力について考察する。

#### 2.1 コミュニケーション能力

従来、コミュニケーション能力=文法の能力と長い間理解されてきたが、外国語教育の立場から、Canale and Swain (1980) および Canale (1983) は、コミュニケーション能力を、

- Grammatical Competence
- Sociolinguistic Competence
- Discourse Competence
- Strategic Competence

の4つに分類した。

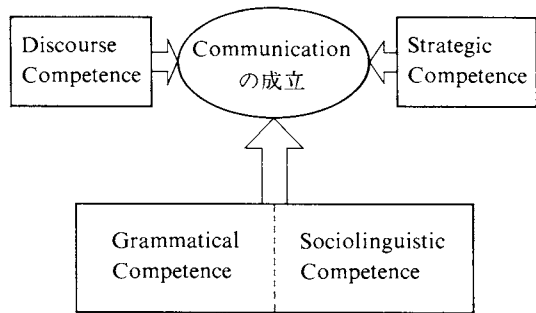
さらに、Sandra J. Savignon (1983) は、この理論を基盤にして、実際の教室での活動に役立つさまざまな視点を提示している。和田 (1991) は、「この Savignon の理論が今回の学習指導要領の趣旨を考えるのに最も有効で、かつ最も practical な観点を示してくれる」と述べている。そこで、この Savignon の理論に基づく、コミュニケーション能力の育成について考えてみる。

Savignon によると、上記の4つの Competence =能力は、次のように定義される。

- (1) **Grammatical Competence:** 英語の言語構造の特徴を理解し、正しい語や文を作り出す力。
- (2) **Sociolinguistic Competence:** 発話の適切さを判断できる力。ことばの社会的ルールに関する能力であり、文化圏ごとに決められている性差、地位、などに関連する表現を正しく使える力。
- (3) **Discourse Competence:** 談話や文章を構成することができる力。つまり、コミュニケーションを効果的に展開する力。
- (4) **Strategic Competence:** 発話を「持続」させる力。

この4つの能力が実際のコミュニケーションを進めるときどのようにかかわっているのか。図1のように、基礎となる語い・文法・文型 (Grammatical Competence) とその場にふさわしい社会的ルールに基づく能力 (Sociolinguistic Competence) の両者が相まってコミュニケーションのための発話となる。そして、その発話が相手の発話に対して適切なものか、また相手の発話を受けてどのように発話をしていくかを考えていく能力 (Discourse Competence) がコミュニケーションの段階で必要となる。さらに、話題がなくなった

図1: 実際のコミュニケーション



り、どのように言っていていかわからないときにコミュニケーションを持続させていくテクニック的な能力 (Strategic Competence) も必要になる。

## 2.2 積極的にコミュニケーションをすすめていく能力

今までわれわれ英語教師は「自己表現活動」や「表現力の育成」を目指す指導として、生徒にスピーチをさせたり、role-play をさせたりしていたが、これらの活動では、生徒は自分が習った表現を与えられた状況・場面で再生産しているだけであった。もちろん、このような活動は、学習活動と言語活動との橋渡しをする重要な活動である。だが、表面上、生徒たちが活発にその活動をしていたとしても、それは積極的にコミュニケーショ

## SUMMARY OF THE THESIS

*This paper reports on the teaching method to develop students' communicative competence.*

*At junior high school level, I think that it is very important to develop students' 'Discourse Competence' and 'Strategic Competence'.*

*In particular I tried to make a pedagogy to develop the students' competence to sustain conversations in English. I would like to report on two following points concretely.*

*The first one is about new materials for communication. I made communicative listening and speaking materials which have functional syllabi and some strategies for sustaining communication.*

*The second is about communicative activities for developing students' 'Strategic Competence'. In the classroom tasks, I tried to do some devices for training students' creativity and strategies — impromptu response, guessing, redundancy, asking questions and so on.*

*Through these classroom tasks, students are much more active in lessons than before.*

*In conclusion, I believe that this pedagogy gives us useful examples to develop students' positive attitudes toward communicating in English.*

ンをすすめていることとイコールではない。

この点について、和田（1991）は次のように述べている。「一般的に言えば『話すこと』の言語活動において日本の中学校・高等学校では「正しさ」を求めすぎているようである。

このような状況では、『英語で積極的に話そうとする態度』は育成されないであろう」

さらに、教室内でしか通用しないコミュニケーション活動をやっているにもかかわらず実際のコミュニケーションにはつながらない場合が多い。実際のコミュニケーションでは常に相手の反応をうかがいながら、ネゴシエーションをしながら、会話をすすめていかなければならない。不測の事態によって、こちらの意図する内容を急きょ変更して、コミュニケーションを続ける場合もある。

以上から、積極的にコミュニケーションをすすめていくためには、教室内においては、まず、accuracy よりも fluency を重視していき、かつ少しでも実際の会話に近い活動を設定していくことが大切であるといえよう。そのためには、われわれがめざすコミュニケーション活動はどうあるべきか、次に考えていきたい。

### 2.3 コミュニケーション活動

コミュニケーション活動は一般的に難しいと思われがちであるが、授業、学習活動としてのそれ英語の基礎力の養成のためのものであって、難しいものではないという認識を持つべきである。われわれは、英語の基礎力といえば、文法能力だけを考えがちである。

もちろん、その内在化は、ことばの習得には必要不可欠である。だが従来のように文法能力のみを高めるために構造学習活動や疑似コミュニケーション活動に終始しては、正確さと定型的応答を求めることになり、コミュニケーション活動で最も重要な interaction は生まれてこない。だからこそ、われわれがめざすコミュニケーション活動とは、次の A. Malamah-Thomas（1987）の文章に要約される。

“Where there is no interaction, but only action and reaction, there can be no communication. Where there is

conflict in the interaction, communication breaks down. Only where there is cooperation between both sides involved in the interaction can communication effectively take place, and learning occur.”

つまり、生徒が自ら積極的に会話をし、少しでも自分を表現でき、かつ聞き手としても独自の表現でそれに対応していき、お互いが会話を「持続」させていく努力ができる活動——それがコミュニケーション活動であると考えられる。

## 3. 課題設定

上記の考え方にもとづいて、生徒が積極的にコミュニケーションをすすめる能力を高める授業をするために、次の2つの課題を設定した。

### (1) Active Listening の指導

コミュニケーションをするためには相手の発話に注意を払い、かつ聴き手（Listener）がさまざまな知識を活用し、話し手（Speaker）の意図したことを理解しようとするのが大切である。つまり、Anderson & Lynch（1988）が指摘するように、相手の言ったことを理解し、反応しなければ、前もってスピーチを練習しても意味がない。Listening はもともと多くの場合相互的なスキルである。したがって、Listening for Listening ではなく Listening for Communication を意図する Active な Listening の指導を展開する必要がある。そのためには、生徒の発話を促進するような Listening 課題を活用していく。

### (2) 発話を「持続」しようとする能力の育成

生徒はよく AET や外国人に質問するが、単なるインタビューに終わっているにすぎない。つまり自分が用意した質問に相手が反応（返答）すればそれで終わりという意識があるので、その反応を受けてさらに質問をしたり、その反応に対して、自分の気持ちを相手に伝えたりすることはなかなかできない。このような生徒の意識を変える授業をしなくては、いくらコミュニケーション活動等をやっても意味がないであろう。そこでさま

ざまな相手の反応に対して柔軟に対応でき、なんとか会話を続けていける能力、つまり戦略的能力 (Strategic Competence) を高める指導が重要になってくる。

Savignon は、コミュニケーションを「持続」するための戦略 (strategy) として、「言い換え」(paraphrase)、「回りくどい言い方」(circumlocution)、「繰り返し」(repetition)、「ためらい」(hesitation)、「推測すること」(guessing)、「文体を変えること」(shift in style)などを挙げている。特に中学生レベルでは、まず、guessing, repetition, paraphrasing を中心にした strategy の育成を図る指導を開発する必要がある。

## 4. 授業実践

### 4.1 授業の構成

積極的にコミュニケーションを図る態度を育てるための第一歩は、生徒が学習に積極的に取り組めるような授業環境を常に作り出さなくてはならない。そのためには生徒をいかに楽しく、active に活動させるかを中心に日常の授業を構成した。

つまり、新出語い・文型・文法事項の導入は必ず、1つの状況を設定し、オーラルによる導入—この場合できる限り、生徒とのインタラクションを中心に展開していく。AET との team-teaching では必ず model dialog のリスニング活動を通じて、オーラルの導入を行うようにした。(資料1参照)。その際、日本語による説明は必要最小限にとどめている。また、文型・文法事項の定着練習を、できる限り Information Gap を利用した疑似コミュニケーション活動を通して行い、さらにその直後にはその文型・文法事項を使って、生徒に言いたいことや思っていることを、少々文法的なまちがいはあるとも言わせたり、書かせたりしている。

また、教科書の教材の扱いも、ただ内容理解にとどまらず、その内容、ストーリーについてどう思うか、そのストーリーを通じて自分ならどのように行動するか等、personal involvement 的な質問を与え、常に生徒の創造的な発言を促進するように工夫している。以下その一例として、「受動態」の指導例を紹介する。

### 〈第1時〉

[2年3学期の指導 (受動態の導入)]

(資料2のプリントの上半分を用いて。Tは筆者; A, B...は生徒)

T: Look at this print. You can see a world map.

