

Vol.7
September 1995

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———中高の英語教育の実践的研究

(財)日本英語検定協会会長 梶木隆一

あらゆる面で国際化と情報化が急速に進むにつれて、世界で最も広く通用する英語の必要性は高まるばかりである。この時勢に対応して「世界英語」を普及推進する学会が設立され、その第2回国際大会が去る5月末に名古屋で開催されたが、およそ20か国の人々が集まった。わが国でも、従来の英語教育を軌道修正して、コミュニケーション能力の育成に重点をおくようになってきている。

本協会では、文部省の認定を受けて実用英語技能検定を行うにあたり、実際に役だつ英語の学力と技能の検定に努めているが、今年間の志願者総数は300万を超えるようになった。とりわけ1級や準1級の合格者に対する社会的評価は高く、進学や就職に際して有利に扱われているが、志願者の圧倒的多数は2級以下を旨ざす、中学・高校の生徒諸君である。この若い人たちが英語に興味を抱いて学習意欲を盛んにすれば、基礎学力や運用能力は自然に身につくはずで、それによって日本の英語全体の水準が大いに向上するだろう。現在では、各種の機械化が進んでいるので、独学で英語を学習する道はいくらでもある。しかし、本格的な学習は正規の学校教育によるのが早道で、教育はあくまでも教える者と学ぶ者との信頼関係によって成り立つことを忘れてはなるまい。

中高で英語教育を担当している多くの先生たちは、いろいろな悪条件に直面しながら、少しでも成果を上げるために努力と工夫を重ねている。改めて、敬意を表したい。昔から“Teaching is Learning.”と言われているように、実際に教えることによって新しいことに気がついて、その経験を生かした独自の教育法を案出できる場合が少なくないはずである。

本協会が現場の先生たちの研究・実践・調査などに対して助成金の制度を設けたのは、少しでも中高の英語教育の進展に寄与したいと念願しているからで、今回も、多数の応募の中から、この“STEP BULLETIN” Vol.7に掲載されている秀れた論文や報告を選ぶことができたのは幸いである。

目次

はじめに—— 中高の英語教育の実践的研究 (財)日本英語検定協会 会長 梶木隆一	3
審査を終えて—— 研究・実践 報告総評 池田 央 調査・論文	6
報告別講評—— 小池生夫/羽鳥博愛/大友賢二/池田 央	7

第7回「英検」研究助成報告・テーマ

A—— 研究部門

- 音読における認知スタイルの分類と評価 13
北海道/北海道教育大学釧路校助教授 (申請時: 北海道室蘭清水丘高等学校教諭) 卯城祐司

B—— 実践部門

- コミュニケーション能力の育成 28
リスニング能力の育成を中心に
神奈川県/横浜市立並木中学校教諭 川島一男
- パーソナルコンピュータを利用した、生徒の自己表現力育成 (概要) 43
鳥取県/中山町立中山中学校教諭 松本昭範
- Inferential Listening の能力向上をめざす授業に Media をいかに取り入れていくか 50
東京都立東大和高等学校 岩崎充益
- ディベートによるコミュニケーション能力の育成 62
ディベート教育理論の確立と定着をめざして
岡山県立倉敷天城高等学校教諭 藤井一成
- 英語の聞く力を伸ばす指導法 74
スキーマ理論にもとづいた3ステップ指導法
沖縄県立首里高等学校教諭 (申請時: 沖縄県立首里東高等学校教諭) 平敷美恵子

C—— 調査部門

- 中学校英語教育の改善点をさぐる (共同研究) 89
近畿圏 JTE/ALT1000 人アンケートから
<代表者> 兵庫県/神戸市立東落合中学校校長 (申請時: 神戸市立山田中学校校長) 近藤正治
- 「楽しい授業は力のつく授業だ」 105
生徒へのアンケート調査結果分析
東京都/杉並区立和田中学校教諭 北原延晃

研究スケジュール ◎テーマ募集 (D論文部門は論文そのものを募集)	平成6年2月～3月
◎選考	平成6年4月～5月
◎入選発表	平成6年6月中旬
◎研究・報告書作成期間 (A,B,C部門)	平成6年7月～7年4月

- オーラル・コミュニケーション A における語彙と文型の調査 (共同研究) ————— • 116
〈代表者〉 兵庫県 / 神戸市立楠高等学校教諭 徳重雅弘
- 授業における「楽しさ」と「学習効果」の共生に関する調査研究 ————— • 129
—Communicative Language Teaching は日本の高校現場に定着するか
兵庫県立東神戸高等学校教諭 木村裕三

D—— 論文部門

- 学力とタスクがコミュニケーション方略に及ぼす影響について (概要) ————— • 143
—日本人 EFL 中学生の場合
山形県 / 尾花沢市立玉野中学校教諭 坂井善久
- Speech における Analytic Evaluation と Holistic Evaluation ————— • 146
福井県立鯖江高等学校教諭 内藤 徹

◇付録：英検受験状況データ ————— • 152
昭和 60～平成 6 年(10年間)の年度別受験状況 / 平成 6 年度受験状況：学生・社会人別受験状況，回次別受験状況，都道府県別受験状況

◇第 1 回～第 6 回：「英検」研究助成・入選テーマ / 第 8 回 (平成 7 年度)：助成対象研究 ————— • 156

[選考委員] <small>・敬称略・順不同 ・役職は委嘱当時</small>	岡村 豊	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
	大野 武夫	全国高等学校長協会会長
	木山 高美	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

立教大学教授 池田 央

今回は、私が全体の講評を担当することになりました。研究、実践、調査、論文の各部門の成果を拝読した上で、気づいたいくつかの感想を述べさせていただきます。

個別の論文内容については、担当の審査委員がコメントされていますので、ここでは扱いませんが、全体的には、いずれの研究も、短い時間の中で努力されて、よくぞまとめられたものと深く敬意を表したいと思います。扱われたトピックスも、現在の日本の英語教育が抱える問題をさまざまな角度から取り上げた、カレントなテーマばかりで、他の関連する英語教育者にとって、たいへん参考になるものが多かったように思います。

例年のことではありますが、研究部門の論文が少なく、今回も1件だけでした。報告者が実際に英語教育に携わっておられる現場の先生方ですから、実践、調査部門が多いのは当然のことかもしれませんが、実際にまとめるとなると、ある程度論文としての書式を整えなければなりませんから、実質的には研究論文に近い内容の実践報告が多かったようです（たとえば、岩崎論文、藤井論文、平敷論文など）。また、調査報告書も大がかりなものが多く（たとえば、近藤論文、木村論文）、その実施、整理、分析に研究助成金が役立てられることはとても有意義なことであると思いました。

ただ、分析方法や内容に関しては、せっかく多くの情報を集めたのですから、同じデータでもまだまだいろいろな角度から深い考察ができるのにもったいないと思うものも見られました。また、この種の論文でときどき感ずることですが、優れた統計処理ソフトが用意された現在では使わない（または使うべきでない）手法や、本来の狙いや趣旨と異なった分析法が、今まで類似の論文で使われてきたという理由で踏襲されているなど、もう少し慎重であった方がよいと思われるものも見られます。せっかくの資料を生かし論を展開するにはどうするのがよいか、その巧みさに論文としての価値が生まれてくるように思います。

報告別講評

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

A. 研究部門 報告 1 ————— 講評

音読における認知スタイルの分類と評価

(報告者: 卯城祐司)

本研究は、音読が文章の理解にどのように貢献するか、あるいは妨げとなるかなどについて、音読・黙読などを含め、高校生に対する読みの方法に示唆を与えている。

氏は関連分野の先行研究をまとめ、こまかく分析した後、次の仮説が読みの研究に重要であるとの認識を得る。

1) 音読は読み手の認知スタイルによって、その性質が異なってくる。2) 音読の目的を指定されると、読み手の認知スタイルが影響を受ける。3) 英検2級の2次面接のスタイルについて実験することがもたらす結果が、このテストの性格を規定するのではないか。4) 読解理解に弊害があるとされる *subvocalization* や、直読直解方式の *phrase-reading* について比較検討する。

さて、以上の検討事項を、氏はこまかく実験手順を踏んで実験し、その結果、音読のストラテジーの認識調査では因子分析を利用し、分類の妥当性を高め、また読み手の認知スタイルと英文読解理解を検討する上でt検定と相関を用い、できるだけ精密に読みの分析を行った。

氏はさまざまな分析の手法を用いて、この仮説を証明することに努めた。その方法の確かさ、巧みさは、なかなかのすぐれた論文となって結実している。この結果については、各高校教員も知る必要があるもので、大いに参考になる。

本論文はすぐれたものであるが、読みの研究はまだまだやるべきテーマも多い。氏がこれを機会にますます精進し、読みの研究を一層すすめられるように希望したい。

B. 実践部門 報告 1 ————— 講評

コミュニケーション能力の育成 ——リスニング能力の育成を中心に

(報告者: 川島一男)

すぐれた実践である。横浜市 AET51 名へのアンケー

ト、また横浜の中学の生徒 318 名のアンケートの結果は、必要なことから話したり聞いたりする能力の養成であることを直接、間接に証明しながら、リスニング能力の養成こそ第一であると考える筆者の研究的態度は安定感があり、また着眼点がすぐれていることもうかがえる。

その上でリスニングの養成に効果的な方法を各参考文献および自身の経験にもとづいて提案しているが、これは、総合的な、しかも私が考える方法とも合っていて賛同するものが多かった。リスニング能力のメカニズムは説明が不足であるが、これも他のところに比しての感である。大筋において、もう少し精細に述べることができただろう。これを機会に、ここで提案した方法を生徒に実施して、その良好な結果を示してもらおうと、多くの人々がこれによって益を得ることになるだろう。

また、教育行政面への注文もあるが、これは妥当だが、ここでは取り上げて論じる筋のものではない。他に機会を見出すことにしたい。

B. 実践部門 報告 2 ————— 講評

パーソナルコンピュータを利用した、生徒の自己表現力育成

(報告者: 松本昭範)

英語の授業にパーソナルコンピュータをうまく活用すれば、生徒の英語の力を高めるのにもっと役立つのではないかということはだれしもが考えることです。とくに教師の一方的で強制的とも思われる従来型授業に比べて、パーソナルコンピュータの利用は、生徒の興味関心を高めるだけでなく、生徒自身のペースによる自発的学習を促し、受動的学習から能動的学習への転換を可能にして高い教育効果が期待されるからです。

この報告は、生徒の英語による自己表現力の育成指導にパーソナルコンピュータを利用した実践記録です。とくにこれと平行して進められたプリント学習組との比較資料は、コンピュータ利用授業の得失を推察する上でたいへん貴重なものとなっています。用いた教材資料の提

示も豊富ですし、授業の事前事後に用いたアンケート調査やテスト問題の比較資料なども、この授業全体の効果の様子を知る上でたいへん役立ったものとなり、この研究の価値を高めていると思います。

普通の授業状況下ではなかなか実験的研究は行われにくいのですが、PC教室の利用は実験計画を立てるにもまたその資料を迅速処理するにも、とても効果的であるように思います。

たとえば、台数に限りのあるPC教室がかえって幸いし、一度にできないことを理由に、くじ引きでクラスの半分をPC授業組、残りをプリント学習組に分け（いわゆるランドマイゼーション）、不公平を避ける意味で授業の前半と後半とでは組を交代して、各授業の前後で調査とテストを繰り返すということをシステムチェックに計画していけば、方法論的にみても優れた実験研究ができると思いました。さらに発展されていくことを期待しています。

B. 実践部門 報告 3 ————— 講評

Inferential Listening の能力向上をめざす授業に Media をいかに取り入れていくか

（報告者：岩崎充益）

この研究は、1) 推測リスニングを重視したグループと通常のリスニングの授業を受けたグループでは、聞き取り能力の差が生じるかということと、2) 類推リスニングを重視すれば、読解力、文法能力、語彙能力などにおいても効果的であるかどうかという二つの問いに答えるために行ったものです。

その結論としては、1)では、推測リスニングの効果は認められるが、2)の帰無仮説は棄却できなかったということです。

データの分析には、t検定などを駆使されていて、実験の方法などはよく整理され、その手順もかなり研究されているようです。しかし、いくつかの点で気づいたことがあるので、それを次に述べておきます。

第一は、cloze exercise の利用についてです。Cloze exercise という言葉はあまりなじまないものですが、cloze test のことと理解します。これを実験のいくつかの段階で利用されていますが、その問題を見ると、おっしゃっているように、「強いと言うと、C-test に近いものである」と言えます。

しかし、これは、純粹な意味での C-test でもなく、また、純粹な意味での cloze test でもないようです。C-test の開発は、cloze test の問題解決の目的で行われたものですから、その意味をしっかりと理解することが必要です。また、Fanselow 教授の FOCUS を分析の手段として用いたとなっていますが、その具体的な理論上

の説明がほしいところです。

第二は、類推リスニング指導の手段として、「最初は視覚に訴え、次に音声のみを頼りに推測させる」とありますが、ご指摘のように、現実の外国語を聞くという言語行動のなかで、これはあまり見られない状況です。これを現実の言語行動とどう結びつけるかが、今後の大きな課題です。

第三は、第二の仮説は棄却されなかったということに関してです。これは、たいへん難しい課題ですが、学習者は教えられたことに関しては学習するが、教えられないこともできるようになるであろうという能力の転移は、なかなか期待することが難しいようです。読解力の向上には、読解力の学習・指導がやはり必要なのでしょう。

いっそうの発展を期待しています。

B. 実践部門 報告 4 ————— 講評

ディベートによるコミュニケーション能力の育成 ——ディベート教育理論の確立と定着をめざして

（報告者：藤井一成）

高等学校の英語の授業科目「オーラル・コミュニケーションC」は、英語でディスカッションやディベートをさせるように設けられたものであるが、この科目については、日本人は元来ディベートなどには不向きな国民性をもっている。日本語でさえうまくできないのに、それを英語に期待することは無理だという批判がある。

また、ディベートなどをさせることは入試対策としては役立つまいであろうと考えている人も少なくない。

そのような世間の風潮に対して、この報告書は、ディベートをすることは決してむだではない、むしろ受験対策としても有効なのだということを、20回にわたる授業の実践で証明しようとしたものである。

この報告書は、研究目的、研究方法、分析結果、結論、考察という5章から成っているが、論の進め方は着実にわかりやすい。種々の参考文献にも目を通しており、調査結果も適切に処理されていて、その結果を踏まえて、示唆に富む考察が行われている。

その点、この報告書は、実践の報告書というよりは、立派な研究論文である。世間では、一般に「研究」のほうが「実践」より高く評価されているので、このような報告書になったのであろう。

しかし、評者の立場から言うと、実践報告と銘打っているからには、もっと生徒や教師たちの動向をリアルに伝えてもらいたかったように思う。実際の教室内でどのような指導をし、どのようなことが起こり、それにどう対処したかなどを記してもらったら、その方が「ディベートも有効だ」という方向づけより、現場の教師たちにとって役立つように思う。

B. 実践部門 報告 5 ————— 講評

英語の聞く力を伸ばす指導法

——スキーマ理論にもとづいた3ステップ指導法

(報告者: 平敷美恵子)

この研究では、英語の聞く力について三つの仮説を立て、その検証を行っています。第一は、実験グループの聴解力テストのテスト得点は統制グループのそれより高い。第二は、聴解力テストのプリテストで高得点をあげた生徒の伸び率が、中位・下位のグループに比して高くなる。そして、第三は、聴解力テストで高得点をあげた生徒は、文法や読解テストでも高得点をあげるであろうということです。

論文自体が32枚ですが、そのうち19枚が先行研究に関するまとめということが、少し気になります。先行研究の分量を配慮した論文の体裁を整えることが必要でしょう。

考えなければならないことの第一は、この三つの検証のために使われた測定の実験道具であるテスト自体はどうであったかということです。そのテスト自体の信頼性と妥当性が高いことが最も基盤になるということです。もしそれがしっかりしていなければ、この結論は砂上の楼閣となってしまいます。おそらく、しっかりした道具: テストを使っておられると思いますが、注意しなければならない最も重要な点です。

第二は、仮説の第二に関することです。この結論は、予想に反して、中位・下位のグループでより大きな進歩があったとなっています。しかし、ごく一般的には、「予想に反して」と言うのではなく、「予想どおり」と言わなければならないようです。この検証に用いられたデータは、おそらく、「素点」であろうと考えられます。素点では、pre-test で高い得点をとった受験者は、低い得点の受験者よりも向上の跡が見られないというのが一般的です。しかし、これは、見かけ上の現象であることに注意しなければなりません。素点では、満点と零点の近くではゆがんだ測定単位になっていることが普通だからです。

第三の仮説に関する能力の転移は、なかなか困難であるということに注意しなければなりません。

今後ますますの研究を期待しています。

C. 調査部門 報告 1 ————— 講評

中学校英語教育の改善点をさぐる

——近畿圏 JTE/ALT1000 人アンケートから

(共同研究)

(報告者: [代表] 近藤正治)

本報告は、JTE856名、ALT157名、計1013名に対し

て行った英語教員意識調査である。英語教師の生き甲斐、教授法のさまざま、国際理解、英語教育の課題: ティーム・ティーチングの意味と実践上の問題など、さまざまな問題を取り上げ、意識調査をしている。

その結果出ている問題点およびその分析の結果は、そのまま現在の英語教育の問題点とその問題解決に向かう教師の態度を示していて、貴重なものになっている。特に JTE と ALT にそれぞれ協同授業についての問題を提供し、英語教育政策の中で大きなテーマになっているものを質問することによって実態を明らかにし、将来の展望に明るい希望を持たせてくれるような結果になっているのはプラスである。

惜むらくは、項目間のかけあわせによって、さらに深い分析がなされていないことである。つまり、たとえば「英語を使うことによって、英語圏の人々と意思の疎通を図ること」が生き甲斐、やり甲斐だとしている人々の認識の強さの程度と「伝統的な文法事項中心のペーパーテストでは、コミュニケーションスキルが十分試されないこと」が問題としている、その程度の相関はどうなっているか、この2項目をクロスさせてみると、もっといろいろなことがわかってくるであろう。しかし、全体として、このような分析はたいへん有意義で参考になることを強調しておきたい。

C. 調査部門 報告 2 ————— 講評

「楽しい授業は力のつく授業だ」

——生徒へのアンケート調査結果分析

(報告者: 北原延晃)

素晴らしい報告書だと思います。研究の目的や動機も価値の高いものですし、紙数に制限のある中で、すべてを詳しく記述するのは難しいにもかかわらず、豊富な資料をこなしながらの記述は明快です。クラスでの授業展開の様子もよくわかり(資料1)、データの利用も多角的で、的を射た分析の仕方となっており、立派な研究だと思います。

とくに図1—3に見られるように部外の関連調査と比較したり、都立高校の入試得点との相関を見たりして、他の情報と関係づけて分析を進めていくことは、当該研究の範囲の中だけで推論を進めていくよりも、いっそう説得力のある論旨展開になっています。

「英語に興味を持つこと」、「英語を楽しく学ぶこと」が英語上達にいちばん大切なことはだれしも考えていることに違いないでしょうが、そのことを実証的に示すデータに乏しいことが、問題であったように思います。多くの学校で、熱心な先生は英語に興味を持たせるためにたいへんな努力をされていると思います。しかし、それが実際にどのような効果をもたらしたかを、こうした調

査によって確かめることは、とても重要なことです。

うるさく言う人は、「楽しい授業を進めていくことで、本当に英語の力が伸びた」と言えるのか、疑問を持つかもしれません。

はっきりさせるには、このように英語の学習を楽しくする努力をしたクラスと、そうでない、たとえば読解力（それも受験用の）を高めることにのみ集中したクラスと、最終的にどちらが英語の力が伸びたか比較するような研究をしないと、はっきりしたことはわからないと考えるかもしれません。

しかし、それは将来の研究課題であるとしても、英語に興味を持つこと、それ自体、中学英語の一つの教育目標であると考えたら、こうした生徒の反応をとりながらの研究は、奨励したい一つのモデルではないかと考えます。

C. 調査部門 報告 3

講評

オーラル・コミュニケーション A における語彙と文型の調査（共同研究）

（報告者：[代表] 徳重雅弘）

平成6年度から開始されている「オーラル・コミュニケーション A」という授業は、高等学校における英語教育にとっては初の試みです。教員も生徒も、不安と期待の渦の中で行っている授業です。

この調査の目的は、そうした状況における指導と学習のための方向づけの一つとして、語彙や文型がどの程度のものであればよいかという、「めやす」を究明しようということです。平成6年度版の教科書にある英文をコンピュータに入力し、その結果を分析・整理した貴重な結果であると言えます。

その結論は、全教科書17冊に出ている語彙の累計は33,133語で、中学校必修語彙507のうち、487は教科書に用いられていて、さらに、文型は第一文型と第三文型が主であるということでした。

最近では、この種の調査は、コンピュータのおかげでかなり正確に、かつ短時間で行うことが可能になっていますが、今後の研究の方向として、三つのことをここでは述べておきます。

第一は、語彙調査の目的ということです。日本人の外国語としての英語の能力の分野では、相対的に弱いものの一つは語彙ということがわかっています。たとえば、TOEFLにおける日本人の英語能力のデータがそれを物語っています。オーラルの面で用いている語彙を増やすにはどうしたらよいかということです。

第二は、語彙選定の基準を考えてみることです。中学生の水準で、また高等学校の水準で求められている「オーラル」の面での語彙はどんなものが適切かということ

です。書き言葉としての語彙の基準と、話し言葉としての語彙の基準は同じではないからです。

さらに、第三としては、語彙の活用です。とくに、動詞と名詞との関係などでは、個々の独立した語彙の調査では見えてこない部分が多いということです。極端な例ですが、bucket という名詞を独立に調査しても、carry water in a bucket（バケツで水を運ぶ）と kick the bucket（俗語：死ぬ、くたばる）とにおける意味の差は見いだせないということです。

今後ますますの研究を期待します。

C. 調査部門 報告 4

講評

授業における「楽しさ」と「学習効果」の共生に関する調査研究——Communicative Language Teaching は日本の高校現場に定着するか

（報告者：木村裕三）

たいへん長いタイトルの報告書であるが、これには報告者の苦勞の思いが込められているように思う。この調査には、実際非常に多くの人たちが関係している。この調査は実に大々的なのである。

地区が限定されているとはいえ、生徒3,032名、教師148名を対象としてアンケートを行っているし、その質問紙作成のための予備調査に協力した教師も生徒も多い。その点、この調査の規模に感嘆するとともに、結果はたいへんに参考になると思う。

一口に言うと、授業を「楽しい」と思うか、そしてその授業は「役立つ」と思うかということ、コミュニケーション的な授業の中で扱われる諸活動と、伝統的な英語の授業の中の学習作業とを示して、生徒と教師に評価させたものである。

どのようなことがコミュニケーション的な授業の中で行われるかは「コミュニケーション活動展開例」という表で、伝統的な授業（これを報告者は「非コミュニケーション活動」と呼んでいる）の中で行われることは「非コミュニケーション活動展開例」という表にまとめられている。このように授業中の諸活動をしばってまとめてくれただけでも有益で、授業にあたる教師にとっては参考になる。

これをいろいろなタイプの生徒、いろいろな学校で教えている教師に評価させて整理しているので、その処理はさぞたいへんであったと思う。

その結果は、一口で言うのは不可能で、調査課題(1)～(5)としてまとめ、さらに考察がつけられている。これは少々長い、読めばなるほどと思われて役に立つことが多い。要するに、この報告書は非常な労作で、読む者にとっては種々の示唆を与えてくれる。

学力とタスクがコミュニケーション方略に及ぼす影響について——日本人 EFL 中学生の場合

(報告者: 坂井善久)

本論文では、これからの英語教育にとってはストラテジー（言わば勉強の仕方、課題に対する対処の仕方）を生徒の身につけさせることが大切だという立場から、ふつう生徒はどんなストラテジーを使っているだろうかということを調査している。しかもそれを生徒の学力差や課題による違いの点から考察している。

従来の研究はスピーキングについてだけしか行われていないが、今回はそれを書く力について調べている。したがって、その狙いはたいへんに良いのであるが、文献に振り回されてしまったような感じがする。対象とした生徒は合計 143 名で、このような論文にまとめるには少々少ないが、各課題については 2 クラスずつを作っていて、調査の仕方としては申し分ないし、データも統計的に立派に処理している。

しかし、結果の示し方が *topic avoidance*, *code switching*, *approximation* などという聞きなれない形で整理されているため、いちいちこれは何のことかなと定義を見返してみる必要があり、訴える力が弱くなってしまっている。教育的示唆も、もう少し具体的に書いてほしいところであった。

実際の学習にあたっては、生徒はいろいろな仕方で要求されたことに対応しているのであるが、種々の学習場面を想定すると複雑で大変なので、この論文では、特定の課題を設定し、それに対しての生徒の反応を、過去の文献に見られる仕方でも分析している。学習場面の設定と分析の分類に、もう少し筆者独自の工夫がほしいと思った。そうすれば、自分の言葉で書けるので、もっと読みやすく、私たちが常日ごろ扱っている生徒たちによりいっそう当てはまる提言ができたであろう。

せっかく良いことが扱われていても、読んでもらえなければ、その論文の価値は半減する。論文を書くというので張り切って多くの参考文献を読み、その苦心の一端を示そうとしたのであろうが、次に何かの論文を書くときには、力を抜いて平易な言葉で書くことをお願いしたい。

Speech における Analytic Evaluation と Holistic Evaluation

(報告者: 内藤 徹)

スピーチの評定では全体的評価 (HOLISTIC EVALUATION) と分析的評価 (ANALYTIC EVALUATION) が用いられることはよく知られています。

ここでの分析的評価は、スピーチを CONTENT (20 点満点)、DELIVERY (10 点満点)、PRONUNCIATION (10 点満点) の三つの側面から評定し、その合計点として定義したものです。

これに対し、こうしたいくつかの側面を区別して評定するだけでなく、全体的な印象をもとに評定したのが全体的評価 (40 点満点) です。

この論文は、高校英語弁論大会に出場した 11 名の出場者のスピーチについて、4 人の日本人英語教師、6 人の外国人教師 (ALT) による評定結果を分析したものです。

分析対象が、弁論大会に出場するような選ばれた高校生であるということから、かなり特殊なデータであることに注意する必要がありますが (たとえば、一般化にはサンプルの選抜効果 <restriction of range effect と呼ばれる> を考えねばならない)、同一対象に対して、複数の人がしかも全体的評価と分析的評価の両方について評定を与えているという点で、こうしたデータが簡単には得られないことを考えると、貴重な分析資料といえます。

また、分析には豊富な統計的手法が駆使されています (t-検定、一元配置分散分析→ライアン法、相関の有意差検定など)。ただ、その結果の解釈については、かなり慎重である必要があると思います (たとえば、分析的評価の全体得点は、3 要素の重み付き合成点ですから、各要素と独立でなく、同等に比較することができません)。

評者は、ここで使われた有意差検定よりも、たとえば、複数の評定者を加えることからくる一般化可能性研究 (generalizability study) とか、評定者が日本人教師であるか外国人教師であるかを要素に加えた 2 元配置分散分析とか、あるいは表 3 の因子分析による評定者のタイプ分けなども試みられると面白かったのではないかと思います。

音読における認知スタイルの分類と評価

北海道／北海道教育大学釧路校助教授
(申請時：北海道室蘭清水丘高等学校教諭)

卯城祐司

資料： p.24—p.27

1 はじめに

教室における音読は「他人に聞かせること」を主眼としている。したがって、英文理解のための音読指導がなされることはほとんどない。一方、学習者が独りで英文を読解しているときに、知らず知らずのうちに声を出して読んでいることがある。この音読は他人のためではなく、「自分自身の読解のため」である。すなわち音読は、読み手の意識する目的によって性格が左右される。しかしながらこれまで、音読については詳しく分類されることがなく、一つで概念で指導、研究されることが多かった。

本研究は、英文の音読を読み手の認知スタイルによって分類し、その英文理解のプロセスを検証するものである。また、教室での音読指導のあり方や、英検二次面接の音読などの評価について検討する。

2 先行研究

2.1 音読 vs. 黙読

音読については、テキストの理解を伴うことが困難であるというのがこれまでの一般的な考え方であるようである。我々が教室において、生徒にテキストを読ませた場合でも、「読むことに集中していて、文章の意味はわからなかった」という声を耳にすることは多い。

Rivers (1968) は、音読の「読み」と、理解のための「読み」(reading for comprehension)とは異なるとし、音読の前には、十分な黙読が必要で

あると述べている。そして、その黙読こそが正当な意味の読みであると定義している。

同様に、Smith (1978) もまた、テキストの音声化と、その内容理解は「相互排他的」(mutually exclusive) であるとしている。

高梨・高橋 (1987) も「理解」のための音読と、「表現」のための音読を区別して考える必要性を論じている。そして、「理解」のための音読というものは日常のコミュニケーション活動において滅多に起こらないものであるとし、教室での音読について細心の注意を払うように述べている。さらに、小さな母集団の実験ではあるが、黙読の方が音読よりも英文の内容理解に優れていることを示した。しかし、「音読」が「善」か「悪」かの二分法で議論すべきではなく、様々な音声レベルの役割を検討すべきであると述べている。

竹中 (1980) は、音読を論じる際には、その音読がどのような概念を表すのか明確にする必要があると述べている。その上で、意味理解の前に行われる音読を「素読」とし、意味を理解した上での行為を「音読」と定義した。そして、この「音読」指導により、communicative competence に結びつく音読指導が可能であると結論づけている。

峰野 (1985) は、音読を3通りに分類している。すなわち、「文字と音声の対応関係を理解するための音読」「内容を理解するための音読」、そして「内容理解を伴った音読」である。そして、内容理解のためには音読が妨げとなり、黙読を通してテキストを理解させるように指導すべきであると述べている。

一方、学習者がすでにテキストに目を通した後で音読させた場合、その音読のレベルと内容把握については、相反する考え方がある。

近江（1984）は、テキストを読ませることで英文の理解度が測定可能であると論じているが、天満（1989）は、すらすらと読むことができるが全く内容を把握できない学習者の存在を指摘し、音読と英文理解度との相関に疑問を投げかけている。

田中（1984）は、内容理解を伴う音読指導の利点を三つあげている。第一は、目だけでなく口と耳を使うことにより、言葉が頭の中にイメージとして残ること。第二は、音読が speaking の領域にまでつながる可能性があること。そして第三は、生徒の理解度を判断できるということ。ただし、第三点については上記のように相反する意見があるが、内容理解が不十分であっても発音の技術だけで上手に聞こえる eye-mouth reading の存在を指摘し、注意を呼びかけている。

門田（1994）は、実験データにもとづき、音韻認識機構（subvocalization）が読み手に音声言語の処理過程を再現させる機能をもつとし、書き言葉の処理過程と話し言葉の処理過程を共通の土台の上で検討することができると論じている。

2.2 音読の認知的分類

Harste & Burke（1977）は、英文を読ませた際に生ずる読み手の間違いと、その訂正方法によって（oral miscue analysis）、読解についての認知スタイルを三つのタイプに分類している。すなわち、sound / symbol or decoding model of reading, skills models of reading, whole-language or language based model of reading である。これは、Devine（1983）による sound-centered, word-

tered, meaning-centered にそれぞれ対応する。（図 1 参照）

sound-centered の読み手は、テキストを上手に音声化することを第一の目的とし、文字情報（graphic information）に最大の注意を払う。したがって、英文を音読する際に生じる間違いは文字や音声に関連する傾向がある。

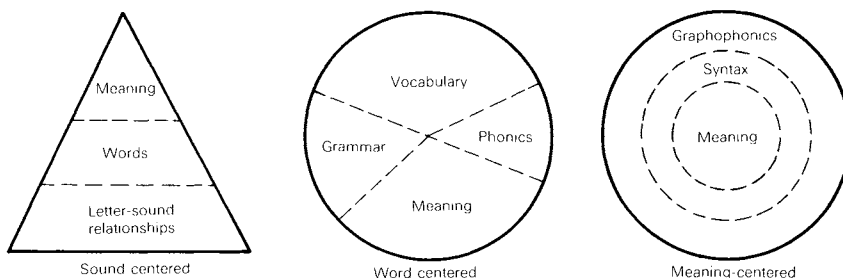
一方、word-centered の読み手は、単語を学ぶことが優れた読みにつながると考える。テキストを読む上で頻繁に辞書に頼ろうとするのもこのタイプである。英文を音読する際には、ある単語を全く別の単語のように読み間違えてしまう。

meaning-centered の読み手は、書き手が何を言わんとしているのかを把握することを第一の目的とする。したがって、この手の読み手は、音読の際に間違いを犯すにしても、文章全体において不自然が生じないような語句で置き換える傾向がある。

Harste & Burke は、少人数の学習者を観察した上でこの三つのタイプを提案した。統計的なデータは提示されなかったものの、読み手に内在化された読解モデルの重要性を示し、個々の読み手にとって、各々の読解の認知スタイルが読みのスタイルを導いている可能性を示唆した。

Devine（1983）は、20名の ESL 被験者に対して、「読んでいるときに、わからないところに出会ったらどうしますか」などの、読解についての質問をし、実際に英文を読ませてデータを収集し、さらにその後、大意を口頭で報告させた。その結果、ほとんどの被験者が、読解に対する内在化モデルを示すことができた。この読解に関する質問の応答をもとに、Harste & Burke に従って読み手を三つのタイプに分類した。その結果、三つのタイプの読み手の音読における間違いは顕著に

図 1: Three Models of the Reading Process (Harste & Burke 1977; Devine 1983 / 1988)



分かれた。また、テキストを読んだ後での大意の口頭報告では、meaning-centeredの読み手が最も優れていた。

Devine (1988)は、2名のESL被験者を詳細に分析した。一人は顕著なsound-centeredの読み手で、もう一方はmeaning-centeredであった。前者は、文字情報に頼るあまり、文意を理解することが困難であった。よく読もうとすればするほど、意味に注意を払うことができなかった。後者は、音読において著しい数の間違いを犯したものの(前者23に対して後者80)、英文の理解には優れていた。

これらの結果をもとにDevineは、どんなに初級のESLの読み手であっても、各自が最も重要であると認識する読解の側面が、実際の読みに反映されるとした。そして、まだ英語力が不十分なESL学習者にとって、meaning-centeredのモデルを内在化することがスキーマを活性化する上でも望ましいと論じた。

2.3 問題点

先行研究においては、読み手が内在化している認知スタイルが音読に影響を与えている可能性が示唆されている。しかしながら、被験者の数がごく少数であり、また、読解についての認知スタイルの決め方についても客観性に乏しい。さらに、被験者に対する読解の認知スタイル調査項目もまた恣意的である点が否めない。

3 実験

3.1 目的

- 1) 音読と英文理解度の相関について、単にあるなしの2分法ではなく、学習者の認知スタイルによって分類し検討する。
- 2) 1)の分類を、指導場面における音読の分類に適用し、目的に応じた音読指導を提示する。
- 3) 英検2級二次面接の音読について、何をどのように測っているのかについて、1)および2)の分類をもとに分析する。
- 4) 音読についてオン・ラインで調査することにより、読解プロセスとsubvocalizationの関係について検討する。

3.2 仮説

以下の二つが本研究の仮説である。

- 1) 音読は、各読み手の認知スタイルによって、その性格が異なる。
- 2) 音読についての目的を指示された場合、各読み手の認知スタイルに影響を与える。併せて、以下の二つについても検証する。
 - 1) 英検2級の二次面接のスタイルをとって実験することから、そのテストの性格について検討する。
 - 2) 従来、読解理解に弊害があるとされてきたsubvocalizationや、望ましい形とされる直読直解方式の流れをくんだphrase-readingについても、比較検討する。

3.3 被験者

被験者は、北海道内の公立高校3年生4クラス、164名(男子45名、女子119名)である。このうち、本実験のテストをすべて受験した148名(男子39名、女子109名)についてのデータを採用し、分析、検討した。被験者のほとんどは進学を希望する生徒である。後述の実験前に課した読解テストにより、4クラスの英文読解能力に有意差は見られなかった。

