

Vol.6

September 1994

STEP BULLETIN

研究助成報告

A——英語能力テストに関する研究

B——英語能力向上をめざす教育実践

C——調査・アンケートの実施と分析

D——研究論文

はじめに——学習効果を上げる創意工夫

(財)日本英語検定協会会長 梶木隆一

世界情勢が微妙に揺れ動いて、国際化と情報化が日ごとに盛んになっている今日、国際語としての英語の価値と必要性がますます高くなっているのは当然である。英語は今や一つの外国語というよりも第二の国語に近いと言っても過言ではあるまい。わが国でも老若男女を問わず、少しでも実際に役だつ英語の学力と技能を修得しようと念願している人はきわめて多い。本協会が実施している実用英語技能検定試験は「英検」の略称で親しまれているが、年間の志願者総数は300万人に近い。

とくに英検の1級や準1級に対する社会的評価はかなり高く、合格者は進学や就職に際しても有利に扱われているが、志願者の圧倒的多数は2級以下を目ざす中高の生徒諸君である。今年から2級と3級の間準2級が新設され、また別に、主として小学生を対象にした児童英検が始められた。英語を独学で勉強する道はいくらでもあるが、なんとと言っても中高の学校教育によって本格的な学習の道が開かれる。現場の先生たちが授業のほかにも多くの職務を遂行しながら、学習意欲を高めて成果を上げるために努力と創意工夫を重ねている姿に敬意を表したい。

今年、英検2級が高校で3単位として文部省から認定されることになったことも特筆に値する。最近では、LL教室その他の機械化が進んでいるが、教育の本質は教師と生徒の人間関係と相互信頼によって成り立つ点を忘れてはなるまい。

本協会が中高の先生たちの研究や実践に対して助成金の制度を設けたのも、英語教育の進展に少しでも資することを目標にしたものである。平成5年度も多数の応募テーマの中から創意工夫に満ちたものを選んで助成金をお贈りした。研究報告の内容はこのSTEP BULLETIN Vol. 6に掲載したとおりである。英語教育関係の各位の参考になれば幸いである。

目次

審査を終えて—— 研究・実践 報告総評 (助) 日本英語検定協会 検定委員長 羽鳥博愛——・6
調査・論文

報告別講評——・7

聖徳大学教授 羽鳥博愛/慶應義塾大学教授 小池生夫

筑波大学教授 大友賢二/立教大学教授 池田 央 (講評担当順)

第6回「英検」研究助成報告・テーマ

A—— 研究部門

- スキーマ理論を用いた中学生の読解力の育成と評価——・13
群馬県/前橋市立芳賀中学校教諭 (申請時: 前橋市立荒砥中学校教諭) 上原景子
- 高校生の読みにおける要約問題と多肢選択問題との相関——・30
青森県立鶴田高等学校教諭 中野幸子
- テスト形式の違いによる英語学習者のパフォーマンスの可変性——・34
北海道医療大学基礎教育部講師 (申請時: 北海道/釧路湖陵高等学校教諭) 大場浩正
- 書く能力を何で測るか——・49
—高校生の自由英作文における coherence と cohesion
香川県/高松工業高等専門学校一般教育科助教授 (申請時: 兵庫県立伊丹高等学校教諭) 平林輝雄

B—— 実践部門

- コミュニケーション重視の授業とその分析——・58
東京大学大学院総合文化研究科修士課程言語情報科学専攻 (申請時: 茨城県/水海道市立水海道
中学校教諭) 飯田 毅
- コミュニケーション能力としての「推測する態度」を育てる読解指導——・63
—コミュニケーション能力を育てる読解指導 (中学1~3年)
愛知県/名古屋市立港明中学校教諭 鈴木 均
- 姉妹校交流を通じたコミュニケーション活動の分析——・73
奈良県立片桐高等学校教諭 小林憲一
- 四技能を使っての学習が練習問題の反復よりも有効であることを、
語彙の学習を通して明らかにする試み——・77
茨城県立下館第一高等学校教諭 川 貞夫
- “Top-down Process” を用いた聴解力の養成 (共同研究)——・95
〈代表者〉 東京都/中央大学附属高等学校教諭 池野良男

研究スケジュール ◎テーマ募集期間	平成5年2月上旬～3月下旬
◎テーマ選考審査	平成5年4月上旬～5月下旬
◎入選発表	平成5年6月中旬
◎研究・報告書作成期間	平成5年7月上旬～6年4月下旬

C— 調査部門

- 丁寧さとコミュニケーション ————— • 106
—表現の適切さの位相（共同研究）
〈代表者〉岡山県立岡山朝日高等学校教諭 鷹家秀史
- 日米高校生の会話比較 ————— • 112
—高校2年生（16, 17歳）の会話活動を比較して
長野県／長野市立皐月高等学校教諭 滝沢謙三
- 帰国子女の言語能力に関する基礎調査：英語学習に対する意識調査と学習困難点 ——— • 126
—時制を中心として
茨城県／茗溪学園高等学校教諭 奥聡一郎
- 米国の小学校で使われる国語の教科書の語彙調査 ————— • 135
兵庫県／神戸市立楠高等学校教諭 都築郷実
- AET が日本人に基本的に身につけて欲しいと思う英文 100 ————— • 150
—基本的话题を中心とした臨場的英文
高知県／越知町立明治中学校校長 公文孝也

D— 論文部門

- 英語教科書が高校生の国際理解に与える影響について ————— • 153
兵庫県立淡路農業高等学校教諭 森 康成

[選考委員]

- ・敬称略
- ・役職は当時
- ・順不同

前畑 安宏	文部省生涯学習局長
園城寺信一	文部省初等中等教育局主任教科書調査官
新里 眞男	文部省初等中等教育局教科調査官
大野 武夫	全国高等学校長協会会長
牧野 禎夫	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
小池 生夫	慶應義塾大学教授
大友 賢二	筑波大学教授
池田 央	立教大学教授
梶木 隆一	英検会長・東京外国語大学名誉教授
羽鳥 博愛	英検検定委員長・聖徳大学教授・東京学芸大学名誉教授

財団法人日本英語検定協会 検定委員長 羽鳥博愛

各報告書についての講評は、審査委員が分担して行い、それぞれ後のページに掲げてあるので、ここでは全般的な事柄にだけ触れることにしたい。

研究部門では、本格的な研究論文を書いてもらいたいのであるが、すでに行われた研究を概観して、それらの研究の上に自分の研究を積み重ねて、あるいは、先行研究では欠けていたことを補ったりして、さらにその方面の研究を進展させるという心構えを忘れていた人が多かったように思う。

実践部門では、さすがに授業を中心にして、何かを行っているのであるが、授業における実践を報告書という形で公表することの意義を改めて考えてもらいたいと思う。それは自分のやったことを単に誇示するものではなく、効果のあったことを他人にも知らせ、できれば読んだ人の授業にも取り入れて役立ててもらうのが望ましいのである。そのように考えると、自分のやったことを克明に記録して、読者にやり方をわかてもらうことが大切である。そういう配慮が不足しているようなものも見受けられた。

調査部門についても、実践部門について述べたのと同じようなことが言える。自分の調べたことを他人に知らせて活用してもらい、あるいは、その方法を利用してさらにほかのことを調べてもらうという気持ちが十分とは言えないようなものがあった。

論文部門はすでにできている論文を発表してもらうのが元来の趣旨であるが、用語の使い方も含めてその内容を読者にわかりやすく工夫することをいっそう心掛けて欲しいように思った。

以上のような問題点はあるが、大部分の人たちは熱心に研究をして、報告書をまとめてくださったように思う。今回の報告書作成がそれぞれの先生がたの今後の勉強に役立つことを願ってやまない。

報告別講評

評者： (初出順)	羽鳥博愛	A. 研究部門 報告 1	B. 実践部門 報告 2	C. 調査部門 報告 1・5
	小池生夫	研究部門 報告 2	実践部門 報告 4	調査部門 報告 2
	大友賢二	研究部門 報告 3	実践部門 報告 3・5	調査部門 報告 4
	池田 央	研究部門 報告 4	実践部門 報告 1	調査部門 報告 3
				D. 論文部門 報告

A. 研究部門 報告 1 ————— 講評

スキーマ理論を用いた中学生の読解力の育成と評価

(報告者： 上原景子)

この論文は、簡単に言うとトップダウン方式とボトムアップ方式とによる読解指導を12週間行い、その結果を比較したものである。ボトムアップ方式というのは、従来から日本の英語教育で行われていたように、まず単語や文法事項を教え、次に各文の内容をわからせ、最後にパラグラフ全体の内容を考えるという、いわば小さな単位の言語材料から大きな単位の言語材料へ進むというやり方である。トップダウンはその反対で、まず全体的におよその把握をさせ、そのあとで細かい部分を理解させていこうという方法である。

トップダウン方式は認知心理学の研究成果にもとづいて唱えられた方法で、本当の読解力や聴解力を身につけるには有効と考えられているが、中学生に英語指導をする際にも効果的であるかについては疑問をもつ人も少なくなかった。上原さんはこの問題に目をつけ、実験的授業を自らが行った上で、種々のテストを実施してみると、実験群には読解力と聞く力に向上が見られ、またこのような方法で学習することに対する理解も深まったという。こういう意味でこの研究報告は重要な意義をもっている。

先行研究の論文もよく読んでおり、論旨も明快で筋が通っていて、統計的処理も的確に行われていて申し分ない。英語教育の論文としてはトップクラスに入るものである。

テストの仕方は念の入ったもので、種々の方法でいろいろの面について調べている。実験授業終了後3週間たってまたテストをして、長期的効果を見ているのもおもしろい。実験授業の測定法としては模範的なものと言っても過言ではない。

ただひとつ、実験群と比較群での授業の仕方が具体的

に記されていないのが残念である。

A. 研究部門 報告 2 ————— 講評

高校生との読みにおける要約問題と多岐選択問題との相関

(報告者： 中野幸子)

研究部門の論文にふさわしく、実験計画、統計処理を経て結論に至る好論文であると言えよう。

読みの理解のために要約をさせてみることは、読みの力をはかる上で大切であることは言うまでもない。しかし、また理解した内容を凝縮した内容に書き表すには、かなり総合的な能力がいる。また、これを評価するにも、主観の要素が入り込みがちになるのはやむをえない。

これに対して、内容理解のための多岐選択問題をやらせることは、答えそのものの中にヒントがかくされており、それを利用することができやすいという特徴がある。また、客観テストであるための公平さを保ちやすいというメリットがある。

さて、両者ともに内容理解を試す方法としては、ごく一般に用いられている方法であるが、両者にはどのような相関があるか、特徴があるかを調査分析し、その結論を一応出しているのはおもしろい仕事であると言えよう。

ここで、若干問題があるところを指摘する。お役に立てれば幸いである。

第一は、実験の順序である。文章を読ませたあと要約を書かせ、その後が多岐選択に取り組んでいるが、この順序が逆であれば、結果はきれいに出るであろうか。また問題を解く時間は短くなったであろう。

第二は、多岐選択問題が順次ポイントを追って出題された形式であるが、総合的に尋ねる問題もあってよいものである。そうなった場合はどうであろうか。また妥当な設問とヒントが見つかりにくい答えを工夫することが必要である。いずれも研究するべきテーマであることを指摘しておきたい。

A. 研究部門 報告 3 ————— 講評

テスト形式の違いによる英語学習者のパフォーマンスの変異性

(報告者: 大場浩正)

この論文における最も基本的な仮説は、「学習者にある文法事項を指導し、その習熟度を測定する際には、ある一つのテスト形式だけで測定するのは、きわめて危険である」ということである。外国語学習者の目標言語におけるパフォーマンスは、テスト形式の違いによって、体系的な変異性を示すからというのがその理由である。この課題は、テストの構成概念妥当性と密接な関連がある。特に、コミュニケーション能力という言葉がどこに行っても聞かれる今日の外国語教育においては、コミュニケーション能力とは何かを究明するための手がかりともなる課題でもある。

本研究の被検者は370名の高校生で、関係代名詞節の知識と運用能力を検討するために、3種類のテストが総合的英語能力による上位、中位、下位群に対して行われた。3種類のテストというのは、文法性判断テスト、2文結合テスト、さらに、絵説明テストというものである。その統計的検定結果では、上位と中位群における差は認められないが、下位群においては、文法性判断テストと絵説明テストは、2文結合テストよりも測定の正確度が高いという結果を得たということである。

比較検討の場合最も重要なことは、比較の基準がしっかりしていることである。たとえば、この三つのテストの信頼性係数(例:Cronbach's Alpha)はどうなっているかという検討が必要である。さらに、総合的英語能力に従って三つの群に分けているが、総合的英語能力の規定がより正確であってほしい。また「構成概念妥当性」の検討と関連した「多特性・多方法の行列」(Multitrait-multimethod matrix)の検討との関連を究明していくことも今後の大きな課題である。こうした検討を重ねることによって、さらに優れた研究にすることを願うものである。

A. 研究部門 報告 4 ————— 講評

書く能力を何で測るか——高校生の自由英作文における coherence と cohesion

(報告者: 平林輝雄)

この研究は、自由英作文の質を評価するに際して、何を評価の基準として行っているか、とりわけ、英文の持つ coherence と cohesion が評価の信頼性や妥当性に及ぼす効果を確かめようとしたものです。方法は評価の指標として、二人の採点者による全体的評価を目的変数に

とり、説明変数としては、総語数、T-unit の長さ、coherence、および指示、接続、繰り返し、同義、連語などを含む cohesion の諸要素を指標として重回帰分析を行ったものです。各説明変数の寄与率を見ることによって、それら指標が英作文の質を決める全体的評価にどれだけ強く関わっているかを見ようとした。

結果は、当初予想していたこととは異なって、coherence が英作文の質を決める要素としてはあまり役立たないことが示されましたが、重回帰分析法などを利用したこうした研究は、作文の質を決める要素が何であるか分析的に確かめる手がかりを与え、われわれの認識を改めたり、より客観的に事実をみる眼を養うのにも役立つものでしょう。

結果が予想に反するものであれば、データが少なかつたためではないか、あるいは初めに考えた仮説が甘かつたのではないか、指標の取り方が不適切ではなかったか、考えられるさまざまな原因を検討し、新たなデータで再試行を重ねることによって、よりいっそう深い理解へと進むことができるでしょう。

そういう意味で、この研究はさらなる研究の第一歩となるものです。一度だけの研究に終わらず、さらに続けられることによって、英作文のよさを決める要素が本当は何なのかを明らかにしていくことは、英語の評価を考える上できわめて大切なことであると思います。

B. 実践部門 報告 1 ————— 講評

コミュニケーション重視の授業とその分析

(報告者: 飯田 毅)

新しい学習指導要領では、コミュニケーション・アプローチが重視されるようになって、英語教育においても、それに対する対応が迫られるようになってきました。そういう意味で、この研究は時宜を得たテーマであると思います。

コミュニケーション活動といっても、まだ一般に確たる定義はなさそうです。そこで、最初にコミュニケーションを重視した授業とは何かを明確にし、コミュニケーション活動を支える条件を検討するとともに、実際の授業の中で可能なコミュニケーション活動の分類とその特徴をまとめようとした報告書です。

コミュニケーション活動を支える条件としては、(1)話者相互のよい人間関係、(2)教材、(3)聞く・話す・読む・書くの四領域の相互関連、(4)質問の特徴、(5)場に合った活動形態、などの重要性が指摘され、それらを(1) communicative drill、(2) communicative practice、そして(3) 両者の中間的な活動、の三つの側面から分類し、筆者の担当する授業を対象に質的・量的な分析がなされ

B. 実践部門 報告 4 ————— 講評

四技能を使っての学習が練習問題の反復よりも有効であることを、語彙の習得を通して明らかにする試み

(報告者: 川 貞夫)

本報告書は語彙の習得をするに際して、四技能を学ぶ方法を使って行う場合と、語彙を覚えるための多岐選択の練習問題を練習する方法を比較し、前者の効果がより高いことを示した好論文である。

語彙は英語力の有力な因子である。単に語彙を覚えているだけでは、英語コミュニケーション能力には結びつかない。聞き、話し、読み、書くという四技能を使っていきながら語彙を覚え使ったほうが効果があるのは容易に想像されることである。しかし、これを実際にきちんとした実験方法を使って示したところに意義がある。

さて、若干指摘しておきたい点がある。まずは、仮説の設定であるが、仮説4個のうち3と4はおもしろいが、1と2はそのための前提とは言え、仮説にするまでもないほど当然のことのように思われた。

実践期間が1か月で効果測定を行っているが、3か月ほどあればもっと語彙の量や質についても、コンテキスト、文構造、ディスコースなどに配慮して、より妥当な結果が出たのではないかとと思われる。

また、語彙の学習のために用いられた多岐選択問題の練習の繰返しによって得られた語彙力は、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの中に折り込まれた多角的に使用された能力とは違うのではないかという想像も、経験的にはわかる。そこをできるだけ実験を行って確かめたとくに意義があると言える。

B. 実践部門 報告 5 ————— 講評

“Top-down Process”を用いた聴解力の養成

(報告者: 池野良男)

外国語の「読解力」の養成には、正確さに重点をおいた文法訳読方式が長い間行われてきている。しかし、多くの、しかも、多彩な情報が流れている今日の情勢に対応できる外国語教育が必要である。「聴解力」に関して同じように、多くの、しかも、多彩な情報が音声で与えられた場合にはどう対応するかを考えなければならない時期にきている。top-down process を用いた聴解力の養成は、そういう意味で重要視されなければならない。

この実践記録は、top-down process を用いるためにはどのような工夫が必要であることを示し、その実践の記録を詳細に示したものである。top-down process を用いるためには、筆者によれば、(1)生徒が効果的な方略

が身につくような task を開発しなければならない。(2)メッセージの key word をとらえるような訓練が必要である。(3)メッセージの内容を「推測」することがきわめて大切であるということをもつて体験できるような練習が必要であるということである。そして、(4)メッセージ全体の要点の理解ができるようにするにはどうすることが必要かを考察している。

この記録は、具体的であると同時に、その構成も明確である点が良い。まず、実践の動機、実践の目的、基本的な考え方、そして、実践は、教材、授業形態とに分けて示されている。実践の経過も学期ごとに克明に示されている。同じ実践を行おうとしている研究者には、きわめて貴重なものであろう。

少し気になる点は、たとえば、banana の発音に関する工夫として、2番目と最後の a を斜線で消しているというようなことである。2番目の a に強勢をおくためにそこに何かの記号をつけるという方法が一般的であろう。今後の研究課題としては、bottom up から top down、あるいは、top down から bottom up に移行するのどのような時期が最も適切かを究明することが必要であろう。さらに、この方式を採用したので成績は向上したと言えるためには、どんな統計的処理が必要かを研究することが重要であろう。

C. 調査部門 報告 1 ————— 講評

丁寧さとコミュニケーション

——表現の適切さの位相

(報告者: 鷹家秀史)

同じような内容のことを表現するのにも使う英文によって丁寧さが違うことに目をつけ、それぞれの英文をネイティブ・スピーカーに示して丁寧さを調べたというのは、なかなか時宜にかなった発想であった。というのは、私たち日本人には正しい英文を言うのが精一杯という人が多く、その英文がそのときの対人関係上ふさわしくなくて、問題を起こしているということが少なくないからである。

調べた表現力が「許可を得る場合の表現」「ものを要求する表現」「依頼表現」「招待する表現」「提案をする表現」と五つだけなのが少々物足りない感じだが、36人ものネイティブ(36の有意な回答といつのはそういうことと受け取れる)の意見を集約したというのは大したことである。

それぞれの表現ごとに問題点を指摘し、「使いやすい表現」を示しているのは、妥当な整理の仕方と言ってよいであろう。

しかし、各表現ごとに上げた8ないし10個の英文は

どのようにして選んだのだろうか。こういう疑問をもつのは、私だったら当然使わない英文もあるからである。しかし、じっくり全部を読むと、なるほどと考えさせられる点も少なくない。

最後に、「表現の適切さとは」として表現法を考える上での重要事項がまとめられているが、この部分はもう少し充実させて、語法研究上の示唆を読者に与えてほしいところであった。途中で少し触れてはいるが、前後に文がつくと適切になるということも忘れてはならない。言葉づかいというのは元来文脈(場面を含む)を抜きにしては論じられないものだからである。

C. 調査部門 報告 2 ————— 講評

日米高校生の会話比較

——高校2年生(16, 17歳)の会話活動を比較して

(報告者: 滝沢謙三)

本報告書は、異文化比較、社会言語学研究の中の発話行為、談話分析などの分野に入るものであるが、そればかりでなく、英語教授法、教材作成にとって、具体的な示唆を与えている。きわめて知的興味をそそるべきである。

調査対象になったのは、滝沢先生が勤務する長野市の高校生と、アメリカ合衆国フロリダ州の高校生である。このような対照比較をする環境を得たことは、さぞかし苦労があったと想像されるが、それができたことを、まずは喜びたい。それは、現場での協力なしには、このような生き生きした表現の採集は困難だからである。

本報告書の意義は、従来の教室での英語指導が、英和訳・文法中心の教授・学習であるのに対し、コミュニケーション能力の育成をいかに効果的に行うかを、特に会話練習を通じて示しているところである。それも、単に会話表現ばかりでなく、日米両文化の相違が、会話という人間行動の具体的な事例として示されていることで、行動場面と、言語表現、その背後にある心理的リアクションの型まで浮かび上がらせている。まさに、文化的コンテクストとそれに伴って出てくるさまざまな表現の融合を教材化し、表現と文化を教える方法をつくる上のヒントとして活用できるものである。

本研究は、一つの事例研究であるが、具体的な研究・調査方法も示している点で参考になる。ただ、さまざまな表現が出てくるので、実際のカテゴリには慎重な処理が必要である。ともあれ、このような研究がより多くの人々によって行われれば、より豊富な事例を集められることになり、より豊かな授業をつくる教材を提供することになるだろう。価値ある調査研究である。

C. 調査部門 報告 3 ————— 講評

帰国子女の言語能力に関する基礎調査:
英語学習に対する意識調査と学習困難点
——時制を中心として

(報告者: 奥 聡一郎)

帰国子女(英語圏)と一般学生との英語力を比較し、帰国子女が日本での英語学習のどんな点で困難さを感じているかを調査した興味深い研究です。

一般に、帰国子女は相対的に会話力や読解力に比較して文法力が劣る傾向があると言われていますが、実際、この学習意識調査でも、文法への不安をあげる帰国生徒が多いことが確かめられました。特に不得意と感じている文法項目は時制とか仮定法や冠詞の問題で、一般生徒が第一に感じている前置詞や関係詞と異なっていることが特徴です。また、帰国子女が一般生徒の2倍半以上の割合で英語の教科書が面白くないと答えていることは注目に値します。

ただ、時制や仮定法を含んだ実際のテストを行ってみると、一般学生に比べて、帰国子女が意識するように、時制の決定が一般的に苦手であるとは必ずしもいえないようでした。むしろ帰国子女が苦手としたところは、時の副詞句を含むかどうかで、それが文章の意味の明確さに関係してくるためと思われます。

しかし、こうした傾向を一般化するためには、文章の多くの事例に当たってみることで、サンプル数も増やしていくことなどが必要で、この例だけからの結論は難しいでしょうが、方法ならびに結果の記述は簡潔明解で、こうした事例が増えていくことは、筆者も述べているように、日本の英語教育法を考えていく上で、何らかの示唆を与えることに役立つと思います。特に、自分の得意あるいは不得意とする英語の自己評価と併用した調査を行ってテスト成績と比較したことは、結果の意味を考察する上でたいへんよかったと思います。

C. 調査部門 報告 4 ————— 講評

米国の小学校で使われる国語の教科書の語彙調査

(報告者: 都築郷実)

外国語学習の度合は語彙をいくつ知っているかということによって示すことができる、ということは必ずしも正しいとは言えない。この考え方は、外国語学習指導では一般に認められているものである。一方、コミュニケーション能力が関心の的になっている今日、文法や語彙、発音の正確さなどの「文法能力」(grammatical competence)を軽視する傾向に対して、反論する動きも見られることも事実である。また、TOEFLの成績を分析し

てみると *vocabulary and reading comprehension* の分野は、日本人の英語能力では弱いことも明らかである。こうした中で、本調査のような語彙に関する研究はきわめて意味がある。

この調査は、米国の小学校で用いられている国語の教科書に出てくる語彙の頻度を調べ、日本人の中学校英語必修語彙が、米国の教科書にどの程度使われているかを調査したものである。そして、現行の必修語彙に対する提案をしているものである。

興味深いことは、膨大なテキストを入力してコンピュータによる分析を行っていることである。*Businessman* は使われているが、*salesman* は使われていないこと、*blackboard* は6年間を通じて全く使われていないこと、*coffee* は6年になって初めて使われていることなど、興味深い。

日本人の中学校英語必修語彙に関する提案がいくつか出されているが、米国の小学校の国語の教科書に現れる頻度数が提案に関する唯一の基準になっていることは、本調査の問題点でもあろう。もっと他の広いデータをも加えた検討ができれば、よりすばらしい研究になろう。さらに、日本の中学校英語必修語彙の設定基準が明確にされれば、さらにより研究が可能になるであろう。

C. 調査部門 報告 5 ————— 講評

AET が日本人に基本的に身につけて欲しいと思う英文100——基本的话题を中心とした臨場的英文

(報告者: 公文孝也)

実はこの表題と調査内容を見たとき、私たち選考委員はまことに魅力的な調査だと思い、役に立つ英文がたくさん集まるのではないかと期待していた。

日常会話のサンプルのような会話の本は町中に氾濫しているが、AET が日本の中学生や高校生と接した結果、日本人が英語のネイティブ・スピーカーと話をするとき、こんな言い方を知っていると便利だとか、よく日本人が間違える表現など、いろいろ有用な資料が集まるのではないかと思っていた。

しかし、今回の報告書は、どちらかと言うと随筆のようなものになってしまった。随筆的な書き方をしたために、せっかく「収集した約900」の英文のごく一部しか提示されていない(評者の計算では130ほどの英文しか紹介させていない)し、項目も「A. 挨拶と会話への導入」「B. 導入的英会話のスタート——How are you? とその variation」「C. Small Talk (ちょっとしたオシャベリ)」の三つだけになってしまった。報告者としては、この3項目だけでも種々感ずることがあって、思わず書いてしまったのであろうが、A と B はごく簡潔にまと

め、C やその他の英文についてたくさん書いてくれたら、読む人も得るところが多かったであろう。しきりに弁明しているが、統計的な処理は、この種の報告書では考慮する必要はなかったのである。

概要だけでは、報告者の書いている随筆的なおもしろさはわかってもらえないであろうが、この概要の「導入的英会話のスタート」を見てもらえば、報告者の原文のニュアンスの片鱗がうかがえるであろう。また、「スモールトーク」のところを見れば、報告者が抱いている会話というものに対する考えもわかると思われる。

D. 論文部門 報告 ————— 講評

英語教科書が高校生の国際理解に与える影響について

(報告者: 森 康成)

新しい教育の視点は、国際化の進展に対応して、学習者の国際社会に生きる基本的な資質を養うということにある。こうした観点から、外国語(英語)科では、コミュニケーション能力の育成や国際理解の基礎を培うことにその焦点が置かれることになる。新しい「指導要録」の中に示れた「観点別学習状況の評価」の柱として、コミュニケーションへの関心・意欲・態度、また、言語や文化についての知識・理解といったことが浮かび上がってきたことから、それは、容易に理解できよう。

よく言われている国際理解や異文化理解ということは、どんな意味を持つかというのがここでの基本的課題である。国際理解や異文化理解が、即、欧米文化理解ということがあれば、それは反省し再考する余地が十分あるというのである。この稿は、内外の中学・高校生の世界観、英語教科書に見る地名、社会一般の世界観というような大枠で構成されている。そして、その結論は、アメリカやヨーロッパを題材としている割合が多すぎるのではないかということである。

異文化理解というのは、それが、即、欧米文化理解とはならないことは明らかである。身近な国々との情報提示に欠けるということは、英語科の教科書に見られる一般的な傾向であろう。しかし、異文化理解は、必ずしも英語科だけの課題ではないということ、また、英語科でなければできない異文化理解・国際理解の範疇とその学習段階も考えなければならぬ。さらには、地名が提示されれば、それでよいというものでもない。外国語としての英語の学習教材として最も適切な地名を、どこでどのように使うのがよいかも考えなければならぬ。英語科における異文化理解、国際理解のカリキュラム編成に対する問題提起として、さらに考察しなければならぬ課題である。

スキーマ理論を用いた中学生の読解力の育成と評価

群馬県／前橋市立芳賀中学校教諭
(申請時：前橋市立荒砥中学校教諭)

上原景子

はじめに

コミュニケーションとしての「読むこと」の活動は、文字という媒体の奥にある書き手の意図したメッセージを読み取ることである。われわれ指導者にとって、この書き手の意図を読み取る能力をいかに効率良く向上させるか、そしてどのように評価するかは、非常に大きな課題である。

近年欧米では、認知心理学や心理言語学の発達と第一言語／母国語の読解の研究が引き金となり、ESL (English as a Second Language) の読解の心理的過程を明らかにし、より有効な読解の指導法を開発しようとする試みが数多くなされてきた。特に、人間のもつ背景知識 (background knowledge) / スキーマ (schema) が、いかに記憶に持ち込まれ、理解の過程で用いられるのかを説明するスキーマ理論 (schema theory) の枠組みが、それらに及ぼした影響は大きい。

こういった欧米の影響を受け、わが国でも、EFL (English as a Foreign Language) の読解の研究が進んでいる。しかし、その報告のほとんどが大学・高校レベルであり、英語教育の原点である中学校レベルでの報告は非常に少ない。

そこで本研究は、スキーマ理論を中学生の読解指導に応用して、文や文以上のレベルでの指導をトップダウン的視点で行ったときの読解力とストラテジー認知度への効果を検証することを主眼とする。また、その読解指導後に「聞くこと」「話すこと」および「書くこと」の力に変化が生じるかどうかを探る。

1 読解の心理的過程

1.1 スキーマ理論的観点からの読解

伝統的に、語→文→文章の受け身な心理的過程であるとされてきた ESL / EFL の読解は、スキーマ理論によって書き換えられた。それは、テキスト理論は読み手が自分の持つスキーマを利用し、視覚情報から積極的に書き手の前提とした意味内容を推測し、仮説と検証を繰り返して意味構築を遂げて理解に至るというものである (Goodman 1967)。

スキーマは、抽象的・概念的なものが上位にあり、具体的なものが下位にある階層構造を成す。理解の過程では、上位→下位へ、また下位→上位へと向かう2方向の情報処理が同時に、相互的かつ相補的に行われる (Rumelhart 1977)。この2方向の情報処理は、それぞれトップダウン処理 (top-down processing) とボトムアップ処理 (bottom-up processing) と呼ばれている。

トップダウン処理は、読み手がテキストからの視覚情報をもとに推論し、意味内容についての仮説を設け、ボトムアップ処理をより理解しやすいほうへと導く。ボトムアップ処理は、文字情報を読み手の心理に具現化し、読み手がトップダウン処理で築いた仮説を検証することを助ける。

読み手に適切なスキーマがないときには、それに最も近いスキーマがデフォルト値 (default value) として補われる。そして、存在するスキーマが適切なデフォルト値となりえない場合や、適切なスキーマが存在しても、それが有効に利用

されない場合は、理解不可能か誤解となることがある。つまり、読解には適切なスキーマの存在 (schema availability) とその活性化 (schema activation) が不可欠な条件である。

1.2 読解の構成要素

Grabe (1991: 379-383) は、現在までの多くの先行研究から、優れた読解に不可欠な技能および知識を次のように6つの要素に分類している。

- (1) Automatic perceptual / identification skills
- (2) Vocabulary and syntactic knowledge
- (3) Formal discourse structure knowledge (formal schemata)
- (4) Content / world background knowledge (content schemata)
- (5) Synthesis and evaluation skills and strategies
- (6) Metacognitive knowledge and skills monitoring

toring

これらの要素を、情報処理の方向とスキーマの存在・活性化という点でさらにまとめると、図1のようになる。

1.3 読解を阻む要因

図1の要素に支障があり、スキーマの存在やその活性化が不十分で、円滑なトップダウン処理とボトムアップ処理が同時に行われないと、読み手はどちらか一方の処理に頼ることになる。これは、テキストへの固執 (text-boundedness) あるいは、スキーマの干渉 (schema interference) となって読解を妨げる (Carrell 1988)。以下に中学生の読解の障害となりうる主な要因と現象を、先行研究から処理過程別にあげる。

1.3.1 ボトムアップ処理障害の要因

読み手の言語能力の限界 (language ceiling /

SUMMARY

An application of Schema Theory to the Japanese Lower Secondary EFL Reading Classroom

The main purpose of this study is to examine whether the schema-theoretic view of reading instruction is applicable to the Japanese lower secondary EFL classroom, as a questionnaire preceding this study has indicated that Japanese lower secondary EFL learners tend to think of reading as merely a decoding process.

One hundred and thirty-six eighth graders, divided into an experimental and a control group, received top-down-perspective-oriented and bottom-up-perspective-oriented reading instructions respectively. In the study, any activities other than reading for both groups were strictly controlled in order to know differences of each instructional effect on listening comprehension, speaking ability, and writing ability as well as reading comprehension and metacognitive awareness of global/local reading strategies. In addition to this, relationships between reading comprehension and six kinds of individual variation (L2 ability, knowledge of syntactic structure, vocabulary knowledge, L1 ability, inferential ability, and field dependence/independence) were investigated in order to know possible biases of successful performance.

The major finding of the study is that, in the Japanese lower secondary EFL classroom, top-down-perspective-oriented reading instruction may improve students' comprehension, metacognitive awareness, and listening comprehension more than bottom-up-perspective-oriented instruction.

Another finding of the study is that, in the Japanese lower secondary EFL classroom, significant positive relationships exist between reading comprehension and the six kinds of individual variation.

linguistic threshold) は読解を規定する (Clarke 1979; Devine 1988; Eskey 1988)。特に言語能力の不足は、ボトムアップ処理の円滑な機能を妨げ、2方向の相互処理を阻み、テキストへの固執かスキーマの干渉となって表れる (Spiro 1978)。語彙や統語に関する知識は読解にとって不可欠であり (Barnett 1986)、語彙文法項目などを意識しないで読める技能も重要である (Eskey 1988)。また、文字体系の相違は、入門期の学習者には読むことの困難さにつながる場合もある (Grabe 1991)。

1.3.2 トップダウン処理障害の要因

1) コンテントスキーマの欠如

書き手の前提としている文化に関わる適切なスキーマ (culture-specific schema) がない場合、読み手は自分自身の文化のスキーマを適用し、その干渉を受ける (Steffensen, Joag-dev and Anderson 1979; Johnson 1981; Carrell 1981)。また、読み手に親しみのないトピックは、親しみのあるトピックに比べて思い出されにくく (Johnson 1981)、読み手にない専門的なスキーマ (discipline-specific schema) を必要とするテキストも理解されにくい (Alderson and Urquhart 1984)。

2) フォーマルスキーマの欠如

典型的な日本的形式の「起承転結」(nonlinear

form) で書かれたテキストは、英語の典型的形式 (linear form) のものより、日本人にはわかりやすいが、アメリカ人には非常にわかりにくい (Hinds 1983)。また、説明文の修辞構造の種類によって、ESLの読み手の理解度は異なる (Carrell 1984)。

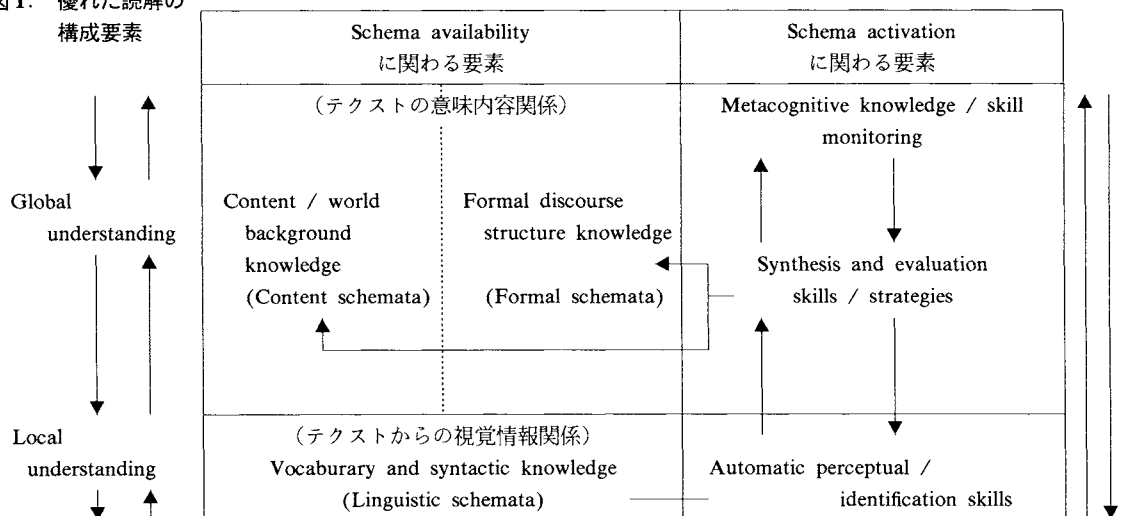
3) スキーマの不活性化

親しみのあるトピックでも、テキスト中に適切なスキーマを活性化させる語彙等の手がかりがない場合 (opaque)、上級者でもその内容を思い出すことはできない (Carrell 1983; Carrell and Eisterhold 1983)。また Grabe (1991) は、初級学習者のテキストへの固執の一原因として、読解用のテキストに新出の語彙文法項目が多すぎることを指摘している。

4) スキル、ストラテジー、メタ認知の不足と読解の誤った概念

読解力の劣っている者や年少の学習者は、スキーマを活性化させるスキルにおいても、ストラテジーの認知においても、さらにその自己の使用状態の把握と制御においても、読解力の優れたものや年長者よりも効率が悪い (Baker and Brown 1984; Block 1986; Carrell 1988, 1989; Cohen 1990; Grabe 1991)。また、子供たちは推測は授業や試験で読解の正当な手段ではないと考えたり (Fillmore 1981; Spiro 1979)、テキストの意味は

図1: 優れた読解の構成要素



テキスト内にしかないと考える傾向がある (Spiro 1979)。読解はボトムアップ処理だという誤った概念を持たせるのは、事例がまだあげられていないが、ESL 教育の早期段階でボトムアップ処理を強調し過ぎたり、持っている知識や興味とかけ離れているテキストを用いたり、書かれている内容や文法のみを強調した読解テストが誘因なのではないだろうか (Carrell 1988)。

このほかに ESL/EFL の読解に大きく影響するものとして、理解のスタイルと認知スタイルの関係がある。特に場独立型は、分析や細かいことへの注意、練習の習熟、その他集中力を必要とする授業のできに関係がある (Brown 1987)。また、場独立型と学習成績 (Naiman et al. 1978)、クローズテストと場独立型 (Hansen and Stansfield 1981)、場独立型と筆記試験、口頭諮問 (Chappelle and Roberts 1986) の間には正の相関があるという報告がある。

2 理論から実践へ

1.3 から若年初級学習者の読解には多くの情報処理障害の要因があることがわかる。そこで、本章では、まず中学生の読解に対する意識を考察し、より有効な読解指導のあり方を検討する。

2.1 中学生の読解意識と学習状況

読解力の低い者や初級者はボトムアップ処理に偏る傾向がある (Grabe 1991) と多く言われているが、1.3.2.4 で述べた読解に対する概念については、Carrell (1988) が述べているように、まだ具体的な報告がない。そこで、本研究に先立って 186 名の中学 2 年生 (全国標準学力検査英語平均偏差値 56) を対象に読解に関する意識と個人の学校外での学習状況を調査したところ、表 1 のような結果を得た。

表 1: 読解の意識と個人の学校外での学習状況

(意識)	
・英文を読むときは、逐語訳が正しい。	78%
・読解での推測は誤りである。	52%
・読解は文法項目理解度確認のためである。	54%
(個人の学習の状況)	
・学校外の学習は文法語彙項目のみである。	79%

・学校外でも概要や要点をまとめる。	21%
単語や文をわかるようにしてから	20%
何もしないでまず	1%
・教科書や参考書以外の英文の読み物を読む。	1%

また、表 1 の上四つの項目の回答を点数化した合計の個人平均点と、読解力の間には、.127 (N = 186, $p < .05$) の負の相関が見られた。このことから、生徒の意識や個人での学習状況はボトムアップ処理に関わるものに偏っており、そうした偏りが円滑な相互情報処理を阻んでいる可能性があることがうかがえる。このようなボトムアップ処理への偏りを解消するためには、文法学習と読解学習を明確に分け、前者で言語能力を最大限高める一方、後者でテキストに絶えず全体から部分へ取り組ませていくように指導しなければならない (Anderson and Urquhart 1984; Grellet 1981)。

2.2 トップダウン的読解指導の展開の実際

中学校の教科書では、国際理解の基礎を培うという目的から、様々な内容や形式のテキストが扱われる。そういった変化に対応できるように、学習者にそのテキストの理解に関係する適切なスキーマが存在しているかを検討する。そしてデフォルト値が多いと予測できれば、予め学習者に適当な予備知識を与えスキーマの増殖をしておく必要がある。Grabe (1991: 390) は、このことについて次のように述べている。

... students need to activate prior background knowledge of a topic before they begin to read. If students do not have sufficient prior background knowledge, they should be given at least minimal background knowledge from which to interpret the text.

コンテンツスキーマの活性化や増殖には、リード文/挿し絵/注解等を用いたテキスト内と、絵/ビデオ/カセットテープ等の視聴覚教材を利用したテキスト外が考えられる。また、予め指導者がトピックについて話をする/視聴覚教材を見せる/学習者に話し合わせるなども考えられる。

フォーマルスキーマについては、中学校レベルでは、教師用の資料のほとんどが文以下の統語的情報のみで、文と文のつながり/パラグラフ/テ

表 2: 中学生のトップダウン的読解指導の観点

コンテンツスキーマの活性化	フォーマルスキーマの活性化	
(1) タイトルや挿し絵からの内容の予測	(1) マクロ構造 / 物語文法 (macro-structure / story grammar)	テキスト
(2) タイトルとテキストの部分読みによる内容の大まかな下読み (skimming)	(2) パラグラフの展開を利用したテキストマッピング	
(3) テキストで使われるキーワードからの内容の推測 (Pre-reading Plan)	(3) パラグラフ構造を利用した要約	
(4) 次にくるテキストの内容の予測とその評価 (Directed Reading and Thinking Activities)	(4) パラグラフ構造を利用したタイトルとテキストの部分読みによる内容の大まかな下読み (skimming)	
(5) 文脈には明らかに示されていない部分の推測 (cloze procedure)	(5) パラグラフの展開 (paragraph development)	パラグラフ
(6) トピックと場の予測	(6) パラグラフ構造	
(7) メインアイデア / 書き手の意図の把握	(7) 照応関係の把握	文
(8) 要約	(8) 接続語	
(9) タイトル付け	(9) 主題・述題と情報構造	
(10) 人間関係 / 場を中心にしたテキストマッピング		

テキスト全体の構造についてのトップダウン処理に関わる具体的な情報源はほとんどない。しかし、話の流れ、概要・要点、文と文のつながりを効率よくつかませるためには、中学生に合ったレベルで、英語独自の文以上の構造にも目を向けさせるべきである。そのためには、テキストを全体 / パラグラフ / 文という3つの単位で捉えさせたり、説明文や物語文等の構造の違いに気づかせることが有効である。また、各々のテキストに対応するためには、指導者がそのテキストを機能文法的視点で分析しておく必要がある (上原・清水 1994 参照)。

そして、スキーマを活性化させ、トップダウン処理を活発に駆動させるには、全体→部分へという方向で、絶えず自分の背景知識を利用し、書き手の前提とする事柄や意向を推測させるような学習活動を展開していかなければならない。このことについて、Grellet (1981: 7) は次のように述べている。

Reading is a constant process of guessing, and one brings to the text is often more important than what one finds in it. This is why, from the very beginning, the students should be taught to use what they know to understand unknown elements, whether these are ideas or simple words.

これらの活動を繰り返すことにより、学習者の意識がテキストの意味内容を捉えることに向いていくことが期待される。

2.3 中学生のトップダウン読解指導の観点

以上の事柄をふまえて、Dixon and Nessel (1992), Grellet (1981), Langer (1981), Mikulecky (1986), 上原・清水 (1994), Uehara, Larsen and Shimizu (1994), Uehara (1994) を参考にしながら、表 2 に具体的な指導の観点をあげてみる。

3 研究内容

3.1 研究目的

スキーマ理論をもとにした先行研究から、ESL / EFL の読解の心的過程がトップダウン / ボトムアップの両情報処理の相互活動であることが明らかになった。しかし、事前の調査から、中学生の読解に関する意識や個人の学習はボトムアップ処理に関わるものに偏っていることがわかった。そこで、トップダウン処理を活性化させる手だてを授業で施すことが、活発な相互の情報処理を促し、読解力を高めることにより有効であると考えられる。

したがって本研究では、中学生の授業実践において、概要・要点の把握を目標として文以上のテキスト理解の指導をトップダウン式とボトムアップ式で行ったとき、読解力とストラテジーの有効性の認知に違いが生じるかどうかを検討する。

そして、読解の根底にある解釈する力は、コミュニケーション能力の根幹をなすものであり、「聞くこと」「話すこと」「書くこと」の力と深い関わりがあるため、トップダウン式 / ボトムアップ

ブ式読解指導の後、それぞれの指導を受けた学習者間の「聞くこと」「話すこと」「書くこと」の成績に違いが生じるかどうかを調べる。

また、読解指導を展開する際に、全般的な英語の学力、構文力、語彙力、国語の学力、推測力、場依存型/場独立型が読解力とどの程度関係があるかを知っておくことは、われわれ指導者にとって有用と考えられるため、これについても併せて調査する。

3.2 研究課題

- (1) 同一の教材を用いてトップダウン方向とボトムアップ方向で読解の指導をしたとき、読解力に差が生じるか。
- (2) 同一の教材を用いてトップダウン方向とボトムアップ方向で読解の指導をしたとき、ストラテジーの有効性の認知度（ストラテジーを心得ていることが有効であるという意識の度合）に差が生じるか。
- (3) 同一の教材を用いてトップダウン方向とボトムアップ方向で読解の指導をしたとき、「聞くこと」「話すこと」「書くこと」の成績に差は生じるか。
- (4) 英語の学力、構文力、語彙力、国語の学力、推測力、場依存型/場独立型は中学生の英語読解力と関係があるか。

3.3 仮説

前章の考察から、次のように本研究の仮説と研究上の解明事項を設ける。（仮説1~3はすべて対立仮説を採択しようとするものである。）

仮説1: 同一の教材を用いて読解の指導をしたとき、トップダウン方向の指導を受けた被験者とボトムアップ方向の指導を受けた被験者は、テキストの部分理解においても全体理解においても読解力の向上に差はない。(帰無仮説)

対立仮説: 同一の教材を用いて読解の指導をしたとき、トップダウン方向の指導を受けた被験者とボトムアップ方向の指導を受けた被験者では、テキストの部分理解においては差がないが、全体理解においてはトップダウンの指

導を受けた被験者のほうが読解力が向上する。

下調べの行き届いたテキストや部分理解を問う問題では、差は生じにくいと考えられるが、絶えず全体としての意味の把握からテキストに取り組むことを経験していることは、未知のテキストでの全体理解に特に有効であると予測される。

仮説2: 同一の教材を用いて読解の指導したとき、トップダウン方向の指導を受けた被験者とボトムアップ方向の指導を受けた被験者はストラテジー有効性の意識に差はない。(帰無仮説)

対立仮説: 同一の教材を用いて読解の指導をしたとき、トップダウン方向の指導を受けた被験者のほうが、ボトムアップ方向の指導を受けた被験者よりトップダウンストラテジーの有効性の意識が向上し、ボトムアップストラテジー有効性の認知度が低くなる。

事前の調査から生徒の意識は、ボトムアップ処理に偏っていることがわかったが、テキストを特に文以上の単位で徹底して全体から部分へと取り組ませることやテキストの意味を追求させることによって、トップダウン的視点への目覚めとボトムアップ的視点からの離脱が予測される。

仮説3: 同一の教材を用いて読解の指導したとき、トップダウン方向の指導を受けた被験者とボトムアップ方向の指導を受けた被験者の、「聞くこと」「話すこと」「書くこと」の力に差はない。(帰無仮説)

対立仮説: 同一の教材を用いて読解の指導をしたとき、トップダウン方向の指導を受けた被験者とボトムアップ方向の指導を受けた被験者の「聞くこと」「話すこと」「書くこと」には差が生じる。

読むことの基底にある解釈力は、コミュニケーション能力の根幹を成し、他の3技能に深く関わっている。読解力とそれぞれの技能が関係あることは多く報告されているが、特にメッセージの産出・受信という観点から考えると、「聞くこと」での全体理解に差が生じることが予測される。また、「話すこと」「書くこと」においても、発信者には自己のメッセージを相手によりわかりやすく

表 3: TOP と BTM の等質度の t 検定

検定項目		英語学力検査 偏差値	英語構文力 テスト得点	国語学力検査 偏差値	推測力検査 得点	場依存/場独立検査 (GEFT) 得点
TOP (N=68)	X	56.38	15.12	55.49	11.63	12.43
	s	9.74	8.67	8.58	4.03	4.32
BTM (N=68)	X	55.78	15.51	56.07	12.07	11.99
	s	9.64	9.35	6.21	3.79	4.34
有意差		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

+ = p < .1 * = p < .05 n.s. = not significant

伝えようとする力が必要とされる。しかし、産出することには、受信することよりも言語能力が直接関わるため、「聞くこと」においてよりも差が生じにくいことが予測される。

その他の解明事項 (Research Question): 読解力

と個人差 (各個人の英語の総合学力, 英語の構文力, 読解のテキスト中の語彙力, 国語の学力, 推測力, 場依存/場独立) は関係があるか。

これらの個人差は、すべて読解力に関わると言われているが、日本人中学生に関する報告は、推測力と場依存/場独立に関しては皆無であり、残りの 4 項目に関しては読解力を本研究のように 4 種類の問題形式で追求したものはない。したがって、本事項を解明することは、中学生の読解力の予測要因を知る上で有意義と考えられるため、調査する。

4 研究方法

4.1 被験者

本研究の被験者は群馬県の 1 公立中学校 2 学年の生徒 136 名である。検証に際して実験群 (TOP) と統制群 (BTM) を設け、両群が等質となるように (表 3 参照), 学年中の 2 クラスずつから各 68 名を抽出した。両群の学校外で英語を習っている者の人数は、それぞれ 72% と 73% であり、学校外で「要点をまとめる」などのトップダウン処理に関わるとされる学習をしている者の人数は、ともに 21% であった。また、実験期間中、本研究に直接関わりがあるような学校外での英語学習の環境の変化のないことも確認した。(実験期間中、英語の授業を 5% 以上欠席した被験者のデータは本研究からすべて除外した。)

4.2 実験手続き

4.2.1 実験期間と経過

実験期間は、事前・事後テストを含めて 17 週間である。表 4 に大まかな経過を示す。

表 4: 実験経過

第 1 週	読解事前テスト, 事前アンケート
第 2 週	「聞くこと」「話すこと」「書くこと」の事前テスト
第 3~11 週	TOP/BTM 別の指導 (指導時間数 24 時間)
第 12 週	読解事後テスト 1, 事後アンケート
第 13~15 週	特別の指導なしでの読解演習
第 16 週	読解事後テスト 2
第 17 週	「聞くこと」「話すこと」「書くこと」の事後テスト

4.2.2 指導内容

両群に使用した読解教材は全く同一のものであるが (Everyday English 2 の Lesson 2~8 の会話文でないテキストと AET の協力を得て作成したもの, および他のやさしい読み物 5 編), 読解以外の学習活動は、すべて厳密に統制した。TOP の読解指導はどれも全体/パラグラフ/文の単位で大→小に向かい、徐々に表 2 の種々の観点を導入した。BTM の読解指導は、意味を把握させることに重点を置いた。そのために、逐語訳は避け、各文の意味を主題・述題という観点で捉えさせていき、そのあとでテキスト全体の把握をさせ、最後に要旨を書かせた。

4.3. 評価方法

実験の前後に行われたテストとアンケートは、以下に示す方法で評価した。読解, 「聞くこと」, 「話すこと」, 「書くこと」のテストは全種類とも各々 2 題ずつ出題し、その平均点を個人得点とした。客観テストでは採点者は 1 名であるが、主観

テストでは、2名の採点者が各々採点し、各採点者の出した点の平均点を個人得点とした。

4.3.1 読解力の評価

読解力の評価は実験指導前（事前テスト）、実験指導後（事後テスト1）、実験指導3週間後（事後テスト2）の合計3回行った（表5参照）。

3回とも、Rテスト（Reading Test）とCテスト（Cloze Test）の2種類のテストがあり、表5の①～④の合計4種類の問題で読解力の変化を見た。それぞれのテキストをわかるまでよく読み、1度次に進んだら前に戻ることは許されていない。

表5: RテストとCテスト

Rテスト (1題 20分×2題)	
テキスト黙読	
①	Multiple-choice Questions (5題)
②	Summary (日本語)
③	Written Recall (日本語)
	テキスト中の語彙のテスト (15題)
Cテスト (1題 15分×2題)	
④	Cloze Test (10題)
	テキスト中の語彙のテスト (15題)

両テストは、実験者と中学校での2～3年のAETの経験を持つ3人の英語母国語話者が英語検定3、4級の読解および面接問題/同模擬問題を参考にして作成した。その際、readabilityは両テストとも、Flesch Reading Ease 100, Cunnings's Fog Index 3, Flesch-Kincaid Grade Level 1となるよう配慮した。

Rテストは130-140語の長さにし、1テキスト中に含まれるchunk (Rivers and Temperley 1974: 78)の数を33-36とし、その30をwritten recallでの採点対象とした。Cテストは100-110語とし、第2文以降で10語ごとに空所を設けた。

また、内容に関しては、両テストとも、Carrell (1983)のthree components of background knowledgeのうち、テキスト内に内容明示する語彙があること(transparency)、テキストの内容がそこから判断できる知識や経験に関係があること(familiarity)という2条件を満たすよう作成した。残りの1要素のテキストに先立つタイトルや絵(context)は用いていない。

(1) Multiple-choice Questions

本研究では、テキストの部分的な理解度を評価

する目的で用いる。実験者が採点にあたり、1つの正解に対して1点を与えた。

(2) Summary

本研究では、テキストの要点の把握的的確性を評価するため、日本語で解答を書かせた。実験者と予め実験者から詳しい説明を受けた中学校での英語教師の経験を持つ一人の日本人が採点した。採点方法は、Kitao (1989)にもとづき、話の要点を完全に記述しているものには3点、テキストの情報を記述してはいるが、全体として完全な要点となっていないものには2点、テキストの情報の1部分しか記述していないものには1点を与え、要点に無関係なものや歪められているものおよび無解答は0点とした。

(3) Written Recall

本研究では、理解されたことが長期記憶にとどめられることから、テキストから捉えた正しい情報量を評価するため、日本語で解答を書かせた。実験者と、予め実験者から詳しい説明を受けた中学校での英語教師の経験を持つ一人の日本人が採点した。採点には、Rivers (1974: 78)のchunkをidea unit (Kitao 1989)の単位として用い、その述べている内容で評価した。採点方法はCarrell (1983)にもとづき(strict criterion)、完全にリコールされていれば、どのchunkも平等に1点、歪められているものは0点とした。

(4) Cloze Test

本研究では、情報のギャップをどのくらい文脈から補足できるかを評価するため、特定の統語に絞って出題することは避けた。実験者と実験者から十分に説明を受けた一人の英語母国語話者がOller (1979)の正語法(exact method)にもとづいて採点した。一つの正答に対して1点を与え、ごくわずかな綴り字の誤りは正答と見なした。

4.3.2 読解のストラテジー有効性の認知の評価

Carrell (1989)で使用されたアンケートの質問36項目のうち、トップダウンストラテジーとボトムアップストラテジーの使用の有効性の認知に関わる18項目を実験者が中学生にわかるように日本語に翻訳して用いた。その際、パイロットテストの結果から、より微妙に反応を知るために、

リカートスケールを1-5から1-4に修正した。

ストラテジーの有効性認知の測定・評価に関しては、種々の議論があるが、本研究では指導の手だてに対する被験者の状態を大まかに捉える目的から、回答の1には4点、2には3点、3には2点、4には1点を与えた後、トップダウンストラテジーとボトムアップストラテジーの範疇別に合計したのち、項目数で割り、個人の平均点を求め、得点とみなして扱った。

4.3.3 「聞くこと」の評価

「聞くこと」の評価は、放送で読まれた英文を聞かせ、(1) その内容に関する5つの multiple-choice questions に答えさせた後、(2) 聞き取った英文の summary を日本語で書かせた。採点は(1)は4.3.1(1)と、(2)は4.3.1(2)と同様である。

4.3.4 「話すこと」の評価

教科書から身近な内容を表す絵を4点選び、実験前後でそれぞれ2点ずつ使用した。テストはLL教室で行われた。まず5分間2点の絵を見せて話の内容を考えさせ、その後10分間で2つの話が均等にできあがるよう指示して各自に録音させた。実験者から十分に説明を受けた2名の英語母国語話者が Heaton (1988) にもとづいて、正確さ、流暢さ、わかりやすさの3つの観点についてそれぞれ6点法で評価し、合計した。

4.3.5 「書くこと」の評価

教科書から身近な内容を表す絵を4点選び、実験前後でそれぞれ2点ずつ使用した。15分間で2点の絵の内容をほぼ同じ分量で記述するよう指示して書かせた。実験者から十分に説明を受けた2名の英語母国語話者が、次の2種類を評価した。

- ① 母国語話者にわかる T-unit の数。
- ② 構成、明確さ、語彙の効果的使用の3つの観点を6点法で評価した合計得点 (Valette 1977)。

4.3.6 個人差に関する評価

(1) 英語・国語の学力

年度始めに行われた教研式全国標準学力検査

(図書文化1993)の偏差値を、それぞれの個人得点として利用した。

(2) 英語の語彙力

3.3で述べたものである。一つの正答に対して1点を与え、合計した得点を個人得点とした。

(3) 英語の構文力

1年と2年の既習の文型を英文と日本語で合計26題出題し、それぞれ英訳・和訳させた。統語に着目して、実験者と予め実験者から詳しい説明を受けた中学校での英語教師の経験を持つ一人の日本人が採点した。正答には1点を与えた。その際、統語が評価の主眼であるため、綴り字の小さな誤りは減点していない。

(4) 推測力

推測力は教研式全国標準思考・創造力検査中学2年(図書文化1971)の推測力の項目を用いた。採点は同手引に従って、実験者が行った。

(5) 認知スタイル(場依存/場独立)

場依存/場独立は、The Group Embedded Figures Test (Witkin, Oltman, Raskin, and Karp 1971)を用い、実験者がその Manual (Witkin, Oltman, Raskin, and Karp 1971)に従って、検査と採点を行った。

4.4 分析方法

複数の採点者によって評価されたすべてのテストは、その平均点を求めて分析に用いた。それらのそれぞれのテストにおける採点者間の信頼度 (intercoder reliability) を求め、異質な評価がないことを確認した。求められた相関係数は、すべて .80～.87 の間であった。

4.4.1 読解力の分析

事前テスト、事後テスト1、事後テスト2の3回、4種類のテストの得点を、F検定でTOPとBTMの得点が等分散であることを確認した後、両群間の対応のない両側t検定で分析した。

4.4.2 読解のストラテジー有効性の認知の分析

4.4.1の読解力事前テストと同時期の事前アンケートと、読解力事後テスト1と同時期の事後アンケートによって得られた得点を、F検定で両群

表 6: R/Cテスト中の語彙テスト得点の t 検定

テスト		事前		事後1		事後2	
		R テスト	C テスト	R テスト	C テスト	R テスト	C テスト
TOP (N=68)	X	7.65	10.08	7.41	11.43	9.63	11.29
	s	3.39	3.26	4.30	3.05	3.88	3.00
BTM (N=68)	X	7.58	9.60	6.45	10.96	9.11	10.91
	s	3.43	3.62	3.95	3.52	3.45	3.49
有意差		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

+ = p < .1 * = p < .05 ** = p < .025 *** = p < .01 n.s. = not significant

の事前・事後アンケートの得点がそれぞれ等分散であることを確認した後、事前・事後間の対応のある両側 t 検定で分析した。

4.4.3 「聞くこと」「話すこと」「書くこと」の分析

それぞれの事前テストと事後テストの得点を、F 検定で TOP と BTM の得点が等分散であることを確認した後、両群間の対応のない両側 t 検定で分析した。

4.4.4 読解力と個人差の関係の分析

英語の学力、語彙力、構文力、国語の学力、推測力、場依存/場独立の各個人得点と 4 種類の問題形式別に、3 回の読解力テストの全合計点の相関係数を求めた。

5 結果

実験前に行われたテストおよびアンケートの結果から、TOP と BTM は等質であることを確認した。また、前述したように、語彙力は読解において大きな影響があるという先行研究の知見から、両群のテキスト中で使用された語彙の知識に差がなかったかを F 検定で両群の得点の分散が等しいことを確認した後、対応のない両側 t 検定で分析した。その結果は、表 6 のとおりである。

以下に本研究の結果を示す。

仮説 1: 同一の教材を用いて読解の指導をしたとき、トップダウン方向の指導を受けた被験者とボトムアップ方向の指導を受けた被験者はテキストの部分理解においても、全体理解においても読解力の向上に差はない。(帰無仮説)

表 7 と図 2 (p. 23) に示すように、multiple-

choice questions では、事後テスト 1・事後テスト 2 ともに両群間に有意差は認められなかった。しかし、表 8、表 9、表 10 と図 3、図 4、図 5 (p.p. 23, 24) のように、summary, written recall, cloze test では、事後テスト 1・事後テスト 2 ともに TOP の得点平均は BTM の得点平均に有意な差があることがわかる。したがって、帰無仮説は棄却され、対立仮説が採択される。すなわち、本研究においては、同一の教材を用いて読解の指導をしたとき、トップダウン方向の指導を受けた被験者とボトムアップ方向の指導を受けた被験者では、テキストの部分理解においては差がないが、全体理解においては、summary は <.025 と <.01 の危険率で、written recall はいずれも <.01 の危険率で、また cloze test はいずれも <.01 の危険率で、トップダウンの指導を受けた被験者のほうが読解力が向上したことがわかった。

(→表 7～表 10、図 2～図 5 (p.p. 23, 24))

仮説 2: 同一の教材を用いて読解の指導をしたとき、トップダウン方向の指導を受けた被験者とボトムアップ方向の指導を受けた被験者はストラテジー有効性の認知に差はない。(帰無仮説)

表 10 と表 11 および図 6 と図 7 に示すように、TOP は読解指導事前と事後では、ボトムアップストラテジー有効性の認知度が低まり、トップダウン有効性の認知度が高まるという、両方のストラテジーに有意差が現れた。しかし、BTM はトップダウンストラテジーの認知度には有意差が現れたが、ボトムアップストラテジーの認知度に変化はない。また、トップダウンストラテジーの有効性の認知度の変化は、TOP のほうが BTM より大きい。よって、帰無仮説は棄却され、対立仮

表7：読解力テスト (Multiple-choice Questions) の t 検定

テスト	N	\bar{X}	s	t	df	有意差
事前テスト	136					
TOP	68	2.772	.920			
BTM	68	2.750	1.035	.131	135	n.s.
事後テスト1	136					
TOP	68	3.066	1.040			
BTM	68	2.801	1.001	1.513	135	n.s.
事後テスト2	136					
TOP	68	3.581	2.012			
BTM	68	3.338	2.512	1.243	135	n.s.

+ = p < .1 * = p < .05 ** = p < .025 *** = p < .01 n.s. = not significant

表8：読解力テスト (Summary) の t 検定

テスト	N	\bar{X}	s	t	df	有意差
事前テスト	136					
TOP	68	1.191	.675			
BTM	68	1.294	.734	.858	135	n.s.
事後テスト1	136					
TOP	68	1.713	.897			
BTM	68	1.382	.788	2.281	135	**
事後テスト2	136					
TOP	68	1.982	.918			
BTM	68	1.494	.878	3.166	135	***

+ = p < .1 * = p < .05 ** = p < .025 *** = p < .01 n.s. = not significant

表9：読解力テスト (Written Recall) の t 検定

テスト	N	\bar{X}	s	t	df	有意差
事前テスト	136					
TOP	68	7.982	5.452			
BTM	68	6.754	4.701	1.407	135	n.s.
事後テスト1	136					
TOP	68	9.969	5.953			
BTM	68	7.189	4.731	2.716	135	***
事後テスト2	136					
TOP	68	13.507	7.294			
BTM	68	9.515	5.781	3.538	135	***

+ = p < .1 * = p < .05 ** = p < .025 *** = p < .01 n.s. = not significant

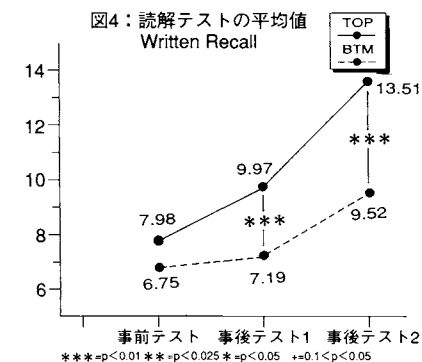
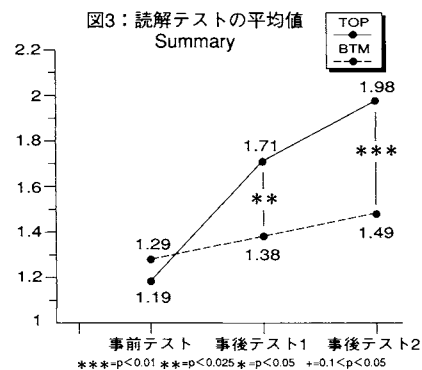
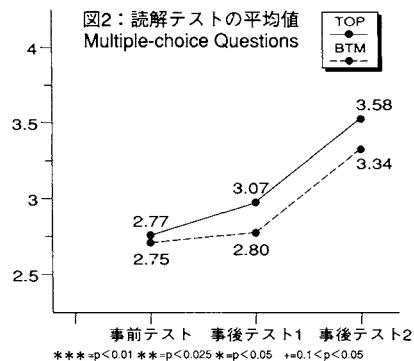


表 10：読解力テスト (Cloze Test) の t 検定

テスト	N	\bar{X}	s	t	df	有意差
事前テスト	136					
TOP	68	2.794	2.012			
BTM	68	2.955	2.087	.461	135	n.s.
事後テスト 1	136					
TOP	68	3.941	2.193			
BTM	68	3.088	1.847	2.453	135	**
事後テスト 2	136					
TOP	68	3.734	1.594			
BTM	68	3.122	1.352	2.415	135	**

+ = p < .1 * = p < .05 ** = p < .025 *** = p < .01 n.s. = not significant

表 11：読解のボトムアップストラテジーの有効性の認知度の変化の t 検定

	N	\bar{X}	s	t	df	有意差
TOP						
事前アンケート	68	1.910	.443			
事後アンケート	68	1.767	.434	3.023	135	***
BTM						
事前アンケート	68	1.910	.382			
事後アンケート	68	1.889	.437	.431	135	n.s.