A, what can you see on the map?

A: Well, ... many countries.

T: How about you, B?

B: 英語を話す国

T: The countries speaking English. B, repeat.

B: The countries speaking English.

T: Thank you. Many people speak English.

Do you know that, C?

C: Yes.

T: What do you think about that?

C: ..... I think important.

T: Great! You think English is important.

How about you, D?

D: 役に立つ

T: It's useful. Repeat D.

D: It's useful.

T: (カードを用いて) Many people speak English. In other words (言いかえると), English is spoken by many people.

English is spoken in England. (is spoken のカードを見せて)

English is spoken in the U. S. A.

E, English is spoken in どこ?

E: Australia.

T: Good. F, English is spoken in .....?

F: Canada.

T: Nice! All right, everyone. Now repeat after me.

English is spoken in Canada / the U. S. A. / England / Australia / ... (Students repeat.)

指導例の文を導入とし、簡単に構造の説明をして、プリントの地図(資料2参照)を使って受け身の文を言わせる。さらにさまざまな国で話されている言語を当てるゲームをペアで行う。

A: What language is spoken in \_\_\_\_\_?

B:  is spoken in \_\_\_\_\_.

のパターンでのやりとりを行い、地図の国名の下に記入させる。5分後にペアが指導者に英語(上記A)の質問をし、指導者が英語(上記B)で答えていく。最後にノートに、英語、中国語、スペイン語、ロシア語、フランス語のそれぞれを主語にした文を作らせる。

### 〈第2時〉(資料3: 指導案, 小テスト参照)

復習の小テストは、前時の復習および会話における即応性、予測の練習(後述)をさせ、その後、

Information Gap を利用した活動を行う。(資料2の下の部分参照) その次の Listening Activity では、1枚のカードに描いてあるものを英語で説明をし、それが何かを3回の答までで当てさせるゲームをする。たとえば、野球のグローブのカードでは、次のように説明する。

This is used in sports. It is very useful.

It is used in playing baseball or softball.

It is used in catching balls.

\*各グループの生徒たちは答がわかったとき挙手して答える。  
3度チャンスがある。

この後、この活動をリスニングだけに終わらせずに「話す」「書く」活動に結びつけていくために生徒に1枚ずつカードを配布し、英語で説明させる。(資料3: ピクチャーカード参照)

以上、具体例を提示したが、生徒に対して、筆者は、授業中つねに3つの Be—Be active. Be creative. Be a good listener. を要求した。このような授業構成を基本に置き、さらに戦略的能力、談話能力を中心とするコミュニケーション能力の育成をめざす授業における取り組みに入っていくことになる。

## 4.2 教材開発とその活用

### 4.2.1 Listening for Communication の教材

リスニング教材といえば、従来はまとまりある文章の内容把握を主とする教材がほとんどであった。だが、このような教材を与えて、はたして、おのずとスピーキングの力の向上につながるのかという疑問が生じてきた。

特に中学生レベルは、1つの状況においてどのように会話が進行し、その際どのような表現が使われているのかを見たり、聞いたりすることを工夫することで、「聞くこと」(Listening) からそれを使って「話すこと」(Speaking) への転移がスムーズにはかれるのである。

その一例が教材1である。ここでは、リスニングの練習が Output (Speaking, Writing) の練習にスムーズに移行できるようにしてある。

また、コミュニケーションのストラテジーとして重要な要素のひとつは、与えられた状況の中で、どのように会話が進行し、どのように反応してい

けばよいか適切に判断できることである。このような能力を高めていくようにしたリスニング教材が教材2である。

### 4.2.2 コミュニケーションのための教材

毎時間、授業の最初に Warming up Test (小テスト) を行った。従来、このようなテストは基礎学力の定着をねらいとしていたが、昨年度(平成3年度中学1年生)から、コミュニケーション能力を高めるための教材としての位置づけを重視することにした。(教材3参照)

この教材は、大きく分けて次の3つの視点から、コミュニケーション能力(特に Discourse Competence と Strategic Competence) の向上をねらったものである。

#### (A) ダイアログ(ディスコース)作成

これは単なる空所を埋めていくのではなく、自分ならどのようにディスコースを作っていくかという active and creative な活動と相手の発話を guessing (予測) する活動に重点をおいている。

#### (B) 自分自身に関する Q&A

生徒の身近なことについての質問に対する即応性やインタラクションをはかる。つまり、会話を続けていく能力を高めるためのものである。

#### (C) 自己表現に関するもの

1枚の写真についての説明をしたり、即興的に自分の考えを説明することに重点を置いている。これらの warming up 教材は、単なる warm up にとどまらず、ひとつの導入教材にもなりうるものである。またこれはあくまでコミュニケーションのための教材であるので、生徒のコミュニケーション能力を測定するテストにも活用できる。

これらの教材は5~10分程度でできるもので、この小テストを十分復習すれば、定期テストで7割はとれるように作問している。この教材は生徒に家庭学習(復習)の目標を明確にし、生徒は、家で勉強するときにも従来のように無味乾燥な文法問題を練習することはほとんどなく、“使える英語”を復習できる。(定期テストについては資料4参照)

当然のことながら定期テストも、コミュニケーション能力を測定できる作問になっている。

教材 1. (リスニング)

<Listening>

次の表は朱雀中学校の3人の先生についてのものです。英語を聞いて、空所をうめなさい。<Fill in the blanks listening to English>

	Mr.Inoue	Mr.Iwami	Mr.Omura
in Kyoto	_____ years	_____ years	_____ years
at this school	9 years	_____ years	_____ years
have been a teacher	_____ years	_____ years	_____ years

<会話文>

Junko : Taro, how long has Mr. Inoue lived in Kyoto?

Taro : He has lived in Kyoto for 36 years.

Junko : 36, really? How long has he been a teacher?

Taro : For 14 years. He came to this school nine years ago.

Junko : How about Mr. Iwami?

Taro : Well, he has been in Kyoto for 30 years.

Junko : When did he become a teacher?

Taro : Six years ago. He has been at this school since then.

Junko : Is Mr. Omura from Kyoto?

Taro : No, he is from Hiroshima.  
He came to Kyoto when he was 18.  
He has been in Kyoto since then.

Junko : Oh, I see. How old is he?

Taro : He is 30.

Junko : How long has he been a teacher?

Taro : For eight years.

Junko : Is this school his first school?

Taro : Yes, it is.

<Listening & Speaking>

ペアでお互いの表の内容について、下の例のように、英語で質問しあひましよう。

(例) A : How long has Mr. \_\_\_\_\_ been (lived) at this school (in Kyoto)?

B : He has been (lived) here (in Kyoto) for \_\_\_\_\_ years.

A : How many years has he been a teacher?

B : For \_\_\_\_\_ years. (etc.)

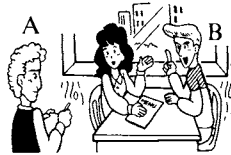
years	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	now
Kyoto	_____																				Mr. Saito
Osaka	_____																				Mr. Shintani
Kyoto	_____																				Miss Oshima
Kyoto	_____																				Mr. Araki

\_\_\_\_\_ have been at this school  
 ..... have been a teacher  
 \_\_\_\_\_ have lived in

教材 2. (リスニング)

A. 次のそれぞれの場面で、AさんとBさんが対話をしています。それぞれの対話の一部を聞いて、Bの人がどのように返答すればよいでしょうか。よく聞いてa~cの中から最も適切なものを選び、記号で答えなさい。

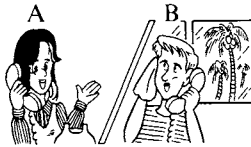
1.