3.4 テスト材料

各グループの統制を図るための英文読解テストとして、過去の英検2級の一次試験から、問題(1963年度No. 8, 1968年度第2回No. 3, 4, 1973年度第2回No. 9, 1982年度第2回No. 10)を採用した。

この英文読解テストについては、解答の選択肢を四つに統一した。さらに予備実験において項目分析がなされている。(資料1)

また、3通りの音読実験には、平成元年度第1回の英検2級二次試験の英文と問題を用いた。(面接カードA・B・C)(資料3・4・5)

音読についてのストラテジー調査は、まず英文の読みについての自由記述調査を行い、その結果を参考にしながら、黙読のストラテジー調査についてのCarrell(1989)の36項目、Ushiro(1994a)の67項目をもとに38項目作成した。(資料2)

3.5 方法

- ① 被験者が所属する4クラスをそれぞれの実験グループとする。
 - ② 英文読解の pre-test により、各グループの統制を図る。(結果は、表1・表2のとおり、有意差が見られなかった。)
 - ③ 音読についての自由記述調査を行い、その結果をもとに作成したストラテジーの認識調査を行って、それぞれの読み手の認知スタイルの分類を行う。
 - ④ 各グループについて、音読を3回させる。1度目は、英検の二次と全く同じ形式(1分間の黙読+音読+質問に解答)。
 - ⑤ 2度目(音読+質問に解答)と3度目(1分間の黙読+音読+質問に解答)の音読については、各グループに異なる指示を与える。第1グループには「できるだけ正確に上手に発音すること」、第2グループには「英文の内容がしっかり理解できるように音読すること」、第3グループにはフレーズごとにスラッシュを入れた英文を与え、「スラッシュを参考に音読すること」、第4グループには、「ごもごもと心や口の中で読みながら音読すること」という指示を与えた。
- さらに、すべてのグループに対して、各グループでの指示方法が最も優れた方法であると説明した。
- ⑥ すべての音読は、LL教室の設備を用いて録音した。
 - ⑦ 英文読解についての質問は、紙に印刷し、そこに解答を書かせた。

3.6 データ分析方法

音読についてのストラテジーの認識調査については、因子分析を用いてその分類の妥当性を高めるように努めた。

また、各読み手の認知スタイルと英文読解理解を検討する上では、t検定と相関を用いた。有意差については、それぞれ*、**の記号により示した。

以上の分析は、SPSS/+PCによって行われた。

4 結果

表1: 各実験グループにおける読解テストの平均値

	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
1. Sound	13.22	15.78	16.14	17.73
2. Meaning	13.36	14.09	17.09	16.15
3. Phrase	13.21	13.03	15.62	15.46
4. Subvocal	13.72	13.87	14.64	16.44

表2: 実験グループ間の読解テスト平均値の t 検定

		Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
1. Sound (N=37)	2	-.18	1.65	-1.07	1.91 *
	3	.01	2.64 **	.54	2.74 **
	4	-.65	1.94 *	1.69 *	1.63
2. Meaning (N=33)	3	.20	1.01	1.58	.76
	4	-.44	.22	2.89 **	-.33
3. Phrase (N=39)	4	-.71	-.84	1.06	-1.13
4. Subvocal (N=39)					

*p<.1 **p<.05

表1および表2より、pre-testの結果において、各グループの英文読解能力に差異がなく、等しい集団であることが示された。

ところが、通常の英検二次試験と同じ要領で実施された英検Aでは、第1グループの得点が高かった。この点については、pre-testにより、英文読解能力が等しいとされたものの、本研究の主題である読み手の認知スタイルが異なるために音読による理解の差異が表れた可能性が考えられる。後の表3-4の箇所を検討したい。

次に、各グループに異なる指示を与えた英検B・Cについて検討したい。英検Bは、黙読なしにいきなり音読させ、質問に解答させる方法をとったため、各グループの音読の違いが読解理解に最も反映されると考えられる。

結果は、「英文の内容がしっかり理解できるように音読すること」との指示を受けたグループの得点が最も高く、先行研究における meaning-centered の読みを人工的に作ることができたことを示している。

英検Cは、英検Bの前に1分間の黙読をプラ

スしたものである。「できるだけ正確に上手に音読すること」との指示を受けた第1グループについては、先行研究の sound-centered にあたり、本来、第2グループよりも得点が低くなるはずであるが、最も高くなったのは、英検 A の結果と同様に、読み手の認知スタイルが音読による理解に反映した結果と考えられるので、同じく表 3-4 で検討したい。

第3グループは、フレーズごとにスラッシュを入れた英文を与えられ、「スラッシュを参考に音読すること」、第4グループは「もごもごと口の中で読みながら音読すること」という指示を与えられた、各々 phrase-reading と subvocalization を意図したものである。

結果は、第3グループの phrase-reading については、英検 B・C とともに最も読解理解が低かった。フレーズごとに区切ってあるために意味単位ごとに内容を把握しやすく、構文理解もしやすいであろうとの予想に反する結果となった。優れた読み手にとっては、フレーズごとの区切りは参考になるものの、普段、このような読みのレベルに達していない読み手にとっては、逆に、逐語的な読みに陥ってしまった可能性がある。

一方、第4グループの subvocalization については、英検 B では最低の得点が、黙読後に音読をした英検 C では他のグループに有意差こそなかったものの、2番目に高い得点を示した。いきなり心や口の中で読んでも理解にはつながらなかったものの、黙読である程度目を通した後の subvocalization は効果があることを示した。この結果は、初級、中級の読み手が、テキストの意味を把握できるまで、何回も何回ももごもごと読んでいる通常の観察結果と一致する。

以下は、音読についてのストラテジー認知についての 38 項目を因子分析した結果である。因子負荷量については、.30 以上を採用した。

表 3: Rotated Factor Matrix for Reading Aloud Strategies (Normalized Varimax Solution)

表 3-1: (Factor 1) Sound-Centered

No. Item	F1	F2	F3
英語を音読することは、 37. 比較的、好きな方である	.75	.13	-.28

英語を、音読する時、私は、 15. 細かな発音にも気をつけて読んでいる	.72	.18	.04
20. リズムに気をつけて読んでいる	.68	.19	-.00
2. できるだけ正確に発音しようと試みる	.65	.18	-.02
英語を音読することは、 38. 比較的、得意な方である	.60	.22	-.37
英語を音読する時、私は、 21. プツプツ切れないように読んでいる	.57	.28	-.12
24. 誰かに聞いてもらうような気持ちで読んでいる	.56	.15	-.27
27. ひとつひとつ単語を正確に読もうとする	.46	.16	.29
22. 黙読する時よりも気が散らない	.43	.05	-.25
14. 一度黙読してから読むと音読しやすい	.38	.24	.23
英語を黙読する時(声は出さなくて読む時)、私は、 35. 口の中や心の中で声を出して読んでいる	.36	.02	-.01
英語を音読する時、私は、 18. 黙読する時よりも読むのが速い	.33	.24	-.03
英語を音読する時、もしもつかえたなら、私は読み方のわからない単語は、 29. 飛ばして読む	-.20	-.15	.23
30. もっともらしい発音で読む	.16	-.00	.13

表 3-2: (Factor 2) Meaning-Centered

No. Item	F1	F2	F3
英語を音読する時、私は、 10. 文章全体の意味を考えている	.06	.78	-.06
12. これまで読んできた部分の内容を整理しながら、次の部分を読んでいる	.09	.74	-.09
1. 意味をとらえながら読もうとする	-.21	.66	-.08
9. 自分が文章を理解しているかどうかをきちんと把握できる	.12	.65	-.13
11. 自分自身の意見や考えをもちながら、その内容について読む	.25	.48	-.11
16. 次にどのようなことが書かれているか、推測している	.17	.46	.09
5. 意味のまとまりごとに区切って読むように努めている	.34	.45	-.10

28. 英文に応じて、読むスピードを変えていくことがある	.35	.44	.02
17. 文の種類（説明文、物語文、新聞記事等）に応じて、読み方や読む目的を変えている	.26	.43	.01
3. 声に出して読んでいる場所より少し先の方に目をやっている	.14	.36	-.10
英語を音読する時、もしも <u>つかえたなら、私は読み方のわからない単語は、</u>			
31. わからない単語とつづり字が似ている他の単語の意味から推測する	.16	.33	.20
英語を黙読する時（声を出さないで読む時）、私は、			
36. 斜線を入れたり、単語に印をつけたりして読むようにしている	.33	.31	.20

表 3-3: (Factor 3)

Input Reception Difficulties

No. Item	F1	F2	F3
英語を音読する時、私は、			
23. 単語の間をつないで読むのが難しい	.04	-.06	.66
25. 後に戻って読むことができないので内容をつかむことができない	.01	-.14	.63
26. 早く読まなければと思って焦ってしまう	.01	.01	.61
19. 間違っって発音するのが恥ずかしい	.16	-.04	.58
13. ただ単語を並べて読んでいような気がする	-.47	-.28	.55
8. 息をどこで吸ったらよいか、苦勞する	-.05	-.04	.52
英語の音読を困難にしているものは、			
34. 全体をスムーズに読むことである	-.10	.08	.51
英語を音読する時、私は、			
6. 周りの人に聞かれるのが気になる	-.17	-.11	.48
4. 黙読する時よりも、内容	-.26	.06	.43
英語の音読を困難にしているものは、			
33. 文章の内容をとらえることである	.01	-.04	.40
32. 個々の単語の発音である	-.24	.07	.28
英語を音読する時、私は、			
7. 集団で一斉に読むと周りの人の声がじゃまになる	.17	.12	.18

因子分析の結果、第1因子 sound-centered, 第2因子 meaning-centered, 第3因子 input reception difficulties の3因子が抽出された。第1・2因子については、先行研究における定義とほぼ同じである。第3因子については、音読を行う上での否定的な認知を表している。この中には、先行研究における word-centered も含まれるものと考えられる。

次に、これらの各因子について、ストラテジー調査における報告の平均値を全体148名の順に並べ、27%にあたる各40名について、おのおの上位 (upper), 下位 (lower) に、そして残りを中位 (middle) に分類した。すなわち、各因子の傾向が強い者と弱い者、そして普通の者に分けた。その結果を四つのグループごとにまとめたのが表3-4である。

表 3-4: 各グループにおける因子分布

		F1	F2	F3
1. Sound	Upper	12(32.4)	16(43.2)	11(29.7)
	Middle	13(35.1)	15(40.5)	18(48.6)
	Lower	12(32.4)	6(16.2)	8(21.6)
2. Meaning	Upper	11(33.3)	8(24.2)	5(15.2)
	Middle	14(42.4)	17(51.5)	17(51.5)
	Lower	8(24.2)	8(24.2)	11(33.3)
3. Phrase	Upper	9(23.1)	9(23.1)	14(35.9)
	Middle	17(43.6)	16(41.0)	17(43.6)
	Lower	13(33.3)	14(35.9)	8(20.5)
4. Subvocal	Upper	8(20.5)	7(17.9)	10(25.6)
	Middle	24(61.5)	20(51.3)	16(41.0)
	Lower	7(17.9)	12(30.8)	13(33.3)

()内は各グループにおける%

表3-4において特筆すべきは、第1グループにおいて、第2因子 (meaning-centered) の傾向が強い読み手が、他のグループの倍近くいるということである。表1, 2において、第1グループが英検Aの得点で他のすべてのグループに有意差をつけたのは、音読という作業がない pre-test と異なり、meaning-centered の音読が働いたのではないかと思われる。

また、英検Bにおいて得点が伸びなかったのは、sound-centered の読みを指示された音読が、個々の読み手の認知スタイルを超えたためであり、英検Cにおいて得点が伸びたのは、音読の前の1分間の黙読が、sound-centered の指示の強制力を弱め、個々の認知スタイルがやや出たためである

表 4： 各読解テストおよび各因子の得点の相関

	TP	TA	TB	TC	F1	F2	F3
Pre-T		.53 **	.50 **	.34 **	.22 *	.23 *	-.10
英検 A			.53 **	.43 **	.30 **	.25 **	-.05
英検 B				.43 **	.28 **	.29 **	-.06
英検 C					.19 *	.19 *	-.04
1 因子						.55 **	-.28 **
2 因子							-.16
3 因子							

* p < .01 ** p < .001

うと考えられる。

表 4 より、4 種類のテストは、正の相関があり、各テストと第 1 因子 (sound-centered)、第 2 因子 (meaning-centered) にも弱い正の相関が見られた。一方、第 3 因子 (input reception difficulties) と他の因子および、テストの得点には、非常に弱い負の相関が示唆された。

先行研究と異なり、第 1 因子と読解テストの得点に弱い正の相関が見られた。Ushiro (1993b) は、日本人 EFL の語学力が、全体に低く、L1 (日本語) の読解ストラテジーが、L2 (英語) の読解プロセスに転移されていないことを論じている。ここでも、海外における先行研究とは異なり、全体に語学力、読解力が十分でない母集団においては、さほど効果がないとされる認知スタイルについても、ある程度の効果を上げたり、また、それらのストラテジーを意識するだけ、より読解に対して前向きであると考えられる。

次に、各因子ごとに、upper (40 名)、lower (40 名) の得点を比較してみる。

上記の表より、sound-centered、あるいは、meaning-centered の傾向が強い読み手は、読解理解にも優れていることがわかる。一方、input recep-

表 5： 各因子の得点差における読解テストの t 検定
表 5-1： Factor 1 (Sound-Centered) について

N=40, 40	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	14.08	15.35	16.93	16.20
Lower	12.40	12.85	14.68	15.38
	2.10 **	2.48 **	2.52 **	.92 n.s.

** p < .05

表 5-2： Factor 2 (Meaning-Centered) について

N=40, 40	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	14.03	15.73	17.33	17.35
Lower	12.18	12.60	14.53	15.50
	2.58 **	3.40 **	3.34 **	2.23 **

** p < .05

表 5-3： Factor 3 (Input Reception Difficulties) について

N=40, 40	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	13.28	14.58	15.70	16.18
Lower	14.15	14.98	16.63	16.35
	-1.28 n.s.	-.41 n.s.	-1.01 n.s.	-.20 n.s.

tion difficulties については、傾向が強い者と弱い者との間に差異はなかった。上記の Ushiro (1993b) の説明と同様に、日本人 EFL の英語力がある一定の水準 (thresholds) にまで達しておらず、相対的に優れた読み手も不得手な読み手も、input reception difficulties にある認知スタイルを共有していることが考えられる。

次に、すでに分類されている upper (40 名)、lower (40 名) について、各グループごとに、どれだけ所属して、彼らの得点の差異がどれほどであるかをまとめたものが、表 6 から表 9 である。

すなわち、これらの表においては、表 5 と比較することにより、個々の認知スタイルが、各実験グループにおける指示によってどのくらい影響を受けているののを見ることができる。

特にここでは、指示された音読の影響を最も受けている英検 B (音読 + 質問応答) の結果を中心に分析していく。

表 6 から、第 1・第 2 因子については、その傾向が強い者も弱い者も sound-centered の指示を受

表 6： グループ 1 (Sound) 内の各因子の得点差における読解テストの t 検定および相関

表 6-1： Factor 1 (Sound-Centered) について

N=12, 12	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	13.58	16.00	17.00	17.33
Lower	12.67	14.58	15.25	16.83
	.58 n.s.	.71 n.s.	1.10 n.s.	.36 n.s.

表 6-2: Factor 2 (Meaning-Centered) について

N=16, 6	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	14.13	17.50	17.88	18.94
Lower	12.17	14.17	14.33	16.83
	1.13	1.75	1.98	1.36
	n.s.	*	*	n.s.

*p<.1

表 6-3: Factor 3 (Input Reception Difficulties) について

N=11, 8	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	12.27	15.82	14.82	16.82
Lower	15.25	16.13	18.38	17.50
	-2.22	-.14	-2.05	-.38
	**	n.s.	*	n.s.

*p<.1 **p<.05

表 6-4: グループ 1 (Sound) 内における各読解テストおよび各因子の得点の相関

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Pre-T	.15	.25	-.30
英検 A	.20	.29	-.09
英検 B	.22	.38*	-.23
英検 C	.24	.32	-.08

*p<.01

けてともに得点を高めている。また、第 3 因子についても、input reception difficulties の傾向が弱い者が得点を高めている。

これらの結果から、sound-centered の指示を受けた読みは、あまりにinput reception difficulties の因子が強くて指示を受けつけない被験者を除き、読解力を高める効果があったことになる。この結果から、この手法が優れていると結論づけることは少し性急すぎるであろう。むしろ、日本人高校生の英語発達レベルにちょうど適していたと考えるべきであり、そのレベルや、手法との関連を検討すべきであると考えられる。

表 7 より、meaning-centered の指示は、第 2・3 因子については、その傾向が強い者も弱い者ともに得点を高めている。また、第 1 因子について

表 7: グループ 2 (Meaning) 内の各因子の得点差における読解テストの t 検定および相関

表 7-1: Factor 1 (Sound-Centered) について

N=11, 8	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	12.73	14.36	17.18	14.82
Lower	13.13	11.88	16.38	15.38
	-.20	1.32	.47	-.29
	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

表 7-2: Factor 2 (Meaning-Centered) について

N=8, 8	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	13.00	15.25	18.38	17.00
Lower	12.63	11.63	15.13	13.75
	.19	1.90	1.96	1.89
	n.s.	*	*	*

*p<.1

表 7-3: Factor 3 (Input Reception Difficulties) について

N=5, 11	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	16.20	16.00	18.00	17.80
Lower	13.36	16.18	19.00	16.18
	1.72	-.12	-.91	.74
	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

表 7-4: グループ 2 (Meaning) 内における各読解テストおよび各因子の得点の相関

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Pre-T	-.17	.04	.07
英検 A	.31	.39	-.19
英検 B	.21	.39	-.19
英検 C	-.03	.36	.05

も、sound-centered の傾向が弱い者が得点を高めている。

これらの結果から、この指示もまた、読解理解を向上させたと言える。さらに、この指示による得点上昇が sound-centered の伸びを超えることから、先行研究における考え方を裏づけることとなった。

表 8 においては、第 1 因子の sound-centered の

表 8: グループ 3 (Phrase) 内の各因子の得点差における読解テストの t 検定および相関

表 8-1: Factor 1 (Sound-Centered) について

N=9, 13	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	15.56	15.89	18.00	16.22
Lower	11.31	11.15	12.92	13.77
	3.74	2.84	2.73	1.36
	**	**	**	n.s.

**p<.05

表 8-2: Factor 2 (Meaning-Centered) について

N=9, 14	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	14.22	14.56	17.67	15.89
Lower	12.00	12.00	14.57	15.36
	1.82	1.32	1.95	.34
	*	n.s.	*	n.s.

*p<.1

表 8-3: Factor 3 (Input Reception Difficulties) について

N=14, 8	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	13.36	14.36	16.57	16.07
Lower	13.75	13.63	14.50	15.00
	-.28	.34	1.01	.63
	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

表 8-4: グループ 3 (Phrase) 内における各読解テストおよび各因子の得点の相関

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Pre-T	.58**	.40*	-.01
英検 A	.42*	.23	.01
英検 B	.53**	.31	.12
英検 C	.33	.10	.05

*p<.01 **p<.001

得点差における読解力の差がより広がっている。

phrase-reading の指示については、もともと sound-centered の傾向が強く、音声に注意を払っていた読み手ほど、その指示による読みを活かして得点できたが、音声に注意を払う認知スタイルを有していない者は、かえってその読み方が障害になったと解釈できる。

phrase-reading による読みは、確かに速読や直読直解に役立つけれども、その導入にあたっては、個々の読み手の認知スタイルおよびレディネスを考慮して、ある一定の訓練期間を設けることが必要である。

表 9 においては、読み手がどのような認知スタイルを有していても、subvocalization の指示を受けた結果、読解力の差異が全くなくなった。特に、

表 9: グループ 4 (Subvocalization) 内の各因子の得点差における読解テストの t 検定および相関

表 9-1: Factor 1 (Sound-Centered) について

N=8, 7	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	15.00	15.13	15.25	16.38
Lower	13.14	14.14	15.00	15.86
	1.03	.36	.12	.21
	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

表 9-2: Factor 2 (Meaning-Centered) について

N=7, 12	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	14.71	13.71	14.43	16.00
Lower	12.08	13.17	14.17	16.17
	1.94	.31	.13	-.08
	*	n.s.	n.s.	n.s.

*p<.1

表 9-3: Factor 3 (Input Reception Difficulties) について

N=10, 13	Pre-T	英検 A	英検 B	英検 C
Upper	12.80	12.80	14.30	14.80
Lower	14.38	14.08	14.85	16.62
	-1.29	-.64	-.31	-1.03
	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

表 9-4: グループ 4 (Subvocalization) 内における各読解テストおよび各因子の得点の相関

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Pre-T	.32	.24	-.07
英検 A	.21	-.01	.02
英検 B	.04	.00	.01
英検 C	.12	-.07	-.17

得点が低い分布において同一化したことは、この subvocalization が読解理解を阻害したと考えられる。

もともと subvocalization は、おのおのの読み手が読解力の発達段階の過渡期において自然発生的に行うものである。この手法は、指導されて行う性格のものではない。さらには、自然発生的に行う subvocalization は、サッカド(saccade)などの特別な動きをしたり、文字の上を頻繁に行きつ戻りつする。これらの eye-movement が欠けていたこと、そして、心や口の中で音声化することに多くの注意が向けられて、読解理解が深まらなかったことが原因と考えられる。

5 考察

以上の結果より、仮説 1) の「音読は各読み手の認知スタイルによって、その性格が異なる」という点については、支持された。最も望ましいとされる meaning-centered の読みについて、その有効性を学習者に認識させることが必要であると考えられる。また、meaning-centered の音読は、深い理解を得る黙読へとつながる。一方、input reception difficulties 因子の強い読み手は、過度に自分の音声化に注意をそがれる傾向があり、指導する必要がある。また、このような input reception difficulties 因子を増幅させないためにも、教室で自由に音読できるような環境が必要である。例えば、chorus reading の代わりに、バラバラに各自のスピードや表現方法で読む音読も一案であろう。

仮説2)の「音読についての目的を指示された場合、各読み手の認知スタイルに影響を与える」については、明らかに個々の指示により変化が見られ、支持された。meaning-centeredの指示が効果があったことは理解できるが、sound-centeredの指示もまた効果が上がった点についてはどうか。被験者を含め日本人高校生の多くは、まだ英文読解力が低い。音声に注意をそがれる音読よりは黙読の方がテキストを深く理解できるであろうが、同じ音読をするのであれば、効果のない指示を受けるよりは、sound-centeredにより、少しでも「リズムカルに読もう」とか、「(自然に読むために)文構造を意識する」方が、より深くテキストを読むことになるのではないか。

検証課題1)の「英検2級の二次面接スタイルの性格について」は、事前の1分間の黙読により、十分意味を理解してから音読するため、望ましい音読であると考えられる。しかし、前述の、「内容理解が不十分であっても発音の技術だけで上手に聞こえるeye-mouth reading」により、内容理解とは別の優れた音読が存在することも事実であろう。内容理解を確かめる音読であれば、このような音読の存在は問題であるが、eye-mouth readingについても「音声化に優れている」と評価すれば問題はなく、また、そのように評価すべきであろう。英検では、受検者が音読を採点されることを強く意識しており、この意識が個々の認知スタイルを圧倒して、全般的に、sound-centeredの読みになるものと考えられる。

検討課題2)の「従来、読解理解に弊害があるとされてきたsubvocalizationや、直読直解方式の流れをくんだphrase-reading」については、ともに、高い効果を示すことはできなかった。近年、速読指導の中でsubvocalizationの禁止をしている傾向も、この結果と一致する。しかし、読解力の自然発達段階の中では存在意義があり、むやみに禁止せず、ある程度の読解力に達してもなお固執する学習者にだけ指導すべきである。

phrase-readingについては、その効果は、ある程度の訓練期間を経なければ結論づけることはできないであろう。また、ある程度の語学力がなければ、意味の固まり(meaning chunk)を有機的に

つなげていくことはできない。その意味では、この手法を導入するにあたって、word-to-wordの読みに陥らないように注意すべきである。

最後に、本実験では、すべての音読をL.L.設備を通して録音し、分析・検討したが、この点においては十分な資料を得ることができなかった。一つには、音読による誤り(miscue)の数が少なく、つまりいた場合でも、その処理方法が「飛ばして読む」などに偏っていたため、十分に比較検討できなかった。また、使用した英検2級の二次面接カードが被験者にとってはやや難しく、いかなる指示を与え、どんな認知スタイルを有しようとも、文字を音声化することがやっとなった点である。

今後の課題としては、さらにこれらの録音テープを様々な観点から分析し直すとともに、被験者のレベルに合っていて、かつ長めの英文を音読させて分析する必要があると考える。

6 結論

これまで音読指導については、行うべきかどうかの二分法で論議されてきた。しかしながら、音読には様々なタイプがあり、また、個々の読み手の音読についての認知スタイルも様々である。それらを考慮せずに、一概に音読を語ることはできない。

また、音読が英文を指導する前に行われるか、後に行われるかについても、解決されていない問題であったが、「意味をとるための音読」なのか、また、「深い読みへの準備としての音読」なのか、「内容把握を確認するための音読」なのかなど、その音読の性格によって指導順序も異なってこよう。そして、評価を行う上でも、音読のタイプにより、評価可能な側面が変化するであろう。

学習者の認知スタイルは、スキーマの一つとして、できるだけ良さを引き出して活性化させるべきではあるが、英文読解力の発達段階に応じて、meaning-centeredなどの効果的な手法を指導すべきである。

そして、われわれ教師が常に心しなければならないのは、学習者の認知スタイルの形成には、日常の授業形態が強く反映されているということ

ある。音読をさせた後で、音声について細かく指導しすぎると、sound-centeredとなろうし、さらに、悪い面ばかりを指摘し続ければ、input reception difficultiesの傾向が強くなろう。音読の望ましい認知スタイルを形成するためには、まず、日常の授業における我々の指導や評価を改めなければならない。

参考文献

- Alderson, J. Charles and A. H. Urquhart. (1984). *Reading in a Foreign Language*. Longman.
- Aoki, Tsuneo (青木常雄). (1933/1987). 『英文朗読法大意』. リーベル出版.
- Balota, D. A., G. B. Floresd' Arcais, and K. Rayner, Eds. (1990). *Comprehension Processes in Reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Barnett, Marva A. (1989). *More than Meets the Eyes-Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Prentice Hall Regents.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading Development in a Second Language*. Ablex Publishing Corporation.
- Carrell, P. L. (1989). "Metacognitive Awareness and Second Language Reading." *The Modern Language Journal* 73. 2: 121-34.
- Carrell, P. L. and J. C. Eisterhold. (1983). "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy." *TESOL Quarterly*, 17 (4): 553-73.
- Carrell, Patricia L., Joanne Devine, and David E. Eskey, Eds. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- Coady, J. (1979). "A Psycholinguistic Model of the ESL Reader." *Reading in a Second Language*. —Hypotheses, Organization, and Practice— Ed. Mackay, R., B. Barkman, and R. R. Jordan. Newbury House. 5-12.
- Day, Richard R. Ed. (1993). *New Ways in Teaching Reading*. TESOL.
- Devine, Joanne. (1983). "ESL Readers' Internalized Models of the Reading Process." Eds. Handscombe, Jean, Richard Orem and Barry Taylor. *On TESOL '83*. 95-108.
- . (1986). "A Case Study of Two Readers: Models of Reading and Reading Performance." Carrell Patricia L. et al. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press. 127-39.
- Dubin, F., D. E. Eskey, & Grabe, W. (1986). *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Addison-Wesley.
- Eskey, David E. (1986). "Theoretical Foundations." *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Ed. Fraida Dubin, David E. Eskey and William Grabe. Addison-Wesley. 3-23.
- Farr, R. (1969). *Reading: What can be measured?* International Reading Association.
- Flood, James Ed. (1984). *Understanding Reading Comprehension*. International Reading Association.
- Grellet Françoise. (1981). *Developing Reading Skills—A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge University Press.
- Harris, T. L. et al. (1981). *A Dictionary of Reading and Related Terms*. International Reading Association.
- Harste, Jerome C., and Carolyn L. Burke. (1977). "A New Hypothesis for Reading Teacher Research: Both Teaching and Learning of Reading Are Theoretically Based." Eds. Pearson, P. David and Jane Hansen. *Reading: Theory, Research, and Practice*. Twenty-Sixth Yearbook of the National Reading Conference. The National Reading Conference, Inc. 32-40.
- James, M. O. (1987). *ESL Reading Pedagogy: Implications of Schema-Theoretical Research*. In Devine, J. et al. (Eds.) *Research in Reading in English as a Second Language*. TESOL.
- Just, Marcel Adam and Patricia A. Carpenter. (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Allyn and Bacon, Inc.
- Kadota, Shuhei (門田修平). (1994). 「実験データ vs. 経験知—入試の読解問題対策に音声英語の指導は役立たないか?—」. 『現代英語教育』. 1: 17-19. 研究社.
- Kakita, Naomi et al. (垣田直巳他). (1984). 『英語のリーディング』. 大修館書店.
- Kitao, Kenji et al (北尾謙治他). (1986). 「英語の表現能力をいかに測定するか」. 『英語教育』. 10:30-33. 大修館書店.
- Kiyokawa, Hideo (清川英男). (1979). 「評価と研究のための基礎統計法」. 『英語指導法ハンドブック4 評価編』. 羽鳥博愛他編. 大修館書店. 160-215.
- Matsuzaka, Hiroshi (松坂ヒロシ). (1983). 「意味をふまえた抑揚の指導」. 『英語教育』. 4: 25-27. 大修館書店.
- Mineno, Mitsuyoshi (峰野光善). (1985). 「読むことの言語活動における音読の役割に関する考察」. 『英語教育研究』. 28: 65-71. 広島大学英語教育研究会
- Niisato, Masao (新里眞男). (1991). 「発話力につながるリーディング指導」. 『英語教育』. 8: 23-25. 大修館書店.
- Nuttall, Christine. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann.
- Ohmi, Makoto (近江誠). (1984). 『オーラル・インタープリテーション入門』. 大修館書店.
- Ohmi, Makoto (近江誠). (1990). 「読む時の息のつき方」. 『英語教育』. 12: 10-11. 大修館書店.
- Rivers, W. M. (1968). *Teaching Foreign Language Skills*. The University of Chicago Press.
- Sanford, A. J., and S. C. Garrod. (1981). *Understanding Written Language: Explorations of Comprehension beyond the Sentence*. John Wiley & Sons.
- Shimaoka, Takashi, and Yuji Ushiro (島岡丘, 卯城祐司). (1994). 「CAI 外国語教育資源構想」. 『外国語教育論集』. 16: 101-14. 筑波大学外国語センター.
- Silberstein, Sandra. (1994). *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford University Press.
- Smith, Frank. (1978). *Reading*. Cambridge University Press.
- . (1988). *Understanding Reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Swaffar, Janet K., Arens, Katherine M. and Heidi Byrnes. (1991). *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*. Prentice Hall.
- Takanashi, Tsuneo, and Masao Takahashi (高梨庸雄, 高橋正夫). (1984). 「音読は必要悪か」. 『英語教育』. 12: 32-34. 大修館書店.

- Takanashi, Tsuneo, and Masao Takahashi (高橋庸雄, 高橋正夫). (1985). 「リーディングの評価はどうあるべきか」. 『英語教育』 2: 32-34. 大修館書店
- Takanashi, Tsuneo, and Masao Takahashi (高梨庸雄, 高橋正夫). (1987). 『英語リーディング指導の基礎』. 研究社.
- Takenaka, Tatsunori (竹中龍範). (1980). 「音読指導の再検討—心理言語学的視点から」. 『英語教育研究』. 23: 61-65. 広島大学英語教育研究会.
- Tanaka, Yuki (田中由紀). (1984). 「英語指導技術再検討④音読」. 『英語教育』. 7: 35. 大修館書店.
- Taniguchi, Kenichiro (谷口賢一郎). (1992). 『英語のニューリーディング』. 大修館書店.
- Temma, Michiko (天満美智子). (1989). 『英文読解のストラテジー』. 大修館書店.
- Temma, Michiko et al. (天満美智子他). (1992). 『学習者中心の英語読解指導』. 大修館書店.
- Ushiro, Yuji (卯城祐司). (1993a). 「スキーマを活性化する Prereading Activities の理論と実践」. 『IRICE PLAZA』. 3: 141-54. 国際コミュニケーション英語研究所.
- . (1993b). “Linguistic Thresholds and the Transfer of Reading Ability from L1 to L2.” *Tsukuba Review of English Language Teaching*. 14: 213-31.
- . (1994a). *SELF-ACTIVATING STRATEGIES FOR INTEGRATED READING: AN ACTIVATION MODEL OF SCHEMA THEORY FOR EFL LEARNERS*. MA. Thesis. University of Tsukuba.
- . (1994b). “On Schema Self-Activation in Prereading Activities.” *Tsukuba Review of English Language Teaching*. 15: 1-20.
- . (1994c). “Prerequisite Readiness for Interactive Reading.” *Eigokyouiku* 46.3: 6-12. Kairyudo.
- . (1995a). “Metacognitive Difference in EFL Reading Strategies.” *Tsukuba Review of English Language Teaching*. 16: 33-53.
- . (1995b). 「スキーマ理論に基づく能動的英文読解指導」. 『研究紀要』. 32: 79-92. 北海道高等学校教育研究会.
- . (1995c). 「Communicative Reading における語句理解とその指導」. 『IRICE PLAZA』. 5: 98-111. 国際コミュニケーション英語研究所.
- Wallace Catherine. (1992). *Reading*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- Zakaluk, B. L. & Samuels, S. J. (1988). *Readability: Its Past, Present, and Future*. International Reading Association.

資料

資料 1. Pre-Test

問題【1】～【5】の解答 (30分)

【1】 次の英文を読んで、(1)から(5)までのそれぞれの問いに対する答えとして最も適切なものを選び、解答用紙にあるその記号を○で囲みなさい。

“Small Kindnesses” Praised

One hundred people throughout Japan were presented with small badges in recognition of “small kindnesses.”

The idea for the movement was born last month out of a speech given by Dr. Seiji Kaya, president of Tokyo University, at a graduation ceremony, when he called for ordinary acts of kindness which any normal person could perform. Since then the movement has spread throughout the country, and a small badge was designed to be presented to people selected by a committee.

So far, 251 people have been recommended. One hundred were selected for the first badge presentation.

Simple acts of kindness, such as that of Akiko Uchida, 8, who found a hat and located its owner, of another person who daily helped a blind man cross a congested street, and of a man who helped push a car which had fallen into a ditch, were recognized in Thursday’s ceremony.

- (1) What did Akiko do?
 - (A) She gave the idea of helping the helpless.
 - (B) She pushed a car which had fallen into a ditch.
 - (C) She found a hat and located its owner.
 - (D) She called for small acts of kindness.
- (2) How many persons were given small badges in the first presentation ceremony?
 - (A) One hundred.
 - (B) Two hundred and fifty-one.
 - (C) Thirteen.
 - (D) Eight.
- (3) Give the name of this movement.
 - (A) The movement for small children.
 - (B) The movement for small acts of kindness.
 - (C) The campaign for unkindness.
 - (D) The campaign for kind people.
- (4) When did Dr. Kaya publicize such ideas?
 - (A) He did so in the first presentation ceremony.
 - (B) He did so at a graduation ceremony.
 - (C) He did so when the movement spread throughout the

country.

- (D) He did so when he helped a blind man cross a crowded street.
- (5) Who selected the persons to be given badges?
 - (A) A committee did.
 - (B) Dr. Seiji Kaya did.
 - (C) The president of Tokyo University did.
 - (D) A committee of one hundred persons did.

【2】 次の英文を読んで、(6)から(9)までのそれぞれの英語に続けるのに最も適切なものを選び、解答用紙にあるその記号を○で囲みなさい。

Ralph lived with his grandfather, a stonemason. Ralph was not strong enough to play rough games with the other boys, so he used to watch the stonemasons at work and sometimes made little statues out of clay with a chisel. His grandfather was also a cook whenever a wealthy man of the village gave elaborate and expensive dinners. When he went to cook, Ralph used to go with him.