+ = p < .1 * = p < .05 ** = p < .025 *** = p < .01 n.s. = not significant

表 12：読解のトップダウンストラテジーの有効性の認知度の変化の t 検定

	N	\bar{X}	s	t	df	有意差
TOP						
事前アンケート	68	1.895	.385			
事後アンケート	68	2.101	.460	4.057	135	***
BTM						
事前アンケート	68	1.848	.451			
事後アンケート	68	1.948	.392	2.030	135	*

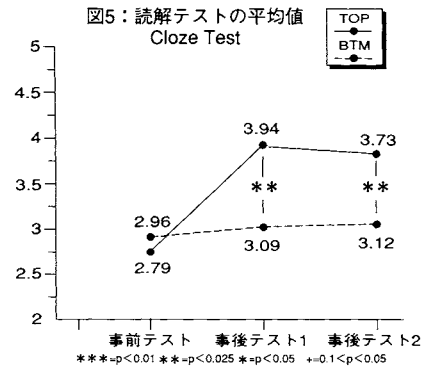
+ = p < .1 * = p < .05 ** = p < .025 *** = p < .01 n.s. = not significant

表 13：「聞くこと」 (Multiple-choice Questions) のテストの t 検定

テスト	N	\bar{X}	s	t	df	有意差
事前テスト	136					
TOP	68	2.949	.834			
BTM	68	2.816	.846	.912	135	n.s.
事後テスト	136					
TOP	68	3.389	.910			
BTM	68	3.154	.861	1.550	135	n.s.

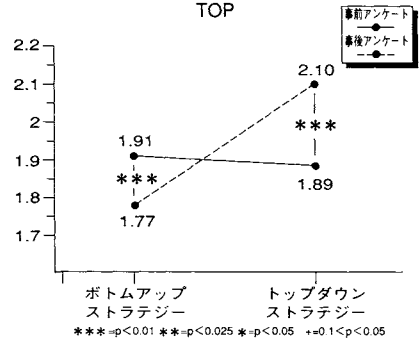
+ = p < .1 * = p < .05 ** = p < .025 *** = p < .01 n.s. = not significant

図5：読解テストの平均値 Cloze Test



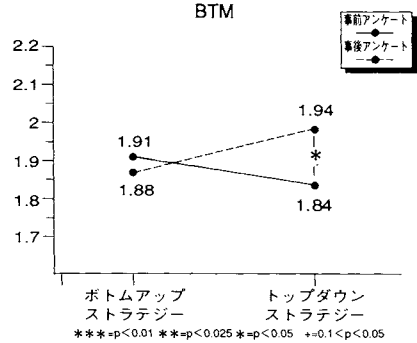
*** = p < 0.01 ** = p < 0.025 * = p < 0.05 + = 0.1 < p < 0.05

図6：読解のストラテジーの有効性の認知度の変化 TOP



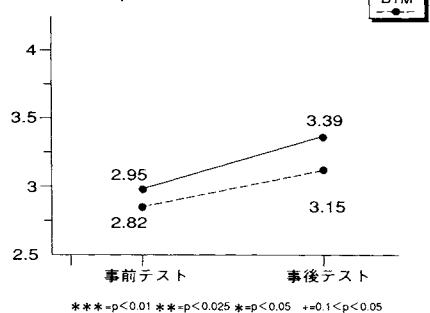
*** = p < 0.01 ** = p < 0.025 * = p < 0.05 + = 0.1 < p < 0.05

図7：読解のストラテジーの有効性の認知度の変化 BTM



*** = p < 0.01 ** = p < 0.025 * = p < 0.05 + = 0.1 < p < 0.05

図8：「聞くこと」のテストの平均値 Multiple-choice Questions



*** = p < 0.01 ** = p < 0.025 * = p < 0.05 + = 0.1 < p < 0.05

表 14: 「聞くこと」 (Summary) テストの t 検定

テスト	N	\bar{X}	s	t	df	有意差
事前テスト	136					
TOP	68	1.029	.668			
BTM	68	1.015	.782			
事後テスト	136					
TOP	68	1.551	.797	.118	135	n.s.
BTM	68	1.279	.760	2.037	135	*

+ = p < .1 * = p < .05 ** = p < .025 *** = p < .01 n.s. = not significant

表 15: 「話すこと」のテストの t 検定

テスト	N	\bar{X}	s	t	df	有意差
事前テスト	136					
TOP	68	7.426	5.283			
BTM	68	8.529	5.747			
事後テスト	136					
TOP	68	9.878	4.741	1.165	135	n.s.
BTM	68	8.685	4.291	1.553	135	n.s.

+ = p < .1 * = p < .05 ** = p < .025 *** = p < .01 n.s. = not significant

表 16: 「書くこと」のテスト (T-unit の数) の t 検定

テスト	N	\bar{X}	s	t	df	有意差
事前テスト	136					
TOP	68	3.471	1.666			
BTM	68	3.794	2.052			
事後テスト	136					
TOP	68	3.971	1.994	1.009	135	n.s.
BTM	68	3.779	2.027	.554	135	n.s.

+ = p < .1 * = p < .05 ** = p < .025 *** = p < .01 n.s. = not significant

表 17: 「書くこと」のテストの t 検定

テスト	N	\bar{X}	s	t	df	有意差
事前テスト	136					
TOP	68	7.044	3.825			
BTM	68	6.890	3.971			
事後テスト	136					
TOP	68	8.787	3.773	.231	135	n.s.
BTM	68	8.441	3.730	.537	135	n.s.

+ = p < .1 * = p < .05 ** = p < .025 *** = p < .01 n.s. = not significant

図 9: 「聞くこと」のテストの平均値 Summary

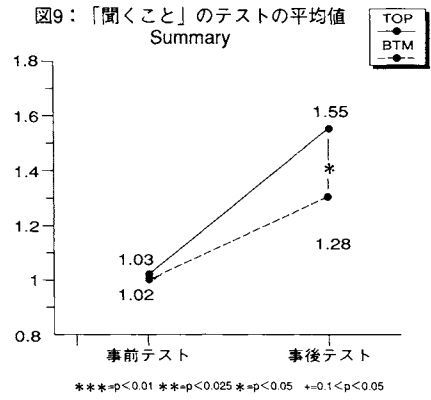


図 10: 「話すこと」のテストの平均値

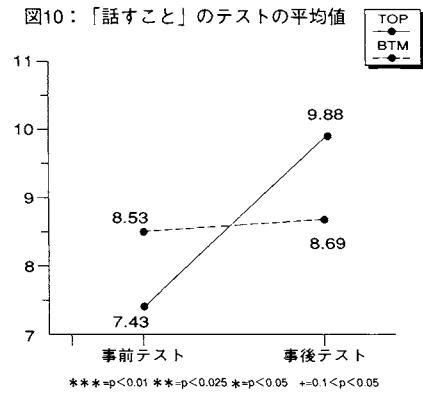


図 11: 「書くこと」のテストの平均値 母国語話者にわかる T-unit の数

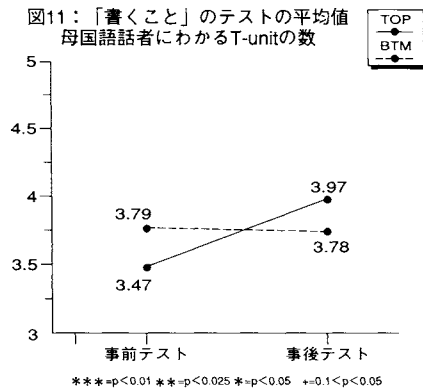
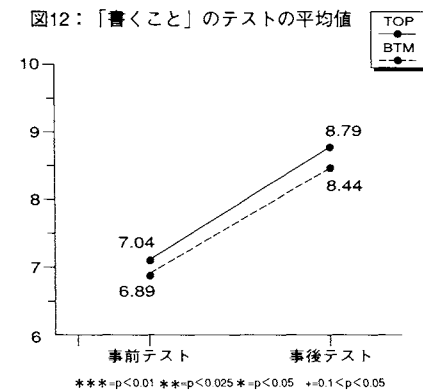


図 12: 「書くこと」のテストの平均値



説が採択される。すなわち、本研究においては、同一の教材を用いて読解の指導したとき、トップダウン方向の指導を受けた被験者は、指導前後でそれぞれ<.01の危険率で、ボトムアップストラテジー有効性の認知度が弱まり、トップダウンストラテジーの有効性の認知度が高まったが、ボトムアップ方向の指導を受けた被験者は、ボトムアップストラテジーの有効性の認知度に変化はなく、トップダウンストラテジーの有効性の認知度は、<.05の危険率で高まったことがわかる。

(⇒表 11・表 12, 図 6・図 7 (p.24))

仮説 3: 同一の教材を用いて読解の指導をしたとき、トップダウン方向の指導を受けた被験者とボトムアップ方向の指導を受けた被験者の、「聞くこと」「話すこと」「書くこと」の力に差はない。(帰無仮説)

表 13, 表 14 と図 8, 図 9 (p.p. 24, 25) に示すように、「聞くこと」は、multiple-choice questions では、両群の得点平均には有意差はないが、summary では TOP の得点平均と BTM の得点平均間に有意差が生じた。また、表 15, 表 16, 表 17, 図 10, 図 11, 図 12 からわかるように、「話すこと」と「書くこと」では両群間の得点平均に差はない。よって「聞くこと」の summary において、帰無仮説は棄却され、対立仮説が採択される。すなわち、本研究においては、同一の教材を用いて読解の指導をしたとき、トップダウン方向の指導を受けた被験者とボトムアップ方向の指導を受けた被験者の「聞くこと」「話すこと」「書くこと」では、「聞くこと」の summary において、<.05の危険率でトップダウンの読解指導を受けた被験者の得点平均がボトムア

ップの読解指導を受けた被験者の得点平均よりも高まったことがわかる。(⇒表 13～表 17, 図 8～図 12 (p.p. 24, 25))

その他の説明事項: 英語の総合学力, 構文力, 読解のテキスト中の語彙力, 国語力, 推測力, 場依存/場独立は, それぞれ読解力と関係があるか。

表 18 より, ここにあげられたすべての個人差の項目と読解力の間には, どれも強い正の相関があることがわかる。特に cloze test は場依存/場独立以外のすべてのものと, 4種類の読解テストの中で最も高い相関を示している。また, 構文力は英語の総合学力に次いで, どの個人差の項目とも高い相関を示している。推測力は, どの種類の読解テストの成績にも強い相関があるが, その中では特に cloze test との相関は最も強く, multiple-choice questions との相関は弱い。

6 考察

研究課題に即して本研究での発見をまとめると以下ようになる。

研究課題 (1): 同一の教材を用いての中学生の読解指導では, トップダウンの視点で指導したほうが, ボトムアップ的視点で指導するよりも, テキスト全体からの正しい情報獲得量, 要点の把握, および情報のギャップの補充能力をより向上させる可能性がある。

研究課題 (2): 同一の教材を用いての中学生の読解指導では, トップダウン的視点で指導したほうが, ボトムアップ的視点で指導するよりも, トップダウン処理に関わるストラテジーの使用の有効性の認知度をより高め, ボトムアップ処理に

表 18: 読解力と個人差の相関

	Multiple-choice	Written Recall	Summary	Cloze Test
英語学力	0.702 *	0.754 *	0.761 *	0.832 *
英語構文力	0.710 *	0.742 *	0.764 *	0.808 *
英語語彙力 (R)	0.613 *	0.605 *	0.638 *	—
英語語彙力 (C)	—	—	—	0.792 *
国語学力	0.572 *	0.654 *	0.640 *	0.663 *
推測力	0.289 *	0.344 *	0.313 *	0.386 *
場依存/場独立	0.340 *	0.318 *	0.282 *	0.331 *

N=136 * =p<0.05

関わるストラテジーの使用の有効性の認知度をより低める可能性がある。

研究課題 (3): 同一の教材を用いての中学生の読解指導では、トップダウン的視点で指導したほうが、ボトムアップ的視点で指導するよりも、「聞くこと」における要点の把握能力を向上させる可能性がある。

研究課題 (4): 英語の総合学力、構文力、読解のテキスト中の語彙力、国語の学力、推測力、場依存/場独立は、中学生の読解テキストの部分的な理解、テキスト全体からの正しい情報獲得量、要点の把握、および情報のギャップの補充の能力がそれぞれと正の相関関係がある。

本研究では、読解力に関しては、事後テスト1とその3週間後の事後テスト2までは特別な手だてをせず、数編のテキストを読ませたが、双方の事後テストともほぼ同じような結果が得られ、トップダウン的視点での読解指導の有効性が支持された。また、ストラテジーの使用の有効性の認知度に関しても、手だてを施したことが生徒の意識にもほぼ反映された。ボトムアップ的視点での指導も要旨をまとめることや、「いつ」「どこで」「だれが」などを絶えず考えさせ、意味を捉えることを主眼として展開するとトップダウン処理に関わる意識が増すことがわかった。しかし、ボトムアップ処理に関わる意識は、ほとんど変化していない。これと比較して、トップダウン的指導を行った群では、明らかに解読過程における単語や構文への執着が緩和され、意味を求めて読む方向へと近づいたと言えよう。したがって、「文以上のレベルにおいて、トップダウン的読解指導を施すほうがボトムアップ的指導を施すよりも、中学生の読解力にもストラテジーの有効性の認知度の向上にもより効率的である」と言える。Flavell (1978)は、ストラテジーのメタ認知能力には「認知の知識」と「認知がいつもできること」の2側面があると述べ、Baker and Brown (1984)は、「あるストラテジーが有効である」という知識はその常用に先立ち、常用できるとそれをどのように用いたらいいのか述べられるようになると指摘している。このことから、読解ストラテジーの有

効性についてのアンケート回答での変化は、実際の使用ときわめて近いと言える。

さらに、本研究では、媒体の違いを超えて、「聞くこと」と読解力のテストの結果が似た形で現れた。「話すこと」「書くこと」には有意差はなかった。しかし、実験群の事後の成績が非常に伸びているため、言語能力の問題もあるが、時間を経て成果が現れることも考えられる。

また、本研究では個人差と読解力の関係を探ったが、その結果から、読解力が上位レベルの意味へアプローチする技能だけでなく、下位レベルの言語能力や集中して問題解決をする能力にも支えられていることを示唆している。

読解指導の目的は、単に読む技能を向上させるだけでなく、読み取りの視点を築くことも含まれる。つまり、読解指導を文法指導と明確に区分し、読解指導でトップダウン的にテキストに取り組みせることは、書き手の意向を理解する能力と英語を読んで理解しようとする積極的な態度を育てるという、中学校での読解学習指導によりかかったものであると言える。

7 今後の研究への示唆

7.1 本研究の限界

本研究は、実験者一人の指導によって行われた一つの実験である。したがって、異なった環境でも中学生のトップダウン的視点での読解指導の効果を試す、数多くの実証が必要である。

本研究で用いられた読解のカリキュラムは、総合的に見て仮説を支持するものであったが、部分的にどの部分が有効であったか、また全体としてのみ有効であったのかは検証の能力外である。したがって、さらに本カリキュラムを多方向から検討する必要がある。

ストラテジーのメタ認知の評価に関しては、現在様々な議論が交わされ出したところである。本研究では、被験者の人数や時間的制約等の条件から、Carrell (1989)を採用したが、質問紙での質問内容の検討と thinking aloud などの質問紙以外の方法の評価の開発が、日本人に、また、それぞれの発達段階により適するように行われる必要がある。

本研究では、「聞くこと」「話すこと」「書くこと」の事前から事後テストまで、読解指導後3週間であり、その間読解指導でのテキスト取組みの視点を強調することなくこれらの技能の言語活動を行ったため、本研究の結果はこの範囲内である。

7.2 今後の研究への示唆

7.1 で述べたことと重複する部分は避けると、以下のことがあげられる。

中学生の読解力とストラテジーのメタ認知の関係および、トップダウン的指導後の読解力と「聞くこと」「話すこと」「書くこと」の関係のより深い研究が必要である。

本研究を遂行するにあたり、中学校での読解指導では前述したように、フォーマルスキーマに関する具体的な言及がほとんど皆無である。これは、様々な形式のテキストを用い、また文や文章の関係などを考えさせていく上で不合理である。したがって、中学生にふさわしいフォーマルスキーマ

活性化および増殖に関する研究が必要である。

中学校レベルの真の意味での読解教材は、まだ未開発である。Grabe (1991) の指摘からも、多すぎる新出の語彙文法項目が生徒をボトムアップ処理に束縛することのない $i+1$ 程度の読解専用の教材を早急に開発する必要がある。

おわりに

この研究の機会を与えてくださった財団法人日本英語検定協会とご指導くださった審査委員の先生方、特に多くの貴重な助言をしてくださった羽鳥博愛先生、そして、この研究に協力し、支えてくださった清水武雄先生、椎原康史先生、永井聖二先生、椎原千恵子先生、Ms. Rebecca Larsen, Mr. Llion Parry, Mr. Brad Ford, Mr. Terry Ulijn, さらに研究上の資料を提供してくださった財団法人教育研究所の長沢氏と Consulting Psychologists Press Inc. の方々に心から感謝の意を表したい。

参考文献

- Alderson, J. C., and A. H. Urquhart., eds. (1984). *Reading in a foreign language*. New York: Longman.
- Baker, L. and A. Brown. (1984). "Metacognitive skills and reading." In P.D. Person, R. Barr, M. L. Kamil, and P. Mosenthal., eds. (1990). *The handbook of reading research*. New York: Longman.
- Barnett, M. (1986). "Syntactic and lexical/semantic skill in foreign language reading: Importance and interaction." *Modern Language Journal*, 70.
- Block, E. (1986). "The comprehension strategies of second language readers." *TESOL Quarterly*, 20.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. 2nd ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Carrell, P. L. (1989). "Metacognitive awareness and second language reading." *The Modern Language Journal*, 73, ii.
- _____. (1988). "Some causes of textboundedness and schema interference in ESL reading." In P. L. Carrell, J. Devine., and D. E. Eskey., eds. (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1987). "Content and formal schemata in ESL reading." *TESOL Quarterly*, 21 (3).
- _____. (1984). "The effects of rhetorical organization on ESL readers." *TESOL Quarterly*, 18.
- _____. (1983). "Three components of background knowledge in reading comprehension." *Language Learning*, 33.
- _____. (1981). "Background knowledge in second language comprehension." *Language Learning and Communication*, 2 (1). Carrell, P. L., J. Devine, and D. E. Eskey. eds. (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. and J. C. Eisterhold. (1988). "Schema theory and ESL reading pedagogy." In P. L. Carrell, J. Devine., and D. E. Eskey. eds. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chappelle, C. and C. Roberts. (1986). "Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language." *Language Learning*, 36.
- Clarke, M. A. (1979). "The short circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading performance." In P. L. Carrell, J. Devine., and D. E. Eskey. eds. (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning*. New York: Newbury House.
- Cziko, G. A. (1978). "Differences in first-and second-language reading: The use of syntactic, semantic, and discourse constraints." *Canadian Modern Language Review*, 34.
- Devine, J. (1988). "A case study of two readers: models of reading and reading performance." In P. L. Carrell, J. Devine., and D. E. Eskey. eds. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. (1977). *Text and Context*. London: Longman.
- Dixon, N. D. and D. D. Nessel. (1992). *Mean making: directed reading & thinking activities for second language students*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Dubin, F., D. Eskey., and W. Grabe. eds. (1986). *Teaching second language for academic purposes*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Eskey, D. E. (1988). "Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers." In P. L. Carrell, J. Devine., and D. E. Eskey. eds. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Everyday English 2. (1993). 東京: 中教.
- Everyday English 3. (1989). 東京: 中教.
- Fillmore, C. J. (1981). "Ideal readers and real readers." In D. Tannen. ed. *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*. Washington D. C.: Georgetown

- University Press.
- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. In J. M. Scandura & C. J. Brainerd., Eds. *Structural/process theories of complex human behavior*. Alphen: Sijthoff & Noordhoff.
- Geva, E. (1983). "Facilitating reading comprehension through flowcharting." *Reading Research Quarterly*, 18 (4).
- Goodman, K. S. (1967). "Reading: a psycholinguistic guessing game." *Journal of the Reading Specialist*, 6 (1).
- Grabe, W. (1991). "Current developments in second language reading research." *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 3.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. and R. Hasan. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hansen, J. & C. Stansfield. (1981). "The relationship between field dependent-independent cognitive styles and foreign language achievement." *Language Learning*, 31.
- 羽鳥博愛. 『英語教育の心理学』東京: 大修館, 1977.
- Heaton, J. B. (1988). *Writing English language tests*. London: Longman.
- Hill, L. A. (1982). *Introductory stories for reproduction, 1*. Tokyo: Oxford University Press.
- _____. (1980). *Elementary anecdotes in American English*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1978). *More funny stories*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinds, J. (1983). "Retention of information using a Japanese style of presentation." *Text*, 3.
- Hudson, T. (1982). "The effect of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance." *Language Learning*, 32, 1-31.
- 『実用英語技能検定3級全問題集'93年度用』(1993). 東京: 旺文社.
- 『実用英語技能検定4級全問題集'93年度用』(1993). 東京: 旺文社.
- 『英語検定オールガイド』(1984). 東京: 日本英語教育協議会
- Johnson, P. (1981). "Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text." *TESOL Quarterly*, 15 (2).
- Kitao, C. (1989). *Reading, schema theory and second language learners*. Tokyo: Eichosha Shinsha.
- 『教研式全国標準診断考・創造力検査中学2年』(1971). 東京: 図書文化.
- 『教研式全国標準診断的学力検査中学T形式1年英語』(1993). 東京: 図書文化.
- 『教研式全国標準診断的学力検査中学T形式1年国語』(1993). 東京: 図書文化.
- Langer, J. A. (1981). "From theory to practice: a pre-reading plan." *Journal of Reading*, vol. 25.
- Mikulecky, B. S. (1986). *Reading power*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Naiman et al. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- New crown English series 1*, new ed. (1989). 東京: 三省堂.
- New horizon English course 2*. (1992). 東京: 東京書籍.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J. (1979). *Language tests at school*. New York: Longman.
- Pardon, Y. and H. Waxman. (1988). "The effect of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement." *TESOL Quarterly*, 22.
- Rivers, W. M. and M. S. Temperley. (1978). "A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language." New York: Oxford University Press.
- Rumelhart, D. E. (1977). "Toward an interactive model of reading." In S. Dornic. ed. *Attention and performance*, vol. 6. New York: Academic Press.
- Spiro, R. J. (1979). "Etiology of reading comprehension style." In M. L. Kamil and A. J. Moe. eds. (1979) *Reading Research: studies and applications*. Clemson, S. C.: National Reading Conference.
- Steffensen, M. S., C. Joag-dev., and R. C. Anderson. (1979). "A cross-cultural perspective on reading comprehension." *Reading Research Quarterly*, vol. 15.
- Total English Course 1*, 2nd. ed. (1990). 東京: 秀文出版.
- Total English Course 3*, 2nd. ed. (1990). 東京: 秀文出版.
- Uehara, K. (1994). "The effect of global strategy training on comprehension and metacognitive awareness in the Japanese lower secondary reading classroom." Unpublished Master's thesis, Gunma University.
- _____, R. Larsen., and T. Shimizu. (1994). "Top-down activities to facilitate reading processing in the Japanese lower secondary E.F.L. Classroom." *The Annual Report of the Educational Research, Gunma University*, Vol. 11.
- 上原景子・清水武雄. (1994). 「英文読解におけるフォーマルスキーマの活性化と増殖」『群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編』第43巻.
- Valette, R. M. (1977). *Modern language testing*, 2nd ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Witkin, H. A., P. K. Oltman., E. Raskin, and S. A. Karp. (1971). *The group embedded figures test*. Palo Alto: Counseling Psychologists Press.
- _____. (1971). *A manual for the group embedded figures test*. Palo Alto: Counseling Psychologists Press.

資料

資料 1: 「読解」事前・事後 1・事後 2 テスト

- 事前・R テスト ①: 問題英文+4問
②: 英文+4問 語彙力テスト 15問
- 事前・C テスト ①: 2問
②: 2問 語彙力テスト 15問
- 事後 1・R テスト ①: 問題英文+4問
②: 問題英文+4問 語彙力テスト 15問
- 事後 1・C テスト ①: 2問
②: 2問 語彙力テスト 15問
- 事後 2・R テスト ①: 問題英文+4問
②: 問題英文+4問 語彙力テスト 15問
- 事後 2・C テスト ①: 2問
②: 2問 語彙力テスト 15問

資料 2: 「聞くこと」の事前・事後テスト

- 事前テスト① 事前テスト②
事後テスト① 事後テスト②

資料 3: 「話すこと」の事前・事後テスト

事前テスト 2問, 事後テスト 2問

資料 4: 「書くこと」の事前・事後テスト

事前テスト 2問, 事後テスト 2問

資料 5: 英語構文力テスト

資料 6: 推測力テスト

資料 7: 場依存型/独立型テスト (The Group Embedded Figures Test)

資料 8: トップダウンの視点での読解指導の展開例の一部

- A. コンテントスキーマの活性化
B. フォーマルスキーマの活性化

資料 9: 読解のトップダウン/ボトムアップストラテジーの有効性の認知度のアンケート用紙

〈以上, 省略〉

高校生の読みにおける 要約問題と多肢選択問題との相関

(概要)

青森県立鶴田高等学校教諭

中野幸子

1 研究のねらい

目的は、高校生の読みにおける要約問題と多肢選択問題との相関を調査することである。

英語能力テストの代表例として、現在の大学入試を考えてみると、共通テストである大学入試センター試験では全問が多肢選択問題、他方、国立大学の二次試験やいくつかの私立大学では要約問題が課せられている。どちらの場合も、高得点者が英語の総合能力があると考えられ、世間一般には、多肢選択問題と要約問題との相関は高いと考えられているようだ。英語の1技能である読解についても、同じことが考えられるだろうか。もしその相関が高いのであれば、多肢選択問題だけで測定しても十分である。多肢選択問題では、採点の信頼性が高い上に、実施しやすいからだ。逆に、両者の相関が低いのであれば、要約を課す意義はどこにあるのか、なぜ多肢選択問題だけでは不十分なのかを考えてみる必要がある。

2 理論的背景

2.1 要約に関する一般的見解

《要約とは何か》「要約」および「要約の構成素」について、言語学上、その定義や規定が明確にされていない。本研究では、Frazer (1990: 72) の見解に従って“A summary is a brief, objective restatement in your own words of the central idea presented in a short written work or in part of a longer work. Summaries range in length from one sentence if the text is brief to a paragraph if the text is long.”と考え、研究

を進める。“restatement”のためには、与えられた談話を理解・評価し、凝縮・変形する能力が要求される。元のテキストを再構築するという点で、要約は、新しい内容を計画・生成していく作文とは基本的に異なる。

《要約の効果》日本の英語教育では、要約の研究はほとんどなされていないが、アメリカの第一言語では、読みの指導として、段落構造、要点把握、要約の方略を小学校低学年から指導している。それによると、要約は、読み手の注意力を高め、テキストの処理、文章読解、情報の記憶保持や再生に役立つこと等が報告されている (Brown & Day 1983 etc.)。

《要約の種類》Hidi & Anderson (1986) は、要約作業の機能について writer-based summaries と reader-based summaries をあげている。前者は、要約者が自分の理解を深めるために書くものであり、後者は、要約者がテキストから重要箇所を取り出し、読み手の関心を引くように書くものである。また、要約には、口頭発表と文章発表の二つの方法がある。今回の実験では、reader-based summaries の文章発表を扱う。

《要約に影響を及ぼす一般的要因》Hidi & Anderson (1986) は、要約に影響を及ぼす一般的要因を大きく三つあげている。一つは長さ、ジャンル、そして複雑さというテキストの特徴である。テキストが短ければ、トピックは一つであることが多く、それゆえ要約はやさしくなる。また物語文は、論説文よりも要約はやさしいとされている。テキスト内の重要性和子供達の興味深いところとが重なりあっていることが多いからである。さら

に、語彙や文構造の難しさ、抽象的な内容、不慣れな概念や観念の使用等、テキストが複雑になればなるほど、要点の把握が困難になり、要約は難しくなる(Brown & Day 1983)。また要約の際、テキストを見るか見ないかも大きく影響する。

二つめは、要約者の発達段階である。これらは、要約に対する意識、要点の把握、要約の技能や方略等に大きい影響を与える。例えば、子供は、自分の関心事を重要情報として選択しがちであるが、上級者になると、書き手の意図を重要情報として選択する。また、子供は要約をする際に、複写・削除のような初期の方略に終始するが、上級者は適切な方略を駆使できる。

さらに三つめは、要約に関する指導である。つまり、要約のルール(Brown & Day 1983)を教えること、要約を行いながら要点の位置を教えること、また上述の重要要素に対する意識を高めるためにも、要約とはテキストの著者にとって重要だと思われる情報を盛り込むことであると指導することが、要約作業に大きな影響を与えるとしている。

2.2 要約と読解

要約も読みも、書き手の意図を理解することが必要である。しかし理解すれば自動的に要約ができるかという問題に関して、Brown & Day (1983), Brown et al. (1983), Winograd (1984), Taylor (1986) らは、要約文の形成は理解から自動的に出てくるものではなく、意図的な処理方略が加わっているとしている。また、理解処理に関わる技能は、要約に関わる方略技能に優先することも示唆している。つまり、要約をするには、理解は必要条件であるが、十分条件ではない。また要約ができれば理解はなされていると言っても過言ではないということになる。さらにTaylor(1982)は、簡単な Q & A では、読み手の評価を十分行うことはできなかったが、要約では評価を明確に行えたと報告している。また、Hare & Borchardt (1984) も、多肢選択問題と要約は、異なった思考処理を評価する手段であると述べている。

2.3 要約とテキスト

《要約の構成素》言語学上、「要約の構成素」に

ついて、その定義や規定が明確になされていないことは上述したとおりであり、それを決めることは非常に困難である。しかし Johnson (1983: 47) はテキスト分析において、semantic な視点から “The meaning of a passage is represented by a text base, a list of connected propositions expressed in the surface structure of the text or the explicit idea units ……” という見解を持ち、テキストの「構成素」を “proposition” においている。また Grimes (1975) によると、各命題は「述部 predicates」を含んでおり、それをピボットに、役割関係という方法で「項 arguments」が関わっているとしている。

《構成素の階層構造》Meyer (1977) は、テキスト内の全ての情報を、重要性を基準にして、上位、中位、下位という三つのレベルの命題に分けた。これらのレベルは、テキストの中で階層的関係(樹形構造)に表示され、上位に行くほど重要性が増し、内容の銘記率も高くなると報告している。

そこで本研究では、要約文を評価する際の便宜上の基準として、平叙文の述部を中心とした重要命題(要点)を要約の構成素として捉えることが最も有効であると考えた。そして、その階層的構造をもとに要約文を評価した。

3 仮説と実験

3.1 仮説

- H1. 多肢選択問題で高得点の生徒は、要約問題でも得点が高いとは限らない。
- H2. 要約問題で高得点の生徒は、多肢選択問題でも得点が高い。
- H3. 多肢選択問題と要約問題との相関は必ずしも高いと限らない。

3.2 実験方法

《実施手順》 高校2年生 92名、高校1年生 89名を対象に、平常の英語の授業の中で、平常の英語教師の監督のもとに行った。2年生は物語文を、1年生は論説文をそれぞれ読み、日本語でその要約を書いた。その後すぐ、それぞれの内容に関する4肢選択問題を行った。

《実験教材》 高校2年生を対象にした笑い話の物語文と、高校1年生を対象にした原因・理由を表

す論説文の2種類を準備した。これらの文章レベルは、被験者が日頃使用している教科書のレベルよりは低いものであった。7人の natives が、これらの命題分析をした。つまり、要約の構成素と考えられる「より重要な命題(=要点)」を選び、評価した。それらを要約の採点基準とした。

要約の採点については、採点の信頼性を得るため、3人の英語教師が関わった。3人とも、物語文については重要な述部を中心とした採点基準、また、論説文については最も重要な命題を中心とした採点基準に従って、すべての要約を採点した。その後、3人の出した素点の平均点を、この実験の実際の分析データとして扱った。

《分析方法》課題(要約・多肢選択問題)間の全体的な相関係数を測定した後、成績(上位群・下位群)×課題(要約・多肢選択問題)の2要因混合計画で分散分析を行った。

3.3 分析結果

《物語文の結果》物語文においては、要約問題と多肢選択問題との間の相関係数は $r=.719$ であり、有意であった($F(1,78)=89.65, p<.01$)。説明率は51.7%であり、両課題の間にはかなり相関があると言える。また、分散分析の結果、成績×課題の交互作用は有意であった($F(1,78)=9.76, p<.01$)。さらに水準別誤差項による単純主効果検定の結果、多肢選択問題、要約問題のいずれにおいても、成績上位群・下位群の間には有意差が見られた。一方、成績別に見ると、成績上位群、下位群とも、多肢選択問題と要約問題との間に、有意差が見られた。

《論説文の結果》論説文においては、両課題間の相関係数は $r=.433$ であり、有意であった($F(1,78)=17.99, p<.01$)。説明率は18.7%であり、両課題の間にはほとんど相関がないと言える。しかし分散分析の結果、成績×課題の交互作用は有意であった($F(1,78)=7.54, p<.01$)。さらに水準別誤差項による単純主効果検定の結果、多肢選択・要約問題のいずれにおいても、成績上位・下位群の間に有意差が見られた。

一方、成績別に見ると、成績上位群・下位群のいずれにおいても、多肢選択問題と要約問題との間に有意差が見られた。

3.4 仮説の結果

仮説1は、特に、やさしいテキストであった物語文の場合は成績下位群の間で、また難しいテキストと思われた論説文の場合は成績上位群の間で支持された。一般的に、どちらのテキストにおいても、成績下位群の大部分の生徒は、多肢選択問題である程度の得点を取っていても、要約問題ではなかなか得点を取れなかった。したがって、仮説1は、ほぼ支持された。

仮説2は、物語文の成績上位群の大部分の生徒および下位群の数名、また論説文の成績上位群において支持された。つまり、成績上位群においては、一般的に、要約問題で高得点の者は、多肢選択問題でも得点が高かった。一方成績下位群においては、要約問題の得点は低かったので、大部分の生徒が仮説2に該当しなかった。

相関関係についてであるが、物語文では、かなりの相関が認められた。しかし論説文では、その相関係数は低く相関がほとんどなかった。テキストの違いにより、それぞれ異なる結果が出てきたので、仮説3はほぼ支持された。さらに、仮説1の結果からも、要約・多肢選択問題の間の相関関係は認められるものの、必ずしも高いわけではなかった。したがって、仮説3は支持された。

4 考察

相関関係について、物語文と論説文とでは、それぞれ異なった結果が出てきた。それゆえ、要約・多肢選択問題の間の相関関係は必ずしも高いわけではない。

異なった結果の理由の一つはテキストである。物語文は、高校2年生にとってテキストがやさしかったと思われ、論説文のテキストは、高校1年生にとって少し難しかったと思われる。しかしこれらの結果から、次のことが判明した。

- ①やさしいテキストの物語文では、要約問題によって、成績上位・下位群の明確な区別ができる。
- ②難しいテキストの論説文では、多肢選択問題により、成績上位・下位群をより簡単に識別できる。
- ③多肢選択問題の場合、テキストの難易度にかかわらず、上位・下位群の開きはどちらも一定であった。
- ④多肢選択問題では、上位群が一つのグループを

つくっていたが、要約問題によつて、上位群をさらに上位・下位に分けることが可能となった。

⑤やさしいテキストの成績下位群、難しいテキストの上位群に見られたように、多肢選択問題である程度の得点を取ることができても、要約問題で高得点を取れなかったその理由は、内容を正確に把握していなかったためと推測される。それゆゑ、真に読解力を測定するには、多肢選択問題だけで片づけるのは不十分であり、要約問題によつて生徒の理解度をより深く測定できる。

ここで、両課題の特徴の違いを考えてみると、多肢選択問題の場合、問題文という一本の綱を手がかりに、その綱がどこに繋がっているのかを正確に手繰って行きさえすればよいが、要約では、綱となるのは自分の言語知識だけで、いきなり大海に飛び込まなければならない。その上多肢選択問題では、攪乱肢は時としてヒントとなる。しかし、要約では、攪乱肢のような解答の手がかりとなるものはない。つまり多肢選択問題では、問われた情報だけを読んだテキストの中から見つけだしさえすればよいのに対し、要約問題では、何の手がかりもなしにテキストの要点を自ら探し出し、さらにそれらを論理的に再構築して書いていかなければならず、多肢選択問題よりも複雑な思考処理が要る。一般に要約問題は多肢選択問題よりも得点が低いという結果を生むのはこのためであろう。

両課題の解答を見た場合、①多肢選択問題では、被験者の思考処理過程を判断することは難しいが、要約問題では、被験者が書き手の意図を正確に把握しているか、あるいは論理的に思考しているか、一瞬にして判断することができる。要約は、生徒の思考処理過程を明確に表示してくれるという利便性があるので、読解の指導に役立つ。②生徒の思考をより論理的なものに向上させるための手段として、複雑な思考処理過程が要る要約は、多肢選択問題よりも優位な位置にある。③書かれた要約を分析調査することは、談話分析のような言語学的視点からの研究にも役立つ。これらのことも考えると、処理の困難さという不便はあるものの、要約問題を課す意義は充分にある。

5 結論

今回の実験では、物語文と原因・理由を表す論

説文とを使って、高校生の読みにおける要約問題と多肢選択問題との相関を調査した。その結果、多肢選択問題と要約問題との相関は必ずしも高くないこと、多肢選択問題で高得点の生徒は要約問題でも得点が高いとは限らないこと、さらに、要約問題で高得点の者は多肢選択問題でも得点が高いことが判明した。これらの結果を支持する要因として、実験結果から、次のことが認められた。

多肢選択問題の場合、テキストの種類や難易度に拘わらず、成績上位群・下位群の得点の開きはほぼ一定で現れ、上位群・下位群はそれぞれ一つのグループとして捉えることができた。これに対して、要約問題の場合、成績上位群・下位群の開きは一定ではなく、テキストの難易度等にかかなり影響を受けると考えられた。また、要約問題を課すことで、特に論説文では、上位群をさらに上位・下位と識別できた。ここでは、被験者がテキスト内容を正確に把握しているかどうかを、真に測定できると考えられた。この意味で要約問題は、読解問題測定手段として妥当性が高く、実施する意義は充分にある。これらの結果を支持すれば、大学入試の共通テストで多肢選択問題を、また二次試験で要約問題を行っていることは道理にならなっていると思われる。つまり、共通テストで多肢選択問題を実施することで、上位群・下位群をある程度選抜し、さらに、二次試験で要約問題を行うことで、選抜された上位群をさらに上位・下位と識別できるからである。

さて今回の実験結果から、多肢選択問題と要約の違いを考察した。その結果、読解力の測定には多肢選択問題だけでは不十分であること、書き手の意図を真に把握しているかどうかを知るには要約が望ましいことがわかった。さらに、要約の思考過程は読解過程と関係が深く、読解技能を促進させるには要約が望ましいこと、要約から得たデータは学習者の読解過程を明示すること、また、生徒に複雑で論理的な思考処理を修得させるには要約が望ましいことがわかった。

要約には、処理の困難さという不便はあるけれども、要約がわれわれに提示する役割は、それ以上に大きい。CLT教育が高まり、理解力に加え、表現、発表力も必要とされている今日、われわれ英語教師は積極的に要約の指導をすべきである。

テスト形式の違いによる英語学習者のパフォーマンスの可変性

北海道医療大学基礎教育部講師
(申請時: 北海道釧路湖陵高等学校教諭)

大場浩正

資料: p. 46~p. 48

1 はじめに

実際の英語教育の現場において、学習者にある文法項目を指導し、その習熟度を測定する際、あるひとつのテストだけで測定することは非常に危険である。なぜなら、第2言語(L2)あるいは外国語(FL)学習者の目標言語(target language)におけるパフォーマンス、すなわち中間言語(interlanguage)は、テスト形式の違いによって体系的な可変性(variability)を示すからである(Tarone 1979, 1982, 1983, 1985b, 1988)。言い換えれば、学習者の中間言語データを収集する際に用いられるテスト形式の違いによって、ある特定の文法項目の正確度(正答率)は変化していくのである。

L2学習者、特に日本のようなEFLの環境における英語学習者の中間言語データを収集する際、各テストが学習者の中間言語のどの側面を測定しているのかを明らかにすることによって、テストを行う際のテスト形式の選択の基準を設定できるであろう。また、どのようなテストが真に学習者の言語能力を測定しているかも検討できるであろう。しかし、残念ながら、テスト形式の違いが日本人英語学習者の中間言語にどのような影響を与えるのかに焦点を当てた研究は非常に少ない。特に、より複雑な文法項目を用いて調査した研究は、筆者の知る限り皆無のように思われる。

本研究では、以上のことから、英語をフォーマルな環境で学習してきた日本人高校生の、文法項目テストにおけるテスト形式の違いが彼らの中間

言語にどのような影響を与えるかを調査するものである。特に、本研究では、関係代名詞節を調査文法項目とし、総合的英語能力とテスト形式の違いがどのような関係にあるのかを明らかにしていきたい。この結果により、学習者の言語能力のどの側面を測定するかに応じたテスト形式の基準を提示できるであろう。

2 先行研究

ここでは、まず、L2学習者の中間言語の正確度を測定する際に用いられてきた様々なテスト形式の種類とその理論的背景を概観し、次に、その理論の根拠となった実験研究を紹介する。また、そこから生じる問題点を探り、明らかにしていくことにする。

2.1 言語テストの分類とその理論的背景

テスト形式を分類する際、大きく分けて、二つの考え方がある。一つは、Dulay, Burt and Krashen (1982)によるもので、彼女らは、テスト形式を次の二つに分類した。

- (1) 自然伝達テスト(Natural Communication Task)
- (2) 言語操作テスト(Linguistic Manipulation Task)

自然伝達テストは、コミュニケーション(communication)、つまり、伝達内容(content)に焦点を当てるテスト形式であり、学習者は、情報を伝達するために文法を無意識に用いるのである。一方、言語操作テストは、言語形式(lin-

guistic form) に焦点を当てたテスト形式であり、学習者はそのテストに必要とされる意識的な言語操作に注意 (attention) を集中させなければならない。彼女らは、このように注意を伝達内容に向けるか、あるいは言語形式に向けるかによって、テスト形式を完全に二極分化した。

この二極分化の考え方の背景には、Krashen (1977a, 1977b, 1978a, 1978b, 1981, 1982) のモニターモデル (Monitor Model) の考え方がある。学習者は目標言語を用いて意思伝達を図る際、モニターを使用する場合と使用しない場合がある。

モニターは発話の監視、編集役としてアウトプット (output) の際の誤りを訂正するために使用され、それは学習 (learning) によって得られた言語知識である。逆にモニターを使用しない場合は、習得 (acquisition) したものが、監視、編集されないで、そのままの形でアウトプットされるのである。したがって、特定の言語項目の操作に焦点を当てる言語操作テストは、学習者の注意を言語形式に向けさせ、モニターの使用を促進させるものであり、学習によって得た文法規則を測定するテスト形式である。

一方、自然伝達テストは、学習者の注意を言語形式そのものよりも、意志の伝達に向けさせ、モニターの使用されない状態の学習者のパフォーマンス、つまり、無意識に習得した文法規則を測定

するテスト形式である。

このように、Dulay, Burt and Krashen (1982) は、モニター使用の有無によって、テスト形式を完全に二つに分けた。

他方、Tarone (1979, 1982, 1983) と Hylltenstam (1983) は、テスト形式を次のように大きく二つに分類した。

- (1) 観察データ (Observational Data)
- (2) 実験データ (Experimental Data)

それぞれは、Dulay, Burt and Krashen (1982) の分類したものと完全に対応しているが、Hylltenstam (1983) は、実験データをさらに次の8項目に分類した。

- (a) Elicited production, often with pictorial stimuli, e. g. Berko tests, the Bilingual Syntax Measure, and guided composition
- (b) Manipulation of given linguistic material, e.g. sentence combining and sentence completion
- (c) Intuition, grammaticality judgement test
- (d) Introspection
- (e) The cloze procedure
- (f) Imitation
- (g) Dictation or partial dictation
- (h) Translation

(Hylltenstam 1983: 58)

SUMMARY

The purpose of the present study is to investigate the effects of differences of test types on the interlanguage performance of Japanese learners of English in formal classroom settings, by focusing on Tarone's "interlanguage continuum model" as a theoretical background.

A total of 370 high school students as subjects were divided into three groups according to their overall English proficiency levels (higher, average, lower), and required to complete the following three kinds of written tests designed to examine their knowledge and performance of relative clauses: Grammaticality Judgment Test (Test 1), Sentence-combining Test (Test 2) and Picture Description Test (Test 3). These tests were selected in terms of the amount of attention to language form or content.

The results of the statistical analyses in this study indicated that:

1. *No differences of accuracy rates existed among three tests in higher-level and average-level learners.*
2. *Only two different accuracy rates were identified in lower-level learners; Test 1, Test 3 > Test 2.*

上記8種類のテスト形式は、観察データに近いものから遠いものを含んでいる。言い換えると、観察データは、伝達内容に注意が集中する自然なスピーチやライティング (spontaneous speech and writing) によって得られたデータであり、Dulay, Burt and Krashen (1982) の自然伝達テストで得られたデータと同じである。しかし、実験データは、伝達内容と言語形式に向けられる注意の量に応じて、より観察データに近いものから遠いものへと連続体を成しており、彼女らは、決してテスト形式を完全に二極分化できるものではないと主張した。この点においては、Oller (1973: 190) や Cohen (1980: 65) が述べているように、部分的測定法 (discrete-point tests) と統合的測定法 (integrative tests) を両端に持つ連続体上のどこかに、種々のテストが位置するという非二極分化の考え方もある。

このテスト形式の分類の理論的背景には、Tarone (1979, 1982, 1983) の中間言語連続体モデル (interlanguage continuum model) がある (図1参照)。

図1: 中間言語連続体モデル

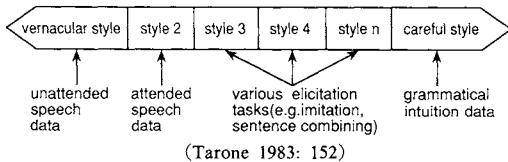


図1において、左の方へ行くに従って学習者の言語形式に向けられる注意の量は減り、伝達内容に向けられる注意の量が増す。逆に、右の方へ行くに従って言語形式に向けられる注意の量は増し、伝達内容に向けられる注意の量は減る。つまり、モニターを使用するか否かでテストを分類するのではなく、そのテストに必要とされるモニターの使用量によって、学習者の中間言語は連続体を成すのである。

図1において、unattended speech data がモニターの全く使用されない無意識に習得した文法規則を反映したデータであり、grammatical intuition data が、モニターの最も使用される、学習によって得た文法規則を反映したデータである。そして、その中間に sentence-combining などに

よって得られたデータが、モニターの使用量に応じて連続体として位置する。

以上のように、テスト形式の分類について、二つの異なる考え方を概観してきた。現在までの第二言語習得研究の実験データからは、Tarone (1979, 1982, 1983) の提案した中間言語連続体モデルの仮説が有力である。ゆえに、次に Tarone の中間言語連続体モデルの仮説を提案する根拠となった実験研究を概観していく。

2.2 中間言語連続体モデルの根拠となった研究

中間言語連続体モデルの根拠となった研究の主たる目的は、テスト形式の違いによる英語学習者の中間言語可変性の調査をしたものではなく、ほとんどは、様々なレベルの第二言語習得を研究したものである。Tarone (1979, 1982, 1983) は、それらの研究の結果を再度考察し、このモデルを提案した。

音韻レベルにおいては、Dickerson (1975) が、10名の日本人 ESL 学習者の /z/ の発音の正確度を、free speaking, reading of dialogues, reading of word lists の3種類のテストを用いて調べた。結果として、reading of word lists の正確度が最も高く、以下、reading of dialogues, free speaking の順に、その正確度は下がっていった。この結果は次のように説明できる。

reading of word lists においては、学習者の注意が個々の単語のみに向けられ、/z/ の発音に多量のモニターがかかるので、正確度が最も高い。しかし、free speaking においては、伝達内容に注意が向けられ、/z/ の発音にはほとんどモニターがかからないので、その発音の正確度は低くなる。reading of dialogues では、文全体に注意が向けられ、/z/ にかかるモニターの量は他の二つのテストの中間に位置する。このように、Dickerson (1975) の実験の結果は、テスト形式の違いによって学習者が向ける注意の量が異なることを示した。

同様に、Schmidt (1977) は、34名のアラビア人 EFL 学習者 (beginning and lower-intermediate) の /θ/ と /ð/ の発音を、reading passages, reading a word list, reading minimal pairs の3

種類のテストを用いて調べ、Dickerson (1975)の結果を支持し、テスト形式の違いによる学習者の正確度の違いを確認した。

Beebe (1980) は、9名のタイ人 ESL 学習者の /r/ の発音を、conversation, the reading of a list of isolated words の2種類のテストを用い、また、Sato (1985) はベトナム人1名 (ESL の経験なし) の「語尾の子音」と「語尾の子音群」の発音の正確度を free conversation, oral reading continuous text, elicited imitation of words and short phrases の3種類のテストを用い、10か月にわたる定期観察法によって調査した。これらの実験においても、結果として、テスト形式の違いが学習者の中間言語の正確度に違いを生むことが報告されている。

統語レベルでは、Bailey, Eisenstein and Madden (1976) が48名の ESL 学習者 (mid- to high-intermediate) の Wh-疑問の助動詞 do, does と現在進行形に用いられる助動詞 is, are の正確度を、picture description, imitation, grammaticality judgment の3種類のテストを用いて調べた。結果は、grammaticality judgment の正確度が最も高く、他の二つの正確度は等しかった。注意が言語形式に最も向けられる grammaticality judgment の結果がもっと高かったことは、Tarone の中間言語連続体仮説の有力な根拠となる。この研究の継続として、Eisenstein, Bailey and Madden (1982) は、55名の ESL 学習者 (mid- to high-intermediate) に前回と同じ調査項目を、cued production, elicited imitation の2種類のテストを用いて調査し、両テスト間の相関は低いという結果を得た。

Schmidt (1980) は、9名の ESL 学習者の等位構文における second-verb 削除の正確度を調べた (例えば、John plays the violin and Mary ϕ the piano. における後者の動詞 plays の削除)。用いられたテストは、picture description (oral), elicited imitation, sentence-combining, grammaticality judgment であった。結果は、grammaticality judgment における second-verb 削除の正確度が最も高く、以下 sentence-combining, elicited imitation, picture description と続いた。つまり、伝達内容への注意がより必要なテストほど、second-

verb の削除の正確度は低かった。この結果は、中間言語連続体モデルの仮説を完全に支持するものであった。

形態素レベルでは、Larsen-Freeman (1975) が24名の ESL 学習者の文法形態素の習得順序を、reading, writing, listening, imitating, speaking (Bilingual Syntax Measure) を用いて調べた。習得順序に有意な相関が見られた組合せは、writing と speaking, imitating と speaking, reading と writing であり、文法形態素の「自然な習得順序」と相関があったのは speaking だけであった。このように、彼女はテスト形式の違いが文法形態素習得順序に影響を与えることを示した。

最後に、この中間言語連続体モデルの提唱者でもあり、その仮説を検証するためにテスト形式の違いが学習者の中間言語にどのように影響するかを調査した Tarone (1985b) の研究を概観する。彼女は、20名の ESL 学習者 (advanced) の3人称単数現在 (-s), 冠詞 (a/an, the), 名詞複数形 (-s), 3人称単数直接目的語代名詞 (it) の正確度を、written grammaticality judgment, oral narration, oral interview の3種類のテストを用いて調べた。結果として、テスト形式の違いが学習者の中間言語の正確度の違いを生むという仮説は支持された。しかし、伝達内容あるいは言語形式への注意の量に応じて連続体として変化していく仮説については、支持できる文法項目と支持できない文法項目があることが明らかになった。3人称単数現在は中間言語連続体仮説を完全に支持したが、冠詞と3人称単数直接目的語代名詞では、oral narration の正確度が最も高く、grammaticality judgment の結果が最も低くなり、仮説とは全く逆の結果となった。また、名詞複数形では正確度の変化はほとんどなかった。この結果について、Tarone and Parrish (1988) は同じデータを用いて冠詞について再分析し、テスト形式の違いによって正確度に差が出るのは、言語形式への注意の量の差のほかに、ディスコースの影響も原因の一つになっていることを確認した。

以上のように、Tarone (1979, 1982, 1983) の提唱した中間言語連続体モデルを理論的背景としたテスト形式の違いが、学習者のパフォーマンス

に影響を与えることは間違いないと言ってよいであろう。また、その正確度も、Tarone が述べているように、カメレオンのごとく様々な変化していくようである。

2.3 日本人 EFL 学習者を対象とした研究

日本人 EFL 学習者を被験者とし、テスト形式の違いによる学習者の中間言語の可変性を調査した研究は非常に少ない。その中で、亀山 (1987) は、4 種類のテスト形式を用いて、文法形態素の正答率の違いを、中学生と高校生を被験者として調査した。結果として、テスト形式の違いが正答率の違いに影響を及ぼす文法項目があることを確認した。しかし、用いられたテストはすべて言語操作テストであり、それらのテストが用いられた根拠や被験者の総合的英語能力についての言及はなかった。

富田 (1988) は、3 種類のテスト形式 (文法性判断、空所補充式絵説明、絵説明) を用いて、やはり、文法形態素の習得順序 (特に冠詞の正確度の違い) を、高校生を被験者として調査し、テスト形式の違いによる習得順序および正確度の違いを報告している。同様に、高宮城 (1991)、Inoi (1991) は、大学生の文法形態素の正確度にテスト形式の違いがどのように影響するかを調べ、結果としてテスト形式の違いが学習者の中間言語の可変性を生むことを証明した。これらの研究では、いずれも調査文法項目が文法形態素であり、テスト形式に必要とされる言語形式への注意のほかに、ディスコースなど他の要因に影響されるものであった。

Shizuka (1993) は、高校生の /r/ の発音の正確度を、free speech, oral reading of a passage, oral reading of a word list の 3 種類のテストを用いて調査し、テスト形式の違いによる学習者の音韻レベルの中間言語可変性を確認している。

このように、日本人 EFL 学習者の中間言語可変性を、Tarone のモデルを理論的根拠として調査した研究は少なく、また今まで行われてきた研究においても、調査対象は形態素や音韻のレベルであった。しかし、これらすべての研究は、これまで ESL 学習者を対象に行われた調査結果が日

本人 EFL 学習者にもあてはまることを示した点で価値がある。今後は、Long and Sato (1984) が主張しているように、より複雑な統語構造において、テスト形式の違いが学習者の中間言語にどのような影響をおよぼすかを調べる必要があるのではないだろうか。

2.4 問題点

以上、これまでの先行研究を概観してきたが、これらの研究から生じる問題点を整理すると、次のようになる。

- (1) 被験者の数が少なく、結果を一般化するには無理がある。
- (2) 被験者の総合的英語能力とテスト形式の違いによる中間言語可変性の関係を調査した研究がない。
- (3) 日本人 EFL 学習者を対象とした研究が少ない。
- (4) テスト形式の違いによる中間言語可変性の調査を目的とした今までの研究では、その調査言語項目が主に文法形態素であった。それらはディスコースの影響を受けやすく (特に、冠詞)、純粋にテスト形式の違いによる可変性とは言えない。ゆえに、より複雑な文法項目を調査する必要がある。

特に ESL 学習者を対象にした研究の被験者の数の少なさは、結果を一般化するだけの説得力を持たないであろう。また、テスト形式の違いによる中間言語の可変性が、学習者の総合的英語能力の差によって、どのような影響を受けるのかを調査する必要もある。なぜなら、総合的英語能力が高い学習者は、あらゆるテストで高い正確度を示すことが考えられるからである。

さらに、前述のように、日本人 EFL 学習者を対象として、ディスコースに影響されない、より複雑な文法項目のテスト形式の違いによる中間言語可変性を調べる必要性もある。

3 実験

3.1 目的

外国語として英語を学ぶ日本人学習者の文法項目テストにおけるテスト形式の違いが、彼らの中

間言語の正確度にどのような影響を与えるかを調査することである。また、その際、総合的英語能力の差の視点から考察する。

3.2 被験者

被験者は、北海道釧路市の道立高校3年生10クラス、370名の生徒である（普通科9クラス、理数科1クラス、男子196名、女子174名）。これは、3日間にわたるテストをすべて受け、なおかつデータとして使用できる解答をした者の数である。被験者のほとんどは進学を希望している。後述の総合的英語能力テストにより、上位群、中位群、下位群に分けた。

3.3 調査文法項目

より複雑な文法項目として、関係代名詞節を調査項目とした。具体的には、Keenan and Comrie (1977) の「関係節化の可能性の階層 (Noun Phrase Accessibility Hierarchy)」より、授業の中で取り扱った「主格」「直接目的格」「前置詞の目的格」「属格(所有格)」の4種類の関係代名詞節を調査対象文法項目に選んだ。

3.4 テスト形式

総合的英語能力テスト（筆記テスト、資料1）：被験者を上位群、中位群、下位群に分けるために行われた。このテストは英語検定2級の筆記問題集をもとに、50分の授業内で実施可能なように筆者が自作したものである。英語検定2級の問題の難易度は高校卒業程度であり、この時期の高校3年生の総合的英語能力を測定するテストとしては妥当であると考えられる。制限時間は50分であった。

テスト1 (Grammaticality Judgment, 文法性判断テスト、資料2)：関係代名詞節の下位項目(上記4種類)のそれぞれについて各6題、計24題。被験者には、提示された文が文法的に正しいか否かを判断させ、さらに非文法的であると判断した場合は、訂正を同時にさせた。非文法的な文は12文で、誤りのタイプは Gass (1980) に従った (①関係代名詞の脱落、②同一指示代名詞の残留、③関係代名詞の誤選択、

④先行詞と関係代名詞節の非隣接)。制限時間は20分であった。

テスト2 (Sentence-Combining, 2文結合テスト、資料3)：関係代名詞節の下位項目(上記4種類)のそれぞれについて各6題、計24題。被験者は、関係代名詞を用いて2文を1文するように指示された。制限時間は30分であった。

テスト3 (Picture Description, 絵説明テスト、資料4)：被験者は、Heaton (1966) から採用された3枚の絵に関する説明文を関係代名詞節を用いてできるだけ多く作るように指示された。参考となる語彙は提示した。制限時間は20分であった。

3.5 テストの実施方法と提示順序

上記のテストは、いずれも正規の授業時間内で各クラス3日間にわたり行われた。1993年11月19日～26日のうちの2日間でテスト1～3を、12月7日、8日のどちらかに総合的英語能力テストを実施した。テスト実施に際しては、試験官による日本語での十分な説明が行われ、特に、関係代名詞節のテストであることが告げられた。また、3種類のテストはおのおの終了後にすぐ回収し、解答中は他のテストを見ることはできないようにした。

テストの提示順序は、表1のように、クラスによって変えた。これは、Larsen-Freeman (1985) が提案しているように、テストによる学習効果を防ぐためである。つまり、後のテストになるに従って、テスト問題による学習効果が現れ、正確度が高くなることを避けるためである。

表1: 各クラスのテスト提示順序

クラス \ テスト	テスト1	テスト2	テスト3
A	1	3	2
B	2	1	3
C	2	3	1
D	3	1	2
E	1	3	2
F	2	1	3
G	2	3	1
H	3	1	2
I	1	3	2
J	2	3	1

3.6 データ分析方法

収集されたデータは、次のように分析された。

- (1) 関係代名詞節の判定においては、Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1983) と Quirk et al. (1985) を基準とする。
- (2) 採点の方法は、①関係代名詞節が正しい位置に埋め込まれているか、②代名詞は埋め込み文の中で正しく削除されているか、③正しい関係代名詞か（あるいは正しい関係代名詞の省略を行っているか）、という観点から行った。ゆえに、スペリングの間違い、呼応冠詞、時制、複数形などの、いわゆる local errors は採点の対象から除外する。
- (3) テスト1, テスト2, テスト3では、それぞれ正答率(100点換算)を計算し、それを正確度とする。また、各テストの正確度間の有意差を確かめるために、分散分析および多重比較による統計処理を行う。
- (4) 総合的英語能力テストでは、偏差値が計算され、その点数によって、次のように被験者を分けた(括弧内は偏差値)。
上位群(55.0以上) : 133名
中位群(45.0~54.9) : 135名
下位群(44.9以下) : 102名

3.7 仮説

これまで検討してきた内容をもとに、本実験では以下の仮説が設定された。

- (1) 外国語としての英語を学ぶ日本人学習者の中間言語は、テスト形式の違いに応じて変化していく。
- (2) 3種類のテストすべてにおいて、学習者の中間言語の変化がある。つまり、3種類のパフォーマンスの可変性が見られる。
- (3) 外国語としての英語を学ぶ日本人学習者の中間言語は、それぞれのテストに必要とされる言語形式と伝達内容への注意の量に応じて、連続体として変化する。その際、次のような順序で正確度が下がっていく。

テスト1 > テスト2 > テスト3

仮説の根拠は、Tarone (1979, 1982, 1983, 1985b) の中間言語連続体モデルの仮説にもとづ

く。すなわち、テスト1では、被験者は関係代名詞節を含む各文の文法性に、つまり言語形式だけに注意を向け、伝達内容に向ける必要はない。よって、完全にモニターの使用を促すので、正確度が最も高くなる。

テスト2も、やはり言語操作テストの範疇に入るが、被験者は言語形式と伝達内容の両方に注意を向けなければならない、モニターの使用はテスト1ほどではないであろう。そして、最も伝達内容に注意が払われるのはテスト3である。被験者は、絵を見てその説明をしなければならず、言語形式への注意は減り、伝達内容に最も注意が払われる。これらのことから、テスト2, テスト3のような伝達能力を測定するテストより、テスト1のような文法的知識を測定するテストの正確度が最も高くなるであろう。

また、本実験の被験者は、通常の授業において教科書(英語ⅡB)中心の読解や大学入試のための文法問題、英作文に関しては教科書(英語ⅡC)の和文英訳中心の学習をしてきている。ゆえに、speaking や writing によって自分の意志を英語を用いて伝達や発表したり、何かを英語で説明する訓練はほとんど受けていない。つまり、明示的(explicit)な学習によって文法規則は身に付けているが、それを実際の場面で正確に運用するだけの能力は身につけていないと思われる。とりわけ、日本人EFL学習者には困難だとされている関係代名詞節においては、なおさらである。これは、TaroneのESL学習者に対する仮説とは異なり、日本人EFL学習者に対するテスト形式の違いが、彼らの中間言語パフォーマンスに影響を与えることを予測した仮説の根拠である。

4 結果

表2~4は、上位群(133名)、中位群(135名)、下位群(102名)の各テストにおける平均値、最低値、最高値、標準偏差をそれぞれ示している(数値はすべて100点に換算したものである)。

上位群では、各テストにおいて高い正確度を示している。しかし、最低値と最高値を比較すると、テスト1では62.5、テスト2では91.7、テスト3では100.0と、個人差がかなり大きいことがわか

表 2: 上位群の各テストの得点率分布

	テスト 1	テスト 2	テスト 3
平均値	81.1	80.5	77.0
最低値	37.5	8.3	0.0
最高値	100.0	100.0	100.0
標準偏差	13.2	14.9	22.2

表 3: 中位群の各テストの得点率分布

	テスト 1	テスト 2	テスト 3
平均値	70.6	64.7	69.9
最低値	0.0	4.2	0.0
最高値	100.0	100.0	100.0
標準偏差	17.2	24.1	26.6

表 4: 下位群の各テストの得点率分布

	テスト 1	テスト 2	テスト 3
平均値	58.7	41.2	56.0
最低値	8.3	0.0	0.0
最高値	83.3	91.7	100.0
標準偏差	16.7	25.4	34.7

図 2: 上位群の各テストの結果

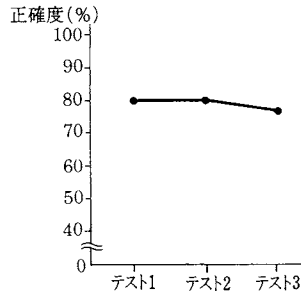


図 3: 中位群の各テストの結果

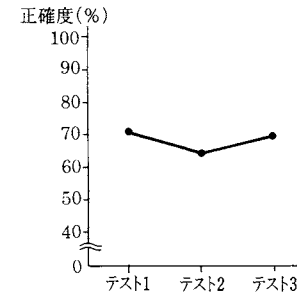
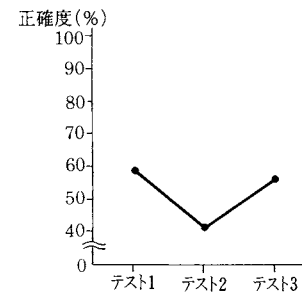


図 4: 下位群の各テストの結果



る。また、中位群と下位群では、各テストの最低値と最高値の差はさらに大きくなっている（中位群のテスト 1, テスト 2, テスト 3 の最低値と最高値の差は、それぞれ 100.0, 95.8, 100.0 であり、下位群では、それぞれ 75.0, 91.7, 100.0 であった）。また、上位群、中位群、下位群すべてについて言えることだが、テスト 1, テスト 2, テスト 3 の順に標準偏差が上昇している。このことは、伝達内容に焦点を当てるテストほど、学習者の正確度間にばらつきがあり、安定していないことを表している。

図 2~4 は、上記の表 2~4 の平均値をもとに、各テストの正確度を折れ線グラフで表したものである。これらの図から明らかなように、予測に反して、右下がりのグラフは得られなかった。

これらの結果をもとに、上位群、中位群、下位群における各テストの正確度間に有意差があるかどうかを検証するために、分散分析および多重比較を行った。表 5 は、上位群の分散分析の結果を表している。

表 5: 上位群の各テスト間の分散分析

変動因	SS	df	MS	F
群 間	1289.62	2	644.81	2.16 (N.S.)
群 内	118412.57	396	299.02	
全 体	119702.19	398		

この表から明らかなように、上位群においては各テストの正確度間に有意な差は見られなかった

[F (2, 396)=2.16, N.S.]。つまり、上位群では、テスト形式の違いが彼らの中間言語のパフォーマンスに影響を与えることはなかったということになる。言い換えると、上位群においては、本実験で用いられた 3 種類のテストは、どれも学習者の関係代名詞節の習熟度を等しく測定していることになる。

表 6: 中位群の各テスト間の分散分析

変動因	SS	df	MS	F
群 間	2783.85	2	1391.92	2.62 (N.S.)
群 内	213640.27	402	531.44	
全 体	216424.12	404		

中位群の分散分析の結果は表 6 のとおりである。この表が示すように、中位群においても、各テストの正確度間に有意な差は見られなかった [F (2, 402)=2.62, N.S.]。しかし、多重比較の結果、テスト 1 とテスト 2 の間に 5% 水準で有意差が見られた。このことから、中位群では、少なくともテスト 1 とテスト 2 に関しては、次のような関係が成り立つ。

テスト 1 > テスト 2

テスト 3 に関しては、正確度の点から見れば、テスト 1 とテスト 2 の間に位置するが、どちらのテストとも有意な差は示していない。つまり、中位群においては、テスト 1 とテスト 2 は学習者の関係代名詞節の習熟度を等しく測定しているとは言えない。

表 7: 下位群の各テスト間の分散分析

変動因	SS	df	MS	F
群 間	18212.99	2	9106.49	12.68 **
群 内	217527.99	303	717.91	
全 体	235740.98	305		

**p<.01

下位群では、表 7 の分散分析から明らかなように、各テストの正確度間に、1%水準で有意差が見られた [F (2, 303)=12.68, p<.01]。また、各テストの正確度間の多重比較によると、テスト 1 とテスト 2 の間に 1%水準で、テスト 2 とテスト 3 の間にも 1%水準で、有意差が見られた。しかし、テスト 1 とテスト 3 の間には有意差が見られなかった。このことから、下位群においては、3 種類のテストに関して、次のような関係が成立する。

テスト 1, テスト 3 > テスト 2

下位群では、テスト 1 とテスト 3 はどちらも学習者の関係代名詞節の習熟度を等しく測定しているが、テスト 2 はそれらとは異なった面を測定していることになる。

このように、学習者の総合的英語能力に応じて上位群、中位群、下位群に分け、テスト 1~3 の結果を見てきた。次に、これらの結果をもとに、仮説の検証とその考察を行っていく。

5 考察

仮説(1)については、上位群では支持されなかったが、中位群では部分的だが支持され、下位群では支持された。上位群では、3 種類のテストの正確度は、テスト形式の違いにもかかわらず等しかった。中位群では、テスト 1 とテスト 2 の間でテスト形式の違いによる正確度の変化が認められたにすぎず、テスト 3 と他の二つのテスト間の変化はなかった。下位群では、テスト 1, テスト 3 とテスト 2 の間に、正確度の変化 (2 種類の変化) が明らかになった。