A : Can I help you?

- B :
- a. Yes, I'd like a brown bag, please.
  - b. Yes, I'd like coffee, please.
  - c. Yes, I'd like a blue suit, please.

2.



A : Jim, it's nice and cool here.

- B :
- a. Oh, really? It's hot, too.
  - b. Yes, it's hot now.
  - c. Good. But here it's hot now.

3.



A : This tape is good. There are Beatle's songs on it.

- B :
- a. Great! Let's listen to it.
  - b. I'm sorry I can't listen to it.
  - c. Sure. I can listen to it.

注: A, Bともに音声のみ

B. Justin と Yoshi の会話を聞いて下の問いに日本語で答えなさい。ただし、4は英語で答えなさい。

<会話>

Justin : Yoshi, where did you go last Sunday?

Yoshi : I stayed home.

Justin : Oh, really? It was fine and warm outside.  
Why?

Yoshi : Because I had a cold.

Justin : Oh, \_\_\_\_\_

Yoshi : But now I feel better.

1. Yoshi は前の日曜日どこにいましたか
2. その日の天候はどうかでしたか

3. なぜそこにいたのですか
4. Justin の言葉で, Oh, の後にどんな文がはいればうまく会話につながりますか。英文で書きなさい。  
 〈Oh, \_\_\_\_\_〉

教材 3. (Warming Up test)

Name \_\_\_\_\_

(A) Complete the dialogs

- (1) A: I don't mind walking in the rain. (mind: ~を気にする)  
 You: \_\_\_\_\_

- (2) A: I'll give up jogging. (jogging: ジョギング)  
 You: \_\_\_\_\_

- (3) A: I really enjoyed my vacation. /10  
 You: \_\_\_\_\_  
 A: \_\_\_\_\_  
 You: \_\_\_\_\_

- (B) Let's interview with your partner.  
 〈Please ask your partner about the plan or the dream〉 /10

- (Q) \_\_\_\_\_  
 (A) \_\_\_\_\_

(C) Explain these pictures

1. 〈Sydney/building〉



(2. 以下省略)

4.3 即応性の訓練

コミュニケーションを持続させる第一歩は, 相手の発話に対して, すぐに反応を示すことである。この反応がなかなかできないので, これまでは積極的なコミュニケーションが成立しなかった。そこで, このような即応性を高める活動を取り入れていくことが, コミュニケーションを持続させるための必要十分条件であると考え, 以下の実践をした。

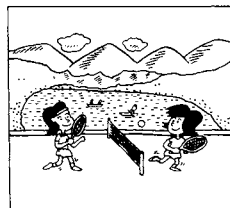
4.3.1 Impromptu Presentation

この活動は従来, 語い力のあまりない中学生には無理と思われがちであった。なるほど小学生のときにははきはきしていた生徒たちが, 急にだまりこみ, 自己主張をしなくなる中学生の時期にこそ, あえて積極的に英語で表現させるようにしなくてはならないのではないかと考えた。とにかく, 間違えても, たどたどしい表現であっても, 思ったことを即座に言葉として言わせる(表現させる)ことで, ふつうなら黙っていても通じることでも, 英語でははっきりと表現しなくては通じないのだということを, 生徒に少しずつ実感させる。自己主張こそ英語の学習, 特にコミュニケーションをするうえで, 一番大切なことであることを理解させたかったのである。

以上の理由で, 過去2年間(中1, 中2), 年間計画にしたがって, Speech and Pair Presentation を行っていった。(表1参照)表中\*のついたものは, その場で Impromptu に生徒に言わせたものである。ひとつは1枚の絵・写真を与え, その内容やストーリーを自分で考えて1分間で説明させるパターンのもので, もうひとつは, あるテーマを提示してペアで2分間会話をしていくパターンのものである。以下, それぞれの例を示す。

- (1) 下の絵についてのストーリー作成

生徒A(男: 上位 [10段階で9の成績])の発表



Tom : Let's play tennis, Mike.

Mike : O. K. But I'm not good at tennis. I don't know the rule.

Tom : All right. I'll teach.  
 Mike : Thanks. Let's start. Oh, my god ...  
 Tom : What's the matter?  
 Mike : Ball go into over there a pond.

D: Well ... school.  
 C: School? Tomorrow is Sunday.  
 D: Yes, yes ... But, I go to school.  
 C: Why?  
 D: Well ... Because ... I have club.  
 C: I see.  
 D: How about you?  
 C: I'm going to go shopping  
 D: Where?  
 C: Well ... I don't know.  
 D: Really? What you buy?  
 C: My dress.  
 D: Nice.  
 C: Thank you. Have a nice time tomorrow.  
 D: Oh, no! Bad time!

\*生徒B(女:下位[10位段階で1の成績])の発表

A-ko and B-ko is playing tennis.  
 Tennis court is wide.  
 A-ko and B-ko enjoy playing tennis.  
 A-ko and B-ko here a game.  
 Which is playing to win the tennis?

(A・Bの作品は原文のまま)

生徒A, Bともに文法的な間違いは多く見られるが, なんとか意味は通じる。特に生徒Bの場合, 他の生徒よりも少し長く時間を与えた(通常5分間)。彼女にとっては, この発表が学習に対する自信を持つきっかけになったようであった。

## (2) Two minutes Conversation

\*生徒C(中位[10段階で6])と生徒D(下位[10段階で2])の会話(明日の予定)

C: Where are you going to go tomorrow?  
 D: Where?  
 C: Yes.

上のように, 2年の後半になると見事な会話のストラテジーを使いながら, 2分以上会話を持続させていけるようになっていった。

## 4.3.2 Guessing, Redundancy を高める工夫

### (1) Guessing

これは4.2.1, 4.2.2で述べたように, Listening や Speaking の練習において, 相手の発話を予

表1: Speech & Pair Presentation 年間指導計画(2年)

学期	月	内 容(主な話題等)	形 態
1	4	自己紹介(自分のクラブ, 好きなもの, 趣味, 得意なこと等) 家族紹介(家族構成, 家族の趣味, 得意なもの等) *〈紹介文を書かせ, それをもとにQ & A活動をさせて発表〉	Speech Writing Q & A in pairs
	5	ダイアログ作成(ゴールデンウィークにした事, 行った所についてのダイアログ)〈ペアで作り, 発表〉 絵の説明(ペアで1枚の絵を見て, その内容説明)	Pair Dialog Pair Speech
	6	"What am I?"(物, 動物, 人等をあらかず文章を作成)〈発表し, それが何かをあてさせる〉	Writing & Speech
	7	*Two minutes Conversation(夏休みというテーマでペアで会話させる)	Pair Dialog
2	9	自然教室の思い出(立山自然教室の英作文, 及びその発表)	Speech
	10	Shopping Dialog(ものを買う場合, 値切る場合, ことわる場合のダイアログをペアで作らせ発表)	Pair Dialog
	11	*写真の説明(オーストラリアの写真を一人ずつ説明させる) *Two minutes Conversation(明日の予定, 次の日曜日の予定というテーマでペアで会話)	Speech Pair Dialog
	12	*絵の説明(ペアで1枚の絵を見て, その内容説明)	Pair Speech
3	1	*物の説明(受け身の表現を用いて内容説明)〈ペアでQ & Aをしながらそのものを当てる〉	Writing & Q & A in pairs
	2	*Story作成(絵を見て1つのストーリーを作り, 発表) *Two minutes Conversation(Englishというテーマで会話させる)	Writing & Speech Pair Dialog
	3	英語劇("Tom has to work on Saturday."の劇を1人1役ずつ演じさせ, ビデオに収録)	



想・推測させる訓練である。下の教材4のようにダイアログ作成を中心とした教材を活用している。

教材4.

Make the dialogs:

A. <Tom and Emi are talking on the way to school> /10

Emi : Tom, you did your homework, \_\_\_\_\_?

Tom : Homework!

Emi : You know, we have an English class today.

Tom : No problem. \_\_\_\_\_

B. <Taro wants to have a date with Kathy next Sunday>

Taro : Kathy, \_\_\_\_\_

Kathy: \_\_\_\_\_

Taro : \_\_\_\_\_

Kathy: \_\_\_\_\_

Taro : \_\_\_\_\_

Kathy: \_\_\_\_\_

\*Oh, yes. / Oh, no.