One day there was a beautiful statue in the center of the table, but one of the servants accidentally pushed it over and broke it into pieces. “The table is ruined,” thought the unfortunate servant. But Ralph offered to make a lion out of butter. His lion was even more lifelike than the marble one had been.

- (6) Ralph was rather
 - (A) tall for his age.
 - (B) weak for his age.
 - (C) healthy for his age.
 - (D) strong for his age.
- (7) Ralph preferred
 - (A) cooking.
 - (B) playing with the other boys.
 - (C) shaping clay into different forms.
 - (D) living with the wealthy man.
- (8) The expensive dinners given by wealthy men of the village were cooked by
 - (A) himself.
 - (B) Ralph’s grandfather.
 - (C) Ralph.
 - (D) his servants.
- (9) The lion made out of butter was made by
 - (A) Ralph.
 - (B) Ralph’s grandfather.
 - (C) a wealthy man.
 - (D) wealthy man’s servants.

【3】 次の英文を読んで、(10)から(14)までのそれぞれの問いに対する答えとして最も適切なものを選び、解答用紙にある

その記号を○で囲みなさい。

The Olympic Games had their origin in ancient Greece. At that time, men only were allowed to participate, and, for that matter, only men were permitted as spectators. Stories are told, however, of a woman who disguised herself as a man in order to see her son, whom she had trained, win. Although her sex was disclosed by her joyous cry, she was spared the customary penalty of death for trespassers because her son had been a victor.

When the modern Olympic Games were revived in 1896, women were allowed as spectators, but not as participants. Not until 1912 were some events opened to women as well as men. In 1928, special track and field races were opened to women.

Many women have achieved enviable reputations at the Olympics. Among them was Mildred "Babe" Didrickson, who won two gold medals: one for the javelin throw and the other for the 80-meter hurdles. Sonja Henie, who later became a popular American movie star, won the medal for figure ice skating three times for her native Norway.

Nonetheless, there is not nearly so much participation in the Olympic Games, nor in other strenuous sports, on the part of American women as there is by their Russian counterparts. Russia and her satellite nations have trained and entered large numbers of female athletes who have made excellent records, especially in track and field events.

- (10) 古代オリンピック大会では、女性はどうでしたか。
(A) 大会に参加することはできたが、見物は許されなかった。
(B) 大会に参加することも見物することも許されなかった。
(C) 男性と平等に機会を与えられた。
(D) 陸上競技だけに参加した。
- (11) ある女性が男装して古代オリンピックを見に行ったときのこと、正しいのはどれですか。
(A) それは自分の夫を応援するためであった。
(B) 嬉しさのあまり叫んだので、女性であることがわかってしまった。
(C) 見つけられて死刑になった。
(D) 見つからずに、オリンピックを見ることができた。
- (12) 女性がオリンピックに参加できるようになったのはいつからですか。
(A) 最初から (B) 1896年から (C) 1912年から (D) 1928年から
- (13) ソニヤ・ヘニーは何で賞をとりましたか。
(A) やり投げ (B) 80メートル障害
(C) フィギュア・スケート (D) 映画出演
- (14) 現在のオリンピック大会のことで、上記の英文中に示されている正しいことはどれですか。
(A) アメリカは、アイス・スケートで優秀な成績をおさめている。
(B) 大会に参加する国は、すべて同じ数の女性選手を出場させることができる。
(C) アメリカは大部分の種目に優勝している。
(D) ソ連の女性選手の参加者数の方がアメリカのそれよりも多い。

[4] 次の新聞記事を読んで、(13)から(18)までのそれぞれの問いに対する答えとして最も適切なものを選び、解答用紙にあるその記号を○で囲みなさい。

JAPANESE YOUTH VISIT

Over 250 young Japanese will arrive in Auckland on November 27th during the course of a Youth Goodwill Mission.

The party, who are at present in Wellington, will finally depart for Tokyo on November 30th.

Billet arrangements for the young people have been made in Auckland by the Japan Society, Ikebana Chapter, Henderson Rotary Club and the Asian Language Department of the Auckland University.

Comprising 175 men and 85 women ranging in age from 20 to

25, the group left Tokyo on October 16th making stops through the Philippines, Indonesia and Australia.

The project of Japanese Youth Goodwill Cruise has been planned and carried out since 1968 by the Government, as one of its youth service activities, to give the younger generation of Japan chances to deepen their understanding of their neighbors across the ocean through exchange programs.

- (15) 上記の新聞記事の内容は、次のうちのどれですか。
(A) 日本青年留学生の記事
(B) 日本青年の親善訪問の記事
(C) 日本ロータリクラブ青年の記事
(D) 見本市船の日本青年についての記事
- (16) 上記の新聞記事によれば、この船は、何月何日に日本を出航し、どの国を経由してきましたか。
(A) 10月16日に出航し、フィリピン・インドネシア・ニュージーランドを経由してきた。
(B) 10月16日に出航し、フィリピン・インドネシア・オーストラリアを経由してきた。
(C) 11月30日に航し、フィリピン・インドネシア・ニュージーランドを経由してきた。
(D) 11月30日に航し、フィリピン・インドネシア・オーストラリアを経由してきた。
- (17) 上記の新聞記事によれば、この船に乗っている青年の年齢と人数は、次のうちのどれですか。
(A) 25歳以上の青年 175人 (B) 25歳以上の青年 260人
(C) 20歳から25歳までの青年 260人
(D) 20歳から25歳までの青年 175人
- (18) 上記の新聞記事によれば、日本青年の一行は、現在どこにいますか。
(A) オークランド (B) ウェリントン (C) 太平洋上 (D) 東京

[5] 次の英文を読んで、(19)から(20)までのそれぞれの英語に続けるのに最も適切なものを選び、解答用紙にあるその記号を○で囲みなさい。

"I'm afraid I must be going. It's already four."

"Won't you stay for tea? We have it at half past ..."

"No, thanks. I promised my husband ..."

We both rose to our feet, both of us knowing I was not deceived about her offer to tea nor she in my mention of a promise to my husband. I wondered what would happen if I suddenly said, "I don't think I'll go after all. I'll stay for tea and even for dinner if you like."

(19) The conversation was between

- (A) two husbands. (B) husband and wife.
(C) man and woman. (D) two housewives.

(20) The visitor

- (A) was eager to stay for tea.
(B) was amused by her reference to her husband.
(C) preferred to leave.
(D) hoped that the hostess would insist that she would stay for tea.

[ここで問題は終わりです!]

※解答していない項目や、解答する際に問題番号や答の記号を間違っている項目がないかどうか、もう一度確かめてください。

[PRE11] 3年 () 組 () 番 氏名 () 問題【1】～【5】(30分)

※問題【1】～【5】の英文について、参考までに答えてください。

1 英文を読み、問題を解く時間は

- a. 十分 b. やや十分 c. ぶつう d. やや不十分 e. 不十分

2 これまでに全く同じ英文を読んだことがあるのは(複数に○をしてもよい)。

- a. 【1】 b. 【2】 c. 【3】 d. 【4】 e. 【5】 f. なし

3 この英文や問題について、何か気がついたことがありましたら自由に書いてください。(特に問題のある英文や問題があれば、その番号と理由も書いてください。)

【1】 'Small Kindnesses' Praised の英文について

- (1) : (A) (B) (C) (D)
 (2) : (A) (B) (C) (D)
 (3) : (A) (B) (C) (D)
 (4) : (A) (B) (C) (D)
 (5) : (A) (B) (C) (D)

[2] Ralph lived with his grandfather, ~ の英文について

- (6) : (A) (B) (C) (D)
 (7) : (A) (B) (C) (D)
 (8) : (A) (B) (C) (D)
 (9) : (A) (B) (C) (D)

[3] The Olympic Games had their origin ~ の英文について

- (10) : (A) (B) (C) (D)
 (11) : (A) (B) (C) (D)
 (12) : (A) (B) (C) (D)
 (13) : (A) (B) (C) (D)
 (14) : (A) (B) (C) (D)

[4] JAPANESE YOUTH VISIT の英文について

- (15) : (A) (B) (C) (D)
 (16) : (A) (B) (C) (D)
 (17) : (A) (B) (C) (D)
 (18) : (A) (B) (C) (D)

[5] "I'm afraid I must be going. ~ の英文について

- (19) : (A) (B) (C) (D)
 (20) : (A) (B) (C) (D)

[ここで問題の解答は終了です。指示があるまで次のページには進まないでください]

資料 2. 読解についての自由記述調査および音読についてのストラテジー調査 ※注. 各余白省略

[STEPST00] あなたの英文の読みについて
 3年 () 組 () 番 氏名 ()

- 英文を黙読すること（声を出さずに読むこと）について、気をつけていること、感じていることや困っていることなどを自由に書いてください。
- 英文を音読すること（声を出して読むこと）について、気をつけていること、感じていることや困難を生じることなどを自由に書いてください。
- 英検の二次試験を受けたことがありますか。下の級を○で囲んでください。
 ある（2級、準2級、3級、その他 ()） ない
 「ある」と答えた人だけに聞きます。
 その際、カードの黙読や音読でなにか感じたことはありますか。

[STR01] 3年 () 組 () 番 氏名 ()

★以下の各々の文は、英語の文を音読する時（声を出して読む）のことで、例にならって、各々の記述が賛成か反対かを選び、その番号を○で囲んでください。あまり悩まずに自分の考えに最も近いものを選び、すべての項目に答えるようにしてください。

(例) 英語を音読する時、私はたいていソファの上で寝そべっている。

全く やや どちらとも やや 全く
 賛成 賛成 言えない 反対 反対
 5..... 4..... 3..... ②..... 1

(以下、1~38の質問について、各行とも上の例のような形で5段階の数字を併記した)

- 英語を音読する時、私は、
- 意味をとらえながら読もうとする
 - できるだけ正確に発音しようと試みる
 - 声に出して読んでいる場所より少し先の方に目をやっている
 - 黙読する時よりも、内容がつかみにくい
 - 意味のまとまりごとに区切って読むように努めている
 - 周りの人に聞かれるのが気になる

- 集団で一斉に読むと、周りの人の声がじゃまになる
 - 息をどこで吸ったらよいか、苦勞する
 - 自分が文章を理解しているかどうかをきちんと把握できる
 - 文章全体の意味を考えている
 - 自分自身の意見や考えをもちながら、その内容について読む
 - これまで読んできた部分の内容を整理しながら、次の部分を読んでいる
 - ただ単語を並べて読んでいるような気がする
 - 一度黙読してから読むと、音読しやすい
 - 細かな発音にも気をつけて読んでいる
 - 次にどのようなことが書かれているか、推測している
 - 文の種類（説明文、物語文、新聞記事等）に応じて、読み方や読む目的を変えている
 - 黙読するときよりも読むのが速い
 - 間違っって発音するのが恥ずかしい
 - リズムに気をつけて読んでいる
 - ブツブツ切れないように読んでいる
 - 黙読する時よりも気が散らない
 - 単語の間をつないで読むのが難しい
 - 誰かに聞いてもらうような気持ちで読んでいる
 - 後に戻って読むことができないので、内容をつかむことができない
 - 早く読まなければと思って焦ってしまう
 - ひとつひとつ単語を正確に読もうとする
 - 英文に応じて、読むスピードを変えていくことがある
- 英語を音読する時、もしつかえたなら、私は、読み方のわからない単語は、

- 飛ばして読む
 - もっともらしい発音で読む
 - わからない単語とつづり字が似ている他の単語の意味から推測する
- 英語の音読を困難にしているものは、
- 個々の単語の発音である
 - 文章の内容をとらえることである
 - 全体をスムーズに読むことである
- 英語を黙読する時（声を出さずに読む時）、私は、
- 口の中や心の中で声を出して読んでいる
 - 斜線を入れたり、単語に印をつけたりして読むようにしている
- 英語を音読することは、
- 比較的、好きな方である
 - 比較的、得意な方である
 - 英語を音読していて、読めないところに会ったりつまづいた時、あなたはどうしますか？（※注. 回答用余白省略）
- [ここで終わりです。指示があるまで待機してください。]

資料 3. 英検テスト A
 STEP-1-1

受験者用 2級 面接問題カード (A) (午前用)

About 50 percent of the firms in Japan have acknowledged the necessity of giving their workers longer holidays, and think summer holidays are needed to give their workers both mental and physical refreshment. The employees also share the same idea. A majority of Japanese workers plan to take more than three consecutive days of summer vacation. Many young women in their 20s plan to go abroad during their summer holidays. Some firms have established a system to encourage their workers to use paid holidays for their summer vacations. One of the reasons some workers hesitate to use their paid holidays is that they fear unfavorable reactions from their colleagues or superiors.

[P001] 3年 ()組 ()番 氏名 ()
(A)

Questions

- No. 1 Why do half of the Japanese employers think it is necessary for their workers to take summer holidays?
No. 2 How long do most workers plan to take for their summer vacations?
No. 3 What do many women in their 20s plan to do during their summer holidays?
No. 4 Why are some workers unwilling to use their paid holidays?
No. 5 What is this passage about?
(Give me the outline of what you've just read.)

資料 4. 英検テスト B

STEP-1-1

受験者用 2級 面接問題カード (B) (午前用)

Since their first appearance on earth, men have gathered information and have attempted to pass useful ideas to other men. Early man used his fingers and toes to count the animals he owned, or the measures of grain he had stored. But as civilizations grew more complex, better methods of communication were needed. Written words, carrier pigeons, the telegraph, and many other devices carried ideas faster and faster from man to man. In recent years electronic computers have become increasingly important. They are now widely used for communication, calculation, and other activities. Their effect becomes more important every day, but they are not creative and cannot exercise value judgments.

[P002] 3年 ()組 ()番 氏名 ()
(B)

Questions

- No. 1 What have men done since their first appearance on

earth?

- No. 2 What did early man use to count things?
No. 3 Why were better methods of communication needed?
No. 4 What is the weak point of computers?
No. 5 What is this passage about?
(Give me the outline of what you've just read.)

資料 5. 英検テスト C

STEP-1-1

受験者用 2級 面接問題カード (C) (午前用)

Some young Japanese people prefer being single to being married. Most of them think there are more advantages in remaining single. The number of people who prefer to marry late is gradually rising. This may be because of a change in people's attitude toward marriage and the sharp increase of fast food restaurants and convenience stores which are open 24 hours a day and enable young people to live more easily. Single people enjoy more freedom to do what they want and enjoy living a less restricted social life. But in spite of the merits of being single, they do want to get married some day. They want to choose their mates by their own will. Most males want to get married at the age of 27, and females at 24.

[P003] 3年 ()組 ()番 氏名 ()
(C)

Questions

- No. 1 Why do some young Japanese people prefer being single to being married?
No. 2 What is gradually rising?
No. 3 What do single people enjoy?
No. 4 When do most young Japanese people want to get married?
No. 5 What is this passage about?
(Give me the outline of what you've just read.)

コミュニケーション能力の育成

——リスニング能力の育成を中心に

神奈川県／横浜市立立木中学校教諭

川島一男

資料：p.41—p.42

注：申請時の表題は「聴解力を高めるための工夫」

1 研究の動機

研究の第一の動機は、リスニングの基本である直聞直解のくせを英語学習の初めから生徒につけさせてあげたいという思いからである。

私自身、英語を学習し始めてから40年になるが、nativeにnatural speedで話しかけられると、相手の言うことを十分に理解できないことがしばしばある。

最近、研究の参考にするために、英語のコミュニケーション能力テストの「ビジネス英検」を受験してみた。グレードAを獲得できた。しかし、依然として、英語を聞き取ることは苦手である。これは、中学、高校を通してほとんど聞く練習をしてこなかったせいなのであろう。

訳読、分析読み、文法中心の、旧態依然たる英語教育では、リスニング能力はなかなか向上しない。リスニング能力を向上させるには、日本語の介在なしに、英語を聞いたまま、頭から英語を理解していくくせをつけることが必要だ。

私の苦い経験から、生徒には、早い時期に、聞いた順に、頭から英語を理解するくせをつけさせてやりたいとずっと考え続けてきた。その考えを早く具体化し、実践しなければという思いが、今回のこの研究を進める第一の動機となっている。

新学習指導要領でも「使える英語を」という社会の要請にこたえるために、コミュニケーション能力の育成が目標として設定された。私が長年抱いてきた思いが目標化されたことで、大変嬉しく思っている。この目標は、訳読・文法中心の英語

教育のスタイルをコミュニケーション能力中心の英語教育のスタイルに変えていくことになる。私の今回の研究が、英語教育の変化の過程で、少しでも役に立てば幸いである。

第二の動機は、リスニングの能力をいかに高めるか、直聞直解のくせをどのように身につけさせるか、そのmethodology(方法論)を探究してみたいと考えたからである。私は4技能の中で、リスニングのskillを獲得するのが一番難しいと考えている。

評論家の柄谷氏も、対談で次のように述べている。『読むのと聞くのがなぜ難しいかということ、受け身だからです。書くとか、しゃべるのは、他者がなくともできる。しかし、聴くとか、読むとかいうのは、相手が何を言っているかわからんし、予期しない単語が出てくるし、まさに他者と対面するというのは、聴くと読む側ですよ。だから、受け身と見えているけれども、むしろその方が、他者との経験においては本来的なものだと思うのです。』（『文学界』1987年1月号、文藝春秋）

柄谷氏は「聞く」、「読む」ともに難しいと言っているが、同じ内容の英文を理解するのに、「聞く」と「読む」とではどちらが難しいのであろうか。私は「聞く」方がずっと難しいと考えている。

聞くことが難しい第一の理由は、聞き手の理解度が話し手のスピードに大きく左右されるからである。当然のことながら、話し手が聞き手の理解度を超えたスピードで話した場合、聞き手は話し手のメッセージを理解することはできない。

聞くことが難しい第二の理由は、音声が一過性

のものであるからである。文字によるコミュニケーションでは、自分の速度で読み進むことができるし、わからないところは、もう一度後戻りして、読み返すこともできる。しかし、音声によるコミュニケーションでは、それができない。音声は一瞬のうちに消えてしまうからである。

第三の理由は、普通の会話では、話し手の話すスピードはかなり速い。話すスピードが速くなると、話し手の音声に *blending*, *liason*, *reduction* 等の変化が起きる。変化した音声を聞き手が *auditory perception* (聴覚的な識別) をするのは大変難しくなってくる。

以上のような理由で、リスニングは非常に難しい *skill* である。そこで、4 技能の中でも一番獲得の難しいリスニングの *skill* をどのようにしたら生徒に身につけさせられるか、その方法論を探ってみたいというのが研究の第二の動機である。

2 研究主題設定の理由

私達は、科学や文明の進歩のおかげで、世界を、空間的にも時間的にも非常に狭く感じるようになってきた。そして、マスメディアや交通手段の発達で、世界の国々の出来事をリアルタイムに知ることができるようになったし、外国にも簡単に行けるようになった。また、外国の人達もたくさん日本を訪れるようになってきている。

このように世界が国際化し、グローバル化してくると、多くの人達が、いろいろな場面で外国の人達と接する機会を持つようになる。そして、意志の疎通を図るため、当然、言葉を使う。言葉は外国の人達とコミュニケーションを図るための極めて重要な手段となっている。

そして、言葉によるコミュニケーションを通して、私達は、外国の人達の価値観や考え方を知ることができるようになる。

他者や他国の人達の価値観や考え方を知ることによって、自己や自国の価値観が絶対でないことに気づく。国際性豊かな、国際感覚を身につけた人とは、価値観や考え方の差異を認め、相手の価値観や考え方を尊重することのできる人のことである。

自己や自国の価値観のみが正しいという独善的

な観念から私達が解き放たれるのは、他者や他国の人達とコミュニケーションをもつことによってである。ゆえに、外国語を学習することは大変重要な意味をもってくる。

このような観点から、英語教育においては、外国の人達と意志の疎通を図れる英語力を育成することが大きな目標となる。

以上のような理由から、「コミュニケーション能力の育成」を研究主題として設定した。

そして、リスニング能力を、コミュニケーション能力の中で、最も重要な *skill* であるにとらえ、「リスニング能力の育成」を研究の重点目標とした。

リスニング能力が最も重要な *skill* であると考えた理由は、音声によるコミュニケーションが聞き手の理解力なくしては成立しないからである。話すだけの一方通行では、お互いの意思の疎通を図ることはできない。

例えば、キャッチボールは相手の投げたボールをしっかりと捕球し、投げ返すことで成立する。同じように、音声によるコミュニケーションも、話し手のメッセージを正確に理解し、自分の考えを伝えることで成立する。聞き手が、話し手のメッセージを理解することがコミュニケーションを成立させるための絶対条件となる。よって、「リスニング能力の育成」を研究の重点目標とした次第である。

3 コミュニケーション能力育成の現状

新学習指導要領が、移行期間を経て平成5年度から全面実施された。しかし、英語科の「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」という目標は、十分に達成されているのだろうか。

そこで、この研究を進めていくうえで、コミュニケーション能力育成の現状を知ることが必要と考え、平成6年の6月に、横浜市のAET51名にアンケート調査を試みた。

AETにアンケートをお願いしたのは、内部にいる日本人英語教師にはなかなか見えにくいところも、外部から来た人にはよく見えるのではないかと考えたからである。

3.1 AET へのアンケート結果

質問 1 4 技能の中で日本人中学生の一番弱いものは何だと思いませんか。()内は人数。

聞く (3)	話す (46)	読む (0)	書く (2)
--------	---------	--------	--------

質問 2 4 技能の中で日本人中学生の一番得意なものは何だと思いませんか。

聞く (4)	話す (1)	読む (38)	書く (8)
--------	--------	---------	--------

質問 3 4 技能の中で一番指導がされていないものは何だと思いませんか。

聞く (5)	話す (42)	読む (0)	書く (4)
--------	---------	--------	--------

質問 4 4 技能の中であなたが一番向上させたいものは何ですか。

聞く (6)	話す (44)	読む (0)	書く (1)
--------	---------	--------	--------

質問 5 日本の中学校での英語教育に関して、意見や感想があったら書いてください。

- 生徒のコミュニケーション能力を伸ばしたかったら、まず日本人英語教師が英語を授業で使うべきだ。そうすれば、生徒も英語をそのまま理解し、できるだけ英語を使うようになる。
- 英語を英語でそのまま理解させるために、私たち AET の英語を日本語に訳さないでほしい。
- 日本人英語教師は文法や読解には強いが、聞いたり、話したりすることは得意でない。もっとコミュニケーションに役立つ英語の習得に努力してほしい。
- 文法、読解、書く中心の入試問題が変わらなければ、聞く話すコミュニケーション能力の育成は難しいのではないだろうか。
- 言葉はもともと、コミュニケーションのためにある。言葉の本質を考え、日本の英語教育を本来のあるべき姿に変えていくべきであろう。

[考察]

日本における英語教育がコミュニケーション能力育成を目指す指導ではなく、入試のための訳読、文法中心の指導になっていると AET は感じている。T-T を進める上で、communicative な英語を教えようとする日本人英語教師に対して不満を持っているが、communicative な英語を教えるのが彼らの使命と考え、現状を少しでも変えようと一生懸命頑張っているようである。

3.2 生徒への意識調査結果

英語学習に関する意識調査をするために、平成 6 年の 6 月に、横浜市立並木中学校の生徒 318 名(1 年 112 名, 2 年 104 名, 3 年 102 名)にアンケート調査を実施した。

質問 1 4 技能の中で何が一番あなたにとって難しいですか。

技能	1 年	2 年	3 年	合計
1 聞く	44	26	45	115 (36%)
2 話す	20	29	26	75 (24%)
3 読む	11	13	5	29 (9%)
4 書く	31	34	26	91 (29%)
5 無答	6	2	0	8 (2%)

質問 2 4 技能の中で何が一番あなたにとってやさしいですか。

技能	1 年	2 年	3 年	合計
1 聞く	23	20	16	59 (18%)
2 話す	10	5	10	25 (8%)
3 読む	37	46	41	124 (39%)
4 書く	39	24	25	88 (28%)
5 無答	3	9	10	22 (7%)

質問 3 4 技能の中で何が一番あなたにとって楽しいですか。

技能	1 年	2 年	3 年	合計
1 聞く	22	21	21	64 (19%)
2 話す	37	36	34	107 (34%)
3 読む	22	22	31	75 (24%)
4 書く	17	17	6	40 (13%)
5 無答	14	9	9	32 (10%)

質問 4 4 技能の中で、あなた自身、どの力が一番不足していると思いませんか。

技能	1 年	2 年	3 年	合計
1 聞く	37	23	40	100 (31%)
2 話す	25	29	22	76 (24%)
3 読む	6	8	4	18 (6%)
4 書く	33	41	34	108 (34%)
5 無答	11	3	2	16 (5%)

[考察]

生徒は、英語学習の経験の中で、英語でコミュニケーションを図ることが楽しいものであることがわかっている。しかし、授業の中で十分にその練習をしていないので、自分のコミュニケーション能力に不安を感じている。

英語教師は、英語を使ってコミュニケーションを図りたいという生徒の期待にこたえるために

も、授業の中で英語を聞かせたり、話させたりする練習を大幅に増やすべきであろう。生徒は、スキーマである言語学的知識は十分に持っているので、チャンスさえ与えれば、大幅にコミュニケーション能力を向上させることができるものと確信している。

4 リスニングのメカニズム

生徒はしばしば AET の先生の英語は速くて理解できないと言う。どうしたら理解できるようになるのか、どうしたらリスニング能力を向上させることができるのかとよく質問をする。音声によるコミュニケーションの仕組みを、教師自身、理論的にわかっていれば、質問に対する答えを生徒にわかりやすく説明できるであろう。そこで、リスニングの仕組みについて考えてみたい。

音声によるコミュニケーションとは、話し手がメッセージ（情報内容）を encode（言語化、符号化）し、聞き手が decode（解読）していくプロセスである。

メッセージを理解するとは、聞き手のスキーマ（先駆知識）を、top-down（全体から部分へ）あるいは、bottom-up（部分から全体へ）方式で、相互に作用させながら、言語化されたメッセージを decode していく過程である。

スキーマとは、記憶として蓄積された過去の知識を構造化したものである。内容スキーマである文化的背景知識と、形式的スキーマである言語学的知識に分類される。もちろん、英語を理解するためには、両方が必要だ。

語学のエキスパートである通訳でも、通訳する前に、関連する資料をたくさん読んで、内容スキーマを豊富にしておくそうである。二つのスキーマのうちの一つでも十分でない、上手な通訳ができないそうだ。通訳の例でもわかるように、内容理解のためには、内容スキーマと形式スキーマの二つのスキーマが必要である。

メッセージに関して言えば、聞き手がメッセージを decode し、理解することによって、メッセージは初めて意味（価値）を持ってくる。話し手のメッセージや意図が正確に伝わるかどうかは、聞き手の理解力に負うところが大きい。聞き手に

理解力があればあるほど、話し手のメッセージや意図は正確に伝わる。したがって、相手とのスムーズなコミュニケーションを図るには、リスニング能力を高めることが必要になってくる。

5 リスニング能力を向上させるには

5.1 情報処理能力を高める

聞き手の理解のスピードを超えた英語を理解するには、聞き手の理解のスピードを上げることが必要だ。そのためには、自分のスピードより少し速い英語をたくさん聞いて情報処理能力を高めることである。そうすれば、速い英語も理解できるようになるであろう。

また、スキーマが多ければ多いほど、情報処理能力も高まる。スキーマの獲得にも大いに努力すべきであろう。

まとめれば、情報処理能力を向上させるには、次の四つが必要である。

- 1) スキーマを大幅に増やすこと。
- 2) スキーマの活用の仕方に精通すること。
- 3) 聞いたそのままを理解する直聞直解のくせをつけること。
- 4) 聞き手のレベルよりも少し速い英語をたくさん聞くこと。

5.2 速読力を高める

コミュニケーションの仕組みを encoding と decoding のプロセスと考えるならば、「聞くこと」と「読むこと」は、verbal なものと記録されたものの違いだけである。「聞くこと」には聞き手の音声識別能力が必要とされるが、記号化された相手のメッセージを decode する点では、「読むこと」とまったく同じである。

内容理解面だけに限れば、速読して理解できないものは、聞いても理解できない。逆に、話されるスピードで速読して、内容を把握できれば、聞いても同じ内容をらくらく理解できるはずである。もし、native speaker の音速を超えるようなスピードで速読できるようになれば、当然、native speaker の normal speed の英語を聞いても理解できるであろう。速読力を大幅に伸ばすことによってリスニング能力も飛躍的に伸びるはずだ。この

ような前提にたって、リスニング能力を向上させるために、速読指導からのアプローチも試みた。

5.3 音声識別能力を高める

音声によるコミュニケーションでは、相手のメッセージを理解するために、発音、ストレス、イントネーション、音の変化等の差異を聞き分けられる音声識別能力が必要だ。当然のことながら、音声識別能力が高くなれば、相手のメッセージを正確、詳細に聞き取ることができるようになる。

音声識別能力を高めるための練習法として、shadowing, repeating, dictation の三つがある。これらは、英語を output することにより、集中して正確に英語を聞き取る練習法である。英文を再生する練習なので、自己のリスニング力（音声識別能力）を、簡単に、瞬時に測定できるという利点ももっている。

1) shadowing

shadowing は、音声を正確に聞き取り、すぐ声を出してそのまま英文をまねる練習である。英文を見ながらの練習では効果はない。集中力をもって、影のように英文の後をついていく練習である。練習を続けていくうちに、prosody (発音, intonation, stress 等) 感覚を身につけられる。内容理解面でも、英語を逆行して理解するということもなくなり、日本語の介在なしに、聞いたままをそのまま理解できるようになる。英文をまねることは最初のうちは難しいが、慣れてくると、簡単にできるようになる。

2) repeating

repeating は英文を耳だけで聞いた後、1文ずつ、あるいは sense group ごとに、聞いた英文を音声で正確に再生していく練習である。正確に聞き取る力と retention (記憶保存) 能力を伸ばすのに役立つ。また、くり返し英文を聞き、repeat することになるので、speaking 力を高めることにも役立つ。ある一定の時間を経て英文を再生する練習なので、shadowing よりも難しい練習法である。

3) dictation

dictation は英文を聞いた後、sense group ごとに、あるいは one sentence ずつ英文を書き

取っていく練習である。聞き取る力と書く力を養うのに役立つ。また、書き取った文をチェックすることにより、文の構成力や文法力を高める練習にもなる。聞き取った英文を、書くことによって再生する練習なので、書く speed も要求され、repeating より数段難しい練習法である。

6 リスニング能力向上のための工夫について

新学習指導要領で英語科の指導目標として「コミュニケーション能力の育成」が設定されたが、AET へのアンケート結果から、実態は、旧態依然とした訳読、文法中心の英語指導が行われているようである。実際の現場で、communicative な英語の指導が行われていない理由としては、次のようなことが考えられる。

- 1) 入学試験問題は、言語学的知識を問う問題がほとんどである。入試問題の傾向が変わらなければ、英語指導も変わらない。必然的に、読んだり書いたりする指導が中心となるからである。
- 2) 多くの英語教師が英米文学部系の出身である。英語を読んだり書いたりすることは得意であるが、英語を聞いたり話したりすることは不得手である。したがって、指導も読解、文法、作文が中心となるからである。
- 3) 言語学的知識や体系を演繹的にきちんと教えておけば、生徒自身、発展的に聞いたり、話したりの練習ができるようになると、またその指導の方が効率的で教えやすいと考えているからである。

このような現状では、生徒のコミュニケーション能力は育たない。

しかし、外国の人達とコミュニケーションを図れるような、使える英語力を身につけてほしいという社会的要請もある。

生徒も native speaker の話す内容が理解でき、自分の考えを伝えられるような英語力をつけてほしいと期待している。

そして、言葉はコミュニケーションのためにある。英語を学習する大きな目的の一つは英語を使

って、他の国の人達と意志の疎通を図り、お互いの考えや文化を理解し合うことである。英語は手段であって、学ぶ目的そのものではない。目的は、英語を使って外国の人達と意志の疎通を図ることにある。

社会的な要請や生徒の期待にこたえるためにも、このような訳読、文法中心の英語教育の現状を変えていかなければならない。更なる国際化が叫ばれている今、使える英語を教えてほしいという社会の期待は高まるばかりである。今こそ、英語教師は旧態依然とした英語指導法から、コミュニケーション能力の育成を中心とした英語指導法に変えていかなければならない。

そこで、この一年間、中学3年の生徒達に対して、リスニング能力を高めるための実践をいろいろ試みた。そして、日本人のslowな英語ではなく、native speakerのnormalな英語を理解することに焦点をあてて指導した。native speakerのnormal speedの英語を理解できるようにさせることが社会的な要請であり、生徒の希望であると考えたからである。

そこで、native speakerの話す英語を理解させることを目標として、いろいろな工夫を試みてみた。以下が工夫した点である。

- 1) 英語の文構造や音声に慣れさせるために、英語を英語で教える(all English)授業を実践した。もちろん、教師自身、英語の音体系習得のための研修に励んだ。
- 2) 授業の中でnative speakerの英語を聞かせることに努めた。そのためにAETやFC(横浜市英語指導主事助手)とT-Tを行った。
- 3) 授業では、native speaker吹き込みのテープやCDやビデオ教材をできるだけ多く使うようにした。
- 4) リスニング教材や聞き取りテストのテープ作成に際しては、AETかFCに必ず吹き込みを依頼した。
- 5) 聞いたり話したりする練習の時間を、授業の中で多く取った。言語学的知識の習得だけでは、聞いたり話したりできるようにはならない。たとえば、自転車の乗り方をいくら机上で学習しても、自転車には乗れるようにはな

らない。実際に自転車に乗って、何回も転倒を繰り返しながら練習しなければ、自転車には乗れない。言語によるコミュニケーションも同じである。言語によるコミュニケーションを言語ゲームにたとえれば、言語ゲームの規則をいくら学習しても、相手とゲーム(コミュニケーション)ができるようには決してならない。実際にゲームに参加し、いろいろ経験し、失敗を繰り返しながら、相手との言語ゲームができるようになるのである。言語学的知識の伝授だけでは、コミュニケーション能力は育たない。実際に英語を使わせてみるが必要だ。そこで、授業では、生徒に英語を聞いたり話したりするチャンスをたくさん与えた。

- 6) 情報処理の仕方を学ばせた。訳読式の学習では、native speakerのnormal speedの英語にはついていけない。そこで、直聞直解式で聞いたままをそのまま理解させるようにした。また、理解のプロセスを説明し、内容スキーマや形式スキーマを活用させ、top-downやbottom-upの方法で情報を処理させた。
- 7) たとえ音声識別能力が高くても、知らない単語や文構造を理解することは不可能である。よって、内容理解の基礎となるスキーマの獲得、特に英語学習には欠かせない言語学的スキーマの獲得に努力させた。
- 8) スキーマを活用させ、類推や予測をさせながら、内容を理解させた。類推力や予測力を伸ばすために、listening comprehensionテストやlistening taskの問題をAETやFC(外国人英語指導主事助手)の身近な話題から選んで作問した。身近な話題の方が、スキーマを活用して内容を推測したり、予測したりできるからである。
- 9) 意味のまとまりごとに内容を理解させるために、一語一語ではなく、sense groupごとに聞くようにさせた。そして、読解の練習でも、sense groupごとにスラッシュを入れさせ、意味のまとまりごとに内容を理解させるようにした。
- 10) 文や文章の内容を正確に聞き取らせるという目標達成のために、shadowing, repeating, dic-

tation 等の音声識別能力を高める練習をさせた。プロソディ（発音、イントネーション、ストレス等）感覚を養うために、毎回の授業で必ず shadowing 練習を行った。

- 11) 聞いた内容をそのままにしておいては、内容を聞き取れたかどうかわからない。listening task を課し、内在化した内容を外在化することによって、内容理解度を判断した。
- 12) step 1, step 2, step 3 と、段階別に到達目標を設定して、最初に大まかに全体を理解させ、その後、細かい部分まで聞き取らせるようにした。