仮説(2)においては、総合的英語能力にかかわらず、上位群、中位群、下位群すべてにおいて支持されなかった。つまり、3 種類のテストすべてにおける学習者の正確度の変化 (3 種類の変化) は見られなかった。分散分析の結果、唯一有意差

が見られた下位群においても、テスト 1 とテスト 3 の間に有意差は見られず、2 種類の変化を示すにとどまった。

仮説(3)も、総合的英語能力にかかわらず、上位群、中位群、下位群すべてにおいて支持されなかった。学習者の中間言語の正確度は、言語形式への注意の量の差による連続体として変化せず、中位群と下位群においてのみ、テスト 1 > テスト 2 という関係が確認された。

以上のように、仮説(1)だけが中位群と下位群で支持され、他は全く支持されなかった。ここでは、その考察を、三つの仮説すべてを総括した形で行っていくことにする。なぜなら、すべての仮説は相互に関連し合っているからである。

上位群では、3 種類のテストにおける正確度がほとんど等しく差がなかったが、これは上位群の総合的英語能力の高さが原因の一つとしてあげられるであろう。つまり、上位群では基本的な関係代名詞節の習得がほぼ完了しているので、テスト 1 のようなモニターの使用量の高い、文法規則を測定するテストにおいても、また、テスト 3 のように伝達内容に注意を必要とするテストにおいても、その正確度は変わらない。テスト 2 の形式も、高等学校では関係代名詞節の導入でよく使用され、文法のテキストでも **Sentence-Combining Exercise** を豊富に扱っている。ゆえに、学習者はテスト 2 の形式に十分慣れているのでであろう。このように、上位群は適切なモニター使用者ゆえ、彼らの中間言語に可変性は見られなかったのでであろう。

中位群と下位群においては、仮説(3)のとおり、テスト 1 では、言語形式に注意が最も向けられるので正確度が高く、テスト 2 では、言語形式と、多少だが、伝達内容にも注意が向けられるので、テスト 1 よりは正確度が低くなった。しかし、テスト 3 は、テスト 1 と同様に、最も正確度が高かった。これは仮説(3)で予想した結果とは全く逆になってしまった。すなわち、テスト 3 は、真に学習者の伝達能力を測定しているテストとは決して言えない。特に使用する文法項目が指定され、それが比較的難しい場合、学習者は伝達内容よりも、常に言語形式に注意を向けるようである。

文法形態素のように、あらゆる文に必要とされ

る文法項目と異なり、関係代名詞節は回避されやすい (Schachter 1974)。特に、日本人英語学習者は、英語と日本語の構造上の相違から、関係代名詞節の使用を、正確にアウトプットできる自信のない場合、避ける傾向にある。文法形態素レベルの誤りは、意思伝達に大きな障害となることはあまりない。たとえば、two apples と言うべきところを誤って two apple と言っても、十分相手に意志は通じる。また、冠詞を多少誤って使用しても、意志は通じる。つまり、local errors は意思伝達に大きな障害とはならないので、学習者は安心して伝達内容に注意を集中できる。しかし、日本人英語学習者にとって、関係代名詞節は、その文法項目の難しさゆえに、言語操作テストにおいても自然伝達テストにおいても、その中間に位置するテストにおいても、注意がかなり必要となってくる。ゆえに、モニターを十分使用し、十分に吟味した自信のある文しかアウトプットしなかったため、正確度が高かったであろう。

本研究で調査対象とした4種類の関係代名詞節は、Keenan and Comrie (1977)によると、「主格」「直接目的格」「前置詞の目的格」「属格(所有格)」の順に難しくなっていく。彼らの提案をもとに、日本人大学生350人を被験者として、関係代名詞節の習得を調査した Ohba (1993)では、やはり彼らの提案どおりの困難さを、理解、アウトプットの両レベルにおいて示した。また、アウトプットでは、下位項目の中で最も容易な「主格」がほとんど(約92%)であった。本研究でも、テスト3における関係代名詞節のアウトプットでは「主格」がほとんどであり、比較的難しい関係代名詞節のアウトプットは回避されていた。しかし、テスト1、テスト2では、4種類の関係代名詞節が均等に提示されている。このことも、テスト3の正確度が高かった一つの要因と言えるのではないだろうか。

さらに、テスト3では、時間的な問題も学習者の中間言語に影響を与えたことが予想される。このテストでは、制限時間が20分もあり、モニターをかける時間が十分にあった。テスト3において一人あたり、いくつの文をアウトプットしたかを調べてみると、上位群7.4文、中位群6.4文、

下位群5.6文であり、総合的英語能力が下がるにつれてアウトプットの量も減っていくが、全体としてもあまり多くない。1文を作るのに3分近く、ないしはそれ以上かかっている。十分モニターがかかっていると見える。制限時間をもう少し短くし、誤りを気にせず、できるだけ多くの文を書いてもらうように指示すれば、違った結果が得られたかもしれない。

テスト1の Grammaticality Judgment に関して、このテストは実際の言語運用よりも言語知識の調査に役立つデータを提供するようであるが、より複雑な文法項目である関係代名詞節は、学習者の直観(文法性判断)に影響を与えるようである。つまり、その複雑さゆえ、大量の注意・モニターがかかり、その正確度が高くなるが、その反面、過剰に訂正してしまう可能性もある。また、直観的に誤りだとわかるが、不十分な言語知識ゆえに正確な訂正にまで至らない場合もあるかもしれない。Grammaticality Judgment はそれ自体、方法論や信頼性にいろいろな疑問が投げかけられている (Chaudron 1983; Ellis 1991)。訂正の仕方によって、その結果が違ってくる可能性もある。当て推量で正解してしまう場合も十分考えられる。

このように、文法のテストでよく出題される誤文訂正の形式には、方法論的に慎重な対処が必要であろう。さもなければ、当て推量で正解してしまい、正確に学習者の言語知識を測定するテストと言えないからである。

今まで見てきたように、関係代名詞節では、テストに必要とされる言語形式への注意の量の変化によって学習者の中間言語が多少可変性を示すが、その文法的複雑さゆえに、伝達内容に注意が最も必要とされる形式のテストにおいても、言語形式に大量の注意が払われ、予想したような可変性を示さないことが明らかになった。テスト1の形式は、方法論上慎重に扱わなければならないが、おおむね文法規則の習熟度を測定するテストとして用いることができるであろう。テスト2の形式については、成績中位群から下位群にかけては、単に文法規則だけでなく、実際の言語運用につながる過渡的能力を測定していると言えるであろう。つまり、中位群から下位群にかけては、その英語

能力がまだ十分に備わっていないので、テスト1より正確度が低かったと言える。実際、Abdan (1983) によって、Sentence-Combining は EFL 学習者のライティングにおける統語的成熟度を促進する、非常に有益な指導法であることが明らかになっている。

テスト3の形式は、日本人英語学習者に関する限り、調査対象となる文法項目によって扱われ方が異なるであろう。本研究における関係代名詞節では、その文法的な複雑さゆえ、テスト1同様、文法規則を測定するテストということになる。

6 結論

本研究においては、テスト形式の違いが、日本人英語学習者の中間言語にどのような影響を及ぼすかを、高校生を被験者として総合的英語能力差(上位、中位、下位)の視点から分析してきた。三つの仮説の中で、仮説(1)だけが成績中位群と下位群で支持された。その結果、3種類のテストが測るものは、次のようにまとめられる。

(1) テスト1 (Grammaticality Judgment Test) は、学習者の文法規則を測定するテストとして、あらゆるレベルの学習者にも用いることができる。

(2) テスト2 (Sentence-Combining Test) は、単に文法規則だけでなく、実際の言語運用につながる過渡的能力を測定している。しかし、これは成績中位群および下位群において有効である。

(3) テスト3 (Picture Description Test) は、実際の言語運用能力を測定する場合、関係代名詞節のような難しい文法項目の測定には適していない。これは成績上位群、中位群、下位群すべてについて言える。

以上のようにまとめられるが、本研究においては、残された課題も多い。

まず第一に、テスト問題が適切であったかを調べる必要がある。二人の Native Speaker にすべてのテスト問題とテスト3における語彙のチェックはしてもらったが、実際には、テスト問題として曖昧な文があったように思われる。

第二に、テスト1の Grammaticality Judgment

Test では、非文法的な文と文法的な文の認知において、どちらの正確度が高かったかを調べる必要がある。つまり、どちらのタイプの文の認知が容易であったかを調べることによって、本当に文法知識があるかどうかを確認できる。あまりにも正確度に関きがある場合は、当て推量による可能性が高いからである。また、訂正の仕方についても、同時にさせるのか、あるいは文法性を判断した後にさせるのかによっても、結果に違いが生じるかもしれない。

第三に、テスト1、テスト2、テスト3において、関係代名詞節の下位項目である、「主格」「直接目的格」「前置詞の目的格」「属格(所有格)」それぞれの正確度を調べてみる必要がある。つまり、関係代名詞節の格を基準にした、テスト形式の違いによる中間言語可変性を調べるためである。下位項目によっては、仮説を支持できるかもしれない。

第四に、個人差を調査してみる必要がある。なぜなら、個人によって、その中間言語の可変性が異なっている可能性があるからである。つまり、個人によっては仮説を支持できるデータを提示しているかもしれない。また、個人差の観点から言えば、関係代名詞節の習熟の度合は総合的英語能力とは必ずしも一致していないかもしれない。上位群においてその正確度がかなり低い学習者や、また逆に、下位群においてその正確度がかなり高い学習者もいる。解答が早く終わった生徒に、関係代名詞節についての感想を書いてもらったが、中位群、下位群のみならず、上位群の生徒においても、その知識があやふやで、よく理解していないと書いた生徒がかなりいた。

このように、課題もまだまだ山積している。これらの課題をひとつひとつ解決していくべき、さらなる研究が必要である。本研究がその一助となれば幸いである。

最後に、本研究において、多くの被験者のデータを収集する際に協力していただいた北海道釧路湖陵高等学校英語科の方々、また、今回このような英語テストに関する調査・研究を行う機会を与えてくださった日本英語検定協会に深く感謝の意を表したい。

参考文献

- Abdan, A. (1983). *The effect of Sentence-Combining Practice on the Written Syntactic Maturity, Overall Writing Quality, and Reading Comprehension of EFL Saudi Students*. Doctoral Dissertation, University of Kansas.
- Arthur, B. (1980). "Gauging the boundaries of second language competence; a study of learner judgments." *Language Learning*, 30: 1. 177-194.
- Bailey, N., M. Eisenstein and C. Madden. (1976). "The development of Wh-questions in adult second language learners." In Fanselow, J. and R. Crymes. (Eds.). *ON TESOL '76*. Washington, D.C.: TESOL. 1-9.
- Beebe, L. M. (1980). "Sociolinguistic variation and style shifting in second language acquisition." *Language Learning*, 30: 2. 433-447.
- Bialystok, E. (1979). "Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality." *Language Learning*, 29: 1. 81-103.
- Celce-Murcia, M. and D. Larsen-Freeman. (1983). *The Grammar Book—An ESL / EFL Teacher's Course*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Chaudron, C. (1983). "Research on metalinguistic judgments: a review of theory, methods, and results." *Language Learning*, 33: 3. 343-377.
- Cohen, A.D. (1980). *Testing Language Ability in the Classroom*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Dickerson, L. J. (1975). "The learner's interlanguage as a system of variable rules." *TESOL Quarterly*, 9: 5. 401-407.
- Dulay, H., M. Burt. and S.D. Krashen. (1982). *Language Two*. Oxford; Oxford University Press.
- Eisenstein, M., N. Bailey. and C. Madden. (1982). "It takes two: contrasting tasks and contrasting structures." *TESOL Quarterly*, 16: 3. 381-391.
- Ellis, R. (1985a). "Sources of variability in interlanguage." *Applied Linguistics*, 6: 2. 118-131.
- Ellis, R. (1985b). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1991). "Grammaticality judgments and second language acquisition." *Studies in Second Language Acquisition*, 13:2. 161-186.
- Gass, S. (1980). "An investigation of syntactic transfer in adult second language learners." In Scarcella, R. C. and S. D. Krashen. (Eds.). *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. 132-141
- Gass, S. (1983). "The development of L2 intuitions." *TESOL Quarterly*, 17: 2. 273-291.
- Heaton, J.B. (1966). *Composition Through Pictures*. Longman.
- Huebner, T. (1985). "System and variability in interlanguage syntax." *Language Learning*, 35: 2. 141-163.
- Hyltenstam, K. (1983). "Data types and second language variability." In Ringbom, H. (Ed.). *Psycholinguistics and Foreign Language Learning*. Abo: Abo Akademi. 57-74.
- Inoi, S. (1991). "Variation in interlanguage with special reference to articles and pronouns." *Annual Review of English Language Education in Japan*. No. 2. 1-10.
- 龜山太一 (1987). 「文法テストにおける、テスト形式による形態素正答率の変化」中部地区英語教育学会『紀要』17. 248-252.
- Keenan, E.L. and B. Comrie. (1977). "Noun phrase accessibility and universal grammar." *Linguistic Inquiry*, 8: 1. 63-99.
- Krashen, S.D. (1977a). "The monitor model for adult second language performance." In Burt, M., H. Duly. and M. Finocchiaro. (Eds.). *Viewpoints on English as a Second Language*. Regents. 152-161.
- Krashen, S.D. (1977b). "Some issues relating to the monitor model." In Brown, D.H., C.A. Yorio. and R.H. Crymes. (Eds.). *ON TESOL '77*. Washington, D.C.: TESOL. 144-158.
- Krashen, S.D. (1978a). "Individual variation in the use of the monitor." In Ritchie, W.C. (Ed.). *Second Language Acquisition Research; Issues and Implications*. New York: Academic Press. 175-183.
- Krashen, S.D. (1978b). "The monitor model for second language acquisition." In Gingras, R.C. (Ed.). *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Center for Applied Linguistics. 1-26.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D.E. (1975). "The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students." *TESOL Quarterly*, 9: 4. 409-419.
- Larsen-Freeman, D.E. (1985). "Considerations in research design in second language acquisition." In Celce-Murcia, M. (Ed.). *Beyond Basics; Issues and Research in TESOL*. Newbury House. 125-136.
- Long, M.H. and C.J. Sato. (1984). "Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective." In Davis, A., C. Criper. and A.P.R. Howatt. (Eds.). *Interlanguage*. Edinburgh; Edinburgh University Press. 253-279.
- 日本英語教育協会編 (1987). 『英検2級予想問題ドリル』
- 日本英語教育協会編 (1989). 『2級予想問題集』
- 大場浩正 (1987) 「Task variation 理論について」中部地区英語教育学会『紀要』17. 43-49.
- Ohba, H. (1993). "The effect of language universals on the acquisition of relative clauses by Japanese learners of English." *The English Literature in Hokkaido*. No. 38. 93-105.
- Oller, J.W., Jr. (1973). "Discrete-point tests versus tests of integrative skills." In Oller, J.W., Jr. and Richard, J.C. (Eds.). *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Rowley, Mass.: Newbury House. 184-199.
- Quirk, R., S. Greenbaum., G. Leech. and J. Svartvik. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman.
- Sajjadi, S. and M.H. Tahririan. (1992). "Task variation and interlanguage use." *International Review of Applied Linguistics*, 30: 1. 37-44.
- Sato, C.J. (1985). "Task variation in interlanguage phonology." In Gass, S. and C.G. Madden. (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. 181-196.
- Schachter, J. (1974). "An error in error analysis." *Language Learning*, 24: 2. 205-214.
- Schachter, J., A. Tyson. and F.J. Diffley. (1976). "Learner intuitions of grammaticality." *Language Learning*, 26: 1. 67-76.
- Schmidt, M. (1980). "Coordinate structures and language universals in interlanguage." *Language Learning*, 30: 2. 397-416.
- Schmidt, R.W. (1977). "Sociolinguistic variation and language transfer in phonology." *Working Papers in Bilingualism*, 12. 79-95. Also in Ioup, G. and S.H. Weinberger. (Eds.). (1987) *Interlanguage Phonology*. Newbury House. 365-377.
- Shizuka, T. (1993). "Task variation and accuracy in interlanguage phonological production." *The Bulletin of the Kanto-Koshin-Etsu English Language Education Society*. No. 7. 63-79.
- Singh, R., A. d'Anglejan. and S. Carroll. (1982). "Elicitation of inter-English." *Language Learning*, 32: 2. 271-288.
- 高宮城正 (1991). "A study of task related variation in interlanguage by Japanese university students in an instruction-only environment." 上越教育大学大学院言語系 (英語)『研究論集』No. 6. 47-64.
- Tarone, E. (1979). "Interlanguage as chameleon." *Language Learning*, 29: 1. 181-191.
- Tarone, E. (1982). "Systematicity and attention in inter-

language." *Language Learning*. 32: 1. 69-84.
 Tarone, E. (1983). "On the variability of interlanguage systems." *Applied Linguistics*. 4: 2. 142-164.
 Tarone, E. (1985a). "The interlanguage continuum." In Wheatley, B. et al. (Eds.). *Current Approaches to Second Language Acquisition*. Indiana University Linguistic Club. 31-42.
 Tarone, E. (1985b). "Variability in interlanguage use: a study of style-shifting in morphology and syntax." *Language Learning*. 35: 3. 373-403.
 Tarone, E. (1987). "Methodologies for studying variability in second language acquisition." In Ellis, R. (Ed.). *Second Language Acquisition in Context*. Prentice Hall. 35-46.
 Tarone, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. Edward Arnold Publishers.

Tarone, E. (1989). "Accounting for style-shifting in interlanguage." In Gass, S., C. Madden., D. Preston. and L. Selinker. (Eds.). *Variation in Second Language Acquisition: Psycholinguistic Issues*. Multilingual Matters. 13-21.
 Tarone, E. and B. Parrish. (1988). "Task-related variation in interlanguage: the case of articles." *Language Learning*. 38: 1. 21-44.
 富田祐一 (1988). 「日本人高校生の中間言語についての一考察—形態素習得順序研究—」中部地区英語教育学会『紀要』18. 208-213.
 White, L. (1986). "Implications of parametric variation for adult second language acquisition: an investigation of the pro-drop parameter." In Cook, V.J. (Ed.). *Experimental Approaches to Second Language Learning*. Pergamon Press. 55-72.

資料

資料 1. 総合的英語能力テスト

1. 次の(1)から(8)までの()に入れるのに最も適切なものを、1, 2, 3, 4の中から一つずつ選びなさい。

- (1) The king gave his land to () of his three daughters.
 1 each 2 every 3 many 4 either
- (2) I () myself that I was sure to win the race.
 1 persuade 2 persuaded of
 3 was persuaded 4 had persuaded
- (3) He has lost much of his () authority.
 1 former 2 late 3 later 4 latter
- (4) The families and their pets () live in this building should follow the rules.
 1 who 2 which 3 that 4 as
- (5) It's about time you () married.
 1 are getting 2 get
 3 were getting 4 could get
- (6) It took a long time to come up () a good convincing conclusion.
 1 against 2 to 3 by 4 with
- (7) A young man () a brown coat stood by the table.
 1 in 2 around 3 through 4 over
- (8) It was his great mistake that he thought his wife was () his property.
 1 all the more for 2 all the better for
 3 no more than 4 worst of all

2. 次の(1)から(3)までの日本語の意味を表すように、1から7までを並べかえるとき、3番目と5番目にくる最も適切な番号を書きなさい。ただし、()の中では文頭にくるべき語も小文字で示してあります。

- (1) 機知は誰もが賞賛するほどすばらしい特質です。
 Wit is so (1 a 2 that 3 it 4 shining 5 quality 6 everybody 7 admires).
- (2) 二、三日休めば気分もよくなりますよ。
 (1 you 2 will 3 rest 4 a 5 help 6 days' 7 few) feel better.
- (3) 日本人か中国人かを言いあてるのは必ずしも簡単ではない。
 (1 always 2 it 3 to 4 easy 5 is 6 tell 7 not) a Japanese from a Chinese.

3. 次の(1)から(3)までのA, B, C, D, Eの五つを最初の文に続けて二人の会話としてまとまるように並べかえるとき、最も適切な組合せを1, 2, 3, 4の中から一つずつ選びなさい。

- (1) "I'd like to send this parcel to America, please."
 A "About five weeks."
 B "Do you want to send it by airmail or by surface mail?"
 C "Just a moment. I'll weigh it."
 D "Well, how long will it take if I send it by surface mail?"
 E "Oh, dear. It won't get there for New Year. How much will it cost if I send it by air?"

- 1 B-C-D-E-A 2 B-D-A-E-C
 3 D-A-E-B-C 4 D-E-C-B-A

- (2) "Will you have a look at my car, please?"
 A "When will it be ready?"
 B "It'll be ready at five o'clock this afternoon."
 C "What's the matter with it?"
 D "We'll check the engine for you and find out what the trouble is."
 E "Well, I'm not sure. But it's not running very well, and it won't start easily."
 1 A-B-E-C-D 2 A-D-B-C-E
 3 C-D-A-B-E 4 C-E-D-A-B

- (3) "I just got an after-school job."
 A "What will you do there?"
 B "That's great! What kind of job is it?"
 C "I'm going to work in a gas station."
 D "That's interesting. You will see all the latest cars."
 E "I'm going to pump gas into cars and trucks."
 1 A-C-B-D-E 2 A-D-B-E-C
 3 B-C-A-E-D 4 B-E-D-A-C

4. 次の英文を読んで、①から⑤までの()に入れるのに最も適切な語を、下記の1, 2, 3, 4の中から一つずつ選びなさい。

A child depends on his parents, his teachers, and other adults (①) learning how to use language. He also depends on them concerning how to act in the world.

We learn from other people by (②) them tell us certain things with words. We also learn by watching them and following their examples. In these ways we learn how to use a fork and knife, how to ride on trains and buses, and how to walk from home to school. We also learn the less (③) things, such as manners, how to take turns, how to act in school, and how to talk to people so that they will listen and understand. The gradual learning of all these things is called socialization. It goes on all through life, but most of it takes place in childhood.

Since the infant and young child spend most of their time with their parents and other members of the family, the beginnings of socialization are mostly the (④) of the family's influence. As the child gets older and goes to school, other people have an (⑤) on his socialization. Usually the first person outside the family who has this kind of influence is the teacher.

- ① 1 at 2 for 3 on 4 with
 ② 1 having 2 going 3 asking 4 keeping
 ③ 1 abstract 2 difficult 3 concrete 4 easy
 ④ 1 story 2 cause 3 purpose 4 result
 ⑤ 1 influence 2 end 3 affection 4 action

5. 次の英文を読んで、(1)から(5)までの英語に続けるのに最も適切なものを、1, 2, 3, 4の中から一つずつ選びなさい。

Human beings are the only creatures who do not by instinct flee from fire. In all the world they are the only ones who have learned to make fire, to control it, and to use it for good. Domestic animals do learn to accept its comforts—like the cat or dog before the fireplace. But most animals fear fire.

The earliest people also feared fire, and they lived like animals. When they learned to use fire, their way of life changed. Since then, fire has been very important to humanity. It was the first source of power outside of human muscular energy. Over thousands of years, it has helped people to master the forces of nature. Without fire there would be many cold places where people could not live. They would not have much time for pleasure. They would have to work very hard simply to stay alive.

Today's world became possible when people discovered that fire was a tool. With fire—even the first flickering campfires—human beings had begun the long climb into the lighted world of civilization.

Fire existed long before people learned to use it. Lightning bolts struck trees and started fires. Volcanoes erupted, and molten lava flowed down their sides. Flaming meteors fell to earth. Fires also started in deposits of oil.

- (1) Most animals except human beings
 - 1 are not afraid of fire.
 - 2 have learned to accept the comforts of fire.
 - 3 flee from fire by instinct.
 - 4 have learned to accept the comforts of fire as well as to build it.
- (2) The earliest people's way of living changed when
 - 1 they learned to fear fire.
 - 2 they lived like animals.
 - 3 they learned to use fire.
 - 4 they fled from fire.
- (3) It was when human beings learned to use fire that
 - 1 they conquered their fear of wild animals.
 - 2 they discovered the first source of power besides human energy.
 - 3 they started eating meat.
 - 4 they lost interest in conquering nature.
- (4) Thanks to fire, human beings can
 - 1 live even in cold places.
 - 2 not have too much time for pleasure.
 - 3 see fire is a tool.
 - 4 work very hard simply to stay alive.
- (5) Today's world would have been impossible
 - 1 if people had not discovered fire was a tool.
 - 2 if people had climbed into the lighted world of civilization.
 - 3 if people had not had much time of pleasure.
 - 4 if people had mastered the forces of nature.

資料 2. テスト 1 (文法性判断)

次の各文が、文法的に正しければ○を、正しくなければ×を文頭の () に書き、×をつけた文の誤りを訂正しなさい。なお、誤りを訂正する際、全文を書く必要はない。訂正は文の下に書くこと。(制限時間 20 分)

(例) (×) I know the man took this picture.

I know the man who took this picture.

1. () The police have caught the men stole the car.
2. () The author whose books I haven't read yet is well known.
3. () He has no friends whom he can play basketball with them.
4. () He still had the pen which I had given to him.
5. () I came across some students names I couldn't remember.
6. () She paid the man from whom she had borrowed the money.
7. () The wine was excellent which you brought to our party.

8. () You will receive the sentimental letter whose your mother wrote.
9. () The book to which I referred can be obtained from the library.
10. () The girl who is sitting at the reception desk is pretty.
11. () The city is far from here which that boy came from.
12. () I met a friend which mother was a famous designer.
13. () The building which stands near the lake is our hotel.
14. () The man has just bought new shoes whose feet were very large.
15. () I need someone who can help me clean the house.
16. () The woman whom John will marry next month is Japanese.
17. () The man is in the hospital who was injured in the accident.
18. () I saw a man whose bag was the same as mine.
19. () I have just found the key which I lost yesterday.
20. () The book which I bought it the other day is interesting.
21. () The woman with whom he was talking was Mrs. Miller.
22. () The poor child has no place to whom he can go.
23. () The boy whose essay I corrected has entered Hokkaido University.
24. () I know the children which are playing in the yard.

資料 3. テスト 2 (2文結合)

次の 2 文を、関係代名詞を用いて、1 文にしなさい。その際、それぞれ最初の文から始めること。because, while, when, after, before, since, or, as, and を用いてはいけない。答は文の下に書くこと。(制限時間 30 分)

(例) He has a sister. She is studying music in Paris.

He has a sister who is studying music in Paris.

- 1 He mentioned the job. I had wanted to apply for it.
- 2 Jim is now using a TV set. Someone threw it away.
- 3 The boy is my best friend. You always admire his courage.
- 4 The young man works very hard. I employed him as my assistant.
- 5 Mr. Brown has a nice cottage. It is surrounded by green trees.
- 6 He often uses a word. I can't understand its meaning at all.
- 7 The car caused the traffic accident. You can see it over there.
- 8 Mary gave me a pretty doll. She made it herself.
- 9 The police interviewed the man. The diamonds had been stolen from him.
- 10 The girl is my sister. She is singing on the stage.
- 11 The girl seemed very nervous. The policeman was talking to her.
- 12 She mentioned a book. I can't remember its title right now.
- 13 The girl is suffering from shock. Her handbag was snatched away.
- 14 I will visit the town. It is famous for its beautiful scenery.
- 15 Charles has a good character. He inherited it from his father.
- 16 He wrote a novel. It describes the life style of the rich.
- 17 The lack of money caused problems. I was not prepared for them.
- 18 Can you see the building? Its wall is painted dark green.
- 19 The lady was my aunt. She helped you carry your baggage.
- 20 The magazine is Newsweek. I got the information from it.

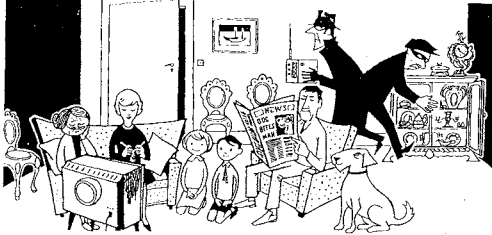
- 21 The man must be out of his mind. He has written this letter.
- 22 The lady was my girlfriend. Her eyes were deep blue.
- 23 The gentleman was going to the station. I met him on the street.
- 24 The lady was a TV personality. I happened to sit beside her.

資料 4. テスト 3 (絵説明)

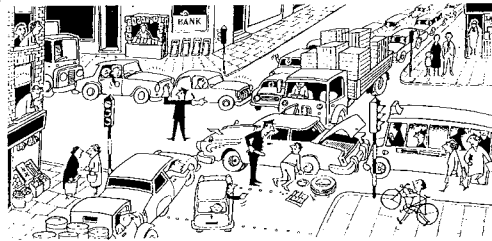
1.



2.



3.



(出典: J. B. Heaton 1966 *Composition Through Pictures*. Longman)

上の 3 枚の絵を説明する文を、関係代名詞を用いて、できるだけ多く作りなさい。その際、どの絵を選んで文を作ってもよいですが、選んだ絵の番号を文頭に必ず書きなさい。また、下記の語句を参考にしてもよい。(制限時間 20 分)

- (例) 1. The man ...
 2. There are some children ...
 3. The persons ...

(参考語句)

1. beach, camera, asleep, fat, crowded, throw, dive into (～に飛び込む), drown (溺れる), sunglasses (サングラス), shovel (シャベル), lifeguard (救助員, 監視員), raft (いかだ, 浮き台), save (～を救う), make a film (映画を製作する), bury (～を埋める)
2. living room, armchair, sofa, newspaper, thief, steal, mask, silently, comfortably, knit (編む), notice (気付く), cabinet (飾り棚), jewel (宝石), valuables (貴重品), silverware (卓上銀食器)
3. driver, bicycle, truck, corner, hurry, watch, carry, traffic (交通), tire (タイヤ), pavement (舗装), intersection (十字路), traffic light (交通信号), in a line (列をなして), form a line (列を作る), direct (～するように指図する), sound one's horn (警笛を鳴らす), traffic jam (交通渋滞), flat tire (パンクしたタイヤ), be punctured (パンクする), fix the flat tire (パンクを直す)

書く能力を何で測るか

—— 高校生の自由英作文における cohesion と coherence

香川県／高松工業高等専門学校一般教育科助教授
(申請時：兵庫県立伊丹高等学校教諭)

平林輝雄

1 はじめに

生徒の英作文の答案には、「逐語訳はできるが、アイデアを整理してまとまりのある英文で表現することができない」とか、「部分部分は英訳できるが、全体として何を言っているのかわからない」といった例が非常に多い。高等学校の英語の授業では、二、三行の日本語を機械的に翻訳することに終始して、自分の考えをまとめた量の英語で表現する練習が疎かにされているために、パラグラフや文章のレベルの英文構成能力が、身につかないのである。こうした欠陥を補うには、英語で表現しようとする積極的な態度を育てる、自由英作文の指導を行うべきである。

その場合に問題となるのは、評価の方法である。自由英作文の指導が現場であまり行われていない理由の一つは、評価が難しいことである。従来、自由英作文の評価は、経験豊かな教師の判断に頼る全体的評価法によっていた。評価のためのみならず、指導のためにも、数量化にもとづく信頼性と妥当性のある客観的尺度を確立することが必要である。

自由英作文の評価の方法は、和文英訳のそれとは当然異なるべきであるのに、綴り、句読点などの機械的的技能や、文法力など形式面の技能が対象とされることが多い。しかし、実際に伝達能力に係わるのは、機械的に測ることができる要素のみではない。より抽象度が高く、そのために客観的に測ることが容易ではない、ひとつ文のレベルを超えた、テキストの構成に係わる要素が、より大

きく係わると考えられる。このようなディスコースレベルの能力 (discourse competence) には、coherence および cohesion が係わっていると言われている (Canale and Swain, 1980)。

1.A 研究の目的と意義

本研究では、自由英作文の評価の指標として、coherence および cohesion が、信頼性、および妥当性、とりわけ構成概念的妥当性をもつか否かを検討する。つまり、これらの二つの指標が英作文の質の構成概念を代表し、信頼性をもって、テキストの構成に係わる能力を測ることができるか否かを検討する。これによって、自由英作文の質を総合的に測定できる評価の方法を確立する手掛かりを得ることが期待される。

綴り、句読点、文法力、T-unit の長さなどの単語や一つの文のレベルの量的尺度や、量的尺度の一つである作文の総語数を、自由英作文の評価のための指標として使うことがこれまで少なかった。綴り、句読点、文法などは言語の形式のみにかかわる尺度であって、また文のレベルを超える尺度ではない。

coherence, cohesion という質的尺度を使った、EFL としての自由英作文の評価の試みは、これまでほとんど報告されていない。その理由の一つに、coherence や cohesion などといった指標が対象とする文と文の間や、テキスト全体の構成に係わるより上位のレベルの能力が抽象度が高く、これをとらえることが難しいことがある。

身長や体重は、直接ものさしを当てたり、体重

計の上に乗って測ることができる。これに対して、抽象概念はどのような「ものさし」で測ればよいのだろうか。Henning (1987: 93) は、興味深い例をあげている。人生における成功の度合の測り方である。その人の現在の経済状態、人間関係の豊かさ、運動能力、地域社会への貢献の度合のうち、いずれの尺度で測るのが妥当かというのである。

作文のプロセスは、外からはうかがい知れない高度で複雑な認知過程であるため、巻き尺や体重計のようなものさしでは測れない。本研究では、coherence および cohesion が、自由英作文について本来測るべき能力、すなわち文と文の間や、テキストの構成に係わる能力を測れるか否かを検討する。これは、本来数量化しにくい概念を数量化しようという試みでもある。

1.B 先行研究の検討

1.B.1 cohesion と coherence

cohesion には、文と文の関係に係わるものと、一つの文の中の文法的、語彙的關係に係わるものの2種類があるが、ここでは前者、すなわち複数の文の間で文法的、語彙的關係に係わる方を分析の対象とする。Halliday and Hasan (1976:2-4) は *Cohesion in English* の中で、cohesion の概念は意味的なものであり、テキストの中にあり、テキストがそのためにテキストたりえる意味的關係としている。たとえば、次の例文 (Halliday

and Hasan, 2) では、第2文の *them* は第1文の先行詞 *six cooking apples* を前方照応する。

Wash and core six cooking apples. Put them into a fireproof dish.

この先行詞を参照することなしには、*them* の意味は明らかにはならない。*them* と *six cooking apples* のこのような働きによって、二つの文には cohesion が与えられ、その結果、二つの文は一つのテキストをつくる。Halliday and Hasan は、*them* をプリサポーズすることば (the pre-supposing), *six cooking apples* をプリサポーズされることば (the presupposed) と呼び、両者が統合されてテキストが成立するとしている。Halliday and Hasan (274) は、結束的結び付き (cohesive tie) を、次の表1のように、語彙的なものと文法的なものに二分している。それぞれ、サブカテゴリーに下位区分される。

表1: Halliday and Hasan の cohesion の分類

文法的結束 による結び 付き	指示 (Reference) (4)
	代用 (Substitution) (5)
	省略 (Ellipsis) (6)
	接続 (Conjunction) (7)
語彙的結束 による結び 付き	繰返し (Same Item) (8)
	同義語 (Synonym) (9)
	上位語 (Superordinate) (10)
	一般語 (General Item) (11)
	連語 (Collocation) (12)

プリサポーズすることばとプリサポーズされることばの意味關係が実現される方法は、さまざま

SUMMARY

In order to develop reliable and valid measures at the discourse level to evaluate student writing, the cohesion measure and coherence measure were examined for their contribution to the writing quality of essays written by high school students. The present author analyzed written samples of 50 essays in terms of the coherence and sub-categories of cohesion as well as the essay length and T-unit length. At the same time, the sample essays were rated by two independent raters for their overall impression. The results of a stepwise multiple regression analysis suggest that six independent variables explained 56 per cent of the variation of the dependent variable, the holistic score. Although the word count, a traditional measure, proved to be the best predictor of writing quality, some of the cohesion variables — reference, collocation, repetition, synonym — were found to significantly contribute to the variation in the holistic score. Contrary to the author's expectation, however, there was no contribution of the coherence, as measured by the Topical Structure Analysis, to the writing quality.

である。指示以外に、*one* や *do* などによる代用や、省略によって実現されたり、*and, yet, so* などによる接続によって実現される。また、語彙的結束の場合には、繰返し、同義語、上位語、一般語、連語によって実現される。

一方、*coherence* とはどのような概念であろうか。Halliday and Hasan (1979) には、*coherence* へは直接の言及はない。Richards *et al.* (1985) は、談話や発話の意味、あるいはテキストにおける文の意味をつなぎあわせる関係とする。したがって、*coherence* は、*cohesion* のように表層テキストの構成要素の間の文法的、あるいは語彙的關係ではなく、テキストに係わる要因、および読み手が持つテキストについての知識と背景知識といった、テキスト外の要因に係わる認知的過程の産物であるとされる。

Widdowson (1978: 29) は、*cohesive* ではないが *coherent* なやりとりとして、次の対話の例をあげている。

A: That's the telephone.

B: I'm in the bath.

A: O.K.

このやりとりが行われている状況に照らし合わせて、A の発話はリクエスト、B の発話はそのに対する返答（言い訳）、さらに、A の二度目の発話は、言い訳に対する容認であると理解される。このように発話間の関係を推測することによって、*cohesion* の欠如を補って、やりとりが解釈されるのである。

cohesion と *coherence* は、両者の間の因果関係は明らかではないが、McCully (1985)、Fitzgerald and Spiegel (1986) が指摘するように、互いに重なり合う部分を持つと考えることに妥当性があると思われる。

1.B.2 指標としての *cohesion*

Halliday and Hasan (1976) の画期的な研究の後を受けて、テキストの *cohesion* をもって、作文の質や *coherence* の度合を測る指標とすることの妥当性を探る試みが、数多く企てられた。

Witte and Faigley (1981) は、米国の大学 1 年生が書いたエッセイの *cohesion* を分析し、高

得点グループのエッセイが、結束的結び付きをより頻繁に使用することを明らかにした。とりわけ、連語の使用は、平均して、高得点グループが低得点グループの 3 倍以上にのぼり、作文の全体的質の指標として、非常に高い弁別性を示した。これに対して、低得点グループは、既出の語彙の繰返しに頼る傾向が明らかになった。

Tierney and Mosenthal (1983) は、Halliday and Hasan (1976) の *cohesion* 分析の枠組みが、テキストの *coherence* を測るための指標として、どの程度役立つかを調べた。米国の 12 年生に、二つの異なったトピックでエッセイを書かせ、その中で使われた結束的結び付きを明らかにした。更に、エッセイは、表現の明快さと *coherence* の観点から採点され、これを結束的結び付きの使用頻度と比較した。結果は、*cohesion* とテキストの *coherence* の関係を否定するものだった。すなわち、*cohesion* の分析は、テキストの *coherence* を測る指標とはなりえないことが、明らかとなった。

McCully (1985) の研究は、Tierney and Mosenthal (1983) の研究とは異なった結果を報告している。McCully は、17 歳の高校生が書いた 493 の説得文を、Halliday and Hasan の *cohesion* 分析の枠組みを使って分析し、*cohesion*、作文の質、および *coherence* の三者の間の関係を調べた。*cohesion* については、結束的結び付きの総数を数え、作文の質、および *coherence* については、*primary-trait scoring* を指標とした。*cohesion* が *coherence* および作文の質に、どの程度寄与するかを調べるために、重回帰分析を行った結果、*cohesion* の特定のタイプが、作文の質を高めることに寄与していることが判明した。とりわけ、同義語、連語などの語彙的結束の数が、*coherence* および作文の質を高めることに、最も寄与していることがわかった。

この発見は、上の Witte and Faigley (1981) の研究が導いた結果の妥当性を裏付けている。しかし McCully は、*cohesion* は *coherence* のサブエレメントであって、*coherence* を媒介にして、間接的に作文の質を高めることに寄与していると考えている。

Crowhurst (1987) は、結束的結び付きの使用

を、6, 10, 12年生が書いた議論文と物語文について調べた。分析の結果、学年の進行に伴って同義語と連語の使用が増え、逆に因果関係の接続詞、時間を表す接続詞、および外部照応 (exophora) の使用が減少した。高学年生のほうがより多様な語彙を用い、繰返しの使用が減ったと報告している。また、議論文よりも物語文のほうに、特定の結束的結び付きの使用が多いことが明らかとなった。

Neuner (1987) は、高得点グループと低得点グループの作文の質を弁別する指標として、結束的結び付きの使用頻度に加えて、結束的連鎖 (cohesive chain) を使った。Halliday and Hasan (1976: 15) によれば、結束的連鎖とは、“*medieval monarchestheir.....they.....they.....they.....they.....they.....Richard II,*” のように、一連の語彙が形成する結束的結び付きのネットワークである。分析の結果、結束的連鎖の使用頻度には、弁別性が確認されなかったが、結束的連鎖の長さ、語彙の多様性が、高得点グループを弁別するための指標たりえることがわかった。

以上の母国語話者の研究のみならず、ESL, EFL 学習者を対象とする研究も報告されている。Jafarpur (1991) は、イラン人 EFL 学習者の作文における、全体的評価と cohesion の関係を調べた。結束的結び付きの数と、全体的評価法による得点を比べ、両者の間には、上級者についてのみ、高い相関が確認されると報告している。

作文の質を測る指標としての、cohesion の妥当性は、L1, EFL, ESL のいずれであるかをはじめ、テキストのジャンル、内容、読み手、英語能力のレベルなど、さまざまな条件によって異なってくるが、上述の英語母国語話者の研究は、いくつかの興味深い点を示唆している。とりわけ、語彙的 cohesion と指示の多用と、語彙的 cohesion のいくつかのサブカテゴリーの高い弁別力という点は、注目に値する。語彙的結束、特に連語と同義語の多用が、直接、あるいは coherence を通して、間接的に作文の質を高めているという報告は、興味深い。

このような傾向は、ESL および EFL 作文においても報告されている。Lieber (1980) は、ESL 学習者の作文には、語彙的 cohesion に頼る傾向が

最も強く見られ、指示がこれに次いで、省略と代用の使用は非常に少なかったと報告している。Lindeberg (1984) は、スウェーデン人 EFL 学生のうち、高得点者の作文に上位語、下位語が多用され、繰返しや省略の使用が少なかったと報告している。

Witte and Faigley (1981), Crowhurst (1987) や Lindeberg (1984) によって、英語運用力の向上に伴う多様な語彙の使用の増加と、繰返しの使用の減少といった傾向が指摘された。この原因を、Witte and Faigley と Stotsky (1983) は、高得点者の作文におけるアイデアの豊かさや入念さのためであるとし、結果として、作文の質の向上につながっていると説明する。Witte and Faigley (196) は、高得点者は、自分のアイデアを広げ、発展させ、互いに結び付けることにより巧みであるが、このことが、語彙的結束、特に連語の多用に反映されていると述べている。Stotsky は、連語を作文のトピックを展開させるために必要な、重要なアイデアの、書き手による貯えと考えている。これに対して低得点者は、アイデアを広げ、発展させることが苦手であるために、同じことばの繰返しに頼らざるをえないとしている。

また、語彙的 cohesion は、トピック発展とも深く係わっているため、作文の全体的質に語彙が関与する可能性は、かなり高いように思われる。このような理由から、語彙的 cohesion の研究が、実り多いものとなる可能性が、研究者によって指摘されている (Stotsky, 1983; Lindeberg, 1984)。

1.B.3 指標としての coherence

1.B.1 で述べた理由から、テキストに係わる意味上の関係である coherence を、cohesion とは別個に、作文の評価のための指標として、その妥当性を検討することには意味がある。それでは、作文の質を決定する指標となる、抽象概念である coherence を、具体的にどのようにして測ればよいのだろうか。

Tierney and Mosenthal (1983) は、採点者の主観によって coherence の全体的レベルを決め、作文の評価のための指標とした。McCulley (1985) は、National Assessment of Educational

Progress (1980) の規定した基準によって、作文の coherence を数量化した。cohesion によって coherence を測る試みもなされた。すなわち、Rentel and King (1983), および Spiegel and Fitzgerald (1990) は、一連の単語がつくる語彙的連鎖間の相互関係を調べる、結束的調和指標 (cohesive harmony index) (Hasan, 1984) を用いて、coherence の度合を測った。

より包括的かつ精密に coherence の度合を測る試みとして、Bamberg (1984) の全体的測定法をあげることができる。Bamberg (1984) は、coherence と作文の質の間に強い相関を認め、Halliday and Hasan (1976) の cohesion, van Dijk (1980) の coherence の研究成果を取り入れて、書き手によるトピックの把握、トピックの一貫性、文章構成、cohesion、文法的・機械的エラーなど、七つの基準によって、テキストの coherence の度合を測ろうとした。

プラーク学派による、談話の中のトピックとコメントの関係の研究を拠り所にして、Lautamatti (1978/1987) は、coherence を、一つの談話の中で、階層的に並べられた一続きのサブトピック (文トピック) が、一つの全体的意味、すなわちメインアイデアの創造に貢献する度合と考える。このメインアイデア、すなわち、ディスコーストピックがサブトピックによってどのように展開されるかという点に着目して、Lautamatti は、トピックの展開法を平行的展開、連続的展開、および拡大平行型展開に三分した。

- (1) *Newborn infants are completely helpless.*
- (2) *They can do nothing to ensure their own survival.*
- (3) *They are different from young animals.*
- (4) *Young animals learn very quickly to look after themselves.*

Lautamatti (1987/1987) の上の例文では、最初の三つの文は、そのサブトピックが同一、または同等であるため平行的展開を示す。一方、文 (3) のコメントにあたる *young animals* が文 (4) ではサブトピックとして機能しているので、これら二つの文は連続的展開の例を示す。さらに、同等のサブトピックが、連続的展開を示すいくつかの文の後で再び採用されるのが、拡大平行型展開法である。

このような Lautamatti (1978/1987) のトピック展開分析法 (topic development analysis) によって coherence を測り、作文評価の指標に使う試みが、Witte (1983) や Connor (1990), Cerniglia et al. (1990) によってなされた。

Witte (1993) は、易しく書き直させた文章をトピック展開分析法によって分析して、高得点グループと低得点グループの間に有意差を見つけた。高得点グループは、低得点グループよりも少ない数の文トピックを用い、その結果、平行的展開および拡大平行型展開をより多く用いた。また、高得点グループには、一つの文トピックについて内容を入念に練り上げる傾向がうかがえた。

反対に、低得点グループに連続的展開に頼る傾向が認められたのは、文トピック間、および文トピックとディスコーストピックとの関係を理解することができず、異なった文トピックを多用したためであった。そのために、談話の焦点が定まらず、結果として談話の coherence を犠牲にしたとしている。

1.C 研究課題の設定

以上の先行研究の成果を踏まえて、本研究においては、以下の三つの課題を設定する。

- (1) 自由英作文の全体的評価に対する Cohesion のサブカテゴリーの寄与の度合を調べて、指標としての妥当性を検討する。
- (2) 特に、語彙的 Cohesion のサブカテゴリーの自由英作文の全体的評価に対する寄与の度合を明らかにして、指標としての妥当性を検討する。
- (3) coherence の自由英作文の全体的評価に対する寄与の度合を明らかにして、指標としての妥当性を検討する。

2 研究の方法

上の研究課題について明らかにするために、被験者、自由英作文の課題、テキスト分析の方法、評価の手順、評価の指標、および統計処理の方法について、次のように設定する。

2.A 被験者

阪神地区の公立高等学校2年生3クラスに、次の課題で英作文を書かせた。提出された作文のうち、語数その他の基準を満たさない作文を除いた後、50を無作為抽出し、本研究の分析に供した。

2.B 手段と方法

2.B.1 自由英作文の課題

以下のトピックを課題とした。語数は200語以上、できるだけ多く書くように指示した。辞書の使用は自由とした。

Which do you prefer, living in a big city or living in the country? Give your opinion and tell why you think so.

2.B.2 自由英作文の評価の手順

各作文の質を調べる。AETと日本人英語教師が全体的評価法によって採点し、1～6点を与える。評価の基準は、細部にはこだわらず、全体として課題が指示する内容をどの程度伝えていくかに置いた。

2.C データ分析の手順

以下に述べる手順によって、筆者が各作文を分析した。

2.C.1 cohesion の分析

テキスト構成に係わる結束的結び付き、語彙的および文法的のそれぞれのサブカテゴリーについて、各作文における使用頻度を計算した。すなわち、指示、代用、省略、接続、繰返し、同義語、上位語、一般語、連語のそれぞれについて、使用頻度を算出した。

2.C.2 coherence の分析

本研究は、coherenceの度合の数量化の方法として、Witte(1983: 331-332)の示唆に従い、一つの文トピックあたりのT-unitの数を計算する。T-unitの数が、多ければ多いほどcoherentであるとみなすことができる。まず、各作文について文トピックを探し、トピックの展開図を描く。連続的展開をなす文トピックには、通し番号を打ち、

平行的展開および拡大平行型展開をなす文トピックは、同一とみなす。なお、代名詞、繰返し、同義語は同じ文トピックとみなす。

2.C.3 自由英作文の評価の指標

以上のcoherence、およびcohesionに係わる9個の指標の相対的な寄与率を見るために、作文の長さ、すなわち総語数、およびT-unitの長さ(語数)を指標として加える。総語数はアイデアの豊かさや発展の度合を反映する指標と考えられ、作文の評価に用いられてきた(Hillocks, 1986, Teasley, 1990; Frodesen, 1991)。T-unitは、一つの独立節とこれに付加される従属節からなる、統語的複雑さを示す単位であり、統語的成熟度を測る指標として用いられてきた(Hunt, 1970; Mosenthal et al., 1983: 45)。

各作文の全体的評価法による得点を、目的変数とする。それに対する説明変数として、次の12個の指標を用いた。すなわち、(1)総語数、(2)T-unitの長さ、(3)coherence、(4)指示、(5)代用、(6)省略、(7)接続、(8)繰返し、(9)同義語、(10)上位語、(11)一般語、(12)連語である。目的変数およびすべての説明変数の平均、および標準偏差を表2に示す。ただし、(4)から(12)までの指標については、100語あたりに標準化した値を示す。

表2: 全変数の平均、および標準偏差 (N=50)

変数	平均	標準偏差
全体的評価	3.74	1.2
総語数 (1)	220.54	46.12
T-unitの長さ (2)	10.88	2.04
Coherence (3)	2.33	0.64
指示 (4)	1.49	1.21
代用 (5)	0.02	0.09
省略 (6)	0.08	0.24
接続 (7)	3.06	1.33
繰返し (8)	9.41	2.95
同義語 (9)	0.49	0.51
上位語 (10)	0.04	0.13
一般語 (11)	0.11	0.23
連語 (12)	6.32	2.45

上の12個の説明変数のうち、(5)代用、(6)省略、(10)上位語、および(11)一般語は、使用頻度が極端に少ないため、指標としての説明能力がないと判断されるので、排除した。よって、8個の説明変数お

表 3: 全変数間の単相関マトリックス

全体的評価	1								
総語数 (1)	0.54	1							
T-unit の長さ (2)	0.30	0.24	1						
Coherence (3)	-0.07	0.09	-0.10	1					
指示 (4)	0.44	0.26	-0.12	-0.16	1				
接続 (7)	-0.15	-0.09	-0.29	0.11	-0.01	1			
繰返し (8)	0.15	-0.13	-0.18	0.29	-0.05	0.21	1		
同義語 (9)	0.05	-0.06	-0.14	-0.19	-0.14	0.25	0.04	1	
連語 (12)	0.16	-0.20	-0.07	0.07	-0.14	-0.10	0.17	-0.10	1

よび目的変数のすべての組合せの間のピアソン積率相関係数を算出し、単相関マトリックスをつくった。説明変数は、目的変数との相関が高く、かつ説明変数相互間で相関が低い変数を選ばなければならない。(3)coherence、および(7)接続は、表3の単相関マトリックスが示すように、目的変数と逆、あるいは低い相関を示しているが、本研究の主旨から、この段階で、これらの説明変数を排除することはしなかった。八つの説明変数相互間には、有意の相関がほとんど認められないので、それぞれを互いに独立した指標として用いることができる。

8個の指標、すなわち、(1)総語数、(2)T-unitの長さ、(3)coherence、(4)指示、(7)接続、(8)繰返し、(9)同義語、(12)連語を説明変数として得た。これらの説明変数を目的変数との相関が高い順に、順次加えてゆき、各段階ごとに重回帰分析を加えた。

3 分析の結果

3.A 多変量解析の結果

多変量解析の一つの手法である段階的重回帰分析を行った。サンプル数が少ないため、各組合せの自由度修正決定係数 R_{adj^2} を求め、目的変数

との関係を明らかにし、全体的評価法による得点に対する指標の寄与率を調べた。表4には、説明変数を加えていった順序、それぞれの段階における偏回帰係数、標準偏回帰係数、t値、重相関係数 R 、自由度修正済重相関係数 R_{adj} 、および自由度修正済決定係数 R_{adj^2} を示した。

表4の解析結果に示されるように、指数のうち、(3)coherence および(7)接続については、目的変数との因果関係を示す標準偏回帰係数がマイナスとなっているので、意味のない指標と考えられる。よって、自由度修正済重相関係数 R_{adj} 、および自由度修正済決定係数 R_{adj^2} を削除した。

残りの六つの説明変数をすべて合わせた説明力は、56% ($R_{adj^2}=0.56$) であった。目的変数、すなわち作文の質の56%を六つの説明変数で説明することができる。残りの44%については、これらの説明変数では説明されない。さらに、一つ一つの説明変数の追加による説明力の増加について見てみると、(1)総語数単独で28%の説明力、これに(4)指示を加えると7%増えて35%に上がり、(2)T-unitの長さを加えると、さらに6%上昇して、41%となった。さらに、(12)連語、(8)繰返し、(9)同義語を加えると、それぞれ8%、4%、3%上昇し、

表 4: 段階的重回帰分析の結果

step	偏回帰係数	標準偏回帰係数	t 値	R	R adj	R adj ²
1 総語数 (1)	0.01	0.47	4.35	0.54	0.53	0.28
2 指示 (4)	0.41	0.41	3.85	0.62	0.60	0.35
3 T-unit (2)	0.14	0.27	2.53	0.66	0.64	0.41
4 連語 (12)	0.13	0.26	2.58	0.72	0.70	0.49
5 繰返し (8)	0.11	0.24	2.25	0.76	0.73	0.53
6 同義語 (9)	0.40	0.17	1.63	0.78	0.75	0.56
7 Coherence (3)	-0.14	-0.08	-0.70	0.78		
8 接続 (7)	-0.09	-0.09	-0.83	0.79		
定数項	-2.57					

六つの説明変数の説明力は、あわせて 56% となった。

一方、(3) coherence は、全体的評価への寄与が見出せなかった。これは予想に反する結果であった。以上の結果から、作文の質を測る指標として総語数および T-unit の長さの寄与率の高さが改めて確認された。総語数の寄与は、すべての説明変数の中で最も大きい。今回の研究が自由英作文評価の指標として興味を持った coherence、および cohesion のうち、cohesion のサブカテゴリーである指示、連語、繰返し、同義語は、自由英作文の質について、他より高い寄与率が認められた。特に、指示、連語の寄与率が比較的高い。このような分析結果から、評価の高い自由英作文とは、語数が多く、指示、連語、繰返し、同義語などの cohesion のサブカテゴリーを適切に多用し、かつ統語的成熟度が高い作文であると結論づけることができる。

3.B 考察と今後の研究課題

自由英作文を評価するための、信頼性と妥当性の高い尺度を確立するために、coherence および cohesion のサブカテゴリーが、それぞれどの程度、作文の質を反映する指標となるかを調べた。従来、自由英作文の評価は、経験的判断という主観的尺度に頼っていた。この全体的評価法に代わる、評価尺度の数量化にもとづく客観的、分析的評価法の可能性を探ることが、今回の試みである。段階的重回帰分析の結果、従来用いられている総語数、T-unit の長さに加えて、cohesion のサブカテゴリーである指示、連語、繰返し、および同義語の作文の質に対する寄与が確認された。このことから、これらの指標が、自由英作文の質を全体的、総合的に評価するに際して、構成概念的妥当性を持つことが確認された。よって、総語数、T-unit の長さと共に併せて、結束結び付きの文法的サブカテゴリーである指示、および語彙的サブカテゴリーである連語、繰返し、同義語を、自由英作文評価のための指標とする妥当性が確認された。

coherence と接続については、自由英作文の質に対する寄与が確認されなかったため、説明力がなく、指標としての妥当性がないと判断される。

論旨の流れの一貫性を測り、作文の全体的評価に大きく係わると予想された coherence が寄与することがなかったことは、予想外の結果であった。英作文の質を測る指標として、妥当性が確認された繰返し、同義語などの語彙的 cohesion は、Lauttamani (1978/1987) のトピック展開分析法におけるディスコーストピックの発展に係わっているために、これらの語彙的 cohesion が coherence を介して間接的に作文の全体的質に寄与する率は、理論的にはかなり高いはずである。トピック構造の分析が、今回の分析のサンプルとなった作文の coherence の度合を測る指標として、妥当性を備えていない可能性が考えられる。サンプルとして採用された作文の coherence が、今回用いた尺度では捕捉できない、他の特質に係わっているのかもしれない。よって、このような特質を測る妥当性の高い尺度の検討が必要である。

coherence の概念は、テキストのタイプによって変わる可能性も考慮すべきである。たとえば、説得文と物語文では、当然、読み手が持っているテキストのあり方についての期待が異なる。文章の構成の仕方は、両者の間で、際立って異なっている。このような違いを評価に取り込むとすれば、説得文、説明文、物語文などのテキストのタイプに応じて、きめ細かく評価のあり方を変える必要がある。

今回の調査の結果から、結束結び付きの文法的サブカテゴリーである指示、および語彙的サブカテゴリーである連語、繰返し、同義語を、自由英作文評価のための指標として用いる可能性が肯定された。しかし、50 という比較的少ないサンプルを用いた調査であるため、大まかな傾向を確認することに止まっているのかもしれない。サンプルをふやして、より綿密な調査を再度行う必要がある。cohesion を自由英作文評価のための尺度として、具体的に、どのように我が国の教室に取り入れるかについては、今回の研究の射程に収まりきらないので、併せて今後の課題としたい。

最後に、本研究に協力していただいた方々に感謝の意を表したい。特に、立教大学池田央先生、高松工業高等専門学校鎌田弘先生には、統計処理に関してたいへんお世話になった。

- Bamberg, Betty (1984) "Assessing Coherence: A Reanalysis of Essays Written for the National Assessment of Educational Progress, 1969-1979." *Research in the Teaching of English* 18 (3): 305-318.
- Canale, Michael, and Swain, Merrill (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Cerniglia, Constance, Medsker, Karen, and Connor, Ulla. (1990) "Improving Coherence by Computer-Assisted Instruction." In Ulla Connor and Ann M. Johns (Eds.), *Coherence in Writing Research and Pedagogical Perspectives* (210-227). TESOL.
- Connor, Ulla. (1990) "Linguistic / Rhetorical Measures for International Persuasive Student Writing." *Research in the Teaching of English* 24 (1): 67-87.
- Crowhurst, Marion (1987) "Cohesion in Argument and Narration at Three Grade Levels." *Research in the Teaching of English* 21 (2): 185-201.
- Fitzgerald, Jill, and Spiegel, Dixie L. (1986) "Textual Cohesion and Coherence in Children's Writing." *Research in the Teaching of English* 20: 263-280.
- Frodsen, Jan M. (1991) *Aspects of Coherence in a Writing Assessment Context: Linguistic and Rhetorical Features of Native and Nonnative English Essays*. Ph. D. Dissertation. UCLA.
- Halliday, M. A. K., and Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hasan, Ruqaiya (1984) "Coherence and Cohesive Harmony." In J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension* (181-263). Newark, DE: IRA.
- Henning, G. A. (1987) *A Guide to Language Testing*. Cambridge: Newbury House.
- Hillocks, George. Jr. (1986) *Research in Written Composition*. Urbana: National Conference on Research in English.
- Hunt, K. W. (1970) *Syntactic Maturity in School Children and Adults*. (Monographs of the Society for Research in Child Development, No. 134.) Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Jafarpur, Abdoljavad (1991) "Cohesiveness as a Basis for Evaluating Compositions." *System* 19 (4): 459-465.
- Lauttamati, Lisa (1978/1987) "Observations on the Development of the Topic of Simplified Discourse." In U. Connor and R.B. Kaplan (Eds.), *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading, MA: Addison-Wesley. [N. E. Enkvist and V. Kohonen (Eds.), "Text Linguistics, Cognitive Learning and Language Teaching." *Publication l'association Finlandaise de Linguistique Applique* No. 22. Helsinki: Akateeminen Kirjakauppa, 1978 より転載]
- Lauttamati, Lisa (1990) "Coherence in Written and Spoken Discourse." In Ulla Connor and Ann M. Johns (Eds.), *Coherence in Writing Research and Pedagogical Perspectives* (29-42). TESOL.
- Lieber, Paula E. (1980) *Cohesion in ESL Students' Expository Writing: A Descriptive Study*. Ph. D. Dissertation. New York University.
- Lindeberg, Ann C. (1984) "Cohesion and Coherence in Short Expository Essays." In Hakan Ringbom, and Matti Rissanen (Eds.), *Proceedings from the Nordic Conference for English Studies*. Hanasaari, Finland.
- McCulley, Geroge A. (1985) "Writing Quality, Coherence, and Cohesion." *Research in the Teaching of English* 19 (3): 269-282.
- National Assessment of Educational Progress (1980) *Procedural Handbook: 1978-79 writing assessment* (Report No. 10-4-40). Denver, Co: National Assessment of Educational Progress.
- Neuner, Jerome L. (1987) "Cohesive Ties and Chains in Good and Poor Freshman Essays." *Research in the Teaching of English* 21 (1): 92-105.
- Rentel, Victor M., and King Martha L. (1983) *A Longitudinal Study of Coherence in Children's Written Narrative, March 31, 1981-March 31, 1982*. Ohio State University, Columbus. Research Foundation.
- Richards, Jack, Platt, John, and Weber, Heidi (1985) *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Suffolk, England.
- Spiegel, Dixie L., and Fitzgerald, Jill (1990) "Textual Cohesion and Coherence in Children's Writing Revisited." *Research in the Teaching of English* 24 (1): 48-66.
- Stotsky, Sandra (1983) "Types of Lexical Cohesion in Expository Writing: Implications for Developing the Vocabulary of Academic Discourse." *College Composition and Communication* 34 (4): 430-446.
- Teasley, Alan B. (1990) *The Fabric of Text: Cohesive Ties at Three Grade Levels*. Ph. D. Dissertation. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Tierney, Robert J., and Mosenthal, James H. "Cohesion and Textual Coherence." *Research in the Teaching of English* 17 (3): 215-229.
- van Dijk, Teun A. (1980) *Macrostructures An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Widdowson, Henry G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Witte, Stephen (1983) "Topical Structure and Revision." *College Composition and Communication* 34 (3): 313-341.
- Witte, Stephen P, and Faigley, Lester (1981) "Coherence, Cohesion, and Writing Quality." *College Composition and Communication* 32: 189-204.

コミュニケーション重視の授業とその分析

(概要)

東京大学大学院総合文化研究科修士課程言語情報科学専攻
(申請時：茨城県/水海道市立水海道中学校教諭)

飯田 毅

1 コミュニケーション活動

コミュニケーション能力を開発する目的で生み出されたのが Communicative Approach である。その教授法の特徴の一つにコミュニケーション活動がある。この Communicative Approach が広く普及するにつれて、さまざま問題点が指摘されるようになった。

長澤他(1994)は、Communicative Approach が意味の伝達を重視するあまり、正しい言語形式の習得を軽視したとしている。

一方、コミュニケーション活動そのものに対しても、問題点が指摘されている。Nunan (1987) は、コミュニケーション活動を実施しても、実際は、コミュニケーション活動になっていない場合が多いと報告している。

教室内でコミュニケーション活動が成立するかどうか確かめるためには、実際に実践活動を行い、分析を試み、何が必要であるかをよく考察しなければならない。

2 本研究の目的と研究方法

本研究では、コミュニケーションを重視した授業を明確にするとともに、コミュニケーション活動を支える条件を検討する。最初に、筆者の経験から必要と思われるコミュニケーション活動の条件を考察する。次に、それをもとにして実際に実践可能なコミュニケーション活動に分類する。最後に、そのコミュニケーションを重視した授業の特徴を授業分析の手法で質的・量的に明らかにす

る。コミュニケーションを重視した授業を、質的・量的分析を併用して行うことが本研究の特徴である。

3 コミュニケーション活動を支える条件

コミュニケーション活動は、言語要素を指導の核にして、文法能力を活性化させるばかりでなく、その他の社会言語学的能力、談話能力、方略能力をも育成することが可能な活動である。

次の(1)から(5)の条件を満たすことが、筆者の経験から、ぜひ必要である。

(1) 生徒どうし、生徒と教師の間により人間関係の基礎ができています。

(2) 本物教材 (Authentic Material) が何らかの形で使われている。

(3) 「聞く」「話す」「読む」「書く」の4領域が相互に関連し合っている。

(4) referential question (質問者が答えがわからなくてする質問) と display question (質問者が答えを知っている質問) の特徴を、それぞれよく考慮して使用する。

(5) その場に合った、以下①～⑦の活動形態をとる。

①座席ペア

②自由ペア

- ③ゲストとペア
- ④宿題でペア
- ⑤グループ内活動
- ⑥教師対グループ活動
- ⑦生徒一人一人と教師（生徒）

4 コミュニケーション活動の分類

本研究では、上記五つの条件を満たす活動を、文型の数、授業での位置づけ、実際に実施可能かどうかという観点から考慮し、次の三つに分類した。

(1) Communicative Drill

主に毎日の授業の中で展開される。授業中の10～15分程度の活動である。ある一つの文法事項を深化・発展させる。

(2) Communicative Practice

ある一つの単元が終了したり、特別なゲストを招いたときに行われる活動である。通常1時間内で実施する。文法事項もその単元のまとめであることから、二つ以上で、Communicative Drillより社会言語学的能力、談話能力、方略能力を必要とする活動である。

(3) Speech

人前で話すことの基本を身につけさせるためには、Speech活動が必要である。スピーチを通して、話の構成の仕方（談話能力）、話し方、表情、身ぶり、姿勢、視線、態度を学ぶことができる。

毎日の英語授業で生徒はCommunicative Drillを行い、伝達能力の基礎を身につける。次に、その単元終了時にCommunicative Practiceで、さらにコミュニケーション能力に磨きをかける。最終的に、学級内スピーチコンテストで、生徒自身のコミュニケーション能力を試す。

5 分析対象授業

過去5年間、筆者が行ったコミュニケーション重視の授業の中から、45時間の授業を選び分析する。

6 授業分析結果

6.1 量的分析から

(1) Communicative Drill といっても、一時間の中で見ていくと、実際には、さまざまであることがわかる。1時間の授業の中で何を取り入れるかによってかなり変化する。しかし、Communicative Drillを基本において、生徒を中心に学習・言語活動を設計すると、生徒どうしの活動量が多くなることがわかった。

(2) コミュニケーションを重視した授業と、理解を中心とした授業の最大の違いは、生徒の活動量の違いであると考えられる。後者の授業では、教師の説明が多くなり、結果的に教師側がInformationを多く与えることになってしまう。また、説明が多ければ、当然、日本語の使用率が高くなる。英語の使用率が高いこと、そして、生徒の活動量が多いことは、学習者を中心にして授業が組み立てられていることを示している。

コミュニケーションを重視した授業では、生徒側からの積極的な働きかけがある。例えば、生徒側から教師または生徒どうしに情報を提供する場面が見られる。当然、教師側も積極的に生徒の考えに同意したり、生徒の考えを取り入れようとする傾向がある。もちろん、その比率は極端に少なく、英語より日本語で情報を与えているが、一方通行の授業ではないことを示している。さらに、コミュニケーション重視の授業では、生徒からの批評が含まれている。

以上のことから、生徒と教師および生徒どうしのやりとりが、単に形式的なものでなく、真のコミュニケーションに近い形になっていることがわかる。教師側から生徒への一方通行のコミュニケーションであるなら、生徒側からの働きかけがない。全体の割合が少なくとも、生徒からの働きかけがあることがコミュニケーション重視の授業の特徴である。自由な雰囲気の中で、英語でコミュニケーションしている様子が数字からもわかる。

(3) Communicative Practiceになると、生徒の活動量がさらに増え、その分教師の活動量は減ってしまう。生徒主体の授業と言ってもいいと思われる。英語使用率は、ほぼ同じである。

Communicative Practiceの特徴は、一つに教

師の情報提供量が減ることにある。その分、テープ・ビデオ（ALT）・友人（父母）が情報を提供する。つまり、生徒は教師と対面するよりは、テープ・ビデオ等と対面することになる。言い換えれば、生徒が自ら教材と立ち向かうことになる。その際、教師は生徒を援助する立場に変わる。

第二の特徴は、生徒個人の活動が多くなることである。例えば、生徒からの質問や生徒個人の応答が多くなり、生徒個人の活動がより重視されることを意味している。

(4) 同じ Communicative Practice について、Team teaching の場合とそれ以外の場合を比較すると、生徒発言率はほぼ同じである。Team teaching の授業では、ALT と JTE の二人がいることから、当然、JTE、ALT の発言率は低くなる（JTE 29%、ALT 18%）。また、生徒と ALT の間のやりとりが多いこと、JTE がどちらかという補助的な役割であること（生徒と ALT とのコミュニケーションがうまくいくように援助したり、授業全体を進行させている）を考えると、ALT と生徒のやりとりを重視した授業であることがわかる。

6.2 質的分析から

(1) Communicative Drill 分析

生徒は、生き生きと楽しんで対話していた。興味ある話題について話し合うのは、楽しいものである。この楽しいやりとりを支えるものは、質問が display question ではなく、referential question であるからである。相手が夕べ何のテレビ

を見たのかわからないので質問する。生徒の心の中にぜひ尋ねてみたいという欲求があるからである。

しかし、この活動には二つの問題がある。第一に、このやりとりは生徒どうしが質問し答える（Question→Answer）というパターンに終始している。生徒が学習した文型を使って表現するという点では、意義があるが、真のコミュニケーションにはなっていない。この点が Communicative Drill の限界とも言える。

第二に、対話例 No. 1 は、あくまでも模範的な対話であり、実際には間違った表現で質問し、答える場合が見られる。例えば、Did you watched ~? という場合があり、生徒どうしの対話をすべてモニターできない。この点に関する対策としては、対話をまとめる（書く）ことで訂正したい。生徒がどんな対話をしたかまとめさせ、チェックし、次の時間で指導する。

(2) Communicative Practice 分析①

教師と生徒の対話は、教師が質問し生徒が答える（T: Question→S: Answer）という形式である（対話例 No. 2）。しかし、教師側の“Pardon?”によってその形式が破られている。教師の“Pardon?”は、意図的なものではない。本当に聞こえないので“Pardon?”と言ったのである。言い換えれば、教師側が学習者に明確に言うように要求している（clarification request）。また、生徒の“This is ...?”に対して教師が“This is ...?”と確認している（実際は、生徒に気づかせるために、確認の形をとっている。confirmation

対話例 No. 1

S1: Hi, Chieko.