\*I hope so.

\*Great!, Wow!

\*Sure., O. K., Of course.

\*That's good / fine. \*That's too bad.

\*maybe, exactly,

また、このような表現をふんだんに聞かせるために、洋画のビデオ教材も活用している。これによって、どのような場面、状況でそれぞれの filler が使われているかが一目瞭然に理解できるようにした。さらに、その洋画の1コマのセリフを使ってペアで練習させている。このような活動を通じて、生徒が実際の発話においても fillers をかなり使えるようになってきている。

(2) Fillers の活用

実際の会話においては Redundancy (余剰性) はつきものであり、その Redundancy をうまく活用すると効果的なコミュニケーションができる。特にあいづちの表現やつなぎ言葉 (fillers) を有効に使えることが大切である。Dörnyei, Z. and Thurrell, S. (1991) は次のように述べている。

“The knowledge and confident use of fillers are a crucial part of learners' strategic competence.”

このことから生徒に fillers を有効に活用していくことを指導するのも大切であると考えた。そこで次のような「会話を効果的にする表現」のプリントを生徒にあらかじめ渡しておき、できるかぎり、classroom English として指導者が使ったり、ダイアログの練習を通じてその活用を図っていった。

(1) つなぎ言葉

\* well, let me see,

\* you know

\* that is

\* I mean, I think

(2) あいづちの表現

\* Really? Is that so? / Is that right?

\* I see.

5. 実践の検証

5.1 全市診断テスト結果より

京都市では、毎年4月中旬に新2、3年生を対象にした診断テストを実施している。この研究を約一年半継続してきた学年(平成5年度3年生)の生徒の全市診断テスト結果をもとに考察をすすめる。

次ページの表2からわかるように、学年平均が85.5点あり、かつ各学力群とも80%を超える正答率を示している。このことから基礎知識、文法・文構造の理解および表現力、読解力は定着しているといえよう。(問題は資料5参照)

各設問において正答率が70%を下回るものについて、若干の考察を加える。

・[2]3(1)…誤答のほとんどがそのまま these を答としていた。Are there ~ との混同によるものと考えられる。Are these ~? という表現は、実際の授業の中でほとんど使わなかったためであろう。つまり、教室内で「これらは~のものです(か)」などと聞く状況が設定しにくかったためであろう。

・[3]2……誤答の90%近くが Did ~ went であった。コミュニケーションの観点では許容される誤答と考えられる。

・[3]4……3人称単数現在形を問うているが、この点については筆者があまり細かいことにこだわ

らずに指導したためか。つまり、accuracy より fluency を重視した結果の表れであろう。

・[3] 5……過去形と過去進行形との使用上の区別が明確に理解できていなかったようだ。

・[4] 1……first という誤答が約半数近くあった。これは、日本語そのものの意味がとらえられていないためであろう。

文法中心の設問とは逆に、対話文に関する設問 [5], [6], [7], とくに表現力を見る [8] などは 90%を超える正答率を示していた。会話における

ディスコース、ストラテジーが理解できており、授業で実践してきたことが生かされた結果となっている。

以上から、もともと本校は小学校から中学校に進学する段階で約 1 割弱の生徒が私立へ進むので、特に学力の高い生徒が集まっているわけではないが、現段階においては、このテスト結果を見ても、4 で述べた授業実践がかなりプラスの結果を生んでいるといえよう。

表 2: 英語学習診断テスト  
問題別正答率  
(2 クラス抽出分 65 名)

学力群	設問	配点	評価項目	問題	正答率(%)	
K 基礎的知識 (%) [85.5]	[1]	1 × 5	動詞の働きの中で主語との一致、時制、形についての知識 (%) [91.1]	1. 複数主語 + are	96.9	
		2 × 5		2. There are a lot of ~	93.8	
	[2]	1 × 5	代名詞・疑問詞の使い方と格変化、活用などについての知識 [80.0]	3. 動詞の時制 (過去形)	92.3	
		2 × 5		4. will go ~ (未来形)	83.1	
M 文法・文構造の理解と適応 [80.3]	[3]	2 × 5	英文の疑問文否定文などの文をつくる [71.7]	5. When ~. 過去形の文	89.2	
		2 × 5		1. 前置詞 + 代名詞の目的格	78.5	
		2 × 5		2. Jane and Mike ⇒ They	83.1	
		2 × 5		3. (1) 複数名詞をうける they	56.9	
		2 × 5		3. (2) 所有代名詞の用法	84.6	
	[4]	2 × 6	英文の構造 (疑問文、命令文など) と語形変化についての知識と理解 [73.8]	4. 疑問詞 (Where)	96.9	
		2 × 6		1. 疑問文 (一般動詞の現在)	95.4	
		2 × 6		2. 疑問文 (一般動詞の過去)	61.5	
		2 × 6		3. 否定文 (be 動詞の過去)	84.6	
		2 × 6		4. have to ~ → has to ~	55.4	
[5]	2 × 7	対話文の空白に適語を補い、対話文を完成する [92.1]	5. 過去進行形の文 (be + ~ing)	61.5		
	2 × 7		1. 最上級 (the most)	61.5		
	2 × 7		2. 比較級 (~er)	70.8		
P 文構造の理解と表現力 [96.3]	[6]	2 × 5	買い物をするときの会話文を完成する [100.0]	3. Shall I ~?	75.4	
		2 × 5		4. 否定の命令文 (Don't ~)	70.8	
		2 × 5		5. 受け身形 (be + 過去分詞)	70.8	
		2 × 5		6. 受け身形 (be + 過去分詞)	93.8	
		2 × 5		6. take ~ with	90.8	
R 読解力 [85.3]	[7]	2 × 7	疑問文とその答え方 [93.6]	7. See you ~	100.0	
		2 × 7		1. May I help you?	100.0	
		2 × 7		2. What color ~?	100.0	
		2 × 7		3. How about ~?	100.0	
		2 × 7		4. How much ~?	100.0	
[8]	2 × 5	語を正しく並べて英文を完成する [96.3]	5. Here's ~	100.0		
	2 × 5		1. Where ~?	98.5		
	2 × 5		2. What time ~?	84.6		
	2 × 5		3. How many ~?	81.5		
	2 × 5		4. Who ~?	100.0		
[9]	2 × 7	まとまりのある文の内容を読みとり内容についての質問に答える [88.5]	5. What ~?	95.4		
	2 × 7		6. Whose ~?	98.5		
	2 × 7		7. When ~?	96.9		
	2 × 7		1. 過去進行形	98.5		
	2 × 7		2. May I ~?	100.0		
[10]	2 × 3	大意把握 [79.0]	3. s / v / o / o	83.1		
	2 × 3		4. something + to 不定詞	100.0		
	2 × 3		5. What to ~?	100.0		
R 読解力 [85.3]	[9]	2 × 7	まとまりのある文の内容を読みとり内容についての質問に答える [88.5]	1. 本文の内容と合致しない日本語を選ぶ	80.0	
				2. 本文の内容についての英問英答	(1)	87.7
					(2)	87.7
					(3)	90.8
[10]	2 × 3	大意把握 [79.0]	3. them (指示語)	93.8		
			本文の内容についての英問英答	1	92.3	
				2	81.5	
平均点 (本校生徒 129 名)					85.5 点	