7. リスニング能力を高める工夫例

7.1 英語ニュースを聞く 展開例⇒資料1

① ねらい

英語のニュースを理解することによって、英語を聞く楽しみを味わわせる。

② 到達目標

(STEP 1) 文や文章の内容を大まかに理解する。

(STEP 2) 文や文章の内容を正確・詳細に聞き取る。

③ 教材

新聞記事等から生徒の関心が高い話題を選んで、FC(横浜市外国人英語指導主事助手)やAETが理解しやすい英語で録音した10分程度のテープ。

④ 導入の段階

授業の最初。

⑤ Pre-listening 活動

1. ニュースに関する新聞の写真を見る。
2. その写真に関しての質問に答える。

⑥ While listening 活動 (listening tasks)

1. トピック、人物、場所を推測する。
2. 内容に関する T/F テストをする。
3. cloze test をする。

⑦ Post-listening 活動

1. listening tasks の答え合わせをした後、もう一度聞く。
2. script を読む。
3. referential questions (関連質問) に答える。

⑧ 生徒の反応

最新の英語ニュースが聞けるので、楽しんで学習していた。

⑨ Listening strategy

1. TV, 新聞等のニュースを思い出させる。
2. key words から、ニュースの内容を推測させる。
3. task 1 は top-down で処理させる。
4. task 2,3 は bottom-up で処理させる。

7.2 英語の歌を聞く

① ねらい

1. 楽しみながら英語を学習させる。
2. 英語の歌独特の音の変化 (blending, reduction, liaison 等) に慣れさせる。

② 到達目標

(STEP 1) 文や文章の内容を大まかに理解する。

(STEP 2) 文や文章の内容を正確・詳細に聞き取る。

③ 教材

市販のテープ、CD教材。

生徒に人気のあった歌は“Hotel California” “Sailing” “Massachusetts” “Let It Be” “500 Miles”であった。

④ 導入の段階

授業の最初。

⑤ Pre-listening 活動

1. 歌の背景知識を知る。
2. 歌手等の背景知識についての質問に答える。

⑥ While listening 活動 (listening tasks)

1. 歌の題名を当てる。
2. cloze test をする。

⑦ Post-listening 活動

1. listening tasks の答え合わせをした後、もう一度聞く。
2. 歌詞を読む。
3. referential questions (関連質問) に答える。
4. テープやCDの後について歌う。

⑧ 生徒の反応

生徒は英語の歌を聞くのが好きなので、大変

楽しそうに学習していた。

⑨ Listening strategy

1. 歌独特の音の変化に注意させる。
2. task 1 は top-down で処理させる。
3. task 2 は bottom-up で処理させる。

7.3 放送番組（セサミストリート）を視聴する

展開例⇒資料 2

① ねらい

1. native speaker の natural speed の英語に慣れさせる。
2. 英語の音の変化（blending, reduction, liaison 等）に慣れさせる。
3. 日常の会話表現に慣れさせる。
4. 放送教材に対する関心を高め、家でも視聴できるようにさせる。

② 到達目標

(STEP 1) 文や文章の内容を大まかに理解する。

(STEP 2) 文や文章の内容を正確・詳細に聞き取る。

③ 教材

ビデオテープ教材。

NHK 教育テレビ (Sun. 18:00～19:00) (再放送 Sat. 8:00～9:00)

④ 導入の段階

授業の最初。

⑤ Pre-listening 活動

1. 音声なしの画面を見る。
2. situation を推測する。

⑥ While listening 活動 (listening tasks)

1. トピックを推測する。
2. cloze test をする。
3. 質問に答える。

⑦ Post-listening 活動

1. listening tasks の答え合わせをした後、もう一度聞く。
2. script を読む。
3. referential questions (関連質問) に答える。

⑧ 生徒の反応

1. native の英語のスピードに驚いていた。
2. 家で視聴するようになった生徒が増えた。

3. 楽しんで学習していた。

⑨ Listening strategy

1. 音の変化に注意させる。
2. task 1 は top-down で処理させる。
3. task 2 は bottom-up で処理させる。

7.4 やさしい英語の物語を聞く

① ねらい

1. やさしい物語を英語で聞く楽しみを味わわせる。
2. 知っている物語を聞くことにより、類推力、予測力を育てる。

② 到達目標

(STEP 1) 文や文章の内容を大まかに理解する。

(STEP 2) 文や文章の内容を正確・詳細に聞き取る。

③ 教材

native speaker 吹き込みのテープ教材 (『うさぎと亀』『白雪姫』等)

④ 導入の段階

授業の最初。

⑤ Pre-listening 活動

物語の絵本を見る。

⑥ While listening 活動 (listening tasks)

1. 物語の題名を当てる。
2. cloze test をする。
3. display question (内容に関する質問) に答える。

⑦ Post-listening 活動

1. listening tasks の答え合わせをした後、もう一度聞く。
2. script を読む。
3. referential questions (関連質問) に答える。

⑧ 生徒の反応

知っている物語ばかりなので、内容を推測するのが簡単で、大変楽しんで学習していた。

⑨ Listening strategy

1. 題名を推測させるための key words に注意させる。
2. task 1 は top-down で処理させる。
3. task 2,3 は bottom-up で処理させる。

7.5 やさしい英会話番組（ミニ英会話）を視聴する

展開例⇒資料3

① ねらい

1. テレビの英会話番組を見るきっかけをつくる。
2. 日常のやさしい英会話表現に慣れさせる。

② 到達目標

(STEP 1) 文や文章の内容を大まかに理解する。

(STEP 2) 文や文章の内容を正確・詳細に聞き取る。

③ 教材

ビデオテープ教材。

ミニ英会話（とっさのひとつこと）

NHK 教育テレビ（21:55～22:00）

④ 導入の段階

授業の最初。

⑤ Pre-listening 活動

1. 音声なしの画面を見る。
2. situation を推測する。

⑥ While listening 活動 (listening tasks)

1. 場所を推測し、日本語で場面を説明する。
2. 英語を聞いて、リピートする。
3. display questions（内容に関する質問）に答える。

⑦ Post-listening 活動

1. listening tasks の答え合わせをした後、もう一度 skit を視聴する。
2. referential questions（関連質問）に答える。

⑧ 生徒の反応

1. native speaker のわかりやすい英語を聞いて、自信をもってリピートしていた。
2. 初級者向け番組なので、わかりやすく、全員が集中して視聴していた。

⑨ Listening strategy

1. 画面から場面を推測させる。
2. task 1 は top-down で処理させる。
3. task 2, 3 は bottom-up で処理させる。

7.6 先生や友達のスピーチを聞く

展開例⇒資料4

① ねらい

1. 友達や先生のスピーチを聞いて、英語を聞

く楽しみを味わわせる。

2. 質問をつくることに慣れさせる。

② 到達目標

(STEP 1) 文や文章の内容を大まかに理解する。

(STEP 2) 文や文章の内容を正確・詳細に聞き取る。

(STEP 3) 聞き取った内容から、話し手の感情や意図、結論を推測する。

③ 教材

authentic material

生徒, JTE, AET, FC（横浜市外国人英語指導主事助手）

④ 導入の段階

授業の最初。

⑤ Pre-listening 活動

スピーチの題名を聞く。

⑥ While listening 活動 (listening tasks)

1. スピーチを聞いて、メモを取る。
2. スピーチの内容に関する質問を考える。

⑦ Post-listening 活動

1. スピーチの内容に関する質問を用紙に書く。
2. speaker に質問する。
3. スピーチの感想を書く。

⑧ 生徒の反応

スピーチの話題が身近なことについてなので、先生や友達のスピーチに興味をもって一生懸命聞いていた。

⑨ Listening strategy

1. メモを取りながら聞く。
2. スピーチのポイントを聞き逃さない。
3. task 1 は top-down で処理させる。
task 2 は bottom-up で処理させる。

7.7 教科書の本文を聞き、内容順に絵を並べる

① ねらい

1. 絵を並べ換えるというやさしい task で、英語を聞くことに興味をもたせる。

2. 予備知識なしに、本文の概要を理解させる。

② 到達目標

(STEP 1) 文や文章の内容を大まかに理解する。

(STEP 2) 文や文章の内容を正確・詳細に聞き取る。

③ 教材

教科書に準拠した native speaker 吹き込みの市販の CD 教材 (ソニー株式会社制作)。

native speaker の発音がとても clear で、わかりやすい。

④ 導入の段階

本文の導入で。

⑤ Pre-listening 活動

本文の内容に関連した picture cards を見る。

⑥ While listening 活動 (listening tasks)

本文の内容を聞いて、内容順に picture cards を並べる。

⑦ Post-listening 活動

1. 内容順に並べられた picture cards を見ながら、もう一度英語を聞く。

2. 内容順に並べられた picture cards を見ながら、display questions (内容に関する質問) に答える。

⑧ 生徒の反応

絵を並べ換えるだけのやさしい task なので、全員の生徒が集中して聞いていた。

⑨ Listening strategy

1. メモを取りながら聞かせる。
2. 内容を予測しながら聞かせる。
3. task は top-down で処理させる。

7.8 先生や友達どうしの dialogue を聞く

展開例⇒資料 5

① ねらい

1. 会話の中で、目標文がどのように使われているか理解させる。
2. situation のある会話を聞かせることにより、予測力を伸ばす。

② 到達目標

(STEP 1) 文や文章の内容を大まかに理解する。

(STEP 2) 文や文章の内容を正確・詳細に聞き取る。

③ 教材

authentic material

(AET と JTE, 生徒どうし)

④ 導入の段階

目標文の導入、あるいは、まとめで。

⑤ Pre-listening 活動

1. 場面の説明を聞く。
2. ジェスチャーや表情を見る。

⑥ While listening 活動 (listening tasks)

1. 英語を聞いて、目標文の働きを理解する。
2. dialogue を聞いて、display questions (内容に関する質問) に答える。

⑦ Post-listening 活動

script を読む。

⑧ 生徒の反応

絵や小道具等を用いたので、生徒は dialogue を理解しやすかったようである。

⑨ Listening strategy

1. 実際の場面を想像しながら聞かせる。
2. task 1,2 とも bottom-up で処理させる。

7.9 教科書の new words の説明を英語で聞く

① ねらい

単語の意味を英語で理解させる。

② 到達目標

(STEP 1) 文や文章の内容を大まかに理解する。

(STEP 2) 文や文章の内容を正確・詳細に聞き取る。

③ 教材

authentic material

(AET か JTE)

④ 導入の段階

新出単語の導入で。

⑤ Pre-listening 活動

絵、写真、実物を見る。

⑥ While listening 活動 (listening tasks)

英語を聞いて、単語の意味を推測する。

⑦ Post-listening 活動

新出単語を使って、自分で簡単な英文を作る。

⑧ 生徒の反応

単語の意味を英語で説明を受け、英語を英語

で学習する雰囲気を楽しんでいた。

⑨ Listening strategy

1. 写真、実物から単語の意味を推測させる。
2. task は top-down で処理させる。

7.10 本文の内容に関する T/F, Q and A の問題を英語で聞く

① ねらい

1. 内容理解度を確認させる。
2. 本文は速読で理解させ、T/F, Q and A の問題文を聞き取らせる。

② 到達目標

(STEP 1) 文や文章の内容を大まかに理解する。

(STEP 2) 文や文章の内容を正確・詳細に聞き取る。

(STEP 3) 聞き取った内容から、話し手の感情や意図、結論を推測する。

③ 教材

教科書に準拠した native speaker 吹き込みの市販の CD 教材 (ソニー株式会社制作)。

native speaker の発音がとても clear で、わかりやすい。

④ 導入の段階

本文の展開で。

⑤ Pre-listening 活動

教科書に準拠した picture cards を見る。

⑥ While listening 活動 (listening tasks)

英語を聞いて、正しい答えを選ぶ。

⑦ Post-listening 活動

1. 答えを確認後、もう一度聞く。
2. script を読む。
3. 内容に関する display questions (内容に関する質問) に答える。

⑧ 生徒の反応

1. 理解度がすぐわかるので、熱心に取り組んでいた。
2. 問題文を集中して聞いていた。

⑨ Listening strategy

1. picture cards をよく見て、解答のヒントを得るようにさせる。
2. task は top-down と bottom-up の両方で処

理させる。

3. 疑問文の最初に注意させながら、聞かせる。

7.11 quiz や game をしながら英語を聞く

① ねらい

クイズやゲームを通して、自然に英語を聞き、話させる。

② 到達目標

(STEP 1) 文や文章の内容を大まかに理解する。

(STEP 2) 文や文章の内容を正確・詳細に聞き取る。

③ 教材

“quiz show”

“Simon says” “message game”

“interview game” “information gap game”

④ 導入の段階

ウォームアップや目標文の練習で。

⑤ Pre-listening 活動

1. クイズのジャンルを知る。
2. クイズに関する絵や写真を見る。
3. ゲームの説明を聞く。
4. ゲームの demonstration を見る。

⑥ While listening 活動 (listening tasks)

1. クイズの答えを推測しながら聞く。
2. 質問の答えを考えながら聞く。

⑦ Post-listening 活動

1. クイズの答え合わせをした後、script を読む。
2. クイズを自分で作る。
3. ゲームで動作をする。(Simon says)
4. ゲームで英語を他の人に伝える。(message game)
5. ゲームで質問に答える。(interview game, information gap game)

⑧ 生徒の反応

1. クイズでは競争心をもって取り組み、自然に英語を聞き取っていた。
2. 楽しそうに英語を学習していた。

⑨ Listening strategy

1. key words を聞き逃さない。

2. 相手の言うことを集中して聞く。
3. task は top-down と bottom-up で処理する。

7.12 音声識別能力を高める

① ねらい

1. 音声を正確に聞き取らせる。
2. 英語を集中して聞く態度を養う。
3. 英語を正確に再生できるようにさせる。

② 到達目標

(STEP 1) 文や文章の内容を大まかに理解する。

(STEP 2) 文や文章の内容を正確・詳細に聞き取る。

③ 教材

native speaker 吹き込みの、教科書準拠の CD。

④ 導入の段階

音読練習かまとめで。

⑤ Pre-listening 活動

shadowing, repeating, dictation する内容の絵を見る。

⑥ While listening 活動 (listening tasks)

1. 英語を聞きながら、かぶせ読みをする。
2. 英語を聞いて、リピートする。
3. 英語を聞いて、聞き取れた英語を書く。

⑦ Post-listening 活動

1. 本文を読んで確認し、もう一度聞く。
2. display questions (内容に関する質問) に答える。

⑧ 生徒の反応

1. スピードについていけるように努力していた。(shadowing)
2. retention の練習にもなるので、難しいが集中して熱心に取り組んでいた。(repeating, dictation)

⑨ Listening strategy

1. 周囲がうるさい場合は silent shadowing をさせる。(shadowing)
2. 記憶力を刺激し、one phrase あるいは one sentence 全部を retention できるようにさせる。(repeating, dictation)
3. 速く書き取らせる。(dictation)

4. task は bottom-up で処理させる。

7.13 先生や、友達の英語を聞く (all English の授業で)

① ねらい

1. 自然のうちに英語を聞かせる。
2. 直聞直解のくせをつける。

② 到達目標

(STEP 1) 文や文章の内容を大まかに理解する。

(STEP 2) 文や文章の内容を正確・詳細に聞き取る。

(STEP 3) 聞き取った内容から、話し手の感情や意図、結論を推測する。

③ 教材

authentic material
(先生や友達の英語)

④ 導入の段階

all stages

⑤ Pre-listening 活動

動作, ジェスチャーを見る。

⑥ While listening 活動 (listening tasks)

英語を聞いて、自然に反応や応答をする。

⑦ Post-listening 活動

1. 覚えた classroom English を使う。
2. 言いたいことを英語で他の人に伝える。

⑧ 生徒の反応

何回か聞いているうちに、自然と反応できるようになってきた。

⑨ Listening strategy

1. 緊張しないで聞かせる。
2. 相手の言ったことが理解できない場合、もう一度言ってもらうようにさせる。

8. リスニング指導における今後の課題

8.1 リスニング練習のための時間をふやす

今後の課題の第一として、英語教師は指導過程において、リスニング能力向上のための練習時間をもっとふやすべきであろう。練習をさせ、リスニングの経験をさせなければ、リスニング能力は向上しない。音声によるコミュニケーション活動というと、「話すこと」が重視されて、「聞くこと」

は軽視されがちである。聞けなければ、responseもできないし、自分の考えも相手に伝えられないということを考えれば、「聞くこと」がもっと重視されてもいいであろう。そして、生徒に英語をもっとたくさん聞かせるような授業の形態を考えていくべきである。

8.2 英語の授業は英語で行う

今後の課題の第二として、AETの感想にもあったように、生徒に英語をもっと話させたいと考えるならば、まず、英語教師自ら、もっと英語を授業で使うべきであろう。

そのための第一歩として、classroom Englishをたくさん使った方がよい。そして、最終的には、すべての英語教師が英語の授業をすべて英語で行えるようになるべきであろう。日本人英語教師が英語を英語で教えられようになれば、生徒は毎時間、シャワーのように英語を浴びることになる。そして、中学校の段階から、英語の授業で常に英語を聞いていれば、生徒の耳も自然と慣れてくる。そうなれば、英語が自然と生徒の口をついて出てくるようになるであろう。日本人英語教師が英語を使うようになれば、自分の話した英語を日本語に訳してばかりいるというAETの不満も解消する。日本人英語教師が英語を英語で教えることには、計り知れないプラス面がある。

8.3 naturalな英語に慣れさせる

今後の課題の第三として、naturalなnormalに近い英語を聞かせるべきであろう。スピードの遅い、わかっている英語を何回聞かせても、リスニングの向上にはつながらない。不自然な、ゆっくり

りしたスピードの英語なら聞かせない方がいい。未習の、初めて接するような英語を聞かせることによって、生徒の興味・関心もわいてくる。スピードはnormal speedの英語がいい。normal speedの英語に慣れると、自然なスピードなので、それが一番聞きやすいスピードになるはずである。

8.4 指導法の開発をする

今後の課題の第四として、週3時間、あるいは4時間の授業では、4技能をバランスよく指導するには無理がある。少ない時間でリスニング能力を向上させるには、通訳の技法などを取り入れて、もっと効率的な指導法を開発していくべきであろう。例をあげれば、英語を頭から理解させていくための練習法として、通訳技法のsight translation, shadowingなどがある。なかなか役に立つ練習法である。

9. おわりに

今回の実践は、研究初年目ということもあり、単発的な実践になってしまった。しかし、横浜で一斉に実施された診断テストでは、聞き取りテストの項目に関して、私の教えているクラスの平均点(10.34/13点 107人)が市平均点(9.96/13点)を上回った。かなり実践の成果が上がったのではないかと考えている。

今後の課題として、リスニング練習が系統的、計画的に教科書でできるようにすれば、生徒のリスニング能力も向上するであろう。しかし教科書だけにたよるのではなく、英語科全体で、年間指導計画を立て、3年間一貫したリスニング指導に取り組んでいきたいと考えている。

参考文献

- * = 引用文献
- 1 池永勝雄, 小笠原八重 (1993) 『英語指導の基本』 桐原書店
 - 2 青木昭六 (1991) 『英語授業の組み立て』 開隆堂
 - 3 青木昭六編 (1994) 『英語授業実例事典Ⅱ』 大修館書店
 - 4 片山嘉雄, 遠藤栄一, 佐々木昭, 松村幹男編 (1994) 『新・英語科教育の研究』 大修館書店
 - 5 加藤恭子 (1994) 『やさしい英語のリスニング』 ジャパン・タイムズ社
 - *6 柄谷行人, 青野總対談『文学界』(1987年1月号) 文藝春秋
 - 7 神田外語広報部 (1994) 『コミュニケーション能力育成のための英語教育』
 - 8 小池生夫監修 (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
 - 9 斉藤なが子 (1993) 『英語ヒアリング術』 日本実業出版社
 - 10 佐野正之, 米山朝二, 松沢伸二 (1988) 『基礎能力をつける英語指導法』 大修館書店
 - 11 竹蓋幸生監修 (1995) 『こうすれば聞こえるヒアリング』 アルク
 - 12 田中正道 (1991) 『英語教材開発マニュアル』 開隆堂
 - 13 谷口賢一郎 (1992) 『英語のニューリーディング』 大修館書店
 - 14 松畑照一, 高塚成信共著 (1989) 『英語授業を魅力的に』 大修館書店
 - 15 吉田研作 (1989) 『英語リスニング上達の方法』 ジャパンタイムズ
 - 16 渡辺浩行 (1994) 『リスニングの指導』 研究社

資料

資料 1: ヨコハマ・ニュースタイムを聞く

1. Listening materials

Yippee! There may be another national holiday in Japan. It will be on July 20th and it will be called the 'Day of the Sea'. July 20th was the day when Emperor Meiji returned to Yokohama after visiting the Tohoku region. Japan has 13 national holidays every year. The U.S.—10.

2. Pre-listening activities

Teacher: Look at this calendar. How many months are there in a year?
Student 1: There are twelve months.
Teacher: That's right. How many days are there in a week?
Student 2: There are seven days.
Teacher: You don't go to school on Sundays and second Saturday of every month. And on what days don't you have to go to school?
Student 3: On national holidays.
Teacher: That's right. What's a national holiday in Japanese?
Student 4: 'Shukujitsu'.
Teacher: You are right. Let's listen to the tape.

3. Listening tasks

① To have the students guess the topic of the news.

Teacher: Class, do you know what the topic is?
Student 5: Yes. I think it is another national holiday.
Teacher: Your answer is right. There may be another national holiday in Japan.

② To have the students mark T or F after listening to each sentence.

- 1. There may be another national holiday in Japan.
2. It will be called the 'Day of Surfing'.

③ To have the students fill in the blanks in the following passage.

Yippee! There may be _____ national holiday in Japan. It will be on July 20th and it will be called the 'Day of the Sea'. July 20th was the day when Emperor Meiji returned to Yokohama after visiting the Tohoku region. Japan has _____ national holidays every year. The U.S.—10.

4. Post-listening activities

Teacher: How many national holidays are there in Japan?
Student 6: There are 13.
Teacher: Will you tell me the names of Japanese national holidays?
Student 7: All right. Children's Day. And Coming-of-Age Day.
Student 8: Greenery Day. And

資料 2: セサミストリートを視聴する

1. Listening materials

Gina: We're gonna play a game. You're gonna listen and do exactly what I say and then we're gonna play "Follow the Leader," OK? That's the name of the game. Right there. Ready? Everybody, ready?
(SONG)

Come on, let's play "Follow the Leader,"
Now you do exactly like me.
First stretch up nice and tall,

2. Pre-listening activities

Teacher: Let's watch Sesame Street. First, watch the scene with the sound off. You can't hear what Gina is saying.
Guess what Gina is saying. Are you ready?

3. Listening tasks

① To have the students guess the topic of the scene.

Teacher: Class! Do you know what Gina is going to do?
Student 1: She is going to play the game.
Teacher: That's right. Very good. Do you know the name of the game?
Student 2: "Follow the leader".
Teacher: Excellent. The name of the game is "Follow the Leader".

② To have the students fill in the blanks in the following passage.

Gina: We're gonna _____ a game. You're gonna _____ and do exactly what I _____ and then we're gonna play "Follow the Leader," OK? That's the _____ of the game. Right there. Ready? Everybody, ready?
(SONG)

Come on, let's play "Follow the Leader,"
Now you do exactly _____ me.
First stretch up nice and tall,

4. Post-listening activities

Teacher: Class. Let's play the game "Follow the Leader". Are you ready?
Now you do exactly like me.
Put your hands on your head. Very good.
Yes, that's just what I said. And now you look exactly like me. You can put 'em down now.
OK.
Put your hands on your eyes.

資料 3: ミニ英会話を視聴する

1. Teaching materials

A foreigner: Where can I get a taxi?
A Japanese man: Takeshi!?
A foreigner: Yes, I wanna get a cab.
A Japanese man: Cabu?
A foreigner: Forget it. Thank you.

2. Pre-listening activities

JTE: Watch the skit with the sound off and guess the situation.
S1: A foreigner wanted to know something, but a Japanese man didn't know what to say in English.
JTE: Right. What did he want to know? Let's watch the skit again.
This time you can watch the skit with the sound.

3. Listening tasks

- ① To have the students answer the questions and repeat after the subtitles.

JTE: What does the foreigner want?
S2: He wants to get a taxi.
JTE: That's right. This time repeat after the subtitles.
Ss: Where can I get a taxi?
There's a taxi stand up ahead. Across the street.
Thank you for your time.
S3: Where can I get a taxi?
S4: There's a taxi stand up ahead. Across the street.
Thank you for your time.

4. Post-listening activities

JTE: This time please have a conversation with your friend using 'Where can I get ~?'
S5: Where can I get a bus?
S6: There's a bus stop up ahead. Across the street.
Thank you for your time.
S7: Where can I get a train?
S8: There's a train station up ahead. Across the street.
Thank you for your time.

資料4: スピーチを聞く

1. 教材

I have lived in Japan for two years. I have travelled to Thailand and Mexico. They are not similar to Japan. I like Nagano. I have visited Nagano in summer and winter. In winter I enjoyed skiing and in summer I enjoyed cross-country running. I have been in Japan for a long time but I have not been to Okinawa or Hokkaido. I have learned about Hokkaido in Australia. Perhaps I will go to these places in the future.

I have just written a letter to my sister. She is coming to Japan for a vacation. I have climbed Mt. Fuji, but my sister and I will climb Mt. Fuji in July.

2. Pre-listening activities

JTE: What is your today's topic, Ms Phelan?
AET: I'll talk about my trip. Do you like travelling, Mr. Kawashima?
JTE: Yes. I have been to Kyoto and Nara many times. Then will you tell us about your trip?
AET: All right. I'll tell you about my trip.

3. Listening tasks

- ① To have the students take notes.
② To have the students answer the questions on AET's speech.

JTE: Has Phelan lived in Thailand for two years?
S1: No. She has lived in Japan.
JTE: That's right. Has Phelan ever been to Hokkaido?
S2: No. She has never been to Hokkaido.
JTE: What has she just written?
S3: A letter.

4. Post-listening activities

S4: Do you have any friends in Japan?
AET: Yes. I have many friends in Japan.
S5: Are you a good skier?
AET: Yes. I like skiing very much.
S6: Do you often write a letter to your family?
AET: Yes. And I sometimes talk with them on the telephone.

資料5: ダイアログを聞く

1. Listening materials (The dialogue between JTE and FC)

JTE: Hi! Charity. You have been in Japan for a long time, haven't you? You know how to make (fold) 'tsuru', don't you?
FC: Of course. I'm good at making paper cranes. (After FC making a paper crane.)
JTE: Oh! How nice!
Class. Look at this paper crane.
This is the paper crane made by Charity.
Do you like this one? Oh! You don't like it.
This is the paper crane made by me.

2. Pre-listening activities

JTE: Can you play baseball, S1?
S1: Yes, I do. I like baseball very much.
JTE: Oh! You know how to play baseball. Can you skate, S2?
S2: No, I can't. I can't skate. But I can swim very well.
JTE: You don't know how to skate, but you know how to swim. Now listen to us. We'll talk about a paper crane. Do you know the meaning of the paper crane?
Ss: Yes. It's 'tsuru' in Japanese.
JTE: That's right.

3. Listening tasks

- ① To have the students make sure of today's point.

JTE: I can skate. I know how to skate.
I can ski. I know how to ski.
I can speak English. I know how to speak English.
I can cook fish. I know how to cook fish.
'how to ~' means '~ shikata' 'yarikata' in Japanese.

- ② To have the students answer the questions on the dialogue.

JTE: Can Charity make paper cranes?
S3: Yes. She can make paper cranes. She is good at making paper cranes.
JTE: Do you know how to make paper cranes?
S4: No, I don't. But my friend Akiko can make paper cranes.
JTE: Oh, really? Do you know how to make a paper crane, Akiko?
Akiko: Yes, I do. I like to make paper cranes.

4. Post-listening activities

JTE: Make one dialogue using "how to ~" in a group within 5 minutes. And write the dialogue on your sheet.
Ss: All right. Let's make a dialogue.

注 以下の「資料」省略。

「英語の歌を聞く」「やさしい英語の物語を聞く」「教科書の本文を読み、内容順に絵を並べる」「教科書の NEW WORDS の説明を英語で聞く」「本文の内容に関する T/F の問題を英語で聞く」「クイズの問題を聞く」「game で英語を聞く」(各資料とも、前掲の「資料」1~5 と同じように、次の4項から成る。1. Listening materials 2. Pre-listening activities 3. Listening tasks 4. Post-listening activities)

パーソナルコンピュータを利用した、 生徒の自己表現力育成

(概要)

鳥取県/中山町立中山中学校教諭

松本昭範

資料: p. 47-p. 49

1 はじめに

新学習指導要領も移行措置を終え、その学力観に基づいた指導が本格的に実施されている。特に英語科においては、生徒による「表現活動」が重視されることとなった。

生徒の「自己表現力」とは、英語を用いなければ相互の意志疎通が図れないような状況下で、生徒が自分自身の表現したい内容を、既習の事項を応用しながら相手に伝えられる能力を言うのであろう。

生徒一人一人が自分の表現を追求していくことを求めなければならず、指導も、生徒の様々な表現をより適切なものへと導いていく形態を求められることになる。

正解か、誤答かといった単純な評価が困難な中で評価しようとするならば、極端な言い方をすれば、一人あたり1分強の時間に指導が完結できるような問題の量として一人一人順に評価していくしか方法はない。

教室に指導者が一人しかいない場合、指導の困難さは避けて通ることのできない課題である。

しかし今日、中学校においては、ほぼ100%、パーソナルコンピュータ（以下、PCと表す）が導入されている。そして、1人～2人に1台の割合でこれを利用できる環境が整ってきた。

このPCが指導者(の補助)としての役割をもし果たすことができるのなら、生徒は、50分の学習時間の中で、教師一人の場合の数十倍の密度で学習を進めることが可能になってくる。

そこで、今回は、現在中学校に導入されているPCを用いて、どのような実践が可能になるのか、またその実践によってどのような効果が期待できるのかを明らかにしていきたいと考えた。

2 中学校におけるパーソナルコンピュータ環境

ハードウェアからもソフトウェアからも、今回意図した生徒の自己表現力を育てていくための環境は、決して十分とはいえない状況である。ドリル型ソフト以外の「文法チェックプログラム」や「和英・英和翻訳ソフトウェア」は、実務に英語を活用する人たちにとっては有効でも、英語に初めて接する中学生には、コメントが英語で出力されたり、初歩的な文章でも誤訳されたりして、使にくいことが判明した。(出力例1-3)

勤務校では、生徒用PCにもハードディスクが内蔵されている。全国的にみると、これらソフトウェアが導入できない学校がほとんどであろう。

中学校のPCハードウェアの現状と中学生の学習状況に配慮したソフト開発を、ぜひ期待したいものである。

3 授業実践の目的

さて、今回の実践においては、PCを用いて学習活動を展開することにより、生徒の学習密度を高め、生徒の自己表現力をより高めることをねらいとした。

より具体的には、従来、生徒の「自己表現力」(特に「書くこと」において)の授業中における

指導は、プリントなどに取り組みながら、教師の机間巡視などによって援助を行ってきたが、それをPCによるドリル学習に置き換えることによって、どれだけ学習の効果を上げることができるのか評価することを目的とした。

4 授業実践の方法

4.1 実施対象学年

授業実践の実施学年は1年生とした。本校の1年生は

A組 29名（男子13名，女子16名）

B組 29名（男子13名，女子16名）

C組 30名（男子14名，女子16名）計88名である。

4.2 実施時期

実施時期は、本校1年生3クラスとも11月下旬から12月中旬までの約1か月間とした。

本校では、“Sunshine English Course book 1”で学習を進めているが、2学期末までに3人称、疑問詞、助動詞、現在進行形などひとつおりの文法事項の学習が終わるように教材が配置してあり、実施時期として一番適切であると判断したためである。

実施時間数は、事前テスト2時間、授業実践8時間、事後テスト2時間の12時間である。

4.3 実施した二つの指導方法について

PCを用いた学習と、プリントを用いた学習の二つの学習方法を用意した。そして、以下のように実践を進めた。

- 実践の開始直前に事前テストを行うこと。（11月下旬）
 - 平成5年度第1回英検5級問題（資料1〈省略〉）
 - 自作テスト1（資料2）
- 今までに学習した事項について、週4時間の英語の時間の内、外国人英語指導助手とのTeam Teachingでない2時間に、PCかプリントかどちらかで学習を行っていくこと。
- 生徒は、実践の開始時にPCかプリントかどちらか好きな学習方法を選択できるが、中途の変

更は一切できないこと。

選択の結果は、

A組 29名中、PC17名、プリント12名

B組 29名中、PC22名、プリント7名

C組 30名中、PC23名、プリント7名

計、PC62名、プリント26名

であった。

- PCでは、Lines CAI Data Base（ライズ教育研究所）でドリル学習を行うこと。プリントは「タイガースプリント」（鳥取県名和町立名和中学校校長・岩田克己先生作成）で行うこと。
- 一つの学級で、PC希望生徒が20人以上あった場合には、1台のパソコンに2人で学習を行う場合もあること。
- PC/プリントのどちらでも、1年生入学当初から2学期末までの学習事項について、ほぼ学習した順に復習していくこと。
- PC/プリント学習の日には、PCかプリントを用いて、自分のペースで学習を進めること。
- 質問があるときには先生を呼ぶこと。先生は授業時間中いつも教室内全体を巡視していること。
- 1講座/1枚やり終えたあとは、各自補充PC講座/補充プリントに時間いっぱいまで取り組むこと。
- 授業の欠席者に対しては、特に補習は行わないこと。
- 実践の終了後に事後テストを行うこと。（12月下旬）
 - 平成6年度第1回英検5級問題（資料3〈省略〉）
 - 自作テスト2（資料4）
- 実践終了後にアンケートを行うこと。（資料5）

5 授業実践の内容と生徒の取り組み

5.1 PCを用いた取り組み

Lines CAI Data Base教材は、すべて1枚のCD-ROMに入っており、教師機から20台の生徒用PCへ、生徒の学習進度に応じて、必要な教材データがCD-ROMから自動的に転送される。

問題はすべて、単語を（ ）に一つ補うか、記号選択か、語群整序かいずれかの形式であり、全文記述等の問題は無い。生徒個々の正答率の違い

によって、出現する教材画面と出現しない教材画面がある。(全問正解であったような場合、解説やヒントの画面は提示されない)

また、一つ一つの問題画面に、どのような設問がなされているかは、教師が実際にその講座に取り組んでみなければわからない。

生徒たちは、実践の期間中生き生きとPCに取り組んでいた。教室の授業やTeam Teachingの場面では自信なさそうにしている生徒が積極的に質問したり、50分の授業時間が終わっても、1講座終了してなければ終了するまで残って取り組む姿がほぼ毎時間見受けられた。

PCへの親しみは、事後のアンケートにはっきり見て取ることができる。

反面、問題で誤った解答をした場合、「なぜ間違えたのか」ということよりも、「何番が正解なのか」に生徒の注意が集中していた。同じ誤りを別の画面で2度3度と繰り返して初めて、「ああ、そうか」と気づく場面を何度も見かけた。もちろん、それは、問いを一つずつクリアしていけるPC学習の長所でもあるが、自分の間違いにもう少し目を向けさせることができれば、表現力の向上に結びつけられるであろう。

もう一点、2人1組で取り組むことになったペアでは、明らかに英語の「力」の上位の生徒に下位の生徒が依存してしまう傾向が顕著に見られた。

今回、できる限り生徒の自由に決めさせたのだが、2人ペアで取り組みをさせるときには、この点への配慮が今後不可欠であると感じた。

5.2 プリントを用いた取り組みの概要

プリント学習は、「タイガースプリント」による。(資料6に例を示す)

生徒が、その単元の学習で習得しておかなければならない表現、誤りやすい問題がコンパクトにまとめてあり、しかも、生徒が英語の文章を全部記述することをかなりの問題数要求している。

わからないところについては、教科書や辞書、友だち、教師にあたって調べるようにさせ、ひととおり自分で仕上げられたら、各自正解と照らして自己採点させた。

この場合、生徒の「力」により、取り組みは大

きくばらつくこととなった。

英語が「苦手」で単語が十分に書けない生徒は、教科書にあたって単語を調べ記入するだけで多くの時間を費やし、全文英作文などには手も足も出ない状況が多く見られた。

プリント学習の生徒が少ない分、個別指導の時間はとりやすかったのだが、力と問題とのギャップは最後まで埋めることができなかった。

この点は、PCで学習した生徒が一つずつの単語を埋めて画面をクリアしていったのと大きな違いであった。

逆に、自分で文章も書けるくらいの力のある生徒にとっては、ちょうど歯ごたえのある問題で、自分の力でスムーズに進めていた。

間違えていたときには、自分の書いた英文のどこに間違いがあるのか、それは本当に間違いなのか、どう直せば正解になるのかを問い直す姿勢が常に見受けられ、結果として、点数も向上していた。

6 実践の効果に関する考察

6.1 事前・事後のテストから

資料7に、今回の実践の前後に行ったテストの平均点、標準偏差を示す。

集計については、教師が生徒の解答をPCに入力し、正解もあわせて入力して、自動的に集計採点を行った。各大問ごとに、平均点と標準偏差を算出した。

そして、一般問題、聞き取り問題それぞれの正答率により、A(正答率80%以上)、B(60%以上)、C(40%以上)、D(20%以上)、E(0%以上)の人数をカウントした。(資料8)

資料7では、2回の英検問題の難易に若干相違がありそうなので、英検結果の正答率表から逆にAを正答率90%、B:70%、C:50%、D:30%、E:10%と仮定して、全国平均点を逆算し、参考のため掲載した。

自作問題では、生徒が自分の表現したい英文を丸ごと書く力を見ようとした。

1問につき、文法的に問題なく英文が書けていれば1点、文法的には十分といえないが、会話として発言したときに英語指導助手に十分にその意

図が伝えられるものならば、0.5点とし計算した。問題4の自由英作文では、1種類の英文につき1点として計算した。

問題への慣れ、そして約1か月間での自然な伸びもあるので、結論は出しにくいですが、英検一般問題「問題1」,「問題3」,聞き取り問題「問題4」では、どちらの学習法も効果を上げているようである。細かく見てみると、一般問題「問題1」ではややプリント学習が、一般問題「問題2」と聞き取り問題「問題2」では、PC学習がより伸びを示しているように見受けられる。

自作問題では、「問題2」「問題3」でプリント学習者が、「問題4」ではPC学習者がより高い伸びを示したようである。この場合、やはり、全文を表現することを繰り返し学習したプリント学習者が「問題2」「問題3」でその力を発揮して、「問題4」のような自由英作文では、より「書こう」という意欲の高まったPC学習者の方が多くの英文を記述したと考えられるのではなからうか。

6.2 アンケート結果から

資料9-1, 2に、事後のアンケートの集計結果を示す。アンケート結果には、テスト結果とは異なり、はっきりとした違いが見られた。

特に問14以降、今回の取り組みに対する評価を聞く設問に対して、PC学習の生徒からは、格段に高い肯定的な感想が得られたのである。問14, 問20で、PC学習者の割合の3倍以上の生徒が強く「はい」と解答していることは見逃すことはできない。

問21以降の記述を見てみると、PC学習の生徒からは、

- 手早くできる。
- 何回でも同じところを学習できる。
- 1画面終わると、必ず『もう一步』などのコメントが添えてある。
- マイペースでできる。
- 間違えたらやり直しができる。
- 必ず説明が書いてある。
- 簡単にたくさん勉強できる。
- 楽しくできる。
- 先生がいなくても、自分で説明を見て自分で

点数が出せる。

などが寄せられていた。

逆に、プリント学習の長所については、

- プリントの方は自分の手で書いているから、自分の手で覚えられる。
- 読む力と書く力がつく。
- プリントは、パソコンよりも先生がじっくりとつきあって教えてくれる。

など、「書くこと」への意識づけが強く窺えた。

7 終わりに

当初計画していた生徒の作成した英文を直接PCで評価して行う「自己表現力の育成」が、ソフトウェアを中心とした環境の不十分さのために実現できなかったのは、本当に残念であった。

また、今回の実践においても、「何で自己表現力の伸びを測るのか」という点には、特に中学校1年生という英語学習の量の少なさから困難を感じ、問題をもっと練るべきではなかったかと反省している。

しかしながら、全国的に見ても、中学校におけるPCを用いての英語学習は、まだそのスタートを切ったばかりである。その点では、失敗や気づいたことも含めて、この実践から得られたことは、決して少なくはないと自負している。

今後、さらに様々な角度からPCを用いた実践・研究が幅広く進むように、また、その際にいくらかでも今回のこの実践が役立つことを祈りつつ、実践のまとめとしたい。ご協力をいただいた各方面の皆様には、心よりお礼を申し上げます。

(出力例1) CORRECT GRAMMER 出力結果

(入力した生徒の英作文)

My hobby is reading.
I like 'Tokinokagayaki'.
This story is beautiful!
I don't cycleing.
I reading is every Saturdays.
I love reading.