S2: Hi, Kiyoshi.

S1: Did you watch Mito Komon last Monday?

S2: No, I didn't. Did you watch Kureyon Shinchan last Monday?

S1: Yes, I did.

S2: Good-by.

S1: Good-by.

対話例 No. 2

T: What is this?

Please raise your hand.

S1: Is this a pen?

T: No, it is not.

S3: Is this a video deck?

T: No, it is not.

S4: Is this a flute?

T: Pardon?

S4: Is this a flute?

T: No, it is not.

S5: This is ...

T: This is ...?

S5: Is this a eraser? (an は未習)

T: Yes, it is.

対話例 No. 3

S3: What lake is the biggest in Japan?
ALT: Ahhm ... Is it in Kyushu?
Kyushu area?
S3: No.
ALT: Wait a minute. ... Lake Biwa.
S3: That's right.

対話例 No. 4

S4: Who is the oldest prosoccer player?
ALT: Ahmm, the man with long hair?
S4: No.
ALT: Mmm I don't know. Who is he?
S4: Zico.
JTE: How old is he?
S4: He is forty.
ALT: He is very old.

対話例 No. 5

JS5: Hello. This is Kayo speaking.
AS: Hello. This is Carol speaking.
JS5: ... (何か話したいが、きっかけがつかめない)
(JTE: 質問をするように促す)
AS: Can I ask you some questions?
JS5: Yes.
AS: What sport do you like?
JS5: I like swimming. I'm good at swimming.
Do you like swimming?

AS: Yes, I like swimming. What swimming do you like?

JS5: ... (緊張したためか答えられず焦っている)

JTE: 質問の意味を言わず、「質問の意味がわからない場合には何と言ったらよいか」という間接的なヒントを出す。

AS: What swimming do you like?

JS5: ...

対話例 No. 6

(前半略)

JS6: Australia is a very nice country. I want to live in Australia.

AT: Great!

JS6: We could sing Walzing Matilda very well.

AT: Do you want to sing it now?

JS6: (質問の意味がわからず、教師に助けを求める)

AT: Do you want to sing Walzing Matilda?

JS6: ...

(JTE: 日本語で意味を言う)

JS6: Yes.

AT: Yes? (笑う) Very good.

JS6: ... If you come to Japan, please come to Mitsuikaido Junior High school.

check である)。それに対して生徒は、自分の間違いに気がつき、“Is this ~?” を使って表現できるようになった。これは、明らかに意味交渉 (negotiation of meaning) の萌芽である。このことは、入門期のかなり初期の段階でも、場面を設定し、コミュニケーション上で重要な語彙 (Pardon? Huh? 等) を指導しておけば、生徒どうしでも真のコミュニケーションを成立させることが可能であるということを示している。

(3) Communicative Practice 分析②

生徒が質問し ALT が答え、そしてまた質問するという形式 (S: Question→T: Answer & Question→S: Answer) である (対話例 No. 3, No. 4)。この形式では、ALT が答える立場にいたので、生徒が予期しない “Is it in Kyushu?” という質問がされる。予期しないやりとりが対話に見られるという点で、コミュニケーションが成立している。

また、生徒側の質問は display question であることにも注意したい。display question は、一概にコミュニケーション成立に寄与しない (Nunan 1987) という言い方には問題がある。それを生徒側から教師にすることで実は、コミュニケーションを成立させることができる。

(4) Communicative Practice 分析③

国際電話でオーストラリアの中学 3 年生と本校の 3 年生が対話をした授業から、対照的な二人の生徒のやりとりを分析した (対話例 No. 5, No. 6)。

JS5 は、オーストラリアの生徒 (AS) の質問に答えられず、コミュニケーションが成立しないで終わってしまった場面である。JS6 の生徒は、わからない場面があったが、何とかコミュニケーションを成立させた。

公開授業で緊張していたということもあるが、その原因は、教師の生徒に対するヒントの出し方の差である。JTE は、できるだけコミュニケー

ションの場面では介入すべきでないとの方針で臨んでいたため、直接的なヒントは出さずに、間接的なヒントを出している。結果として生徒は、完全に上がってしまい、コミュニケーションは成立しない結果となった。

うまくいった生徒は、途中一部分理解できない箇所があったが、生徒の積極的な教師に対する働きかけがあったため、JTE が質問の意味を教えている（直接的なヒント）。（対話例 No. 5）

Communicative Practice のときは特に、教師は直接介入した方がコミュニケーションが円滑に進めることができるのではないだろうか。一般により段階が高くなればなるほど生徒に任せるべきだと言う意見がある。しかし、少なくとも中学生の段階では、コミュニケーションを成立させるためには、生徒が困難な場面に遭遇したときに、教師はむしろ積極的に介入し、コミュニケーションを失敗させるべきではないという結論を得た。

参考文献

- Canale, M. (1983) "From Communicative Competence to Communication." In Richards, J. and Schmidt, R. (eds.) *Language and Communication*. London: Longman.
- Flanders, N.A. (1967) "Teacher Influence in the Classroom." Amidon and Hough (eds.) *Interaction Analysis: Theory, Research and Application*. Addison-Wesley P.C.
- 波多野諠余夫・稲垣佳世子 (1973) 『知的好奇心』中公新書
- 波多野諠余夫・稲垣佳世子 (1977) 『知力の発達』岩波新書
- 橋本光郎 (1979) *A Guide to Reading and Writing* 朝日出版
- 樋口忠彦編著 (1990) 『英語楽習』中教出版
- Hymes, D. H. (1971) "On Communicative Competence." In Brumfit, C. J. and Johnson, K. (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. London: Oxford U. P.
- 飯田毅 (1989) 「教室内英語学習を活発にする英語発問法の研究」上越教育大学大学院『研究論集 No.4』
- 飯田毅 (1990) 「AET との Team Teaching 授業分析」上越教育大学大学院『研究論集 No.5』
- 飯田毅 (1992) 「英語を聞くことの興味・関心を高める指導法に対する一考察」関東甲信越教育学会『研究紀要』7号
- 飯田毅 (1993) 「校内スピーチコンテストの実践」*Total English* 67 秀文出版
- 飯田毅 (1994) 「コミュニケーション指導における Question の役割」『英語教育』No.3 開隆堂出版
- 池永勝雅・小笠原八重 (1984) 『英語指導の基本』桐原書店
- Harmer, J. (1983) *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman
- Johnson, K. and Morrow, K. (1981) *Communication in the Classroom*. London, Longman. (小笠原八重訳 (1984) 『コミュニケーション・アプローチと英語教育』桐原書店)
- 金田道和 (1986) 『英語の授業分析』大修館書店
- Long, M. H. and Sato, C. (1983) "Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teacher Questions." In Selinger and Long (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Makay, S. L. (1987) *Teaching Grammar: Form, Function and Technique*. Prentice-Hall International.
- 文部省 (1991) 『英語を聞くことの指導計画の作成と学習指導の工夫』
- 文部省 (1993) 『コミュニケーションを目指した英語指導と評価』
- 長澤邦紘 (1988) 『コミュニケーション・アプローチとは何か』三友社出版
- 長澤邦紘他 (1991) 『英語のコミュニケーションドリル集』現代英語教育法研究会 Unpublished
- Nagasawa, K. (1992) "Designing Communicative Drills for the EFL Classroom." *The Bulletin of the Faculty of Education*, Ibaraki University (Educational Sciences). No.41, 217-231.
- 長澤邦紘 (1993) 「中学校改訂英語教科書とコミュニケーション能力育成の課題」『茨城大学教育実践研究 12』, 207-220.
- 長澤邦紘他 (1994) 「英語のコミュニケーション・ドリル」(第1集)『茨城大学教育実践研究 13』(印刷中)
- Nunan, D. (1987) "Communicative Language Teaching: Making it Work." *ELT Journal*. Vol. 41, No.2: Oxford U. P.
- 小川邦彦 (1994) 「Authentic な教材—その選び方・使い方」『現代英語教育』Vol. 30, No.12: 研究社
- 沖原勝昭 (1993) 「中学生コミュニケーション能力をどう評価するか」『英語教育』Vol. 42: No.9, 大修館書店
- 太田垣正義 (1994) 「疑似コミュニケーション活動に終わらないために」『現代英語教育』Vol. 30, No.2: 研究社
- Sohguchi, H. and Harada, I. (1981) "Interaction Analysis of the English Teaching-Learning Activities II-Toward an Effective Analysis System 2." *The Memoirs of the Faculty of Education, The Humanities*. Kumamoto Univ., 30, 169-178.
- 高橋芳郎 (1992) 「コミュニケーション活動の成立条件」『現代英語教育』Vol. 29, No.3: 研究社
- 竹蓋幸生 (1985) 『ヒアリングの行動科学』研究社
- Ur, Penny. (1988) *Grammar Practice Activities*. Cambridge U. P.
- 和田稔 (1988) 『外国人教師との Team Teaching』開隆堂
- Wilkins, D.A. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford U. P.
- 山田昌宏 (1993) 「Team Teaching の授業分析」*STEP BULLETIN* Vol. 5, 40-50.
- 山内豊 (1991) 「パソコンを使った Listening 能力診断システムの開発と実践」*STEP BULLETIN* Vol. 3, 88-103.
- 吉田一衛 (1979) 「英語授業分析の視点—今後の課題」『英語教育』Vol. 28, No.11: 大修館書店
- 吉田一衛 (1985) 『英語のリスニング』大修館書店
- 米山朝二, 佐野正之, 多田伸二 (1988) 『基礎能力をつける英語指導法』大修館書店
- 米山朝二, 佐野正之 (1983) 『新しい英語科教育法』
- 米山朝二, 大竹肇, Claudia Sadowski, Mirajana Ilic (1992) 『すぐ使える英語の言語活動』大修館書店

コミュニケーション能力としての 「推測する態度」を育てる読解指導

——コミュニケーション的な読みを目指して(中学1～3年)

愛知県/名古屋市立港明中学校教諭

鈴木 均

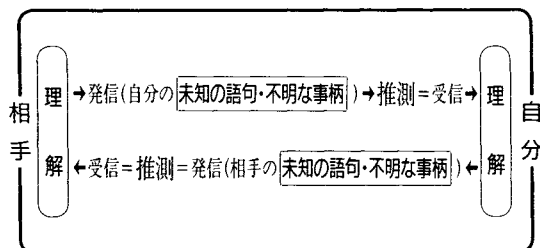
1 研究のねらい

海外から日本に生活の基盤を求めてやって来る人々が急増している。こうした日本語を一言も理解できない人々の子どもが、学校生活の中で、驚異的な早さで日本語を習得していく姿を見かける。しかし、彼らは話し相手と同じくらい日本語を理解しているわけではない。そのような生徒の態度を、注意深く見守っていると、言葉の意味や相手の意図を「推測すること」への、思いも寄らない努力に気づく。また、日本語の会話ができるようになった生徒に、相手の話がどの程度理解できるか尋ねてみると、わからないことが多いが「わかろうとしないと解らない」「わかってあげようとしないと相手も困る」という答えが、どの生徒からも返ってくる。

望ましい外国語の学習態度として、日本人の生徒に彼らの努力を紹介しても、生徒は「相手の話がわからなかったらどうしよう」と考えてしまい、関心はあっても、意欲をもって外国の人々とコミュニケーション活動のできないことが多い。

しかし、日常のコミュニケーション活動では、

図 1: コミュニケーション活動のサイクル



未知の語句や不明な事柄があっても、場面や状況に応じて「推測すること」を通して、図1のようにコミュニケーションを成立させている。

つまり、「推測する力」は、コミュニケーションの基礎となる力の一つとなっている。また、コミュニケーションは、「自分の意思を理解させる」活動と「相手の意思を理解する」活動により成立している。

そこで、場面や状況を把握して、事柄の要点を推測することができるようになれば、自分の考えを積極的に伝えようとする態度が育っていくと考える。そのために、未知の語句や不明な事柄について、推測したり調べたりしながら理解していく「読むこと」の指導の中に「推測する活動」を位置づける。そして、「推測すること」が理解を容易にし、未知の語句や不明な事柄を尋ね、自分の考えを述べることにより、コミュニケーションが成立していくことに気づかせていきたい。

こうして、コミュニケーションの行われる場面や状況に応じて、伝えられる事柄の要点を「推測する活動」により、生徒の抱く不安が減少する。それは、「推測する活動」が、理解の程度に応じて伝えられる事柄を判断し、理解できない部分を明らかにする活動だからである。また、理解できた事柄に関する自分の考えを英語で表現する対話活動により、積極的にコミュニケーションを図ることのできる生徒が育つと考える。

そこで、「推測する活動」は、聞く・話す・読む・書く、という4技能の言語活動の基盤であると考え、次のことを明らかにしたい。

読解指導において、語句や事柄を 5W1H に分類し、未知の語句や不明な事柄について「推測する活動」を行えば、題材への関心が高まり要点の理解が促されて、自分の考えをもつことができるようになり、コミュニケーション能力の基礎を育てることができる。

2 研究の方法

2.A 研究の対象

名古屋市立港明中学校

第3学年 36名(男子18名, 女子18名)

〈授業観察記録(第1次6月12日, 第2次9月30日)〉

2.B 研究の手順

1. 生徒の情意面の意欲・関心・態度と技能面の聞く・話す・読む・書く活動の実態を把握する。

- アンケート調査
- ビデオ視聴による理解度テスト
- 授業観察記録

2. 「推測する活動」を行うことのできる効果的な題材を作成する。

3. 受動的な「読む活動」を積極的なコミュニケーション活動である「話す活動」に移し変えるための学習内容を具体化する。

a. 場面や状況に応じて話題の中心をとらえる活動

- 本文を聞きながら、理解できる語句や事柄をノートテイキングにより記録する。
- 本文を読みながら、理解できる語句や事柄を5W1Hに分類し、場面や状況を把握する。

b. 未知の語句や不明な事柄を推測する活動

- 未知の語句や不明な事柄を場面や状況に応じて推測することにより理解する。

c. 題材についてのコミュニケーションをする活動

- 推測した語句や事柄に関連した教師との問答で題材の要点を理解し、自分の考えをまとめる。
- 題材の要点に関する自分の考えを発表し合う。

4. 「推測する活動」の効果を考察する

- 授業実践を通して、読み取り指導の中で「推測する活動」と題材の理解度との関わりを、要約文の作成により考察する。
- 「推測する活動」と生徒のコミュニケーションに対する意欲の変容とを、質問紙法による自己評価をさせることにより考察する。

SUMMARY

This report proposes that the basic competence for communicating fluently and continuously is the attitude to infer or guess the meanings of unknown words and new information.

For each student who starts learning English by any possible means, it is a dream to be able to communicate with other people all over the world fluently in English with both the knowledge and competence attained. At the same time, it has remained a mere dream for almost all students to accomplish it. Up to the present, many approaches have been capitalized to make the dream materialize. The study of affective variables is the most essential field to develop such approaches. Because each student has every aspect of human nature, such as, biological, physical, physiological, mental or psychic, and emotional, language learning is affected by each of them. Some approaches which take affective variables into account appear to have attained impressive results.

In the language learning situation, teachers should not emphasize one skill or one method, because acquiring a language is quite a difficult and labour-demanding task for anyone. Therefore, teachers should help their students acquire it with the least embarrassments.

Specifically in the foreign language learning situation, well-balanced procedures which include both proper cognitive activities and effective affective activities are really needed, since learners have few chances to meet and use the language which they are learning, when they are out of the classroom.

3 研究の内容

3.A 研究の基本的な考え方

3.A.1 「コミュニケーションの基礎となる力」

コミュニケーションの基礎となる力には、語彙・文型・発音などの言語材料の習熟度、場面や状況に応じた言語材料の運用能力、話題の中心である事柄への関心、自分の気持ちや考えを正しく伝えようとする態度などがある。これに加えて、言語活動としては表れない「推測する活動」は、積極的なコミュニケーションを図るために、次の理由により必要である。

- コミュニケーションとは、人間のいくつかの感覚を意思の伝達のためにバランスよく働かせ、理解し合うことである。

コミュニケーション活動では、言葉・文字・記号・色・身振りや表情などを、聴覚的・視覚的手段として用い、人と人との間で情報や感情を交換し理解し合おうとしている。さらに、点字のように触覚を利用したり、香や香水のように臭覚を利用したりすることもある。



- コミュニケーションを図るための活動では、どんな場面においても、理解するべき目的があり、相手があり、内容がある。そして、その目的、相手、内容に応じた手段が選ばれる。



- コミュニケーションを図るためにどのような手段が選ばれても、感覚を通して得た情報を正しく理解しようとして「推測する活動」を行っている。

コミュニケーションを図るために、自他の間にもどのような手段が選ばれても、両者の理解の能力には立場や知識・経験の相違による差がある。そのため、いくつかの感覚をもとにして得た情報を手掛かりとした「推測する活動」により、相互に正しく理解し合おうとしている。

したがって、コミュニケーションの基礎となる力を育てるためには、「推測する活動」を4技能の言語活動の中に意図的に取り入れることが大切である。

3.A.2 「英語科教育でのコミュニケーション活動」

言語によるコミュニケーション活動で、推測する活動を行わないときにも、情報の伝達は可能であるが、意思の疎通を伴わない情報伝達を繰り返すだけである。しかし、英語科教育におけるコミュニケーション活動では、情報の交換や意思の伝達を通して、両者の正しい理解や信頼関係が生まれることが望まれる。

そこで、4技能の言語活動において積極的にコミュニケーション活動を行うためには、次のような態度が大切であると考えられる。

聞くこと

- 相手の立場や状況を理解して聞く。
- 自分が何を知らなければならないかを判断して聞く。
- 自分が何を話すべきかを考えながら聞く。

話すこと

- 相手の立場や状況を理解して話す。
- どのような表現が適切かを考えながら話す。

読むこと

- SWIHI に留意して読む。
- 物語では登場人物の行動や心情、説明文では話題の中心となる事物の実態や変化に留意して読む。
- 自分の立場や気持ちと比較しながら読む。

書くこと

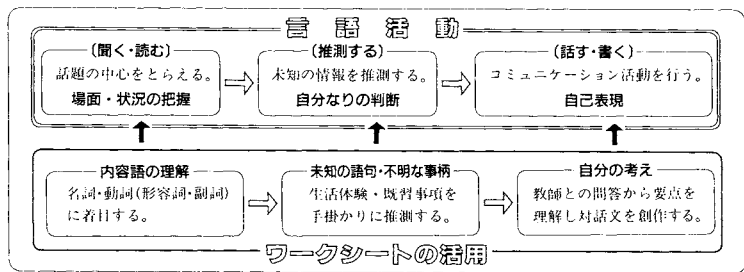
- 相手の立場や状況を理解して書く。
- どのような表現が適切かを考えながら書く。

3.B 「推測する活動」を意図的に取り入れるための手だて

言語によるコミュニケーション活動には、情報を発信する「話す・書く」活動と受信する「聞く・読む」活動がある。その中で、「推測する活動」は、積極的に発信したり受信したりするための活動として、4技能の言語活動の中で、次のように行うことができる。

- 場面や状況を理解して、相手の伝えようとすることを推測しながら聞く。
- 自分の伝えたいことを、相手がどのように理解するかを推測しながら話す。

図 2: 言語活動とワークシートの活用



- 場面や状況を理解して、出来事の因果関係や展開を推測しながら読む。
- 自分の伝えたいことを、相手がどのように理解するかを推測しながら書く。

ようにし、相手の理解しやすい発信ができるようにするので、積極的なコミュニケーションが生まれてくる。

本研究では、「推測する活動」を基盤として、「読んだり聞いたり」する受信型の活動を、「話したり書いたり」する発信型の活動に結び付け、積極的にコミュニケーションをするための基礎とする力を育てていこうと考える。

4 技能の言語活動の中に「推測する活動」を位置づけ、積極的にコミュニケーションを図るために必要な態度を育てるための指導過程は、図 2 である。生徒の理解できる部分を明確にし、推測する必要がある未知の語句や不明な事柄に対して生徒が抱く不安を少なくするために、ワークシートを活用する。

3. C 推測する活動の有効性

英語の学習に消極的な生徒も、キーワードや話題の中心である事柄を推測することにより要点の理解が容易になるので、学習に成就感がもてる。また、「推測する活動」をゲームのように楽しむこともできる。

さらに、次の点で「推測する活動」は、コミュニケーションの基礎となる力として有効であると考えられる。

- 推測する活動は、話題の中心である事柄を、自分の経験や知識と比較することにより身近な事柄としてとらえることができるようにするので、生徒の関心が高まる。
- 推測する活動は、話題の中心である事柄を自分なりに判断しようとする態度となり事柄の理解を促す。
- 推測する活動は、話題の中心である事柄を状況や相手の立場に応じてとらえることができる

3. D 「推測する活動」のできる題材

積極的なコミュニケーション活動を行うことのできる題材や場面・状況には、次の要素が必要である。

- 一方にはわかっている事実が、もう一方にはわからないインフォメーション・ギャップの状態がある。
- 未知の部分が多い難解な事柄や推測する余地のない平易な事柄ではなく、適度な難易度がある。
- 一人一人の気持ちや考えを創造的に表現できる素材を含んでいる。

教科書の題材を用いる場合には、この三つの要素を含ませるために加筆したり言い換えたりすることにより、生徒が新しい事柄として関心をもてるように改作する必要がある。あるいは、身近な出来事を生徒の習熟度に応じた英語で表現した、教師の自作教材を与えることが適切である。

3. E コミュニケーションの基礎となる力を育てる指導

コミュニケーションの基礎となる力を育てるために、「推測する活動」を図 3 のように位置づける。

3. F 授業実践による検証

3. F.1 第 1 次授業研究 (6 月 12 日実施)

対象となる生徒の実態は、次のようである。

《アンケート調査》 4 月実施 (質問紙法)

調査項目は、生徒の日常生活や授業での活動と学習習慣の実態を踏まえて作成した。

項目は、関心・意欲・態度に関連する項目が連続し

ないように配列した。生徒が設問の意図を読み取り、望ましい回答を選ぶとする傾向が生まれにくいと考えたからである。

〈回答の選択肢〉 ア はい

- イ どちらかといえばそうである。
- ウ どちらともいえない。
- エ どちらかといえばそうではない。
- オ いいえ

1. テレビ・ラジオ・CD・テープなどで外国の音楽を聞いたり、外国の映画や出来事を見たりするのはおもしろい。
ア 0 イ 2 ウ 10 エ 12 オ 12
(5.6%) (27.8%) (33.3%) (33.3%)
2. ワープロで英語の文章や手紙を書いてみたい。
3. 授業中に、手をあげたり声を出したりする。
4. 授業のとき、テキスト・ノート・プリントなどを忘れることがある。
5. 自分の英語の発音はよい方だと思う。
ア 0 イ 2 ウ 10 エ 12 オ 12
(5.6%) (27.8%) (33.3%) (33.3%)
6. 英語の歌を覚えたり、歌ったりしたい。
7. 英語の単語を覚えるのは、クラスの中では早い方だと思う。
ア 0 イ 3 ウ 14 エ 7 オ 12
(8.3%) (38.9%) (19.4%) (33.3%)
8. 英語で書かれたものを見たとき、知っている単語があるかどうか、注意してみる。
ア 6 イ 8 ウ 10 エ 7 オ 5
(16.7%) (22.2%) (27.8%) (19.4%) (13.9%)
9. 家で、テキストを声を出して読む。
10. 授業で、テキストの基本文は理解できる。
11. 家で英語の辞書を使うことがある。
12. いつも英語の予習をする。
13. 授業で、発言（発音）するとき、自分の声は大きい方だと思う。
14. 英語が役に立つような仕事をしてみたい。
15. 英語の文を暗記したことがある。
16. もし、外国の中学生が希望してきたら、文通をする。
ア 19 イ 1 ウ 5 エ 4 オ 7
(52.8%) (2.8%) (13.9%) (11.1%) (19.4%)
17. 英語の授業で勉強したことを復習している。
ア 0 イ 7 ウ 9 エ 12 オ 8
(19.4%) (25.0%) (33.3%) (22.2%)
18. 英語の勉強は、これから役に立つと思う。
19. 外国の人が英語で話しているとき、わかるかどうか注意して聞く。
ア 12 イ 4 ウ 9 エ 6 オ 5
(33.3%) (11.1%) (25.0%) (16.7%) (13.9%)

20. 授業では、ノートをきちんととっている。
21. 友だちと、英語のことを話すときがある。
22. テレビやラジオの英語番組を視聴したことがある。
ア 28 イ 2 ウ 0 エ 3 オ 3
(77.8%) (5.6%) (8.3%) (8.3%)
23. 授業でわからないことを先生に尋ねることがある。
ア 3 イ 2 ウ 4 エ 13 オ 14
(8.3%) (5.6%) (11.1%) (36.1%) (38.9%)
24. 英語を話すとき、できるだけ英語らしく発音しようとする。
25. 外国の人に何か尋ねられたら、できるだけ答えてあげようと思う。
ア 13 イ 6 ウ 5 エ 7 オ 5
(36.1%) (16.7%) (13.9%) (19.4%) (13.9%)
26. 外国へ旅行したいと思う。
27. 家での英語の勉強は、他の教科と比べて多い方だ。
28. 始業時、前回の授業で何をしていたか覚えている。
29. 英語が、もっとできたいと思う。
ア 24 イ 5 ウ 3 エ 1 オ 3
(66.7%) (13.9%) (8.3%) (2.8%) (8.3%)
30. いろいろな国のことや英語以外の言葉を知りたい。

〈回答の考察〉

生徒は、英語への興味・関心は高い(22・29)が、学習態度は消極的である(17・23)。そして、英語の運用能力には自信をもてない(5・7)が、積極的に使ってみよう、という関心をもっている(16・25)。それは、日常生活で英語の単語や文を見たり、聞いたりしたときの態度として表れている(8・19)。そこには、未知の事柄を知りたい、という意欲があるのであろう。

そこで、生徒が知っている語句を見つけ、それを手がかりとして、英語で表現されている内容を「推測する活動」を言語活動の中に位置づける。こうして、生徒のもっている意欲を満たすことができれば、コミュニケーションの基礎となる能力と積極的な学習態度が育つと考える。

《コミュニケーションへの関心》 4月実施

ティームティーチングで、自分の生活や周囲の様子を説明する教科書題材を、AET自身の紹介として語らせ、聞き取れた語句を手がかりに内容を推測した。そして、その内容に関するコミュニケーション活動として「名古屋の紹介」を行った。

生徒は、文字を通して内容を理解することよりも、聞き取れた語句や相手の表情から内容を推測することに積極的に取り組んだ。さらに和英辞典を使いながら書いたり、自身で話したりすることに真剣に取り組む姿が見られた。

《ビデオ視聴による理解度テスト》 5月実施

旧版の教科書の読み物教材である「ロボット」のビデオを視聴し、登場人物の表情や聞き取れる語句からあらすじを推測した。(結果は次ページの表のとおり。)

この題材は、旧版で2学期末のものであるため、この時期には未習語が多く、生徒には未知の世界となる。推測の手がかりとして、表情や聞き取れた語句だけではなく、言葉の抑揚に着目した生徒も見られた。ロボットが家にやって来た理由を推測できなかったのは、日本語が不適切であったためだと考える。「どうして」に対して「歩いて」「UFOで」などの解答が多かったからである。

図3: 指導過程

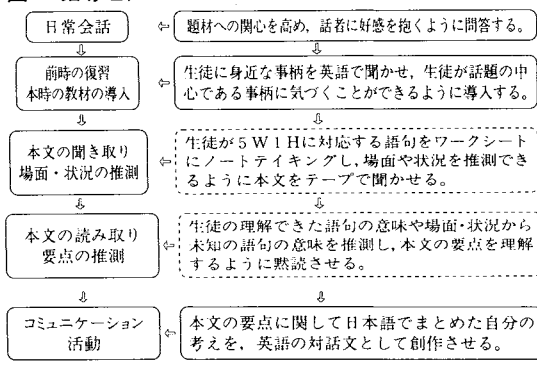


図4: 授業で使用したワークシート (注: 英文の情景〈横浜駅プラットフォームと登場人物〉を描いたイラストは省略)

Have+過去分詞=現在完了形 3年6組 番

This is Yokohama Station. Jin and Natuo are waiting for Yayoi on Platform 9. They are going to visit Kamakura. The 8:30 train has just arrived. But Yayoi has not come yet. Now it is eight thirty-six. Yayoi is running up the stairs. "Oh, am I late? Has the train gone?" "Yes, it has already gone. That's no good." "That's O.K., Jin. We can catch the 8:46 train." Kamakura is one of the oldest cities in Japan. In 1192, Yoritomo became the *shogun* and set up his government there. Kamakura has been famous since then.

Shirens (編集部注: Shirensは「武練」をもじったもの)
A. 「わからないことば」「知らないことば」を、下のように分けて書きなさい。

人 間		どれかわからないもの
場 所		
時 間		
も の		
動作を表すことば		

- B. この出来事を、簡単にすると?
 [] が [] を [] た。
- C. 次の言葉の意味は?
 stairs = [] became = []
 government = [] set up = []
- D. 質問に答えなさい。
 ○何時の列車に乗りますか? _____
 ○鎌倉は、どのようなところですか? _____
 ○弥生ちゃんは、なぜこうなったのですか? _____
- E. 弥生ちゃんと話そう!!!
 私 ① なぜ遅れたの? _____
 弥生 ② _____
 私 ③ _____
 先生 _____

内容理解に関する質問	正答数
ロボットの名前は何というか。 Mr. Help	21 (58.3%)
どうしてロボットが家に来たのか。 父の母への誕生日プレゼント。	1 (0.27%)
ロボットが来て母親はどうなったか。 ゆとりができ外出が多くなった。	13 (36.1%)
ロボットが来て子供はどうなったか。 ロボットに甘やかされた。	16 (44.4%)
両親は何を相談したか。 これからロボットをどうするか。	19 (52.8%)

a. 授業研究のねらい

本文の展開を表す名詞や動詞などの内容語の意味を「推測する活動」により、要点を理解することをねらいとした。そのため、修学旅行に関連した場面や状況にもとづく教師の自作教材の要点を読み取り、その要点をもとに生徒が創作した対話文でコミュニケーション活動を行う。内容語の中には、未知の語句として arrived と stairs を含んでいる。

b. 検証事項

- 聞き取れた語句や未知の語句をワークシートにノートテイキングすることは、場面や状況を把握し語句の意味を推測して要点を理解するために有効であったか。
- 話題の中心である事柄を明確にするための pre-questions は、要点に関する自分の考

えを発表し合うコミュニケーション活動への意欲を高めるために有効であったか。

c. 授業実践の概要と考察

生徒は、教師の口頭導入にアイコンタクトをとり、AETの吹き込んだ本文のテープにも耳を澄まして聞き入っていた。生徒の感想には、「登場人物が架空のものではなく、私たちの学校の先生の名前を使ったことが、とても身近に感じられ新鮮に思えました」と書かれている。授業に参加した33名の学習態度を自己評価させた。

①英語の聞き取り		
ア	聞きながらメモができた。	29名 (英語 2名 日本語 18名 両方 9名)
イ	聞きながらメモができなかった。	4名
②英語の読み取り		
ア	読みながら書き加えた。	18名
イ	書き加えていない。	15名

英語の学習に関心はあるが積極的に活動できない生徒Aは、聞き取りでは「動作」以外はすべて日本語で記入したが、読み取りでは1語も書き加えなかった。しかし、読み取りにおける「わからないもの」に arrived と stairs を記入した。これは、未知の語句に着目しており、「推測する活動」を積極的に行ったと考える。

しかし、これらの語句の意味を正しく推測でき

た生徒は少なく、stairs の正答はなかった。

これは、ワークシートに 5W1H に対応する語句をノートテイキングすることは、場面や状況の理解を促しても、語句の意味を推測するための創造的な態度を育てることはできなかったためであると考えられる。

また、読みながら書き加えたと答えている生徒には、聞き取った語句と同じものを書いている場合が多い。書き加えなかった生徒も、すでに聞き取りで 5W1H に対応する語句を記入している。

さらに、生徒が聞き取りを通して読み取りの手掛かりをつかんでいることは、次の実態調査の結果からもわかる。

- | | | |
|---|---|-----|
| ア | 聞く前に、「人間(人数)」「場所」「いつ」「動作のことば」などの質問があったので、聞くときにわかりやすかった。 | 21名 |
| イ | 聞く前に(略)などの質問があったが、わかりやすいとは思わない。 | 9名 |
| ウ | 聞く前に(略)などの質問があったが、聞くときには参考にならなかった。 | 3名 |
| ア | 読むときに(略)などに気をつけて読んだので、わかりやすかった。 | 18名 |
| イ | 読むときに(略)などに気をつけて読んだが、わかりやすいとは思わない。 | 10名 |
| ウ | 読むときに(略)などの質問があったが、気にしなかったので、参考にならなかった。 | 5名 |

さらに、話題の中心である事柄を明確にするための本文の要約文については、次のようである。

- | | | |
|---|---------------|-----|
| この「出来事を簡単に言う」とのところで、自分の書こうとしたものに、一番近いのはどれですか。 | | |
| ア | 弥生が約束の時間に遅れた。 | 18名 |
| イ | 3人が鎌倉へ行った。 | 2名 |
| ウ | 3人が電車に乗り遅れた。 | 10名 |
| エ | その他 | 1名 |
| (弥生が2人を待たせた。3人は電車に乗り遅れたが、鎌倉に行った。) | | |

生徒の活動の実態と設問 B の解答内容から、ワークシートは、「推測する活動」の手掛かりとなる理解できる事柄と未知の語句や不明な事柄を明確にすることになり、要点の理解を促すことができたと考えられる。

物事に積極的に取り組む姿勢が見られない生徒 B の創作した対話文は、日本語であるが「忘れ物を

して家に取りに帰っていたから」「ばかだな」であった。他の生徒の中には、Yayoi が水泳部の顧問名であることから「川におぼれていた子を助けていた」「えっ!? それならしかたがない」という対話もあった。英語で正しく表現できないが、要点の理解と生徒自身の生活が結び付いた創作会話である。基礎基本となる言語材料に習熟しているのに英語を不得意だと考えている生徒 C は、“My car had an accident run to Yokohama Station.” (指導後は I had a traffic accident on the way to Yokohama Station.) “Were you all right?” という対話文をつくった。現実起こりそうな状況を想起し、積極的にコミュニケーション活動を行おうとする態度が見られる。これは、生徒の意欲に関する実態調査の中で、最も楽しかった活動を選ばせた結果にも表れている。

- | | |
|--------------------------|-----|
| ③ コミュニケーション活動への意欲(複数回答可) | |
| ・ 弥生との対話活動を授業の中心に選んだ生徒数 | 29名 |
| ・ 聞き取りを授業の中心に選んだ生徒数 | 7名 |
| ・ 読み取りを授業の中心に選んだ生徒数 | 6名 |

この結果は、pre-questions により、話題の中心となる事柄を明確することができ、積極的にコミュニケーション活動に参加しようとする態度が引き出されたためであると考えられる。

d. 課題

コミュニケーションを継続させるためには、表現されている事柄ばかりではなく、背景となる事柄を理解していることも大切である。そのために、本文に記述されている事柄のほかに、記述されている事柄の背景となる事柄を推測し、理解するようにさせる活動が必要である。このような活動は、未知の語句や不明な事柄を推測しようとする創造的な態度を育てるための有効な手だてとなると考える。

今後は、言葉で表現されている事実の背景となる事柄を推測することのできる題材を用い、生徒に「推測する活動」が要点の理解を促していることに気づかせる。そして、生徒自身が積極的なコミュニケーションの基礎となる力を伸ばそうとする態度を育てる手だてを研究する。

3. F.2 第2次授業研究 (9月30日実施)

a. 授業研究のねらい

積極的にコミュニケーションを図るためには、その目的となる事柄に関心がもてなくてはならない。そのためには、インフォメーション・ギャップのあることが必要である。そこで、授業で扱う未習の言語材料や本文の内容も、生徒への導入を工夫することによりインフォメーション・ギャップとして機能させることができると考える。それは、第1次授業研究では「推測する活動」を読み取り指導の中に位置づけて、生徒の積極的に題材と関わろうとする態度を見ることにより検証できた。

第2次授業研究では、未知の語句の意味を推測し事柄の要点を理解するようにさせた上で、本文中の事実だけでは判断できない事柄を推測することにより、コミュニケーション活動への積極的な態度を育てることをねらいとした。

b. 検証事項

- (1) 本文から読み取れる事柄だけからは答えることのできない設問は、積極的にコミュニケーションを図るために解答を推測して自分の考えをまとめるために有効であったか。
- (2) ワークシートを活用して未知の語句の意味や不明な事柄を推測することは、コミュニケーションの基礎となる力として必要な態度に気づかせるために有効であったか。

c. 授業実践の概要と考察

本時の教材は、本校在籍の外国人生徒の母国の一つであるブラジルに関する関係代名詞を用いた説明文である。その要点に関して、生徒自身が創作した対話文でコミュニケーション活動を行った。
〔題材への関心〕

B男は、周囲の生徒の活動に促されて学習を進める生徒であるが、七つの未知の語句の意味を書こうとする意欲が見られた。腕で隠しながらも自分から一、二語書き込んだ。教師が意味を説明するときには、正解していた語句は赤丸で囲み、わからなかったり誤って推測した語句は、正しく記入する指示をした。B男は、教師の説明に応じてすべての語句の意味を記入し、ブラジルにのみ赤い丸を付けた。また、話題の中心である事柄を明確にする設問では、最初にブラジルに渡ったのは「日本」人と記入し、「ヨーロッパ」人と書き直し、正解を聞いて再び「ポルトガル」人と書いた。B男の消極的な日常生活態度と比較し、本文の内容に関心をもたせることができたと考える。

〔コミュニケーション活動への関心〕

題材を英語で口頭導入するときには、外国籍の生徒の名前を繰り返し、同じクラスになったことのある生徒に挙手をさせたり、外国籍の生徒の学校生活の様子を尋ねたりした。また、漢字・ローマ字・ポルトガル語の三つが同時に用いられてい

図5: 授業で使用したワークシート (注: ブラジルの町の市街写真〈漢字・ローマ字・ポルトガル語の看板が見える〉は省略)

Let's listen!!! 3年6組 番 _____

Brazil is a country on the other side of the earth. It is the fifth largest country in the world. It is about twenty times as large as Japan. The Portuguese people were the first Europeans to come to Brazil. In 1908 the first group of Japanese came across the sea to work there. These immigrants from Japan are called *Nikkei*. In Brazil Portuguese is the language they use as the official language. Some of the other *Nikkei* can often use Portuguese and Japanese. But most of the younger *Nikkei* know only Portuguese. They can not speak or understand Japanese. They look like Japanese but they are not. They are Brazilians.

Shirens (編集部注: Shirensは「試練」をもったもの)

A. 次のことばの意味を書きなさい。

- Brazil = Brazilian (s) =
- Portugal = Portuguese =
- immigrant (s) = European (s) =
- official language =

- B. この出来事を、簡単に言うて？
 海外から最初にブラジルにわたったのは () 人である。
 ブラジルに住んでいる () 人は () と呼ばれている。
 ブラジルでも使われていることばは () 語である。
- C. 次の質問に答えなさい。
 ブラジルの大きさはどのくらい？ _____
 日本人はいつから住み始めましたか？ _____
 ブラジルでは、どうして外国のことばが使われているのでしょうか？ _____

D. 友達とおしゃべりしましょう!!!

- 私 1 What do you think about Brazil?
- 友達 2 _____
- 私 3 _____

●新しいことばを左側に書き出してみよう。

聞こえたもの(新しいことば)	????????????????

るブラジルの町の写真をワークシートに載せた。「いろんな字が書いてあるからどこかと思った」「最初、横浜かと思ったけど、中華街じゃなくて、英語じゃないみたいなので、わからなかった」という感想から、生徒は題材に関して推測するとともに、未知の場面や状況に対する関心を高めることができたと思う。

未知の語句の意味を「推測する活動」では、全員が Brazil の意味を正解していたが、Brazilian (s) の意味を誤っている生徒が何人もいるため、音声そのまま外来語としてとらえ、推測する活動はできていないと考える。未知の語句の中で、「移民」の immigrant(s) と「公用語」の official language に正解はなかったが、国際語と記入している生徒がいた。それは、生徒にとって推測することのできる未知の事柄の限界だと考える。つまり、正確な表現ではないが、この生徒の国際語という表現には、ブラジル国内で幅広く使われている言語であるという推測ができていられる。一方、immigrants には、何も書けない生徒ばかりであった。immigrants を推測するには、from Japan と Nikkei という語句が手掛かりとなるが、あらかじめ「日系」という語を知っているという生徒はいなかった。そこで、推測できる範囲は、「推測する活動」の手掛かりとなる生徒の先行知識との相関が最も強いと考えられる。

ブラジルの公用語としてポルトガル語が用いられている理由を「推測する活動」では、ほぼ全員がポルトガル人が最初にブラジルに渡ったから、と答え「植民地」という表現は2名しかいなかった。しかし、因果関係を正しく理解しているので、生徒が題材に積極的に関わり、自分の考えをまとめようとする態度を育てることに有効であったと考える。

対話文には、“There is Kantaiheiyo zozantai on of the Andes sanmiyaku.”（指導後には “There is the Andes belonging to Kantaiheiyo zozantai.” 環太平洋造山帯の一部のアンデス山脈がある）や “I think good country. I want to go there some day.” という、自分の心情や知識を述べたものがある。生徒の感想には、「日系人のことは、今まであまり興味がなかったけど、日系人のこと

についていろいろ考えることができたと思う」と書かれている。

このように、本文に表れていない事実を推測する活動は、生徒が積極的にコミュニケーションを図ろうとして自分の考えをまとめるために有効に働いていくと考えられる。

また、生徒が聞き取りや読み取りの活動で留意していることでは、「知っているを出して、それについて“カン”で考えて、あてていく」「知っている単語が聞こえてこないか（注意して聞く）」を29名の回答数中に24名が挙げている。

これは、生徒がワークシートの活用による「推

問題

次の文を読んで、あとの問いに答えなさい。

The earth is one of the nine planets moving around the sun. And it is the only planet that has air to breathe and water to drink. It is also the only planet that has plants and animals. There are about 350,000 different kinds of plants on the earth. More than 1,000,000 kinds of animals live here.

The earth looks blue and beautiful when it is seen from the space. But is it really a good and beautiful place to live today? Many plants and animals are dying out. The air, seas, and rivers are becoming dirty.

Plants have been on the earth for more than 3,000,000,000 years. We need plants in order to live. Green plants give off oxygen. All animals must breathe oxygen in order to live.

die out=死に絶える in order to ~ ~ ~するために oxygen=酸素

(1) 本文の内容を想像して、次の語句の意味を考えなさい。

ア planet イ breathe ウ dirty エ give off

(2) この文に題名をつけるとしたら、次のどれが最も適当か選びなさい。

ア 地球と宇宙 イ 地球と生物

ウ 地球と人間

設問別正答率

	(1) ア	(1) イ	(1) ウ	(1) エ	(2) 題名
学級	15 45.5%	9 27.3%	8 24.2%	7 21.2%	29 87.9%
学年	66 32.0%	52 25.2%	40 19.4%	59 28.6%	154 74.8%

(注) 設問別正答率のエにおいて、学級正答率が学年を下回っているのは、採点基準の差異を見逃した筆者の不注意による。該当する give off の推測に対して、筆者は生徒の語彙レベルでの先行知識となる「与える」を正答としなかったが、他学級には正答としたものがあった。筆者は、生徒には植物は大気中の酸素を与えるのではなく、光合成を行っているという先行知識があるため他の表現が可能であると考えたからである。そこで、評価基準では「作る、作り出す」という表現も許容とし、検証問題実施後には、文脈から推測される意味と同時に、語彙レベルの意味も生徒に示した。

測する活動」を通して、積極的にコミュニケーションを図るためには、伝えられた事柄を正しく理解することにより不明な事柄を推測していけば、先行知識に応じて判断することができるようになるということを、実感することができたためであると考えられる。

その実態を、同学年の他クラスの生徒と比較し、「推測する活動」をコミュニケーション能力として活用しようとする態度と、未知の語句の意味や概要の理解度との相関を調査した。そして、前ページのような実態が見られた。

4 まとめ

国際化した社会では、国の内外を問わずに様々な人々とコミュニケーションを図ることのできる知識と態度の習得が求められる。そのために、自分の意思を外国の人にも「伝えたい」、外国の文化や人々の言葉を「知りたい」という意欲を高め、日常生活の中に他の文化や言葉を学習する機会をとらえようとする生徒に育ってほしい。このよう

なねらいを、授業実践と文献研究から、次の2点について明らかにすることができた。

- A. 言語活動の中に「推測する活動」を位置づけることにより、伝えられる事柄を積極的に理解し、未知の語句や不明な事柄を尋ねようとする態度を身に付けることができるようになる。
- B. 言葉では表現されていない登場人物の意思や事柄の背景となる事実を「推測する活動」は、話題の中心である事柄を積極的に理解し、自分の考えをまとめようとする態度を育てることができる。

今後は、英語を用いて外国の人とのコミュニケーションを図ることにより、豊かな心をもって相手の文化や言葉を学習する生徒を育てる授業実践と文献研究を深めていくことが必要である。

なお、以下に参考文献として付した書名などは good language learners の育成と入門期の英語指導にあたる教師の参考になると考えたものである。

また、ページ数の付してある部分を理論的背景として本実践をすすめた。

参考文献

1. Carrol, John B. (1963) "A Model of School Learning," *Teachers College Record*, 64, 8, May, 723-33.
2. Politzer, R. (1965) "Foreign Language Learning: A linguistic Introduction," Prentice-Hall, 18.
3. Jakobovits, Leon A. and Robert J. Nelson (eds.) (1970) "Motivation in Foreign Language Learning," Tursi, Joseph A. (ed.) 31-104.
4. Maslow, A. H. (1970) *Motivation and Personality*, Harper & Row, 35-58.
5. Naiman, N., Maria Frohlich, and Angie Todesco (1975) "The Good Second Language Learner," *TESL Talk* 6, 58-75.
6. Rubin, J. (1975) "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us," *TESOLQ*, 9, 1, 41-51.
7. Stern, H. H. (1975) "What Can We Learn from the Good Language Learner?," *CMLR*, 31, 4, 304-18.
8. Allright, R. L. (1977) "Motivation-The Teacher's Responsibility?" *ELTJ*, 31, 4, 267-74.
9. Widdowson, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press. (東後勝明, 西出公之訳 (1991) 『コミュニケーションのための言語教育』 研究社出版)
10. Finocchiaro, M. (1979) "The Functional-Notional Syllabus: Promise, Problems, Practices," *ETF*, 17, 2, April, 11-20.
11. Brown, H. D. (1980) *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice-Hall.
12. 羽鳥博愛, 松畑熙一 (1980) 『学習者中心の英語教育』 大修館書店, 49-51.
13. Reiss, M. A. (1981) "Helping the Unsuccessful Language Learner," *MLJ*, 65, 2, 121-28, also in (1983) *CMLR*, 39, 2, 257-66.
14. Sinclair, J. McH. Brazil, D. (1982) *Teacher Talk*, Oxford University Press.
15. 三浦省五 (編) (1983) 『英語の学習意欲』 (英語教育学モノグラフシリーズ) 大修館書店, 15.
16. Hammerly, H. (1985) *An Integrated Theory of Language Teaching and Its Practical Consequences*: Second Language Publications, Canada. (山岡俊比古訳 (1988) 『第2言語教授—実践的統合理論を求めて—』 ニューカレント インターナショナル, 185-95.)
17. Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 164-66.
18. Oxford, R. (1989) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Newbury House / Harper & Row.
19. Oxford, R., et al. (1989) "Language Learning Strategies, the Communicative Approach, and their Classroom Implications," *Foreign Language Annuals*, 22, 1, 29-39.
20. 天満美智子 (1989) 『英文読解のストラテジー』 大修館書店, 197-200.
21. 松村幹男 (編) (1990) 『英語教育学』 (教職科学講座第18巻) 福村出版, 76.
22. 水野晴光 (1990) 「視界ゼロ時代における外国語教育」『現代英語教育』 研究社出版, 27, 8, 11月号, 16-18.
23. Richards, Jack C., et al. (1992) *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*, Longman, 238.
24. 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ (1992) 『学習者中心の英語読解指導』 大修館書店, 6-10.
25. 谷口賢一郎 (1992) 『英語のニューリーディング』 大修館書店, 51-69.
26. Nunan, D. (1993) *Penguin English Applied Linguistics: Introducing Discourse Analysis*, Penguin Books Ltd.

姉妹校交流を通じたコミュニケーション活動の分析 (概要)

奈良県立片桐高等学校教諭

小林憲一

はじめに

私の勤務校は、アメリカの(Maryland州 Bel Air市) John Carroll 高校と姉妹校関係にあり、毎年12名の生徒と2名の引率教員を4週間のプログラムで短期留学派遣している。どの程度までの英語の指導が、アメリカでの4週間の学校生活、および、ホストファミリーでの生活に必要であるかを検討しつつ、毎年、試行錯誤をくり返している。

平成5年度のプログラムで5回目の交流となるので、今後も円滑な国際姉妹校交流を促進するために、「コミュニケーション活動の分析」という観点から、本研究に取り組んだ。

1 研究の目的

日本人の高校生が、アメリカの高校で4週間にわたり、学校生活を送り、ホストファミリーとともに家族の一員として日常生活を不都合なく送るためには、どの程度のコミュニケーション能力が必要とされるのか。サンプル調査からわかった会話例と、帰国後のアンケート回答の分析を通して、検証を試みた。また、生徒がコミュニケーションをはかる上で、重要だと思ったり、困難であると感じた内容を、サンプル例をもとに解明し、そこから英語でコミュニケーションをはかる場合の留意点を明らかにして、今後の姉妹校派遣生徒の事前の会話指導で活用することを目的とした。

2 研究方法

姉妹校派遣生徒に、日記形式の“Communica-

tion Note”を配付し、Smooth Communicationの例を記入させた。相手の会話内容が十分理解できるとともに、自らも会話し、お互いに有効なコミュニケーションが形成された例を書かせた。相手の会話内容を理解したが、Yes, Noあるいは、沈黙の笑顔でしか対応できなかったような例についても記入させた。

Noteを完成させるために、身近なホストシスターやホストブラザーと会話をもつことが、コミュニケーションをスタートさせることができるという指導を、出発前に徹底して行った。

帰国後、“Communication Note”を回収して、教室、車の中、キッチン、買い物等の会話の行われた「SITUATION」ごとに分類し、実際に行われたコミュニケーションのようすを再現した。

また、帰国後アンケート調査をして、コミュニケーション活動をする上でのポイントや問題点の解明に努め、さらに、生徒が英語でコミュニケーションをする自信を獲得していく過程についても検討した。

3 EXAMPLES OF REAL COMMUNICATION <抜粋>

Looking at a photo:

Host Mother (HM): What kind of clothes is she wearing? She looks very pretty.

Japanese Girl (JG): She is wearing a Japanese kimono. This picture was taken on her 20th birthday.

HM: Her kimono has nice colors. Do you

also wear a kimono sometimes?

JG: No, I don't have a kimono. Kimonos are made of silk and are quite expensive.

HM: Oh, I see. I've never seen a real kimono before.

At the Table (1)

Host Father (HF): Why don't you take more chicken?

JG: Thank you. This is delicious. I like it. You always eat a lot of chicken?

HM: Yes, we do. I think it's because chicken is easy to cook.

JG: Hmm. (Smiles)

At the Table (2)

JG: I'll teach you how to use chopsticks.

Host Sister (HS): Oh, thank you.

JG: Can you use chopsticks?

HM: I sure can.

JG: Is it difficult?

HM: Not really. I've tried them at Chinese restaurants before.

At the Table (3)

JG: This is called Kuro-Zato.

Grandmother (G): The fulo what?

JG: No, no. Ku-ro-za-to. "Kuro" means black. "Zato" means sugar. Kurozato.

HS: Kurozato?

JG: Good. Kurozato. You won't get fat even if you eat a lot of it.

HS: Oh, and do you lose weight too?

JG: Yes, it's good for your health.

At school (1)

JG: What subject is the next class?

Classmate (CM): Math. It's a boring class. I hate math. Do you like it?

JG: No, I don't like math. May I look at your textbook?

CM: Sure. Can you do these exercises?

JG: Me? Maybe I can.

At school (2)

JG: I want to print out what I wrote.

Teacher (T): OK, press this button and wait

for a while, please. Did you enjoy the computer class?

JG: Yes, very much. I like computer classes.

T: Computers in the States are really fantastic. Do you have computers at your school?

JG: Yes, we have many computers in our school, too. I don't have my own computer. I have a game computer. We call it "Fami-con."

T: What was that?

JG: Fami-con. Peep-peep-peep!

T: Oh, you mean TV computer games!

At a T-shirt shop

Clerk (C): May I help you?

JG: I want you take something off the price.

C: It is a cheaper price. OK. Two dollars off. Just 14. Do you need "XL"?

JG: Yes, for my brother.

C: This is the same size. OK?

JG: OK. Yes, thank you. I buy this.

C: Which bag would you like? A paper or vinyl bag?

JG: Paper bag.

C: OK.

Sports

Japanese Boy (JB): Let's play football.

Host Brother (HB): OK. You know the football?

JB: I like soccer. You call football. We call soccer.

HB: We call both, soccer and football. But American football is different from soccer.

JB: Yes, I know, they are different.

HB: When I am free, I kick the ball. Shall we go over there?

JB: How far is it?

HB: Up to that fence. You see?

JB: Yeah.

4 アンケート調査の分析 〈抜粋〉

以下に示す 1, 2 のアンケートの質問について

寄せられた回答を分析すると、次のような結果が得られた。(一部項目の紹介)

1 コミュニケーション (意志の伝達, 情報の伝達)をはかる上で, 重要だと感じたことを具体的に示してください。

- 聞こう, 話そうとする姿勢。
相手は, 真剣に理解しようとしてくれているのと同様に, 私も集中して理解しようとした。
- わからないことをほうっておかない。
素直になる, 正直が一番。
- あきらめないこと。
あきらめないで, 何回も, 何回もわかるまで聞きかえすこと。
- 辞書を使って, 何とか言おう, 理解してもらおうと努力すること。たいていの場合, それで理解してもらえた。
- 発音に気をつけ, 話している人の動作や目や顔の表情を見ること。
- 何でも見てやろう, 知ってやろうとする好奇心。
新しいことは何でも試した。ジェスチャーや絵なども混ぜて, 相手が理解してくれるまで, いろいろ言葉を探して説明した。コミュニケーションの努力を途中で投げ出さないこと。
- 言葉をわかろうとするよりも, 相手の気持ちを理解しようとする心がまえが必要。
- 知らないことや, 知らない物などがあれば, 積極的にどんどん聞いてみるのが大切だと思う。
- 英単語を多く覚えていること。
- わからなかったら, ちゃんと “I don’t know.” と言うこと。自分のしたいことをはっきり述べるとともに, 他人の家としてではなく, 自分の家にいるように気をつかわずリラックスして生活する。

コミュニケーションをはかるポイントは, 何でも積極的に取り組むこと, そして, 理解しにくいところは, はっきりと意思表示をして繰り返し説明を求めることである。生徒は, 自分の意思をボディランゲージを含めて, 何とか相手に伝えることに, 苦労したようである。

特に, “I don’t understand.” や “Pardon?” を

タイミングよく使えることも重要である。日本人生徒は, わからなくても, じっくりと微笑んでその場をやり過ごすことが多いが, 快適に4週間ホームステイするためには, 微笑みだけでは不十分である。

リラックスした雰囲気の中で我が家にいるように生活し, 相手の気持ちを理解しようとする姿勢は, コミュニケーションをスムーズに展開するには極めて有効なことである。

2 言葉につまって, 自分の意思を正確に表現できなかった時, どのように対処しましたか。

- 辞書を引いて, それを見せたり, ジェスチャーをした。物があればその物を見せたり, 単語をくっつけたりした。
- “Never mind.” と言って, 話題を変えた。
- 友達に尋ねて, 翌日改めて説明した。ほとんど何でも, 最終的には通じたようだが, それほど困ることはなかった。
- 辞書を引いて英文を紙に書いて説明したが, それでもわからない場合は, “Sorry, I can’t explain.” と言っていた。
- 遠回しに説明した。例えば, “I want something to drink.” がわからない時は, “I’m thirsty.” と言い換えた。
- 連想ゲームみたいに, 関連のありそうな単語を出していった。

辞書を使って, ジェスチャーをまじえ, 関連のある単語を並べてみたり, 違う表現方法を試みたり, その場その場で臨機応変に対応しているようである。また, 細かな点にこだわらず話題を変えたり, “Sorry, I can’t understand.” とはっきりと理解の限度を示すことも, コミュニケーションを継続していくためには必要なことである。

“I don’t understand.” と言うことは, 最初は自分の英語力のなさを自ら認めることにつながるため, 少し抵抗があるようだが, スムーズな会話の展開には非常に効果がある。“Does it make sense?” “Do you follow?” “Do you understand

what I say?” などと言いながら、アメリカ人が常にこちらの理解の程度を確認しながら、会話を進めてくれるようになることが多いからである。

5 ホストファミリーからのアドバイス

〈抜粋〉

Question:

What advice can you give Japanese students on how to communicate smoothly with American people during a homestay?

Answer:

The most productive way Japanese students can communicate with Americans is to relax, and not worry even if communication doesn't go well. "Action speaks louder than words." Body language and hand motions make bigger statements than words. Also, "When in Rome, do as the Romans do." Our cultures are almost opposite, but communication is never impossible. (Norman R. Watson)

Answer:

To be able to communicate with American people you have to be open and able to tell what you feel at all times. You have to ask for things because they may not come to you otherwise. You must also be willing to try new things including food and games. Have a good time and meet new people, the kind who could be your friends for life. (Sally Klopocic)

おわりに

この調査研究を通して、生徒がどのようなコミュニケーション活動を展開してきたのかを垣間見ることができた。

コミュニケーションを成立させるためには、相手に伝えたいことがあり、それを伝える手段として適切な言葉を、その場の状況に応じて選択しなければならない。生徒は、身振りや手振り、さらに表情もまじえて、苦労しながらもコミュニケーションを楽しんでいた様子が見えてくる。

学校では、読み書きを中心に英語を教え、コミュニケーションの手段としての英語の使い方をほ

とんど教えていない。しかしながら、生徒は、若い感性を縦横に駆使して、試行錯誤しながらスムーズにコミュニケーション活動に参加している。

今回派遣された12名のうち、平成5年度第1回試験までの英検2級合格者は7名である。このように、高校生としては十分な英語運用能力があり、英語学習や異文化体験を希望する生徒たちのコミュニケーション活動を分析する機会に恵まれたので、以上のような調査をすることができた。

参考文献

- 1 秋澤公二 (1993) 『アメリカ英語の発想』 丸善
- 2 Anderson, Anne and Lynch, Tony (1988) *Listening*. Oxford: Oxford University Press
- 3 Blumenthal, Lasser A. (1987) *Successful Oral and Written Presentations*. New York: Putnam Publishing Group.
- 4 Bygate, Martin (1987) *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- 5 Byrne, Donn (1986) *Teaching Oral English* Essex: Longman.
- 6 Fast, Julius (1971) *Body Language*. London: Pan Books.
- 7 Gabor, Don (1983) *How to Start a Conversation and Make Friends*. New York: Simon & Schuster.
- 8 橋本満弘 (1988) 『英語コミュニケーション論』 学書房
- 9 Holtz, Herman (1991) *The Executive's Guide to Winning Presentations*. New York: John Wiley & Sons.
- 10 Johnson, K. and Morrow, K. (ed.) (1981) *Communication in the Classroom*. Essex: Longman.
- 11 ジョンソン, K., モロウ, K. 編 小笠原八重訳 (1984) 『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』 桐原書店
- 12 北出亮 (1987) 『英語のコミュニケーション活動』 大修館書店
- 13 Klippel, Friederike (1984) *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 14 Linver, Sandy (1978) *Speak Easy*. New York: Summit Books.
- 15 Lucas, Stephen E. (1989) *THE ART OF PUBLIC SPEAKING*. New York: Random House.
- 16 Malamah-Thomas, Ann (1987) *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- 17 Mckay, Matthew and Davis, Martha (1983) *HOW TO COMMUNICATE*. New York: MJF Books.
- 18 新里眞男他 51 名 (1990) 『オーラルコミュニケーション展開事例集』 一橋出版
- 19 岡秀夫編 (1984) 『英語のスピーキング』 大修館書店
- 20 竹蓋幸生 (1989) 『ヒアリングの指導システム』 研究社
- 21 東後勝明 (1993) 『英会話最後の挑戦』 講談社
- 22 Underhill, Nic (1987) *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 23 Ur, Penny (1981) *Discussions that Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 24 Verderber, Rudolph F. (1993) *COMMUNICATE!* Belmont, California: Wadsworth, Inc.
- 25 和田稔編 (1993) 『オーラル・コミュニケーションの指導と評価』 開隆堂
- 26 Wardhaugh, Ronald (1985) *HOW CONVERSATION WORKS*. Oxford: Basil Blackwell.
- 27 Widdowson, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- 28 Widdowson, H. G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 29 ウィドゥソン, H. G. 東後勝明, 西出公之訳 (1991) 『コミュニケーションのための言語教育』 研究社
- 30 Yashima, Tomoko and Viswat, Linda (1993) "An Analysis of Communication Problems of Japanese High School Students and their Host Families", *HUMAN COMMUNICATION STUDIES*, vol. 21, 181-196.

四技能を使っての学習が練習問題の反復よりも有効であることを、語彙の習得を通して明らかにする試み

茨城県立下館第一高等学校教諭

川 貞夫

資料: p. 92-p. 94

はじめに

四技能、すなわち、listening, reading, writing, speaking の能力を身につけることが外国語の学習の目的であり、したがって、授業では四技能の練習が行われるべきである。ところが、実際の高校の授業においては、そのことがなかなか行われにくい。

その理由としては、四技能を授業で練習することの有効性がはっきりしていないこと、またそれを効率的に行う方法が見つからないということが考えられる。

本研究の目的は、四技能を授業で練習することの有効性を、語彙の習得を通して明らかにし、さらに、四技能を授業で練習する適切な方法について考察することである。

方法としては、四技能を授業で練習して語彙を学ぶ群を「実験群」とし、同じ語彙を練習問題を繰り返して学ぶ群を「統制群」とする。そして、その二つの群が獲得した語彙を比較することによって行う。

本論の構成は、1では、四技能を授業で練習することが重要であるにもかかわらず、実際の教室では実施されにくい現状について考察し、2では、四技能の練習が有効であることを大脳生理学の観点から考察する。3では、実験の方法について詳述し、その結果を提示して、それについて考察する。4では、それをもとに、さらに実際の授業で四技能をどのように行ったら効果的であるかについて考察する。

1 四技能を授業で練習することが重要であるにもかかわらず、実際の教室では実施されにくい現状について

1.A 四技能を授業で学ぶことの意義

外国語の学習の目的は、その外国語を使ってコミュニケーションを行えるようにすることであるが、コミュニケーションとは、情報を聞きあるいは読むことによって受け入れ、自分の意志を話し、書くことによって相手に伝えることである。したがって、外国語の学習の目的は、この四技能(listening, reading, writing, speaking)を習得することである。

これらの四技能は、個々の能力であると同時に、総合的なものである。話すことは、聞く能力を背景にしなければ成立しないし、また、書く能力も他の三つの能力と深くかかわっている。

しかし、Oxford (1990) が“Language Learning Strategies”の中で指摘しているように、「一つの技能の練習によって、自動的に別の技能の能力も備わるという考えを支持する根拠はない。それぞれに練習をすることが必要である」と思われる。

したがって、外国語の授業においては、listening, reading, writing, speaking の四技能を学び、練習することが不可欠である。

1.B 実際の教室では実施されにくい現状について

四技能を授業で学ぶことが必要であるにもかか

ならず、実際の授業ではそれが行われにくい現実がある。伊藤和夫(1993)は、予備校の講師としての体験から、進学校の英語教育について、次のように述べている。

「予備校で教えていると、学校の先生は読んで訳すだけで、あとは何もしてくれないという学生の訴えに接することが多い。体制と権威によって支えられた『学校』教育はそれですむし、訳を暗記することで学校内の試験を切り抜けるのは、生徒の『生活の知恵』である。」

また佐藤秀志(1988)は『新英語教師読本』の中で、塾の指導について次のような指摘をしている。「塾の指導では、ほとんどがテキストの全文

訳をやらせている。その第一の理由は、塾の講師がそのような指導を受けてきたからであり、そのような指導——日本語で文法の説明を一文ずつ行い訳していく grammar-translation の方法——が一番安直だからである。授業中に全文訳をする習慣をつけてしまうと、生徒は、英語を日本語に置き換えることが英語の勉強だと思い込んでしまう。」

以上にあげた例が、現在の教室での英語教育のすべてを示しているわけではない。筆者は茨城県の高教研のLL委員会に属し、LLの研修会で四技能を授業で使うことの効果について発表を行ったが、その時に四技能についてアンケートを実施

SUMMARY

This paper reports the findings of a study that investigated the effectiveness of practicing the four language skills i.e. listening, reading, writing and speaking in the high school classroom. The purpose of language learning is communication. In order to improve communicative ability, it is necessary to practice the four language skills. However, since the effectiveness of these language skills in the classroom has not been proved, it is not widely employed at Japanese schools. The purpose of this study is to prove the effectiveness of the practice of the four language skills to facilitate the students' language competence.