表3: 英検4級テスト結果

(1) written test 各問別正答率

設問	設問内容	小問	正答率 (%)			
			全体	上位群	中位群	下位群
1	音声面の 音の区別ができる	(1)	48.5	48.3	43.8	71.4
		(2)	92.6	96.6	87.5	100.0
		(3)	83.8	89.7	81.3	71.4
		(4)	77.9	89.7	65.9	85.7
		(5)	88.2	96.6	81.3	85.7
2	理解 単語のアクセントがわかる	(1)	89.7	96.6	90.6	57.1
		(2)	88.2	96.6	84.4	71.4
		(3)	92.6	100.0	87.5	85.7
		(4)	82.4	93.1	81.3	42.9
		(5)	88.2	89.7	87.5	85.7
3	語い・文脈 適切な語いがそのふさわしい文脈で使える	(1)	76.5	96.6	62.5	57.1
		(2)	92.6	100.0	93.8	57.1
		(3)	94.1	100.0	96.9	57.1
		(4)	85.3	93.1	84.4	57.1
		(5)	91.2	100.0	93.8	42.9
4	文構造の理解 動詞を含む連語の意味と形がわかる	(1)	61.8	72.4	56.3	42.9
		(2)	80.9	86.2	78.1	71.4
		(3)	89.7	100.0	78.1	100.0
		(4)	35.3	37.9	37.5	14.3
		(5)	91.2	96.6	87.5	85.7
5	理解と適応 動詞を中心とする文法・文構造がわかる	(1)	89.7	89.7	90.6	85.7
		(2)	82.4	93.1	78.1	57.1
		(3)	77.9	89.7	71.9	57.1
		(4)	88.2	100.0	78.1	85.7
		(5)	42.6	58.6	31.3	28.6
6	文構造の理解 英文の内容がわかりそれを他の表現で言うことができる	(1)	97.1	100.0	96.9	85.7
		(2)	86.8	89.7	87.5	71.4
		(3)	83.8	96.6	71.9	85.7
		(4)	63.2	72.4	56.3	57.1
		(5)	80.9	89.7	81.3	42.9
7	理解と表現力 語を正しく並べて英文を作れる	(1)	97.1	100.0	93.8	100.0
		(2)	88.2	96.6	93.8	28.6
		(3)	91.2	93.1	93.8	71.4
		(4)	94.1	93.1	96.9	85.7
		(5)	32.4	37.9	34.4	0
8	表現力 適切な応答ができる	(1)	92.6	96.6	90.6	85.7
		(2)	82.4	93.1	81.3	42.9
		(3)	66.2	69.0	71.9	28.6
		(4)	86.8	93.1	84.4	71.4
		(5)	75.0	89.7	65.6	57.1
9	読解力 会話の内容がわかり、適切に会話をすすめることができる	(1)	94.1	100.0	90.6	85.7
		(2)	35.3	37.9	34.4	28.6
		(3)	91.2	96.6	87.5	85.7
		(4)	63.2	82.8	53.1	28.6
		(5)	51.5	55.2	46.9	57.1
10	読解力 まとまりある英文の内容を読みとり英問に答えることができる	(1)	89.7	89.7	87.5	100.0
		(2)	77.9	79.3	81.3	57.1
		(3)	88.2	89.7	93.8	57.1
		(4)	55.9	72.4	50.0	14.3
		(5)	92.6	96.6	93.8	71.4

注: 英語の1年間のテスト合計を基にして均等に10段階で生徒を上位群: 10~8、中位群: 7~4、下位群: 3~1に分類した。

(2) Listening test 各問別正答率

設問	設問内容	小問	正答率 (%)			
			全体	上位群	中位群	下位群
第1部	まとまりある文章を聞いて、その概要をとらえることができる	1	73.5	89.7	56.3	85.7
		2	61.8	69.0	59.4	42.9
		3	100.0	100.0	100.0	100.0
		4	80.9	89.7	75.0	71.4
		5	30.9	31.0	34.4	14.3
第2部	2人の会話を聞いてその内容がわかる	6	13.2	10.3	18.8	0
		7	97.1	100.0	96.9	85.7
		8	64.7	69.0	59.4	71.4
		9	80.9	93.1	81.3	28.6
		10	95.6	100.0	96.9	71.4

## 5.2 英検4級テスト結果より

平成4年度第3回英検4級テスト（平成5年1月23日実施）を2年生68名（129名中）が受験した。そのテスト結果は表3（1）（2）に、その内訳は表4に示す。

表4 英検4級受験者・合格者（平成4年度第3回）

	受験者数	合格者数	不合格者数
上位群 (10段階8以上)	29	29	0
中位群 (10段階7~4)	32	31	1
下位群 (10段階3以下)	7	4	3
総計	68	64	4

[下位群の7名中 3(10段階)の成績4名  
2( " )の成績2名  
1( " )の成績1名]

上位群・中位群の生徒数はほぼ同数であり、データを比較できる。しかし、下位群は7名ほどしかいないのでこのデータがそのまま、授業実践の検証になるかどうかは疑問も残されているが、全国的規模でかつ信頼性の高いテストが他にないため、このデータから次のような考察を試みた。

### 5.2.1 Written Test の結果より

- (1) 上位群と中位群の間には、表現力およびディスコースや会話のストラテジーに関する能力の顕著な差は見られない。（[6]～[9]の正答率より）
- (2) その両者差は語い・文構造の理解の能力（Grammatical Competence）についてみられる。（[3]～[5]の正答率より）
- (3) 下位群と上・中位群とを比較すると、明らかに語い力に開きがある。（[3]の正答率より）
- (4) また、文構造にかかわる設問（[5]、[6]）についても、下位群の生徒の正答率が悪いこと

から、Grammatical Competence の差がかなりあるといえる。

### 5.2.2 Listening Test の結果より

- (1) 上位群と中位群との顕著な差が見られるのは1問 ([1]) であり、総じてみれば上位と中位の大きな差はない。
- (2) 下位群が全体より極端に低い正答率になっているものが4問みられるが、これらについては語い力の不足のために、リスニング内容が十分に理解できなかったためと考える。他の6問については上位・中位・下位の差はあまりない。つまり、語いが理解できていれば英文を聞く能力にはそれほど顕著な差はないと考えられる。

### 5.3 検証のまとめ

以上2つのテスト結果からまとめてみると、Communicative Competence に関して、ややGrammatical な面で少々差はあるが、上位群、中位群の生徒についてはほぼその能力には差はないと考えられる。かつ下位群においても語い力や文構造の理解—つまり Grammatical Competence—以外では上・中位と大きく、Communicative Competence 全体の能力が劣っているとは必ずしもいえない。むしろ、Discourse and Strategic Competence については、ある程度一定の能力水準に十分に達している。

さらに、この2つのテストを通じて、全体的に高い正答率を得られたことから、上記の授業実践が生徒の Discourse Competence や Strategic Competence だけでなく Grammatical Competence をも高めていったことが実証されたといえる。

## 6. まとめと課題

中学2年時の終わりに、英語の授業についての感想を書かせた。その結果から紹介したい。

「英語は好きではない」という生徒が半数近くいた。その理由の多くは「覚えることが多い」「新しいことがたくさんでてる」という意見であった。つまり次々と単語や文型、文法事項を覚えていかななくてはならない現実がある。でも、英語を話したい、あるいは話せるようになりたいと

思う生徒は3分の2にもものぼる。さらに、英語の授業については「楽しい」「おもしろい」、「英語の時間が（他の教科より）早く感じる」、「わかりやすい」、「ゲームがおもしろい」という感想を持つ生徒が80%以上いた。また、ある生徒（10段階で2の学力）は次のように書いていた。

「最初、英語はむずかしいと思っていたけれど、授業で何度も言って、実際に会話の練習をしていたら、なんとなくわかってきた気がする。英語をしゃべるのは楽しい」

このような感想は、どちらかといえば学習の遅れがちな生徒に多く見られた。中2レベルとしてはかなりむずかしいことにも取り組んだにもかかわらず、「英語が楽しい」と言ってくれたことはうれしい限りである。

しかし、現時点では、この実践は途中であり、中学卒業時までには、生徒にどれだけのコミュニケーション能力—特に会話を自分の言葉で「持続」していけるか—をつけさせられるかが課題であり、それが筆者自身の1つのゴールと考えている。つまり、受験指導も無視できない中学3年で、上述の指導を継続し、生徒がより active にコミュニケーション能力を高めていくことができることを。

コミュニケーション能力の向上をめざす指導は、3年間を通して系統的にかつ体系的に組み立てていく必要がある。

この3年間を見通し、細かなステップをふんだ指導、つまりどの段階で、何を、どこまで指導していくのかというコミュニケーション能力育成のためのプログラムを作り上げていくことが、筆者の今後の課題である。

いずれにしても、われわれ英語教師は、生徒に英語の学習はむずかしいものではなく、楽しいものだと思わせることが一番大事ではないか。そのためにも、この実践研究をもとに、さらに創意工夫を凝らした授業を創造していきたい。