(修正アドバイス)

My hobby is reading.
I like ['-スペルが間違っていますか?-' Tokinokagayaki'.
This story is beautiful!
I don't ['- Consider 'cycling' instead of 'cycleing'.
-' cycleing.
I reading ['- Consider 'am' instead of 'is'. -] is

【— The word 'every' does not agree with 'Saturdays'.
—] every 【— Consider 'Saturday' instead of
'Saturdays'. —] Saturdays. I love reading.

(修正済み英文への評価)

1 段落			
6 文章			
22 単語			
39 音節			
0 受動態文章	Flesch Reading Ease 評価	53.1	普通
0 長い文章	必要な学年レベル	12.1	
	%のアメリカの成人が理解	69	
0 ミススペルの単語	Flesch-Kincaid 学年レベル	6.8	
0 修正された文章	Gunning Fog index:	6.9	
0 読みにくい文章			

(出力例2) E-J BANK for Windows 出力結果

(入力した英文: 教科書 PR01-3) (出力された日本語)

Emily, this is my father. Emily, これは私の父だ。

How do you do, Mr. Oka? どのようにしてあなたは
するか, Mr. Oka?
How do you do, Emily? どのようにしてあなたは
するか, Emily?
Nice to meet you. ニース, あなたに遭遇す
るために。

(出力例3) J-E BANK for Windows 出力結果

(入力した日本語)

(出力された英文)

エミリー, こちらが私 エミリー here is my father.
の父です。
初めまして, 岡さん。 Initial めまして, hill.
初めまして, エミリー。 Initial めまして, エミリー。
お会いできてうれしい It is glad as being able to
です。 meet.

CORRECT GRAMMER は友友金属株式会社のご厚意によりサ
ンプル版を貸与していただきました。E-J BANK for Windows,
J-E BANK for Windows は亀島産業株式会社の商標です。

資料

資料1: 平成5年度第1回英検5級問題〈省略〉

資料2: 自作テスト1

- 次のことを聞きたいときには, どのように言えばよいでしょう。英語で書きなさい。
 - これ(プレゼントなどを指して)はほくにくれるの?
 - これ何?
 - (誰かを指して)あの人を知ってる?
 - (電話で)秋子ですか, それとも春子ですか?
 - たくさん友だちがいますか?
 - あれは, ホワイトハウス (the White House) ですか?
 - これは, だれのペンですか?
 - どちらが, 私の机ですか?
 - あなたは, 何のスポーツが好きですか?
 - 冬子は, 音楽が好きですか?
- 次のように言われたとき, あなたは, 何と言いますか。英語で書きなさい。
 - How are you?
 - How do you do?
 - Nice to meet you.
 - This is a present for you.
 - What's this? (右の絵〈省略〉を指して)
 - Do you clean your classroom every day?
 - Do you go to school on Sundays?
 - Is your friend a baseball player?
 - Does your friend have a Super Nintendo?
 - Which season do you like?
- 次のような時に, どのように言えばよいでしょうか。英語で書きなさい。日本語の()の中には, あなたが自由にあてはまることばを入れて文章を作りなさい。
 - いらっしゃい, ()さん。(2) はじめまして。
 - 私は, (名前)と言います。
 - 私は, ()の出身です。
 - 私は, ()が好きです。
 - 私は, ()が好きではありません。
 - 私は, 日曜日()をしています。
 - 私の友だちは, ()さんです。
 - この()を使いなさいよ。
 - ()しましょう。
- 'My hobby' というタイトルで, 自由に英文を書きなさい。できるかぎり, たくさん書いてみましょう。

資料3: 平成6年度第1回5級問題〈省略〉

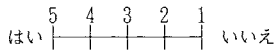
資料4: 自作テスト2

- 次のことを聞きたいときには, どのように言えばよいでしょう。英語で書きなさい。
 - これ(プレゼントなどを指して)はほくにくれるの?
 - これ何?
 - (誰かを指して)あの人を知ってる?
 - (電話で)秋子ですか, それとも春子ですか?
 - たくさん友だちがいますか?
 - あれは, ホワイトハウス (the White House) ですか?
 - これは, だれのペンですか?
 - どちらが, 私の机ですか?
 - あなたは, 何のスポーツが好きですか?
 - 冬子は, 音楽が好きですか?
- 次のように言われたとき, あなたは, 何と言いますか。英語で書きなさい。
 - How are you? (2) How do you do?
 - Nice to meet you. (4) This is a present for you.
 - What's this? (右の絵〈省略〉を指して)
 - Do you clean your classroom every day?
 - Do you go to school on Sundays?
 - Is your friend a baseball player?
 - Does your friend have a Super Nintendo?
 - Which season do you like?
 - Is your English teacher popular?
- 次のような時に, どのように言えばよいでしょうか。英語で書きなさい。日本語の()の中には, あなたが自由にあてはまることばを入れて文章を作りなさい。
 - いらっしゃい, ()さん。(2) はじめまして。
 - 私は, (名前)と言います。
 - 私は, ()の出身です。
 - 私は, ()が好きです。
 - 私は, ()が好きではありません。
 - 私は, 日曜日()をしています。
 - 私の友だちは, ()さんです。
 - この()を使いなさいよ。
 - ()しましょう。
 - 私の友だちは, ()をしません。
- 'My hobby' というタイトルで, 自由に英文を書きなさい。できるかぎり, たくさん書いてみましょう。

資料5: アンケート設定

1年 組 番 氏名 (ペア)

次の質問に答えて下さい。〈編集部注: 1~12, 14~20には, それぞれ次の回答欄付き〉



1. あなたは、英語が好きですか。
2. あなたは、英語で話してみたいですか。
3. あなたは、英語を聞いてみたいですか。
4. あなたは、英語で文章を書いてみたいですか。
5. あなたは、英語の文章を読んでみたいですか。
6. あなたは、英語をもっと勉強したいですか。
7. あなたは、英語を家庭で熱心に勉強しますか。
8. あなたは、英語を学校で熱心に勉強しますか。
9. 授業で、自分からどんどん話そうとしますか。
10. 授業で、自分からどんどん聞こうとしますか。
11. 授業で、自分からどんどん書こうとしますか。
12. 授業で、自分からどんどん読もうとしますか。
13. 授業では、パソコン、プリントのどちらを選びましたか。
(パソコン・プリント)
14. パソコン・プリント学習は楽しく進みましたか。
15. パソコン・プリント学習がマイペースでできましたか。
16. パソコン・プリント学習で話す力が伸びたと思いますか。
17. パソコン・プリント学習で聞く力が伸びたと思いますか。
18. パソコン・プリント学習で書く力が伸びたと思いますか。
19. パソコン・プリント学習で読む力が伸びたと思いますか。
20. これからもパソコン・プリント学習をしたいですか。
21. パソコン・プリント学習の良いところはどこだと思いますか。
22. パソコン・プリント学習の良くないところはどこだと思いますか。

資料 6: タイガース・プリント (Program 6) Part I

- (1) 次の英文を日本語に直さない。〈編集部注。解答欄省略〉
 - 1) Those are beautiful pictures, too.
 - 2) We are your good friends.
 - 3) Let's have a barbecue there this Saturday.
 - 4) Who are those three boys? They are Takeshi, Toshio and Jiro.
- (2) 次の英文を複数形で書き換えなさい。(応用編は Part II で学習しようね)
 - 1) I am a boy. 2) You are my friend.
 - 3) This is a chair. 4) Who is this boy?
- (3) 次の日本語を英語で書きましょう。

1) 私たちの	2) 少女	3) アメリカの
4) これらの	5) 誰	6) 庭
7) 家庭	8) 家	9) 絵
10) あれらの	11) バスポート	12) 感じる
13) 我々は	14) 旅行	15) とうとう
16) 37	17) 少年	18) いつか
19) 自由の女神像	20) 彼らは	
- (4) 次の英文を疑問文に直して、yes で答えなさい。
 - 1) These are Japanese caps.
 - 2) You are good girls.
 - 3) They're nice boys.
- (5) 次の英文を単数形に直さない。
 - 1) Those are American caps.
 - 2) Are these your pictures?
 - 3) We're here at last.
- (6) 次の日本語の意味になるように _____ に適当な語を入れなさい。
 - 1) バスポートをどうぞ。はい、どうぞ。
Passport, please. _____.
 - 2) この少女たちはあなたの友だちですか。いいえ、違います。
_____ girls your _____? No, _____ are not.
 - 3) あれらは椅子ですか、それとも机ですか。

Are those _____ or _____?

- (7) 次の文を英文に直さない。
 - 1) 今週末の日曜日に京都に行きましょう。
 - 2) 私たちは多くの友だちを持っています。
 - 3) 私たちの家庭によくいらっしゃいました。

タイガース・プリント (Program 6) Part II

- 1) 次の語を複数形にしましょう。

1 present	2 telephone card	3 tape
4 cap	5 house	6 pumpkin
8 pen	9 chair	10 pencil
12 table	13 desk	14 door
16 room	17 song	18 day
20 friend	21 fork	22 chopstick
24 temple	25 shrine	26 lantern
28 seat	29 passport	30 yard
32 you	33 this	34 that
36 this girl	37 that boy	38 my friend
40 the yard		39 meat
- 2) 次の文を複数形にしましょう。
 - 1 This is a present for you. 2 Yes, it is.
 - 3 Is this a tape, too? 4 This is a nice cap.
 - 5 This is my house. 6 What's this?
 - 7 It's a pumkin. 8 What's that?
 - 9 It is an egg. 10 I'm from Tokyo.
 - 11 Do you know that song? (主語だけ複数形にすること)
 - 12 I like rock music. (主語だけ複数形にすること)
 - 13 Is it a temple? No, it is not.
 - 14 You are my friend.
 - 15 This isn't a table.
 - 16 Is that an apple or an egg?
 - 17 Are you in the room?
 - 18 Yes, I'm in the room. (17の答え)
 - 19 What's that? It's a nice cap.
 - 20 The desk is my desk.
- 3) 次の文を単数形に直さない。(a と an がつく時がありません)
 - 1 These are buildings.
 - 2 Those are telephone cards.
 - 3 They are chairs.
 - 4 They are our desks.
 - 5 What are those?
 - 6 We are your good friends.
 - 7 We usually use chopsticks.
 - 8 Those are not notebooks.
 - 9 Are these my pencils or your pencils?
 - 10 Who are these boys?
- 4) 次の日本語を英文に直さない。
 - 1 彼らはヒトンとユミコです。
 - 2 あの三人の少女たちは誰ですか。

資料 7: 英検問題における事前・事後テストの比較

事前テストは、1993年第1回英検。事後テストは、1994年第1回英検。太字は英検正答率表から推計した全国平均点。PC学習者62名、プリント学習者26名の平均と標準偏差

英検 5 級一般問題 平均点 (標準偏差) ……は実施せず

		問題 1	問題 2	問題 3	問題 4
事前	PC 学習	4.0 (1.9)	4.7 (2.0)	1.0 (1.0)	……
	プリント学習	3.4 (1.8)	4.8 (1.9)	1.2 (1.4)	……
	英検	6.0	5.9	2.5	2.5
事後	PC 学習	5.3 (2.5)	4.6 (2.3)	2.2 (1.4)	1.4 (1.2)
	プリント学習	5.4 (2.2)	4.0 (1.8)	2.2 (1.1)	1.7 (1.3)
	英検	5.4	5.0	2.7	2.5

英検 5 級聞き取り問題 平均点 (標準偏差)

		第 1 部	第 2 部	第 3 部	第 4 部
事前	PC 学習	4.2 (0.6)	8.1 (1.9)	3.2 (1.2)	3.0 (1.3)
	プリント学習	4.2 (0.7)	8.0 (1.3)	3.4 (1.2)	2.8 (1.2)
	英検	3.9	8.2	3.5	3.1
事後	PC 学習	4.3 (0.8)	7.8 (1.5)	3.2 (1.1)	3.4 (1.3)
	プリント学習	4.3 (0.7)	7.4 (1.3)	3.1 (1.0)	3.1 (1.5)
	英検	4.1	7.4	3.3	2.7

自作問題 平均点 (標準偏差)

		問題 1	問題 2	問題 3	問題 4
事前	PC 学習	3.1 (2.6)	4.7 (2.7)	4.2 (3.0)	0.6 (1.1)
	プリント学習	3.0 (2.3)	4.3 (2.8)	3.7 (3.0)	0.4 (0.8)
事後	PC 学習	4.6 (3.3)	7.0 (3.4)	5.0 (4.0)	0.9 (1.3)
	プリント学習	4.8 (3.0)	7.0 (3.5)	5.0 (4.0)	0.5 (0.7)

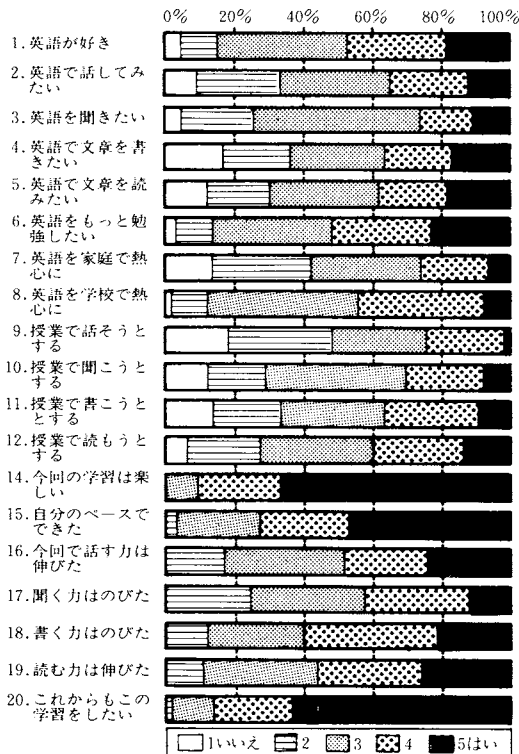
	事前			事後			
	英検一般問題	英検聞取問題	自作問題	英検一般問題	英検聞取問題	自作問題	
事前テスト	A	0 1	28 9	1 0	A 4 0	27 8	11 0
	B	8 2	22 11	11 2	B 13 5	26 13	12 8
	C	22 7	7 3	19 8	C 21 9	8 4	14 5
	D	27 15	2 0	13 6	D 20 12	0 0	12 6
	E	5 0	0 0	18 9	E 4 0	0 0	12 4

〈注〉 テスト当日、欠席者があったため、合計の人数は必ずしも一致していない。

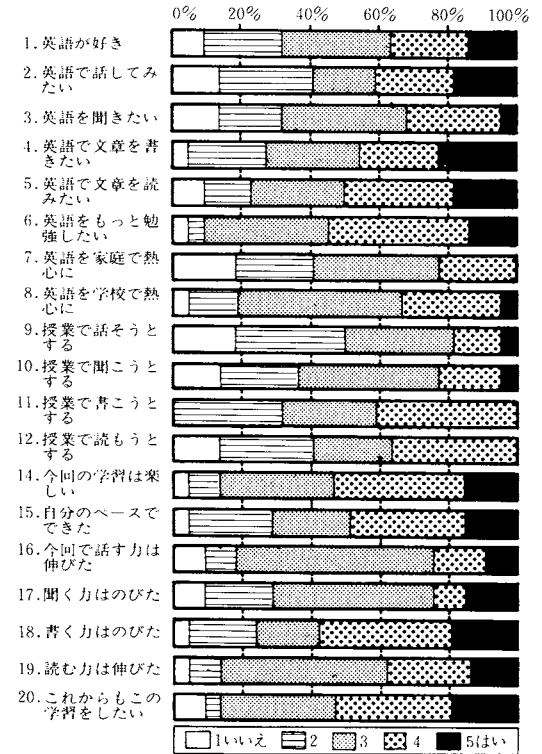
資料 8: 事前事後テストにおける正答率分布

正答率 A: 80%以上 / B: 80%未満 60%以上 / C: 60%未満 40%以上 / D: 40%未満 20%以上 / E: 20%未満 0%以上
上段 PC 学習者, 下段 プリント学習者

資料 9: アンケート結果 (パソコン学習生徒)



アンケート結果 (プリント学習生徒)



Inferential Listening の能力向上をめざす授業に Media をいかに取り入れていくか

東京都立東大和高等学校教諭

岩崎充益

資料: p. 59-p. 61

はじめに

本校でも、オーラル・コミュニケーション B を採用し、そろそろ一年がたとうとしている。この授業は LL を使ってリスニング能力の向上をめざすべく、いろいろと工夫を凝らしている。この授業は生徒に人気があり、授業に遅れることなく LL 教室へやってくる。

私は長年、リスニングの指導をやってきて、彼らが聞く能力を身につける一つの鍵として、推測能力 (inferential ability) があるのではなかろうかと感じてきた。この一年間、推測リスニング (inferential listening) を主眼にした教材、授業方法を開発、研究してきた。ここに、この結果をまとめてみた。

1 理論的背景

1.1 リスニング活動とは

人間の成長初期に獲得する最初の言語技能がリスニングであろう。Sales (1985) は幼児期、母親の声を認識し、それに反応したり、問いかけたりするうちに、すべて人間に備わっている言語文法能力 (human grammar) を養っていくのであると言っている。

コミュニケーション活動の第一歩はリスニングにあると言っても過言ではなかろう。必然的に、生まれながらにしてリスニング能力が欠けている時、言語活動は停滞したままで、コミュニケーションの手段である speaking 等へと発展していかない。

このリスニングが、他の言語能力に比して一番習得も難しく、伸ばさせるのに努力を要するものと思われる。なぜなら、リスニング活動における情報は一瞬にして消え去るからである。一瞬のうちに、その情報を聞き取らなければならない。

1.2 EFL 環境下における理想的なリスニング活動とは

効果的なリスニング活動を始めるにあたって、私は次の三点に目標を定めている。

(1) 話の主旨 (gist) に焦点を絞って聞き取る訓練

日本人生徒にリスニングテストを課してみても気づく点は、すべてを聞き取ろうとする態度である。そのため、文中の一箇所でも耳慣れない語が混入していると、そこで思考が停止してしまう。話の主旨を適切につかむ訓練をするためには、pre-listening を効果的に運用しなければならない。

例えば、これから聞く内容の場面を图示する。Q and A などその内容を予測させる。リストを作り、内容の主要な点を聞く準備をする。必要なら、主要な語彙の意味をこの段階で確認しておく。

次に、while-listening の中でこうした予備知識を手がかりに、話者の主旨をつかむ訓練を積み重ねていく。

(2) 真正 (authentic) な教材を真正な環境で与える

これはもはや自明の理となりつつあるので、詳述は避けるが、真正性を高める一助として、メディアの活用はいうまでもない。この研究の主題も、メディアの活用と inferential listening 能力の伸長ということであり、ここで、いかにメディアを活用

用すべきか少し触れてみたい。

メディアといっても、ビデオやテレビに限定されるものではない。教室において、ポスター、机、椅子、壁などすべてがメディアになりうる。これらを介してコミュニケーションを図るとき、広義のメディアと言えよう。

教室内でのコミュニケーション活動の理想的姿とは、このメディアをいかに授業へ取り入れていくかである。教室内では、教師がコミュニケーション活動の主導権を握るのが一般的である。しかし、外部の世界では、コミュニケーション活動は自発的になされる。

できるだけ外部の世界に近い環境を創り出すために、教材の工夫が要求されてこよう。見ること、聞くこと、話すことなどの多語言語スキル (multilingual skills) を同時に刺激するような教材の開発が要求される。

Fanselow (1987) はリスニング能力の向上をめざした授業を進めるにあたり、次のように言っている。

“Try having them attend in more than one way at the same time, as we usually do outside classroom. Have them view a series of slides or pictures during a listening exercise.” (注1)

教室内においても、生徒が自発的にコミュニケーション活動を始めるような環境を設定しなければならない。そのためには、Krashen らが主張するように、コミュニケーションの手段として、ジュスター、相手の表情を読み取る訓練なども教材の中に含めていかねばならない。(注2)

(3) 推測リスニング (inferential listening) を取り入れる

冗長性 (redundancy) という語がある。比較的読むことに比して聞くことの方が、この冗長性が多く含まれている。この redundancy をいかに把握できるかで、聞き取り能力も違ってくる。

redundancy を把握する際、推測能力が要求される。話者の意図をくみ取るために、まずこの redundancy を把握する。それを手がかりに、推測能力を働かせる。理想的なリスニング活動とは、この推測能力を刺激するような教材を与えていくことであろう。

市販の教材には、一度にあまりにも多くの information を与えすぎているものもある。内容を問いただす質問も、micro なレベル、macro なレベルのものなどが混在している。

私がこの研究で実践したリスニング活動の順序は、次のとおりである。

まず、pre-listening 活動の一環として、本題の内容を予測させる絵、映像などを提示する。また、文化の違いなど内容が専門的なものに及ぶ場合、この段階で語彙を説明しておく。また、この段階ですでに cloze exercise を提示し、予想してみる。

while-listening の第一段階として、映像または静止画のみを頼りに、もう一度先ほどの cloze exercise をやってみる。

第二段階として、テープつまり音声のみを頼りに、同じ内容の cloze exercise をやる。

いろいろな教材をこうした方法で生徒に提示し、聞き取り訓練を積んでいく。こうした過程の中から、redundancy をつかむコツを覚えさせる。

では、次に、この推測リスニング (inferential listening) の定義をここで明らかにしておきたい。

1.3 推測リスニング (inferential listening) の定義

まず、社会言語学 (sociolinguistics) では、この inferential という語を、どのように定義しているのだろうか。

Hudson (1980) は、inferential というものは、われわれがすでに既知なる物として身につけている知識を手がかりとして、何か新しいものを発見していく能力であると定義している。

その知識は記憶となり、次の未知なる知識を予測する上の礎となる。彼は memory と inferential を区別し、さらに concepts と propositions とを対比して語っている。(注3)

Rost (1994) は、リスニング活動で、この inferential は重要な能力であると前置きし、前進型推測 (forward inferencing) と後退型推測 (retroactive inferencing) の二種類があると言う。forward inferencing は、先述した Hudson の定義と一致する。この retroactive inferencing の応用として、“filling gaps”や“filling in missing information”の例を紹介している。

この missing words はいつも content word でなければならない。Rost によると、この content word を手がかりに推測能力を発揮するのだと主張している。

Nunan(1985)は、inference を高次推測 (high-inference) と低次推測 (low-inference) とに分けて説明している。手がかりが隠されていて困難な状況の場合、または複雑なとき高次推測が働き、逆にそれが自明の時など、低次推測が働くという。(注4)

Ellis (1985) は、ある新しい情報を取り入れる際、その情報理解の手助けとして、まず仮説 (hypothesis) を構築し、それを手がかりに推測能力を発展させると説く。(注5)

そして、この inferencing は、学習方略 (learning strategy) のなかで memorization, overgeneralization とともに、重要な要素の一つであると言う。

inferencing の必要性を説く言語学者の中で、中間言語との関連性でこの能力を説明している人に Krashen がいる。Krashen (1983) は、中間言語習得の鍵となる状況推測 (contextual inferencing) の重要性を説いている。彼の説を図示すると、以下のようなものである。

fact of experience	inferential leap	utterances or texts of discourse
--------------------	------------------	----------------------------------

(注6)

この推測能力は学習方略の重要な要素であると、彼も力説している。

日本語で「推測」と訳してきたが、英語で inferencing という代わりに predicting を使って、同じ主旨の状況を説明している言語学者もいる。

Wilkins (1976) は、situational syllabus の要として、状況を推測 (predicting) する活動を学習者に課していかなければならないと言う。(注7)

Nunan (1994) は、inferencing と predicting を区別して使用している。彼によると、inferencing は既知なる物の助けを得て未知なる知識を推測し、習得することであるとし、predicting は単純な推測動作そのものの意味であると言う。(注8)

先述した Krashen は、推測活動と言っても、状況によっては“making a good guess”のような表現で区別して使っている。(注9)

私は、推測リスニングを次のように定義づけたい。つまり、話者の発話に対し、ある手がかりを利用して既知なる知識の引き出しから推測力の助けを借り、理解の手がかりを見出すリスニング方略 (listening strategy) の一種である。

1.4 仮説の設定

この実践研究を進めるにあたり、対象グループを二つに分け、それぞれ違った教授法を施した。両グループの結果に統計上の有意差が生じるかどうかを知るため、t 検定値を算出した。

なお、t 検定値の有意差を実証する上で、次のような帰無仮説 (Null hypothesis) を立ててみた。

(1) 帰無仮説 1

同一教材を用いて、リスニング指導をしたとき、推測リスニングを主眼にしたグループと通常のリスニングの授業を受けたグループの間で、聞き取り能力の上で差が生じない。

(2) 帰無仮説 2

同一教材を用いて、リスニング指導をしたとき、推測リスニングを主眼にしたグループと通常のリスニングの授業を受けたグループの間で、読解力、文法能力、語彙力、イディオム等において能力の上で差が生じない。

2 研究方法

2.1 被験者

正確なデータを算出するためには、数々の要因 (variability) を考慮し、両グループを選別しなければならない。その要因としては、言語能力、学習者の学習環境といった contextual variability と性別、年齢、動機等の individual variability とがある。(Hughes, 1989)

幸い本校の3年選択は、ちょうど同じ学力の生徒を選別し、能力別に編成している。英語選択クラスの中から、読解力、文法能力、語彙力、イディオム等について、ほぼ同じ学力を有する二つのグループを選び、実験群と統制群にした。(表1)

都立東大和高校は、東京の西に位置する普通校

表 1: Proficiency Test at the beginning of the term

Group	N	Mean	SD	Range
Group A	29	44.0	14.7	15-70
Group B	29	48.0	14.3	16-71
Two groups combined	58	46.0		

である。約 80%の生徒が大学に進学していく。この両グループも、ほぼ全員が進学希望の意思表示をしている。

グループ A (実験群…推測リスニングを主眼にしたクラス) は男子 14 名, 女子 15 名の計 29 名で構成されている。

グループ B (統制群…通常のリスニングの授業を受けたクラス) は男子 14 名, 女子 15 名の、やはり 29 名のクラスである。

選択の授業は週 2 時間あり、1 時間 50 分授業である。この実践研究のデータは、9 月から 2 か月間にわたり集中的に実施し、その結果を記録したものである。

なお、他の期間は週 1 時間のみメディアを使用してリスニングの指導をし、あとの 1 時間は通常の講読を中心とした授業を実施した。(資料 1)

2.2 実践授業展開例

(1) メディアの特徴をいかに活用するか

メディアの特徴について触れてみよう。比較を明確にするため、旧来の一般的な教材と対峙してみよう。メディアは新しい情報を提供することに意義がある (即時性)。メディアの対象は開かれている。老若男女を問わず、すべての人に対して情報を提供することを目的としている。

それに対し、学習教材の対象者は学習者に限られる。コマーシャルの例に見られるように、多くの人の関心を引きつけるように工夫されているのもメディアの特徴である。旧来の学習教材は、知識の伝達に主眼が置かれている。

以上のような理由で、メディアを十分に活用し、リスニング指導を進めてきた。教材として、各種の映画より、一つのシーンを取り出して使用した。主に caption 付きの映画ビデオを使用した。

しかし、ビデオを選択する上で注意しなければならないのは、あまり俗語や訛なまりの多い教材は初級

者に向かないということである。ちなみに、私がこの一年間使用した映画のリストと、リスニング教材としての評価を付記しておく。(資料 2)

メディアを使用し、この両グループで実際どのような形態のリスニング授業を展開したか、次に紹介してみたい。

表 2: Group A (実験群)

	メディア	活動内容	回数
Part 1	vision only	映像を見て推測を頼りに cloze exercise をやる	2
Part 2	sound only	音声のみを頼りに、先ほどと同じ内容の cloze exercise をやってみる。	2
Part 3	vision + sound	映像、音声を頼りに、cloze exercise をやる	1

表 3: Group B (統制群)

	メディア	活動内容	回数
Part 1	vision + sound	映像、音声を頼りに、cloze exercise をやる	1
Part 2	vision + sound	映像、音声を頼りに、cloze exercise をやる	1
Part 3	vision + sound	映像、音声を頼りに、colze exercise をやる	1

両グループで活動回数が違っている (表 2, 表 3)。これは映像から input する回数と音声から input する回数と同じ条件にするため、回数を合わせたためである。この活動は、1 時間の授業中に全 part を実施する。

両グループとも当然使用教材は同じである。教授者の使用言語は両グループとも英語である。

さて、実際の授業でどのような cloze exercise を使用したのかを、次に紹介してみたい。

(2) cloze exercise の種類と効果的な運用法

“cloze exercise” という語は、最初に W.L. Taylor (1953) によって紹介され、使用された。正確な cloze exercise というものは、まったく規則的な語数間隔を置いて空欄をつくっていく。

(注 10)

私が作成した exercise は、厳密な意味からして、cloze exercise ではない。強いて言うと、c-test に近いものである。

この論文では、混乱を生じさせないために、cloze exerciseの語を使用していきたい。clozeを作るときに特に留意しなければならないことは、どの語を空欄にし、生徒に答えさせるかである。

C. J. Weir (1988)によると、content word, noun, verb, adjectiveなどのclozeを作るとよいと言っている。いずれにしても、ある情報の要点をつかむ上で、主要な語をclozeにするとよい。そして、その語を聞き取るために、redundancyを把握させるようにする。

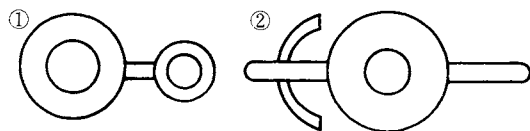
数々のタイプのcloze exerciseを作成してみた。(資料3)

それぞれ聞き取り教材の難易度に応じて違ったタイプのcloze exerciseを使用し、生徒が興味を失わないように工夫した。学習者にはいつも、これは語彙のテストではなく、スペリングのテストでもないで、音が聞き取れているものは正解とした。

(3) inferential gameを授業に取り入れる

映画だけでなく、絵などを使ってinferential gameを考案し、ときどき気分転換に使用してみた。

図1:



これは、LL教室の教材提示システムを使って大画面に映し出し、あらかじめ2~3名のグループを作って、何が描かれているか連想させるものである。とてもおもしろい連想を見出したグループが点を得る。

ちなみに、あるグループは図1①の絵を見て、“A Mexican is frying an egg.”と答えていた。また、同じグループは②の絵から“A Mexican is riding a bike.”と答えていた。

また、実験グループの推測能力をつけるため、資料4のようなhandoutを準備し、授業の中で、楽しみながら推測能力を刺激させた。

リスニングの練習用教材として、特別なリスニング・テープをALTの協力を得て編集し、授業の中で使用した。このテープには、意識的に、

“coughing”や“filler”を多く入れてあり、推測を使わないと聞きにくくしてある。また、他のテープには、単語の中心部の“s”などをとって発音したもの(例: legislature, translate)、または語の中間部分、特に母音などを無理に発音しないように録音したものなどがある(例: literature, class)。(資料5)

こうして特別に作成した聞き取り教材を使ってcloze exerciseをやってみる。学習者にとってはかなりハンディがあり、苦戦していた。しかし、何度か同じテープを流しているうちに、学習者もinferential abilityを駆使し、聞き取れるようになってきた。

2.3 データの測定、分析方法

データの測定、分析をするにあたって、量的検査(quantitative study)と質的検査(qualitative study)の両方を採用した。量的検査として、

- (1) 両グループの聞き取り能力の伸長をデータ化し、グラフ表示する。また、その数値の統計上の有意差を知るため、t検定値を算出した。
- (2) 両グループの読解力、文法能力、語彙力、イディオム等において、異なった指導法により、聞き取り能力において差が生じるか検証する。その方法として、年二回のproficiency test(資料6)の結果を比較し、t検定値を算出した。
- (3) アンケートをとり、生徒の目による授業に対する意見を集約する。

なお、質的検査として、

- (4) ビデオによる授業分析をする。もしも、この両グループにおいて聞き取り能力の伸長に関して変化があるとしたら、何らかの要因が考えられる。その要因の一つとして、教授者の態度、発話の方法、種類、それに対する学習者の反応があろう。両グループの授業風景をビデオに収め、それを分析する。

分析の手段として、Fanselowの考案したFOCUS(Foci for Observing Communication Used in Setting)を使用した。codingの結果を、米国コロンビア大学大学院生の協力を得て、多数の目で分析した。

3 結果分析

3.1 帰無仮説 1 の検証

表 4-1、4-2 は、それぞれ異なったリスニング指導により、聞き取り能力において、どのような差が生じたのかをパーセント表示したものである。それぞれのグループの平均正答率である。

表 4-1: Group A

No.	vision only	sound only	vision + sound
	part 1	part 2	part 3
1	13.0	36.0	42.1
2	13.3	31.3	58.4
3	35.5	49.7	71.8
4	23.7	30.5	57.5
5	11.6	26.8	49.2

注: 1: Sep. 3, 2: Sep. 17, 3: Oct. 6, 4: Oct. 15, 5: Oct. 22

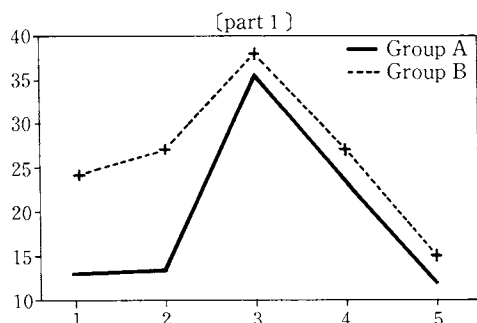
表 4-2: Group B

No.	vision + sound	vision + sound	vision + sound
	part 1	part 2	part 3
1	23.8	31.8	41.8
1	27.7	45.5	44.9
3	38.4	57.6	62.4
4	27.7	37.9	54.0
5	16.1	26.8	34.8

注: 1: Sep. 5, 2: Sep. 17, 3: Oct. 5, 4: Oct. 12, 5: Oct. 19

表 4-1 のグループ A を見ると、No. 3 の part 1 が比較的高得点になっている。グループ B との差も少ない。これは、教材に使用した映画の内容が動きが多く、推測しやすかったものと思われる。

表 4-2 のグループ B の結果を見ると、当然のことながら、No. 1、No. 2 とも、part 1 の成績は、グループ A よりかなり高い。グループ A は、No. 1、No. 2 とも、まだこうした推測リスニング



に慣れていなかったものと思われる。

次に、part 別にどのような変化が生じたかを分析していきましょう。

図 2 は part 1 の平均値をグラフ化したものである。No. 3 のテストでは、両グループとも、それほど差が生じていない。使用教材に動きが多く、推測しやすかったためであろう。また、cloze exercise も語数のヒントを与えるなどして、答えやすくしたためであろう。一般的にグループ B の方が高得点になっている。vision と sound の両方が与えられているので、当然の結果である。それに対して、グループ A は、この段階ではまだ生徒は推測だけで答えている。次に表 5 を見てみよう。

表 5: t-score of the part 1

No.	Group A (N=29)		Group B (N=29)		t	df	有意差
	Mean	SD	Mean	SD			
1	13.0	11.5	23.8	15.9	2.97	56	
2	13.3	15.5	27.7	17.2	3.35	*	
3	35.5	17.5	38.4	15.1	0.68		n.s.
4	23.7	16.3	27.7	18.8	0.87		n.s.
5	11.6	11.2	16.1	9.4	1.65		n.s.