In the study, the students were made to learn sixty words over a period of three and a half months. The experiment was divided into six sections and in each section, the students learned ten words. The experimental group learned the words practicing the four language skills. The control group learned the same words by answering multiple-choice word drills.

One month after the experiment, a two-part test was administered to the students. The first part of the test dealt with the amount of vocabulary learned during the experimental period. The second part dealt with the 4-language skill materials covered by the experimental group.

Prior to the test, the research had two hypotheses: (1) In the first test the students in the experimental group might have a score comparable to the score of those in the control group, although the control group had more practice with multiple-choice word tests. (2) In the second test, the students in the experimental group might have higher scores than those in the control group, who did not receive 4-language skill instruction.

The result of the first part of the test showed no significant difference in the score between the two groups ($p < 0.05$). The result of the second part of the test showed significant differences ($p < 0.05$), with the experimental group scoring higher marks.

The result of our study shows that one month after the experiment, there was no significant difference between the two groups in terms of the amount of vocabulary acquired. However, in terms of the quality of the acquired vocabulary, practicing the four language skills showed supremacy to practicing word drills. Thus the study indicates that practicing of the four language skills is more effective than simply doing word drills.

した。研修参加者の44名に、英文和訳、あるいは文法の指導以外にどのような実践をしているかをたずねたところ、LLを使った指導、英問英答、tape-listening を使った task, exercise, 作文の指導、classroom English の使用など、様々な指導法が行われていることが示された。その集計から、その研修会に参加した教師が四技能を授業に取り入れていることは明らかである(注1)。

しかし「四技能を高校の授業で使うのは一般的だと思いますか?」という問いには「そう思う」が24人、「そうは思わない」が19人、無答が1人であった。LLの研修会への参加者がすべての英語教師を代表するとはいえないが、「四技能を授業の中で使うことが一般的でない」という印象を、43%の回答者が抱いている。

Oral approach から communicative approach まで、音声、コミュニケーションを用いた指導法が提唱され、導入されてきている。また、現行の指導要領も「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」の育成の重要性を掲げている。しかし、訳読法(grammar-translation method)から脱却できない状況が続いている。

その理由の一つは、この方法が伝統的に続けられており、検証されることなく、漠然と効果的であると信じられつづけている点にある。こうした状況を改善するためには、四技能を使って授業をすることが、四技能の能力を高めるだけでなく、いわゆる受験英語の面でも、あるいはペーパーテストでも高い成果をあげることができることを、論理的にも、実験的にも、明らかにすることが必要である。

2 大脳生理学にもとづいた学習と記憶のメカニズムの観点からの考察

2.A 基本母型と多媒体授業

(注1) 四技能についてのアンケート:「英文和訳、あるいは文法の指導以外にどのような実践をしていますか」への回答。回答者44名、複数回答、()内は総数。(茨城県高教研LL委員会、LLの研修会。平成6年2月実施)

A. listening, reading

- (1) tape listening and task. (19)
- 1. listening cloze test (2) 2. true or false quiz (3) 3. 付属テープ Q and A (3) 4. pre-listening (2) 5. multiple choice (1)
- (2) 英問英答(口頭) (13) (3) 英問英答(筆記) (11)
- (4) LL (8) (5) dictation (8)

「多媒体授業」は、一つの事項を学習するに当たり、さまざまな方法を使うことによって、学習者が、理解し記憶する経路を増やし学習効果を高めるといふ学習方法である。この学習の理論からも、四技能の練習を通して学ぶ方法を、「多媒体授業」の一つの形態とみなすことによって、その有効性が説明される。

Vester (1976)によると、脳のニューロンの網目は生後数か月のうちに作られてしまい、それ以後は、成長したり、分裂することはない。そして、理解、コミュニケーション、学習、その他の行動の決定的な母型(原形)は、この生後数か月の間につくりあげられてしまう。

さらに、その基本母型によって、学習のタイプが決定される。学習の成否は、生徒の基本母型と教師の説明方法が一致するかどうかによって左右される。Vester は次のように主張する。「教師の説明方法が生徒の母型に一致せず、波長が違う場合には、その生徒はできなくなる。(p.60)〈途中省略〉子どもは、教師、教科書、級友のすべてを『パートナー』にして学ぶ。そのためパートナーとうまが合えば、つまり自分固有の連合母型がパートナーのものとよく一致すれば、よく学ぶことになる。」(p.61)

Vester は、物理の法則の多媒体授業を例にとり、次のように、基本母型によって事項の理解の方法が異なることを示している。

「四人の生徒がそれぞれ自分の気に入った方法で、同じ事柄を学ぶ場合を取り上げよう。圧力(P)は力(F)割る圧面積(A)という物理法則を例とする。第一の生徒は抽象的な公式をもとに、純然たる知能により $P=F/A$ を学んだ。二番目の生徒は、目で実験を観察して、その法則を視覚的に学んだ。つまり、先の尖った釘は、先の丸い釘よりも速く壁面に打ち込めることを体験した。

- (6) Having the students summarize in English. (2)
- (7) songs (英語の歌を使い穴埋め) (2)
- (8) tape listening and repetition (1)

B. writing

- (1) 和文英訳 (12)
- (2) composition (習った表現、構文を使って) (8)
- (3) 添削 (3) (4) 自由英作文 (3) (5) 小テスト (1)
- (6) 日記形式 (1) (7) 英語での内容要約 (1)

C. speaking

- (1) classroom English (5) (2) pair work (3)
- (3) AETとの授業 (2) (4) one-minute speech (1)

それはなぜか？ 釘の先端の接点が最小になっているため、圧力が非常に高まったからだ。第三の生徒は、自分で手にとって、握ったり感じたりした。二本の鉛筆をとり、一本は尖った端を上、他は下にしてみた。平らな断面を乗せた親指はなんともなかったが、尖った先は同じ圧力でも痛かった。なぜか？ 先端は表面が小さいため、圧力がひどく高まり、むしろ『触覚』が高まった。四番目の生徒は、聞いたり話したりという聴覚を加えた連合力で理解しようとした。もう一人の生徒が日常会話でその合法性を説明した。もっとも二人は仲良しだった。議論を交わして誤解をとき、平易な事例と現象を自ら発見した。」(p.62)

Vester は、学習に関連する基本母型を、次の五つに大別している。「目で見る型、耳で聴く型、触れて感じる型、それに言語型と、会話型である。」(p.144)そして、そのような学習型に対応するために、多数の知覚の導入路を用い、多媒体授業を行うことを提唱している。

このことはあらゆる科目に言えることであるが、四つの技能という「多数の知覚の導入路」を使うことをめざす外国語学習では、さらにはっきりとしていることである。

2.B 記憶のメカニズム

さらに、この多数の知覚の導入路を通して学ぶことは、記憶という観点からも、学習の効果を高めることにつながっている。

記憶の成り立ちについてはまだ仮説の域を出ない部分も多いが、養老、他は「人生をつむぐ臓器 [記憶]」(1993)の中で、記憶のメカニズムについて、最新のデータ、さらにそれにもとづいた仮説を述べている。

その中の記憶の流れと定着についての部分を要約すると、次のようになる。

まず、感覚器官から入った感覚情報は、それぞれの感覚を分析する大脳新皮質の感覚野で別々に分析される。そして分析が終わった情報は、すべて脳の中で記憶を司る部分である海馬に送り込まれる。そこで、電気的な回路として一時的に保持される。さらに、海馬から大脳新皮質の神経細胞に移され、そこで海馬と同様、細胞どうしのつな

がりがつくられ、記憶が長期に保存される。その時には、単なる電気的な回路が生まれるだけでなく、遺伝子発現を伴った脳の配線の変更が行われていると考えられている。(p.19-20)

このうち初めの感覚情報として入った記憶は、超短期記憶とも呼ばれる。この情報の入口での記憶の成立する条件を、Vester は次のように説明している。

「情報が意識的に『超短期記憶』内に捕えらるには、『注意力』が関与する。だが、注意力がある情報を感じ取れるかどうかは、既存の連合(連想)能力に左右される。」(p.156)さらに「超短期記憶にある情報を2~3秒以内に引き出して、既存のしっかり貯蔵された情報に繋ぎ留めなくてはならない。その際、一つの情報がたくさん『導入路』を通して入ってくれば、それだけ情報は早めに連合(連想)能力をもてる。連合が多いほど、いわゆる『動機づけ』や誘因、刺激が大きくなり、それによって学習のための注意力も増すわけである。」(p.157)

したがって、四技能を使って学ぶことによって『導入路』を増やし、既存の連合能力を増しておけば、情報の超短期記憶がよくなることになる。

さらに、電気的な変化からDNAによる物質的な変化である長期記憶への移行の場合も、同じことが言える。記憶が行われる時には、一つの細胞が一つの記憶事項を受け持っているのではなく、「いくつかの神経細胞がグループになって、」一つの事項を記憶している(養老、他 p.71)。と考えられている。

例えば、一人の人を記憶する場合には、その人に関する細胞ができるのではなく、何個もの細胞がグループになってその人を記憶していて、そのグループの中の神経細胞はほかの誰かを記憶する時にも使われると考えられている。したがって「導入路」が多いほど、一つの事項が多くの神経細胞に担われることになり、それだけ記憶の定着がよくなるということが出来る。

以上の点から、四技能を練習するということが、記憶のための「導入路」を増やすという点において、また長期の記憶への定着という点についても、有効な方法であると考えられる。

3 四技能を授業で練習することの有効性を語彙の習得を通して明らかにするための実験の報告

3.A 語彙の指導を実験に使うことについて

コミュニケーションの成立には文法的な誤りよりも語彙の誤りのほうが影響が大きいことを示す研究結果について、Littlewood (1984) は言及している。それにもかかわらず、学校における英語の指導においては、語彙の指導ということがあまり注目されていない。この点について、若林 (1993) は「高校英語教育では単語の導入ということさえもなくなってしまい、語彙学習は英語教育の裏舞台に押しやられているのが現状である。」と指摘している。また、Nunan (1991) は、語彙学習が英語指導の中で軽んじられた理由の一つとして、1950年代から60年代にかけての audio-lingualism の隆盛をあげている。

語彙の指導を実験に使うのは、まず語彙が結果の測定として計りやすいということがあげられるが、上述のように、語彙の指導が重要であるにもかかわらず、実際の教室において指導の対象として重視されていないことが理由である。また、問題の繰返しをする群を統制群とする理由もその点にある。現在の高校の授業、特に文法・訳読を中心とした授業では、単語や熟語、その他の学習項目の定着のための活動は、授業あるいは授業のほかで練習問題を解くことによって行われることが多いと思われるからである。

したがって、実験方法としては、四技能を授業で練習して、語彙を学ぶ群を実験群とし、同じ語彙を練習問題を繰り返して学ぶ群を統制群として、その二つの群の授業の結果、獲得した語彙を比較することによって行う。

3.B 仮説の設定

以上のことのために、次の仮説を設定した。

1. 四技能を授業で練習して語彙を学ぶ群と、同じ語彙を練習問題を繰り返して学ぶ群、ともに獲得した語彙数は増える。
2. 四技能を授業で練習して語彙を学ぶ群と、同

じ語彙を練習問題を繰り返して学ぶ群とでは、練習の直後では、練習問題を繰り返して学ぶ群が、獲得した語彙は多い。

3. しかし、長期的には四技能を授業で練習して語彙を学ぶ群と、練習問題を繰り返して学ぶ群とで、獲得した語彙数は変わらない。あるいは、さらに、四技能を授業で練習した群のほうが語彙の定着は良い。
4. 四技能の能力については、四技能を授業で練習して語彙を学ぶほうが効果が高い。

3.C 被験者

全日制普通科2年 4クラス 179名

3.D 実験方法

上記の4クラスを等質となるような2群に分け、実験群と統制群とした。大学入試センター試験の問題、および高校用の教科書から60語を選び6課に分け、一つの課に10の単語を学習する教材を、実験群、統制群それぞれにつくった。実験群には、10の単語を含んだ約150~200語の課題文、課題文をもとにした音声教材、質問文、空所補充問題、当該の単語を使った作文の問題を用意した。統制群には、練習問題A'およびA''を用意した。当該の単語を選択肢とした多肢選択問題(テストA、テストB)は両群に共通である。

実験群については、1課から2課までは一つの授業の50分および次の授業の初めの10分を使って実施したが、3課からは、授業の初めの20分を使って4回の授業で一つの課を終了するようにした。統制群については、最初から授業の初めの20分を使って実施した。実験群の3課以後、および統制群の、一つの課の行程は次のようである。
〔実験群〕

- | | | |
|--------|-----------------|-----|
| 〔第一回目〕 | テストAおよび答合せ解説 | 20分 |
| 〔第二回目〕 | 聴解および読解の練習 | 20分 |
| 〔第三回目〕 | 作文および内容に関する口頭練習 | 20分 |
| 〔第四回目〕 | テストBおよび答合せ | 17分 |

〔統制群〕

- | | | |
|--------|--------------|-----|
| 〔第一回目〕 | テストAおよび答合せ解説 | 20分 |
| 〔第二回目〕 | 練習問題A' | 20分 |

[第三回目] 練習問題 A'' 20分

[第四回目] テスト B および答合せ 17分

また宿題として、**実験群**には当該の10の単語を使って自由に英語の短文を書いてくることを、**統制群**には当該の10の単語を使った多肢選択問題を課した。

終了1か月後に、定着率をみるための試験を行った。その時は、その語彙についての多肢選択問題のテストばかりでなく、その語彙を含んだ文を使っての聴解、作文、読解、口頭発表の能力に関するテストを行った。1993年10月下旬から1994年1月下旬まで約3か月を要した。

3.E 指導展開例

指導に使った語彙は資料1(⇒p. 92)のとおりである。ここでは第三課を使いながら、指導の展開を示したい。

[実験群]

1. [第一回目] テスト A

次のテストをマークシート方式で10分間で行う。その後答合せをし、各々の単語について語源、用法、他の語との関連について説明をする。

テスト A

1. I went to the United Kingdom to [1] in a summer school for teachers.
2. I studied how to [2] our teaching.
3. The study was very hard and I sometimes felt [3].
4. I was afraid that my English was [4].
5. I wished I could communicate [5].
6. I made friends with some of the [6]s.
7. Some people were suffering from [7].
8. I [8] understood what I should do.
9. I talked with many people from [9] countries.
10. I understood that we had a similar [10].
 1. desperate
 2. depression
 3. disposition
 4. improve
 5. insufficient
 6. instinctive
 7. participate
 8. participant
 9. sufficiently
 10. various

2. [第二回目] 聴解および読解の練習

AETが読み、録音した課題文のテープを聴きながら、その内容について英問英答を8~10題解く(英問はハンドアウトに書いて配布)。次にそ

のテープを聴きながら、当該の単語を空所とした空所補充問題を解く(問題は聴き取りによる英問英答を終えた時点で配布)。(ここまでが listening practice) さらに、空所補充問題を解いた課題文を読みながら英問英答の答の残りを書く。(reading practice)

a. 問題のスキript

My Experience in the U. K.

Last year I went to the United Kingdom to participate in a summer school for teachers. I went to a university in the northwest part of England, where we studies how to improve our teaching. Sixty teachers from thirty nations had come to study. The study was very hard. I sometimes felt desperate that my English was insufficient and I could not communicate sufficiently. I found that some of the participants were suffering from depression. I instinctively tried to call them by name and greet them in order to encourage them. I felt that was one of the best ways to avoid being alone and to survive three weeks in a difficult situation.

One night we had a party. We sang, danced and talked of various topics. Conversing with many people from various countries, I gradually realized that they were my friends. Before that, friends were the people with whom I have a similar disposition. However, at that time I realized that friends are the people with whom I share a same purpose. Friends are the people that I live, study and work with despite differences in disposition, gender, age or nationality. (197 words)

b. 英問英答

生徒のハンドアウトにある questions は以下のとおりである。

1. Where did the author go to participate in a summer school?
2. What did he study there?
3. Did he feel desperate because the study was hard?
4. Did he communicate sufficiently in English?
5. Were there participants suffering from depression?
6. What did he do instinctively in order to encourage other people?
7. Did he talk with many people about various topics?
8. In his idea, are friends the people that have the same disposition?

c. 空所補充問題

テープを聴きながら、当該の単語を空所とした課題文のハンドアウトに単語を書き入れ、完成さ

せる。その時、テスト A の問題用紙を単語リストとして参照する。その完成した課題文を読みながら、英問英答の答の残りを書く。

3. [第三回目] 作文および内容に関する口頭練習

a. 作文

当該の単語を使っての簡単な作文をする。その時に、日本語を直訳しないように、英語の構文ではどのような順序になるかを尋ねながら、さらに書く前に口頭で文を言ってみるよう指示する。速やかに作文することを促し、綴りの正確さは問わない。作文の練習のハンドアウトの例は以下のとおりである。

Put the following Japanese into English.

1. 私はその会議に出席した。 participate in
2. 私たちはどうやってその学校を発展させるか話合った。 improve
3. 私はやけになっていた。 desperate
4. 彼の説明は不十分だった。 insufficient
5. 私たちはお互い十分にコミュニケーションできた。 sufficiently
6. 参加者は皆満足した。 participant
7. 私は憂鬱な気持ちで座った。 depression
8. 動物は本能的に火を恐れる。 instinctively
9. 様々な国から人々はやって来た。 various
10. 彼はおとなしい気質を持っている。 disposition

b. 話す活動

作文が終わった後では、座席の列ごとに、ペアを組ませ、片方の列の生徒を質問者、隣の列の生徒を回答者として、本文の内容についての Q and A を行う。質問者は第二回で使ったのと同じ、あるいは類似の質問を書いた用紙を持ち、回答者は、原則としてハンドアウトを見ないで、その質問に答え、その答を質問者は書き取る。最後に生徒を指名して答を板書させ、点検をする。

4. [第四回目] テスト B および答合せ

次のテストをマークシート方式で行い、その後答合せをする。

テスト B

1. When I met him first, I [1] understood we could get along.
2. People of a similar [2] can get along with each other.
3. They did not have enough money and some people were in [3].

4. The study was very hard and some people felt [4].
5. Many of the [5]s became my friends.
6. Many people of [6] jobs helped the project work.
7. I went to America in order to [7] my English.
8. I was afraid that my English was [8] to pass the test.
9. I went to America to [9] in a summer school.
10. I wished I could speak English [10].
 1. desperate
 2. participate
 3. depression
 4. instinctively
 5. various
 6. sufficiently
 7. improve
 8. insufficient
 9. disposition
 10. participant

[統制群]

1. [第一回目] テスト A

実験群と同じである。

2. [第二回目] 練習問題 A' および答合せ、解説。そのあと定着の時間として、数分ほど各自発音、綴りの練習をする時間を取る。20分

練習問題 A'

1. He has [1] experiences to be a teacher.
2. The money he had was [2] to buy the book.
3. I [3] raised my hand to protect my face.
4. He has a selfish [4]. / He showed a mild [4].
5. I was [5]; I felt like crying.
6. Many people [6] in the sports meet.
7. All the [7] of the game fought very hard.
8. He lost his job because of the [8] in 1929.
9. I spoke with [9] people at the party.
10. We have to [10] the design of the car to sell it more.
 1. desperate
 2. instinctively
 3. disposition
 4. participate
 5. participant
 6. depression
 7. improve
 8. sufficient
 9. insufficiently
 10. various

3. [第三回目] 練習問題 A''

[第二回目] 練習問題 A' と同じ行程を練習問題 A'' で行う。

4. [第四回目] テスト B および答合せ

実験群と同じである。

[実験群] には、当該の単語を使って、自由に短文を作ってくる宿題を課し、提出のあった者については添削して返却した。また [統制群] には、

ここで示したテストと同じ形式の問題を課し、答は次の時間に掲示した。

〔実験群〕に用いた文の題名と内容は次のとおりである。

〔第一課〕 Unforgettable School Trip: Our school trip was spoiled by a typhoon and we had to stay one night in the train.

〔第二課〕 A Small Expectation I Have Now: I have a friend who likes to reveal the ending of films and books. One day I lent him a book whose last page I had torn out and I am now awaiting his reaction.

〔第四課〕 および〔第五課〕 A Message from C. W. Nicol: C. W. Nicol is an explorer and environmentalist. He talked about his own life encouraging young people in Japan.

〔第六回目〕 Life of Audrey Hepburn: A brief biography of Audrey Hepburn

3.F 測定方法

1. pre-test

a. 語彙のテスト

語彙のテストとしては、当該の60語の単語のうちの20語を選び、多肢選択問題を作った。マークシートを使い、一題2点で採点した。(15分)

b. 聴解力のテスト

聴解力のテストとしては、同じく60語の単語のうちの20語を選んで、その単語を含んだ文を作り、その文とほぼ同じ意味になる文を四つの選択肢から選ぶ問題を作成した。問題文および選択肢の文をAETが2度ずつ読み録音したものを使用(22分)。採点は一題1点でマークシートで行った。

c. 読解のテスト

読解のテストは特に行わなかったが、4クラスの平均を比較するために、9月に行った、英語ⅡBの教科書の読解、および応用問題の成績の比較をした。

2. 課の前後のテスト

各々の課の初めと終わりに、テストを行った(テストA, B)。一題1点としてマークシートを

使って採点をした。A, B, 合計12回行った。

3. post-test

1か月後のpost-testとしては、語彙、聴解力、作文、読解、聴いた内容について口頭で発表する能力の五つについてのテストを行った。

a. 語彙のテスト(25分)

語彙のテストはマークシートを使って当該の60語の単語のうちの40語を選び、多肢選択問題を作った。マークシートを使い、一題1点で採点した。資料2(⇒p. 92)

b. 聴解力のテスト(15分)

聴解力のテストとしては、同じく60語の単語のうちの20語を選んで、その単語を含んだ疑問文を作り、その答としてふさわしい文を四つの選択肢から選ぶ問題を用意した。問題文は、AETが読んで録音したものを使った。問題は2度ずつ読まれた。採点は一題1点で、マークシートで行った。資料3(⇒p. 93)

c. 作文のテスト(12分)

作文のテストとしては、当該の単語から10語を選び、その語を使って短文を作る和文英訳とした。当該の単語は、問題用紙に順序を変えて表示した。一題4点とし、採点基準は以下のとおりである。

正答: 4点 綴り: 綴りの誤りは減点しない。
文法的な誤り: 一つあるごとに2点減点。ただし、時制、三人称単数のs、複数、冠詞の誤りは1点減点。該当する単語が入っていない場合: 0点。
資料4(⇒p. 93)

d. 読解のテスト(18分)

読解のテストとしては、当該の単語のうち31語を含む英文(語数347語 readability: Flesch Grade Level 11. 9)と、それをもとにした20の英問を用意し、英語で解答させた。配点は一題2点とした。解答欄には、主語、あるいは文末に来る語を指示しておいた。

採点基準は以下のとおりである。

正答: 2点 綴り: 綴りの誤りは減点しない。
細部の文法的な誤り、三人称単数のs、単数・複数、冠詞の誤りは減点しない。時制の間違いで、内容の理解と関連がある場合は1点減点とした。内容を把握していないもの: 0点 資料5(⇒p. 93)

e. 話す能力のテスト (30分)

話す能力のテストとしては、LLを使い、聞いた内容について口頭で発表する能力を計るテストとして行った。生徒を列ごとに二つに分け、片方の生徒にはヘッドホーンを通して、当該の単語を含んだ英文を聞かせ、その後その英文にもとづいた英語の10の質問をヘッドホーンを通して聞かせる。その答をペアーの相手に口頭で答える。相手の生徒はその答を書き取る。その10問が終わったところで、立場を変えて別の問題で、同じ行程でテストを行った。

問題文および質問文は、AETが読み、録音したものである。問題文および質問文は2回読まれた。答を書き終わったかどうかを挙手によって確認しながら、テストを行った。答がわからない時は、“I don't know.”と言うように指示した。問題文は、一つは202語で、その中に当該の語は13語含まれている (readability: Flesch Grade Level 7.0 読む速度 151w/m)。また、もう一つの問題は221語で、その中に当該の語は15語含まれている (readability: Flesch Grade Level 7.3 読む速度 132w/m)。

配点は一題4点。採点基準は以下のとおりである。正答: 4点 綴り: 綴りの誤りは減点しない。細部の文法的な誤り、三人称単数のs、冠詞の誤りは減点しない。ただし時制の間違い、および単数・複数に関しては、内容の理解と関連がある場合は1点減点をした。内容を把握していないもの: 0点 資料6 (⇒p. 94)

3.G 分析方法

1. 仮説1の検証のために、帰無仮説1。「指導前と指導後1か月後の間に有意差はない」を立て、両群に行った語彙に関する pre-test と post-test の平均点に有意差が認められるかどうかを、t検定により調べる。
2. 仮説2の検証のために、帰無仮説2。「おのおのの課の終了後のテストの平均点では、実験群、統制群に有意差はない」を立て、おのおの6回のテストについて両群の間に有意差が認められるかどうかを、t検定により調べる。
3. 仮説3の検証のために、帰無仮説3。「指導後

1か月後に行う語彙に関する post-test の結果には統制群と実験群に有意差がある」を立て、両群の間に有意差が認められるかどうかを、t検定により調べる。

4. 仮説4の検証のために、四技能に関する post-test のそれぞれの結果について帰無仮説4。「post-test では、実験群、統制群に差がない」を立て、post-test の結果をもとに、両群の間に有意差が認められるかどうかを、t検定により調べる。

3.H 実験の結果

1. 両群の等質性について

両群の等質性を確認するためにまず9月に行った読解のテストの結果に対し「両群に有意差はない」という帰無仮説を立て、t検定を行った。その結果は表1のとおりであった。

表1: 読解のテスト結果

	n	\bar{X}	分散	t-value	df	p
実験群	89	10.99	13.51			
統制群	89	10.52	12.03	0.881	171	0.001

なお、このテストの信頼度係数は、各問1点、合計20の問題であり、Kuder-Richardsonの公式21を用いると、0.662であった。

検定の結果、帰無仮説は棄却できなかった。したがって、両群の間には有意差は認められなかった。また、語彙および聴解の pre-test の結果においても、両群の間に有意差は認められなかった。

⇒表2および表3

表2: 語彙のテスト結果

	n	\bar{X}	分散	t-value	df	p
実験群	85	9.06	26.91			
統制群	89	8.61	28.13	0.568	172	0.001

表3: 聴解のテスト結果

	n	\bar{X}	分散	t-value	df	p
実験群	77	7.65	6.18			
統制群	75	7.32	5.44	0.84	150	0.001

2. 帰無仮説の検証

- a. 帰無仮説1。「指導前と指導後1か月との間に有意差はない」の検証。

両群に行った語彙に関する pre-test と post-test の結果は表4のとおりである。

表4: 両群の pre-test と post-test の結果

		n	\bar{X}	分散	t-value	df	p
実験群	pre	85	9.06	26.9			
	post	84	22.80	74.48	12.560	167	0.001
統制群	pre	89	8.61	28.13			
	post	83	20.71	67.48	11.557	170	0.001

なお、post-test の信頼度係数は、各問1点、合計40題の問題であり、Kuder-Richardson の公式21を用いると、0.884であった。(pre-test は、習得していないことを前提にしているテストなので、pre-test の信頼度係数は計らなかつた)

t検定の結果は、実験群、統制群ともに、pre-test と post-test の差は明らかであり、「指導前と指導後1か月との間に有意差はない」という帰無仮説は棄却された。

b. 帰無仮説2. 「おのおのの課の終了後のテストの平均点では、実験群、統制群に有意差はない」の検証。

「おのおのの6回の課の終了後の語彙テストの平均点の実験群、統制群の結果は表5のとおりであった。

表5: 6回の課の終了後の語彙テストの平均点

NO		n	\bar{X}	分散	t-value	df	p
1	実験群	87	6.71	7.02			
	統制群	77	7.22	6.28	1.257	162	0.05
2	実験群	86	7.79	5.67			
	統制群	85	8.12	5.01	0.92	169	0.05
3	実験群	81	7.63	6.29			
	統制群	86	7.80	5.37	0.43	165	0.05
4	実験群	81	8.89	3.15			
	統制群	83	8.46	4.01	1.46	162	0.05
5	実験群	85	5.88	6.65			
	統制群	84	6.79	7.18	2.23	167	0.05
6	実験群	81	8.84	2.56			
	統制群	77	8.92	2.86	0.32	156	0.05

ただし、5回目は途中で冬休みが入り、さらに実験群の二つのクラスと、統制群の一つのクラスは、授業の2週間後にテストが行われた。したがって、5回目は同じ条件では試験ができなかつた。

5回目を除いた、合計5回のテストでは、有意差は見られず、「おのおのの課の終了後のテストの平均点では、実験群、統制群に有意差はない」

とする帰無仮説は棄却されなかつた。

また、課の終了後の語彙テスト(テストB)の成績からテストAの成績を引いた数値についても同様にt検定を行ったが、5回目を除いては、両群の間に有意差は認められなかつた。

c. 帰無仮説3. 「指導1か月後に行う語彙に関するpost-testの結果には実験群、統制群に有意差がある」の検証。

語彙に関するpost-testの結果は表6のとおりであった。

表6: 語彙に関するpost-testの結果(異分散t検定)

	n	\bar{X}	分散	t-value	df	p
実験群	84	22.80	74.48			
統制群	83	20.71	67.47	1.601	165	0.05

t境界値は $p < 0.05$ で1.97であり、t検定の結果、「実験群、統制群との間には差がある」とする帰無仮説は棄却された。

d. 四技能に関するpost-testの結果

四技能に関するpost-testの結果は、次のとおりであった。

(1) 聴解力のテスト

聴解力のテストの結果は、表7に示す。

表7: 聴解力のテストの結果

	n	\bar{X}	分散	t-value	df	p
実験群	79	13.01	10.96			
統制群	77	11.77	7.83	2.51	154	0.05

なお、このテストの信頼度係数は、各問1点、合計20題の問題であり、Kuder-Richardson の公式21を用いると、0.534であった。

境界値は、1.98であり、四技能に関するpost-testの結果のうち、聴解力のテストに関しては「post-testでは、実験群、統制群に差がない」とする帰無仮説は棄却された。

(2) 作文のテスト

作文のテストの結果は、表8のとおりであった。

表8: 作文のテストの結果

	n	\bar{X}	分散	t-value	df	p
実験群	83	24.27	67.00			
統制群	77	20.99	49.51	2.71	158	0.01

境界値は、2.61であり、四技能に関するpost-testの結果のうち、作文のテストに関しては、「post-testでは、実験群、統制群に差がない」と

する帰無仮説は棄却された。

(3) 読解のテスト

読解のテストの結果は、表9のとおりであった。

表9: 読解のテストの結果

	n	\bar{X}	分散	t-value	df	p
実験群	84	17.29	30.06			
統制群	80	14.33	19.90	3.78	162	0.01

境界値は、2.60であり、四技能に関する post-test の結果のうち、読解のテストに関しては、「post-test では、実験群、統制群に差がない」とする帰無仮説は棄却された。

(4) 話す能力のテスト

話す能力のテストとしては、聴いた内容について口頭で発表する能力テストを行ったが、その結果は、表10に記したとおりであった。

表10: 話す能力のテストの結果

	n	\bar{X}	分散	t-value	df	p
実験群	81	15.33	56.68			
統制群	77	12.03	48.69	2.86	158	0.05

境界値は、1.98であり、四技能に関する post-test の結果のうち、話す能力のテストに関しては「post-test では、実験群、統制群に差がない」とする帰無仮説は棄却された。

3.1 考察

仮説1~4の検証。

1. 仮説1. 四技能を授業で練習して語彙を学ぶ群と、同じ語彙を練習問題を繰り返して学ぶ群、ともに獲得した語彙数は増える。

両群に行った語彙に関する pre-test と post-test の結果から、実験群、統制群ともに、pre-test と post-test の間には、はっきりした有意差が認められた ($p < 0.001$)。したがって、四技能を使って学ぶ方法、練習問題を解いて語彙を習得する方法ともに、有効であることが確認された。

2. 仮説2. 四技能を授業で練習して語彙を学ぶ群と、同じ語彙を練習問題を繰り返して学ぶ群とでは、練習の直後では、練習問題を繰り返して学ぶ群が、獲得した語彙は多い。

6回のテストの結果は、条件の異なった5回目を除いて、実験群、統制群の間に、有意差は確認されなかった ($p < 0.05$)。したがって、練習直後のテストで練習問題を繰り返して練習した統制群が成績が良いということは確認されなかった。

3. 仮説3. しかし、長期的には四技能を授業で練習して語彙を学ぶ群と、練習問題を繰り返して学ぶ群とで、獲得した語彙数は変わらない。あるいは、さらに、四技能を授業で練習した群のほうが語彙の定着は良い。

「指導1か月後に行う語彙に関する post-test の結果には、実験群、統制群に有意差がある」という帰無仮説は棄却された ($p < 0.05$)。したがって、四技能を授業で練習して語彙を学ぶ群と練習問題を繰り返して学ぶ群とでは、獲得した語彙数は、実験後1か月では変わらないと考えられる。また、「四技能を授業で練習した群のほうが語彙の定着は良い」ということも今回の実験の結果からは確認されなかった。

4. 仮説4. 四技能の能力については、四技能を授業で練習して語彙を学ぶほうが効果が高い。

四技能に関する post-test の結果では、聴解、作文、読解、話す能力の4種類のテストにおいて、実験群と統制群の間には、有意差が確認された ($p < 0.05$)。それによって、「四技能に関する post-test のおのおの結果に関して、実験群、統制群に差がない」とする帰無仮説は棄却された。したがって「四技能については、四技能を授業で練習して語彙を学ぶほうが効果が高い」という仮説は支持されうると考えられる。

この実験から、次のような結論を導き出せる。

- (1) 1か月後の試験においては、四技能を使っ
ての学習と練習問題の反復による語彙の習得で
は、その数においては、差が認められない。
- (2) しかし、その語彙に関する理解力、使用能
力といった、総合的な習得のためには四技能を
使って学ぶほうが、練習問題の繰返しよりも有
効である。

3.J アンケートの結果に関する考察

post-test 終了後、生徒を対象にアンケートを実施した。その中から、次の二つの項目について考察する。

- (1) 「語彙の習得に有益だったのはどの活動か」に関する生徒の意識、
- (2) 「実験終了後、英語に関する考え方に変化があったかどうか」について。

1. 「語彙の習得に有益だったのはどの活動か」に関する生徒の意識
「どの活動が単語の習得のために役に立ったか」という問いに対しては、次のようであった。

[実験群]: 86名, 複数回答

1. テスト (58)
2. 作文 (56)
3. 語源の説明 (36)
4. テープ (29)
5. 授業以外の時間を使った。 (20)
6. 英問英答 (本文を見ながらテープを聴く) (14)
7. ペアワーク (3)

[統制群]: 78名, 複数回答

1. テスト (52)
2. 語源の説明 (25)
3. 授業以外の時間を使った。 (22)

このアンケートの結果から、次の2点が考えられる。

- (1) 実験群においても、おのおの課の前後のテストが、語彙の習得に役に立つと意識されている。授業の前のテストは、これから学習する事項の提示としての、また課の終わりのテストは学習の効果を確認するための役目を果たしたと思われる。
- (2) 実験群の四技能のうち、どれが役立ったかについては、様々に分かれたが、作文、音声テープ、英問英答の順であった。(英問英答は聴解と読解を兼ねている。)

これは、語彙の習得においても、書くことを通して覚えることを得意とするものと、聞いて

覚える方法を取るものがあることを表している。しかし、話す活動であるペアワークをあげているものは少なかった。その原因としては、作文の時間が、予定の10分で終わらず、ペアワークの時間に食い込んだため、十分な練習時間をとれなかった場合があったこと、また、この実験で使ったペアワークには、information gap がなく、興味を呼ばなかったことも考えられる。さらに、使った単語が、抽象性が高いものであり、口頭で、練習するには難しかったということも考えられる。改善を必要とする点である。

2. 学習法の変化について

「こうした練習を続けることによって、自分の英語に関する考えに変化があったか」という問いに対しては、アンケートの回答(注2)のとおりであったが、「英語の学習法について工夫するようになった。」に関しては、表11のような結果を得た。

表11: 「英語の学習法について工夫するようになった」の集計結果

	工夫するようになった	ならなかった	無答	合計
実験群	24	58	4	86
統制群	12	64	2	78

これをもとに、実験群と統制群の間に「英語の学習法について工夫するようになった」かどうか、差があるかどうか χ^2 検定を行い調べた。「実験群と統制群の間に差はない」という帰無仮説を立てて、 $p < 0.05$, $df=2$ で検定をしたところ、 $\chi^2 = 6.24$ で、 $p < 0.05$, $df=2$ の χ^2 の臨界値は、5.99であり、帰無仮説は棄却された。したがって、実験群と統制群の間に「英語の学習法について工夫するようになった」かどうか有意差が認められる。

また、具体的な変化に答えたものの代表的なものは以下のとおりであった。

[実験群]

- (1) 英作文を取り入れるようにした。
- (2) テープを使って単語を覚えるようになった。
- (3) 以前よりも書いたり読んだりするようになった。
- (4) 辞書を引く回数が増えた。
- (5) 耳から聞いて話しながら覚える。
- (6) 接頭語など単語の構造に目を向けるようになった。

- (7) すぐ単語を調べていたが、自分で前後から想像して考えるようになった。
- (8) 単語をしっかり覚えておくと長文がわかるようになるため、単語中心に学習している。
- (9) 単語と短文を結び付けるように覚えた。
- (10) わからない単語を調べるようになった。
- (11) 身近なことを題材にして英作文をまとめ、単語や熟語で覚える。
- (12) 長文や短文の中で単語の意味や使い方を覚えるようになった。
- (13) 授業中テープを教科書を見ながらまじめに聞くようになった。

また、統制群からは、次のような回答を得た。

- (1) 単語の暗記を意識的に始めた。
- (2) 単語を、名詞、形容詞、副詞というように分けて覚えることにした。
- (3) 単語の練習問題を解いたり、単語にイメージを持たせる。
- (4) 教科書の文章も穴埋め式に覚えるようにした。
- (5) 書いて覚えるようにした。
- (6) 文章問題をできるだけ解き、その都度、わからない単語を単語帳に書き、覚える。
- (7) 書いて覚える。
- (8) 単語の勉強はしていなかったので、とても役に立った。授業で続けてもらい、これからも家でやるようにしたい。

実験群と統制群ともに「英語の学習法について工夫するようになった」生徒が出ている。しかし、実験群の生徒の数のほうが多い。またその具体的な方法についても実験群のほうが多様である。

(注2) アンケートの回答

質問 10月から1月まで練習をして単語を覚えましたか、このことによって自分の英語に関する考え方に変化がありましたか?

- (1) 単語に注意を向けるようになった。
- (2) 単語を覚えることが以前より容易になった。
- (3) 語源や派生語に注意を向けるようになった。
- (4) 英語の授業に以前より集中するようになったと思う。
- (5) 英語の学習法について工夫するようになった。
- (6) テープを聞きながら学ぶことに以前よりも興味を持つようになった。
- (7) 文を作ることに以前よりも興味を持つようになった。

	実験群 (86)		統制群 (78)	
	なった	ならない	なった	ならない
(1)	60	26	52	24
(2)	32	53	28	45
(3)	48	37	34	40
(4)	38	45	31	44
(5)	24	58	12	64
(6)	34	52	/	/
(7)	49	36	/	/

learning strategy という観点からすると、実験群の生徒のほうが、自分から学ぶ方策をより多く身につけたといえることができる。

4 実際の授業での効果的な四技能の指導について

四技能を授業で練習することの、それぞれの効果とその指導法については、すでに、これまでの研究、実践により明らかにされているものと考えられる。ここでは、それらを授業で総合的に使う場合の留意点を、この実践を通して明らかになった次の四つの点から考察していきたい。(1) 教材の作成、(2) 進捗と重点の置きかた、(3) 目標の提示および、到達の確認、(4) 定着に必要な時間、である。また、語彙の指導という点については、(1) 連想、他の語との関連で覚える、(2) 文脈の中で学ぶ、という二つの点について考察をしたい。

4.A 授業での留意点

4.A.1 教材の作成

まず、高校の教科書が主に読解を目的に作られているために、四技能の練習のためには教科書をもとに教材を作成する必要がある。今回の実践に用いた方法は、実際の授業にも使えるものである。具体的には、教科書付属のテープ教材、本文のscript に空所を作り印刷したもの、目標とする事項を含んだ簡単な和文英訳、また本文についての英語の質問、また、目標とする事項を含んだ pair work 用の質問である。実験では、答を統一するために、pair work でも、聴解、読解の作業のための質問文と同じものを用いたが、実際の授業では、information gap を利用するほうがよい。例えば、生徒の個人的な情報や考えを聞くような質問を用意する。指導展開例で示した単語のうち、desperate, disposition, sufficient などであれば、When do you feel desperate? What is your disposition? Do you have sufficient money to buy your lunch? などにする。

4.A.2 進捗と重点の置きかた

また、教科書と関連して授業の進捗の問題がある。「四技能の練習をしていては、授業が進まない

のではないか?』という問題である。本実験では、四技能を同じ時間を使って、同等の重点の置きかたで扱ったが、実際の授業では、一つの技能を中心として他の技能の練習を行うようにするほうが進度の面からも、学習量の面からも、無理がなく行える。例えば、英語 I、II 等では、読解が中心になるであろうが、読解の場面でも、内容についての英問英答を口頭で行う、答を筆記する、教科書を閉じてテープを聞きながら答える、といった方法で、四技能を使いながら授業を行うことができる。そのような方法を取れば、いわゆる訳読法と比べても、進度は遅くならない。また、生徒の理解が困難と思われる所で和訳をすることがあるが、そうした場合でも、英問英答を行って、理解を深めることができる。

4.A.3 目標の提示、および到達の確認

授業の目標を明示しておく、生徒は当該の時間に何を学習するかがはっきりわかり、授業に集中することができる。また、学習が終了した時には、テスト等によって、到達が確認される必要がある。本実験では、それぞれの課を始める前にテストを解いてその答合せをしたことが、目標とする事項の提示になった。また、それぞれの授業後のテストは、到達の確認としての役目を果たした。

実際の授業では、教師が口頭で、あるいは板書で質問をし、生徒の理解の不十分なところを明らかにしながら目標を示していくほうが自然にできる。また到達の確認については、授業のあと、あるいは次回の授業の復習の時に、小テストで確認することができる。

4.A.4 定着に必要な時間

一つの学習事項から、次の事項に移る場合は、知識が定着するための時間が必要である。そのことは、四技能の練習の場合でもあてはまる。

本実験では、実験群は、初めの一、二回は一授業時間で、ほとんどの活動を行った。その時には、練習後のテストの成績が、練習前のテストよりも低い生徒が数名現れた。こうしたことは、統制群では起こらなかった。また一つの活動から、次に移る場面で、生徒に困惑する様子が見られた。

そこで、3回目からは、統制群と同じ回数にし、第一回目はテスト A および答合せおよび解説、第二回目は聴解および読解の練習、第三回目は作文および内容に関する口頭練習とした。それ以後、練習後のテストの成績が、練習前のテストよりも低い生徒は現れなくなった。

単語の提示の後は、生徒は活動を指示されない時間が必要であった。聴解の練習から、本文を見ながらの英問英答への移行は、特に間を置く必要はなく行われた。しかし、その直後に、作文へはすぐに移れなかった。また、作文をする間も、一問解くごとに、確認のための時間を必要としている様子が見られた。

実際の授業においても、一つの活動の後には、生徒が指示を受けない数分の、定着のための時間を入れるほうが、スムーズに活動の移行が行われるように思われる。

4.B 語彙の指導

4.B.1 連想、他の語との関連で覚える

アンケートでは、「語源の説明に対してどのような感想を持ちましたか?」

1. 役に立った。
2. 役に立たない。

という項目を設けたが、二つの群の集計結果は表 12 のようにあった。

表 12: 語源の説明に対する感想

	役に立った	役に立たない
実験群	63	23
統制群	56	18

単語の学習においては、語源の説明は役立つという感想を両群ともに持った。実験の最初のころは、語源の説明にあまり興味を示さなかったが、続けているうちに、興味を示し、ノートにとっている様子が見られた。実験に使った語彙においては抽象的な語が多く、接頭語・接尾語を含めた語源を知ることが理解に役立つということを理解してきたようであった。

語彙の習得のためには、文脈の中での用法を学ぶことが必要であるが、しかし、記憶の面から見ると、できるだけ多くの連想が働いたほうがよく記憶されることも事実である。単語を分類し単語

のネットワークを作る方法、接頭語・接尾語を使って意味を理解する方法など、様々な方法が提案されている。語源を知り、単語の成り立ちを理解した語ほど、連想が多くなり、記憶される度合いも高くなる。特に抽象性の高い語については、語源の理解が役に立つように思われる。

4.B.2 文脈の中で学ぶ

文章の中で単語の使い方を考えて穴埋めをした。

1. 文の中での単語の使い方がわかった。
2. そうしたことはなかった。

という項目を設けたが、二つの群の集計結果は表13のようであった。

表13: 「文脈の中での語の使い方の理解」の集計。

(なお、表中の番号は次のものを表す。)

1. 文の中での単語の使い方がわかった。
2. そうしたことはなかった。)

	1.	2.
実験群	62	25
統制群	60	18

単語の勉強というと、単語の練習帳や、単語帳の日本語の部分を見て、その語に相当する英単語を覚える、という方法がよく行われる。その場合には、それが、必ずしも読解の役に立たないことがある。そこで、文脈の中での意味を取る練習が必要になってくる。実験群は、それぞれの課ごとのテストを通して、さらに、聴解および読解の練習を通して、文脈の中で単語を読み取る練習をした。また、統制群も、単なる練習問題の繰返しではなく、多肢選択問題によって、単語の文脈の中での適切な用法を考えるとという作業を繰返したことになる。

いずれの群においても、単語を文脈の中で理解するという練習を行い、生徒自身がそのことを評価している。また、英語の学習法の工夫の具体例としても、

〔実験群〕

- (7) すぐ単語を調べていたが、自分で文脈の前後から想像して考えるようになった。
- (9) 単語と短文を結び付けるように覚えた。
- (12) 長文や短文の中で単語の意味が使い方を覚えるようになった。

〔統制群〕

- (4) 教科書の文章も穴埋め式に覚えるようにした。

- (6) 文章問題をできるだけ解き、その都度、わからない単語を単語帳に書き、覚える。

といった回答が示すとおり、文脈の中での単語の理解を心がける新しい傾向が現れている。

文脈の中での語の意味を考える習慣は、こうした練習問題、また辞書を引く前に文意を類推する、文脈の中で語の意味を考える練習等を通して形成されるものと思われる。

まとめ

外国語の学習の本来の目的は四技能の能力を身につけることであり、したがって授業では四技能の練習が行われるべきである。ところが、実際の高校の授業においては、訳読法が中心となり、四つの技能を高めるということは二次的にしか扱われていない。

本研究の目的は、四技能を高めることが、いわゆる受験に必要な英語力を高めるためにも有効であることを明らかにすることによって、語学の学習としての英語の授業のあり方を考察することであった。

方法としては、四技能を授業で練習して語彙を学ぶ群と、同じ語彙を練習問題を繰り返して学ぶ群とを比較し、また実施後にアンケートを取ることによって行った。習得した語彙数は、1か月後の試験においては、差が認められなかった。しかし、その語彙に関する理解力、使用能力といった、総合的な習得では、四技能を使って学ぶほうが、練習問題の繰返しよりも有効であった。また、アンケートの結果も、四技能を使って学ぶことの有効性を示唆するものであった。

反省点としては、次の2点があげられる。

一つは、実験後の変化について、さらに長期にわたって追跡すべきであったことである。習得した語彙数は、1か月後の試験では差がなかったが、さらに長期的には変化が起きていることも考えられる。

もう一点は、「話す」能力の練習と評価を十分に行えなかった点である。「話す」能力の練習については、作文に時間が取られたこともあるが、pair work が形式的になり、生徒の興味を呼び起こす information gap がなかったことも原因で

あったろう。また評価に関しては、post-test の中で、話す能力のテストを行ったが、テストの成績は「話す能力」ばかりでなく、読まれた文を聞き取る能力に左右された。したがって、「話す能力」のテストというよりは「聴解、および口頭発表」の能力のテストであった。この点に関しては、さらに工夫を重ねたい。

この実践を通して、様々なことを学んだ。その

中でも最も大きなことは、多くの教師が、授業に四技能の練習を取り入れ、授業をコミュニケーションを目的とした、より実地的なものにしようと工夫を凝らして実践されていることを知ったことである。

この実践報告がそのような先生方に、なんらかの示唆となることを望んでやまない。

参考文献

- * = 引用文献
- 安藤昭一（共著）（1991）『英語教育現代キーワード事典』増進堂。
- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Brown, James Dean (1988) *Understanding Research in Second Language Learning*, New York: Cambridge University Press.
- Dulay, H. Burt, M. and, Krashen, S. (1982) *Language Two*, New York: Oxford University Press.
- Ellis, G. and Sinclair, B (1989) *Learning to Learn English: A course in Learner Training (student's and teacher's book)*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman Publishing Group UK limited.
- Heaton, J. B. (1992) *Writing English Language Tests 2nd ed.* 「コミュニケーション・テストング」土屋澄男, 斎藤誠毅監修 London: Longman Publishing Group UK limited, 研究社。
- Heaton, J.B. (1990) *Classroom Testing*, New York: Longman Publishing Group.
- 伊藤和夫（1993）「受験の英語時評」『現代英語教育』1993年4月号 研究社 38.
- * Littlewood, W. (1984) *Foreign and Second Language Learning*, London: Cambridge University Press, 4.
- * Nunan, David (1991) *Language Teaching Methodology*, UK: Prentice Hall, 119.
- * Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies*, New York: Newbury House Publishers, 244.
- Richard-Amato, P. A. (1988) *Making It Happen 1st ed.* 『英語教育のスタイル』渡辺時夫ほか訳 New York: Longman Publishing Group 研究社。
- Rivers, W. M. (1987) *Teaching Foreign-Language Skills 2nd ed.* 『外国語習得のスキル』天満美智子, 田近裕子 Chicago: The University of Chicago Press. 研究社。
- 佐野正之, 共著 (1988) 『基礎能力をつける英語指導法』大修館書店。
- * 佐藤秀志 (1988) 「新しい英語教室作りを考える」『新英語教師読本』アルク, 138.
- Seliger, H. W. and Shohamy, E. (1989) *Second Language Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- * Vester, F. (1976) Denken, Lernen, Vergessen 『考える・学ぶ・記憶する』田多井吉之介訳 講談社, 60-62, 144, 156-157.
- * 若林俊輔, 根岸雅史 (1993) 『無責任なテストが「落ちこぼれ」を作る』大修館書店, 61.
- 渡辺時夫 (1988) 『インプット理論の授業』三省堂
- * 養老孟司, NHK取材班 (1993) 『脳と心 人生をつむぐ臓器 [記憶]』3 NHK 出版, 19-20, 72.
- 『高等学校指導要領』(1989) 文部省

資料

資料 1:

- (No. 1) spoil discuss involve avoid suggest object destination observe decision result
- (No. 2) criticize resist temptation reveal ruin develop endure author occurrence expect
- (No. 3) participate improve desperate insufficient sufficiently participant depression instinctively various disposition
- (No. 4) explore realize Arctic education continue expedition fade particular ambition attitude
- (No. 5) enthusiastic enthusiasm cynical luxury justice role negative society neglect essence
- (No. 6) brief feature concentration resistance misery industry charm destitute ambassador cancer

資料 2: 語彙の post-test

- (1)
1. Because of the heavy rain, the sport meet was [1] ed.
 2. The garden was beautiful and he [2] ed that we take a walk.
 3. I said that we should go now, but he [3] ed to my plan.
 4. He is an astronomer; his job is to [4] stars at night.
 5. Mother used to say, "Do not get [5] ed in trouble."
 6. He does not like speaking; I have never seen him

- [6] anything with his friends.
7. When I got in a taxi, the driver said, "What is your [7], sir?"
 8. The doctor said to him, "You must stop smoking to [8] a heart attack."
 9. What a noise! I cannot [9] such terrible music any more.
 10. Climbing this mountain is dangerous because of the [10] of an earthquake.
 0. endure
 1. suggest
 2. object
 3. spoil
 4. avoid
 5. discuss
 6. observe
 7. destination
 8. occurrence
 9. involve
 - (2)
 11. I don't want to [11] him, for I know well that he did it very hard.
 12. We [12] ed that he would come soon, but he came very late at night.
 13. I couldn't [13] shouting at him when he started crying again.
 14. Mary fell into the [14] to eat the cake before her.
 15. Nobody knew why she left so suddenly, but her letter [15] ed the truth.
 16. Do you know who the [16] of this book is?
 17. He worked too hard and [17] ed his health.
 18. Newton [18] ed his ideas while teaching at university.

19. When I met him first, I [19] understood we could get along.
20. People of a similar [20] can get along with each other.
0. author 1. ruin 2. criticize 3. temptation
4. expect 5. resist 6. disposition 7. instinctively
8. reveal 9. develop
- (3)
21. Many of the [21]s at the party became my friends.
22. Many people of [22] jobs helped the project work.
23. He can speak English [23] to talk with the politicians from the U.S.
24. The [24] of the student surprised the people around him.
25. There was nothing interesting in [25] in his talk.
26. Young people usually have [26]s.
27. A dream will [27] unless you work hard.
28. He worked hard to [28] his dream.
29. What did Scott [29] about a hundred years ago?
30. They went on a scientific [30] to the North Pole.
0. realize 1. particular 2. various 3. sufficiently
4. expedition 5. participant 6. attitude 7. fade
8. ambition 9. explore
- (4)
31. After he failed in his business he became [31] about life.
32. The [32] he would like to build was a one where everybody is happy.
33. He worked hard and [33]ed his family. At last his wife left him.
34. Words are symbols of the [34] of life.
35. We met on the train and we had a [35] conversation.
36. His good manner [36]ed her.
37. The rise of [37] in the Southeast Asia is remarkable.
38. The volunteers try hard to help [38] people in Asia.
39. I cannot keep my [39] with such a noise.
40. He was very poor when he was young. He never forgets the [40] of his young days.
0. neglect 1. destitute 2. charm 3. misery
4. industry 5. society 6. concentration
7. brief 8. essence 9. cynical

資料3: 聴解の post-test

例にならって、次に読まれる質問の答として最もふさわしいものの番号を選びなさい。

EXAMPLE: What is your destination?

- I am too busy. What is your suggestion?
- What job do you want?
- What was his attitude?
- What did they explore?
- Why did he need concentration?
- What's the essence of success?
- What do destitute people need?
- What is the negative answer?
- At last he passed the test. What was she enthusiastic about?
- What fades easily?
- What did you participate in?
- What was his disposition?
- What is your greatest temptation?
- You said he was depressed, didn't you?
- What live in the Arctic?
- How did you avoid the accident?
- He couldn't sleep because of the party next door. What could he not endure?
- What was the occurrence?
- What was his role in the play?
- What will happen if you neglect your health?

Answers

EXAMPLE:

1. Mito 2. food 3. drink 4. December

1. Take a pen. 2. Take a rest. 3. Take a knife.
4. Take off.
1. To be a cancer 2. To be an ambassador
3. To be enthusiastic. 4. To be an instinct.
1. Bad 2. Imagine 3. Famous 4. Infamous
1. The concrete 2. The fish 3. The bread
4. The continent
1. He was taking a test. 2. He was sleeping.
3. He was tired. 4. He needed rest.
1. Pessimism 2. Exploration 3. Hard work
4. Expect
1. Bank 2. Office 3. Money 4. Clerk
1. No. 2. Yes. 3. How come? 4. Because.
1. Play 2. Youth 3. Privacy 4. Study
1. Animals 2. Flowers 3. Automobiles
4. Human beings
1. The holiday. 2. The garden. 3. The meeting
4. The young people.
1. Big 2. Worth 3. Gentle 4. General
1. Health 2. Foot 3. Fever 4. Candy
1. He looked happy. 2. He was sad. 3. He looked so handsome. 4. He was young then.
1. Lions 2. Tigers. 3. Polar bears.
4. Big birds.
1. I was careful. 2. I was so handsome.
3. I was so enthusiastic. 4. I was in trouble.
1. Friends 2. Noise. 3. Bread and butter.
4. Good news.
1. Earthworm 2. Early bird. 3. Earth
4. Earthquake.
1. Hamlet 2. Player 3. Catcher 4. Ballet
1. Get help. 2. Get back. 3. Get home.
4. Get sick.

資料4: 作文の post-test

Put the following Japanese into English, using a word in the list. (表の中から、一語を選びその語を使って、指定された文を作りなさい。)

- 彼は私の計画に反対した。
- 私達はその問題を議論した。
- 彼は私達の秘密をばらした。
- 彼らは様々な国から来ていた。
- 私はその会議に参加した。
- 彼は野心に満ちあふれていた。
- 彼は医者になりたいという夢を果たした。
- 彼は自分の健康のことを考えなかった。
- 彼はぜいたくに暮らしていた。
- 彼女は多くの人々を魅了した。

ambition charm discuss luxury neglect
object participate realize reveal various

資料5: 読解の post-test

Read the following sentences and answer the questions in English. (次の文を読んで、1~20に英語で答えなさい。)

Mr. Takeda is a teacher at this school. His father was a member of the National Expedition Society and young Takeda followed his father and explored many places even when he was a primary school pupil; he learned how modern industry had ruined the environment in many places. Owing to his father's recommendation, he majored in biology at college. However, after he finished his college education, he became a businessman and worked with a trading company, and traveled all around the world; he learned that the devastation of the environment was worse than he had known twenty years ago. His dream to become an ecologist had never faded. He worked for five years and returned to college and continued his education. After seven years of hard work, at last he became a professor at Tomei University.

Mr. Takeda is the author of this book. In the book, which won a prize, he criticized some developing nations. He said that they had neglected regulations on water-pollution. He observed that there were various metals in the

Arctic. He had gone on an expedition to some southern islands and observed the creatures in the sea. They endured living in the sea, lacking of oxygen. He participated in an international conference. He had an expectation that his suggestion would be accepted. However, many participants offered strong resistance to his suggestion and said, "Too many regulations will bring about a depression and thus, will ruin our society." He resisted harshly. He said a lot of cynical things and spoiled the conference. He came back to Japan in a desperate mood.

After he came back, he talked about the crisis of the earth, but his students were not enthusiastic in listening to his lecture and he was very much disappointed. Finally he quit the university. He said, "Teaching about environmental problems in college is too late. Before they develop a social ambition, we need to teach young people a positive attitude about the earth and to all the living things on the earth." and he returned to the school he had studied thirty years ago.

Questions:

1. Who took young Takeda around the world?
2. Who belonged to the National Expedition Society?
3. What did Mr. Takeda learn when he was a primary school pupil?
4. What did he study at college?
5. Why could he travel around the world after he graduated from college?
6. What was his dream?
7. How many years did it take him to realize his dream after he graduated from college?
8. What did he take part in?
9. According to Mr. Takeda, what did some developing nations not pay much attention to?
10. Where did he find metals?
11. Where did he go to study the living conditions of living things?
12. What was there not enough for them to live?
13. Who objected to his suggestion?
14. What did he expect?
15. What will too strong regulations cause to some developing nations?
16. What did he ruin?
17. What was his feeling when he came back to Japan?
18. According to Mr. Takeda, what prevents young people from getting interested in environmental problems?
19. Why did he stop teaching at college and become a high school teacher?
20. Where does he teach now?

資料6: 話す能力の post-test

これから読まれる文に対する答を、パートナーに口頭で答えなさい。

(No. 1)

James Dean's life was brief, but even long after his death, he charms many young people around the world. The most famous film that featured him was *East of Eden*. His role was a boy who was not loved by his father. The boy's elder brother, though, was loved by the father. The boy resisted the father and the brother. He neglected his study. He said

many negative things to them. His cynical attitude made his father angry. But at heart he strongly desired to be loved by his father. One day there was a train accident and all the lettuce that the father had grown on his farm was spoiled in the freight and the father lost a lot of money. The boy learned the destitute condition of his father and worked very hard and on his father's birthday, he gave his father the money he had earned. But his father did not accept the money because he was afraid that his son had done something wrong to make the money. The boy cried because his father did not try to understand him. This was the most moving scene of *East of Eden*. Dean's enthusiasm for acting moves us even today. (12 words)

Questions:

1. What was the title of the film that featured James Dean?
2. Was his life long or short?
3. Was the boy he played in the movie loved by his father?
4. What was his attitude to his father and brother?
5. What did he say to them?
6. What did his father grow on his farm?
7. What spoiled his father's product on the farm?
8. Why did the boy's father not accept the money he earned?
9. What did the boy do when his father did not accept the money?
10. For what did James Dean have an enthusiasm?

(NO. 2)

Carl Sagan was an enthusiastic boy. He was interested in observing stars. Even when he was very small, he was charmed by the various shapes that the stars formed in the night sky. He sometimes neglected his study and went up to the hill in the backyard of the school. He would lie down and look up at the sky and dream that he would explore the moon. But only a few people realized what his ambition was. One day he went to the library and asked the librarian if there was a book about stars. The librarian found him a book about the stars in Hollywood. Carl said, "No, no. What I want to see are the stars in the sky." But he borrowed the book; he couldn't resist the temptation of the smiling, beautiful girls in the book. By looking at the picture book of Hollywood, he developed his second enthusiasm to become a TV figure some day in the future. He continued his study about the space and stars. He became the author of a very famous book about the space, "The Cosmos". His book became a TV program and Carl himself became the main person who talked about the space and stars: At last he realized his dream; to study about stars and be featured on TV. (15 words)

1. What did Carl like to observe?
2. What did he sometimes neglect?
3. Where did he sometimes go?
4. What did he do there?
5. What did he dream to explore?
6. Why did he go to the library?
7. What did the librarian find for him?
8. Did he borrow the book?
9. What was his second ambition?
10. What was the title of his book?

共同研究

“Top-down Process”を用いた聴解力の養成

代表者 東京都/中央大学附属高等学校教諭
池野良男研究協力者 中央大学附属高等学校教諭 原田 公
中央大学附属高等学校嘱託 James Sick

資料: p. 103~p. 105

はじめに

現在、英語教育の状況は大きく変化している。公教育も、実用的な英語教育と無縁ではいらなくなっている。諸外国との政治・経済・文化の交流が活発になるにつれ、外国語（特に英語）を「聞く・話す」機会が飛躍的に増加している。そうした背景をもとに、学校教育においても、英語の実用面が大いに重視されるようになった。AETが大量に採用され、高校の新カリキュラムに『オーラル・コミュニケーションA, B, C』が設けられるなど、英語教育に質的变化が生じつつある。入学試験にリスニング・テストを採用する高校や大学が増加し、英検の資格が入学のものさしとなる所も珍しくはなくなった。また、多くの学校で外国人講師とのチーム・ティーチングが行われている。わずかここ10年間で英語教育の変化はきわめて顕著である。しかし、聞いたり話したりする音声面の指導は、指導方法や評価が難しいことや、経験者が少ないことなどのために、現場における多少の混乱がまだ見られる。安定した音声面の指導の確立のために、より多くの研究と実践例が必要ではないだろうか。

1 実践の動機

私たち(池野, 原田, スィック)は、1992年度に第3学年でチーム・ティーチングを行った。目標は『オーラル・コミュニケーションC』とほぼ合致するものだった。英米の歴史や日米関係やスポーツ等のテーマで英語によるディスカッション

を行うことを目標としていた。しかし、目標どおりの成果を収めたわけではなかった。原因は、(1)平均50人というクラスサイズ、(2)教材が高度すぎたこと、(3)生徒のレベルを的確に把握していなかったこと、(4)英語で話す雰囲気をつくりだせなかったこと、であった。さらに、もう一つの原因は、生徒の聞く力が授業内容に比べて明らかに不足していたことであった。英語による解説やQ&Aを行っても、早い応答が見られなかった。私たちは、初め表現力が十分でないためであると考へた。ところが、実際には、生徒は、外国人講師(以下NST)の問いかけが正しく聞き取れたのかどうか確信が持てず躊躇して答えられなかったのである。この事実が確認できたのは、NSTの質問や意見を日本人教師(以下JTE)が通訳すると比較的妥当な答が返ってくるが多かったためである。このため、徐々に、生徒とNSTの通訳としてのJTEの「介入」の頻度が増した。授業の進行自体は円滑になったものの、NSTと生徒間のダイレクトなコミュニケーションがなくなっていった。生徒は、JTEの通訳によって自分の理解内容を訂正したり確認したあとでないと、応答しなくなってしまったのである。結局、1年後、当初の目標である、英語によるディスカッションは実行できずに終わった。チーム・ティーチングの形にも問題があったことにもなる。

翌1993年度に、私たちは同じメンバーで1年次のチーム・ティーチングを担当することになった。しかも、3年次までの継続担当である。3か月持ち上がりで1993年度入学生を担当するこ

とになったのを契機に、私たちは効果的な音声指導計画を作成することにした。1992年度の反省を踏まえて、初めに聞く力の養成を行い、徐々に話す力をつけさせ、最終的にはディスカッションやディベートができる力を身につけさせる、というように、着実に段階を追って進むようにした。そこでまず、1年次の聞き取りについては「全体から細部への理解」に重点を置き、多量のタスクを課して「直聴直解」が可能になることをねらうことにした。

2 実践の目的

本実践の目的は、英語の音声指導、特に聴解力を身につけるための、効果的で体系的な指導を行うことである。それには、生徒が聴解のストラテジーを持てるようなシラバスとそれに合わせた教材とタスクが必要である。対象生徒は、高校1年生、11クラス、各クラス平均46名である。効果的なティーム・ティーチングの形を採用し、トップダウン・アプローチを中心に、ボトムアップ、

インタラクティブなアプローチで聴解力を養成することをめざす。

3 基本的な考え方

音声面の指導についていえば、特にリスニングは個人の内的な活動の範囲にとどまっており、その実態はよくわからないままであった。しかし1970、80年代に数多くの研究報告や指導理論が提示されるにつれて、複雑なリスニングのメカニズムが少しずつではあるが、解明されるようになった。そして、このところ、リスニングのストラテジーとして、トップダウン処理が目されるようになった。日本では、従来、読みの指導においては、文法訳読式が主流で、学習者は一語一句を正確に把握することに専念するのが常であった。このボトムアップ処理の弊害は、読み手が部分的な情報はとれたにしても全体の情報がわからないか、あるいはわかるのがいかにもおそいという点である。リスニングの指導においても、やはり、ボトムアップ的アプローチが主流であったのでは

SUMMARY

This article reports on an examination of top-down process with the theory that in the process of listening it has more advantages than bottom-up process. In Japan, English has been taught through a grammar-translation method in most of middle schools, and accuracy has always been of key importance. Thus learners tend to apply the bottom-up process when they engage in listening activities, as well as in reading activities, and are likely to be poor listeners when it comes to listening to a large amount of information. Bottom-up process is effective in pursuing accuracy, but it has also a drawback that learners cannot process a large amount of information quickly. In listening, top-down process is more effective because listeners can process the sounds that come out and go in a short period of time.

The main purpose of this study is to demonstrate the students with top-down process. In order to do this, we aim at the next four points:

- 1. A development of various kinds of tasks that enable our students to have effective listening strategies.*
- 2. By learning the patterns of English stress and intonation, students can notice the key words in the message.*
- 3. By applying their background knowledge students can predetermine the words or expressions that may be used in the message.*
- 4. By applying the technique mentioned above students can grasp the gist of the whole message.*

After the one year study, our theory was in fact proved with the result of students' better listening strategies and better scores on test.