## 参考文献

1. 阿部一 (1990) 『AV時代のコミュニケーション英語戦略』, 東京: 研究社出版
2. \*Anderson, A. and T. Lynch (1988) **Listening**, Oxford : Oxford University Press, 4.
3. Bachman, L. F. (1990) **Fundamental Considerations in Language Testing**, Oxford : Oxford University Press.
4. Canale, M. and Swain, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing," *Applied Linguistics*, 1, 89-112.
5. \*Dörnyei, Z. and S. Thurrell (1991) "Strategic competence and how to teach it," *ELT Journal*, 45, 1, 16-23.
6. Ellis, R. (1991) "Communicative Competence and the Japanese Learner," *JALT Journal*, 13, 2, 103-129.
7. 原田昌明 (1991) 『英語の言語活動 WHAT & HOW』 東京: 大修館書店
8. Heaton, J. B. (1988) **Writing English Language Tests**, London : Longman.
9. 茨山良夫 and 大下邦幸編著 (1992) 『英語授業のコミュニケーション活動』 東京: 東京書籍
10. 北出亮 (1987) 『英語のコミュニケーション活動』 東京: 大修館書店
11. Kolf, D. and D. A. Sell (1992) **Teamwork 1 Basics in English**, 神戸: セイドー外国語研究所
12. Krashen, S. D. (1988) **Second Language Acquisition and Second Language Learning**, New Jersey : Prentice Hall.
13. \*Malamah-Thomas, A. (1987) **Classroom interaction**, Oxford : Oxford University Press, 11.
14. 文部省 (1991) 『英語を聞くことの指導—指導計画の作成と学習指導の工夫』 東京: 開隆堂出版
15. Nunan, D. (1987) "Communicative language teaching : Making it work," *ELT Journal*, 41, 2, 136-145.
16. Rost, M. and 熊井信弘 (1990) 『First Steps in Listening』 東京: Lingual House.
17. \*Savignon, S. J. (1983) **Communicative Competence : Theory and Classroom Practice Texts and Contexts in Second Language Learning**, M. A. : Addison-Wesley, 35-46.
18. 杉本義美 (1991) 『『聞くこと』の指導—Active listening への取り組み—』 日本英語教育学会関西支部「英語教育研究」15号, 25-32.
19. 杉本義美 (1992) 「自己表現力の育成を目指して」 和田稔, 羽鳥博愛 and 小池生夫監修 『英語科教育実践講座 EOLA』 第2巻, 105-112. 東京: ニチブン
20. 鈴木恭史 (1990) 『コミュニケーションの力をつける英語教育』 東京: 開隆堂出版
21. 高梨芳郎 (1992) 「コミュニケーション活動の成立条件」 『現代英語教育』 29, 6, 18-20. 東京: 研究社出版
22. 竹蓋幸生 (1989) 『ヒアリングの指導システム』 東京: 研究社出版
23. 田中正道 (1991) 『コミュニケーション志向の英語教材開発マニュアル』 東京: 開隆堂出版
24. Ur, P. and A. Wright (1992) **Five-Minute Activities A resource book of short activities**, Cambridge : Cambridge University Press.
25. \*和田稔 (1991) 「コミュニケーションを図ろうとする態度」 『英語教育』 43巻, No. 1—No. 10, 東京: 開隆堂出版
26. Weir, C. J. (1988) **Communicative Language Testing**, New Jersey : Prentice Hall.
27. Widdowson, H. G. (1978) **Teaching Language as Communication**, Oxford : Oxford University Press.
28. 吉田研作 (1989) 『英語リスニング上達の方法』 東京: The Japan Times
29. 米山朝二他3名 (1992) 『すぐに使える英語の言語活動』 東京: 大修館書店
30. 米山朝二 (1992) 「コミュニケーション活動と英語の基礎力」 『現代英語教育』 29, 6, 18-20. 東京: 研究社出版

## 資料

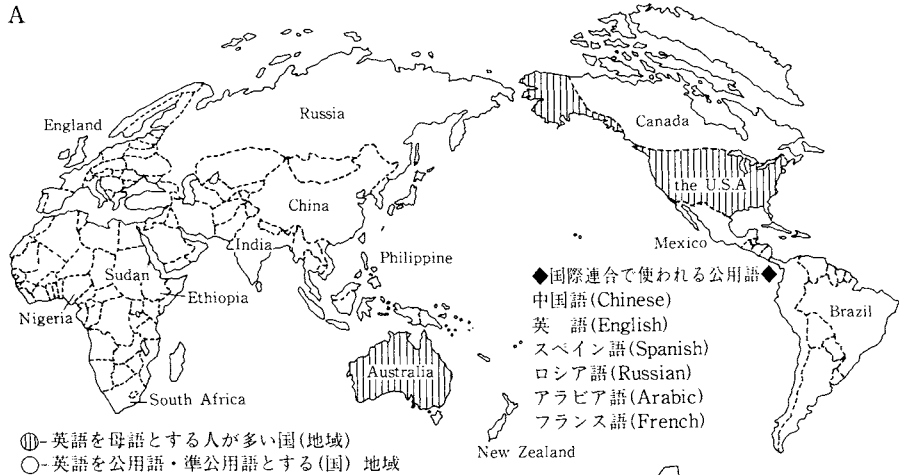
## 資料 1:

## Team-Teaching Plan

Procedure	JET & AET	Students	Materials
Review (be going to ~)	JET and AET ask each other about their plans. J: What are you going to do ~? A: I'm going to ~. How about you? J: I'm going to ~.	Listen  ask in pairs using 'be going to ~'.	
Introduction of New materials (would like ~, would like to ~) Listening Practice 1  Explanation of 'would like ~'  Listening Practice 2  Explanation of 'would like to'	Demonstration of the following dialogs: (Twice) 1. <In a restaurant> J: plays the role of a customer A: plays the role of a waiter A: Can I help you? J: Yes. I would like a steak and soup, please. A: What kind of soup would you like? J: Tomato soup, please. JET checks the students' understanding 場所はどこか? 何を注文したか? JET explains the difference between 'would like' & 'want'.  2. <On the phone> A: Hello, Yoshi. This is Justin. J: Hello, Justin. A: Yoshi, do you have any plans for next Sunday? J: No. I don't. A: Would you like to go to the cinema? J: Sure. What film would you like to see? A: Superman. Is that O.K.? J: Where and what time would you like to meet? A: In front of Hankyu department store at ten. J: O.K. Thank you for calling me. See you on Sunday. JET checks the students' understanding. ジャスティンはいつの予定をたずねたのか? どこへ行くことになったか? 何時にどこで会うのか? JET explains the point.	Listen to the dialog  Answer in Japanese. Take notes  Answer in Japanese Take notes	
Making a dialog  Presentation	JET & AET repeat the upper dialogs. JET & AET help the students' activities.	Repeat the dialogs Make dialogs in pairs Present their own dialogs	Words cards
Introduction of New words	JET & AET introduce the new words doing conversation.  JET puts them on the blackboard	Listen Repeat Copy them	Flash cards

資料 2: 「受動態」指導に用いたペア活動プリント

A



B



資料 3:

1. Teaching Procedure

(Lesson 8 --1 N. H. Book2)

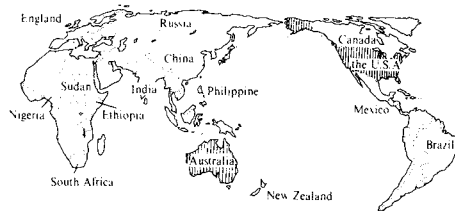
指導事項	指導内容 (指導者の指示・発問等)	生徒の活動	指導上の留意点
Review	*Small Test No. 81  *Check the test Practice of the test	Try to do Small Test No. 81	学習の遅れがちな生徒の出来具合をチェックしながら適宜ヒントを与えていく。  てきばきと練習させること。
Communication Activity	*Pair Practice: <Passive Voice> Explanation of the activity (using the printed A / B)  *Check of pair practice Ask the Q in English	Practice the activity using the following patterns: What are (is) grown in ___? ___ are (is) in ___.  Answer in English	(資料 2 のプリント使用) てきばきと練習させること。
Listening Activity  (Writing)	*3 Answers Game: Choose one card and say about it in English (5~6 times)	Listen to teacher's English  Answer the Q in English  Each student takes one card (Explain the card: Homework)	4つのグループに分けて練習を行なう。 (Picture cardsを用いる)
Today's Expression	*Practice of today's expression: How do you eat sushi? Watching the video	Listen & repeat English watching the video	(VTR: とっさのひとこと <NHK>)

2. 小テスト

No.81

Name \_\_\_\_\_

1. Make the sentences looking at the world map:



- 一 英語を母語とする人が多い国 (地域)
- 一 英語を公用語・準公用語とする (国) 地域
- ◆ 国際連合で使われる公用語 ◆
- 中国語 (Chinese)
- 英 語 (English)
- スペイン語 (Spanish)
- ロシア語 (Russian)
- アラビア語 (Arabic)
- フランス語 (French)

2. What do you say in the situations:



A : Yesterday I saw a U.F.O.