*p<.05 n. s.: no significance

この表は、両グループの平均値を比較し、統計上の有意差を知るため、t 検定値を算出したものである。t 境界値は $p < 0.05$ で 1.671 である。その結果、No. 1、No. 2 とも統計上有意差ありと検定され、帰無仮説 1 は棄却された。グループ A は、No. 1、No. 2 とも、推測リスニングの方法にまだ慣れていなかったものと推定される。

No. 3~No. 5 までの実験に関して言えば、それぞれ有意差なしと判定され、帰無仮説 1 が支持された。つまり、推測リスニングを取り入れたグループと通常のグループとで、統計上聞き取り能力の伸長において差が生じていないと言えよう。

図 3:

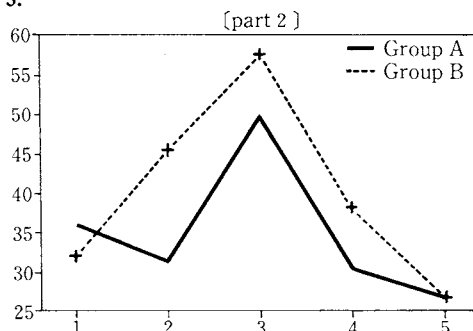


図3は、part 2におけるグループAとBの正答率の比較をグラフ化したものである。

No. 1はグループAの方が高得点になっているが、その他はグループBの方が得点は高い。この段階で、グループBはvision+soundの2回目を実施しており、正答率が飛躍的に高くなったものと思われる。

No. 2に顕著な差が生じているのは、教材の映画が少し雑音が多く、聞き取りにくかったものと思われる。グループAはこの段階で、音声のみに頼っているため、このような差が生じたものと思われる。

表6: t-score of the part 2

No.	Group A (N=29)		Group B (N=29)		t	df	有意差
	Mean	SD	Mean	SD			
1	36.0	6.1	31.8	23.0	0.95	56	n.s.
2	31.3	20.5	45.5	15.2	2.99*		
3	49.7	10.6	57.6	18.4	2.01*		
4	30.5	17.7	37.9	24.6	1.31		n.s.
5	26.8	12.1	26.8	15.0	0.00		n.s.

*p<.05 n. s.: no significance

表6は、同じpart 2の両グループの平均値を比較して、t検定値を算出したものである。T境界値は $p<0.05$ で1.671であり、No. 1, No. 4, No. 5は統計上有意差なしと判定された。したがって、帰無仮説1は支持されたことになる。つまり、両グループとも、異なった指導により、リスニング能力の伸長に対して差が生じなかったと言える。

ただし、No. 2とNo. 3は有意差ありと判定された。特にNo. 2は、グループAにとってやや聞き取りにくかったものと思われる。

図4:

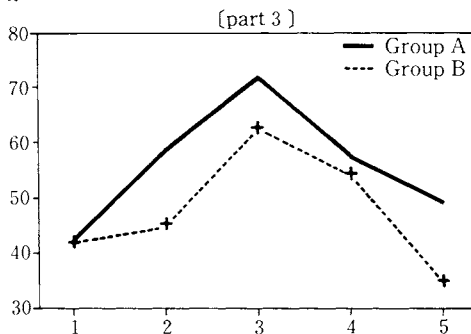


図4は、part 3における両グループの正答率をグラフ化したものである。この段階に至り、グル

ープAとグループBとの正答率が、No. 1を除き、他の回ではすべて逆転しているのがわかる。グループAは、この段階に至り、初めてvision+soundのメディアに接し、part 1, part 2で答えられなかった箇所を答えている。part 3の段階でinferential abilityが駆使されたものと推定する。ただし、No. 1はあまりこの指導方法に慣れていなかったものと見え、両グループに正答率の上でそれほど差が生じなかった。

次に、はたして統計上、有意差が生じているかを見てみたい。

表7: t-score of the part 3

No.	Group A (N=29)		Group B (N=29)		t	df	有意差
	Mean	SD	Mean	SD			
1	42.1	14.7	41.8	22.0	0.06	56	n.s.
2	58.4	12.4	44.9	23.9	2.7*		
3	71.8	11.6	62.4	15.8	2.58*		
4	57.5	27.7	54.0	29.1	0.47		n.s.
5	49.2	16.2	34.8	17.6	3.24*		

*p<.05 n. s.: no significance

表7は、同じpart 3の両グループの平均値を比較し、t検定を算出したものである。

T境界値は $p<0.05$ で、同じく1.671である。その結果、No. 1とNo. 4を除き、すべての回に有意差ありと検定された。

この結果、帰無仮説1は棄却された。Part 3の段階に至り、推測リスニングを導入したグループと通常のリスニングの指導を受けたグループとで、cloze exerciseを用いたリスニング能力検査に関し、成績上の差が生じたと断定できよう。推測リスニングを導入したグループの方が、リスニング能力の伸長が見られた。

次に、帰無仮説2を検証してみたい。

3.2 帰無仮説2の検証

表8: The Final Achievement Test

group	N	Mean	SD	df	t	s.g.
Group A	29	46.0	11.3	56	0.48	n.s.
Group B	29	44.7	9.2			
Two Groups combined	58	45.3				

p<0.05 n. s.: no significance

表8は、3学期の終わりに実施したThe Final Achievement Testの結果である。帰無仮説2を検

証するため、t検定値を算出した。なお、このテストは、読解力、文法能力、語彙力、イディオム等の能力を検証すべく考案されている。

t境界値は $p < 0.05$ で1.671である。その結果、有意差なしと判定された。つまり、帰無仮説2は支持されたことになる。

3.3 アンケート結果による考察

ビデオを教材として、リスニング能力の向上を図るべく、この一年間授業を運用してきた。一年の終わりに、アンケートを実施し、生徒の意見を集約した。

表 9-1:

質問：どんなジャンルのビデオが一番聞き取りやすかったですか。 ①映画 ②ニュース ③スポーツ ④コマーシャル ⑤音楽 ⑥その他				
	実験群	統制群	Total	Percentage
①	18	26	44	75.9
②	3	0	3	5.2
③	0	0	0	0.0
④	0	0	0	0.0
⑤	8	1	9	15.5
⑥	0	2	2	3.4
合計	29	29	58	100.0

リスニングの聞き取りやすさという観点から言うと、映画を選んだ生徒が両グループとも一番多くなっている。

なお、グループ A の生徒の中に音楽を選んだ生徒がいる。音楽もリスニング教材として活用できよう。

表 9-2:

質問：あなたはビデオを使った授業の時、英語それとも日本語を使ったほうがいいですか。 ①英語だけの授業でよい ②ときどき日本語を使って欲しい ③その他				
	実験群	統制群	Total	Percentage
①	7	7	14	24.1
②	19	20	39	67.2
③	3	2	5	8.6
合計	29	29	58	100.0

表 9-2 は、教授者の発話について、学習者に問うたものである。この一年間、両グループとも英語だけで授業をやってきた。アンケート結果によ

ると、ときどき日本語を使ってほしいと答えているものが 67.2% に達している。複雑な direction については、ときに母国語を使用し、学習者の緊張感を除いてやる必要がある。

表 9-3:

質問：あなたは、次のどの方法がリスニング能力が一番つくと思いますか。 ①テープレコーダーや LL を使った授業 ②ビデオを使った映像を中心とした授業 ③音楽を使った授業 ④ALT による教科書を使った授業				
	実験群	統制群	Total	Percentage
①	10	8	18	31.6
②	7	11	18	31.6
③	5	4	9	15.8
④	7	5	12	21.1
合計	29	28	57	100.0

無解答 1

表 9-3 は、学習者にリスニング能力を身につける手段として、どんな形態の授業を理想とするかを問うたものである。ここでわずかに両グループで意見の差が生じた。推測リスニングを主眼にしている実験グループは「テープレコーダーや LL を使った授業」を理想と答えている。一方、統制群は「ビデオを使って映像を中心にした授業」を選んでいる。①と②で 63.2% の学習者が占めており、リスニング能力をめざす授業の方向性が暗示されている。

表 9-4:

質問：あなたは、Listening, Speaking, Writing, Reading のどれを一番身につけたいですか。 ①Listening ②Speaking ③Writing ④Reading				
	実験群	統制群	Total	Percentage
①	4	2	6	10.3
②	22	24	46	79.3
③	0	1	1	1.7
④	3	2	5	8.6
合計	29	29	58	100.0

四つの言語能力のうち、学習者はどれを一番身につけたいと考えているのであろうか。表 9-4 で明らかなように、Speaking と答えたものが両グループ併せて 79.3% を占めている。Listening が意外に少ない。私としては、リスニング能力の向上を主眼として、この一年間実践授業を進めてきたわけであるが、生徒は Speaking の能力を一番

身につけたいと思っているのであろう。

私はこの一年間、実践授業の様子をビデオに収めてきた。次に、ビデオを見ながらその授業を分析してみたい。

3.4 ビデオによる授業分析

ビデオによる授業分析については、コロンビア大学の Fanselow 教授が造詣が深い。ビデオは教員に向けるのではなく、生徒に焦点を当て、できれば特定のグループに固定しておいた方がよいと言う。それを一定期間おいて、定期的に撮影する。たとえ 10 分間でもよいと言っている。

私は、この実践授業の様子をビデオに収めておいた。それを、自分の目ではなく、何人かの仲間にも分析してもらうことにした。自分の目だけだと、どうしても先入観などで曇ってしまいがちだからである。幸い、コロンビア大学東京校の生徒が協力を名乗り出てくれた。

両グループのビデオを見ながら、教員の発話、それに対する生徒の反応などをまず記号化 (coding) してみた。その資料をもとに、両グループの授業の様子を比較した。すると、観察者の何人かから、実験群の授業の方が、教員は inferential question を多発していると指摘された。

inferential question の例を下に記しておく。

- Look at the picture and answer the question on your sheet.
- Watch and guess what kind of animal appears next?

次に、ビデオを使ったリスニングの授業の様子をコード化してみよう。資料 7-1、7-2 はある日の授業をコード化したものである。なぜか実験群の方が教授者は inferential question を多発しているのがわかる。こうした要素が、生徒の推測能力の伸長に微妙に影響を与えているのかもしれない。

4 まとめ

情報を一度に与えるのではなく、それぞれの情報を最初は視覚に訴え、次に音声のみを頼りに推

測させる。こういった方向は natural setting という観点からするとやや矛盾するが、推測の余地を残しておくことによって redundancy に関心を集中させることができる。その結果、聞き取りにくい content word 等を文の前後から推測することになる。

こうした聞き取り学習を推測リスニングと呼ぶ。聞かせる内容が生徒の興味をそそるものであること、難易度、速度が適度であり、また場面に動きがあり、その場面を理解する上でその会話が必要であること。以上のような条件の整った教材を準備する必要がある。Krashen の言う comprehensive input を与えてやるのが当然必要である。そんな点で、推測リスニングは Krashen の言う「i + 1」の理念を発展させたものだと思う。いずれにしても、メディアの媒介がないとあまり効果が期待できないことを、ここに強調しておきたい。

これからは、redundancy とリスニングとの関係に焦点を当て、研究していきたい。また、推測能力の刺激をねらった教材をさらに開発し、もう少し長期的観点からリスニング能力の伸長という点にどのような効果が表れるかを見てみたい。

このような機会を与えていただいた、英語検定協会の方々、並びに諸先生方に心より感謝いたします。また、米国コロンビア大学の Fanselow 教授には特別なご教示をいただき、この場を借りて御礼申し上げます。

(注)

- (1) Fanselow, J. *Breaking Rules* p63
- (2) Krashen, S.T. *Natural Approach* p169
- (3) R.A. Hudson (1980) *Sociolinguistics* p75
- (4) David Nunan *Second Language Education* p48
- (5) Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition* p298
- (6) Krashen, S.T. *The Natural Approach* p75
- (7) Wilkins, D.A. *Grammatical Situational and Notional Syllabuses* p83
- (8) Seminar on teaching methodology Dec. 3 in 1994 at Yomiuri Hall by David Nunan
- (9) *The Natural Approach* p75
- (10) Weir, C.J. *Communicative Language Testing*
- (11) Richard, W. and Roslyn, W. *Auditory Illusions and Confusions*

参考文献

Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Fanselow, J. (1987) *Breaking Rules*, New York: Longman
Hatch, E. and Lazaraton, A. (1991) *The Research Manual*: New

York: Newbury House
Hudson, R. A. (1980) *Sociolinguistics*, Cambridge: Cambridge Textbook in Linguistics
Hughes, A. (1989) *Testing for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press
Krashen, D.S. (1983) *The Natural Approach*, New Jersey: Almany Press
Nunan, D. and Richards, J.C. (1990) *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge Language Teaching Library
Rost, M. (1994) *Listening*, London: Penguin English
Sarles, H.B. (1985) *Language and Human Nature*, University of

Minnesota Press
Taylor, D. (1988) "The meaning and use of the term "competence in linguistic and applied linguistics", *Applied Linguistics* 9, Oxford: Oxford University Press
Warren, R.M. and Warren, R.P. (1970) "Auditory Illusions and Confusions", *Scientific American* vol. 223 No. 6 December
Weir, C.J. (1988) *Communicative Language Testing*, Exter: University of Exter
Wilkins, D.A. (1976) "Grammatical Situational and Notional Syllabuses", In Brumfit and Johnson *The Communicative Approach to Language Teaching*: Oxford: Oxford University Press

資料

資料 1:

時間数	グループ A (実験群)	授業内容
3		・最初に映像を頼りに cloze exercise をやる。次に音声のみで先ほどと同じ内容の cloze exercise をやる。3回目に映像、音声を頼りに cloze exercise をやる。(映画 "Babe" を使用)
2		・ Information Relay Game
3		・最初に映像を頼りに cloze exercise をやる。次に音声のみで先ほどと同じ内容の cloze exercise をやる。3回目に映像、音声を頼りに cloze exercise をやる。(映画 "The Father of the Bride" を使用)
1		・ Inferential Game
2		・映画を使った inferential listening ("Green Card" を使用)
3		・音楽を使った聞き取り授業
2		・映画を使った inferential listening ("Forever Young" を使用)
1		・ LL を使った電話の会話練習
2		・映画を使った inferential listening ("Bingo" を使用)
2		・映画を使った inferential listening ("Awakenings" を使用)
2		・文化の違いを意識させたゲーム
1		・ Misunderstanding Game
2		・映画を使った inferential listening ("Pretty League" を使用)
1		・ Board Game
2		・映画を使った inferential listening ("The Jerk" を使用)
1		・映画を使った inferential listening ("The Gold Rush" を使用)
1		・映画を使った inferential listening ("Ducks" を使用)

時間数	グループ B (統制群)	授業内容
3		・最初から映像、音声を頼りに cloze exercise をやる。同じ方法で 3 回映像や音声を頼りに cloze exercise をやる。(映画 "Babe" を使用)
2		・ Information Relay Game
3		・最初から映像、音声を頼りに cloze exercise をやる。同じ方法で 3 回映像や音声を頼りに cloze exercise をやる。(映画 "The Father of the Bride" を使用)
2		・映画を使った通常の listening ("Green Card" を使用)
3		・音楽を使った聞き取り授業
2		・映画を使った通常の listening ("Forever Young" を使用)
2		・ LL を使った電話の会話練習
2		・映画を使った通常の listening ("Bingo" を使用)
2		・映画を使った通常の listening ("Awakenings" を使用)

2	・文化の違いを意識させたゲーム
1	・ Misunderstanding Game
2	・映画を使った通常の listening ("Pretty League" を使用)
1	・ Board Game
2	・映画を使った通常の listening ("The Jerk" を使用)
1	・映画を使った通常の listening ("The Gold Rush" を使用)
1	・映画を使った通常の listening ("Ducks" を使用)

資料 2: ビデオ映画の評価一覧

映画のタイトル	評価, 感想
Babe	ベールブースの生涯の映画化。主人公の英語にやや訛がある。
Forever Young	動きがあって生徒の興味をひく映画である。発音も聞きやすい。
Bingo	子供向けの映画で、人が主人公である。聞き取り教材として好適。
The Father of the Bride	ユーモアに富む。教材として適している。動きもありおもしろい。
Green Card	フランス訛の英語を聞く機会が得られる。英語もわかりやすい。
My Cousin Vinny	スペイン語訛の英語や、ニューヨーク英語が聞ける。聞き取り教材としては、初心者にはやや難。
Pretty League	女子の野球チームを主題にした映画。動きもあっておもしろい。
Anny	教材としては使いにくい。
The Jerk	コミカルな場面が多い。会話はかなり速い。やや上級者向け。
The Gold Rush	チャップリンの名作。推測リスニング用教材として適している。
Ducks	アイスホッケーが主題。やや英語が聞き取りにくい。スピーディーな場面展開は興味をひく。
Awakenings	感動的な内容。会話のスピードもゆっくりで、聞き取りやすい。

資料 3: Listening exercise

The movie called "Awakening".
Grade ___ Class ___ Number ___ Name _____
I Guess what are missing words?
Doctor: No. (G ___) to your (h _____). (G ___) (h _____).
Doctor Sayer: Hello, I am Doctor Sayer.
Do (y ___) (k _____) (w _____) (y ___) (a ___)? (C ___) you (h _____) me?

Doctor: Did I (f _____) (s _____)?
 Nurse: No, I just (w _____ ed) to (s _____) to you.
 I (p _____) your (e _____ l _____ t _____) and
 now that I (l _____) after (t _____ s) for you until
 you've (s _____ l _____) in. Good night, doctor.

Doctor: Thank you.

II Fill in the blanks.

Doctor: No. (G _____) to your (h _____). (G _____)
 (h _____).

Doctor Sayer: Hello, I am Doctor Sayer.

Do (y _____) (k _____) (w _____) (y _____)
 (a _____)? (C _____) you (h _____) me?

Doctor: Did I (f _____) (s _____)?

Nurse: No, I just (w _____ ed) to (s _____) something to
 you.

I (p _____) your (e _____ l _____ t _____) and
 now that I (l _____) after (t _____ s) for you until
 you've (s _____ l _____) in. Good night, doctor.

Doctor: Thank you.

III Fill in the blanks.

Doctor: No. (G _____) to your (h _____). (G _____)
 (h _____).

Doctor Sayer: Hello, I am Doctor Sayer.

Do (y _____) (k _____) (w _____) (y _____)
 (a _____)? (C _____) you (h _____) me?

Doctor: Did I (f _____) (s _____)?

Nurse: No, I just (w _____ ed) to (s _____) something to
 you.

I (p _____) your (e _____ l _____ t _____) and
 now that I (l _____) after (t _____ s) for you until
 you've (s _____ l _____) in. Good night, doctor.

Doctor: Thank you.

正答数: 1 回目 (), 2 回目 (), 3 回目 ()

資料 4: Inferential practice

Grade _____ Class _____ Number _____ Name _____

- Correct the misspelt words.
 - My father smokes a pack of (g i a t e r c s e t) a day.
 - Clean your lips with the (k a n i n p) .
 - Hawaii is called an earthy (e a p r d i a s) .
 - The price is (e o d l b u) what it was last year.
 - I found the glass (y m t e p) .
 - Use your (a b j r s n) .
 - What is the size of your (s a i t w) ?
 - Who is the (r u a o h t) of this book?
 - This beef is (r t e d n e) .
 - A good (e m e d i c i n) tastes bitter.
- Make as long sentence as you can using the words in the block.

recorded, he, in, the doll, the, tape, please, viceo, from, make, his, check, my, the, the hotel, from, these, first, what, latest, have, is, aunt, news, the scene, is, beautiful, give, get, go, I, you, have, believe

資料 5: リスニング教材 (Sample)

Monologue:

Last time I was at a plane, uh, an airport, I, uh, was between planes and uh ... I had to make an important phone call and uh I looked around ... uh all the phones that I could see were busy. So uh ... I waited and waited and waited. And finally uh ..., the person who was talking on the phone that I was waiting for ... waiting to use, uh, I ... I ... I began to listen to his conversation. It was kind of funny because he was an old man and he was ... uh talking to his wife and uh ... he was talking about his trip.

And he said, uh ... that he uh, he was having a good time and he talked about the weather and he asked about the weather back there. And uh ... all the time he was eating a sandwich and, uh, drinking coffee.

And this went on and on and on, and I uh ... really was getting impatient because this phone call I had to make was important. And, uh ..., maybe I waited there ... uh, ten, fifteen, twenty minutes. And uh ... finally the guy hung up and he turned around because he ... he had seen me standing there, and he said, "Well, I'm sorry, uh ... that I took so long on the phone, but I was uh ... having dinner with my wife."

Listen to the tape and fill in the blanks.

Last time I was at a (①p _____), uh, an airport, I, uh, was (②b _____) planes and uh ... I had to make an (③i _____) phone call and uh I looked around ... uh all the (④p _____) that I could see were busy. So uh ... I (⑤w _____) and waited and waited. And finally uh ..., the (⑥p _____) who was talking on the phone that I was waiting for ... waiting to use, uh, I ... I ... I began to (⑦l _____) to his conversation.

It was kind of (⑧f _____) because he was an (⑨o _____) man and he was ... uh talking to his wife and uh ... he was talking about his (⑩t _____). And he said, uh ,, that he uh, he was having a good time and he talked about the (⑪w _____) and he asked about the weather back there. And uh ... all the time he was eating a (⑫s _____) and, uh, drinking (⑬c _____).

And this went on and on and on, and I uh ... really was getting (⑭I _____) because this phone call I had to make was (⑮I _____). And, uh ..., maybe I waited there ... uh, ten, fifteen, twenty minutes. And uh ... finally the guy hung up and he (⑯t _____) around because he ... he had seen me (⑰s _____) there, and he said, "Well, I'm sorry, uh ... that I took so long on the phone, but I was uh ... having dinner with my (⑱w _____)."

Adapted from "Listening In and Speaking Out" Longman.

資料 6: (Sample of Test Proficiency Test)

- Read the story and answer the questions which follow.

Indeed, most of the time when we are listening to the noises people make or looking at the black marks on paper that ①stand for those noises, we are ②drawing upon the experiences of others in order to ③make up for ④what we ourselves have missed. Obviously, ⑤the more an individual can make use of the nerve systems of others to supplement his own, the easier it is for him to survive. And, of course, the more individuals there are in a group cooperating by making helpful noises at each other, the better it is for all within the limits, naturally, of the group's talents for social organization. Birds and animals find food or become alarmed.

 - Question 1. Find the equivalent English word of "stand for".
 - Question 2. Find the equivalent English word of "drawing upon".
 - Question 3. Find the equivalent English word of "make up for".
 - Question 4. Translate the line ④ into Japanese.
 - Question 5. Translate the line ⑤ into Japanese.
- Choose the most suitable word to complete the sentence.
 - ① Her brother was (famous / notorious) for telling lies.
 - ② I (believe / believe in) what he said.
 - ③ She did it just (on / for) fun.
- Find the equivalent word or phrases.
 1. have a fancy for a) amount to
 2. add up to b) like
 3. on end c) succeed
 4. make away with d) continuously
 5. look out for e) steal
 6. make good f) be on guard for

IV. Find the suitable English word which completes the Japanese translation.

- ① No () he will come.
確かに彼は来るよ。
- ② We are impatient () his return.
私たちは彼が来るのを待ちこがれている。

V. Find a suitable word according to the instruction.

- ① short (write the noun of this word)
- ② poor (write the noun of this word)
- ③ agree (write the opposite meaning of this word)

資料 7-1: Group A: (sound only. vision only)

Communication	Source / target	Move type	Inferential
[Setting 1]			
T: First, fill in the blanks with the words you hear. First time, you're just going to listen to the conversation. First, listen very carefully. First time. And second time, just watch the movie without sounds. O.K., try. Fill in the blanks.	t / s	sol	I
S: (Start picking up pens and listening)	s / t	res	
T: Did you listen? O.K. Try to fill in the blanks.	t / s	str	I
S: (Listening to the conversation)	s / t	res	
T: Hi. Fill in the blanks. Find a missing word. Ah, very hard to listen without sound. Let's try next sentence.	t / s	str	I
S: (Listening to the conversation)	s / t	res	
T: Hi. You can hear some kind of animals in the picture. Try the second line. Listen once again.	t / s	str	I
S: (Trying to understand the conversation)	s / t	rea	
T: The last one you may find the most difficult, very difficult. I am something beginning with "s", which mean "I'm hungry."	t / s	str	I
S: (Filling in the blanks)	s / t	res	
T: This time just watch without sound and guess.	t / s	str	I
S: (Watching the clip of the movie and some students are correcting their answers)	s / t	res	
T: O.K. I'm going to check. "Tetsuo-kun" I don't	t / s	str	

What word did you find? I don't

Sl: know s / t res

T: Very good. I don't know where you came

Nakasone-kun. Something beginning with "F".

資料 7-2: Group B: (sound + vision, sound + vision + kinesthetic)

Communication	Source / target	Move type	Inferential
[Setting 1]			
T: Watch the movie and fill in the blanks.	t / s	sol	I
S: (Watching)	s / t	res	
T: Next sentence.	t / s	str	
S: (Watching and some students are filling in the blanks)	s / t	res	
T: Again. Have a watch.	t / s	sol	I
S: (Watching and listening)	s / t	res	
T: All right. You want ... something beginning with "P".	t / s	str	
S: (Filling in the blanks)	s / t	res	
T: Very clear and easy to listen. O.K. Next sentence.	t / s	str	
S: (Watching and listening)	s / t	res	
T: And next what is he saying?	t / s	sol	I
S: (Filling in the blanks)	s / t	res	
T: Now what is he saying? He means onakagasuku.	t / s	str	
S: (Writing)	s / t	res	
T: Boy I am ... Something beginning with "s", which mean "I am hungry". Let's see what you find in the blanks. Kimura-kun. I don't	t / s	str	
Sl: know	s / t	res	
T: We are going to be a ... "a" hairanai, kesitekudasai. (There is a mistake here. Just erase a)	t / s	str	
S2: Friends	s / t	res	
S3: Eh			
T: For a life means "Eien". You want Suzuki-san	t / s	str	
S4: play	s / t	res	
T: but I can't Kurihara-san	t / s	str	
S5: (silence)	s / t	rea	
T: This is left. And what is this?	t / s	str	

(注) sol: solicit str: structure res: respond rea: react
I: inferential question s: student t: teacher

ディベートによるコミュニケーション能力の育成 ——ディベート教育理論の確立と定着をめざして

岡山県立倉敷大城高等学校教諭

藤井一成

資料: p.73

はじめに

近年、コミュニケーション能力育成の有効な手段として、ディベートが注目されている。米国では討論教育が盛んであるが、ディベートは、その不可欠な教育手段の一つとして、以前から学校教育で実施されてきた。一方、日本では特殊なコースを除き、高校レベルではほとんど実施されてこなかったが、このたびの新学習指導要領（1994年度から学年進行で実施）では、新科目「オーラルコミュニケーションC」の中にディスカッションとともにディベートが挙げられており、教育現場での実施が大いに期待されているところである。

しかしながら、コミュニケーション能力育成のためのディベートの有効性は、ある程度理解できるものの、実施に踏み切るには、次の疑問点に答えなければならない。——「米国と国民性の異なる日本で、しかも高校の外国語としての英語の授業の中で実施して、本当に効果があるのだろうか。」「オーラル面に気をとられて時間と労力を奪われ、英語の学力が落ちはしないだろうか。」「難しく、英語コース以外の授業ではとうてい無理ではないだろうか。」などである。これらの不安を解消し、ディベートが授業で広く行われるためには、種々の環境下で実際にディベートを実践し、基礎資料を蓄積して、その有効性を検証する以外に方法はないだろう。

本研究は、普通授業の中でのディベート活動（2か月間）によって生徒のコミュニケーション能力（英語の学力）がいかに向上传うかを、テス

ト結果をもとに数量的に検証するものである。質的变化をみるためにアンケート調査を実施し、教師の観察と合わせて、高等学校におけるディベートを取り入れた授業の可能性を探る。

1 研究目的

1.1 コミュニケーション能力育成の現状

新学習指導要領は英語科の目標として、「読む」「書く」「聞く」「話す」の4技能の調和のとれたコミュニケーション能力の育成を挙げている。しかし、いわゆる進学校においては、種々の試みがなされているものの、実際には大学入試準備のために読解力養成の授業が中心である。したがって、相変わらず文法重視で、訳読式授業と問題演習が多く、生徒にとっては受動的授業と言わざるをえない。また、新科目「オーラルコミュニケーション」は「A」と「B」の採用がほとんどを占めるが、オーラル面を重視しているものの、大学受験の実情に合わず、4技能の調和という面でも問題点が残る。

こういう環境下にある学校においては、オーラル面とともに、「読む」「書く」能力を重視しながらバランスのとれたコミュニケーション能力と積極的学習態度、つまり「自己教育力」をも育成する指導法であれば、科目にかかわらず採用される可能性が高いのではないだろうか。

1.2 ディベート教育理論

米国の高校生向けの教科書“Getting Started in Debate”（Lynn Goodnight, 1989, NTC）による

と、“Debate is defined as a regulated discussion of a proposition by two matched sides.”と、ディベートを定義し、その効用を“*This book is based on the philosophy that debate teaches skills applicable to all walks of life. Debate helps develop critical thinking, courage, organization, and leadership and investigative skills.*”と述べ、具体的な実践方法を展開している。本書のほかにも、“**BASIC DEBATE**” (Maridell Fryar 他, 1989, NTC) や “**THE BASICS OF SPEECH**” (GALVIN 他, 1988, NTC) に、ディベートの意義と方法が詳述されているが、これらの理論と方法をそのまま日本の高校で実践するにはかなり無理があるようだ。つまり、日本における外国語としての英語教育の中で、日本の高校生に実践できるように改良し、日本独自の理論に発展させていくことが、ぜひとも必要であろう。

日本での取組みを見ると、ディベートはディスカッションとともに新学習指導要領の指導項目の一つにも挙げられ、高校レベルでの多くの実践が待たれているところである。

『高等学校外国語指導資料——英語を聞くこと及び話すことの指導』(文部省, 1992, 学校図書)において、ディベートは、(1)オーラルコミュニケーションCはもとより、英語I、英語IIの中でも関連させて指導できること。また、(2)目標としてア)英語を理解する。イ)英語で自己表現する。ウ)英語によるコミュニケーション活動に積極的に参加すること、を挙げている。その他に、(3)指導過程 (4)指導上の配慮事項 (5)評価 (6)参考資料、として項目別に説明されている。

なかでも、ディベートを成功させるためには、指導過程、つまり訓練が非常に大切であるが、各校の実態や生徒の能力と興味に合わせて指導法を検討すべきであることは言うまでもない。評価についても、教師による評価に加えて、生徒による相互評価なども検討する必要があるであろう。また、論理性を重視するディベートにおいては『英語ディベート実践マニュアル』(松本茂, 1987, バベル・プレス)で述べられているように、「日本的論理度」をチェックし、論理的展開ができるようにすることが不可欠である。

早くからディベート教育を提唱している松本道弘は、『これがディベートのやり方だ!』(1989, 中経出版)の中で、「日本の教育制度で欠落しているのは『思考』である。」として、日本の教育へのディベートの導入を力説している。

さらに『英語コミュニケーションの理論と実践』(橋本満弘, 石井敏編, 1993, 桐原書店)によると、英語教育への討論教育導入の意義として4技能の総合的強化を挙げ、「従来の英語教育において、別個に学習された『読む』『書く』『聞く』『話す』の4技能を、討論教育の中ではその応用として総合的に強化することができる。討論への準備として、英語で書かれた資料を『読む』ことで情報を集め、自分の意見をまとめる段階で原稿を『書き』、討論に際して、相手の意見を『聞き』、自分の意見を『話す』。この一貫した作業を英語でこなすことによって、バランスのとれた英語力をみがくことができる。」としている。そして、討論教育が育てうる能力について、(1)情報収集力、(2)論理的思考力、(3)構成力、(4)発表力、(5)対話力、を挙げている。

以上見てきたように、ディベートは、単なる英会話と異なり、その準備、訓練、討論、まとめを行う段階で、「英語の学力」の向上をおろそかにしない「4技能を統合する学習活動」であり、新学習指導要領移行への重要な視点である「自己教育力」と「個性と創造性の伸長」をも具現化する、非常に効果的なコミュニケーション能力育成の手段と言えるのではないだろうか。