ないだろうか。連続して流れ出て消えていく音を理解するには、このアプローチは極めて効率が悪いのである。細部がわからなければ全体がわからなくなってしまうという恐れが常にある。

トップダウン理論は、人工知能の研究・開発の過程で生まれたものである。すなわち、コンピュータに人の言葉を理解させようという実験の過程で、この理論は生まれた。米国のエール大学の Roger Shank らは、コンピュータがボトムアップ処理的な情報の解読に秀れていることから、処理能力を上げることによって人の言葉を理解できるはずだと考え、次のような実験をした。

〔コンピュータにした話〕

ある男がレストランに入り、ハンバーガーを注文した。30分以上も待ってようやく、ハンバーガーができたが、黒焦げになっていた。男はとても怒って金も払わずに出て行ってしまった。

〔コンピュータへの質問〕

この男はハンバーガーを食べたか？

この質問に、コンピュータは解答できなかった。しかし、人間はこの質問にすぐ答えを出せる。人間は黒焦げのハンバーガーや怒って出て行く意味を理解できる。文法規則や語の辞書的意味といった形式スキーマだけでなく、文化的背景知識である内容スキーマを持っているところが人間の特徴である。こうした2種類のスキーマを効果的に利用することが外国語の学習に役立つのである。特に、自分の意志とは関係なく次々と流れてくる音を理解しなければならないリスニングにおいては、細部を少しずつ処理していく方法よりも、全体から細部に向かうトップダウン処理が有効である。Judy Gilbert (1991)によれば、「文のうち重要なのはわずか数か所であるが、その数か所が決定的な意味を持つ。ネイティブ・スピーカーはこの箇所を聞いて文を理解する」としている。私たちも、この聞くべきポイントを押さえたリスニング・ストラテジーを生徒に持たせる必要があると考える。

トップダウンの基本的技術として、次の3点が挙げられる。(1)談話の意味を論理的に推測するために、キーワードと背景的知識を利用する。(2)話し手のメッセージを状況や文脈から予測する。(3)談話において予測される特定の情報に集中する

selective listening を用いる。

この3点を中心に据え、さらにキーワードを認識するための手段として音の体系を理解する必要があり、次の3点のボトムアップの基本的技術も必要である。(1)個々の音、語、リダクションを理解する。(2)強勢の知識を用いて談話の重要語に集中して聞く。(3)ポーズやイントネーションの型などの音韻学の手がかりだけでなく、文法的手がかりを用いる。

以上のようにトップダウンとボトムアップのアプローチで指導し、最終的には、Peterson (1991)の述べる「秀れたリスニングは多層的で、インタラクティブで補完的な形をとるものである」という方向をめざす。

4 実践

4.1 教材

トップダウンプロセスを中心とした取り組みにあたって、教材を考えなければならない。英語 I や英語 II では、語彙や文法に大きな制限を加えた教科書の英文を、不自然に遅いスピードで読んでテープを使用する。こうしたテープは、生徒にとって聞きやすい利点はあっても、実際に耳にする英語とはやや異なるという欠点も持っている。なまの教材——例えば、英語放送や映画など——を使用するのが理想的なのだが、1年間の体系的指導の中にそうした教材を適所にはめ込むためには、膨大なエネルギーを必要とし、現実には不可能である。また、高校1年生に初めからなまの教材を使うことは難しい要素もある。そこで、平易な英語でありながら関心を持てるような内容の教材を指導テーマに沿って作成し、ネイティブ・スピーカーに自然なスピード、イントネーション、ポーズで読んでもらえばよい、と考えた。語彙は、既習語にこだわらず、タスクに大きな障害にならないことを前提に、未習語も積極的に使用した。聞くべき英文の長さは、要点把握問題では200語前後を最長とした。録音はNSTのシックが中心となり、他の2名のNST(豪・加)が協力し、週1回L.L.教室で行った。基本的には自主教材を使用した。実戦的練習として、ビデオ教材 *In America* を1学期に2回、2学期にも2回使用し

た。さらに、2学期、3学期には、発音用ビデオ教材である *BCM PRONOUNCE It Right* を使用した。

4.2 授業形態

本実践は、1年次英語ⅡC（週2時間）の時間を当てた。1時間はJTE単独による授業で、もう1時間はJTEとNSTのチーム・ティーチングである。使用教室はL.L.教室で、生徒は毎時間テープを持参し、当日のタスクをやりながら録音する。録音操作はすべて強制録音で行い、生徒の操作ミスなどによる時間のロスを避けた。

1学期は、ストラテジー、内容語、機能語などの用語解説をする必要があったこと、タスクを事前に説明しておく必要があったこと、また、中学時代に英米人による授業を受けたことのない者が半数以上いたことなどを勘案して、JTEによる授業を先行させた。各週の1時間目、JTEはその週のテーマとタスクを記載したプリントを配布する。そして、テーマについて、習得すべき技術について講義をし、次に基本練習を行う。2時間めのチーム・ティーチングでは、冒頭の約5分間でJTEが前時の要点を述べる。次に、NSTがすべて英語で、再々度テーマや技術について具体例を混じえて話す。その後、タスクをNST主導で進めていくというやり方である。

2学期、3学期は、チーム・ティーチングを1時間目に先行させ、JTEの授業は2時間目に置き、復習や補充問題をやる。

4.3 チーム・ティーチングにおける役割

チーム・ティーチングにおけるJTEの役割については、これを極端に押さえることにした。この点に関して、JTE側から、生徒の反応を見ながら適宜日本語で補足説明を加えた方が理解度を高められる、という提案がなされた。これは、実践開始前にJTE、NSTの役割について双方の十分な確認がなかったことと、開始後、予想外に生徒はNSTの英語にとどまっていたためである。協議の結果、授業全体を英語で聞き取ること自体がリスニング能力を高めることになること、1992年度のチーム・ティーチングでは日本語の「介

入」によって生徒が直接英語で理解しようとしなくなってしまうこと、などの理由で、JTEの「出番」を少なくすることにした。ただし、生徒の理解度を高めるために、解説やタスクの指示後に、“Raise your hand if you don't understand.”、“Any question?”などと確認して進行することにした。挙手する者が毎時間5、6名いたが、その時は、NSTがより平易な言葉で説明した。それでも理解できない1、2名の者には、JTEが個別指導を行った。6月半ば頃には、NSTの説明・指示ではほぼ全員が理解できるようになった。

4.4 年間プラン

全体のプランは大筋を考え、1学期分は実践開始前に決め、2学期、3学期に関しては、それぞれ前学期の定期試験の結果を考慮してテーマを決めていくことにした。

4.5 実践の経過

1学期はテーマが毎週異なるので、行ったことを週単位に記述し、2、3学期は代表的な実践指導・タスクについて記述する。

第1学期

(1) 第1、2週 1週目は授業の方針、L.L.機器の使用法、ニックネームづくり等のオリエンテーション。2週目は、英文を読んだり書いたりするのは異なりストラテジーを用いること、すなわち、英語の知識に加えて背景知識を利用して状況から内容や意味を推測することが聞き取りの大きなカギとなる。

☐テキスト Pre-listening Exercise

Imagine you are in Shinjuku Station. A foreigner comes up to you and begins to speak to you in English. He is speaking quickly and it is difficult to understand every word. He seems to be asking you something. Before listening, think:

1. What might this foreigner want to know?
2. What English words might he use?
3. Which English words are the most important for me to understand?

Before you listen to the conversations on the tape, talk about these three questions with your partner.

ここで、日本語で自由に可能性を話させた。次に、テープを流し、生徒の推測と比較させた。

(トランスクリプト 資料1)

プレ・リスニング（ペア・ワーク）から聞き取りの形式で3つの対話を扱った。場面は駅と学校での道案内である。状況を考えて最も大切な部分に集中して聞くことを指導した。テープ録音では、ポイントの部分若干強調した読み方をした。

(2) 第3週 言葉は content word と structure word に分かれる。内容語は情報を伝え、機能語は内容語を接続させるだけで、それ自体では意味をなさない。内容語はたいてい名詞、本動詞等で、機能語は代名詞や前置詞等である。内容語は“picture word”として、例えば、cat, eat, tall 等具体的なイメージを浮かべることができ、機能語 (in, will 等) はできない。内容語のよい例として電報文を考える。

〔テキスト〕 Telegram

Imagine you are sending to a friend and you must pay ¥500 for each word. Read the following messages and underline the words you would send.

1. We need the report on Friday.
2. My friend is coming to Tokyo on Saturday.
3. The newspaper said it was going to rain on Saturday. <4.~6. は省略>

続いて上の文中の内容語を強調したテープを聞かせ解答した。逆に、内容語だけを並べた英文の意味を推測させるものを行った。プレ・リスニングの後にテープを流し、各自の推測と比較させた。テキストには下線部のみ。

1. I forgot to bring the notebook with me today.
2. Do you think it'll rain this afternoon?
3. My sister has a television in her room. <4. 5. は省略>

このほか、内容語を書き入れる部分ディクテーションを20題実施した。

(3) 第4週 内容語の主音節は強調して発音される。英語は stressed-timed language (強勢リズムの言語) であり、日本語は syllable-timed language (音節リズムの言語) である。以下の例と比較した。

〔テキスト〕 Stress and Time

〔日本語〕

1. みせにいく 5音節
2. たかだのばばにいく 9音節

〔英語〕

1. CATS EAT MEAT. 3音節
2. The CATS EAT MEAT. 4音節
3. The CATS EAT the MEAT. 5音節
4. The CATS would EAT the MEAT. 6音節

ネイティブ・スピーカーは機能語を“fast”に

発音するのではなく“reduce”する。ここでリダクションを導入し、以後毎週教えることにする。初めに取り上げるのは is と are である。

〔テキスト〕 Reduction

Native speakers always reduce “is” and “are” when they speak naturally. When you reduce “is” and “are”, pronounce them as if they were part of the word that comes before. Listen to the next 6 sentences. Then try to repeat them.

1. My coat is very warm.
2. My father is a teacher.
3. She is in the kitchen.
4. The cats are playing. <5. 6. は省略>

続いて、suits are, apples are 等のリダクション部分のディクテーションを行い、have, has, had に移った。英文は The cats (have eaten). / My friends (have come). / The (game has) started. / The (stores had) all closed by nine. 等である。

(4) 中間試験

(5) 第5週 authentic に近いビデオ教材として *In America* の“6. Getting to Know You”を使用し、自己紹介の仕方や物語の要点を把握する問題を行った。さらに、登場人物のせりふからリダクションを抜き出し自然な発音を学習した。生徒たちにとって興味深い内容であったことが、自然な会話の速度にもかかわらず、理解度を高めることになった。

(6) 第6週 英語には2つの母音——clear vowels と unclear vowels がある。例えば、banana には3つの a があるが、明瞭に発音されるのは2番目の a だけである。ほかの a は短く弱く発音され、実際には b~~an~~an~~a~~ と発音される。ほかに、lim~~i~~t, dram~~a~~, bott~~o~~m, ass~~ig~~nm~~e~~nt 等の語の発音を聞かせ、unclear vowels を線で消す練習をした。続いて、Can you ~?, Would you ~?, Did you ~? 等のリダクションの聞き取りと発音練習を行った。

(7) 第7週 文には必ず key word がある。それは話し手が最も大切だと思う情報である。key word は文中で通常最も強く発音される。次のような問題を2題行った。

〔テキスト〕 Emphasizing Key Words

Study these two dialogs. Underline the key words in each sentence. Then listen to the tape, and compare your answers.

- A: I'd like to buy a bicycle.
 B: What kind of bicycle?
 A: A fast one.
 B: Well, how about this racer? It's only ¥80,000.
 A: Oh, that's too expensive for me. Don't you have a cheaper one?

次に、key word を正しく聞き取れたかをみる問題を課した。

テキスト Listening Exercise

Listen to the sentence on the tape. Then choose the sentence from the following which would be the best response. You must hear the key word to answer correctly. (以下()内はテープ)

- (Ah ... Excuse me, but we ordered three COKES.)
 - Sorry. I thought you asked for three coffees.
 - Sorry. I thought you asked for two cokes.
- (I thought the BLUE car was his.)
 - No. His is the white one.
 - No. The blue one is mine.

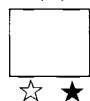
<3~8. は省略>

この問題の正解率は、初めのクラスでは平均5題と、あまりよくなかった。そこで、次のクラスからは、テキストの選択肢を読む時間を倍にした。正解率は7題に上がった。

(8) 第8週 理論的な解説を減らし、タスクを増した。前週に続き、key word の聞き取り練習をした。初めはペア・ワークから。

テキスト Listening for Key Words

- (A) (B) (C) (D)



[A] Look at the four pictures labeled A, B, C, and D above. Before listening to the tape, discuss what vocabulary you need to talk about these pictures. What are the names of these objects?

☆ = ★ = ○ = ● = □ =

[B] Where are the objects in each picture? Tell your partner in English which picture you are thinking of. Can he understand you?

[C] Listen to these six dialogs. Each one is talking about one of the pictures above. Decide which picture and then write A, B, C, and D after the number. Listening for key words will help you.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

(トランスクリプト 資料2)

比較的に長い文を聞き取る時には key word を中心にメモをとることが効果的であることなどを指導し、NSTの読む文をJTEがメモをとり、それをモニターテレビで生徒に見せ参考にさせた。

次に、listening for gist として2つの対話を聞かせ、メモのとり方を机間巡視しながら指導した。記号、矢印、省略などを使えるように工夫することなども指導した。

(9) 第9週 1学期の総まとめとして8つの対話を聞き、gist, details の把握のための問題を行った。(資料3<省略>)

(10) 期末試験

第2学期

(1) 第1週 夏期休暇中のある対話を5つ聞き、絵とマッチさせる問題を出した。リダクションは疑問詞+助動詞+代名詞(例 what did you [wʌdədɔ:] / where did you [weədədɔ:] 等)の発音練習とディクテーションを扱った。次に、以下のように details の聞き取りを行った。

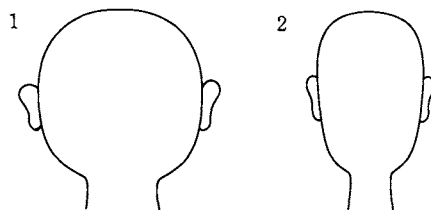
Listening for the Details

Mark and Jim are talking about the trips they took during summer vacation. Write the information in the chart below. (トランスクリプト 資料4)

Name:	Mark (B)	Jim (A)
Went to ...		
Stayed how long?		
Weather was ...		
Went with ...		

(2) 第2週 前週と同様に、絵を用いた問題を2題実施した。リダクションは he, her, him, his を取り上げた。絵の問題は以下が一つの例。

テキスト Listening for the Details



Listen to the descriptions of these faces. Draw in the details. (トランスクリプト 資料5)

(3) 第3, 4週 絵とテープの英文をマッチさせる問題を4題、疑問詞+be+代名詞の発音練習およびディクテーションを行った。絵の問題は常に解答率が高く、これは、物語等とは異なり「曖昧」な部分が少ないこと、プレ・リスニングで状況を提示しておくためであると考えられる。次はその

うちの一つである。

テキスト Identifying People

Pre-listening: Do you know these words? Before listening to the tape, find people in the picture who match these words.

bald, curly hair, straight hair, mustache, striped, plaid

Now listen to the tape and write the correct number next to the person.



(トランスクリプト資料6)

(出典: Asano, Uruno, and Rost (1985) *BASICS IN LISTENING*. Tokyo: LINGUAL HOUSE)

(4) 第4週 地図を用いた聞き取り問題を出した(資料7)。次に、若干異なる地図を用いてインフォメーション・ギャップ(ペア・ワーク)を行った。場所・方角を表す表現を指導した後始めたが、実際に使用する表現は2, 3というペアが目立った。スピーキング・プラクティスを十分に行う必要があったと反省する。

(5) 第5週 listening for gist を選ぶ問題5題, gist を書く問題を2題課した。更に、リダクション(Do you, Would you, Don't you)の発音練習とディクテーションを行った。リダクションは主要なものは終えたとして、この週で最後とした。

(6) 第6週 authentic な教材として、ビデオ *In America* の“Boy Meets Girl”を使って、listening for gist and details を行った。

(7) 中間試験

(8) 第7週~第10週 gist の把握はかなりの成果を示してきた。details の把握には、まだ改善の余地が大きい。案として、数をからめたタスクが有効ではないかと考え、2学期後半は数を扱うことにした。これまでのリダクションの代わりに、イントネーションを取り上げることにした。

数については、数字の発音、対話中の数字、金額、時間等を答えるもの、電話番号の聞き方、言い方、計算等を扱った。次に、そのうちの例を記す。

A Listening for Numbers

Listen to these sentences. Write the missing numbers.

1. The distance from Tokyo to New York is

(10,874) kilometers.

2. My new car cost (142,000) yen.

3. There're (28,450) students at the university.

〈以下4.5.は省略〉

B Listening for Prices

Listen to these short dialogs. Put a check after the price that you hear.

1. A: I'm looking for a cheap room.

B: Our cheapest room is 32.50 dollars per night

\$32.50 \$32.15

2. A: How much do you charge for a double room?

B: We charge 80 dollars and 75 cents per night for a double room.

\$18.75 \$80.75 〈3.~10.は省略〉

それぞれ、大きい数(特に万単位以上)は解答率が半分くらいであった。また、ドルとセントの聞き分けも悪く、引き続き練習することにした。

C Listening for Prices

Listen to these 3 dialogs. Write the price after the correct picture. (トランスクリプト 資料8〈省略〉)

1. An airplane ticket

JAL ¥ _____

KAL ¥ _____

NW ¥ _____

スクリプトの読む順は上の順番とは異なっているので、どの会社のことかも聞かなければならないようにしてある。飛行機のチケット代金は background knowledge として、割に「相場」を知っているため、大きな数字にもかかわらず、すべてのクラスで解答状況は良かった。

D English Math

Listen to these eight math problems and write a memo. Write the answers on the line.

(以下はテープのトランスクリプト)

1. How much is 82 plus 4?
2. How much is 200 divided by 25?
5. CDs are really cheap in Hong Kong. One CD is 80 Hong Kong dollars. I bought five CDs. How much did I pay? 〈他は省略〉

E Listening for the Details

Before listening to the tape, read these questions and try to guess the answer. Then listen to the correct answer. (トランスクリプト 資料9)

1. How many people were killed in traffic accidents in Japan last year?
2. How many traffic accidents were there in Japan last year?
3. What percentage of accidents were caused by careless driving?
4. What percentage of people who die in traffic accidents are under 24 years old?

F Listening for Gist

Listen to these short passages. Take memo. Then write what the topic is using sentences like these below. (トランスクリプト 資料10)

Example: "The cost of air travel" "The number of people who travel by airplane"

Topic: _____

gist を問う問題では、選択形式では支障はないが、書く形式では多様な答が出るため、定期試験での採点に苦慮した。そこで、答え方について前もって指導したところ、期末テストでは、以前よりも英語としての正確な句を使う答え方が増えた。

第3学期

gist および details の把握に加えて、日本人学習者の苦手な特定の発音を学ぶことにした。発音の解説には *BCM Pronounce It Right* を使用した。説明はすべて英語であるが、口と舌の動き方をコンピュータ・グラフィックを用いてたいへん理解しやすい。以下に、それぞれの代表的な練習問題を記す。

A Listening for Gist

Listen to the passages. The speaker will talk about his New Year's vacation. Put a check by the things that the speaker did.

(トランスクリプト 資料11〈省略〉)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> took a trip | <input type="checkbox"/> met his cousin |
| <input type="checkbox"/> went shopping | <input type="checkbox"/> bought a sweater |
| <input type="checkbox"/> went to a movie | <input type="checkbox"/> played the violin |
| <input type="checkbox"/> ate French food | <input type="checkbox"/> ate Chinese food |

B Listening for Details

Listen to the dialog and answer these questions about the restaurant.

(トランスクリプト 資料12〈省略〉)

1. What is the name of the restaurant?
2. What kind of food does it serve?
3. Where is it?
4. How expensive is it?
5. How far away is it?

C Pronunciation Practice [f] and [v]

a) <Word> Listen to the tape. Check the word that you hear.

- | | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> hat | 2. <input type="checkbox"/> honey | 3. <input type="checkbox"/> heat |
| <input type="checkbox"/> fat | <input type="checkbox"/> funny | <input type="checkbox"/> feet |

<4.~9. は省略〉

b) <Sentence>

1. I think it's honney.
 I think it's funny.
7. Where's the base?
 Where's the vase? <他の8題は省略〉

c) <Pair Practice>

Read either sentence A or B. Choose a different sentence each time. Your partner should read the correct answer. If your partner gives the wrong answer, repeat the problem like this:

Model Dialog

A: How do you spell "few"?

B: V-I-E-W

A: No. I said FEW, not VIEW

B: Sorry. VIEW.

(1) *Question*

- a) What's honey? b) What's funny?

Answer

- a) It's sweet. Bees make it.
b) I just heard a good joke.

(2) *Question*

- a) How do you spell "home"?
b) How do you spell "foam"?

Answer

- a) H-O-M-E b) F-O-A-M

<(3) ~ (10) は省略〉

c) のペア・ワークは発音の良い者どうし、または一方が良いペアは円滑に進むが、双方とも良くない場合は何度やっても正解が出ず、結局は混乱をきたしてしまう例が複数見られた。ほかに扱った発音は [l] [r], [i:] [i], [æ] [a], [ou] [o:] と [u:] [u] であった。中でも [l] と [r] は一番難しく、NSTとJTEが解説し実際に発音して指導しても、最後まで納得しない者が若干いた。この点、発音をどこまでどのように扱うかが、反省点として残った。

5 結果

第1回目の聴解力試験（1993年4月全11クラスに実施 資料13）の構成は次のとおりである。すべてナチュラル・スピードで1回だけ読まれる。

Part 1（約10分）短い英文について True, False, Maybe を選択する形式。

Part 2（約5分）短い対話についての質問の答を選択する形式。

Part 3（約10分）物語の内容についての質問の答を選択する形式。

Part 1では、選択肢に Maybe を入れたため、かえって正答が定まらない場合も出てしまった。したがって、問題自体の validity に疑問の余地があることは否定できない。Part 2では、生徒がまだナチュラルな読みのスピードに慣れていない上、問題文も短く、聞きのがすことが多かったためか、平均点は極端に低かった。Part 3は200語弱の物語文を聞いて、主要点についての内容一致文を選ぶ問題で、私たちが目標とするトップダウンの聞き取り技術を最も要する問題であった。

第2回聴解力試験は、学校の都合で一斉には実施できず、6クラスのみ授業時間内に実施した（1994年3月）。第1回目と比較すると微少な向上が見られたただけであった。

原因としては次の2点が考えられる。第一に、2回目は、学年末試験直前で、生徒の集中度が著しく低下していたこと。第二に、目標として実践してきた技術を正しく測定するための試験内容・形式でない要素が大きかったことである。年間シラバスを作成する際に、この聴解力試験の内容について慎重に検討する必要がある。

ただ、10月に実施した日本私学英検(2級:高2対象)ではHearing部門で平均点が10.6(全国10.3)、標準偏差が2.6(全国3.1)という好結果を得たことから、聞き取り能力は順調に伸長していったと判断できるだろう。

さらに、5回の定期考査における要点把握問題の部分では、正答率が徐々に向上した。多量の英文を聞きながら、特に重要な点に集中して選択しながら聞く姿勢が養われた結果だと言えるだろう。

6 今後の課題

様々な課題を残した実践であった。その中で、次の3点が重要な課題である。

(1) 1学期はトップダウンの技術的解説に授業

時間の20~25%を費したが、むしろ、大意把握の練習問題を多量に行い、その後トップダウン技術について簡潔に触れる「帰納法的指導」のほうが効果的だったのではないだろうか。

(2) トップダウンとボトムアップの兼ね合いであるが、徹底的に大意把握問題を行い、十分にトップダウン技術に習熟してから、ボトムアップを補助的に導入していくべきではなかっただろうか。ある活動をした結果、欠けている点があり、ボトムアップ形式で補足するという姿勢は誤っていないが、本実践では、ボトムアップに入る時期、およびその程度の点で問題があったのではないだろうか。

(3) 生徒の持つスキーマを活性化させ、プラスに働く推測力を養うための各種タスクを開発し、多量に行うことが必要である。

1994年4月現在、スピーキングを中心とした活動に移行しているが、本実践の具体的成果がどの程度表れるのか、強い関心を持っているところである。

参考文献

- Anderson and Lynch (1991) *Listening*, Oxford: Oxford University Press 21-23
アルク編『日常会話のヒアリング』別冊 *The English Journal* (1986)
- *Asano, Urano, and Rost (1985) *BASICS IN LISTENING*, Tokyo: LINGUAL HOUSE
- *Gilbert, J. (1991) *CLEAR SPEECH*, Cambridge: the Press Syndicate of the University of Cambridge 1-2
- Harris, D. (1969) *TESTING ENGLISH as a Second Language*, NEW YORK: McGraw-Hill Book Company
- Johnson, K. and Morrow, K. 小笠原八重訳 (1981)『コミュニケーション・アプローチと英語教育』桐原書店
- Krashen, S. and Terrel, D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Calif: Alemany Press
- *Min, B.C. (1992) *BCM Pronounce It Right*, Seoul: BCM Publishers Inc.

- Rost, M (1991) *LISTENING IN ACTION*, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- 松本道弘 (1981)『速聴の英語』プレジデント社
- *Peterson, P. (1991) 'A Synthesis of Methods for Interactive Listening' In Mariane Cele-Murcia *Teaching as a second foreign language*, New York: Newbury House 106-122
- 竹蓋幸生 (1984)『ヒアリングの行動科学』研究社
- 竹蓋幸生 (1989)『ヒアリングの指導システム』研究社
- 谷口賢一郎 (1992)『英語のニューリーディング』大修館 12-27
- 天満美智子 (1989)『英文読解のストラテジー』大修館
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ (1992)『学習者中心の英語読解指導』大修館
- Ur, P. (1984) *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge: Cambridge University Press

資料

資料 1:

Dialog 1:

J: Ah ... Excuse me, you look lost. Can I help you?
N: Oh ... thank you. Actually I AM a bit confused. I'm looking for the YamaN0te line. Is this the entrance?
J: Where do you want to go?
N: Well, I'm going to Shibuya. I have to meet a friend there in about 30 minutes.
J: Yes, well ... this is the entrance to the subway. The Yamanote sen is a JR train, so we have to use a different entrance. Why don't you come with me.
N: Oh ... I don't want you to go out of your way ... if you just point me in the right direction. ...
J: It's no problem ... I'm going that way myself.
N: Oh thank you ... that's really nice of you. Boy ... this station is really crowded, ISN'T it?

J: Yes ... it really is.

Dialog 2:

N: Ah. Excuse me ... could you help me out here?
J: Yes ...
N: Which train do I need for TaCATenaBaBa?
J: Pardon me?
N: Ah ... TAK-a-DAN-a ... ah let me see here ... it's a ... (rustle paper)
J: May I see that?
N: Sure ... it's ah ...
J: Ah ... I see ... you mean Takadanobaba.
N: Yeah, yeah, that's the place ... how do you pronounce it? TAKa-DANo-BaBa?
J: Yes. Go straight, through that ticket gate. It's track number 12.
N: Thanks mate. Pay at the entrance?
J: Pardon me?

- N: Do we pay when we go through the ticket gate?
 J: Ah ... no. You must buy a ticket first. Come with me please.
 (pause) ... You must buy a ticket from this machine. It costs 120 yen. See, you push this button for 120 yen.
 N: Yeah I see. It's a bit difficult if you can't read the kanjis, eh?
 J: OK ... go through this ticket gate and walk straight until you see track number 12. It's the second or third station, I think. Oh ... and don't throw away your ticket. You have to show it again when you leave the station.
 N: Gotcha. Thanks for the help.
 J: Anytime.

資料 2:

- A: Look at that black star.
 B: Where is it?
 A: It's INSIDE the SMALL SQUARE.
 2. A: Can you see any stars in the picture?
 B: Yeah. I can see two. A white one and a black one.
 A: Where are they?
 B: They're UNDER the BIG SQUARE.
 3. A: OK, I'll describe the picture and you listen, OK?
 B: Yeah. I'm listening.
 A: It's a SMALL square, and there's a star ABOVE it.
 B: What color star?
 A: A BLACK one.
 B: OK. I see which one you mean.
 4. A: I'm thinking of the one which has stars INSIDE the square.
 B: Ah, the BIG square or the SMALL square?
 A: Well, it really doesn't matter, does it? There's only ONE picture with BOTH stars inside the square.
 B: OK. I see which one you mean.
 5. A: OK. I'd like you to put a mark by the small square.
 B: There're two SMALL squares. Which one do you mean?
 A: I mean the one with the star inside.
 B: Well, they BOTH have a star inside. A white star or a black star?
 A: A WHITE star. There's a WHITE star INSIDE and a BLACK star OUTSIDE.

6. <省略>

資料 3: <Listening Practice I・II 省略>

資料 4:

- A: So Mark ... what did you do for summer vacation? Anything interesting?
 B: Yeah ... I went to Paris for ten days.
 A: Really? I've always wanted to visit Paris. Did you have a good time?
 B: Really great. The weather was really fine this year. It was sunny every day, so we managed to do a lot of sightseeing.
 A: Who did you go with?
 B: My parents and younger sister. Kind of a family vacation. How about you?
 A: Well my girlfriend and I went to Hawaii.
 B: Oh, how was that?
 A: Well ... we could only stay for five days because of her job, and the weather was really bad. It rained every day.
 B: Rain! I thought it never rained in Hawaii.
 A: Well it sure rained this year. We didn't see any sunshine at all.
 B: That's too bad.

資料 5:

Number 1

Well, he's about 45 or 50 years old. His hair is long on the sides, but he's losing it on the top. In fact, he has almost no hair on the top of his head. ... He wears very

thick square eyeglasses. His eyeglasses are black and they look very heavy. But his nose is big and strong, so I guess heavy glasses are OK. He has a very thin black mustache. It isn't a big mustache, it looks almost like a woman's eyebrow.

Number 2

This girl is really cute. Her hair is black and shiny. It's cut short. Maybe about as long as her mouth. She has large round eyes, and she doesn't wear glasses. Her nose is small, but it's high, not flat. Her mouth is small, but her lips are wide. Her mouth looks like a heart.

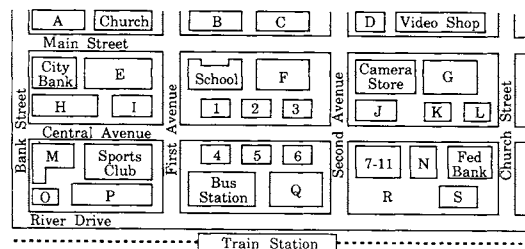
資料 6:

- She's wearing a light skirt and sweater. She has long, curly hair.
- He's kind of thin. He's wearing a striped shirt and tie.
- She's very tall, and she's wearing glasses.
- He's bald and he has a mustache. He's a little heavy.
- She has short curly hair and she's wearing a sweater with stripes.
- He's very short and heavy, and he's wearing glasses.
- She has long straight hair, and she's wearing white pants.
- He's the guy with long curly hair and a mustache. He's wearing a jacket.
- She's very short, and she's wearing a really strange hat.
- He's tall and thin and he's wearing a plaid shirt.

資料 7:

Map Locations

Pre-listening: Look at this map. Describe the location (in English) of the Bus station, School, Building A, Building B, etc.



[A] Tape

Where are these buildings on the map? Listen to the conversations on the tape. Write the letter of the location after the building's name.

- Bookstore _____ Subway entrance _____
 Hospital _____ Police station _____
 His house _____ Movie theater _____
 Library _____ Supermarket _____ <トランスクリプト省略>

資料 8: <トランスクリプト省略>

資料 9:

Japan is one of the safest countries in the world. However the streets and highways in Japan are not always so safe. In 1992, there were almost 700,000 traffic accidents in Japan. Since 1989, more than 11,000 people have killed in traffic accidents each year. This means that someone dies in a traffic accident in Japan every 46 minutes. Many people believe it's because the streets are so small in Japan. It's very easy to hit another car. However, there were more traffic accidents in Hokkaido last year than in Tokyo. The police say that about 57% of traffic accidents are caused by bad driving; especially speeding. About 30% of the people who die in traffic accidents are under 24 years old. Japanese drivers must learn to drive more carefully.

資料 10:

Foreign travel has become much cheaper recently, and many Japanese are enjoying trips to foreign countries. Twenty-five years ago, only 350,000 Japanese traveled abroad. But last year, about 12,000,000 Japanese took a trip to a foreign country. About 83% of them went for sightseeing, and 13% went for business. The number of Japanese who travel

abroad is increasing each year, but most Japanese still prefer to travel in Japan. Last year 60,000,000 Japanese took a trip within Japan. Japanese don't travel abroad as much as people from other countries. About 40% of Germans traveled abroad last year. 17% of Americans traveled to a foreign country. In Japan however, only 8% of the population traveled abroad in 1992.

資料 11: <トランスクリプト省略>

資料 12: <トランスクリプト省略>

資料 13: TOELP (Test of English Listening Proficiency) 中央大学附属高等学校

Part 1

Directions: In Part 1 you will hear thirty short statements.

If the statement is *definitely* or *always* true, mark **T r u e** on your answer sheet. If the statement is *never* true, mark **F a l s e** on your answer sheet. For all other cases, mark **M a y b e**. For example, you might hear:

"America is a large country." This statement is *definitely* true, so you should mark

T r u e ● **F a l s e** (1) **M a y b e** (2)

on your answer sheet. Or, you might hear:

"Americans have blue eyes." This statement is sometimes true, but *not always*.

So you should mark

T r u e (0) **F a l s e** (1) **M a y b e** ●

on your answer sheet. But be careful of words like *some*, *most*, *all*, *probably*, etc.

Think about these statements:

"Americans like *natto*."

Maybe.

Because a few Americans do like *natto*.

"Some Americans like *natto*."

True.

"Most Americans like *natto*."

False.

Because most Americans don't like *natto*.

Now let's begin the test. <以下省略>

1. (1) True (0) False (1) Maybe (2)
(2) True (0) False (1) Maybe (2)
2. (1) True (0) False (1) Maybe (2)
(2) True (0) False (1) Maybe (2)

<3.~15. 省略>

Part 2

Directions: In Part 2 you will hear 16 short conversations between a man and a woman. After each conversation a 3rd voice will ask a question about the conversation. The question will be *spoken* only once. It will *not be written*, so you must listen carefully. After you have heard a conversation and the question about it, read the four possible answers. Then choose the best answer. For example:

You will hear: *Man*: What time did you leave for school this morning?

Woman: Well, I got up at 6:30 and left an hour later.

3rd voice: What time did the woman leave?

You will read: 1. (0) 6:30 *(1) 7:30
(2) an hour later (3) this morning

The *best* answer to the question is 7:30. So you should mark (1) on your answer sheet.

Now let's begin Part 2.

1. (1) (0) Mary (1) John (2) the man (3) the woman
(2) (0) reading (1) watching videos (2) not very much (3) the man
2. (1) (0) four dollars (1) five dollars (2) one dollar
(3) nine dollars
(2) (0) Kichijoji (1) Yokohama (2) to school
(3) by train
3. (1) (0) the man's (1) the woman's (2) Bob's
(3) on her desk
(2) (0) 8:15 (1) 8:25 (2) twenty-five minutes

- (3) ten minutes
4. (1) (0) the bank (1) the station (2) back two blocks
(3) he's already passed it
(2) (0) English (1) James (2) an A (3) a C
5. (1) (0) red (1) white (2) black (3) white and black
(2) (0) 6:30 (1) 7:00 (2) 7:30 (3) 8:00
6. (1) (0) the woman (1) the man (2) John (3) Mary
(2) (0) Australia (1) America (2) a post office
(3) a bank
7. (1) (0) it's raining (1) it's cloudy (2) summer
(3) the rainy season
(2) (0) swimming (1) skiing (2) swimming and skiing
(3) skiing and baseball
8. (1) (0) the man (1) the woman (2) the man's brother
(3) the woman's brother
(2) (0) at his home (1) on the desk
(2) the woman has them (3) Andy has them

Part 3

Directions: In Part 3 you will hear three short speeches.

Each speech is about one minute long. After each speech, a second voice will ask four questions about the speech. After you hear a question, read the four possible answers. Then choose the *best* answer. You will have about 15 seconds to answer each question. You will hear each speech, and each question only *one time*, so you must concentrate and listen very carefully. Don't try to understand every word in a speech. Listen for important points and general meaning.

Now let's begin Part 3.

Speech 1

9. (1) (0) her country (1) her job (2) herself (3) Japan
(2) (0) an office (1) a school (2) a home (3) a coffee shop
10. (1) (0) East side of Canada (1) Washington
(2) Vancouver (3) Toronto
(2) (0) 20 years old (1) 24 years old (2) 26 years old (3) 28 years old

Speech 2

11. (1) (0) The Animals of Australia
(1) Looking for oil in Australia
(2) Billy White's dream
(3) Billy's favorite television program
(2) (0) a small town in Australia
(1) a small town in California
(2) in Los Angeles, California
(3) in Vancouver, Canada
12. (1) (0) when he was 10 years old
(1) after seeing a television program
(2) during his university days
(3) after he finished university
(2) (0) because he liked animals
(1) to see a television program
(2) to see the town where he was born
(3) because of his job

Speech 3

13. (1) (0) asking for directions
(1) talking about a problem
(2) complaining about the trains
(3) telling a funny story
(2) (0) Shibuya station (1) Ikebukuro Station
(2) Shinjuku station (3) Chofu Station
14. (1) (0) a book store (1) a train line
(2) a statue of an animal
(3) a famous department store
(2) (0) near the East entrance
(1) walking around the station
(2) waiting for his friend
(3) near the place he was looking for

共同研究

丁寧さとコミュニケーション

——表現の適切さの位相

代表者：岡山県立岡山朝日高等学校教諭

鷹家秀史

研究協力者：岡山県立倉敷天城高等学校教諭

須賀 廣

調査の方法

英語表現の丁寧さの位相を調査するため、県下の ALT に、アンケートを郵送し、36の有意な回答を得た。アンケートでは、5つの場面を設定し、合計44の機能別英語表現を示して、それぞれの表現の丁寧度を次の5段階で評価してもらった。

1. too informal or rude; sometimes offending

2. informal; used among close friends
3. commonly used; neutral expression
4. respectful or polite expression
5. too polite or too formal; sometimes sarcastic

なお、明らかに不適當と思われる表現には×印をつけるよう依頼した。また、寄せられた回答の中で他と比べて極端な回答値（はずれ値）を持つものは、除外して処理をした。

表 1:

1 許可を得る場合の表現

No.	対 象 文	丁寧度	×数
①	Can't I borrow your pen?	1.4	29
②	Let me borrow your pen, would you?	1.8	20
③	Can I borrow your pen?	2.5	0
④	Is it OK if I borrow your pen?	2.8	1
⑤	May I borrow your pen?	3.4	0
⑥	Would you mind if I borrow your pen?	3.8	0
⑦	I don't suppose I could borrow your pen, could I?	4.5	7
⑧	I was wondering if I could borrow your pen.	4.6	1

1.1 「否定疑問」の難しさ

今回の調査では、①に対する評価（丁寧度 1.4）は低く、また不適切であると回答した informant が 80%（29名）いた。「この表現は derogatory であり offending である」という。「否定疑問文」がこうした反応を誘発しているらしい。

「否定疑問文」には、次の2つの用法がある。

A 相手の答が yes である（はずだ）と予想するとき

(1) Haven't you got a pen? CEU (1992)

B 相手の答が no である（はずだ）と予想するとき

(2) Don't you like ice cream? ('I thought you did.')

Leech (1989)

Aは、「聞き手が yes であることを話し手が確信している場合」に用いられる。Swan (1982) は、その一例として次の文をあげている。

(3) Isn't it a lovely day?

一方、Bは「聞き手が no であることを話し手が確信している場合」に用いられる。この場合、しばしば批判的な響きを持つ驚きを伴うことが多い。Swan (1982) はこうした危険を避けるため、日常会話においては通常、(4)のような文は(5)のように言い換えられるとしている。

(4) Heven't you got any letters for me?

(5) Have you got any letters for me?

このAとBの使い分けは我々日本人には大変難しい。①の文についても「Why can't I borrow your pen? といっているようなもので失礼である」というコメントがあった。また、「協同授業の中で、JTE がしばしば生徒に向かって、Can't you understand? といっているのが気になる」という informant もいた。

1.2 文末の would you

許可を得る表現の中で、①に次いで強い反発があったのが②である。Would you let me borrow your pen? もしくは Let me borrow your pen. ならよいが、文末に would you? を付加するのはぎこちないという指摘が多かった。

表 2:

2 ものを要求する表現

No.	対 象 文	丁寧度	×数
⑨	Give me a coke, please.	1.5	5
⑩	Have you got a coke?	2.1	4
⑪	Could you give me a coke, please?	2.8	3
⑫	Could I have a coke, please?	3.3	0
⑬	Will you please give me a coke?	3.4	9
⑭	May I have a coke?	3.4	0
⑮	Would you happen to have a coke?	4.2	8
⑯	Would you mind giving me a coke?	4.3	9

SUMMARY

Today's education of English in Japan seems to lack a sociolinguistic aspect. We cannot enjoy good communication without considering whether our speech is appropriate in the situation. We, therefore, tried to learn the ranks of expressions from the viewpoint of politeness. We sent out a questionnaire to all the ALT's in our prefecture and got 36 useful answers. In the questionnaire we asked them to rank each expression from 1 to 5 (5 being most formal).

We have found some interesting facts in analyzing these answers. With negative questions, for example, there is a wide difference between native speakers' impressions of them and ours. We have also found some of the most appropriate expressions in each situation.

Using language properly helps to improve our communication. However, it is difficult for us to know the difference of politeness each expression conveys. We hope that our research will be a real help with this problem.

1.3 許可を得る場合に最も使いやすい表現

今回の調査で「許可を得る場合の最も自然で適当な表現である」と評価を受けたのは、③④⑤⑥の4文であった。平均値からもわかるように、これらは下にいくほど丁寧度を増していく。

2.1 Give me は強い響きを持つ

次に、パーティーで飲み物を求める表現としてどのような表現が適切かを調査した。回答で最も評価が低かった表現は、⑨で、多数がこの表現を「攻撃的」で「無礼」だと考えた。give は強いインパクトを持つ動詞であり、しかも give me の後に「食べ物」がくると、一層乱暴な響きを帯びるらしい。また、「abrupt である」という指摘があったことも見逃すことはできない。というのも、日本人の英語が無礼に受け取られがちな理由の一つに、この「唐突さ」が絡んでいると思われるからである。

2.2 Will you please ...? は誤解を招きやすい

⑬については「Will you please be quiet? の please と同じく、この位置で please を用いることは発話者のいらだちを示し、聞き手に無礼な印象を与える」など please の位置に関する意見が多く出た。また、⑬は本調査の中で最も大きなSDの値が現れた(SD=1.34)が、これはストレスの置かれる位置によって、受け取り方に大きな

違いが生じる可能性を示唆している。

2.3 過度な丁寧さは皮肉に響く

ものを要求する場合、その程度に応じて丁寧さが増えるのは当然である。しかし、こういった要求にどの程度の丁寧さを用いるかということはそれを母語としないものには難しい。⑮⑯はいずれも丁寧度は4を超えているが、不適当な表現という声も多い。「皮肉に響く」というコメントからもわかるように、丁寧な表現なら何にでも使えるというわけではないことに注意したい。

2.4 ものを要求する場合に使いやすい表現

相手にものを求める場合の最も適した表現という評価を得たのは、⑫と⑭であった。この2文は、次の点で共通している。

◇give でなく have を用いている

◇you でなく I を用いている

露骨な give の代わりに無色の have を用いるのは一種の婉曲的表現といえる。また、鶴田(1988)が指摘しているように、you でなく I を用いることは、「相手に決定権を全面的に与える」ことになり、敬意表現となる。主語に二人称を使用しないということは、相手の行動に干渉しないことを暗示し、丁寧さを高める役割を果たしている。大杉(1982)はこれを「“you” 格納表現」と呼んでいる。

表 3: 3 依頼表現

No.	対 象 文	丁寧度	×数
⑰	Carry my baggage, will you?	1.3	9
⑱	Won't you carry my baggage?	1.3	21
⑲	I'd like you to carry my baggage.	1.5	17
⑳	Can you carry my baggage?	2.3	3
㉑	Will you carry my baggage, please?	2.6	2
㉒	Could you carry my baggage, please?	2.9	1
㉓	Would you mind carrying my baggage, please?	3.6	2
㉔	I was wondering if you could carry my baggage.	3.9	1
㉕	I'd be grateful if you carry my baggage.	4.2	2
㉖	Would you be so kind as to carry my baggage?	4.4	1

3.1 I want と I'd like

⑰⑱に対しては、その評価が著しく低かった。「request ではなく、command である」という印象を与えるらしい。want より 'd like のほうが丁寧であると学校では教えるが、その変化は一般に思われているほど大きいものではないことを示している。I'd like you to ~ のような表現は「支配権の及ぶ相手に対する」(CEU) という条件の下での丁寧表現なのである。

3.2 語感の緩和

こうした依頼表現では次のように表現するほうが丁寧であり自然であるというコメントがあった。

(6) Would you carry *some of my baggage*, please?

(7) *Help me carry my baggage.*

イタリック体の言葉、すなわち「垣根表現」(Lakoff, 1990) を付加することで、その発言が request であることを明確にしているのである。

3.3 動作を要求する場合に使いやすい表現

調査の結果、⑳㉑㉒㉓の4文が動作を要求する場合に使いやすい表現であることがわかった。鶴田(1988)は、「please は『指示』に添えて口調をやわらかくする言葉」であり、「依頼」に対して使うと無礼になると指摘している。だが、本調査の⑳㉑㉒の please については何の批判も出なかった。むしろ“You should say please with all requests.”というコメントを寄せる informant もいた。

表4: 4 招待する表現

No.	対 象 文	丁寧度	×数
⑳	Why don't you come to my party next Sunday?	2.4	4
㉑	How about coming to my party next Sunday?	2.4	6
㉒	I hope you'll come to my party next Sunday.	3.0	1
㉓	Won't you come to my party next Sunday?	3.1	17
㉔	Please come to my party next Sunday.	3.3	1
㉕	Would you like to come to my party next Sunday?	3.4	1
㉖	I was wondering if you'd like to come to my party next Sunday.	3.9	0
㉗	May I request your presence at my party next Sunday?	4.8	1

4.1 インフォーマルな Why don't you ...?

参考書・会話集・辞書などを見ると、パーティーなどに招待する表現として㉔の表現が薦められているが、丁寧さの度合は一般に考えられているより低い(丁寧度2.4 X数4)。まずこの表現が informal な表現であり強めの表現であることに注意する必要がある。㉕の表現に関してもほぼ同じことが指摘される。㉔㉕の語法に関して注目すべき informant のコメントが3つ見受けられた。

- ◇暗に招待がほのめかされているが、これらの表現は行為の選択肢を示す場合に用いられる。
- ◇否定疑問文は rude である。
- ◇パーティーにあらかじめ言及した後で How about ...? と招待するのであって、この表現

で文を始めるのは唐突である。

否定疑問文については1-1で見たように、問題が多く注意が必要のようである。コメントは紋切型の表現を借用することの危険性を指摘している。例えば次のように使うのが望ましい。

(9) A: What are you doing?
 B: Oh, not much. I have no plans.
 A: Why don't you come to my party next Sunday?

4.2 Won't you ...? は不適切な表現か

専門的な文法書・辞書のなかにも、丁寧な提案・招待の表現として㉓の表現をあげているが、予想に反して36名中17名(47%)の informant

が招待の表現としては不適切と判断している。もっとも、SD が 1.21 と非常に高く、informant の間に評価のずれが顕著であった。実際 7 名が丁寧度 4 または 5 の評価を示している。このことは、⑱にも同じことが指摘される。この表現に関する注目すべきコメントは以下の 2 つである。

◇聞き手が来る意志がないと言っているとき再度招待する際に用いる。

◇皮肉・強引な誘いを意味し、普通使われない。明らかに聞き手の利益になると考えられる(10) のような例を除いては、否定疑問文が持つ皮肉・いらだちを含意するおそれのある Won't you ...? の使い方は極端に難しい。また本調査においては informant が全て 20 代であることにも注意しておきたい。

(10) Won't you come in a minute? —

表 5:

5 提案をする表現

No.	対 象 文	丁寧度	×数
⑳	You'd better visit Kyoto.	1.3	13
㉑	You should visit Kyoto.	2.3	0
㉒	Why don't you visit Kyoto?	2.6	3
㉓	Why not visit Kyoto?	2.8	4
㉔	You could visit Kyoto.	2.8	3
㉕	How about visiting Kyoto?	2.8	3
㉖	What do you say to visiting Kyoto?	2.9	21
㉗	You might visit Kyoto.	3.2	10
㉘	I suggest you visit Kyoto.	3.6	4
㉙	It might be a good idea to visit Kyoto.	3.7	0

5.1 had better ~ / should ~ は強めの表現

聞き手に「～したほうがいい／～したらどうですか」と提案／忠告するとき㉑の表現が強制力のある表現であることは知られている。本調査でも(丁寧度 1.2 X 数 13) となり “like an order” というコメントも見受けられた。また㉒の表現(丁寧度 2.4 X 数 0) も、我々が感じる以上に強制力のある表現と受け取られているようである。「親しい友人間で使わなければ、rude になり得る」というコメントにも注意したい。

鶴田(1988) は had better ~ の表現は「脅かし・指図・緊急時のアドバイス・最終的な結論

Thanks.

4.3 招待するのに使いやすい表現

本調査で、㉑㉒㉓の 4 文が招待するのに使いやすい表現であることがわかった。

Would you like ...? が一般的で使いやすい表現である。I was wondering if ... は米国ではやや丁寧、英国では casual な用法との指摘が CEU に見られるが、本調査では有意の差は見られなかった。他の例として informant は Can you / Will you ...? (丁寧度 3) をあげている。しかし「相手を招待するとき『依頼』の表現を使うと話し手の利益のためにある行為を依頼すること」になり失礼な言い方になるという鶴田(1988) の指摘もある。

としてのアドバイス」など「他に選択の余地のない場合」にのみ使われると述べて次の例文をあげている。

(11) Boss : Look, John, I'm going to be out of the office all day tomorrow, so you'd better give Mr. Jones a ring about the plans for his new shop.

John : OK, fine.

5.2 相手と一緒に行くことを暗示する表現

㉖の What do you say to ~ing? という表現

は日本の文法書・辞書に記載されているが、予想外に informant の反発は大きい（丁寧度 2.9 X 数 21）。かなりの informant が「話し手が聞き手と一緒に出かけることを暗示」する表現ととらえている。How about ...? / Why don't you ...? / Why not ...? などの表現にも、少数であるが同じ指摘が見られる。

5.3 曖昧な提案と直接的な提案

㊸㊹の表現はそれぞれ「丁寧度 3.6 X 数 4」「丁寧度 3.7 X 数 0」となり、使いやすい表現であるが意味するところは少し異なるようである。㊹は書き言葉・放送用語であり、You might like to ... 同様に vague であり、けっして positive な提案・忠告にはならない。それに対して I suggest ... のほうは“positive and direct”であり、“A very firm way of making a suggestion” (CEU) である。

5.4 提案に使いやすい表現

ある行為を提案・忠告するのに使いやすいと考えられる表現は㊸㊹㊻㊼の4文であった。予想外に強制力のある You should ... の表現も I think you should ... の形にすると丁寧度が増す。他にも I think you'd like Kyoto. / Don't miss Kyoto. なども使われるようである。「いずれの表現においても There are beautiful temples. などの理由を示す言葉を付け加えることでさらに表現を和らげることができる」と informant はいう。

6 表現の適切さとは

表現の適切さを考えるとき、その場面が formal な場面なのか informal な場面なのかをよく考える必要がある。我々日本人には個々の英語

表現がもつ丁寧さ（“改まり”度）を直観的に見分けることはほとんど不可能であるが、今回の調査で得た丁寧度に関するデータはその語感を養うのに役立つものと確信している。その中には従来の辞書・専門の記述とは異なる結果が見られた (Won't you ...? 等) ことは、表現の適切・丁寧さの問題がいかに難しいものであるかを示している。言葉は生き物であり時代とともに変化している。聞き手の年齢・国籍・性別によってその受取り方も大きく異なることが予想される。ここでの調査結果はあくまでひとつのデータにすぎないということをお含みいただきたい。

また、かなりの informant が言葉の丁寧さを客観的に記述することの困難さを指摘していた。音調・リズムによって同じ表現が丁寧にも乱暴にも聞こえることは日本語の場合と同じである。外国語に接するとき、言葉の表面だけでなく発話の全体像（音声を含む全ての要素）に常に関心を払う必要がある。「心のこもった言い方ならば相手が誤解することはない」という informant の指摘も心に留めておきたい。

引用文献

1. COBUILD ENGLISH USAGE (1992), London: Harper Collins.
2. Leech, G. et al. (1989): AN A-Z OF ENGLISH GRAMMAR & USAGE, London: Edward Arnold
3. 大杉邦三 (1982) 『英語の敬意表現』大修館書店
4. Robin Lakoff (1990) 『言語と性』有信堂
5. Swan, M. (1982) Practical English Usage, London: Oxford.
6. 鶴田庸子 (他) (1988) 『英語のソーシャルスキル』大修館書店

日米高校生の会話比較

——高校2年生(16, 17歳)の会話活動を比較して——

長野県/長野市立皐月高等学校教諭

滝沢謙三

資料: p. 125

1 調査の動機および目的

状況が同じでも、文化が違えば出てくる言葉や行動は違って来るが、具体的な日米の高校生の会話のデータから、具体的にどこが、どのように、どのくらいの割合で違っているのか調査し、その背後にある、彼らの言語活動を特徴づける文化的背景やコミュニケーション・ルールを探りたい。

なお、この調査は、具体的データと分析結果をもとに、生徒のコミュニケーション能力育成のための教材作成へとさらに展開していきたい。

2 調査の方法

予想される会話完成テスト(挨拶、感謝、依頼、謝罪、拒絶、発表)〈資料〉を、日本語と英語で同じ内容のものを作成し、長野市の高校生とフロリダ州クレアウォーター市の高校生に答えてもらい、それぞれの回答を比較した。

2.1 会話完成テスト

設定した場面および予想する会話活動

〈場面〉	〈予想する会話活動〉
①登校途中友人に会った	挨拶
②先生に新しい髪型をほめられて	感謝
③友達のノートを見せてもらいたい	依頼
④友達の鉛筆のしんを折ってしまって	謝罪
⑤先生が突然テストをすと言った	拒絶
⑥授業中に先生のお話を聞いていない時に指名されて	謝罪
⑦親に塩を取ってもらいたい	依頼

- ⑧親がうるさく勉強しろと言う 拒絶
- ⑨親から誕生日のプレゼントをもらって 感謝
- ⑩将来の夢を発表する 発表

2.2 調査の被験者

- ①調査実施時期 1993年10月
- ②被験者 長野市3高校 男子47人、女子48人
フロリダ州クレアウォーター市
S校 男子32人、女子38人

3 結果と考察

3.1 場面1: 登校途中友達に会った

3.1.1 会話完成テスト

あなたは登校中、あなたの前を友達の一郎君が歩いているのに気づきました。一郎君はあなたのいちばん仲のよい友達の一人です。どう話しかけますか。

あなた:

.....

3.1.2 回答集計

内容項目別集計(単位%・複数回答)

(内容項目)	長野市		ク市	
	男	女	男	女
A. 名前を呼ぶ	6	10	72	84
B. 慣習上の挨拶文句	87	98	81	92
C. ちょっとした話	21	21	63	45
D. 無回答・その他	2	0	0	3

(注) 生徒はそれぞれ上記の 1~3 項目を組み合わせて応答している。

内容項目の組合せ別集計 (単位%)

(主な組合せ)	長野市		ク市	
	男	女	男	女
A+C	0	0	12	5
A+B	4	6	16	39
A+B+C	0	2	47	39
Bのみ	73	71	16	8
B+C	13	19	6	3
Cのみ	6	0	3	3
D	4	2	0	3
合計	100	100	100	100

(注) ①+でつないだ内容項目の順番は不動ではない。順番が逆の場合もある。

②「慣習上の挨拶文句のみ」が1文とは限らない。例えば、

“Hey. What’s up? How’s it goin?” (ク市男) は3文から成っている。

③“Yo, Tom!! Wait up, Dude!” (ク市男)
“Hey, what’s up, bud?” (ク市男) のように、
Dude (気取り屋), bud (兄弟, 仲間), G (guy), man を加えて親しみを表現する文も

あった。

④日本語の会話完成テストで「一郎」とある部分は、英文では、「トム」に変えてある。

3.1.3 特徴的差異

①長野市の生徒は挨拶の中でほとんど相手の名前を呼ばないのに、ク市生徒は7, 8割以上の者が相手の名前を呼んでいる。

②慣習的挨拶文句のみの者は、長野市に多く (男子73%, 女子71%), ク市に少ない (男子16%, 女子8%)。

③ク市生徒は、慣習上の挨拶の種類が、男子12種類、女子18種類と多く、長野市男子も11種類の表現を見せたが、長野市女子には、「おはよう」しかなかった。

④ク市生徒の朝の挨拶には“Good morning.”も“Hello.”もなかった。“How are you?”も、女子にのみ、ほんのわずか見られただけであった。

3.1.4 文化的背景を探る

①ク市生徒が挨拶で名前を呼ぶのは親しみを表すためであるが、長野市生徒が名前を呼ばないのは、縦型社会と関係があると思われる。例えば、一郎、一郎君、一郎さん、一郎ちゃ

SUMMARY

Research Question: How do Japanese high school students and American high school students differ in speech acts?

Method: A Discourse Completion Test, covering a variety of speech acts, including, greeting, thanking, requesting, apologizing, refusing, and answering a question about the future, was taken by 95 Japanese high school students in Japanese in Nagano City, and an English translation of the same test was taken by 70 American high school students in Clearwater, Florida. The data were analyzed by the level of directness, the type of communication strategy, the number of formulaic expressions, modifiers, and the contents.

Results: Generally the students in Clearwater were outgoing and expressed their opinions more. The students in Nagano were reserved and showed a preference for maintaining harmony. Most of those differences could be explained by social and cultural views. The students in Clearwater live in an equality-based, individualistic society where freedom and rights are very important. On the other hand, the students in Nagano live in a group-oriented, vertical society where harmony with others is very important. In a word, speech acts are shaped by the society and culture.

ん, ○○ (名字), 愛称, あだ名等を選んで呼ぶことによる, 人間関係のお互いの位置関係を表すことの煩わしさが一因であると思う。

②長野市生徒の挨拶が, 慣習的文句のみが多かったのは, 形を重んじる日本文化と関係があると思う。紋切型の「おはよう」で, 挨拶の役目は十分果たされる。この定型表現を使えば, 無難で, 安心なのである。

この傾向は女子に極端に出た。心は“形”に表れるとする, 伝統的な独特の文化が日本にはつよく根づいており, 例えば, 茶道や華道などには, とくに女性が多く関わりをもつが, この傾向はそうした文化を反映していると思う。

一方, ク市生徒にとって, 挨拶は形の儀式ではなく, 自分と相手の関係を主体的に構築する行動であるように思われる。ほとんどが what か how で相手の様子を窺う姿勢の挨拶で, 「おはよう」より, 主体的, 能動的であると言えるだろう。

3.2 場面 2: 先生に新しい髪型をほめられて

3.2.1 会話完成テスト

あなたは髪の毛を切ってもらったところです。そしてこの新しい髪型がとても気に入っています。学校で, 大好きな先生が, あなたの髪型を「いいねえ」とほめました。あなたは何と言いますか。

あなた:

3.2.2 回答集計

内容項目別集計 (単位%・複数回答)

(内容項目)	長野市		ク市	
	男	女	男	女
A. 感謝の言葉	32	63	91	100
B. 喜びや同意	26	38	16	13
C. 説明	0	2	5	8
D. 先生の髪をほめる	0	2	0	3
E. 謙遜の表現・戸惑い・照れ	58	49	0	0
内訳(1)軽い疑問	28	31	0	0

(2)遠慮	2	10	0	0
(3)否定	11	0	0	0
(4)冗談っぽい自慢	11	4	0	0
(5)照れ笑い	4	4	0	0
(6)無言	2	0	0	0

(注) ①同意は「私も気に入っている」など。

②「説明」は, いつ, どのようにしてなど。「I got it cut last week.」(ク市女)

③謙遜の表現・戸惑い・照れは, 次のように分類した。

(1)軽い疑問は「そうですか」等。

(2)遠慮は「そんなにほめないで」等。

(3)否定は「そうでもないですよ」等。

(4)冗談っぽい自慢は「まあね」等。

(5)照れ笑いは「へっへっへ」。

(6)無言。

内容項目の組合せ別集計 (単位%)

(組合せ)	長野市		ク市	
	男	女	男	女
Aのみ	26	25	82	76
A+B	0	23	6	13
A+C	0	0	6	8
A+D	0	0	0	3
Bのみ	19	6	6	0
B+C	0	2	0	0
Eのみ	41	23	0	0
E+A	6	13	0	0
E+B	8	6	0	0
E+A+D	0	2	0	0
合計	100	100	100	100

3.2.3 特徴的差異

①長野市男子に感謝の言葉はあまり見られず, ク市女子では 100%の生徒が感謝の言葉を行っている。

②謙遜の表現・戸惑い・照れが長野の高校生に多く見られるが, ク市の高校生には皆無であった。

③ほめられた時の長野市生徒の反応は, ク市生徒のすなおな感謝とは違い, 謙遜と照れが入

り交じた感情であることがデータから読み取れる。

3.2.4 文化的背景を探る

①長野市生徒がほめられたときの反応がまちまちなのは、彼らの背後に深く根ざす謙遜の文化との葛藤が起きるためと思われる。そのため、場合によっては、返答に迷って意味不明な内容のことを言ったり、無言になってしまうこともある。

②ク市生徒は、ほめられた時には感謝するよう教育される文化の中にいるので、ほとんどの生徒、特に女子においては100%が感謝の言葉を言った。

3.3 場面3：友達のノートを見せてもらいたい

3.3.1 会話完成テスト

きのうあなたは欠席しました。きのうどんな勉強をしたのかを知るために、友達のノートを見せてもらおうと思っています。どんなふうに頼みますか。
あなた：

3.3.2 回答集計

「丁寧さ」の度合別集計（単位％）

(内容項目)	長野市		ク市	
	男	女	男	女
直接的な表現・命令文	47	21	19	13
慣習的依頼の文	51	77	75	87
間接的依頼・示唆	0	2	0	0
その他	2	0	6	0
合計	100	100	100	100

(注) ①直接的な表現は、命令文とした。

②「ノート見せて」のように「…て」で終わる文は「ノート見せて（くれませんか?）」のニュアンスもあるが、軽い命令形として扱った。

③“Let me see your notebook.”のような“Let ... ”で始まる文は命令文と依頼文の中間に

位置するが、軽い命令文として扱った。

④間接的依頼は、「ねえねえ、昨日ノート取った?」のような表現だけの場合とした。間接的な依頼文を始めに言って、慣習的依頼文を言うケースは多かったが、それらはすべて慣習的依頼として集計した。

特徴的表現項目別集計（単位％・複数回答）

(表現)	長野市		ク市	
	男	女	男	女
「お願いします」(please) を含む	6	6	6	16
「ごめん」等の謝罪表現を含む	17	21	0	0
「ちょっと」を含む	23	0	3	0
「ありがとう」を付け加える	0	0	0	5
理解を得るための説明、理由	30	33	28	66

3.3.3 特徴的差異

- ①直接的表現（命令文）で要求するのは、長野市、ク市とも男子に多い。
- ②“Please”（お願いします）を文に入れるのはク市に多い。
- ③謝罪表現（ごめん、悪いね、申しわけない、すみません）を入れて依頼するのは長野市のみに見られた。
- ④長野市男子に「ちょっと」を入れる者が目立った。
- ⑤理解を得るための「説明」「理由」が、ク市女子に多く見られた。

3.3.4 文化的背景を探る

①長野市生徒に「ノート見せて」のように、「て」で終わる文が多かった。この言い方が多くなることについては、次のような理由が考えられる。

- 1) 日本語の語尾は、話相手によって変える傾向がつよい。目上の人に対しては、「見てください」とか「見せていただけますでしょうか」などを使うだろうし、目下の人に対しては別の表現を使う。語尾をはっきり言うことは、上下関係やお互いの距離関係まではっきりさせることになり、煩わしい面がある。そこで、「見せて」で終え

て、相手に省略語尾を察してもらおうという、無意識的な言語活動になっているのではないかと思われる。

2) 日本語の依頼は、相手が誰か、また、状況がどうかによって表現が違う。正式な敬語が要求される状況では、それなりの定型表現を使って依頼するが、家の中や仲間どうしでは、かなり違った表現になる。つまり、日本語においては、「内」と「外」では表現がかなり違う。教室での友達との会話は「内」の言語なのである。

②同じ依頼で、長野市生徒が、謝罪（ごめん、悪いね、申しわけない、すみません）を入れ、ク市生徒が please を入れるのは、ずいぶん違った文化的背景がある。例えば「悪いけど…」は「君に申しわけがない、不都合で、悪い (“bad”) ことだろうけど、…」であるのに対し、一方の ‘please’ は “May it please you”（「このことがあなたを喜ばす、よい (“good”) ことであることを望むけど…」）または “if it pleases you”（御意にかなえば）からきたもので、肯定的である。背後に全く相反する視点がある。

③概して、長野市よりク市の生徒の文のほうが長くなったのは、決まり文句に頼れる長野市の生徒に対して、はっきり自己表現することが重んじられ、紋切型表現では評価を得にくい文化の中で育ったク市の生徒の持つ、talkative な傾向を反映している。

特にク市の女子は「説明」や「理由」も付け加えて、しっかりした依頼文で、丁寧に依頼している。

3.4 場面4: 友達の鉛筆のしんを折ってしまっ

3.4.1 会話完成テスト

クラスの友達から借りた鉛筆のしんを折ってしまった。あなたは鉛筆を削るものがないので、折れたままの鉛筆を友達に返そうとしています。あなたは何と言いますか。

あなた:

3.4.2 回答集計

内容項目別集計 (単位%・複数回答)

(内容項目)	長野市		ク市	
	男	女	男	女
おわびの決まり文句	70	75	56	84
おわびの文句の繰返し	19	25	0	0
相手の意向を聞く	2	31	0	0
折った事実の報告	83	69	50	74
折る気がなかったと弁解	0	0	6	0
埋合せの申し出	0	13	3	0
貸してくれたことへの感謝	6	6	3	8
折れた鉛筆をもらう	0	0	0	3
ごまかし・冗談	2	0	0	0
代替要求	0	0	6	0
鉛筆への文句	0	0	6	0
ただ返す	0	0	6	0
無言	0	0	3	0

(注) ①「おわびの文句の繰返し」は、「ごめんね…本当にごめんね」等。

②「相手の意向を聞く」の例は、「鉛筆削りがないから、このままでいい?」等。

「折る」か「折れた」かの表現別集計 (単位%)

	長野市		ク市	
	男	女	男	女
折ってしまった(能動態)	28	57	76	73
折れてしまった(受動態)	72	43	24	27
合計	100	100	100	100

3.4.3 特徴的差異

①おわびの決まり文句は「ごめん」と“Sorry”だが(長野市男子に、一部「悪い」「申しわけない」などがあるが)、長野市女子では100%の生徒が言い、男子も89%が言う。一方、ク市男子は56%の生徒が言うだけであった。

②長野市生徒には、丁寧に詫言の文句を繰返す者が、男子に19%、女子に25%いた。この繰返しはク市生徒には見られなかった。

③長野市女子に、どうしたらいいか相手の意向

を聞く者が31%いた。

- ④「鉛筆を折ってしまった」と表現する者が、ク市生徒に多く、「折れてしまった」と表現する者は長野市男子に多かった。

3.4.4 文化的背景を探る

- ①長野市生徒が、おわびの決まり文句をしっかりと言うのは、形を重んじる文化がさせていると思う。丁寧に二度も言う者もかなりいるのは、やはり、定型表現で事態を収拾しようとする“形重視”の姿勢であると思う。

一方、ク市男子は、「自分が鉛筆を折った」ことが謝罪の文句に結びつかない者も多い。あまり小さなことで謝罪文句を使いたくないという気配がうかがえる。

彼らにとって、謝罪は自分の失敗を認めることであり、自己否定に通じるのだろう。謝罪の文句が持つ重みが違うのだと思う。

- ②長野市女子が、相手の意向を聞く姿勢は、相手との対立を避けようとする調和志向の表れであると思う。
- ③「鉛筆を折ってしまった」と表現するク市生徒は、率直にはっきり言うことを好ましいとする文化の所産で、一方、「折れてしまった」と加害者不明確で表現する長野市生徒は、多少の不明瞭さを好む文化の所産と言える。不明瞭さを受け入れる文化では、場合によっては、不明瞭さが一時的に相手への衝撃を和らげ、調和に貢献することになるのだ。

3.5 場面 5: 先生が突然テストを言うと

3.5.1 会話完成テスト

先生が急にこれからテストをすと言いました。あなたは全く準備ができていないので、テストは今日やってほしくありません。先生はあなたを見てテストをしてもいいかと窺っているようです。あなたは今日はやめてもらいたい。あなたは何と言いますか。

あなた:

3.5.2 回答集計

内容項目別集計 (単位%・複数回答)

(内容項目)	長野市		ク市	
	男	女	男	女
直接的拒否				
①否定の断言	12	15	13	3
②先生非難、悪態の感情表現	9	6	13	5
③強い主張 (must, should)	0	2	3	3
間接的拒否				
①受けたくない理由	21	31	47	68
②延期などの代案	40	69	38	73
③示唆表現	2	0	22	11
④単に「やめよう」と望む	21	2	0	0
⑤沈黙	6	4	3	3
⑥冗談	2	0	6	0
⑦「えっ、やるの」	4	0	0	3

3.5.3 特徴的差異

- ①理由を言うのは、ク市に多かった。
- ②いろんな種類の示唆表現（「再試験ができるか」「保健室にいきたい」）などがク市に見られた。
- ③単に「やめよう」とだけ言うのは長野市男子に目立った。
- ④長野市、ク市との間に、直接的拒否の質に大きな差が出た。

3.5.4 文化的背景を探る

きちんと理由を言って拒否する傾向がク市にあり、一方、単に「やめよう」だけしか言わない者が長野市（男子に顕著）側にいるのは、明確な理論でコミュニケーションしようとする文化と、気持ちを重んじてコミュニケーションする文化との違いに起因すると思う。長野市男子とク市男子の間の直接的拒否の表現を見比べると、この傾向が一目瞭然である。

長野市男子の拒否は、理論というより「気持ち」を表現している。以下、具体的データを紹介したい。

長野市男子の直接的拒否:

否定の断言 (文末の数字は人数)

- ・やめろー。
- ・え～、やるの～、いやだよ～。
- ・いやだ。(2)
- ・やだ。
- ・やだよー。

先生非難, 悪態の感情表現

- ・聞いてないよー。
- ・勘弁してよ。聞いてないよ。
- ・勉強してないし、いきなりはないよ～。明日にしよう, 先生。
- ・そりゃ、ないっすよー。

ク市男子の直接的拒否:

否定の断言

- ・ I don't want to take it.
- ・ I don't want to take a test.
- ・ I'm not going to take the test, and if you don't like it, too bad.
- ・ I'm not going to take the test unless it is absolutely necessary.