You: \_\_\_\_\_

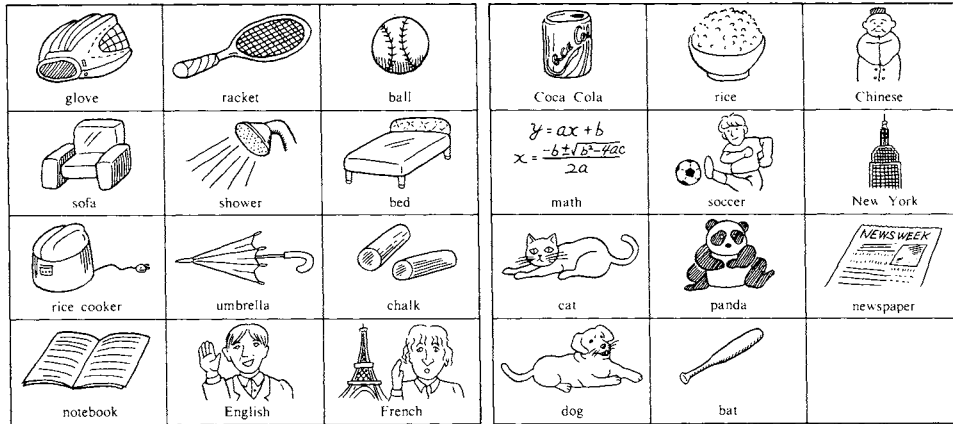


A We used all the water.

You: \_\_\_\_\_



### 3. Picture Cards



#### 資料 4: 2 年学年末定期テスト

※編集部注: 図版・解答欄省略

### English Test For 8th grade

Saturday, March, 6th

(解答はすべて解答用紙に記入しなさい)

#### <Listening Test>

A. 次の 1~3 の英文は下のア~オのどの絵の内容を最もよく表していますか。それぞれ 1 つずつ選び記号で答えなさい。

B. 次のそれぞれの場面で、A さんと B さんが対話をしています。それぞれの対話の一部を聞いて、B の人がどのように返答すればよいでしょうか。よく聞いて a~c の中から最も適切なものを選び、記号で答えなさい。

#### <Listening materials>

A. 次の 1~3 の英文のア~オのどの絵の内容を最もよく表していますか。それぞれ 1 つずつ選び記号で答えなさい。

- (1) English is spoken in many countries.
- (2) A girl went down and opened a box. She could see the pig.
- (3) Gases from factories and cars go up into the sky. Later they come down with the rain. That is acid rain.

B. 次のそれぞれの場面で、A さんと B さんが対話をしています。それぞれの対話の一部を聞いて、B の人がどのように返答すればよいでしょうか。よく聞いて a~c の中から最も適切なものを選び、記号で答えなさい。

1. We used all the water.
  - a. Never mind. I can drink it.
  - b. That's great!
  - c. Oh, I'm very thirsty.
2. We will have a lot of rain tomorrow.
  - a. Yes, I think it will be fine tomorrow.
  - b. Yes, I think so.
  - c. Great! I'll go shopping.
3. I failed the first test.
  - a. You're welcome. I'll try it again.
  - b. No problem. You can try it again.
  - c. Good! You can pass it.

C. ある買い物の場面です。対話をよく聞き、下の質問に日本語、数字で答えなさい。

Clerk : May I help you?

Kumi : Yes, please. I'm looking for high-heeled shoes.

Clerk : What size?

Kumi : 23cm.

Clerk : Well, how about these? These are very nice and not expensive.

Kumi : Um ... I don't like this color. I like red.

Clerk : Red? Let me see. Oh, we have a nice pair for you. Here you are.

Kumi : Can I try them on?

Clerk : Sure! You look good! How do you feel? Good?

Kumi : Yeah! This is what I want! How much?

Clerk : 30 dollars.

Kumi : Here's 50 dollars.

Clerk : O.K. Here's your change. Thank you very much. Please come again.

- (1) この女性は何を買うつもりですか。
- (2) 彼女のサイズは何 cm ですか。
- (3) 彼女の好きな色は何ですか。
- (4) 値段はいくらですか。
- (5) おつりはいくらもらいましたか。

D. これから英語で質問します。それぞれの質問にあなた自身のことについて英語で答えなさい。

- (1) What did you do last night?
- (2) What are you going to do this weekend?
- (3) What do you usually do if you have a cold?
- (4) Who was Japanese taught by in the 7th grade?

#### <Written Test>

E. Change verbs' forms (動詞を適切な形にしなさい)

1. Taro (keep) his dog in the house.
2. Emi wants (go) to Tokyo Disneyland.
3. We (take) pictures of trains yesterday.
4. Are you (interest) in popular music?
5. My father was (read) a newspaper at 8:00 last night.
6. Did you enjoy (play) baseball?
7. Please give me something (drink).
8. English is (speak) all over the world.
9. Don't be afraid of (make) mistakes.
10. The Nobel Prize was (give) to Dr. Ezaki.

F. Complete the dialogs. (対話文を完成しなさい)

A. <Jim and Keiko are talking on the way to school>  
 Keiko: Jim, you did your homework, 1 2 ?  
 Jim : Homework! I didn't 3 my homework.  
 Keiko: You know, we 4 an English class today.  
 Jim : 5 problem. I'll 6 \_\_\_\_\_.  
 B.  
 Yoshi: Justin, are you 7 ?  
 Justin: Yes, I'm very thirsty. Please give me something to 8 \_\_\_\_\_.  
 Yoshi: What do you 9 to drink?  
 Justin: Well, I want 10 cold.  
 Yoshi: O.K. How 11 milk?  
 Justin: Sorry. \_\_\_\_\_ 12 \_\_\_\_\_.  
 Yoshi: 13 me see ... how about \_\_\_\_\_ 14 \_\_\_\_\_?  
 Justin: Good! Thank you.  
 C.  
 Tom : I'll give up jogging.  
 Kathy: \_\_\_\_\_ 15 \_\_\_\_\_.

I said to her,  
 "But the movie will be over next Saturday. \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_"  
 I paid 3,000 yen!"  
 After all \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_  
 (注) after all: 結局

- ア. We went to the movie.  
 イ. If it is fine next Sunday.  
 ウ. I love you very much.  
 エ. Yesterday it was fine.  
 オ. I wantd to see the movie.  
 カ. It was raining when I got up in the morning.  
 キ. I wanted to buy the tickets.  
 ク. I bought two tickets before.  
 ケ. We had better not go. (had better not: ~しないほうがいい)  
 コ. If it rains next Sunday.

G. Make the sentences in English.

1. 下のそれぞれと同じ内容を表す文を作ろう  
 (1) Everyone likes Justin. (Justin で始めて)  
 (2) Let's sing together. (Let's を他の表現にかえて)  
 (3) You mustn't speak Japanese. (Don't で始めて)  
 2. 右の表を見て「\_\_\_\_\_は〜で生産されるという文を2つ作ろう。」

県名	Okayama	Tottori	Shizuoka	Hokkaido
産物名	peaches grapes	pears (ナシ)	oranges tea	rice potatoes

3. 買い物で店員に声をかけられて、「ちょっと見ているだけよ」と言う場合。  
 4. 相手の人が "I'm hot." と言った時、あなたはどのようにアドバイスをしてあげますか。should を用いて文を作ろう。  
 5. 友達にスポーツ、趣味のことにたずねる文を2つ作ろう。(Don't use Are / Do you ~?)  
 6. if を用いて英文を作ろう。  
 7. 下の物から1つ選び、それを説明する英文を作ろう。(「〜される」という表現を用いて2文以上で) (下に絵あり)  
 8. 右の絵を見てその内容を表す文章を書こう。(2文以上)

H. Answer the questions in English.

1. What do you usually have to do in America when you are late returning books to the libraries?  
 2. What do you say when you want to know the other's phone number?  
 3. Where do you want to go in spring vacation?  
 4. When do you get angry?  
 5. Why is English very useful in the world?  
 6. What do you think about the story, 'Wilbur, the Little Pig'?  
 7. What should you do to stop acid rain?