1.3 先行研究

まず、日本の討論教育の実態を知るために、中・高の英語科以外でのディベートに関する取り組みを見てみよう。『現代教育科学』11月号(1993, 明治図書)は「教室ディベート」の実践レポートと題してディベート教育の特集を組んでいるが、小・中・高の国語、社会、小・中の道徳の授業での実践例が報告されている。いずれもこれまでにない変化をもたらし、成功を収めている。「光村図書」や「学校図書」をはじめとして、中学校の国語の教科書にも、ディベートやディベート的手法で表現力の育成をめざしているものが増えてい

る。また『高等学校国語指導資料 指導計画の作成と学習指導の工夫——言語に関する事項の学習指導』（文部省，1993，学校図書）にも「ディベートによって論理的な思考力を身につけさせる。」として，学習指導案が載せられている。

このように，ディベートは小・中・高において英語以外の授業で，討論活動や表現力育成のための効果的手段として，新たに実践されつつあるといえよう。日本語であるとはいえ，小・中・高校生が行える学習活動であるならば，英語の授業でも不可能なことはないのではないだろうか。

英語科での取組みを見てみると，「オーラルコミュニケーションの指導法，第35回バルーン・ディベート」（『現代英語教育』，1994年2月号，研究社）で，古川法子（大妻多摩高校）は「バルーン・ディベート」というゲーム的ディベートを用いて，少しでも生徒の発話能力を高め，聞く力を伸ばそうと，その指導法を説明している。

『いかにしてディベートを導入するか』（オーラルコミュニケーション展開事例集，1991，一橋出版）で静哲人（大妻多摩高校）は，スピーチに対する反論をもとにディベートを展開し，普通の授業での意見の対立を発展させる手法について述べている。

「ディベートの指導と評価」（英語教育フォーラム6，オーラル・コミュニケーションの指導と評価，1993，開隆堂）において，鈴木千春（群馬県立前橋西高校）は，英語科の授業の中で，ディスカッション，ニュースキャスティングとともにディベートを実践している。目標を「コミュニケーション能力を高めるためのライティング指導」ととらえ，立論や反論を書いて覚えさせる試みをしている。評価については，教師による評価と，生徒による相互評価を組み合わせる工夫している。

筆者は『意見交換と討論活動の授業への導入—ディベートによるコミュニケーション能力の育成』（ECOLA，1992，日本文教社）で，以下の実践例を報告している。これは本研究を行う動機にもなり，基礎資料にもなったものである。

内容は，(1)実践計画…年間計画と各種の訓練，(2)実践期間…2年生の2～3学期，(3)実践形態…英語ⅡCの授業でチームティーチングとして実

践，(4)討論会の形式と方法…学習指導案を作成し，短時間で行えるように工夫（全20分間），(5)評価…評価表を作成，(6)成果…4技能の向上等，(7)問題点と今後の課題…論理的思考力の育成等，と項目別に説明している。

結論として，問題点はあるものの生徒と教師の意識変革を強く感じ，ディベートは高校生にも十分可能な，4技能のバランスのとれた総合的学習活動であると結んでいる。実践後にアンケート調査を実施し，生徒にも好評であることがわかった。

以上見てきたように，ディベートに関していくつかの実践が行われ，生徒の感想からも教師の観察からおおむね好評で，その効用が十分推測できる。しかしながら，ディベートによって，コミュニケーション能力と英語の学力が向上するかどうかは，まだ数量的に検証されていないものと思われる。少なくとも，実践後，学力が低下しないことが検証されなければ，高校の授業に導入される可能性は非常に低いのではないだろうか。

1.4 研究目的

本研究では，ディベート活動を取り入れたクラス（実験クラス）と訳読式授業を中心とするクラス（統制クラス）を設定し，

- (1) 実験クラスは統制クラスと比較して，「コミュニケーション能力（英語の学力）」が向上するかどうか，テスト結果にもとづいて数量的に測定する。
- (2) 実践後，実験クラスに対してアンケート調査を実施し，その分析と教師の観察によって生徒の質的变化を探り，自己教育力が向上するかどうか考察する。
- (3) ①(1)(2)によってディベートの高等学校における実践が可能で，教師と生徒の両方によって支持されるかどうか考察する。
②ディベート教育理論の確立に向けて，方法論と基礎資料を提供する。

1.5 研究仮説

プリテストとポストテストとして，テストA（英検2級一次試験筆記テストとリスニングテスト），テストB（速読テスト），テストC（ライテ

ィングテスト) の3種類のテストを行う。(各テストについては「2.4.1 テスト」で詳述する。

仮説1: 「実験クラスは統制クラスと比較して、3種類全部のポストテストについて得点が高く、有意差がある。」

仮説2: 「実践後、実験クラスに対するアンケート調査と教師の観察、また生徒の感想から、生徒はディベートに好意的で、自己教育力を向上させる。」

2. 研究方法

2.1 被験者

全日制普通科3年生, 2クラス, 87名(実験クラス47名, 統制クラス40名) 国公立大学の進学志向が強く, 大学入試センター試験をほぼ全員受験する。

2.2 期間

1994年10月, 11月の2か月間。授業回数は実験クラス20回, 統制クラス21回。3年生の2学期ということで, 大学入試センター試験(1月14, 15日)を直前に控え, 受験勉強と入試に対する意識はピークに達していると思われる。

2.3 ディベートの実践

2.3.1 ディベートの訓練

筆者は, 前述の実践例(1992年)で実践計画を作成する際, ディベートに必要な技能, 能力と主な訓練方法について, 次の「ディベート計画表」を作成した。個々の訓練とディベートを通して, 最終的に4技能を習得することになり, オールラウンドな英語力養成をねらったものである。

表1: ディベート訓練表

必要技能, 能力	主な訓練方法
リスニング	1分間スピーチとQ&A, ノートテイキング
スピーキング	1分間スピーチとQ&A, オーラルワーク
リーディング	速読, パラグラフ・リーディング, サマリー・ライティング
ライティング	3分間ライティング, パラグラフ・ライティング
論理的思考力 分析力	パラグラフ・ライティング, パラグラフ・リーディング, 討論(日本語)
積極性, 協調性	ペアワーク, グループワーク, 討論(日本語)

実践計画作成にあたっては全体を見通した年間計画作成が望ましいが, 本研究では, 短期計画を立てて実践することとした。訓練については, 表1「ディベート訓練表」を参考にしながら, 生徒の実態に合うように, 次のように実践した。

***実験クラス, 統制クラス共通の内容**…英語Ⅱの授業で, テキストとして大学入試用問題集『最新頻出長文問題集2, Advanced』(桐原書店)と『Trend Course 入試英語長文』(中央図書)を使用した。(資料1〈省略〉)

***統制クラスの内容**…従来どおり, 訳読と問題演習中心の授業を展開し, 実験クラスと同様に, とくどき本文についてのQ&Aを英語で行ったり, パラグラフ・リーディング(主に日本語での要約)を行ったりした。

***実験クラスの内容**…(1) 訳読と問題演習も行うが, その上に, テキストの内容を題材にして各種の訓練を行った。例えば, ①英語によるQ&Aを深め, 意見発表をさせる。②論理的発表力や分析力の養成を意図した質問(5W1H)に答えさせる。③パラグラフ・リーディング(日本語での要約を通してパラグラフの役目と論理性に注目させる)を必ずさせる。④文章を読むだけでなく, 問題意識をもたせるためにテーマを掘り下げて, 日本語で意見発表させる。⑤課によっては二つの対立する考えを理解させ, 論点を整理する練習をさせる。⑥ペアを組んで, 内容についてQ&Aをしたり, 軽い日常会話をさせる。⑦音読を重視し, 内容を理解しながら大きな声で読ませる。

(2) 大学入試用テキストのほかに, オーラルコミュニケーションCの教科書“Speak Out”(桐原書店)と“Hello, there!”(東京書籍)のディベートの課から作成したディベート用特別教材を使用し, 授業中5~10分を使って段階的に訓練した。(資料2)この教材では, 自分で考え, 論理的に書き, 発表し, 他の人の考えを聞く練習を多く取り入れている。題材は「都会対田舎」や「アルバイトについて」などで, 親しみやすいものであるが, 生徒は, 書いたり発表したりすることに慣れていないため, 最初はとまどったようだ。予習は課さず, 1回につき1ページのペースで行った。

2.3.2 ディベートの実施

テキストの内容を題材にした種々の訓練と、ディベート用特別教材にもとづく訓練の後、11月終わりに実施した。グループに分かれ、司会者や時計係などの役割を決めて、“Resolved that: Japanese high school students should be allowed to have part-time jobs.”という論題でディベートを行った。勝敗は評価表を用い、聞いている生徒が判定した。また、教師はスムーズに進行するように、アドバイスを与えるなどした。

なお、ディベートを行うために、筆者はこれまで通常次の五つのステップを踏むことしてきたが、今回は期間が短く、時間的制約があったので、(3)論理の構築と(4)討論会を中心に実施した。(資料3〈省略〉)

*ディベートの五つのステップ

- (1) テーマの決定
- (2) 資料、データ、情報の収集と分析
- (3) 論理の構築
- (4) 討論会(ディベート)
- (5) まとめのライティング

2.4 分析方法

2.4.1 テスト

本研究では、コミュニケーション能力と英語の学力を測定するためのテストとして、テストA(英検2級一次試験筆記テストとリスニングテスト)、テストB(速読テスト)、テストC(ライティングテスト)の3種類のテストを実施した。「コミュニケーション能力」の定義としては、その構成要素を、(1)文法能力、(2)社会言語学的能力、(3)談話能力、(4)方略能力、と分けるもの(Canale, 1983)が代表的であるが、筆記テストの形でこれらすべてを測定することは難しいと思われる。

特にオーラルコミュニケーション面のテストは、面接テストなどの直接テストで測定することが望ましいが、多人数に容易に実施可能で妥当なテストがまだ開発されていないし、時間的な状況からも無理ではないかと思われるので、本研究では直接話させる形では実施していない。また「コミュニケーション能力」と同時に、いわゆる「英語の学力」を測定できるテストであれば最適である。

以上のことから、次の3種類のテストを実施することにした。

テストA: 前述の(1)から(4)の能力を総合的に測定できる、信頼性のある複合テストであると言える。実用的な英語を基本方針にしているが、大学入試センターテストより少しレベルが高く、いわゆる「英語の学力」も総合的に測定できるテストと考えられる。(平成5年度英検2級第1回一次試験筆記テストを45分用に、リスニングテストを20分用に編集した。41点満点で筆記テスト31点、リスニングテスト10点)(資料4〈省略〉)

テストB: コミュニケーションには欠かせない理解力と理解のスピードを測定する。(10分、100点満点)(資料5〈省略〉)

テストC: 絵を見せて自由に書かせるテストである。Tユニットあたり語数によって、書いたり話したりする fluency を判断する。Tユニットは Hunt (1965) によって開発されたもので、最近では、ライティングの測定において妥当性の高いものとして広く利用されている。本研究では、次の基本的な算出方法を使用した。Tユニットの平均の長さ (MLT) は $[MLT = \text{総語数} / \text{総Tユニット数}]$ で表される。MLT が大きければ大きいほど、成熟した文章であると判断される。(5分)(資料6〈省略〉)

これら3種類のテストを、実験クラスと統制クラスに対して、

- (1) プリテストを行い、両クラスに有意差がないことをZ検定によって確かめる。
- (2) ポストテストを行い、統制クラスより実験クラスの方が、得点が高く有意差があるかどうかを、Z検定によって調べる。

* (1) (2) とも「実験クラスと統制クラスの間には有意差はない。」とする帰無仮説を立て、テスト結果をもとに、両クラスの間には有意差があるかどうかをZ検定によって調べることにする。これらのテストは、両クラスが平等になるようにプリテストとポストテストのみで実施し、類似したテストや訓練は、両クラスとも行わないものとする。

2.4.2 アンケート調査と観察

実験クラス47名に対して、ポストテスト終了

後の12月初め、生徒の質的变化を見るためにアンケート調査を実施した。「英語学習全般」「オーラルコミュニケーション」「相互評価」と3項目に分け、合計9問のアンケート調査である。このアンケート調査を教師の観察を交えて分析し、考察することにした。

3 分析結果

3.1 テスト結果

(1) 両クラスの等質性を確認するため、9月末に3種類のプリテストを実施し、Z検定(両側)を行ったが、両クラスの間には3種類全部のテストで有意差は見られず(危険率5%)、帰無仮説は棄却できなかった。よって等質性が確認された。

(2) 実践後両クラスの変化を確認するため、12月初めに3種類のポストテストを実施し、Z検定を行った。テストAとテストBについては帰無仮説は棄却され、有意差が確認された。テストCについては、帰無仮説は棄却されず、有意差は確認されなかった。

*Z検定(両側)において、危険率5%の場合、Z値>1.96で、また危険率1%の場合、Z値>2.85で有意差があると認められる。

(プリテストの結果)

表2: テストA(英検2級1次試験筆記テストとリスニングテスト)

	人数	平均	標準偏差	Z値	危険率	有意差
実験クラス	46	18.3	4.19	0.458	1.96 (5%)	無
統制クラス	33	18.8	4.79			

表3: テストB(速読テスト)

	人数	平均	標準偏差	Z値	危険率	有意差
実験クラス	44	67.7	18.7	0.737	1.96 (5%)	無
統制クラス	40	64.5	21.2			

表4: テストC(ライティングテスト)

	人数	平均	標準偏差	Z値	危険率	有意差
実験クラス	43	8.2	2.84	1.253	1.96 (5%)	無
統制クラス	36	7.4	2.42			

(ポストテストの結果)

表5: テストA(英検2級一次試験筆記テストとリスニングテスト)

	人数	平均	標準偏差	Z値	危険率	有意差
実験クラス	41	19.8	4.35	2.070	1.96 (5%)	有
統制クラス	32	17.7	4.03			

表6: テストB(速読テスト)

	人数	平均	標準偏差	Z値	危険率	有意差
実験クラス	44	91.4	12.36	3.603	2.85 (1%)	有
統制クラス	35	79.4	16.20			

表7: テストC(ライティングテスト)

	人数	平均	標準偏差	Z値	危険率	有意差
実験クラス	39	9.0	2.39	0.918	1.96 (5%)	無
統制クラス	34	8.3	3.73			

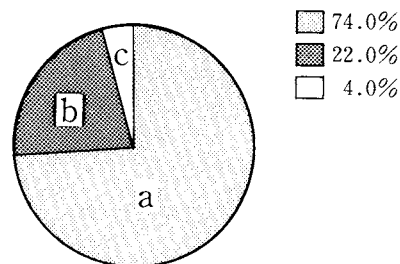
3.2 アンケート調査結果と観察結果

(アンケート調査結果と分析)

実験クラス47名に対して、ポストテスト終了後の12月初めに実施したアンケート調査と分析は、次のとおりである。

〈英語学習全般について〉

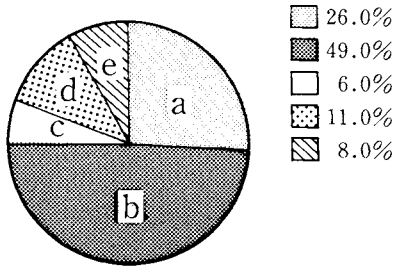
図1: (1) ディベートは、英語の学習に役に立ちましたか。



- a) はい
- b) いいえ
- c) どちらとも言えない

*思ったより好評であった。多くの生徒がディベートの学習効果を認識したと言えよう。

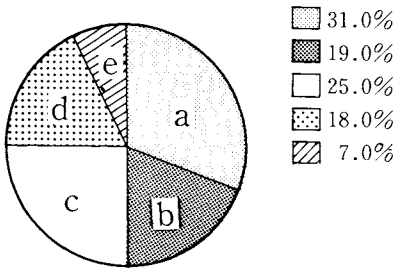
図2: (2) (1)で a) はいの人に: 4技能のうちどの分野で一番役に立ちましたか。



- a) 聞く b) 話す c) 読む d) 書く
- e) その他 (例. わからない, 全部)

* オーラル面の向上を強く感じている。つまり、授業でいかにそれが少ないかを物語っている。

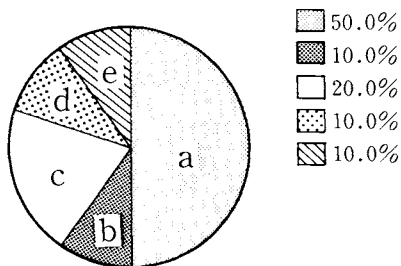
図3: (3) (1)で a) はいの人に: 4技能以外では何に役に立ちましたか。



- a) 学習方法の習得
- b) 論理的思考力や多面的なもの見方
- c) 大学入試
- d) 英語の楽しさを知ること
- e) その他 (例. チームワーク, コミュニケーション)

* a), b) が多いのは、ディベート教育ならではの成果であろう。

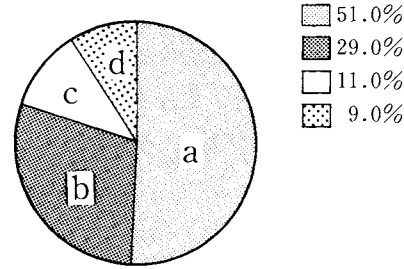
図4: (4) (1)で b) いいえの人に: なぜ役に立たなかったのですか。



- a) 聞いたり話したりすることが難しいので
- b) 大学入試には無意味なので
- c) 訓練が大変なので
- d) テーマが面白くないので
- e) その他

* やはり、オーラル面での困難さを感じながらの活動であった。

図5: (5) ディベートをまたやってみたいですか。

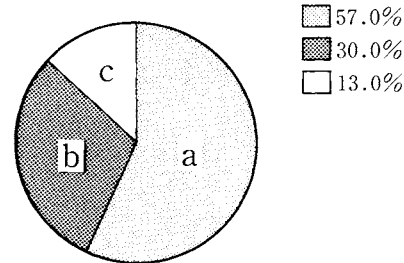


- a) やりたい
- b) やりたくない
- c) どちらとも言えない
- d) その他 (例. もっとじっくりやりたい)

* とまどいもあるが、だんだんとコツがわかり、面白くなるようだ。

〈オーラルコミュニケーションについて〉

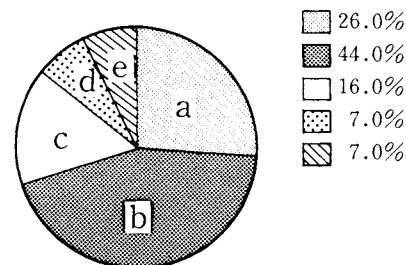
図6: (6) ディベートと会話では、どちらがオーラルコミュニケーションに役立つと思いますか。



- a) ディベート
- b) 会話
- c) どちらとも言えない

* ディベートは会話と比較して難しい面もあるが、オーラル面の学習に、より有効であると認識しているようだ。(訓練段階で、会話練習を行う)

図7: (7) (6)で a) ディベートの人に: それはなぜですか。

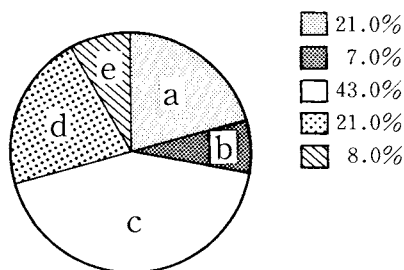


- a) 論理的に話す練習になるので
- b) ゲーム的で楽しく学習できるので

- c) 賛否両論を知り相手の身になって考えられるので
- d) チームワークを発揮できるので
- e) その他 (例. 話し方が習得できるので、時間の節約になるので)

* 知的ゲームとして、高校生にも楽しく行える活動であると言えます。

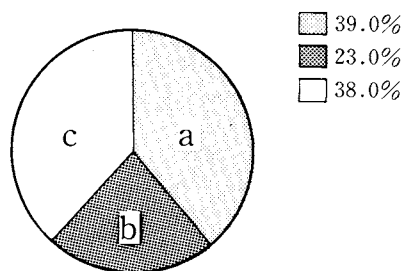
図8: (8) (6)で b) 会話の人に: それはなぜですか。



- a) 堅苦しくない
- b) 話す機会が多い
- c) 自由に言える
- d) 難しくない
- e) その他 (例. 論理を気にせず面白いことが言える)

* 会話は、お互い自由に気軽にできるという面がある。論理性を重んじ、ルールどおりに行うディベートに違和感を持つ生徒がいるのも事実である。

図9: (9) 相互評価についてどう思いますか。



- a) 良い
- b) 悪い
- c) どちらとも言えない

* 相互評価は慣れていないので、非常に難しく、やりにくかったようである。

(生徒の感想例)

* アンケート調査とともに生徒に書かせた感想例は、次のとおりである。

- みんなガヤガヤとしながらも、各自の主張をはっきり言えて、とても面白かった。
- 相手チームの主張に反論しながら、自分の主張を組

- み立てていくのはたいへん難しかった。
- 今まで話すことに消極的だったが、自分の思っている意見と反対の意見を言うてみることは、難しいが面白かった。
- なかなか言うことが出てこなくて困った。最後には日本語になった。
- 世の中にはいろんな意見があるものだと感じた。言い方によって全然違うことがわかった。
- やり方が決まっていた初めは難しく感じたが、言い方を覚えるとスムーズに話せた。
- みんなの前で言うので恥ずかしかった。次はもっと練習して大きな声で発表したい。
- 勝ち負けの判定のときにはワクワクした。自分のチームが勝って、非常にうれしかった。
- 今までやったことがなかったが、討論のこういうやり方もあるのかと新鮮に感じた。
- 英語を聞くことは大変難しいことだとわかった。話すことより難しい。
- 論題について勉強しているうちに興味がわいてきて、図書館で調べるようになった。
- 他の人がうまくしゃべっているのを見て、急に英語がうまくなりたいと思うようになった。
- 大学入試にはあまり役に立たないと思った。
- いろいろな練習が最後に役に立った。スポーツみたいで面白い。
- 自分の考えをはっきり持つことは大切なことだと感じた。

(教師の観察結果)

ディベートの訓練と討論会での観察結果は、次のとおりである。

① テキストに「入試用問題集」を使用した訓練時について

内容が高度で、英文も難解なものが少なくなく、生徒も苦勞したようだ。しかし、生徒の知的レベルは高いので、安易に妥協することなく、難しいものもチャレンジさせたい。

生徒は訳読に慣れていて、訳せたら理解できたと思うようだが、論旨を追わせると意外に理解できていない場合が多い。何らかのテーマについて、自分の考えを持つことさえ考え及ばないことも多い。また、質問の答えがわかっている、それを口に出して言えない場合もあり、Yes / Noの後に理由を言わずなど、簡単なことから訓練が必要である。

ペアワークは楽しく、気軽に取り組めて、オーラル面の強化に最適であった。題材が入試用問題な

ので内容を深める形となり、生徒は好意的に受け取ったようだ。さらにより工夫すれば、多人数が短時間で、直接会話し、意見を出し合う実践的方法として、今後の指導に有効であろう。

②テキストに「ディベート用特別教材」を使用した訓練時について

授業の5～10分を使って指導したが、ほぼ毎時間行っただので、授業のウォームアップにもなり良かったようだ。題材自体は難しくなく身近なテーマになっているので、興味をもって取り組めた。ただ、入試と直接結びつかないと感じている生徒も何人かいた。3年生にとっては、もう少しレベルの高い方が良かったかもしれない。

また、証拠、論拠、結論という論理性を理解することは容易ではなかったが、これらはどんな分野でも必要であり、特に入試の小論文にも応用できる、と感想をもらした生徒もいた。このような特別教材があると非常に指導しやすく、生徒も一つの訓練が全体としてどう結びつくのかがわかり、便利であった。“We claim that …”や“Our idea is …”という自己主張に使用する表現は、実際に触れる機会があまりないが、それらを用いて表現の幅を広げることができた。また、論題を与えられると、それについて図書館で調べたり、テレビを注意して見るなどする生徒も多くいて、学習について積極的になった。

③討論会の時について

「ディベート用特別教材」に沿ってディベートを行った。生徒は、それまでの訓練で、ディベートとはどういうものか大体わかっていたので、案外スムーズに進行できた。

しかし、前もって原稿を覚えるように指導していたが、いざ本番になると、思ったほど楽に英語が出てこないようで、沈黙する生徒や、原稿を読み上げたり、日本語で言うてしまう生徒がいた。ジェスチャーを大げさにしたり、アクセントを強調して面白い話し方をするなど、ゲーム的感覚で楽しんでいたようだ。ただし、リスニングには非常に苦勞して、何回も“Pardon?”を繰り返す生徒もいた。

各チームの打ち合わせはほとんどできていないが、実際のチームになって討論してみると、チー

ムワークができ、拍手を受けることもあった。チームに面白い生徒がいれば、活気が出て順調に進行するようだ。

教師は全体を見て、困っている生徒にアドバイスをするなどした。評価は、見ている生徒が発表者全員を評価表を用いて行ったが、初めてでとまどったようだ。

はじめはみんな緊張していたが、だんだんと大きな声になり、自分のチームの主張を通すのに必死になって努力するものもいた。自分の役割が決まっているので、ディスカッションに比べてやりやすいように見えた。

概して言うと、思ったよりスムーズに進行し、活発に討論できたと思う。本格的なディベートとはいかないが、高校生にもディベートを行える素質は十分備わっているのではないだろうか。

4 結論

実験クラスと統制クラスには、計画した実践以外には影響を及ぼす要因はなかったと考えられる。なお、テストAは英検2級一次試験筆記テストとリスニングテスト、テストBは速読テスト、テストCはライティングテストである。

(1) 仮説1:「実験クラスは、統制クラスと比較して、3種類全部のポストテストについて得点が高く、有意差がある。」

結論1:「実験クラスは、統制クラスと比較して、3種類のポストテストのうち、テストAとテストBについては得点が高く有意差があるが、テストCについては、得点は高いが有意差はない。」

解説: テストAは総合的なコミュニケーション能力と英語の学力を測定し、テストBはコミュニケーションには欠かせない理解のスピードを測定するテストと考えられる。これらのテストで有意差が表れたということは「ディベートによってコミュニケーション能力と英語の学力が向上した。」と言ってよいのではないだろうか。ディベート活動によって、4技能を含む総合的英語力が向上したと言えるであろう。なお、テストCは、書いたり話したりする fluency を見るテストであるが、ライティングテストの

ため、かなり訓練をしないと有意差が表れないと考えられる。今後は、積極的に訓練に取り入れたい。

(2) 仮説 2: 「実践後、実験クラスに対するアンケート調査と教師の観察、また生徒の感想から、生徒はディベートに好意的で、自己教育力を向上させる。」

結論 2: 「アンケート調査と教師の観察、また生徒の感想から、生徒はディベートに好意的で、自己教育力を向上させた。」

解説: 大学入試直前という環境下における実践にしては、ディベートに否定的な意見は少なく、むしろその意義をよくとらえ、積極的に活動できたと思う。2 か月間という短期間の実践であったが、生徒のディベートと英語学習自体に対する意識は大きく変化したと思われる。

(3) ①(1)(2)によって、ディベートの高等学校における実践は可能で、生徒と教師の両方によって支持されうると結論づけられる。

②また、ディベート教育理論確立に向けて、一つの方法論とともに量的、質的变化に関する基礎資料を提供し、本研究の目的を達成できたと信じる。

5 考察

5.1 英語教育への示唆

コミュニケーション能力育成、なかでもオーラルコミュニケーション能力が英語教育のキーワードとされる現在、それにもまして受験競争が激化の一途をたどっている。本研究は、一つの環境におけるディベート実践の事例とその影響に関する研究であるが、このことが英語教育へ示唆することは何であろうか。「高等学校において、討論活動の一つであるディベートが、コミュニケーション能力と英語の学力の両方を向上させる。」という仮説に対する結論は、今まで出されていなかったように思われる。そもそも、ディベートが授業で実際にできるかどうかということさえ、検証されていなかったであろう。

本研究は、進学校の3年生に対して、普通授業の中で、2学期の2か月という条件下で実施された。他の条件下での研究もこれから続けていかな

ければならないが、本研究の条件は最も厳しい条件の一つであることは疑う余地がないであろう。この意味で、本研究が種々の条件下での実践において、一般化されうると信じたい。

本研究でわかったことは、ディベートによって生徒が望ましい方向に変化したということであるが、その実践には教師の準備と研究がかなり必要とされた。これは逆に言えば、教師の意志と努力があれば、生徒はそれに応え、期待した結果を出してくれると言える。種々の訓練は、生徒にコミュニケーション能力と自己教育力の向上をもたらしたと考えられるが、教師自身も、実践方法について検討を繰り返すことによって、教育力が向上したように思う。現在の英語教育で一番必要であるが、一番実践されていないのが、ディベートをはじめとする討論活動である。本研究がその勇気ある実践に向けて、スプリングボードの一つになれば幸いである。

5.2 問題点と今後の課題

ディベートの実践をするにあたっての問題点と、今後の課題を以下に挙げる。

(1) ディベートの実践について

- ①ディベートの訓練時間の確保（時間の制約があるので、効果的な実践が必要である。）
- ②教材の改良（ディベートの実践に適した教材が必要である。）
- ③英語の他科目との連携（一科目だけでは効率的に実践できない。）
- ④教師間の理解（協力体制が整えば、より効果上がる。）
- ⑤評価（実践をどう評価するか、しないか。）
- ⑥動機づけ（実践を意義あるものにするために、非常に重要である。）
- ⑦教師の準備（多くの時間と労力を、どう軽減するか。）

(2) 本研究について

- ①コミュニケーション能力の評価法（テスト）の開発（プリテスト、ポストテストの研究）
- ②論理的発表力の育成方法（これが一番大切である。日本語での訓練も必要であろう。）
- ③ペアワーク、グループワークの研究（ここから

討論教育は始まる。)

- ④日本語での討論との相関(そもそも日本語でディベートができるのか。)
- ⑤テーマ(論題)の決定や資料等の収集と分析、論理の構築を経て討論会(ディベート)に至る本格的ディベートの研究(テーマを研究し、自分で資料を調査、検討するというプロジェクト的学習方法は、これからの英語教育に必要不可欠なものになるであろう。)

こうした問題点を含んではあるが、ひとりでも多くの教師がディベートの実践に踏み切ることを切に希望する。

5.3 ディベート教育理論の確立と定着をめざして

本研究は一つの条件下での実践報告であるが、ディベート教育理論を確立するためには、今後種々の条件下での実践データを蓄積する必要がある。そして、その理論は、欧米の理論を研究しながら、日本独自の理論にしていかなければならない。なぜなら、日本という条件下では、日本独自の理論が一番有効だからである。英語でのディ

ベート研究をするためには、まず日本人のコミュニケーション研究や日本語でのディベート研究から始めるべきであるが、論理学やパフォーマンス学も必要になると思われる。その際、机上の空論とならぬよう、理論の研究とともに、常に恐れることなく実践を繰り返すことを忘れてはなるまい。

今後は、本研究を基礎資料としながら「テーマの決定」や「資料の収集と分析」を含めた本格的なディベートをめざし、異なる条件下でのディベート実践を行いたい。また、多角的な研究の一環として、会話やディスカッションとの比較研究を検討中である。併せて、広く一般に使用できるように、ディベートの理論と事例集、ディベート教材、ビデオ教材の開発に向けて研究を継続していきたい。

最後に、本研究のテスト結果分析に関する「検定コンピュータ分析プログラム」について大変お世話になった岡山県立倉敷天城高等学校の須賀廣先生と、当論文に関する有益なアドバイスをたびたびしていただいた岡山県立矢掛高等学校の藤井祐子先生に、そしてこのたびの研究の機会を与えてくださった日本英語検定協会に、この場を借りて心から感謝の意を表したい。

参考文献

- 1 足立幸男(1984)『議論の論理』木鐸社
- 2 Alexander, L.G., Vincent, Monica C. and Chapman, John (1978) *TALK IT OVER*, New York: Longman.
- 3 Bachman, Lyle F., (1990) *Fundamental Consideration in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- 4 Brown, James Dean, (1988) *Understanding Research in Second Language Learning*, New York: CAMBRIDGE.
- 5 Chaudron, Craig, (1988) *Second Language Classrooms*, New York: CAMBRIDGE.
- 6 Clark, Richard W. and Clinton Barbara L., (1994) *Effective Speech Communication*, California: GLENCOE.
- 7 デイビッド・ハリス著、大友賢二訳注(1972)『英語の測定と評価』, ELEC
- 8 *『ECOLA』(1992) 日本文教社
- 9 Eisenberg, Abne M., and Ilardo, Joseph A. (1980) *ARGUMENT—A Guide to Formal and Informal Debate*, N.J.: Prentice-Hall.
- 10 Freeley, A.J., (1993) *ARGUMENTATION AND DEBATE*, California: WADSWORTH.
- 11 Fryar, M., Thomas, D.A., and Goodnight, L., (1989) *BASIC DEBATE*, Illinois: NTC.
- 12 GALVIN, COOPER and GOODON, (1988) *THE BASICS OF SPEECH*, Illinois: NTC.
- 13 『現代英語教育, 2月号』(1994) 研究社
- 14 『現代教育科学, 11月号』(1993) 明治図書
- 15 *Goodnight, Lynn, (1991) *Getting Started in Debate*, Illinois: NTC.
- 16 *橋本満弘, 石井敏編(1993)『英語コミュニケーションの理論と実際』, 『コミュニケーション論入門』, 『日本人のコミュニケーション』 桐原書店
- 17 石井敏, James R. Bowers, (1994) “Speak Out” 桐原書店
- 18 垣田直巳監修, 青木昭文編集(1985)『英語の評価論』大修館書店
- 19 清川英男(1990)『英語教育研究入門』大修館書店
- 20 松本道弘(1989)『これがディベートのやり方だ!』中経出版
- 21 松本茂(1987)『英語ディベート実践マニュアル』バベル・プレス
- 22 文部省(1989)『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』教育出版
- 23 *文部省(1992)『高等学校外国語指導資料—英語を聞くこと及び話すことの指導』学校図書
- 24 文部省(1992)『高等学校国語指導資料, 指導計画の作成と学習指導の工夫』学校図書
- 25 新里真男ほか(1991)『オーラルコミュニケーション展開事例集』一橋出版
- 26 Nunan, David, (1991) *LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY*, UK: Prentice Hall.
- 27 神保尚武ほか, (1994) “Hello, there!” 東京書籍
- 28 Seliger, H.W. and Shohamy, E., (1989) *Second Language Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.
- 29 Thomas, D. A., and Hart, J. P., (1992) *ADVANCED DEBATE*, Illinois: NTC.
- 30 ピーター・ミルワード(1983)『あなたの英語を雄弁にす

るディベートのすすめ』英友社

- 31 Ur, Penny, (1981) *Discussions That Work*, New York: CAMBRIDGE.
 32 Verderber, R. F., (1994) *SPEECH for Effective Communication*, Florida: HOLT RINEHART WINSTON.

- 33 和田稔 (1993) 『オーラルコミュニケーションの指導と評価』〈英語教育フォーラム 6〉開隆堂出版
 34 Wood, R. V., and Goodnight L., (1990) *STRATEGIC DEBATE*, Illinois: NTC.

資料

資料 1: 大学入試用問題例
 出典: 『最新頻出長文問題集 2 Advanced』(桐原書店) 320 words の読書論 〈省略〉

資料 2: ディベートの訓練例。出典: “Speak Out” (桐原書店) p. 48~p. 49 〈下掲〉

Speak Out 「ディベートは、1つのことがらについて賛成と反対の意見を主張しあう討論です。まず、賛成意見と反対意見を聞いてみます。

Task 1 4人の意見を聞き、それぞれの内容と関係の深いものを a~d の中から選んで記号を表に記入しなさい。また、a~d のことに賛成しているものには For, 反対しているものには Against を書き入れなさい。

	関連のあるもの	賛成意見か反対意見か
発表者 1		
発表者 2		
発表者 3		
発表者 4		

- a. We should stop using *waribashi*.
 b. We should be able to get a driver's licence at sixteen.
 c. The school year should begin in September.
 d. High school students should help older people.

Task 2 4~5人で組になり、2枚の写真を見て賛成意見と反対意見をつくりなさい。

- A: City life is better than country life.
 B: All high schools in Japan should be coeducational.
 〈A, B の写真省略〉

	賛成意見	反対意見
写真 A		
写真 B		

Task 3 A Task 2 の A, B いずれかの写真をもとに、次の表現を使って賛成または反対の意見をつくりなさい。

I like / don't like

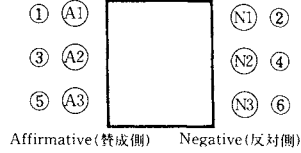
because

Also,

.....