先生非難, 悪態の感情表現

- ・ Oh, damn. (独り言で, 「チェ」「畜生」)
- ・ You didn't tell us about the test.
- ・ I don't wanna take the darn boring test.
- ・ Come on, teacher! What the hell are ya doing! You haven't even given us time to study!

拒否のための強い主張 (must, should)

- ・ Mrs. James, I really don't think we are ready to take the test today. We should study and take it tomorrow.

3.6 場面 6: 授業中に先生のお話を聞いていない時に指名されて

3.6.1 会話完成テスト

授業中ぼんやりしていたら先生にあてられました。聞いていなかったの、あなたは答えられません。先生は返事を待っています。あなたは先生に何と言いますか。
あなた:

3.6.2 回答集計

代表的発話 (単位%・複数回答)

(言葉)	長野市		ク市	
	男	女	男	女
「聞いていませんでした」	21	2	6	24
「すみません」	30	25	12	16
「もう一度言ってください」	43	67	38	34
「わかりません」	26	29	35	39

(注) 内容・ニュアンスが同じものは代表的発話に含めた。

発話の組合せ (数字は%)

	長野市		ク市	
	男	女	男	女
状況説明のみ	6	2	3	5
依頼のみ	9	25	32	24
状況説明+依頼	13	13	0	5
謝罪+状況説明	15	2	6	8
謝罪+依頼	15	17	0	0
謝罪+疑問	0	0	3	0
謝罪+状況説明+依頼	0	6	3	5
謝罪+I don't know.	0	0	0	3
その他				
(1)「わかりません」	28	23	32	34
(2)I have no idea.	0	0	0	5
(3)「えー」とか首を振る等	6	0	0	0
(4)友達に聞く	0	6	0	0
(5)冗談の答をでっちあげる	0	0	9	0
(6)Pass!	0	0	3	3
(7)What! / 「どこ」「なに」	6	6	6	3
(8)無言 / nothing	2	0	0	5
(9)他の人に聞け	0	0	3	0
合計	100	100	100	100

(注) それぞれの組合せの例

状況説明のみ

聞いていませんでした。(長野市男女)

I wasn't paying attention. (ク市男子)

I ain't hear you. (ain't=am not, 口語表現)

(ク市女子)

依頼のみ

もう一度お願いします。(長野市男女)
 Can you please repeat it? (ク市男女)
 What was the question? (ク市男子)
 Could you please say that one more time?
 (ク市女子)

状況説明+依頼

今聞いていなかったの、もう一度言ってください。(長野市男子)
 I didn't hear you. Can you repeat the question? (ク市女子)

謝罪+状況説明

すみません。聞いていませんでした。
 (長野市女子)
 I'm sorry, I wasn't paying attention.
 (ク市男子)
 Sorry, I must have missed that part.
 (ク市男子)

謝罪+依頼

すみません。もう一度お願いします。
 (長野市男女)

謝罪+状況説明+依頼

すみません。聞いていませんでした。もう一度お願いします。(長野市女子)
 Sorry, I didn't listen. Can you repeat the question please? (ク市男子)
 Sorry, I wasn't paying attention. Could you please repeat the question? (ク市女子)

その他

わかりません。(長野市男女)
 I don't know. (ク市男女)
 I have no idea. (ク市女)
 Paper or plastic? Chocolate, strawberry or vanilla? (ク市男子)
 Does your car get good gas mileage?
 (ク市男子)
 Nothing. (ク市女子)
 What! (ク市女子)
 Pass. (ク市男女)

3.6.3 特徴的差異

①謝罪する生徒は長野市生徒に多い。特に、謝罪+依頼の「すみません。もう一度お願いし

ます。」が長野市生徒にのみ見られるパターンであった。

②ク市男子に高校生流の冗談で答えるケースがあったが、長野市生徒には見られなかった。

3.6.4 文化的背景を探る

- ①謝罪する生徒が長野市に多いのは、日本文化のへりくだりを重んじる流れに沿うものであると思う。
- ②ク市男子に、高校生流の冗談で答えるケースがあったが、窮地で冗談を言える強さを好む文化を背後に読み取ることができる。アメリカ文化には、強い個人が尊ばれる風潮があるが、窮地で平静を保ち、冗談でも出るのが、cool (かっこいい) とみなされる文化なのである。

3.7 場面 7: 親に塩を取ってもらいたい

3.7.1 会話完成テスト

夕食の時、テーブルに塩がありません。あなたは塩を使いたいのですが、自分で取るのは面倒です。何とか母親(または父親)に取ってもらおうと思います。どんなふうに頼みますか。
 あなた:

3.7.2 回答集計

「丁寧さ」の度合別集計(単位%)

	長野市		ク市	
	男	女	男	女
ストレートに言う	76	71	19	13
慣習的な依頼文での依頼	15	23	69	71
間接的依頼・暗示	9	2	3	8
その他	0	4	9	8
合計	100	100	100	100

(注)「ストレートに言う」は、命令文としたが、長野市で多くなったのは「塩取って」の「て」で終わる文を含めたからである。文尾に抑揚をつけ、和らげて発話した場合、気持ちの面では polite な表現に属するだろうが、文字の上から

はそうではないので、この項目に含めた。ただ、「お願い」をつけた場合は「ストレート表現」からはずした。

特徴的表現別集計 (単位%・複数回答)

	長野市		ク市	
	男	女	男	女
「お願いします」を入れる	6	6	42	55
「ごめん」を入れる	0	4	0	0
「ありがとう」を入れる	0	0	0	5
「ちょっと」を入れる	15	13	0	0

(注)『「お願いします」を入れる』は、日本語では「…してください」「…ちょうだい」を含め、英語の場合“Please”とした。

3.7.3 特徴的差異

- ①長野市の生徒に「て」で終わる表現が多く、軽い命令と分類したので、「ストレートに言う」が多くなった。
- ②長野市の生徒に『「お願いします」を入れる』者が非常に少なかったが、ク市の生徒は多くが“Please”を使った。
- ③長野市の生徒に「ちょっと」を入れる者がかなりいた。

3.7.4 文化的背景を探る

- ①長野市の生徒に特に多い「塩取って」とク市の生徒に特に多い“Mom, could you please get me the salt?”を比べてみると、言葉の問題以前の社会の本質的な違いを考えさせられる。

日本語は縦型社会の秩序を保つのに必要な敬語が発達し、いろいろな語尾や状況に応じた丁寧な定型表現が用意されている。年上の者には一定の話し方が求められる。しかし、それは家庭（または自分の身近な仲間）の外でのことであり、家庭内では「塩取って」、または男の子にあっては「塩」だけで、依頼の機能が果たせる。「内」と「外」では明確に言語表現が分けられている。一方、アメリカ社会は横型社会で、自由な表現が尊重される社会であるが、日本語に比べると、家庭内

でも外でも、表現の変え方は少ない。特に、依頼するときには、家庭内でも“polite”な表現でなければ塩は取ってもらえない。アメリカ社会は本質的に個人主義社会であり、親子といえども依頼の場面では日本の生徒がおかれている状況より“polite”な表現が求められている。

ク市の生徒の場合は、親子の間での自然の状況の中でのやりとりが、正式な“polite”な表現を学ぶ場となっている。長野市の生徒の場合は、「正式な“polite”な表現」に相当する日本語を、家庭ではなくて、主に学校で、敬語、人称の呼び方など含めて、国語や就職指導で正式に学ぶのではないだろうか。

- ②ク市の生徒は、友達への依頼より親への依頼のほうが、“please”を多く使い、“polite”な表現となっている（場面3の「友達のノートを見せてもらいた」参照）。一方、長野市の生徒は家庭で最も略式な「内」言語を使うので、親に対してより、友達に対してのほうが丁寧な表現になっている。（場面3参照。友達への依頼のほうが命令文が少ない）。
- ③長野市のかんりの生徒は、依頼に「ちょっと」を付けて言うが、ク市の生徒の“Would you do me a favor?”に相当する気持ちを込めている。「ちょっとお願いがあるんですが」の省略である。また、「たいしたことではない、ちょっとしたお願いなんです」の意味を含めることもある。お互いの察し合いが好まれる社会であるので、省略表現は日本語の一つの特徴になっている。

3.8 場面8: 親がうるさく勉強しろと言う

3.8.1 会話完成テスト

夕食の時、母親(または父親)が「高校生はもっと家庭学習をすべきだ」と言った。最近一日一回はそのことを言われる。あなたはこれ以上「勉強しろ」と言ってほしくない。あなたは何と言いますか。

あなた:

3.8.2 回答集計

内容項目別集計 (単位%)

(内容項目)	長野市		ク市	
	男	女	男	女
主張志向	60	54	75	63
調和志向	34	17	19	13
調和+主張	2	21	6	21
無言・無答	4	8	0	3
合計	100	100	100	100

(注) ①それぞれの項目は基本的に次のようにした。主張志向: 回答が対立姿勢 調和志向: 回答が受容姿勢 ②語尾などでの微妙な違いを表す表現も一つにまとめた。③以下、それぞれの例を数例ずつ示す。例文末尾の()内の数字は人数。

長野市男子「主張志向」

- うるせえ、そんなこと人に言われてやるぐらいならとくにやってるわ。
- 夕食のときにそんな話をするな、人生勉強だけが能じゃないんだから。
- 自分の高校の時はどうだったんだ。

長野市男子「調和志向」

- はいはい。(2)
- わかっているよ。ちゃんとやっているから心配しなくてもいいよ。(2)

長野市男子「調和+主張」

- はいはいわかりました。ちゃんとやってるんだから、ぐちぐち言わないでよ。

長野市女子「主張志向」

- うるさいな。わかっているよ。何回も言わなくても。(3)
- うるさいね。それしか言うことないの? 余計やる気なくなるじゃん。もういい加減にして、勉強なんてやる暇ないんだよ。
- マイペースでやっているんだから、いいじゃんか!

長野市女子「調和志向」

- そうだね。頑張るよ。
- はいはい。わかった。ちゃんとやる。(2)

長野市女子「調和+主張」

- わかっているよ。もうそんなに何回も言わないでよ。(3)
- わかったから、もう言わないで。(2)
- わかっているから、あまりそういうふうには言わないで。(2)

ク市男子「主張志向」

- Get off my back. I study enough for a high school student.
- Shut up! Like go to sleep or something. (Like=Why don't you ~?/ How about ~?)
- I'm sick of hearing your voice. Just shut up and leave me alone.

ク市男子「調和志向」

- I know.
- Sure!
- Ya. OK ... Sure ... Whatever. (Ya=Yah =Yes)

ク市男子「調和志向+主張志向」

- I'm trying my hardest, but I'll try harder.
- OK. I'll study harder, but please quit bringing it up every day.

ク市女子「主張志向」

- Can you please leave me alone about this. I hear it every day. It's really annoying.
- Get off my back. I am doing the best I can.
- Would ya shut up about it and stop nagging me. The more you nag, the less I study. (ya=you)
- Mom, will you shut up about that? I mean gosh you tell me every day. Don't you think I get the hint? (gosh=oh; get the hint=understand)

ク市女子「調和志向」

- I know, I hear it every day.
- I try to study as much as I can.

ク市女子「調和志向+主張志向」

- I understood what you are trying to say, and I'd been told many times. So I'd appreciate it if you don't say that anymore.

- I'll try harder. Just please stay off my back.
- I know I should study harder. So would you get off my back already? (already=強調)

3.8.3 特徴的差異

- ①主張志向はク市に強く、調和志向は長野市に若干多く見られる。
- ②主張志向と調和志向との両方を表現する傾向は、長野市、ク市とも、男子に少なく、女子に多い。

3.8.4 文化的背景を探る

- ①主張志向がク市生徒に強いのは、自己主張を大切に位置づける文化の影響であろうし、調和志向が若干ではあるが、長野市生徒に多く見られるのは、調和を重んじ、衝突を嫌う日本文化の影響が出ていると言える。
- ②主張志向と調和志向との両方を組み合わせる表現は、相手に対する理解を示す姿勢を見せながら、なおかつ自分の考えを通す strategy で、いくぶん穏やかな自己主張になる。女性は本質的に受動的であると規定してきた今までの社会が女性に要求してきた女性の文化とも言える。

3.9 場面 9: 親から誕生日のプレゼントをもらって

3.9.1 会話完成テスト

あなたの誕生日の日に、親はあなたに、あなたが前からほしいと思っていたすばらしいものをプレゼントしました。あなたは何と言いますか。

あなた:

3.9.2 回答集計

内容項目の組合せ別集計 (数字は%)

	長野市		ク市	
	男	女	男	女
「ありがとう」のみ	45	21	16	13

「ありがとう」+修飾語句や				
呼称など	11	4	37	18
「ありがとう」(+修飾語句や呼称など)+喜びの文				
	21	69	44	61
「ありがとう」なしの感謝表現				
	15	4	0	3
遠慮				
	4	2	0	0
無言・無答				
	4	0	3	5
合計				
	100	100	100	100

(注) ク市生徒の「ありがとう」+修飾語句や呼称などには、次のような文があった。

- Thank you very much. (3)
- Thank you so much.
- Thank you, Mother.
- Thank you, Mom.
- Oh, thank you.
- Thank you a lot.
- Thank you!! So very, very, very, much!
- Thanks, man.
- Thanks a lot.
- Wow, thanks a lot.
- (以上すべてク市男子から)
- Thank you! Thank you! Thank you!
- Mom, thank you! Thank you! Thank you!
- Oh, yes! Thank you so much.
- Thank you! Oh, WOW!
- (以上ク市女子から)

3.9.3 特徴的差異

- ①「ありがとう」のみで答えるのは長野市に多い。
- ②修飾語句を付けて「ありがとう」を言うのはク市に多い。
- ③わずかだが長野市に遠慮する表現が見られる。

3.9.4 文化的背景を探る

- ①感謝の標準定型表現ともいえる「ありがとう」のみで答える者が多いという傾向は、一定の状況で、一定の定型表現を使う形が確立している(形が重んじられる)日本文化に関係がある。この文化では、「ありがとう」で

十分感謝の気持ちを表現できる。

②ク市生徒に、感謝の標準定型表現 “Thank you.” や “Thanks.” に修飾語句を付けて強調して言う傾向が強いのは、自分の気持ちを自由に表現することを重んじる文化が背景にあると考えられる。また、標準定型表現の “Thank you.” だけでは、感謝の気持ちを表すのに不十分なのだ。

③「(そんなことしてもらって)悪いねえ」といった、“遠慮する文化” の影響が長野市生徒に見られたが、ク市の文化では、この状況で遠慮したら、相手に失礼になるだろう。

3.10 場面 10: 将来の夢を発表する

3.10.1 会話完成テスト

授業で先生が「皆さん一人一人に、将来何になりたいか、またその理由はなぜかを発表してもらいます。将来何になりたいかを言えない人は、将来いちばんしたいこととその理由を発表してください」と言いました。あなたはどんな発表をしますか。

あなた:

3.10.2 回答集計

集計の視点

長野の生徒が「謙遜・控えめ」を評価する文化の中に、ク市の生徒が「confidence / dream」を重んじる文化の中に生活していると推測できるが、そのような背景は発表にどのように表れるだろうか。

職業に関する将来の夢 (単位%)

	長野市		ク市	
	男	女	男	女
高等教育が求められる専門職	23	21	31	63
高卒で実現できるもの	7	4	16	11
才能が必要な職業 (芸術家・プロ選手等)	0	4	13	11
無回答・未定・言いたくない	70	71	40	15
合計	100	100	100	100

(注)「無回答・未定・言いたくない」が長野市生徒に非常に多く、ク市生徒にもかなりいた。その内容を、それぞれのグループごとに幾つか紹介する。

長野市男子「無回答・未定・言いたくない」

- ・わかりません。(7)
- ・とりあえず大学に行く、しかし、その先はまだはっきりしない。
- ・普通の生活をします。
- ・人のお金を扱う仕事だけはなりたくないですね、こわいから。

長野市女子「無回答・未定・言いたくない」

- ・まだよくわかりません。(4)
- ・まだ、自分の将来は考えたことがないから、なれるものになりたい。(あっても絶対に人には言わないだろう。)
- ・自分の興味のあることを徹底してやりたい。
- ・私は、将来、まともに生きていけば何でもいい。いつかは団地妻して、双子の男の子が欲しい。それだけ。

ク市男子「無回答・未定・言いたくない」

- ・Get a life. (黒人 rap song にある歌詞の一部: Don't try to find out about my life. It's not your business.)
- ・What I want to be in the future.
- ・I want to have a very successful future.

ク市女子「無回答・未定・言いたくない」

- ・There are many things. I'm still trying to figure it out.
- ・I'm not sure about the future yet. That's too far away to worry about!
- ・I don't really know what I want to be when I grow up, but I do know that I want to be happy & enjoy my job extremely, no matter what I do.

3.10.3 特徴的差異

- ①ク市の生徒に、医者・弁護士・プロのスポーツ選手などを夢みる人が多い。将来を楽観的にみて、大きな夢を持ち、挑戦的な傾向が強い。
- ②長野市の生徒は、自分の力なさを自覚し、冒険より、安定した生活を望む傾向が強く見ら

れた。また、自分の考えていることを発表することを避ける生徒が目立った。

- ③将来の夢を具体的職業で考えているものが、長野市男子 30%、女子 29%、ク市男子 60%、女子 85%であった。具体的職業のうち、「高等教育が求められる専門職」と「才能が必要な職業（芸術家・プロ選手等）」を自信志向、「高卒で実現できるもの」と「無回答・未定・言いたくない」を控えめ志向としてみると、全体に占める割合は次のようになった。

(単位%)	長野市		ク市	
	男	女	男	女
自信志向	23	25	44	74
控えめ志向	77	75	56	26
合計	100	100	100	100

この結果から、長野市の生徒に控えめ志向、ク市の生徒に自信志向があると言える。

3.10.4 文化的背景をさぐる

回答文は、それぞれの社会・文化を映し出していた。アメリカに比べ日本の若者は夢も冒険心も乏しい現実派であるといえるが、そうならざるを得ない状況がある。若者を抑制する社会構造と文化が背後にある。縦型社会にあって、社会構造の底辺にいる、未熟な若者が、大きな夢を描き、自己を自由に表現することは難しい。また、集団の一員としての立場が個人の立場に優先することも多く、自分を押さえることは好ましいこととして育っている。また、価値観に「控えめ」をよしとする風潮があり、大きな夢をぶち上げるよりも謙遜しているほうが、一般的に好感を持たれる文化

が背景にある。

4 総括

状況が同じでも、文化が違えば出てくる言葉や行動は違っている。だから、文法と語彙だけの英語学習では、コミュニケーションにギャップが出ることになる。そこで、英語のコミュニケーション能力が求められている英語教育においては、文法と語彙の学習に「プラスアルファ」が必要になってくる。つまり、プラスアルファの学習とは、言葉の表現と深く関係している文化背景を具体例を通して学ぶことである。学習者を前に、文化を一般化して、文化の違いを話すことは非常に危険であるし、事実からも離れる。ここで行われた調査は、そうした現実を打破するための試みであった。

この調査によって集められたデータについては、これを教材化して学習者に提示し、背後にある文化を探るための一助となれば、と願っている。

調査を終えて、確めえたことを一言でいえば、言葉は文化によって規定されている。そして、言葉が文化を支えている、ということであった。文化も、言葉も、生きている人間と一体となっているものであるから、相互に密接な関係を保ちながら、少しずつ動いていくであろう。縦型社会、調和志向の日本文化と横型平等社会、個人主義のアメリカ文化とでは、言語活動が随所で異なる。異文化間のコミュニケーションを成功させるためには、こうした文化的側面の学習が必要となる。そして、この分野の学習は、単純な公式で割り切れない複雑さが絡むが、英語学習者にとって最もおもしろい部分の一つであろうと確信する。

参考文献

安藤貞雄 (1993) 『英語の理論・日本語の理論』大修館書店
 Beebe L. M., Takahashi T. and Uliss-Weltz R. (1990) "Pragmatic Transfer in ESL Refusals," In Scarcella, R., Andersen, E. and Krashen S. D. (eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Newbury House.
 Blum-Kulka, S., House, J. and Kasper, G. (1989) "Investigating Cross-Cultural Pragmatics: An Introductory Overview," *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Ablex.

Eisenstein, M. and Bodman J. W. (1986) "I very Appreciate: Expressions of Gratitude by Native and Non-native Speakers of American English," *Applied Linguistics*, Vol. 7, No. 2 Oxford University Press.
 松本青也 (1994) 『日米文化の特質』研究社出版
 西田ひろ子 (1991) 『実例で見る日米コミュニケーション・ギャップ』大修館書店
 滝沢謙三 (1992) 「日米小学生の会話比較」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究紀要』39-67.

Discourse Completion Test

Name:..... (Age:.....)

School:.....

Sex:..... Date:.....

Please read the following 10 situations. After each situation you will be asked to write a response in the blank after "You." Respond as you would in actual conversation. Write as much, or as little, as you wish.

Situation 1. On the way to school, you see Tom walking ahead of you. Tom is one of your best friends. How would you speak to him?

You:

Situation 2. You have just gotten your hair cut, and you like the new hair style very much. At school your favorite teacher sees you and says, "It looks nice." What do you say?

You:

Situation 3. You were absent from school yesterday. You would like to see your friend's notebook in order to know what they studied yesterday. How do you ask for the notebook?

You:

Situation 4. You have broken the lead of your friend's pencil. You don't have a pencil sharpener, so you are giving back the pencil with the broken lead. What do you say?

You:

Situation 5. Your teacher suddenly announces an unexpected examination. You are not ready at all, so you don't want to take it today. It seems that the teacher is looking at you and wondering what to do about the test. You don't want to take the test

today. What do you say?

You:

Situation 6. Your teacher asked you a question when you were thinking about something else. Since you haven't been listening, you can't answer it. The teacher is waiting for your answer. What do you say to the teacher?

You:

Situation 7. There is no salt on the table at dinner. You want some salt, but you don't want get it yourself. You want your mother (or your father) to get it for you. How would you ask for the salt?

You:

Situation 8. At the dinner table, your mother (or your father) says, "A high school student should study harder." Recently you are told the same thing every day. You don't want to be told to study harder any more. What do you say?

You:

Situation 9. On your birthday, your parents (or parent) give you a wonderful present which you have wanted for a long time. What do you say?

You:

Situation 10. In class your teacher says, "I want all of you to tell me what you want to be in the future and why. If you don't know, please tell me about something you would like to do in the future." What do you say?

You:

帰国子女の言語能力に関する基礎調査： 英語学習に対する意識調査と学習困難点——時制を中心として

茨城県 / 茗溪学園高等学校教諭

奥 聡一郎

資料: p. 133~p. 134

はじめに

近年の国際化に伴い、帰国子女の言語教育や社会的適応などの問題が大きく取り上げられてきている。筆者の勤務校は帰国子女教育研究協力校であり、帰国子女に対する英語教育において、習得言語（英語）の保持や伸長に努めている。しかし、帰国子女が持つ英語力は高いという認識はあっても、どのような点で悩みを持ち、どのような点が不得意なのかを把握することは難しかった。帰国子女の言語教育に対して理解を深め、改善を図る

ためにも、帰国子女の英語学習に対する意識や学習上の困難点を知ることが必要だと感じ、今回の調査を考えた。

本調査では、帰国子女の英語力に対する意識調査から、帰国子女が不得意な分野として文法項目の「時制」を指摘していることがみられた。実際に帰国子女が「時制」を苦手としているかどうかを検証するために、「時制」に関するテストを行った。その結果から、帰国子女が「時制」を学習する時の困難点を明らかにしたい。そして、この調査が帰国子女に対する英語教育や第二言語習得

SUMMARY

As a result of the international mobility of the Japanese workforce, a large number of children are being educated in foreign languages, and they are called Japanese 'returnees'.

This paper reports on an experimental survey which was conducted to examine returnees' attitudes toward learning English and to predict difficulties when they learn English. Through questionnaires taken from 188 high school students including returnees, the tendencies of difficulties that the returnees had are shown from the viewpoints of four skills and grammatical items. In order to test the hypothesis that one of returnees' weak points in learning English is concerned with 'tense' or conjugation, a total of 199 students were given a multiple choice test with the emphasis placed on tense and subjunctive mood. The results of this test are summarized, as follows:

- (1) The significant differences between returnees and the other students in regards to tense were found in some questions through nonparametric statistics.*
- (2) One weak point of the returnees regarding tense was found in the clauses with time adverbials.*

The results of this survey indicate that the attitudes and abilities of returnees in learning English, especially grammar, are different from those of the other students. Finally, it is hoped that this study will contribute to the study of bilingualism of returnees, and the overall improvement of language education.

のための基礎資料になればと考えている。

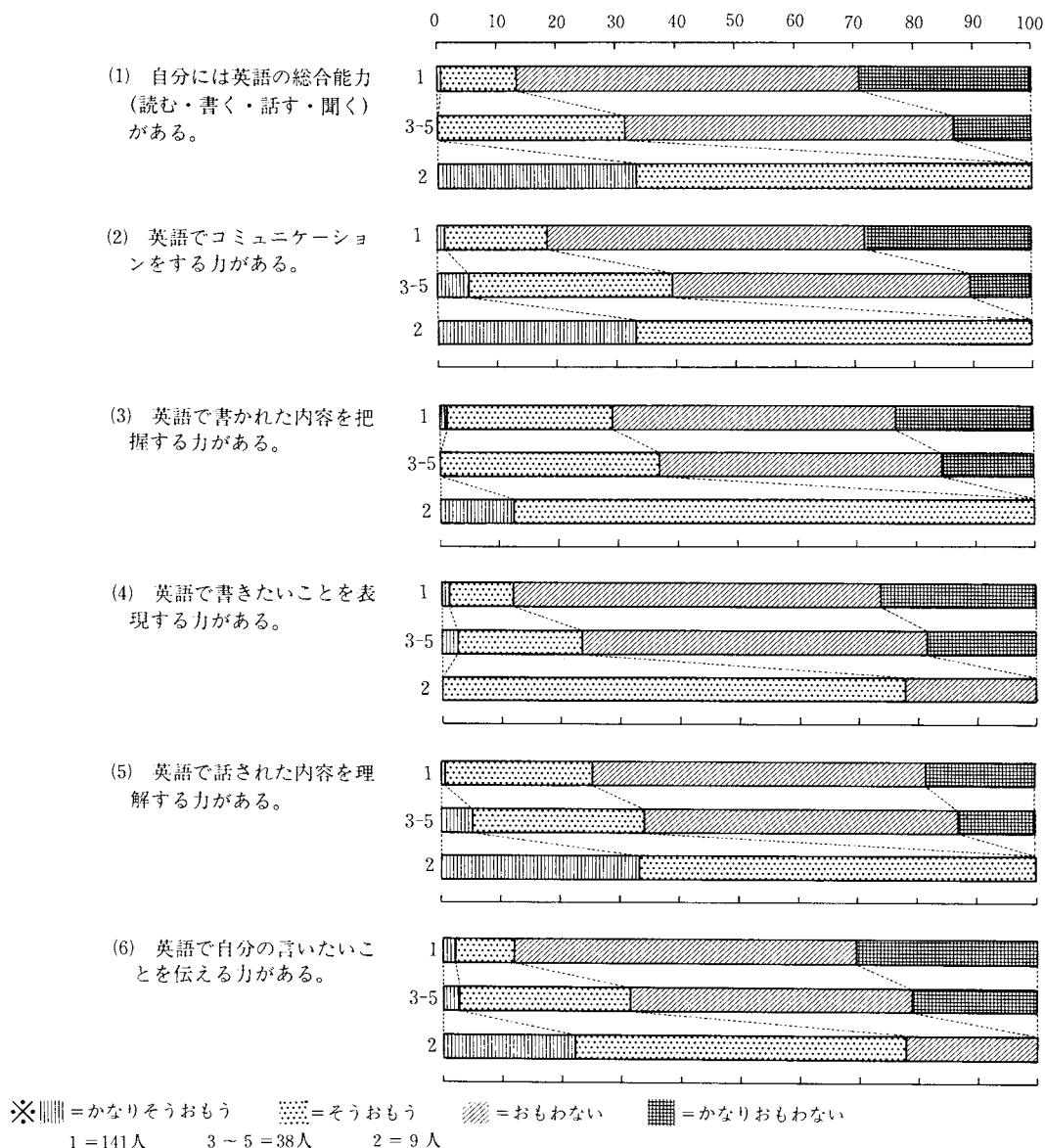
1 調査方法（学習意識調査）

1.1 被験者（学習意識調査）

意識調査の被験者は、茨城県の私立高等学校（普通科）の高校3年生188名を対象とし、下記の基準で、①を「一般生徒」、②を「帰国子女」、③～⑤を「海外経験のある生徒（準帰国子女）」とした。テストの場合には、①と③～⑤を「一般生徒」にしている。（①=141人、②=9人、③～⑤=38人）

- ① 外国生活の経験なし。
- ② 2年以上英語圏に滞在。非英語圏でも international school か、英語で授業を行う現地校に在学。
- ③ 2年未満英語圏に滞在。非英語圏でも international school か、英語で授業を行う現地校に在学。
- ④ 2年以上非英語圏に滞在。英語圏でも日本人学校に在学。
- ⑤ 2年未満英語圏に滞在。英語圏でも日本人学校に在学。

図1: 英語の4技能に対する意識調査



1.2 調査手続きと分析方法

学習意識調査は質問紙法による集合調査で、1992年12月に実施した(資料1)。分析方法は、質問項目の回答(4段階の評定尺度形式)の延べ数を算出し、その項目ごとの回答の割合を図表化した(図1)。

1.3 学習意識調査の結果

(1)の英語の総合能力や(2)のコミュニケーション能力については、帰国子女は他の技能より自信を持っているようである。コミュニケーション能力は、定義が難しいが、言語によらない身振り手振りも含めた伝達能力として受け取っているようである。一般生徒に比べて、どの技能についても意識が高いことがみられるが、その中でも(4)の書く技能については、「かなりそう思う」がなく、他の技能と比べて力不足と感じている。実際に、帰国子女クラス担当の外国人教師に帰国子女の英語の4技能について聞いてみると、「書く」ことは英米のカリキュラムのように自由作文を頻繁に課すなど、能力の伸長を心がけている分野でもあるだけに、帰国子女たちも苦手意識を持っているとのことであった。

次に、「書く」技能に関連する分野として、文法があるが、帰国子女は「相対的に、会話力や読解力に比較して文法力が劣る傾向がある。」(乾)

と言われている。これについては、学習意識調査で英語学習上での障害要因をあげさせると、帰国子女は、文法への不安と教材がおもしろくないことを示した(表1)。

帰国子女が教材に不満をもつということは、英語に対する学習意欲がかなり高いことの表れと言えようが、一方、文法用語や項目ごとの理解度には不安を示している。それに対し、一般生徒や準帰国子女は各項目にばらつきが見られ、特に「単語が覚えられない」「学習方法がわからない」という英語そのもの以外の障害要因をあげている。

それでは次に、文法の具体的な項目についてどの分野が不得意であるのかを、同じ学習意識調査から見てみる(表2)。

以上の調査結果から、帰国子女は時制や仮定法など動詞に係わる分野を不得意に感じている傾向が見られる。また、一般生徒や準帰国子女は、前置詞を不得意な項目にあげているが、実際には動詞句が覚えられないということ前置詞がわからないと感じているようである。

2 調査方法(「時制」に関するテスト)

2.1 被験者(「時制」に関するテスト)

学習意識調査で帰国子女が英語学習の上で困難と感じている「時制」に焦点を置き、テスト(資料2)によって、一般生徒と帰国子女の成績を比

表1: 英語学習の上で障害要因に思っていること

学習困難点/生徒	② 帰国子女		③~⑤ 準帰国子女		① 一般生徒	
①文法用語がわからない	36%	(5/14)	11%	(7/62)	5%	(13/233)
②教科書が面白くない	36%	(5/14)	18%	(11/62)	14%	(32/233)
③単語が覚えられない	7%	(1/14)	27%	(17/62)	35%	(81/233)
④文法が理解できない	14%	(2/14)	10%	(6/62)	7%	(17/233)
⑤学習方法がわからない	7%	(1/14)	10%	(6/62)	15%	(34/233)
⑥興味がわからない	0%		13%	(8/62)	12%	(28/233)
⑦その他	0%		11%	(7/62)	12%	(28/233)

表2: 不得意と感じている文法項目

② 帰国子女		③~⑤ 準帰国子女		① 一般生徒	
①時制	28.5% (6/21)	①前置詞	12.2% (14/114)	①前置詞	9.4% (36/381)
②仮定法	23.8% (5/21)	②仮定法	11.4% (13/114)	②関係詞	9.1% (35/381)
③冠詞	14.2% (3/21)	③冠詞	7.8% (9/114)	③仮定法	7.8% (30/381)
④分詞	9.5% (2/21)	④関係詞	6.1% (7/114)	③省略	7.8% (30/381)
⑤動名詞	4.8% (1/21)	④倒置	6.1% (7/114)	⑤動詞	6.9% (26/381)
⑤文型	4.8% (1/21)	④省略	6.1% (7/114)	⑤倒置	6.9% (26/381)
⑤関係詞	4.8% (1/21)	⑦動詞	5.2% (6/114)	⑦時制	4.8% (18/381)
⑤前置詞	4.8% (1/21)	⑦時制	5.2% (6/114)	⑦冠詞	4.8% (18/381)
⑤省略	4.8% (1/21)	⑦助動詞	5.2% (6/114)	⑦比較	4.8% (18/381)
		⑩その他	34.7% (39/114)	⑩その他	37.7% (144/381)

較し、実際に帰国子女が「時制」を不得意としているかどうかを検証してみる。

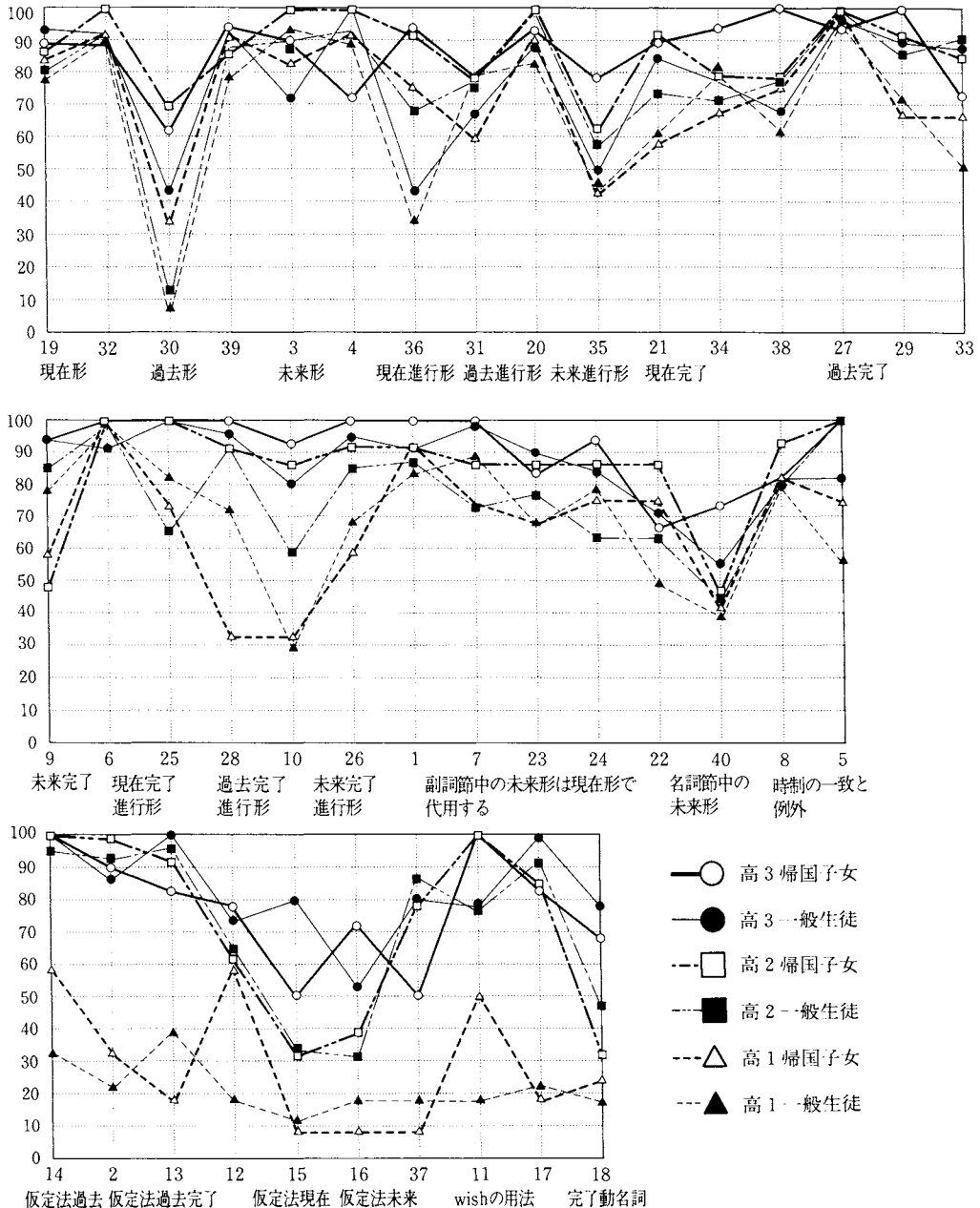
上記の高校1年生から高校3年生の英作文クラス(advanced class 成績上位群)に対して、テストを行い、上記と同様の基準で分けて分析を行った。また、比較するために、同校中学生の帰国子女のみを対象にして、同じテストを実施した。(図3)

2.2 調査手続きと分析方法

テストは40題の多肢選択式である。制限時間は30分で、1993年12月に実施した。テスト内容は、時制や仮定法に関する項目を均等に出題した。(テストは資料2、項目別の成績結果と被験者数、 χ^2 値は表3を参照。正答率は図2と図3を参照)

分析にあたっては、高校3学年分の帰国子女と

図2: 「時制」に関するテストの問題別正答率



一般生徒の正答率について次のような χ^2 検定を行い、有意差がある問題を抽出した。

①帰無仮説：帰国子女と一般生徒の成績には差がない。

②有意水準：5%

③自由度： $df=2-1=1$

$df=1$ の場合の 5% 水準の χ^2 は 3.84146 であるから、表 3 から有意差があると考えられる項目

は(9), (11), (13), (17), (30), (36), (37), (38)の問題であり、その他の問題については「帰国子女と一般生徒の成績には差がない」ということになる。

両者の成績には差があるという場合、帰国子女のほうが圧倒的に成績が良い場合も含んでいる。それぞれの項目の問題について検討を加え、どのような傾向があるかをまとめてみた。

図 3：「時制」に関するテストの帰国子女の問題正答率

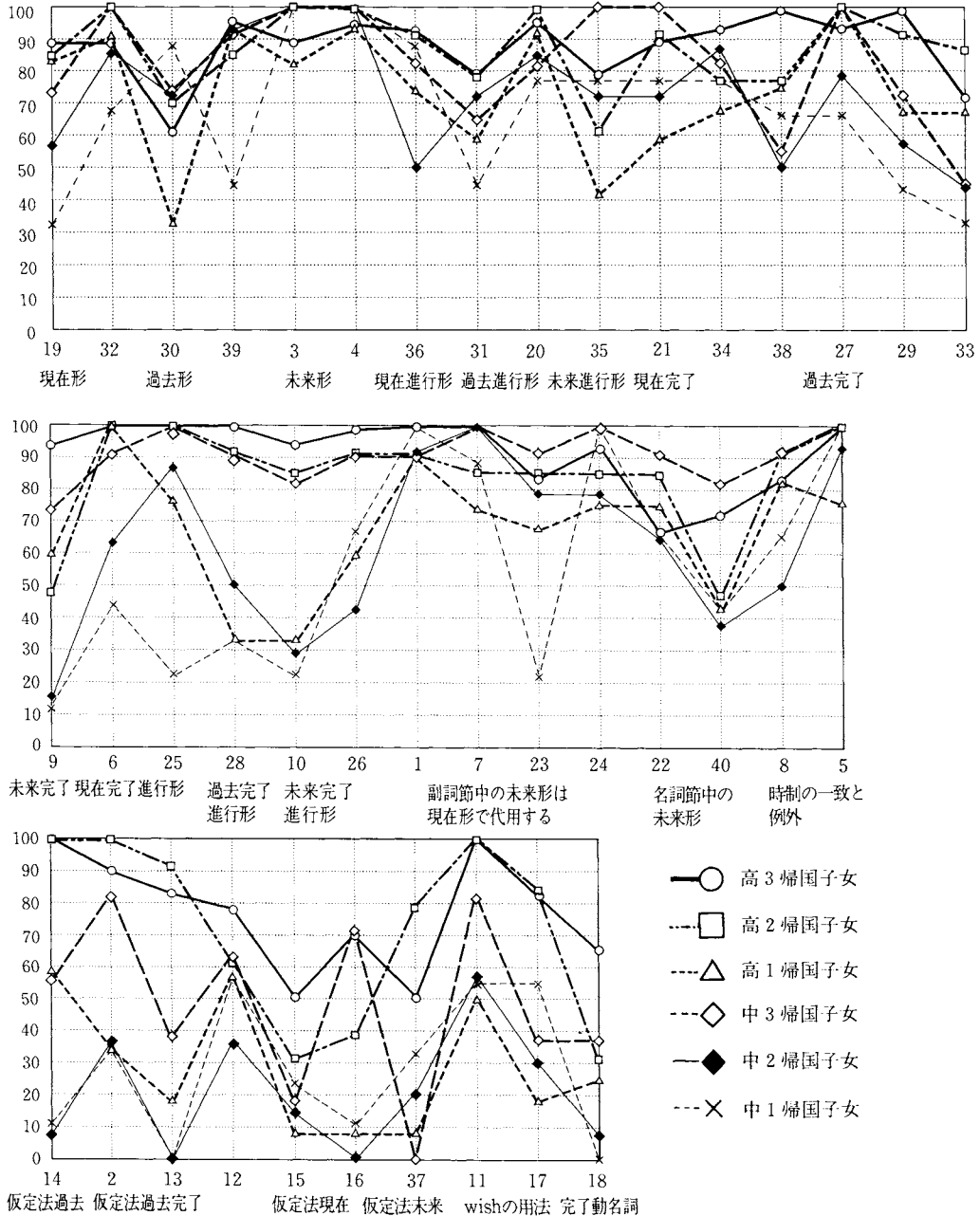


表 3: 「時制」に関するテストの問題別正答率および χ^2 値

設問	評価項目	問題内容	正答率 (%) ※=100%										χ^2 値
			高3・ 帰国子女 N=18	高3・ 一般生徒 N=49	高2・ 帰国子女 N=13	高2・ 一般生徒 N=55	高1・ 帰国子女 N=12	高1・ 一般生徒 N=18	中3・ 帰国子女 N=11	中2・ 帰国子女 N=14	中1・ 帰国子女 N=9	高校1 と3年 帰国子女	
(19)	現在形	like は進行形にならない	89	94	85	80	83	78	73	57	33	0.0164	
(32)	現在形	習慣を表す現在形	89	92	※	93	92	89	※	86	66	0.0652	
(30)	過去形	just now と過去形	61	43	69	11	33	6	73	71	88	13.226	
(39)	過去形	when と過去形	94	92	85	87	92	78	91	93	44	0.279	
(3)	未来形	単純未来	89	71	※	89	83	94	※	※	※	1.826	
(4)	未来形	副詞節から判断する未来	94	98	※	93	92	89	※	※	※	0.0728	
(36)	現在進行形	未来に計画されていることを表す現在進行形	94	43	92	67	75	33	82	50	88	17.373	
(31)	過去進行形	過去における進行を表す	78	65	77	75	58	78	64	71	44	0.0095	
(20)	未来進行形	未来のある時における進行中の動作	94	88	※	98	92	83	82	86	77	0.597	
(35)	未来進行形	未来のある時における進行中の動作	78	49	62	56	42	44	※	71	77	1.5946	
(21)	現在完了	過去から今までの継続	89	84	92	73	58	61	※	71	77	0.6426	
(34)	現在完了	動作の完了	94	76	77	71	67	78	82	86	77	1.0065	
(38)	現在完了	過去から今までの継続	※	67	77	76	75	61	55	50	66	4.054	
(27)	過去完了	過去のある時点より以前の出来事	94	96	※	※	※	94	※	79	66	0.0024	
(29)	過去完了	副詞節から判断する	※	90	92	85	67	72	73	57	44	0.259	
(33)	過去完了	主節の時制が過去で、関係詞節が過去完了	72	88	85	91	67	50	45	43	33	1.7591	
(9)	未来完了	未来のある時までの動作の完了・結果を示す	94	94	46	85	58	78	73	14	11	7.2603	
(6)	現在完了進行形	過去のある時から動作が現在まで続いている	※	92	※	98	※	※	91	64	44	1.8174	
(25)	現在完了進行形	過去のある時から動作が現在まで続いている	※	※	※	93	75	83	※	86	22	0.0857	
(28)	過去完了進行形	過去のある時以前に進行していた動作を示す	※	96	92	91	33	72	91	50	33	3.5231	
(10)	未来完了進行形	未来のある時までの動作の継続を示す	94	80	85	58	33	28	82	29	22	2.0667	
(26)	未来完了進行形	未来のある時までの動作の継続を示す	※	96	92	85	58	67	91	43	66	0.0194	
(1)	副詞節中の未来形	現在形で代用する	※	92	92	87	92	83	91	93	※	1.6909	
(7)	副詞節中の未来形	現在形で代用する	※	98	85	73	75	89	※	※	88	0.259	
(23)	副詞節中の未来形	現在形で代用する	83	90	85	75	67	67	91	79	22	0.0037	
(24)	副詞節中の未来完了形は現在完了形で代用する		94	84	85	64	75	78	※	79	※	2.7029	
(22)	名詞節中の未来は未来形で表す		67	71	85	64	75	50	91	64	66	1.5726	
(40)	名詞節中の未来は未来形で表す		72	55	46	45	42	39	82	36	44	0.7065	
(8)	時制の一致	by の用法と時制	83	82	92	80	83	78	91	50	66	0.6989	
(5)	時制の一致の例外	永遠の真理は時制の一致をうけない	※	82	※	※	75	56	※	93	※	1.4449	
(14)	仮定法過去	if 節の過去時制, would + 動詞の原形	※	※	※	95	58	33	55	7	11	0.0133	
(2)	仮定法過去完了	if 節の過去完了, would + have + 過去分詞	89	86	※	93	33	22	82	36	33	0.1453	
(13)	仮定法過去完了	if 節の過去完了, would + have + 過去分詞	83	※	92	96	17	39	36	0	0	11.144	
(12)	if 節が仮定法過去, 帰結節が仮定法過去完了		78	73	62	65	58	17	64	36	55	0.1016	
(15)	仮定法現在	that 節にある should の省略	50	80	31	33	8	11	18	14	22	3.2185	
(16)	仮定法未来	if の省略	72	53	38	31	8	17	73	0	11	0.5594	
(37)	I wish	I wish + 仮定法過去	50	80	77	87	8	17	0	21	33	10.631	
(11)	I wish	I wish + 仮定法過去完了	※	78	※	75	50	17	82	57	55	5.6087	
(17)	It's high time + 仮定法過去		83	98	85	91	17	22	36	29	55	6.504	
(18)	完了動名詞	of 以下の句が過去の出来事	67	78	31	45	25	17	36	7	0	1.2507	

2.3 テスト結果からの考察

帰国子女のほうが一般生徒よりも苦手としている(13) (仮定法過去完了), (17) (It's high time+仮定法過去), (37) (I wish+仮定法過去) の3問は、どれも仮定法の従属節中の時制の決定について問うている。

しかし、(11) (I wish+仮定法過去) は一般生徒よりも正答率が高く、一般的な傾向として、従属節中の時制の決定が苦手なようではいえない。むしろ、(9) (未来完了) や(38) (現在完了) のように、似た文法項目であっても各問題で難易度が異なるのは、時の副詞句の有無や「時の副詞句」の明確さに原因があると思われる。これらの要因のために、時制の決定に関して帰国子女と一般生徒の間に正答率の差を生む結果となっていると考えられる。

しかし、この考察の検証には問題を精選し、多くの調査データを用意しなくてはならず、今後の課題としたい。また、習得順序も文献研究や時系列的な調査(図3など)の考察から、時制についてさらに研究していく必要があるだろう。

3 今後の課題

以上の意識調査とテストによる時制の学習困難点から、帰国子女の英語力について特徴的な点を指摘した。このような調査が今後の帰国子女に対する英語教育や第二言語習得の研究の足がかりになればと思う。そして、帰国子女の置かれている生活環境をはじめ、様々な条件も考慮に入れた、さらに踏みこんだ調査研究へと進めていきたい。

今回このような研究の機会を与えていただいた(財)日本英語検定協会に感謝したい。最後に、本調査の過程で帰国子女教育については、茗溪学園高等学校中学校の Lisa Bond 教諭、Yvette Flower 講師、統計処理については、同校の大貫和則教諭のお世話になった。この場を借りて厚くお礼を申しあげたい。また、東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻のバイリンガリズム研究に参加されていた皆さんからは、暖かい励ましと有益な示唆をいただいた。そして、貴重なご助言とご指導を賜った東京大学の岡秀夫教授に心から感謝申し上げたい。

参考文献

*引用文献

- グッドマン、ロジャー 長島信弘・清水郷美訳 (1992)『帰国子女—新しい特権層の出現』岩波書店
Grosjean, Francois (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press. Cambridge.
Hirakawa, Makiko (1990) "A study of the L2 acquisition of English reflexives," *Second Language Research*, vol. 6, no. 1: 60-85
ヒートン、J. B. 語学教育研究所テスト研究グループ訳 土屋澄男・斉藤誠毅監修 (1992)『コミュニカティブ・テストイング—英語テストの作り方』研究社出版
清川英男 (1990)『英語教育研究入門』大修館書店
小池生夫監修 SLA 研究会編 (1994)『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店
マーハ、ジョン・八代京子 (1991)『日本のバイリンガリズム』研究社出版
文部省教育助成局海外子女教育課 (1993)『海外子女教育の現

状』

- 小野博 (1994)『バイリンガルの科学』講談社
大島眞 (1992)『バイリンガリズムと英語教育』リーベル出版
竹長吉正 (1991)『帰国生徒の言語教育』三省堂
竹長吉正 (1984)『帰国子女のことばと教育』三省堂
*乾隆 (1985)「高等学校における帰国子女の言語教育の現状と課題」東京学芸大学海外子女教育センター編『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現状と課題—在外・帰国子女教育を中心として』
筑波大学バイリンガリズム研究会編 (1980)『日本におけるバイリンガリズム』
上篠雅子・石黒敏明・伊藤克敏 (1992)『帰国子女の言語習得・喪失過程』『神奈川大学言語研究』第14号
ワイト、リディア 千葉修司・グレッグ、ケビン・平川眞規子共訳 (1992)『普遍文法と第二言語獲得』リーベル出版
山本雅代 (1991)『バイリンガル (二言語使用者) —その実像と問題点』大修館書店

資料

資料 1: 英語に対する学習意識調査

英語に関する自己評価

組・No. _____ ・氏名 _____

これまで茗溪学園で学んできた『英語』に対する自己評価も含めたアンケートです。現在および過去の自分自身の経験について、ありのままを答えてください。次のうち、あてはまるものに○をつけてください。

1. 外国生活の経験なし。	帰国後 _____ 年経つ
2. 帰国子女 (2年以上英語圏 or International School or 公立学校)	_____ 年経つ
3. 帰国子女 (2年未満英語圏 or International School or 公立学校)	
4. 帰国子女 (2年以上非英語圏 or 日本人学校)	_____ 年経つ
5. 帰国子女 (2年未満非英語圏 or 日本人学校)	
2.~5.までの方: 滞在国名 _____ ・滞在期間 _____ ~ _____ ・習得言語 _____	

※ 自分の総合的な英語の能力について自己評価してください。

	かなりそうおもう	そうおもう	おもしろい	かなりおもしろい
(1) 自分の英語の総合能力全般 (読む・書く・話す・聞く)がある。	_____	_____	_____	_____
(2) 英語でコミュニケーションをする力がある。	_____	_____	_____	_____
(3) 英語で書かれた内容を把握する力がある。	_____	_____	_____	_____
(4) 英語で書きたいことを表現する力がある。	_____	_____	_____	_____
(5) 英語で話された内容を理解する力がある。	_____	_____	_____	_____
(6) 英語で自分の言いたいことを伝える力がある。	_____	_____	_____	_____
(7) 英語学習の上で阻害要因となっている事柄があれば二つまで書いてください。その他があれば具体的に書いてください。				

1. 発音記号が読めない。	2. 文法用語がわからない。	3. 学習方法がわからない。
4. 練習の時間がない。	5. 説明が難しい。	6. 教科書が面白くない。
7. 単語が覚えられない。	8. 文法が理解できない。	9. 興味がわからない。
10. その他 _____		

※ 次には自分の英語力の得意・不得意な点について答えてください。

- (8) 自分が理解できていると思う文法項目を三つまであげてください。
 (9) 自分が理解できていないと思われる文法項目を三つまであげてください。

1. 句と節	2. 文の種類	3. 文型と文の要素	4. 動詞(語法も含む)
5. 時制	6. 助動詞	7. 態	8. 不定詞
9. 動名詞	10. 分詞	11. 名詞	12. 代名詞
13. 冠詞	14. 形容詞	15. 副詞	16. 疑問詞
17. 否定	18. 比較	19. 話法	20. 関係詞
21. 接続詞	22. 前置詞	23. 仮定法	24. 無生物主語
25. 後置修飾	26. 強調	27. 倒置	28. 省略

資料 2: 「時制」に関する予備テスト

Questionnaire ・これは、現在の茗溪学園における英語学習の困難点の基礎調査とするもので、文法分野についての復習です。

【問】 次の(1)~(40)までの () に入れるのに最も適切なものを、①~④までの中から一つずつ選び、その番号のマーク欄をぬりつぶしなさい。

【Directions】 Four words or phrases, marked ①, ②, ③, and ④ are given beneath each incomplete sentence. You are to choose the one word or phrase that best completes the sentence. Then, on your answer sheet, find the number of the question and blacken the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen so that the letter inside the oval cannot be seen.

- (1) Turn off the light when you () the room.
 ① leave ② will leave ③ left ④ will have left
- (2) Your teacher would have given you more information about new classes if you ().
 ① had asked him ② asked him ③ ask him ④ would ask him.
- (3) He () sixteen next year.
 ① will have been ② will be ③ shall have been ④ had been
- (4) If the phone rings again, I () it.
 ① take ② will take ③ will have taken ④ would have taken
- (5) The famous scientist said that the earth () round the sun.
 ① moves ② moved ③ had moved ④ would move
- (6) I () English for seven years now.
 ① am studying ② am learning ③ have been studying ④ was learning
- (7) Stay here until Mr. Short () you to come.
 ① told ② will tell ③ is telling ④ tells
- (8) George said that he ().