I. Read the sentences and choose the appropriate ones to each from the following sentences. (それぞれの空所に最もふさわしい英文を下から選び記号で答えなさい)

Last Sunday I was going to go to Kawaramachi with my girl friend to see a movie. \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_  
 My girl friend called me and said to me,  
 " \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ because it's raining.  
 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ we'll go."

資料5: 平成5年度英語学習診断テスト

(第3学年用) 京都市立中学校教育研究会英語部会

- ① 次の1~5の文の { } の中から、正しい英語を選んで、記号で答えなさい。

1. Ken and I  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ア. am} \\ \text{イ. are} \\ \text{ウ. is} \end{array} \right\}$  good friends.  
 2. There  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ア. am} \\ \text{イ. are} \\ \text{ウ. is} \end{array} \right\}$  a lot of beautiful places in Kyoto.  
 3. Paul  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ア. study} \\ \text{イ. studies} \\ \text{ウ. studied} \end{array} \right\}$  science yesterday.  
 4. We  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ア. go} \\ \text{イ. goes} \\ \text{ウ. will go} \end{array} \right\}$  to Australia next month.  
 5. When Father came home.  
 $\left\{ \begin{array}{l} \text{ア. I was studying English.} \\ \text{イ. I am studying English.} \\ \text{ウ. I study English.} \end{array} \right\}$

- ② 次の1~4の文の { } の中から、前後の関係を考えて正しいものを選んで、記号で答えなさい。

1. Ken's mother practiced volleyball.  
 But it wasn't easy for  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ア. she} \\ \text{イ. her} \\ \text{ウ. him} \end{array} \right\}$ .  
 2. Jane and Mike are now staying in Japan.  
 $\left\{ \begin{array}{l} \text{ア. They} \\ \text{イ. You} \\ \text{ウ. We} \end{array} \right\}$  will be back to San Francisco next year.  
 3. Are these books Jane's?  
 No, (1)  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ア. they} \\ \text{イ. those} \\ \text{ウ. these} \end{array} \right\}$  aren't. Those are (2)  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ア. she} \\ \text{イ. her} \\ \text{ウ. hers} \end{array} \right\}$ .  
 4.  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ア. When} \\ \text{イ. Where} \\ \text{ウ. Why} \end{array} \right\}$  will Fred go?  
 He will go to London.

- ③ 次の1~5の各文を ( ) 内の日本語に合うように書きかえると、それぞれの下線の部分にはどんな語がはいりますか。あてはまる語を答えなさい。

- You like Japanese food.  
(日本の食べ物が好きですか?)  
→ \_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_ Japanese food?
- Mike went fishing yesterday.  
(きのうマイクは釣りに行きましたか?)  
→ \_\_\_\_\_ Mike \_\_\_\_\_ fishing yesterday?
- Mike was at home yesterday.  
(マイクはきのう家にいませんでした。)  
→ Mike \_\_\_\_\_ at home yesterday.
- I have to help my mother.  
(弟も母の手伝いをしなければなりません。)  
→ My brother \_\_\_\_\_ help her, too.
- My sister watched TV last night.  
(妹はその時テレビを見ていました。)  
→ My sister \_\_\_\_\_ TV at that time.

④ 次の1~6の日本語の文に対応する英文の \_\_\_\_\_ のところにあてはまる語を書き入れて英文を完成しなさい。

- この本がいちばんおもしろいです。  
This book is the \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ interesting of all.
- あなたかケンかどちらが背が高いですか。  
Who is \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_, you or Ken?
- 窓を開けましょうか。  
\_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ I open the window?
- そんなに速く歩かないでください。  
\_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ walk so fast, please.
- マイクは友達に好かれています。  
Mike is \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ by his friends.
- オーストラリアでは英語が話されています。  
English is \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_ in Australia.

⑤ 次のエミとマイクの電話での会話を完成させるために、1~7の \_\_\_\_\_ のところに適当な語を、下の \_\_\_\_\_ から選び記号で答えなさい。

- Emi : Hello.  
Mike : Hello. \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ is Mike. Is this Emi?  
Emi : Yes. This is Emi.  
Mike : My father is going to take me for a ride around the Bay tomorrow. Would you \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ to come with us?  
Emi : Yes, I'd like to go very much.  
Mike : Kathy and Ken \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ coming, too. We're going to leave \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ eight thirty. Is that too early?  
Emi : No, that's \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_. Thank you, Mike. I'm going to take my camera \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_ me.  
Mike : \_\_\_\_\_ 7 \_\_\_\_\_ you tomorrow.

ア. this イ. This ウ. See エ. like オ. are カ. is  
キ. to ク. at ケ. of コ. in サ. with シ. fine

⑥ A (店員) と B (客) の会話です。 \_\_\_\_\_ に下のア~オから適当な文を選び記号で答えなさい。

- A: \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_  
B: Yes, please. I'm looking for a bag.  
A: \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_  
B: Black.  
A: \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_  
B: That's nice. I'll take it. \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_  
A: Seventeen dollars, please.  
B: Here's twenty dollars.  
A: \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ Eighteen, nineteen, twenty. Thank you.

- ア. How about this?  
イ. What color do you want?  
ウ. Here's your change.  
エ. May I help you?  
オ. How much is it?

⑦ 次の1~7の質問に対して適切な答えの文を、下のア~クから選んで、記号で答えなさい。

- Where did you go last Sunday?
- What time do you usually get home from school?
- How many classes do you have on Tuesday?
- Who is your music teacher?
- What subjects do you like?
- Whose cap is this?
- When is your birthday?

- ア. Mr. Yamada is. イ. Six.  
ウ. To the park. エ. It's mine.  
オ. About five thirty. カ. Math and Japanese.  
キ. January 13th. ク. To speak English.

⑧ 次の1~5の日本語の文に対応する英文を、( ) の内の語を並べかえて完成しなさい。

- 私は本を読んでいた。(I, reading, book, was, a).
- 入ってもよろしいか。(I, in, May, come,)?
- 写真を見せてあげましょう。(I, you, show, pictures, some, will).
- 何か飲みものをください。(Please, to, something, me, give, drink).
- 私はギターをひきたい。(I, the, play, want, guitar, to).

⑨ 次の英文を読んで、あとの1~3の問いに答えなさい。

My name is Akio Ogawa. I am in the ninth grade now. I like to talk with foreign people in English. I sometimes speak to them on the streets. I want to be a professional interpreter when I grow up. I study English very hard every day. So I have only a little time to study other subjects. Mother often says to me. "You have to study other subjects and read many books to be a good interpreter." I have a lot of books to read, but I have no time to read them.

\*on the streets 道で  
\*professional interpreter プロの通訳

問1. 次のア~オの中から、本文の内容とあうものを二つ選んで記号で答えなさい。

- ア 明男は今、中学3年生です。  
イ 明男の趣味は、外国に行くことです。  
ウ 明男は大きくなったら、英語の先生になりたいと思っています。  
エ 明男は英語以外の教科も、がんばって勉強しています。  
オ 明男は本をたくさん持っているのですが、読むひまがありません。

問2. 本文の内容について、下の(1)~(4)の質問に対する答えの文を完成するには \_\_\_\_\_ どのような語を補えばよいか、英語で書き入れなさい。

- (1) Is Akio a junior high school student?  
\_\_\_\_\_, he \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_, he \_\_\_\_\_.

(3) What does Akio study every day?

He studies \_\_\_\_\_ every day.

(4) Does Akio have much time to read books?

\_\_\_\_\_, he \_\_\_\_\_.

問3. 本文中の下線部 them がさすものを、次のア～ウの中から一つ選んで、記号で答えなさい。

ア. subjects イ. foreign people

ウ. a lot of books

問4. 次の英文を読んで、あとの1～3の問いに英語で答えなさい。

Canada is a very large country. It is about twenty-seven times as large as Japan. It is larger than the United States.

Many parts of the country are cold in winter. There are high mountains and beautiful lakes there.

People in Canada speak both English and French.

Japan buys a lot of lumber from Canada. We use it to make paper or to build houses.

\*lumber 木材

問1. How large is Canada?

問2. What languages are used in Canada?

\_\_\_\_\_ are.

問3. Why does Japan buy a lot of lumber from Canada?

\_\_\_\_\_ or to build houses.