- ① is arriving at the station by noon ② shall arrive at the station till noon
③ was to arrive at the station till noon ④ would arrive at the station by noon
- (9) I () in Tokyo for five years next March.
① have lived ② was living ③ will be living ④ will have lived
- (10) He () English for seven years by the time he takes his examination.
① studies ② studied ③ had been studying ④ will have been studying
- (11) I wish I () your advice at that time.
① follow ② followed ③ have followed ④ had followed
- (12) If our father () in business then, we should be happy now.
① did not fail ② had not failed ③ does not fail ④ has not failed
- (13) I could have done better if I () more time then.
① have had ② had ③ had had ④ will have had
- (14) If I () a bird, I could fly to you.
① am ② was ③ had been ④ were
- (15) "Who should go to see him?" "I suggest that Mary ()."
① go ② goes ③ would ④ went
- (16) () you change your mind, please let me know.
① Should ② Were ③ Had ④ Will
- (17) It is high time you () married.
① get ② got ③ have got ④ are getting
- (18) Anne is proud of her son () the championship last year.
① won ② to have won ③ to win ④ having won
- (19) These people () books.
① likes ② like ③ are liking ④ has liked
- (20) I () over the Pacific about this time tomorrow.
① was flying ② fly ③ will be flying ④ will have flown
- (21) It () three years since his father died.
① was ② had been ③ has been ④ passed
- (22) I wonder when Jane () next time.
① comes ② will come ③ coming ④ come
- (23) If it () this weekend, we will have to put off the game.
① will rain ② rains ③ rain ④ rained
- (24) Please lend me the book after you () it.
① have read ② will read ③ will have read ④ reading
- (25) It () since last Sunday.
① rains ② is raining ③ has been raining ④ had been raining
- (26) It () a whole week if it rains tomorrow.
① rains ② rained ③ has been raining ④ will have been raining
- (27) John () home when they went to see him.
① has left ② had left ③ leaves ④ will leave
- (28) He () reading for two hours when she came in.
① had been ② has been ③ will be ④ is
- (29) I () waited long before she turned up.
① had not ② have not ③ should not be ④ having not
- (30) Tom () home just now.
① comes ② came ③ has come ④ will come
- (31) John read a book while Mary () television.
① watched ② is watching ③ was watching ④ watches
- (32) My sister () to school every day now.
① is going ② go ③ goes ④ will go
- (33) I gave him the photo which I () of you at that time.
① had taken ② take ③ took ④ has taken
- (34) I () the station to see my friend off.
① have just now gone to ② have just been to
③ have just now been to ④ have now been to
- (35) We () soccer all afternoon.
① would have played ② will have played
③ will be playing ④ will have been playing
- (36) I () a birthday party next Sunday.
① gave ② have given ③ give ④ am giving
- (37) I wish that the weather () not so hot.
① had ② were ③ be ④ is
- (38) Television () only for the last fifty years.
① exists ② was existing ③ has existed ④ existed
- (39) When () these books at that shop?
① do you buy ② did you buy ③ have you bought ④ had you bought
- (40) I cannot tell if it () tomorrow.
① rained ② rains ③ will rain ④ would rain

米国の小学校で使われる 国語の教科書の語彙調査

兵庫県 / 神戸市立楠高等学校教諭
都築郷実

1 はじめに

1.1 目的

この調査の目的は以下のとおりである。

- (1) 米国の小学校で使われている国語の教科書の各学年ごとの語彙の頻度と、全学年の語彙の頻度、さらにどのような語彙が使われているかを調べる。
- (2) 現行の中学校必修語彙が米国教科書の各学年ごとにどの程度出現しているかその頻度数を調べる。
- (3) 現行の中学校必修語彙に至るまでの削除・追加の妥当性と、新たに削除してよいと思われる語彙、追加してよいと思われる語彙を、頻度数を基準として調べる。

1.2 使用する米国の国語の教科書

- English (Level 1): Houghton Mifflin (Eng 1)
(1993年)
- English (Level 2): Houghton Mifflin (Eng 2)
(1993年)
- English (Level 3): Houghton Mifflin (Eng 3)
(1993年)
- English (Level 4): Houghton Mifflin (Eng 4)
(1993年)
- English (Level 5): Houghton Mifflin (Eng 5)
(1993年)
- English (Level 6): Houghton Mifflin (Eng 6)
(1993年)

1.3 機器構成

ハードウェア

コンピュータ : NEC PC-9801 VX21
増設 RAM ボード: I・O DATA PIO-PC
34E-4M

ハードディスク : ICM HC-130

ソフトウェア

英文ワープロ : KOA-TechnoMate 2
文章解析 : Micro-OCP

1.4 分析範囲

教科書の中の Student's handbook (Strategies handbook, Writer's handbook, Glossaries), Table of contents, index 等は除く、本文のすべてを分析対象とする。

1.5 分析方法

英文は英文ワープロソフト TechnoMate 2 で入力して、コンピュータ可読のテキストファイルで保存し、基礎データを作成する。この基礎データを分析ソフト Micro-OCP で分析し、ワードリストを作成して語彙頻度を調べる。各語彙の使われ方を調べるために、コンコーダンスも作成する。

2 分析に用いた教科書の語彙データ

各データは次ページに掲げたとおりであるが、表3の出現回数とは、たとえば「1」は、Level 1 から Level 6 までの、どれか一つのレベルの教科書で出現したことを示す。

表 1: 各学年ごとの累計語彙数, 異語数

	累計語彙数	異語数
Eng 1	6330	1018
Eng 2	29307	2635
Eng 3	63195	4773
Eng 4	84276	6462
Eng 5	98994	7355
Eng 6	99994	7973

表 2: 全学年の累計語彙数, 異語数

	累計語彙数	異語数
Eng 1-6	382096	13379

表 3: 全学年を通じて出現回数から見た異語数

出現回数	異語数
1	6515
2	2357
3	1525
4	1206
5	1085
6	691

表 4: 各学年ごとの必修語彙数

	必修異語数	累計必修語彙数
Eng 1	304	3836
Eng 2	429	18199
Eng 3	477	37308
Eng 4	490	49380
Eng 5	493	57651
Eng 6	494	56646

表 5: 全学年の必修語彙数

	必修異語数	累計必修語彙数
Eng 1-6	505	223020

累計必修語彙数(表 4)は、複数形、3人称単数現在形などの語形変化形も入れれば、さらに多くなる。

各学年ごとの累計語彙数に占める率は、それぞれ 60.6%, 62.1%, 59.0%, 58.6%, 58.2%, 56.6%で、平均すると 59.2%という高い率を示している。これは、複数形等を加えると平均 60%を超えると考えられるので、どのような語彙を必

修語にするかということがいかに大切であるかわかる。

3 国語の教科書における各学年ごとの語彙頻度比較

同頻度の場合、アルファベット順として、すべてあげることにする。

Summary

The aims of our investigation were as follows:

- (1) *To investigate the frequency of words that occur in American elementary schools' English textbooks for each grade and through all grades. In addition, to specify what kinds of words are used in them.*
- (2) *To investigate how many times the required words in textbooks in English used in Japanese junior high school occur in American elementary schools' English textbooks for each grade.*
- (3) *To investigate the recent changes in the required vocabulary list, and to comment on the appropriateness of these changes. The results of our investigation were as follows:*
 - (a) *There were a total of 691 words occurring in American elementary schools' English textbooks through all grades. Except for verb and adjective inflections, they were mainly grouped into seven parts of speech, such as: 267 nouns, 25 pronouns, 83 adjectives, 98 verbs, 30 adverbs, 27 prepositions, and 10 conjunctions.*
 - (b) *The occurrence of the required words in each grade from 1-6 was 304, 429, 477, 490, 493, and 494 respectively. The percentage of the total required words to the total words in each grade was about 59.2 percent on average.*
 - (c) *Although the selection of the required words was generally appropriate, the criteria used for selection were vague. We found several cases where words should not have been deleted and cases where words were redundant. From our perspective, 37 words could be deleted from the present required vocabulary list and 57 words could be added to it.*

表 6: 各学年ごとの頻度順上位 100 語

Eng 1	頻度	Eng 2	頻度	Eng 3	頻度
the	439	the	1787	the	3995
a	238	a	1044	a	2252
write	150	and	599	to	1359
and	120	to	587	and	1278
sentence	112	you	401	you	948
words	102	write	401	in	941
is	95	is	364	of	871
I	91	in	319	is	773
in	75	your	310	write	712
each	63	of	306	your	611
to	58	about	305	I	552
writing	58	I	297	each	505
word	57	what	261	it	493
sentences	56	it	236	what	442
it	55	that	236	sentence	441
my	55	each	230	that	429
naming	53	on	220	for	425
about	52	sentence	216	are	424
action	49	are	210	about	408
picture	48	story	207	he	403
for	44	for	182	on	392
at	43	words	179	with	391
practice	43	we	168	have	357
extra	42	she	163	or	349
look	41	one	155	they	303
of	41	was	154	my	299
your	40	with	153	she	281
are	39	do	150	was	278
use	39	did	141	example	269
story	38	make	141	use	268
he	37	my	141	do	264
lesson	37	tell	138	an	262
this	37	how	129	one	249
what	37	her	128	words	247
draw	36	they	128	how	238
that	36	use	127	make	221
letter	34	word	120	story	219
with	34	practice	119	we	214
you	34	he	117	writing	213
one	32	have	113	at	209
name	31	writing	112	his	209
parts	31	think	111	sentences	207
process	31	draw	106	has	205
book	30	from	105	her	203
tell	28	like	104	not	203
was	28	read	104	will	197
we	28	or	102	from	192
box	27	then	102	two	188
more	25	sentences	98	this	182
like	24	which	97	be	178
pictures	24	this	95	can	174
these	24	up	95	some	165
from	23	not	89	up	165
me	23	book	88	noun	164
or	23	can	88	did	162
some	23	page	88	read	160
line	22	at	86	like	159
she	22	letter	86	me	158
can	20	day	85	had	156

Eng 1	頻度	Eng 2	頻度	Eng 3	頻度
cat	20	all	82	when	155
two	20	correctly	83	as	153
an	19	when	79	book	153
asking	19	these	78	practice	151
unit	19	under	77	think	151
circle	18	name	75	word	150
do	18	has	74	first	149
were	18	will	74	by	144
describing	17	picture	73	were	139
don't	17	more	72	letter	137
match	17	were	71	many	136
telling	17	would	71	would	134
dog	16	correct	69	out	133
letters	16	first	69	there	132
names	16	some	69	all	129
red	16	something	68	their	129
can't	15	topic	68	then	129
his	15	be	66	add	127
isn't	15	part	66	tell	125
on	15	his	65	if	122
them	15	line	65	where	115
under	15	now	65	people	114
listen	14	out	65	more	112
read	14	two	65	plural	112
ball	13	than	64	subject	112
capital	13	things	64	them	111
finish	13	an	62	these	110
have	13	add	61	time	110
how	13	went	59	topic	110
our	13	help	58	correct	109
school	13	our	58	verbs	107
up	13	them	58	other	106
by	12	tells	57	day	105
day	12	class	56	nouns	105
friend	12	ideas	56	verb	103
now	12	by	54	place	101
part	12	as	53	new	100
play	12	does	53	children	99
special	12	paper	53	went	99
than	12	capital	52	said	98
they	12	other	52	does	97
trace	12				

(English 4~6)

Eng 4	頻度	Eng 5	頻度	Eng 6	頻度
the	5354	the	6433	the	6266
a	2652	a	3079	a	3168
to	1913	and	2266	and	2226
and	1748	to	1946	to	1998
of	1512	of	1800	of	1820
in	1260	in	1614	in	1659
you	1197	you	1432	you	1332
is	1043	is	1188	is	1169
write	786	I	956	that	895
your	740	that	911	I	833
it	722	your	870	your	790
I	718	write	778	or	750
that	691	it	720	write	749
are	663	are	716	are	733

Eng 4	頻度	Eng 5	頻度	Eng 6	頻度
for	595	for	696	it	678
each	569	or	680	for	647
about	537	have	651	on	621
what	532	what	617	each	620
or	516	each	597	he	620
sentence	501	on	584	was	582
with	494	he	555	what	549
on	457	with	555	sentence	519
was	457	about	541	with	505
they	434	sentence	540	an	502
use	413	was	519	have	473
one	412	use	441	about	466
he	411	we	422	they	421
have	398	my	405	use	404
she	327	an	397	his	393
an	323	this	391	this	393
this	317	his	389	we	376
my	308	they	379	from	375
how	303	she	377	one	374
example	295	from	371	example	371
do	285	example	366	can	352
make	285	will	366	at	348
from	284	do	360	as	337
be	282	one	355	be	336
at	279	words	348	she	336
not	277	can	344	my	335
can	273	be	337	will	331
her	265	as	329	how	322
had	264	not	322	do	297
story	264	her	313	sentences	294
will	263	how	302	by	290
words	262	at	296	make	285
all	259	make	294	her	284
sentences	256	by	285	words	270
his	249	has	278	not	269
more	247	sentences	272	were	267
two	230	had	258	had	261
when	230	would	253	more	258
writing	224	verb	250	up	246
book	221	when	245	them	243
these	214	up	243	writing	237
were	211	writing	243	verb	234
as	209	were	237	like	231
did	208	them	233	story	231
we	208	some	232	would	228
like	205	more	227	when	224
people	201	story	223	two	221
by	198	two	221	did	216
some	198	good	218	some	213
has	196	these	216	practice	212
good	195	think	213	has	210
first	193	their	210	all	206
their	193	me	203	first	206
them	192	did	201	word	206
there	191	practice	199	me	199
practice	186	out	198	many	198
read	182	if	195	these	194
think	180	read	194	people	191
many	178	like	193	other	190
up	177	then	193	think	190

Eng 4	頻度	Eng 5	頻度	Eng 6	頻度
than	176	all	190	but	189
word	175	book	190	book	177
topic	170	first	184	subject	175
other	165	people	184	into	173
said	162	many	178	then	173
me	161	subject	174	read	171
then	160	word	173	new	170
verb	159	than	171	than	170
tell	156	but	168	if	169
noun	150	other	166	us	169
would	149	noun	161	out	162
out	146	us	157	which	157
new	138	nouns	152	their	156
if	137	which	152	good	155
correctly	130	could	149	correct	154
add	127	add	146	who	151
paragraph	127	verbs	144	there	150
nouns	125	paragraph	142	nouns	149
but	122	does	138	verbs	146
letter	122	most	138	compound	145
which	120	form	136	does	144
know	118	correct	133	noun	142
subject	115	our	130	paragraph	142
where	113	topic	129	most	136
ideas	112	there	128	very	132
correct	111	show	126	add	129
different	111				
help	111				
our	111				

この表から頻度の高い語については、各学年ともだいたい一致して出現していることがわかる。必修語彙についても、高い頻度で使われている。各学年ごとでは、それぞれ 68, 80, 77, 82, 79, 81 語が出現している。また、教科書の中で文法事項が扱われている関係上、compound, noun, subject, paragraph, plural, sentence, verb 等の語彙も見られる。

次に、最近話題となっている言語上の性差を表す語について表 7, 表 8 で少し見てみよう。

表 7: 男性, 女性を表す語の頻度数

	(E1)	(E2)	(E3)	(E4)	(E5)	(E6)
boy	14	22	36	13	28	33
girl	11	17	18	11	76	14
brother	1	8	13	24	37	38
sister	6	12	19	30	32	26
father	4	19	43	32	42	25
mother	6	4	42	32	50	21
gentleman	0	0	0	0	0	0
lady	0	1	4	5	0	1
he	37	117	403	411	555	620
she	22	163	281	327	377	336
man	3	21	26	26	30	58
woman	0	9	20	29	20	16

(E1) (E2) (E3) (E4) (E5) (E6)

Mr.	2	29	39	68	38	71
Mrs.	2	9	50	31	18	18
Miss	0	10	15	11	5	5
Ms.	1	16	7	34	10	7
son	1	0	2	4	13	11
daughter	0	0	0	1	5	2

8組での比較では男性を表す語の頻度がやや優勢であるのは, father, he, man, son の4組で, 残りは女性を表す語が優勢なので, 偏りが少ないことがわかる。

表8: -man, -person 等の付く語の頻度数

(E1) (E2) (E3) (E4) (E5) (E6)

businessman	0	0	0	0	1	2
businesswoman	0	0	0	0	0	0
businessperson	0	0	0	0	0	1
businesspeople	0	0	0	0	0	1
fireman	0	0	0	0	0	0
salesman	0	0	0	0	0	0
saleswoman	0	0	0	0	0	0
salesperson	0	0	0	1	3	0

businessman が使われてはいるが, fireman, salesman を使っていないのは, 少しは言語上の性差別を避ける意識があるためと考えられる。

fireman の代わりに, 次のように

firefighter(s)	0	0	4	1	7	2
----------------	---	---	---	---	---	---

が使われている。

また, 次のような語についても調べてみたが, 出現していなかった。

(E1) (E2) (E3) (E4) (E5) (E6)

chairman	0	0	0	0	0	0
chairwoman	0	0	0	0	0	0
chairperson	0	0	0	0	0	0
spokesman	0	0	0	0	0	0
spokeswoman	0	0	0	0	0	0
spokesperson	0	0	0	0	0	0

4 全学年を通して見られる語の品詞別分類

原則として原形のみをあげるが, 変化形でしか出現していない語や不規則に変化する語については, ()内にあげることとする。ただし, 名詞以外の()内の語は, 数の計算には含まれていない。

なお, ある語が二つ以上の品詞で用いられている場合, 頻度数を考えて, 一部重複してあげている。

a 名詞

名詞については, 大まかに下記の意味範疇を考

えて分類する。

(1) 人間に関する語

author, baby, boy, brother, children, clown, cook, Dad, family, father, feet, friend, girl, grandfather, grandmother, hair, head, man, Mom, mother, Mr., Mrs., Ms., name, (parents), people, person, sister, teacher

(2) 人名に関する語

Alice, Ann, Annie, Ben, Bill, Bob, David, James, Jane, Jill, Jim, Joe, John, Kim, Lee, Louis, Maria, Marie, Mark, Mary, Pat, Robert, Rosa, Sal, Smith, Sue, Ted, Tom

(3) 動植物に関する語

animal, (bears), bird, cat, corn, (cows), deer, dog, duck, fish, flower, fox, frog, grass, horse, kitten, (leaves), monkey, mouse, nest, orange, plant, (seeds), (snakes), tail, tree, turtle, whale, wood, zoo

(4) 家庭生活, 学校生活, 社会生活に関する語

(bags), ball, barn, baseball, bat, bed, bell, bicycle, birthday, boat, book, (boots), box, breakfast, bus, camp, car, class, coat, composition, desk, door, (eggs), food, fun, grammar, hat, home, house, job, kitchen, kite, language, lesson, letter, library, light, literature, lunch, mail, milk, money, museum, neighbor, page, paper, parade, park, party, pen, pencil, pet, phone, picture, poem, pool, question, room, rug, school, sentence, shoe, soup, store, story, table, tennis, toy, train, trip, vocabulary, window, word

(5) 数に関する語

five, four, number, one, seven, six, ten, three, two

(6) 季節, 月, 時間などに関する語

April, August, day, fall, February, Friday, January, July, June, March, May, Monday, month, night, October, Saturday, season, September, spring, summer, Sunday, Thursday, time, Tuesday, week, winter, year

(7) 自然, 土地に関する語

air, beach, capital, city, country, farm, field, forest, gold, (hills), ice, lake, moon, place,

pond, rain, road, sea, sky, star, state, street,
sun, water, wave, way, weather

(8) その他

action, beginning, birth, character, check-up,
circle, (clues), color, connection, copy, descrip-
tion, detail, end, extra, (groups), idea, (kinds),
line, list, lot, middle, part, past, period, piece,
process, report, rest, rhyme, ring, sense, shape,
(signs), sound, string, thing, thinking, title, top,
unit, usage, use, walking, writing

b 代名詞

everything, he, her, him, his, I, it, me, my, our,
she, someone, something, that, them, these, they,
this, we, what, which, who, you, your, yourself

c 形容詞 (冠詞)

a, all, an, another, any, asleep, (best, better),
big, black, blue, bright, brown, clean, clear,
cold, colored, complete, cool, correct, dark,
dear, different, dry, each, every, fast, fat, favor-
ite, first, following, fresh, funny, furry, glad,
good, gray, green, happy, hard, high, hot,
hungry, large, last, left, light, little, long, loud,
many, middle, missing, (more), much, new,
next, old, own, perfect, pretty, purple, ready,
real, red, right, sad, salty, same, short, sick,
slow, small, smooth, soft, some, special, sweet,
tall, the, tiny, tired, warm, wet, white, yellow

d 動詞, (助動詞)

add, (am), (are), ask, (ate), bark, be, (been),
begin, (born), buzz, call, (came), can, change,
check, choose, come, cook, count, cut, describe,
(did), discuss, dive, do, (does), (done), draft,
draw, (drew), eat, fall, (fed), feel, (fell), fill,
find, finish, (flew), fly, (follows), forget,
(found), (gave), get, give, go, (grew), grow,
(had), happen, (has), have, help, hope, hurry,
(is), jump, (kept), know, laugh, lay, (left), let,
like, listen, live, look, (lost), love, (made),
make, mark, may, mean, (might), move, name,

need, open, order, paint, pass, pick, place, plant,
play, please, practice, process, push, put, (ran),
read, remember, ring, row, run, (said), sail,
(sang), (saved), (saw), say, see, shape, show,
sing, sit, sleep, smell, stay, stick, (stops), swim,
take, talk, taste, tell, thank, think, (turns), use,
visit, walk, want, (was), (went), (were), will,
work, (would), write, (wrote)

e 副詞

again, also, always, away, back, fast, hard, here,
how, just, loudly, maybe, much, no, not, now,
slowly, so, soon, then, there, today, together,
too, very, well, when, where, why, yesterday

f 前置詞

about, above, after, at, before, below, between,
by, down, for, from, in, into, of, on, onto, out,
outside, over, past, round, through, to, under,
up, with, without

g 接続詞

and, as, because, before, but, for, or, so, than,
that, when

名詞…267	副詞…30
代名詞…25	前置詞…27
形容詞…83	接続詞…11
動詞…98	間投詞…0
計 541 語	

5 中学必修語彙(507語)の各学年における出現頻度数

ここでは複数形, 3人称単数現在形, 過去形, 過去分詞形などの頻度数, たとえば animal をみると複数形の頻度数は 8, 16, 55, 81, 65, 48 であり, また eye では, 0, 10, 14, 20, 26, 23 と, それぞれ単数形より多いものもあるが, 載せないことにする。

また過去形においても, たとえば said では, 1, 49, 98, 162, 101, 102 と, 非常に頻度数の多い語であるが, 同様の扱いをする。

表9: 必修語彙出現頻度数一覧表

必修語彙	Eng 1	Eng 2	Eng 3	Eng 4	Eng 5	Eng 6
a	238	1044	2252	2652	3079	3168
about	52	305	408	537	541	466
across	0	11	18	25	36	31
after	3	20	49	75	87	77
afternoon	0	2	4	4	13	13
again	2	15	26	31	29	39
ago	0	6	12	23	18	18
all	5	82	129	259	190	206
already	0	3	7	18	19	23
also	1	19	26	67	119	89
always	1	7	45	47	50	41
am	3	7	31	37	56	34
among	0	0	1	7	2	12
an	19	62	262	323	397	502
and	120	599	1278	1748	2266	2226
animal	8	14	36	41	33	24
another	2	16	44	71	45	55
answer	0	22	27	25	40	33
any	1	17	36	63	86	82
anyone	0	0	5	9	18	9
anything	0	2	16	21	25	29
April	5	7	6	6	4	11
are	39	210	424	663	716	733
arrive	0	0	2	6	5	7
as	1	53	153	209	329	337
ask	4	29	47	54	71	71
at	43	86	209	279	296	348
August	6	3	4	5	3	1
aunt	0	11	17	30	17	10
away	2	11	29	34	45	41
back	5	16	38	60	41	73
bad	0	0	8	33	48	17
be	3	66	178	282	337	336
beautiful	0	4	16	35	51	25
because	2	4	21	22	29	42
become	0	1	8	17	11	24
before	2	26	31	48	88	94
begin	5	18	51	47	47	36
between	3	7	15	21	35	31
big	10	34	68	54	54	42
bird	6	7	12	69	18	15
black	3	11	13	11	32	18
blue	9	19	18	16	41	30
boat	7	4	29	16	21	21
book	30	88	153	221	190	177
both	0	5	16	43	27	43
box	27	46	33	25	37	24
boy	14	22	36	13	28	33
bread	0	6	16	15	12	9
break	0	0	3	13	9	12
breakfast	1	1	3	1	5	6
bring	0	5	10	16	25	17
brother	1	8	13	24	37	38
build	0	0	13	17	17	10
building	5	0	6	16	11	22
bus	4	10	23	17	14	23
busy	0	1	12	8	7	5
but	2	23	66	122	168	189
buy	0	4	8	22	25	18
by	12	54	144	198	285	290

必修語彙	Eng 1	Eng 2	Eng 3	Eng 4	Eng 5	Eng 6
call	1	10	9	11	20	12
can	20	88	174	273	344	352
car	5	13	26	17	29	16
card	0	3	19	20	14	29
carry	0	0	15	17	11	11
catch	0	1	28	17	15	19
chair	0	27	3	5	8	14
child	0	9	27	15	22	14
city	2	12	26	68	45	56
class	11	56	63	94	50	63
clean	2	7	9	9	23	18
close	0	4	7	13	11	12
cloud	0	2	3	3	4	10
club	0	2	5	13	12	10
cold	7	6	19	25	28	34
college	0	0	0	0	6	6
color	6	16	10	19	14	14
come	7	50	57	54	62	66
cook	1	1	7	5	6	4
cool	1	3	6	6	9	8
could	0	39	87	104	149	126
country	1	1	13	26	30	24
cry	0	5	9	6	9	6
cup	1	0	2	0	0	1
cut	1	17	12	19	12	6
dark	1	3	13	13	27	20
daughter	0	0	0	1	5	2
day	12	85	105	88	115	89
dear	8	15	17	18	16	13
December	4	2	5	0	3	3
desk	1	3	3	3	14	8
dictionary	0	3	20	22	27	32
different	3	17	59	111	70	110
dinner	0	4	9	17	9	12
do	18	150	264	285	360	297
does	7	53	97	108	138	144
door	1	7	22	12	16	20
down	4	24	68	56	79	112
draw	36	106	63	71	55	42
drink	0	0	10	3	2	2
drive	0	4	4	12	2	14
during	0	1	7	18	30	32
each	63	230	505	569	597	620
ear	0	0	4	2	1	3
early	0	5	9	22	23	27
easy	0	1	9	9	11	19
eat	9	9	51	32	28	16
eight	2	0	6	7	3	5
eighteen	0	0	0	3	1	2
eighth	0	0	0	0	1	0
eighty	0	0	0	2	0	0
either	0	0	1	9	9	33
eleven	0	0	0	2	3	2
eleventh	0	0	0	0	0	0
English	0	0	3	2	6	17
enjoy	0	2	15	25	28	17
enough	0	13	16	25	32	25
evening	0	3	1	10	9	21
ever	0	2	14	40	55	37
every	5	13	39	56	53	69
everyone	0	10	13	33	29	38

必修語彙	Eng 1	Eng 2	Eng 3	Eng 4	Eng 5	Eng 6
everything	1	2	14	14	11	36
excuse	0	0	1	2	0	0
eye	0	0	3	1	7	8
face	0	9	16	7	18	19
fall	5	4	11	12	12	14
family	1	8	46	68	56	38
famous	0	0	7	41	28	35
far	0	6	16	9	30	24
farm	1	13	21	15	21	10
fast	4	11	17	15	23	23
father	4	19	43	32	42	25
February	5	5	6	4	3	1
feel	6	19	22	25	38	47
few	0	3	17	16	26	32
fifteen	0	0	1	3	7	1
fifth	0	0	0	1	3	2
fifty	0	0	3	4	1	2
find	2	28	85	90	107	104
fine	0	1	5	6	9	4
finish	13	25	12	12	7	5
first	5	69	149	193	184	206
fish	6	10	30	27	51	24
five	2	15	16	51	30	61
flower	2	5	9	3	3	1
fly	6	7	19	23	37	18
food	1	5	57	74	49	39
foot	1	0	10	11	8	8
for	44	182	425	595	696	647
forget	1	1	3	4	7	4
forty	0	0	0	2	4	2
four	2	12	20	32	39	37
fourteen	0	0	0	1	0	0
fourth	0	0	0	8	2	9
Friday	2	6	9	5	5	1
friend	12	48	91	52	63	49
from	23	105	192	284	371	375
fruit	0	0	12	3	8	5
game	0	14	44	31	46	35
garden	0	12	16	15	16	11
get	1	29	58	81	81	58
girl	11	17	18	11	76	14
give	7	21	46	67	76	90
glad	2	2	6	7	7	7
glass	0	5	7	4	15	11
go	10	45	79	83	94	79
good	1	35	92	195	218	155
good-by	0	4	1	3	3	3
great	0	8	24	46	53	63
green	8	16	12	21	25	23
ground	0	5	16	14	8	38
grow	3	8	21	24	22	21
hair	2	8	3	2	13	7
half	0	9	9	5	11	10
hand	0	5	6	8	22	17
happy	7	13	14	11	16	20
hard	3	2	28	30	36	29
has	9	74	205	196	278	210
have	13	113	357	398	651	473
he	37	117	403	411	555	620
head	1	1	20	17	12	19
hear	0	16	32	36	33	23

必修語彙	Eng 1	Eng 2	Eng 3	Eng 4	Eng 5	Eng 6
help	5	58	59	111	90	86
her	11	128	203	265	313	284
here	11	25	45	54	61	91
hers	0	1	0	1	0	10
high	1	10	9	21	29	25
hill	0	10	11	8	6	6
him	6	24	59	59	125	116
his	15	65	209	249	389	393
holiday	0	2	8	5	4	4
home	10	38	41	49	44	53
hope	1	3	8	10	14	9
hot	9	4	12	15	10	21
hour	0	1	5	8	16	17
house	6	28	33	39	63	56
how	13	129	238	303	302	322
hundred	0	0	2	13	7	9
I	91	297	552	718	956	833
idea	1	50	34	65	77	74
if	0	36	122	137	195	169
important	0	6	20	39	68	62
in	75	319	941	1260	1614	1659
interesting	0	6	28	51	65	64
into	5	23	93	70	105	173
introduce	0	4	0	2	4	1
invite	0	1	4	1	3	3
is	95	364	773	1043	1188	1169
it	55	236	493	722	720	678
January	6	6	6	7	5	2
Japan	0	0	3	3	9	6
Japanese	0	0	2	2	4	6
July	4	7	3	10	5	9
June	5	9	3	4	2	6
just	3	13	42	53	76	78
keep	0	0	13	29	44	24
kind	0	7	47	53	35	46
kitchen	1	4	4	10	7	5
know	1	50	54	118	121	118
lake	6	10	31	28	13	20
language	5	5	15	19	16	48
large	2	5	31	47	56	69
last	5	23	42	77	99	79
late	0	2	5	12	11	13
learn	0	8	27	67	82	81
leave	0	3	5	14	53	51
left	1	9	16	28	30	58
lend	0	0	0	0	2	26
let	2	6	13	31	68	44
letter	34	86	137	122	121	119
library	0	1	28	27	24	30
life	0	7	29	46	39	73
light	2	5	6	17	11	25
like	24	104	159	205	193	231
listen	14	49	57	51	63	51
little	7	26	39	37	36	65
live	5	11	40	54	62	44
long	10	23	67	64	85	59
look	41	39	96	104	101	86
lose	0	0	2	1	2	4
love	4	16	15	14	18	15
lunch	7	4	12	15	17	14
make	7	141	221	285	294	285

必修語彙	Eng 1	Eng 2	Eng 3	Eng 4	Eng 5	Eng 6
man	3	21	26	26	30	58
many	2	30	136	178	178	198
March	4	9	6	2	6	1
May	5	9	5	3	2	2
may	3	21	46	83	115	76
me	23	44	158	161	203	199
mean	6	3	12	14	25	18
meet	0	7	8	10	7	12
milk	2	4	10	6	3	10
mine	0	3	1	6	26	22
minute	0	2	3	5	4	4
Monday	5	8	5	4	9	4
money	1	11	6	49	13	19
month	5	6	12	7	6	7
moon	2	5	13	30	21	35
more	25	72	112	247	227	258
morning	0	8	8	16	30	20
most	0	15	46	106	138	136
mother	6	4	42	32	50	21
mountain	0	0	2	3	27	37
mouth	0	4	7	2	10	4
much	1	1	19	46	39	43
music	0	12	12	32	43	70
must	0	12	19	61	78	78
my	55	141	299	308	405	335
name	31	75	72	78	78	56
near	0	4	19	29	41	25
need	1	17	22	43	48	58
never	0	6	23	54	46	61
new	6	45	100	138	124	170
news	0	3	9	27	13	20
next	3	30	52	62	64	65
nice	0	8	6	4	14	6
night	3	13	26	24	14	41
nine	1	0	2	3	1	7
nineteen	0	0	0	0	4	0
ninety	0	0	1	1	0	1
ninth	0	0	0	0	0	0
no	1	17	54	97	101	110
noon	1	1	0	2	1	7
nose	0	5	11	5	5	3
not	9	89	203	277	322	269
notebook	0	1	2	7	6	1
nothing	0	1	5	23	16	25
November	6	2	4	6	2	0
now	12	65	37	88	75	109
October	5	5	3	4	3	1
of	41	306	871	1512	1800	1820
off	0	6	19	30	44	65
often	0	4	19	37	67	69
old	6	25	31	44	43	64
on	15	220	392	457	584	621
once	0	8	12	40	45	51
one	32	155	249	412	355	374
only	0	6	25	46	62	65
open	1	4	10	17	18	21
or	23	102	349	516	680	750
other	0	52	106	165	166	190
our	13	58	59	111	130	104
ours	0	0	1	2	11	3
out	4	65	133	146	198	162

必修語彙	Eng 1	Eng 2	Eng 3	Eng 4	Eng 5	Eng 6
over	2	14	37	72	87	82
paper	4	53	61	75	76	98
park	6	7	24	36	27	17
pen	1	5	11	13	11	11
pencil	5	3	6	5	15	11
people	10	34	114	201	184	191
picture	48	73	82	107	95	71
plane	0	5	6	16	7	24
play	12	35	77	91	97	53
please	3	8	12	25	22	38
poor	0	0	0	15	2	1
popular	0	0	0	8	9	22
pretty	2	8	10	17	11	6
put	2	46	78	47	61	61
question	11	35	29	50	36	43
quickly	0	1	14	23	23	43
rain	2	11	23	8	18	27
read	14	104	160	182	194	171
ready	1	16	30	33	28	26
really	0	12	13	36	40	42
red	16	21	28	23	23	26
remember	1	17	32	47	61	51
rice	0	0	1	1	11	1
rich	0	0	2	4	6	4
ride	0	11	26	14	21	22
right	9	19	24	28	42	39
rise	0	4	1	2	0	35
river	0	0	11	19	35	49
room	3	6	23	27	50	43
run	7	23	43	18	31	24
sad	3	4	3	5	9	9
same	2	10	17	59	46	56
Saturday	2	11	12	10	7	10
say	1	41	32	35	44	22
school	13	35	71	56	85	71
sea	1	2	22	22	35	28
season	3	1	6	2	9	6
second	0	8	18	29	30	29
see	8	45	76	91	110	102
sell	0	0	7	20	7	15
send	0	2	6	7	6	5
September	4	6	3	5	1	1
seven	1	1	3	6	5	6
seventeen	0	0	0	0	4	3
seventh	0	0	0	0	0	1
seventy	0	0	1	0	0	0
shall	0	2	4	11	14	10
she	22	163	281	327	377	336
shop	0	2	0	8	11	9
short	4	5	23	25	54	34
should	0	10	49	68	118	106
shout	0	0	1	1	1	1
show	8	37	91	108	126	73
sick	1	5	4	7	11	5
since	0	0	2	5	11	12
sing	3	3	3	30	19	10
sister	6	12	19	30	32	26
sit	2	8	12	9	52	50
six	4	5	13	15	14	15
sixteen	0	0	1	1	1	0
sixth	0	0	0	0	1	0

必修語彙	Eng 1	Eng 2	Eng 3	Eng 4	Eng 5	Eng 6
sixty	0	0	1	3	0	2
sky	4	17	17	26	29	29
sleep	5	3	5	9	12	8
slowly	1	1	10	13	15	24
small	4	13	34	38	67	38
smile	0	5	7	3	4	4
snow	0	7	2	13	40	13
so	1	23	54	63	70	78
some	23	69	165	198	232	213
someone	6	16	33	42	44	41
something	3	68	67	86	84	69
sometimes	0	8	33	44	43	43
son	1	0	2	4	13	11
soon	2	6	22	25	26	33
sorry	0	1	0	1	0	4
speak	0	10	8	12	20	17
spend	0	0	3	2	3	3
sport	0	2	3	6	2	6
spring	5	2	9	27	10	9
stand	0	1	9	12	18	16
star	3	2	7	9	11	19
start	0	7	25	12	23	31
station	0	0	0	3	7	6
stay	1	4	10	27	20	14
still	0	9	7	20	31	30
stop	2	0	10	13	13	24
store	2	7	35	13	29	38
story	38	207	219	264	223	231
street	3	12	21	23	24	24
strong	0	2	12	28	32	20
student	0	1	3	9	9	9
study	0	0	18	27	28	22
such	0	7	21	43	51	43
summer	3	5	17	29	36	37
sun	6	29	25	32	21	49
Sunday	4	7	16	7	6	5
sure	0	9	26	37	38	56
swim	7	4	7	13	28	31
table	2	5	12	8	14	19
take	2	39	69	89	96	106
talk	11	22	23	24	31	31
tall	7	4	18	19	35	10
teach	0	0	10	12	45	28
teacher	4	37	35	27	26	32
tell	28	138	125	156	122	83
ten	2	2	8	9	8	13
tenth	0	0	1	0	2	0
than	12	64	67	176	171	170
thank	1	5	5	6	4	5
that	36	236	429	691	911	895
the	439	1787	3995	5354	6433	6266
their	0	24	129	193	210	156
them	15	58	111	192	233	243
then	6	102	129	160	193	173
there	4	47	132	191	128	150
these	24	78	110	214	216	194
they	12	128	303	434	379	421
think	2	111	151	180	213	190
third	0	0	6	10	8	13
thirteen	0	0	0	0	1	1
thirty	0	0	4	3	3	12

必修語彙	Eng 1	Eng 2	Eng 3	Eng 4	Eng 5	Eng 6
this	37	95	182	317	391	393
those	0	7	16	22	44	45
thousand	0	0	1	4	3	16
three	7	28	73	96	98	104
through	0	6	26	41	57	55
Thursday	2	5	5	5	4	3
time	3	27	110	91	100	122
to	58	587	1359	1913	1946	1998
today	3	11	31	31	36	39
together	0	16	50	25	44	42
tomorrow	0	2	11	6	8	16
too	4	26	65	80	66	88
town	0	12	46	19	18	16
tree	3	14	32	27	52	19
try	0	16	27	36	58	29
Tuesday	2	8	13	5	7	4
turn	0	9	14	24	12	22
twelfth	0	0	0	0	1	1
twelve	0	0	2	5	3	4
twenty	0	0	0	4	8	12
two	20	65	188	230	221	221
uncle	0	8	26	26	12	12
under	15	77	45	44	36	32
understand	0	6	1	6	13	20
until	0	5	10	14	20	37
(till)	0	1	0	0	6	6
up	13	95	165	177	243	246
us	0	26	39	75	157	169
use	39	127	268	413	441	404
usual	0	0	0	2	2	4
usually	0	1	9	11	37	32
vacation	0	0	8	16	3	6
very	6	34	58	82	112	132
village	0	0	4	7	12	9
visit	1	9	15	33	30	18
wait	0	0	10	17	3	17
walk	4	5	16	13	21	17
wall	0	2	5	5	9	9
want	2	28	63	105	86	86
warm	2	7	11	12	18	11
wash	0	6	3	2	7	4
watch	0	9	29	32	35	27
water	2	21	97	81	116	80
way	4	29	58	83	73	104
we	28	168	214	208	422	376
Wednesday	3	4	4	5	5	0
week	4	9	14	30	21	19
welcome	0	0	1	0	0	1
well	1	15	36	92	120	93
what	37	261	442	532	617	549
when	7	79	155	230	245	224
where	10	52	115	113	115	116
which	3	97	71	120	152	157
white	2	24	18	19	51	44
who	7	47	59	95	110	151
whose	0	1	0	0	4	30
why	2	45	97	110	106	103
will	8	74	197	263	366	331
wind	0	26	23	20	32	24
window	1	2	10	23	9	25
winter	4	3	10	28	25	10

必修語彙	Eng 1	Eng 2	Eng 3	Eng 4	Eng 5	Eng 6
with	34	153	391	494	555	505
without	1	3	13	22	28	34
woman	0	9	20	29	20	16
wonderful	0	2	14	13	8	16
word	57	120	150	175	173	206
work	3	5	37	64	70	46
world	0	7	36	31	36	45
worry	0	10	15	17	20	19
would	4	71	134	149	253	228
write	150	401	712	786	778	749
wrong	0	1	11	6	57	9
yard	0	5	9	13	15	9
year	3	11	21	48	40	47
yellow	7	3	15	9	13	8
yes	0	7	20	21	46	23
yesterday	3	12	11	13	14	16
yet	0	0	4	11	11	13
you	34	401	948	1197	1432	1332
young	0	5	16	22	16	18
your	40	310	611	740	870	790
yours	0	2	1	3	24	8

上記の表からわかるように、必修語のうち下記の293語が全学年を通して出現している。このような語彙は今後指導要領の改訂に伴い、必修語彙の見直しがあったとしても、削除しないことを希望する。

◇全学年を通して出現している語

a, about, after, again, all, also, always, am, an, and, animal, another, any, April, are, as, ask, at, August, away
back, be, because, before, begin, between, big, bird, black, blue, boat, book, box, boy, breakfast, brother, bus, but, by
call, can, car, city, class, clean, cold, color, come, cook, cool, country, cut
dark, day, dear, desk, different, do, does, door, down, draw
each, eat, every, everything,
fall, family, farm, fast, father, February, feel, find, finish, first, fish, five, flower, fly, food, for, forget, four, Friday, friend, from,
get, girl, give, glad, go, good, green, grow
hair, happy, hard, has, have, he, head, help, her, here, high, him, his, home, hope, hot, house, how
I, idea, in, into, is, it
January, July, June, just

kitchen, know
lake, language, large, last, left, let, letter, light, like, listen, little, live, long, look, love, lunch
make, man, many, March, May, may, me, mean, milk, Monday, money, month, moon, more, mother, much, my
name, need, new, next, night, no, not, now
October, of, old, on, one, open, or, our, out, over
paper, park, pen, pencil, people, picture, play, please, pretty, put,
question
rain, read, ready, red, remember, right, room, run
sad, same, Saturday, say, school, sea, season, see, September, seven, she, short, show, sick, sing, sister, sit, six, sky, sleep, slowly, small, so, some, someone, something, soon, spring, star, stay, store, story, street, summer, sun, Sunday, swim
table, take, talk, tall, teacher, tell, ten, than, thank, that, the, them, then, there, these, they, think, this, three, Thursday, time, to, today, too, tree, Tuesday, two
under, up, use
very, visit
walk, want, warm, water, way, we, week, well, what, when, where, which, white, who, why, will, window, winter, with, without, word, work, would, write
year, yellow, yesterday, you, your

6 頻度順から見た必修語彙選定と削除と追加の妥当性

必修語彙は1958年以来削除、追加を経て1989年の507に至ったが、その削除、追加が妥当であるかどうかを頻度数から考える。

表10: 必修語彙数の推移

年 度	1958	1969	1977	1989
語彙数	520	610	490	507

表 11: 1989 年までに削除になった語の頻度数

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6
above	1	10	10	22	34	24
almost	0	1	7	14	13	25
along	0	6	12	27	28	32
America	0	1	15	10	22	20
American	0	0	3	9	16	22
anybody	0	0	2	1	4	5
apple	2	0	7	3	6	4
Asia	0	0	0	3	3	1
Autumn	0	1	13	0	2	0
baby	2	8	19	8	19	12
bag	0	2	11	7	7	11
ball	13	15	23	15	31	12
baseball	1	4	7	15	9	7
basket	0	0	4	4	8	9
bath	0	0	0	1	0	1
bed	3	5	7	16	15	11
bench	0	0	1	2	11	3
bicycle	1	1	12	7	10	8
been	1	13	21	27	82	87
behind	0	1	10	9	21	18
beside	0	1	13	17	16	15
best	0	32	65	65	65	56
better	0	10	19	57	47	55
blackboard	0	0	0	0	0	0
bridge	0	0	1	3	13	9
brown	6	6	14	10	10	8
cake	0	0	4	1	0	2
cap	0	1	0	6	3	3
cat	20	27	22	52	31	34
center	0	0	3	9	6	11
chalk	0	0	3	0	0	3
children	6	32	99	44	46	41
classroom	0	0	3	3	7	8
climb	0	2	9	7	5	12
clock	0	1	7	0	3	7
cloudy	0	0	1	0	2	3
coat	1	7	5	9	14	10
coffee	0	0	0	0	0	2
cow	2	3	0	4	3	3
cross	0	10	9	11	7	10
dance	0	3	3	7	9	18
diary	0	0	0	4	0	0
did	6	141	162	208	201	216
dish	0	4	4	9	7	8
doctor	0	8	4	11	15	8
dog	16	28	45	58	45	61
doll	0	5	2	0	0	0
earth	0	4	26	14	21	76
east	1	1	1	0	10	8
egg	1	3	5	6	7	0
else	0	20	17	21	25	17
England	0	0	4	3	15	18
Europe	0	0	0	6	11	7
even	0	3	14	23	21	30
everybody	0	1	1	4	4	6
feet	1	6	27	13	16	66
field	1	17	17	8	20	21
floor	0	5	7	13	9	16
gate	0	0	4	1	1	2

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6
gentleman	0	0	0	0	0	0
grass	6	5	15	5	15	9
had	6	44	156	264	258	261
hat	5	6	17	10	14	7
herself	0	2	1	4	2	2
himslef	0	2	11	3	7	21
hold	0	6	13	10	12	18
horse	1	7	22	31	107	34
hotel	0	0	1	12	5	2
ill	0	0	1	6	1	1
ink	0	0	1	1	2	1
its	0	7	44	85	74	103
knife	0	0	0	0	1	22
knock	0	0	3	1	1	0
lady	0	1	4	5	0	1
lesson	37	2	10	20	4	8
lie	0	0	0	1	2	28
lily	0	0	2	3	3	2
low	0	5	4	5	6	0
mail	1	5	5	12	2	5
map	0	1	13	13	26	19
meat	0	0	1	3	1	4
men	2	8	20	16	21	8
mile	0	1	2	2	3	3
Miss	0	10	15	11	5	5
Mr.	2	29	39	68	38	71
Mrs.	2	9	50	31	18	18
Mt.	0	1	0	0	2	5
myself	0	1	2	4	2	11
newspaper	0	3	8	18	38	45
north	0	0	5	12	9	13
o'clock	0	0	3	7	1	9
orange	1	3	10	50	5	7
ourselves	0	0	0	1	1	4
page	2	88	37	48	46	36
paint	1	7	22	8	16	25
past	7	16	61	95	79	74
perhaps	0	0	1	4	13	9
piano	0	3	3	9	14	10
pocket	0	1	4	0	5	2
pond	2	4	10	73	10	6
present	0	2	60	65	44	53
pupil	0	0	0	0	0	0
quarter	1	1	1	0	2	6
quite	0	0	1	6	5	12
radio	0	0	9	20	16	13
rainy	0	0	4	4	5	3
rather	0	0	0	2	4	17
reach	0	1	8	10	6	7
road	5	3	8	14	14	14
rose	0	2	2	5	2	3
round	0	7	8	8	1	3
shine	0	1	3	0	2	6
shoe	2	3	1	2	2	8
shut	0	0	0	3	3	8
skate	0	0	3	5	4	3
ski	0	0	0	8	1	13
somebody	0	3	1	3	2	2
song	0	4	6	18	28	29
south	0	0	4	12	23	12
stone	0	0	4	7	9	13

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6
sugar	0	0	0	0	2	8
supper	1	2	0	1	0	2
tea	0	1	0	0	1	0
telephone	0	11	4	1	13	6
television	0	0	4	16	15	10
tennis	0	1	2	7	6	10
theirs	0	0	0	0	12	5
themselves	0	0	3	1	5	6
thing	5	24	28	42	43	40
though	0	1	9	13	12	10
throw	0	2	2	5	2	6
train	1	5	15	21	26	32
was	28	154	278	457	519	582
were	18	71	139	211	237	267
west	0	0	5	8	15	1
while	0	10	13	21	19	25
wide	0	1	2	7	11	10
wish	0	16	4	12	10	18
within	0	0	0	1	1	7
whom	0	5	8	16	19	59
women	0	6	15	10	11	11
wood	1	3	9	10	17	6
yourself	1	31	32	34	39	32
yourselves	0	0	0	0	0	0

6.1 の基準とする頻度数からみて、次のような語の削除は大方妥当である。

anybody, Asia, bath, bench, blackboard, cake, cap, chalk, clock, cloudy, coffee, cow, diary, doll, Europe, everybody, gate, gentleman, herself, hotel, ill, ink, knife, knock, lady, lie, lily, low, meat, mile, Mt., myself, o'clock, ourselves, pocket, pupil, quarter, rainy, rather, rose, shine, shoe, shut, skate, ski, somebody, sugar, supper, tea, theirs, themselves, throw, within, yourselves

ただし、次のような語を削除しているのは、問題が残る。

above, along, been, best, better, children, did, earth, had, its, Mr., Mrs., page, past, present, thing, was, were, whom

動詞の been, did, had, was, were 等は原形、現在形のみ必修にしておけばよいという考えから削除したものと思われるが、頻度数から考えると必修語にすべきであろう。これは名詞の複数形の children、形容詞の比較級、最上級の better, best についても同様である。また、名詞の thing が削除されたのは理解に苦しむ。

6.1 削除してよいと思われる語

表 9 で頻度数を示し見てみると、必修語彙であるにもかかわらず全学年を通してきわめて頻度の少ない語があることがわかった。ここで全学年の累計頻度数が 20 以下の語と 1, 2, 3 学年での頻度が 0 の語を一応の削除対象と考え、検討する。以下はそれに該当する語で、必修語彙から削除してよいと思われる語であるが、関連する語が必修語に残っている場合には削除しない。

(1) 数詞, 序数詞

eighteen, eighth, eighty, eleven, eleventh, fifteen, fifth, fifty, forty, fourteen, fourth, nine, nineteen, ninety, ninth, seventeen, seventh, seventy, sixteen, sixth, sixty, tenth, thirteen, twelfth, twelve, twenty

数詞については、頻度は低いが時刻表現を考え、sixty までは必修語にして、他は削除してよいと考える。序数については、fourth 以上は必要ないと考えている。

(2) 名詞, 代名詞

breakfast, college, cup, daughter, December, ear, eye, good-by, hers, Japanese, minute, noon, notebook, November, ours, rice, September, sport, station

月名の語彙は、頻度面から 3 語あがっているが削除対象外とする。日本での英語教育なので、Japanese は必修語でいいであろう。また、breakfast は lunch との関連で、daughter は son との関連で削除しない。ear, eye は複数形での頻度数がそれぞれ

ears	0	7	6	7	8	1
eyes	0	10	14	20	26	23

であること、また face の一部と考えて残すことにする。sport についても、複数形では、

sports	0	1	4	12	15	9
--------	---	---	---	----	----	---

と、単数形より多く出現しており、単数形とあわせて考えると、削除しなくてもいいであろう。

(3) 動詞

arrive, drink, excuse, forget, introduce, invite, lend, lose, shout, spend, welcome

remember が必修語に残ることを考えると、

forget は必修語にあってもかまわないであろう。

(4) 形容詞

poor, popular, rich, sorry, usual

新しく必修語彙になった college, excuse, introduce, rice, welcome などは、必修にする必要はなかったように思われる。rice を必修語彙に入れたのは、頻度数から考えた重要度ではなく、日本人であるから必要であると考えたのであろうか。とにかく必修語の選定の基準がはっきりしないが、この調査での頻度数と上記のおおのこの箇所ですべて述べた点から判断して、37語は削除してもいいように思う。

6.2 必修語彙への追加

Level 1 から Level 6 までの累計頻度数が 100 以上のもので、Level 1, Level 2, Level 3 以上から出現する語を抽出して検討する。動詞では過去形、過去分詞形、名詞では不規則変化の複数形も考慮に入れる。頻度数が多くても、don't などの否定語は除く。下記の 57 語は、頻度数から判断して、追加してもよいと考えられる。

(1) 名詞

ball, cat, children, dog, earth, end, horse, line, newspaper, order, page, part, past, person, place, plant, pond, present, reason, sound, step, thing

(2) 代名詞

its, whom, yourself

(3) 形容詞

best, better, own, real, serveral

(4) 動詞、(助動詞)

add, been, came, did, follow, gave, had, made, mark, might, said, saw, seen, set, thought, told, took, was, went, were, wrote

(5) 前置詞

above, along, around, below

(6) その他(略語)

Mr., Mrs.

表 12: 必修語彙に追加してよいと思われる語の頻度数

追加語	Eng 1	Eng 2	Eng 3	Eng 4	Eng 5	Eng 6
above	1	10	10	22	34	24
add	8	6	127	127	146	129
along	0	6	12	27	28	32
around	0	9	34	34	44	71
ball	13	15	23	15	31	12
been	1	13	21	27	82	87
below	3	123	75	64	106	73
best	0	32	65	65	65	56
better	0	10	19	57	47	55
came	4	34	41	49	49	40
cat	20	27	22	52	31	34
children	6	32	99	44	46	41
did	6	141	162	208	201	216
dog	16	28	45	58	45	61
earth	0	4	26	14	21	76
end	11	44	78	64	68	71
follow	0	6	23	10	37	30
gave	1	25	32	29	28	28
had	6	44	156	264	258	261
horse	1	7	22	31	107	34
its	0	7	44	85	74	103
line	22	65	27	45	34	43
made	10	40	97	92	124	110
mark	0	17	33	27	18	22
might	1	11	26	52	73	72
Mr.	2	29	39	68	38	71
Mrs.	2	9	50	31	18	18
newspaper	0	3	8	18	38	45
order	0	42	39	24	80	57
own	6	35	75	84	88	93
page	2	88	37	48	46	36
part	12	66	62	78	70	68
past	7	16	61	95	79	74
person	2	30	63	48	80	69
place	9	38	101	103	112	92
plant	4	11	15	11	7	9
pond	2	4	10	73	10	6
present	0	2	60	65	44	53
real	2	9	25	44	11	36
reason	0	0	2	17	8	8
said	1	49	98	162	101	102
saw	3	41	69	40	51	64
seen	0	21	24	24	45	36
set	0	8	7	18	74	70
several	0	0	23	24	43	46
sound	8	21	31	35	46	40
step	0	45	41	41	53	46
thing	5	24	28	42	43	40
thought	0	23	37	39	57	47
told	0	9	22	45	47	35
took	0	17	60	47	45	50
was	28	154	278	457	519	582
went	1	59	99	53	54	64
were	18	71	139	211	237	267
whom	0	5	8	16	19	59
wrote	11	22	42	55	87	95
yourself	1	31	32	34	39	32

plant, reason については、-s 形のほうが優勢なのでそれを含めて考えている。

plants	2	8	21	18	16	36
reasons	0	0	3	16	58	48

7 おわりに

以上の調査の結果をまとめてみると、概略次のようになる。

(あ) 全学年の累計語彙数は 382096 で異語数は 13379 であった。各学年ごとの累計語彙数は 6330, 29307, 63195, 84276, 98994, 99994 で、異語数は 1018, 2635, 4773, 6462, 7355, 7973 であった。

(い) 各学年ごとの頻度順上位 100 語でみると、頻度の高い語については、各学年とも、だいたい一致して出現していた。

(う) 全学年を通して出現する語彙は 691 語で、原則として動詞、形容詞の語形変化形を除いて、名詞 267 語、代名詞 25 語、形容詞 83 語、動詞 98 語、副詞 30 語、前置詞 27 語、接続詞 11 語と、おおまかに分類できた。

(え) 各学年ごとで見た必修語彙の出現は、304、

429, 477, 490, 493, 494 語であったが、必修語彙の累計語彙数の各学年の累計語彙数に対する比率は、複数形等を除いても平均 59.2% であって、高い比率を示していた。

(お) 出現頻度から見た必修語彙選定の妥当性はかなり高かったが、thing 等をはじめ削除すべきでない語、また college など追加する必要のない語も散見され、必修語彙選定の基準があいまいのように感じられた。主に頻度数から判断して、現行の必修語彙から 37 語を削除し、57 語が追加できるのではないかと思われる。

なお、この調査結果は、1 種類 6 冊の教科書だけをもとにした分析なので、語彙の偏りが懸念される。分析の結果がさらに生かせるように、教科書の種類と数を増やして入力、分析し、比較検討することを今後の課題としたい。

参考文献

- 大村喜吉・高梨健吉・出来成訓（編）（1980）『英語教育資料 第1巻』東京法令
文部省（1989）『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局

AET が日本人に基本的に身につけて欲しいと思う英文 100

——基本的话题を中心とした臨場的英文

(概要)

高知県 / 高岡郡越知町立明治中学校校長

公文孝也

1 この小論の基調

長い間中学生に英語を教えてきたが、志に反して、自分が教えられてきたのと同じパターン、いわゆる訳読主義を教壇で繰り返しがちだったのではないだろうか。卒業論文のテーマであった「学校文法では教えない口語的表現」(1958年)を教室で教えることが十分にできなかった。——そうした反省がいつも念頭を去らない。今回の小論応募は、この反省をふまえて、かねてからの念願の一部なりと満たしたいと考えたからである。

数年前から AET とのチームティーチングが始まり、彼らと仕事や準備を分かち合う中で、学生時代からの伏流水であった口語英語への思いが表層水になり、英語教育の現状や課題、特にコミュニケーションな面での「生きた教室英文」を収集したいと考えた。収集の対象は、①日本人が英語でコミュニケーションをするのに必要な基本的表現、②中学生の生活感情や知的レベルを反映し、その学習意欲を刺激できる英文である。そして、さらに併せて、使用言語の社会的レベル(日本語でいう言葉の使いわけ——丁寧語、卑語、俗語、侮辱語、言葉の階級性、言語自体の自己発展性(若者が母国語の発展の主体であるか、また一方言語自体の保守性、自己保存性とそれを裏付ける社会意識状況など)などをさぐることもねらいであった。しかし、いざ英文を収集するとなると、多忙な中学校教員の私には時間の点でいかにも荷が重いことがわかった。当初期した成果は、整理・分析の段階で単なる仮説に終わってしまい、

更なる検証を待つものも少なくない。収集した約 900 の英文データをなお、綿密に掘り下げて、検証を継続するつもりである。

2 本文の主な内容

中学校の授業の導入時に、特に、AET と行うチームティーチングで、関心を引き起こすのに有効と思われる、平易でよく使う英文に発想別にアプローチしてみたい。またこの前提にかかわらず、派生的に利用できるもの、および受動的語彙として利用できるものは、できるだけ収録した。たとえば、テレビや音楽を通じて入る英語知識のように、耳から入る情報もきわめて多いので、取材の幅はかなり広くした。非アメリカ語法については、*印をつけて他との区別を明確にした。

言語レベルを示すために、英文にはそれぞれ 1~4 の数字を付した。1 が俗語的で(卑語に近いものもあるが)、4 が極端に形式ばったものとした。2、3 のレベルはその中間に位置する。このレベルチェックは 3 名のネイティブスピーカーと私で行っているが、統計的処理はまだ行っていない。英文データにもとづいてまとめた本文の骨子は、次のとおりである。「2,3」は please をつけることで、一般的に言って、level-up が可能である。(E.N.ALT.県)。

2.A 挨拶と会話への導入

- (1) “Hello” とそのバリエーション
- (2) 中性的表現から簡略用法へ
- (3) 日本人の「中性的」表現と人間的臨場感、

心理的文脈の希薄性——教室での臨場感欠如と中学生の関心喚起の問題点

2.B 導入的英会話のスタート——“How are you?” とそのバリエーション、選択肢など

- (1) AETによって意見が分かれる。同じ米国人であっても、出身階層や年齢やさらには州によっても、使用の可否が分かれる。日本の英語教室でほとんど機械的に使われているこの表現は、実は、ユニバーサルでない。
- (2) 仮説として立てたこの問いに対する答えの選択肢は誤解であったようである。「空腹だ」「怒っている」「気分が良くない」「So, so」(まあまあだ)「ゆううつだ」などという応答はこの“*How are you?*”に対しては、答えとして妥当性を欠くと意見も少なくなかった。“*Fine.*”を使って答えるケースがほとんどなので、ほかの応答例もありうることを示すために、上記のような選択肢を生徒に与えるのが常であったが、質問文のニュアンスのとらえ方は一考を要するようである。

“*How are you?*”については、ある短大講師のG氏の私信では「アメリカ(母国)では、この表現を聞いたことがない。ただ一つこの表現を使うメリットは、話者が初級英語しか使えないということネイティブが知るキッカケになるので、その意味において有効なアプローチである。言い換えれば、会話での、英語のレベルを落とすべきだという信号になる。」ということであった。この意見は、个性的でおもしろいが、他の接触したAETは、米国籍の人も含めてすべて使用すると答えている。しかも、会話の導入のキーであると言うAETが多く、たいていが会話導入上の必要性を述べている。

この“*How are you?*”については、バリエーションが多彩であるので、応答も多岐にわたり、楽しく生徒達の情動を刺激できる多彩な応答例が示された。中1から中3まで毎日同じ表現では、生徒はうんざりして興味を失ってしまうことにもなりかねない。

“*How are you?*” Exchanges をめぐって〈具体例抜粋〉

- (1) Derivatives of “*How are you?*”:

How are you doing? (3) / *How have you been?* (3) *How's life?* (Trendy a few years ago.) (アメリカおよびニュージーランドのALTから) / *How are things?* (2) / *How's it going?* (2) / *How is everything?* (2) / *Are you well?* (3) / *How are you keeping?* (2-3) (*) / *How has your family been?* (3) / *How's things been?* (2), etc.

- (2) Alternatives to “*How are you?*”:

What's up? (2) / *What's happening?* (2) / *What's going on?* (2) / *What's new?* (2) / *What have you been up to (ta)?* (2) 〈以下省略〉

2.C Small Talk (ちょっとしたオシャベリ)

A, Bの段階で会話がストップしてしまっは、永久に *English-speaking friends* はできない。Cの段階、スモールトーク+自分の個性・相手の関心事などで話が発展すれば楽しいし、英語の勉強も生きてくるわけである。筆者の学校でティームティーチングをする時には、異文化紹介 (AETが主にやる)、関連したフリー会話 (教師+AET+生徒で3角形の会話を展開する。教師がサポートできるし、生徒二人とAETの形もとれる。)が中心である。

スモールトークの内容は多岐にわたるが、少し例示すると、次のようになる。

- ①日本人がよく使う出身地を尋ねる英語の各種。多民族国家では問い方も異なるし、日本では日本なりの問い方がある。
- ②交通・運輸手段などの常時指導の典型的英文が少数派で、極端に使用頻度が低いものもある。
- ③フリータイムの過ごし方など。
- ④多様な生活感情に溢れた「天気」に関する英語。
- ④The Weather に関する質問〈具体例抜粋〉

How is the weather? (中学校の教科書, 日本) / *How was the weather?* (Jennifer, N.Z., AET) / *What's the weather like today?* (2, 3) / *What's it like outside today?* (2, 3) / *Is it going to be nice today?* (2, 3) / *What's it going to be like today?* (2, 3) / *What's it like out there now?* (2) (2, 3) (英米でレベル判定が分かれた, 2は英国人) / *Nice weather we're having.* ⇒ *Yeah, good day for the beach.* / *Lousy weather.* ⇒ *Yeah, you'd think it was winter.*

- ④天気表現の応答例〈具体例抜粋〉

It's pouring, isn't it? / *It's bloody freezing today.* (bloody は colloq. でもあるが, vulg. の範疇にも入

る, exceedingly の意) / Nice weather, isn't it? / Looks like rain [snow] . / Summer's [Winter's] finally here? / Warm for April, don't you think? / It's so hot today you could fry an egg on the sidewalk. / The weather's awful today? / The weather's terrible today. / It's a great day. [It's really a beautiful day.]

It's raining like you wouldn't believe. (2) / I've never seen rain like it. (2, 3) (米2) / It's raining cats and dogs. (2) (注 cliché で obsolete と思いついでいたが, 実際にはよく使われる) / It's pouring out of the heavens. (2, 3) / The sky's opened up. (2, 3) / *It's bucketing. [raining] buckets. (2) / It's been raining for weeks ... is it *never** going to stop? (2, 3 米) (3 UK) / *It's spitting a bit. (2) (=light rain) / It's gloomy [depressing] a gray day. (2, 3 UK) (3, 4 米) / It's pleasant. (2, 3, 4) / It's lovely...makes you glad to be alive. (2, 3) / It's like spring. (2, 3, 4) / The sun's splitting the skies. (2, 3) / The heat would kill you. (2)

〈日本人のお天気感覚でいちばん不快な状態を表現するもの〉

It's sweltering. (2) / It's blistering hot. (2) / It's scorching. (2) / It's sticky. (2, 3) / It's clammy. (2, 3, 4) / It's muggy. / It's humid. / It's hazy [misty] . (2, 3, 4)

3 むすび

16人のAETを含むネイティブスピーカーと面談したり, 手紙を通して素材の英文を提供してもらったりしながら, 約900の英文を収録したが, 報告対象として選んだ英文は, 主として使用される国とレベル・オブ・フォーマリティを基本に記載した。統計的, 学問的な客観性は私の力量を超えるので, そのようなプロセスによる説得性に欠

けることを許していただきたいし, そのつもりで利用していただきたい。インフォーマントが確信を以て資料提供してくれるまでは, 数か月も試行錯誤的なアプローチを結果的にははしてしまい, 未完成的な小論に墮していることもお許し願いたい。

最後に, この調査に当たって, 英語圏では若者の造語というか, 彼らなりに定義した逆説的な語彙を創造していることが非常に印象的であった。AETの一人は「自然な言葉が欲しければ若者(生徒)に創造させたらいい」とまで言っている。しかし, 彼らも大人になった時, 大人の言葉に帰依して行く——言語体験の自然な変化とうつろいと考えていいだろうか。

この小論をまとめるにあたっては, 下記の方々のご協力を得た。厚く御礼申し上げる。

米国 Aaron Woolfolk (US. コロンビア大学大学院, NY. 映画監督コース専攻) Aron Parker (幡多教育事務所 ALT) / David Greer (土佐女子短期大学常勤講師) / Erik Nielsen (高知県義務教育課 ALT) / Job Lawrence (高知県香美郡野市町 CIR) / Shannon Lee (GEOS 外国人講師) / Timothy J. Reid (安芸教育事務所 ALT)

カナダ Sandra Deleuw (高岡教育事務所 ALT) / Peter Dranchuk (安芸教育事務所 ALT)

英国 Claire Coulter (高岡教育事務所 ALT) / Emma Lawland (幡多教育事務所 ALT) / Margaret Williams (セルボン外語校講師) / Steve Arthur (英会話講師, 須崎市在住)

ニュージーランド Jennifer Freeman (西高等学校)

日本 那須垣夫…オーストラリア関係 (高知大学) / 森岡侑子…AETへの助言と援助 (西高等学校) / 西岡祝子…同 (安芸教育事務所) / 溝淵瑞穂…インフォーマントの紹介 (GEOS)

英語教科書が高校生の 国際理解に与える影響について

(概要)

兵庫県立淡路農業高等学校教諭

森 康成

はじめに

最近の傾向として、国際理解、異文化理解が叫ばれもてはやされているが、それは、欧米文化を理解することと同等に考えられている節がある。

こうした傾向の背景や原因として一つ考えられるのは、英語の教科書自体にそのような傾向があるのではないかということである。子供から大人へと心身ともに成長する時期に学ぶことの影響は大きい。本稿は、英語教科書が高校生の偏った海外認識を助長しているのではないかという点を、アンケート・データをもとに探ったものである。

本稿の構成は、「1. 内外の中学・高校生の世界認識」「2. 英語教科書にみる地名」「3. 社会一般の世界認識」「4. 考察」である。

1 内外の中学・高校生の世界認識

「行きたい国」「関心のある国」の調査を、日本とアジアの高校生を対象に行った。

日本の高校生については、幅広い層の考えを見るために、進学高校、商業高校、農業高校の生徒に分けて調査をしてみた。

アンケート実施人数：計 759 名

進学高校 168 名 (1991 年実施, 実施者：森康成)

商業高校 394 名 (1986 年実施, 引用)

農業高校 197 名 (1992 年実施, 実施者：森康成)

進学高校 (アンケート実施人数：計 168 名) では行きたい地域は、1 位ヨーロッパ (42.3%)、2 位アメリカ (20.2%)、3 位オセアニア (14.9%) となり、アジア、アフリカへ行きたい者は少ない。

ヨーロッパが全体の半数近くを占め、それも西ヨーロッパのイギリス、フランス、ドイツ、スイスとソ連 (当時) など少数の国に人気が集まっている。アメリカ大陸については、アメリカ合衆国とカナダ、オセアニアについては、オーストラリアがその人気の対象である。

農業高校での調査 (計 197 名) では、アジアとヨーロッパへ行きたい者が進学高校よりも少なく、オセアニアへ行きたい者が多くなっている。商業高校はその中間である。

いずれにしても、アジア、アフリカへ行きたい者がアメリカやヨーロッパに比べてかなり少ない。関心のある地域という調査でも、だいたい似た傾向にある。なぜ関心を持つかという点に関しては、ヨーロッパ、アメリカ、オセアニア地域では、景色、食べ物、買物等の魅力が多くあげられている。関心の少ない地域をあげるものには、「面白そう」という興味本位の理由が目だつ。

インドネシアでの調査 (1991 年調査, 実施者：森康成, 調査対象人数：16 名) では、アジアへの関心が 7 割と高く、理由も文化や歴史という点に集中した。タイの中学生の調査は引用であるが、インドネシアでの調査結果と傾向が似ている。

日本、タイ、インドネシアに共通するのは、アメリカへの関心が高いことであり、異なるのは、日本の生徒は周辺のアジアに関心を示さず、ヨーロッパ、アメリカの景色や食べ物や買物へ関心が向かい、タイ、インドネシアの生徒は、自分たちに身近なアジアの国々の文化や歴史に関心があるということである。

2 英語教科書にみる地名

英語教科書ではどのような地名がどのような頻度で取り上げられているのか。中学校英語教科書1年-3年6社18種類、高校「英語Ⅰ」教科書8社10種類、「英語Ⅱ」教科書7社9種類の教科書は無作為に取り上げ調査をした。

調査対象教科書:

中学校英語 (各1~3年) (昭和63年度版)

NEW HORIZON / NEW EVERYDAY ENGLISH / Sunshine English Course / NEW CROWN / ONE WORLD / TOTAL

「英語Ⅰ」(昭和63年度版)

NEW HORIZON / NEW SCOPE / MAINSTREAM / Pioneer / ENJOY ENGLISH / CHUO ENGLISH STUDIES / NEW LIGHT ENGLISH / THE NEW AGE ENGLISH / The Senior English / SUNSHINE

「英語Ⅱ」(昭和63年度版)

MAINSTREAM / PRACTICAL / Pioneer / The Senior English / NEW CURRENT / NEW SCOPE / WHY ENGLISH / HELLO ENGLISH / SUNRISE ENGLISH

中学校教科書では、南北アメリカの地名(中身はほとんどアメリカ合衆国)がおよそ半分にあたる45.7%を占め、次いでその半分ほどの割合をヨーロッパ、そして日本を除いたアジアが南北アメリカの3分の1ほどとなっている。アメリカ合衆国とヨーロッパで6割以上(63.5%)を占める。

高校「英語Ⅰ」教科書では、さらに欧米重視(71.9%)となり、約7割を占める。そのうちアメリカ合衆国に関する地名が約4割(38.7%)、イギリス、フランスなどヨーロッパ数か国の地名が2割強となり、結局、教科書に出てくる地名のほとんどはアメリカ合衆国、イギリスほか数か国を指すものであるということになる。「英語Ⅱ」でも同様の傾向が見られる。アジア、アフリカ、オセアニアの地名は出てくる回数が少ない。日本の地名を除けば、アジアの地名は1割、アフリカ、オセアニアにいたっては、申しわけ程度しか出てこない。英語教科書の話題が偏っていることを示

しているといえる。

3 社会一般の世界認識

高校生の意識や、教科書の中での地名の取り上げられ方についての特徴を見てきたが、一般生活ではどのような傾向にあるのだろうか。この点について、

- (1)高校地理教科書の地名
- (2)朝日新聞国際欄の地名
- (3)テレビのコマーシャルにみる地名
- (4)海外旅行の行き先

という項目を取り上げ、探ってみた。教科書は、中教出版『地理』昭和60年(1985)度版によった。

地理の教科書を取り上げたのは、地名について最もよく取り上げられていると考えられるからである。そこに出現する地名数の割合は、ヨーロッパ:アジア:南北アメリカ:アフリカ=4:3:2:1となっている。半数弱をヨーロッパの地名が占めているということである。

新聞にも、当然地域名や国名が登場するが、これについては、国際欄を6か月分調査した。(『朝日新聞』1988年1月~6月の縮刷版の記事索引による。)結果は、東アジアと西アジアで51%も占めていた。東アジアは、中国と韓国がそのほとんどを占めている。隣国として注目しているということであろう。西アジアは、戦争や難民など、政治の動きに関するものである。われわれの生活がアジアと密接な関係を持っていることを示したものであろうか。その他は、ヨーロッパと南北アメリカが半分ずつである。アフリカとオセアニアの割合はほとんどない。

われわれの生活と切り離せないテレビのコマーシャルの中にも外国の景色が登場する(日本テレビ、TBS、フジテレビ、テレビ朝日、テレビ東京、1990年6月11日(月)~17日(日)p.m.7時~9時)。この調査によると、アメリカ合衆国のものが38%、ヨーロッパ22%、欧米風が17%あり、オセアニアが12%、アジアが7%、アフリカは1%しかない。「無国籍だが、欧米風」というタイプが少なくないという特徴が見られる。「外国」=「欧米」という分析ができるのである。

海外旅行では、大学生の行きたい都市ベストテンの中には、ヨーロッパ、北アメリカ、オセアニアの都市が九つもあげられている。いずれも白人が住んでいる印象のする都市というところが興味深い。残りの一つは香港である。

高校生を取り巻く一般社会環境は欧米指向といえる。調査した中で新聞だけが、日本人の生活全般に関わるニュース・バリューという観点からか、アジアにおけるニュースを多く取り上げている。

4 考察

高校生の外国に対する関心も、英語の教科書も、テレビ番組も、海外旅行の傾向も、ヨーロッパやアメリカに目が行き、アジアや南アメリカ、アフリカ、オセアニアには非常にわずかな関心しか払われていない。日本のニュースでは、近隣諸国のアジアがよく取り上げられ、日本との関係の深さがわかるのだが、実生活の中では、われわれの住むアジアに対してわずかな関心しか払われていないのである。

このような状況の中で、課題として取り上げた英語教科書に対する生徒の反応を見るために、英語教科書について調査した各地域の割合を%で示し、その割合は改善すべきだと思ふ者に()書きで訂正させ、その理由を求めた。(1991年、進学高校3年生180名)その結果をまとめると、「アメリカやヨーロッパは割合が高すぎる。第三世界や身近な国々と、あまり馴染みのない国々などについても学習する必要があるし、

参考文献

教科書センター編(1981)「社会科教科書の日米比較」P.45
志賀照明(1989)「タイの中学生がみた日本」『兵庫地理』第34号 pp.61, 62
鈴木みどり(1991)『テレビが映し出す外国と日本の国際化』pp.38-41

また、学習もしたいので、割合は各地域とも均等にすべきである」という最大公約数的意見が得られた。

もう一つの問題点、「英語教科書が高校生の海外認識に影響しているのではないか」という点について、高校での教科書学習が終わった卒業時に尋ねてみた。その結果、「大いに影響されている」「少し影響されている」というのを併せて「影響がある」とした者が半数近くあり、英語教科書が高校生の海外認識にかなり影響を与えていることがわかった。

昭和53年の『高等学校学習指導要領 外国語編』には「外国語を理解し、外国語で表現する能力を養うとともに、言語に対する関心を深め、外国の人々の生活や物の見方などについて理解を得させる」とある。

ところが、いま見たとおり、英語教科書の内容が大きく偏っているのである。欧米ばかりに関心が深まり、知らず知らずのうちに他の地域を軽視することにもつながっている。今のままでは、極端に言えば、他の国々について偏見を持った人を作り上げているといえそうである。

英語は国際語であるから、われわれとしては学ばずには済ませられない。しかし、それぞれの国の言葉がそれぞれ背景に文化や思想を持つものだということ、文化や思想を伝達するものが言語だということを踏まえて、この多感な中高生の時代に“より適切な教材を適切な割合で”与える必要があると思うのである。

日本能率協会(1990)『アンケートデータブック90年』pp.394, 588
森康成(1988)「英語教科書にみる地域と地名」中国四国歴史学地理学研究会発表用資料