.....

B 下の図のように6人で組になり、意見をもとにディベートしなさい。意見は、①~⑥の順に1分以内で言いなさい。



Key Expressions 太字の部分の表現を用いて、自分の意見を言う練習をしなさい。

- I think** we should go to Nara on our school trip.
- I believe** each driver should make everyone in his / her car use a seat belt.
- I agree that** people should use less electricity and save energy.
- I'm against using** *waribashi*.
- I can't accept the idea that** big cities are better than small towns.

資料 3: ディベートの原稿例と評価表。出典“Speak Out” (桐原書店) 〈省略〉

資料 4: テスト A (英検 2 級一次試験筆記テストとリスニングテスト) 出典: 平成 5 年度英検 2 級一次試験筆記テストとリスニングテスト 〈省略〉

資料 5: テスト B (速読テスト) 出典: 『システムリーディング 中級』(アルト出版) 〈省略〉

資料 6: テスト C (ライティングテスト) 出典: 富田祐一「T-unit を用いた高校生の自由英作文能力の測定」(『STEP BULLETIN Vol. 2』1990, 日本英語検定協会) 〈省略〉

英語の聞く力を伸ばす指導法

—— スキーマ理論にもとづいた3ステップ指導法

沖縄県立首里高等学校教諭
(申請時: 同首里東高等学校教諭)

平敷美恵子

はじめに

リスニングとは、コミュニケーションを確立するために必要不可欠な活動の一つである。聞き手は、ただ単に言葉の意味を理解するというにとどまらず、話し手がある言葉を、ある方法で、ある時に使うことで、言いたいことが何であるかを把握することができるということが必要となる。つまり、話し手の意図していることが何を意味しているかということは、ただ単に発せられた言葉のみによるのではなく、聞き手の側の受け取り方によるところも大きい。

社会言語学的見地からすると、コミュニケーションは、言語そのものだけでなく、社会的背景や、文化、時空、その他の要素、さらに話し手と聞き手の統計学的特徴などにも左右されると言われる。

話し手にとって、コミュニケーションは、特定の時に特定の場所で認められたある意図をもって発せられた彼のことばを具現化する活動である。一方、聞き手はメッセージを社会的背景に照らし合わせて、受け取ろうと努める。さらに、話し手と聞き手の関係もお互いの意思の疎通を制約する大事な要因となる (Carrol 1953 in Yoshida and Kakita 1988)。

この論文では、コミュニケーション手段としての英語を念頭において、そのコミュニケーションを成功に導く諸々の要因の中から、特にリスニングの役割に焦点をあてる。聴解力がなければ、コミュニケーションは始まらないのであるが、ここでは、英語教授法における聴解力向上のための方法について考えてみたい。

まず、コミュニケーションおよびリスニングに関する先行研究をレビューした後、その先行研究の成果として注目されている、スキーマ理論の高等学校英語クラスでの応用・実践研究の結果を述べたい。

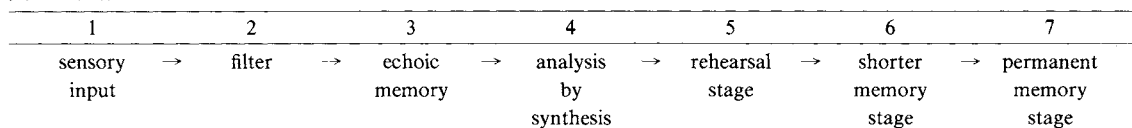
I. リスニングの過程

A. Pimsleur's Model

先行研究は、リスニングの過程はメッセージを解明していく能動的な過程であることを明らかにしてきた。Pimsleur(1971)は、リスニングの過程を七つの段階に分けられた一連の作業にたとえた。図1はそれを示している (河野 1985)。

第一の段階では、入力は感覚的貯蔵庫 (sensory storage) に納められる。その際、情報は長期記憶装置に貯えられている言語の規則や経験などに照らし合わせ分析され、整理される。さらに、フィルター装置は、情報の洪水の中から聞き手の必

図1: 聴解過程の Pimsleur's Model



要のある情報だけを選択する機能のことをいう。(このことは、カクテルパーティ現象と呼ばれ、我々は、混雑したパーティの中でも、興味のある人の話を聞き取ることができるのである。)

模倣性記憶装置 (echoic memory) は、短期間の間、情報を貯えておくことのできる装置である。リスニングの最小限度の単位は音素よりも大きな単位だと考えられているので、echoic memory は短期の間記憶を意味を持つ単位として記憶する。この段階はほとんど2~3秒の間しか続かない。このため、聞いた直後に何か邪魔が入ると、何を聞いたか残らないので、聞いたことが聞き取れないということになる (Rivers 1971)。さらに、echoic memory は、統合作用による分析作用のための原材料を提供してくれる。統合作用による分析作用の過程において、聞き手の持つ、音声に関する知識、文構造に関する知識、情報を一時的に貯蔵できる記憶力などが聞き手の類推する力を助け、それが聞く力を倍増してくれる。もしも入力に曖昧な部分が生じると、聞き手は、自分の中にあるスキーマと呼ばれる背景知識でもって、補足して聞き取る。これは、聞き手の言語知識および背景知識と発話との最初の交流である。

“Rehearsal stage”とは、刺激、すなわち情報を再生する前に繰返しを行う過程である。Rivers (1971) は、この段階を“segmentation and grouping”と呼んでいる。聞き手は、さまざまな段階で、言葉の流れを、彼がすでに持っている言語の知識に照らし合わせて分け、分類する。もしも、分節されたものがすでに持っている知識にあてはめることができなかつたら、それらはしばらくの間曖昧なまま残るが、しかし時には、発話の構造内の外の発話を証明していく過程で解釈されることもある。このリハーサルされた情報は、短期的に記憶を貯蔵しておく装置の中に格納される。もしもリハーサルの段階がなければ、聞き手は、話し手の言っていることが憶えられず、また、これから言おうとしていることも予測できない。Miller (1956) によると、外国語学習者の外国語に対する記憶能力は 7 ± 2 語であると言われている。それから、ほんの選別された情報だけが、この短期記憶装置から長期記憶装置に通過していく。

意味の面から見ると、談話を聞き取る過程において3段階に分けられる。(1)命題を見分けること、(2)発話の力を解釈すること、(3)背景的知識の活性化 (Richards 1983) である。“命題とは、理解につながる意味の最小単位である。”ゆえに、聞き手は話し手の意図を伝える発話の中に含まれる命題をつかもうと努める (Clark and Clark 1977)。命題を見分けるため、英語を母国語としている聞き手は二つの種類の知識を使う。一つは統語的知識であり、もう一つは一般的な知識である。統語的知識は、聞き手が聞き取っている談話を意味のあるものや言葉の要素に分けていく働きをする。この過程において、聞き手は言葉の塊や要素を下位層から上位層へと理解していく方式のボトム・アップ方式をとっている。一方、言語以外の一般的なことに関する知識は、上位層から下位層へと意味をとらえていく方式のトップ・ダウン方式として働き、命題、すなわち、発話の要点をつかむ働きをする。聴解には、次のような要素が関わっていると考えられる。

- (1) 聞き手は発話のそのままの形を短期間保持する。(図1の1-3の段階)
- (2) 次に、聞き取ったものは言葉の要素に組み立てられ、その意味や働きが明らかにされる。(図1の3-4の段階)
- (3) 言葉の要素は命題を決定し、一貫性のある意味を伝えるものへと発展していく。(図1-4の段階)
- (4) 聞き手がいったん命題を確立したら、聞き取った元の言葉は消える。それはつまり、聞き手は聞いた言葉をそのままの形で憶えるのではなくて、意味を再構築すると言われている。(図1の5-7の段階) (Clark and Clark 1977:49)

例えば、英語を母国語とする人が、“Ken said that he had enough money to go abroad to study.”という文を聞いたとすると、この文章をそのまま聞き取るのではなく、“Ken was going to study abroad.”という意味に直して理解するという。文と文がつながって記憶に残るのではなく、命題として記憶されるのである。これは、意味論的な見方からとらえたリスニングに関する考え方である。

B. Bottom-up Processing and Top-down Processing

情報を聞いて理解し命題を構築していく過程において、二つの処理の仕方があると言われる。一つはボトム・アップで、もう一つはトップ・ダウン方式である。ボトム・アップによると、聞き手は発せられた言葉の流れを音の要素に分け、それをさらに単語にまとめ上げ、単語を節へ、文へとつなげていく (Nunan 1991)。

ボトム・アップ方式と反対に、英語を母国語としている人々は、トップ・ダウン方式で聞き取っていると言われる。Anderson and Lynch (1988), Nunan (1991) によると、大人はたいてい、言葉を音や単語としてとらえるのではなく、母国語を理解するうえで彼らがすでに習得している、その言語独特の規則性などを駆使しているのだと言う。意味のわからない単語に出くわした時、背景的知识が意味を推察するのを助けてくれる。

もしも、聞き取りの際に、外国語学習者がボトム・アップ方式のみを用いるとしたら、彼/彼女は知らない単語や句などに会った時に混乱してしまうにちがいない (Nunan 1991, Anderson and Lynch 1988)。ある外国語学習者たちは、クラスで聞き取りの処理をトップ・ダウン方式で訓練を受けていないために、背景的知识を有効に使う方法を知らないでいる。

O'Malley and Chamot (1990) は、優秀な外国語学習者たちは聴解の際、トップ・ダウンとボトム・アップ方式両方を駆使でき、あまり効果を上げることのできない学習者たちは、ボトム・アップのみしか使えないことを証明した。

このようなことからして、英語の聴解力をつけるには、生徒たちに対して、トップ・ダウン方式によって彼らの持っているスキーマを活性化させる聞き取り訓練を心がけなければならないことがわかった。

C. The Inferential Processes and Schema

Rost (1990) は「意味は聞く人の中で創り出される」と主張している。情報を理解するということは、スキーマと呼ばれる背景的知识によって支えられる聞く人の意思的な聞く態度に、起因する

ということである。推察しながら聞くという過程において、聞き手は自らの持つ言語知識に照らし合わせて談話をすばやく分析し、自分の知識と聞いた内容を見積もっていく。推察するということは、トップ・ダウンと呼ばれる社会的要因なども含まれる意味レベルから、語のレベルへと行く過程と同様に、語のレベルから意味のレベルに行くボトム・アップ双方の過程が、含まれるのである。

このように、能動的に推察や予測をしながら聞くということは、聴解のたいせつな要素となる (Ur 1984, Rost 1990, Brown 1983, Underwood 1989, Harmer 1991)。この推察する力を駆使するということは、聞き手が、話し手の発話の初めの部分を聞いただけで、全体はこうなるだろうと予測するのを助ける。次のような例があげられる。

Teacher: You're late again? (Did you watch World Soccer Game until late last night?)

Student: No, sir. I studied hard for the English test until two o'clock in the morning. So I overslept.

Teacher: (O.K.) (Good.) You may come in, and take the test.

この場合、生徒は、先生がどのように反応するか予測できるので、自分の弁解の言葉を準備できる。その結果、先生からテストを受けてよいという許可を得ることができると推察が効くのである。

この種の推察は、我々が聞いている話題が周知のものであったり、話し手と聞き手の関係が密である時、より効果的に働く。我々が、Pimsleurのモデルや Clark and Clark などで見えてきたように、聞き手は入力を top-down 方式でスキーマを使い、推察していくことになる。

しかし、外国語学習者たちは、top-down 方式を活性化する方策や推察する方策を駆使するのに、困難を感じているようである。教師は生徒の推察力を助けるため何をすればいいのだろうか。聴解力育成のためには、教師は生徒に、ボトム・アップ方式同様に、トップ・ダウン方式をも言語知識や一般知識に照らし合わせて、推察力を活性化できるように指導法を施さなければならない。それと併せて、日本の英語学習者の持つ次のような問題

点も考慮されなければならない。

D. 日本人生徒が聴解について持っている主要な問題点

- (1) 話される言葉のスピードが速すぎるので、音声を区別するのが難しい。音と音は同化、弱音化、消失、または他の音に変化していく特質がある。リーディングとの違いは、音声はすばやく消えていく特質があるので、あまり聞くことに慣れていない学習者は、自分が知らない単語や句に出くわすと、パニックに陥ってしまう。
- (2) 英語のストレス、イントネーション、リズムの体系なども、(1)と同様に、学習者たちにとって、話し言葉を理解する妨げとなる。
- (3) 語彙力や文法事項の知識不足も聞き取りを難しくする。
- (4) 背景知識の欠如も聞き取りを難しくすると言われている。

日本語にないが英語にはある音の聞き取りの識別も、日本人学習者には難しい。例えば、/r, l/, /v, b/, /f, h/などがあげられる。文章全体の内容からして、正しい語を推察することは可能なことではあるが、英語を母国語としている人に比べると、外国語としている人にとっては、話される英語がとても速く感じられ、推察するのに母国語学習者よりも時間がかかってしまうのである。外国語学習者にとって、習得をしようとする言語の音声に慣れること、また変化した音声の特徴にも慣れることは、大切なこととなる。

英語のリズムやストレスのパターンは、日本語とかなりの違いがある。例えば、日本語では、「雨の港」は、「港」の2倍の音節で発音され2倍時間がかかるが、一方、英語では、“The CAT is INterested in proTECTing its KITTens.”と、“LARGE CARS WASTE GAS.”は、それぞれの文に含まれる音節の数には大きな違いがあるが、発音される時間はだいたい同じ長さである。ということは、前の英文では、強く発音されない音は速く発音され、同化が起こり、音の変化があり、学習者は聞き取りに難しさを覚えるのである。

英語の持つイントネーションの型もまた、発音の意味に影響を与える。前置きの言葉は、高い音

調で発音される、例えば、(you know, really)などのように、皮肉、疑問、真剣さ、ユーモアなどを表す語は、特徴のあるイントネーションで発音される (Ur 1984)。

これまでの議論にもとづき、我々は聴解力養成のためには、次のようなことを考慮に入れなければならない。

- (1) 我々は、生徒を自然な話し言葉を使って、訓練しなければならない。そうすることにより、彼らは、同化、欠落消失、また音の変化などに対応できるようになる。この聴解力における問題点は、個々の音の識別を訓練することによって解決されるのではなく、また、これまでの指導者たちがやってきた聞かせる言葉をゆっくりしたりする訓練方法では、効果を上げることはできない。なぜなら、ゆっくりしたスピードの中では、自然な言葉は作り出せない。例えば、同化などといった全現象は、ゆっくりしたスピードの中では起こりえないのである。自然なスピードが聴解力養成の際に用いられなければならない理由がここにある。自然なスピードとは、160-190wpmである (Griffiths 1990)。
- (2) 生徒の語彙力、そして文法力をつけさせることも大切である。
- (3) リーディングやライティングの授業で、生徒の持つ背景的知識を養成することも大切である。学習者の英語のレベルに応じて、段階的に用意されたリスニング教材を利用することは重要である。

II. コミュニカティブ教授法と聴解力養成

A. 伝達能力 (Communicative Competence)

コミュニケーション能力とは、どういうことを指しているのだろうか。文法能力がコミュニケーション能力の重要な要素となることはよく知られている。1960年代の半ばごろ、Hymes (1971) や Halliday (1970) は、社会文化的な要素もコミュニケーション能力のひとつとして考えなければならないと主張した。言語学的知識に限定されることなく、Hymes は、より広い分野を教授法の中に取り入れるよう要望した。また、日常の生活の中でよく使用されている実用語に我々はもっと目を向

けるべきだとも主張している。二人のコンピテン
スに関する考えは、いわゆる言語に関する暗黙の
知識と、言語運用能力の両方を指している。

Savignon (1983) は、コミュニケーション能力
を、(1)文法、(2)社会言語学、(3)方策、(4)談話能力
の四つに分けた。文法能力とは、語や文を構成し
ている言語的きまりの習得である。社会言語学的
能力とは、その言語の使用されている社会的背景
について知ることである。そしてそれは、社会の
構成メンバーの共有する情報に関することや、言
語使用の適切さなどについての知識でもある。そ
の言語を母国語とする人は、さまざまな背景の中
でどのように言葉を駆使していくかを知っている
が、外国語学習者は、場に応じた言葉の使い分け
に難しさを感じる。そういう理由からして、意思
伝達の際、外国語学習者は、意味の取り違いなど
を犯しがちになる。

方策的能力とは、わからない単語や不確かな状
況に出くわしたときにそれを乗り切る能力のこと
である。我々は、言い替え、口ごもり、繰り返し、
ためらい、逃避などを、ジェスチャーなどと同様
に使う (Savignon, 1972b)。

さて、我々は聞き取る際にどのような方策を使
っているだろうか。O'Malley et al (1989) は、
聞いたことがらをもう一度繰り返して言うことを
勧めている。受け取った音声を組織化したり保持
するためには、情報をグループ化したり、詳しく
したり、新たに入手した情報を、スキーマ、ある
いは背景的知識と呼ばれる、すでに知っている情
報とつなぎ合わせたりする。談話能力 (discourse
competence) とは、個々の文章の解釈ではなく、
文章と文章を関連づけることであり、意味全体を
構成する音のつながりの一連を解釈する能力のこ
とを言う。それはまた、内容の一貫性、および談
話そのものの意味、さらにそれから推測されるこ
とも焦点をあてる。例えば、我々は、発話内の
意味やそれぞれの発話の働きを、下記の例のよ
うに、内容 (text) の一貫性という視点から解釈す
る (Widdowson 1978:29)。

A: That's the telephone. (Can you answer it,
please?) …… request

B: (No, I can't answer it because) I'm in the

bath. …… an excuse for A's request

C: O.K. (I'll answer it). …… acceptance

この場合、二人の関係は、夫と妻、またはルー
ムメイトかもしれない。もし聞き手が自分の持つ
談話能力を活性化させ、メッセージの機能的な意
味を推察するならば、聞き手は、スピーカーが話
していることを適切に理解できることになる。

B. コミュニカティブ教授法における聴解指導

Communicative Approach における言語指導の
最も大きな特徴は、言語の構造的な面と同様に、
その機能的な面に注目するという点にある。
Morrow (1981) は、学習者のコミュニケーション
能力を高める工夫を生み出すために、次の五つの
原則を立てた。

(1) 今何をやっているかを知るべし。

Lesson の中に何らかの言語活動が含まれる
べきである：聴解指導において、例えば、ラジ
オの天気予報などが教材としてよいのではない
か。学習者にとって大切なことは、なぜ彼らが
その活動をやらなければならないかを知ること
である。したがって、日常生活で情報を得る
天気予報を聞き取る訓練は、有意義な言語活動
である。

(2) 全体は部分の集まりである。

コミュニケーションは動的な現象であるから、
学習者は、自分が置かれている状況の中で、聞
くことと話すことを関連づけなければならない。

(3) 形式と同様に過程も大切である。

目標としている (学習の対象としている) 文
型の型に慣れる訓練は、二人以上の人間の交流
を通した意思の疎通を目的とした形をとらな
ければならない。

(4) 知ることはそれをやることである。

教師は生徒に対して支援や助言ができるとし
ても、それを習得できるのは学習者自身である。
言語の使用は、生徒が実際にそれをやることに
ある。選択し、フィードバックし、評価し、情
報のギャップを埋めていくのである。

(5) 過ちは常に過ちならず。

従来の指導法においては、言語使用の際の言
語形式(文法)は、かなり高い正確度をもって使

用されることを強調しているが、コミュニケーション教授法では、意思伝達ができる限り、学習者の犯す文法や発音の少々ミスは許している。

すなわち、communicative language teachingの目的は、社会の状況に合った会話技術（スキル）、あるいは言語訓練を学習者に提供することである。そのためは、スキル、タスク、教材、聴解力を向上させることができる教材選びを心がけなければならない。

1. リスニングスキルについて

Anderson and Lynch (1988:31-42) は、リスニングスキルの要件を次のようにあげている。

- (1) 音の中から会話をつかみ取ること。
- (2) 話された言葉の流れを、単語を、意味のまとまりにしていくこと。
- (3) 発話の統語をつかむこと。
- (4) 相互作用の行われる listening においては、聞いたことに対し適切な反応ができること。

(1)から(3)までは言語能力について、(4)は社会的または他の背景的知識に関係していると言える。

listeningを成功させるためには、情報をリスニングの目的や、背景的知識を参考にしながら聞くとよい。

Richardsのあげた“micro-skills”は、会話に關する33の項目、18の講義(academic listening)を受けるスキルに分類している(1983:222-229)。下記は、その中からピックアップしたものである。会話の面で：

- (1) 短時間、長さの違う言葉の切れ端を保持する。
- (2) 語と語の境界を見きわめる。
- (3) 語の分類(品詞など)を認識する。
- (4) 話し言葉の一貫性を認識する。

学術的聴解(academic listening)の面では：

- (1) 講義の目的と広がり(幅)を見きわめる。
- (2) 関連性を推察する(例：原因と結果、結論など)。
- (3) 話されている内容に対する話し手の態度を探る。

英語の授業を組み立てるとき、我々は、生徒が

これらのスキルを修得できるように、スキルやタスクを工夫する。Rost (1990) は、生徒の Listening skill を習得させるため、次の四つのタイプの Listening をあげている。

(1) Attentive Listening は、Speaker に対して、口頭で、あるいは動作を通して、短く反応することである。それは、情報をすぐ処理し、いかに反応するか、すばやい決定をすることが要求されるし、話し言葉としての英語に対する生徒の注意力の向上を目的としている。

(2) Intensive Listening は、言語の形式(文法)などに焦点をあてている。それは、いろいろな音の違いや文構造などにおける選択が意味にも大きく影響を与えることを、生徒に気づかせる。

(3) Selective Listening は、生徒が Listening の目的や意味を明確にできるようにする。情報を得ることを目的として組み立てられたタスクにより、キー・ワードや談話のキューあるいは、情報の構造などから、伝達したいことを汲み取ることができるようにする。

(4) Interactive Listening (相互作用) は、相互作用を形成したり抑制したりしながら、聞き手が活発に情報を得るの助ける。活発な聞き手となるためには、生徒は、話し手といかに交渉していくかをも学ばなければならない。インフォメーション・ギャップやペアワークがこれらのスキルを伸ばすことになる。

我々の実践のためのティーチングプランでは、(4)は pre-listening の段階で、(3)は while-listening の段階で、(2)は post-listening の段階で、それぞれ行われる。さらに(1)は、生徒の聞くための注意力を喚起するのを目的として与えられる。

2. 教材 (Materials)

これまでの教授法では、書き言葉の指導に重点が置かれていた。書き言葉の特徴は、構文がきちんと整ったパラグラフから構成されていることである。その結果、書き言葉は、英語を母国語としている人たちの間で話される言葉とはかけはなれた形をしている。話し言葉は断片的な形をしていたり、繰返しがあったり、重ねて言ったりする。

その中でも特に目立つことは、話し言葉は音でできていることである。音があり、その音が変化していき、リズムやストレス、イントネーション、ポーズ、スピードの変化がある。

Porter and Roberts (1981) は、英語の授業で使われるリスニング教材があまりにも正確な文章になりすぎ、あるいは人工的になりすぎて、背景の音が欠如していることをあげている。その結果、生徒は、変形された教材を聞くチャンスしか与えられていない。実生活に即した聞く能力は、あまり鍛えられていない。このような理由からして、Hubbard et al. (1983) は、高等学校の教材として、生徒の年度に合わせて修正されたり、書き言葉に直されたりしてないものを使用することを提言している。これらの教材は、テレビやラジオなどといったメディアで使われる材料を指す。

さらに、我々が本物の教材を選択するならば、トピックも、生徒に対し重要な要素として作用するであろう。Porter and Roberts が提案したように、我々は現在使われているリスニング教材を廃棄する必要があるのだろうか。

大きな問題点の一つは、教室で使用されている教材とメディアの英語とでは大きな違いがあるということだ。しかし、本物の教材を使用する問題点は、どういうところにあるのだろうか。生徒たちは、生(本物)の教材に対して準備ができていだろうか。前記の学者たちが指摘しているように、我々は生徒のやる気を引き出すために、生の教材を使う必要があるように思われる。そして教室で試してみるのも大切なことである。

一方、Ur (1984) は、生の教材を使用することに、次の理由から反対している。まず、生の音声は生徒の力に応じて準備されているものでないので大変難しく、ある程度力のついている生徒にのみ合っている。録音された音声を聞き取るのは、英語を母国語としている者にさえ難しい、というのである。それでは、どのような生教材が、それぞれ初心者、中間レベル、進んだ学習者に好適とされるのだろうか。また、従来の教材と生の教材との橋渡し、をどのようにしたらいいのだろうか。Ur の提案は、我々が生の教材の前段階の聴覚教材を準備するのを手助けしてくれるだろう。生教

材の前段階としての教材(前生教材)とは、生徒の聞く力のレベルに応じて編纂されたものである。それは、できるだけ自然なリズムと発音で話さなければならない。

If the texts are carefully graded, prepared and administered, then the final transition from 'imitation' to 'genuine' authentic speech should take place smoothly. (Ur 1992:23)

我々の実験で用いた教材は、この「前生教材」である。専ら、生徒の日常の生活に関することを取り上げている。例えば、健康、買物、友情などといったテーマである。外の雑音もいくらか聞こえ、自然なスピードで放送されたもので、生徒の関心を惹くように編纂されている。

3. 活動・練習・訓練 (Task)

タスクは、賛成か反対かの表現を含んでいなければならない。ノートをとることや、絵に印をつけたり、指示に従ってグラフを書き入れたり、続いてくる質問に答えていく。

理解できないときは、質問に対してどのように答えていくか、教師に質問できるようになっている。なぜなら、これらの活動はテストではなくて、聞く力をつけるための訓練だからである。もしも、与えられた活動内容が、生徒にとって難しい内容のものであるならば、教師は生徒の英語力に合わせて、変えていかなければならない。

Morrow の提案のように、タスクは、学習者が聴解の際、形(文法)に焦点をあてるのではなく、基本的には意味に焦点をあてて目標の言語を使いつつ、作り出し、相互作用をする過程で言語を習得していくということである。タスクは完成観を持ち、それぞれがコミュニケーション活動として成り立つ (Nunan 1989:10)。

Prubhu (1987) は、相互作用をコントロールすること、学習者が参加できて、コミュニケーションに関わっていくことがコミュニケーション能力を養うのに大切だと主張する。彼はさらに、Information-gap task や Opinion-gap task や Reasoning-gap task などを勧めている。Information-gap task は、学習者どうしは同じ情報を持っているのではないが、ある目標に向かって(お互いの

情報を交換する)直接的に言語活動をしていく方法である。Opinion-gap taskとは、Goal-oriented activities (目標志向的活動)である。つまり、学習者はだれかを納得させるため、ゴールが最初から設定されている話題にもとづいて、意見を分類し、共通の理解点や妥協点を見出していく。Reasoning-gap taskとは、生徒は同じ情報を与えられ、解決や位置づけ、予告に向けて言語活動をしていくことである (Rost 1990)。

Nunan, Rost, Probhu は、上記の三つのタイプのタスクを使用している。Rost はさらに、聞く活動を、段階を追って指導していくことを勧めている。音の識別、句のとらえ方なども、Probhu が提唱している他の Listening-skill と同様に指導されるべきだと言っている。

我々の実験クラスでは、授業時間の制約もあって、上記で述べたすべてのタスクを実験できたわけではなく、インフォメーション・ギャップ・タスクのみを採用した。もし、Probhu のタスクが有効に使用されるならば、生徒の聞く力というのは、大きく高められるであろう。

4. 手順 (Procedure)

次の3段階のリスニング活動が、生徒のコミュニケーション能力を高めるものとして、提唱されている (Maley and Moulding 1981, Underwood 1989, Rost 1991)。

(1) Pre-listening: タスクは、生徒が録音教材を聞く前に、説明されるべきである。絵や質問を見る機会や話題について討議する機会が与えられる。もし、必要であれば、難しい単語も紹介される。さらに、余剰性を表すヒント (複数, 所有, 性, 動詞などを表す特徴) などが提示される。この段階では、焦点は、これから聞こうとしているものに対して、生徒の持っているスキーマの活性化にあてられている。

我々の実験クラスでは、使用されている教材がだいたいの生徒にとってあまり難しい語でないという理由から、事前に単語のヒントや余剰のキーとなるものを与えていない。

(2) While-listening では、生徒が文章を聞く

段階で、文節 (あるいは一定のまとまりのある箇所) の主題をつかみ取る試みが行われる。例えば、地図などの上で検討された道筋をチェックしていくこともできる。聞きながら大切な言葉をとらえ、それを自分の理解できる簡単な言葉に置き換えて理解していく。

(3) Post-listening においては、我々は、許容される答えを見つけ出す段階である。作業の手順は、文章の dictation や () 内を埋めることや、選択肢の中から選ぶこと、2~3行の summary を書いたり、これまでやった言語活動に対して評価を行ったりする。我々の実験クラスでは、音の同化作用やストレスパターンなどに慣れさせるための訓練を行った。

上記の Listening activities は、簡単に次のようにまとめることができよう。(1) Pre-listening の段階では、学習の興味を起こさせることを目的として、(2) While-listening は、きちんと目的をもって聞くこと、(3) Post-listening の段階では、前段階で生徒が困難を覚えていた点、例えば、音の識別、文法上のミスなどを取り上げて練習することになる。

Ⅲ. スキーマと言語理解 (Schema and Comprehension)

A. 二つのタイプのスキーマ (Two Types of Schemata)

学習者の持つ背景的知識は理解力を助けるということが認識されてきた。言語理解における背景的知識の役割は、Schema theory として、特徴づけられてきた (Bartlett 1932; Rumelhart and Ortony 1977, Rumelhart 1982 in Kitao 1989)。スキーマ理論は、背景的知識をどのように活用し、聞いた内容を思い出していくかを説明している。リスニングの材料は、聞き手がスキーマと呼ばれる、すでに獲得した知識を用いて意味を構築していくかについて、ただ単に方向づけをしているにすぎない。

Bartlett によると、学習者があまり見慣れていない教材から story を読み取っていくとき、彼らの story の記憶は、自分のよく知っているスキーマ

に合わすことができるように何度も変化していく。スキーマは、各構成要素のための slot, もしくは Place-holder によって構成される、高度に組織化された一般的知識になっている (Kitao 1989)。

Anderson と彼の同僚 (1979) は、聴解に関して、二つのタイプの重要なスキーマを明確にした。

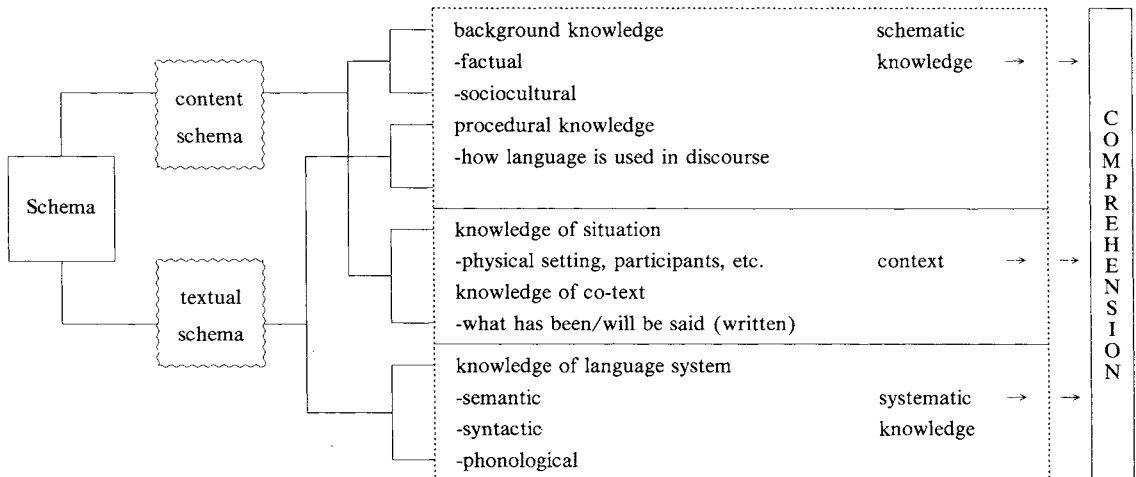
- (1) 内容スキーマは個人の経験にもとづく社会的または文化的的内容に関する話題と関係している (例: 図書館での本の貸し出し, 歯医者に行くことなど)。
- (2) 形式スキーマ (Textual schema) は、一般的に、形に関する談話レベルの知識に関するスキーマ, あるいは特殊なタイプのテキストで構成されたもの (Long 1989)。

Anderson and Lynch は、聴解力を増進させるためには、三つの大切な要素が関与していると述べている。スキーマとしての知識, 内容 (状況), それから組織的な知識が、それである。図 2 は Anderson and Lynch の図を一部書き換えたものである。それは、上記で述べたものを聴解に従って、二つの要素と関連づけて再編成しようと試みたものである。(content schema or nonlinguistic / schematic information and (2) textual schema or systematic / linguistic knowledge.) Widdowson (1984) によれば, systematic knowledge (組織的知識) は、音声, 統語, 意味論などといった, 言語に関する組織的な知識を含む (Anderson and Lynch 1988)。さらにスキーマ的知識は mental

structure (情意的構造) として定められ, “Which allow us to incorporate what we learn into what we know.” (Anderson and Lynch 1988:14) と言われ, 我々が学習したことをすでに習得しているものに組み入れていくことになる。図 2 の重要なことは, (a) 社会的要素, さらに談話に関する知識を, スキーマ的知識と同じように示していることである。また, (b) その場に応じた背景知識や本文の知識もまた, 聴解に際して大切な要素となるという点である。例えば, 我々があまり知らない場所を訪ねたとする。そこに住む人々が同じ言語を使っている場合, 言葉としては, 住民の言っていることが理解できるようにしても, 彼らの文化的あるいは環境的な要素がわからないために, その人たちが何を言っているのかが理解できないことがしばしばある。背景知識もまた, 大切な要素となってくるわけである。

背景知識 (content schema) は、話題に対しての一般的, または特殊な情報を有している。一方, 形式 (textual schemata) は修辭的な知識, どのように文の構成がなされるのかなどについての知識を含んでいる。聞き手は, 命題を決定するのに二つの種類の情報を活用する。すなわち, 現実の世界に関する知識と言語的知識である。内容スキーマの中で, 特殊なスキーマの一つにイベントスキーマというのがある。Schank / Abelson (1977) は, スクリプトと呼んでいる。スクリプトは, よく知られたある事柄がこういう順序で起こ

図 2: Information Sources in Comprehension
Made from Anderson & Lynch, *Listening*, Oxford University Press, 1988, p.13.



るのであろうことについて述べているものである。例えば、“歯医者へ行く”と言う時、次のスクリプトを想定する。すなわち、患者、受付、看護婦などがいて、それから、待ち時間、診察、治療などの事柄が考えられる。同じスクリプトに対して、国によって異なった予測を立てることもあるが、歯医者が一つの職業であると認識されている限りにおいては、文化を超えて、共通の理解が得られる (Anderson and Lynch 1988)。

“Mental Script”, すなわち頭の中にある台本は、出来事と行動の組織的なつながりであり、個人の経験の大量の記憶が関連性のある知識のネットワークの中にどのように組み込まれていくのかについて、納得のいく説明をしてくれるようなものである (Anderson and Lynch 1988:14)。

コンプリヘンションは、統語知識のような形式スキーマによってもまた助けられる。名詞句、動詞句などといった文構造に関する知識、さらに文法に関する知識などもまた、聞き手が談話の流れや命題を決定する過程において、適当な意味を持つまとまりに切り離す役目をしてくれる。

B. スキーマと聴解の過程

情報は、ボトム・アップとトップ・ダウン両方の処理の仕方で行われる。聞き手は、コンテンツスキーマを活用する時は、トップ・ダウン方式を用いていると言われる。なぜなら、情報を受け取る際、内容の分析や記憶に頼って理解するからである。内容を理解する際、聞き手は、言語的特徴により、個々の単語をとらえてまとめ、さらに大きな意味のまとまりへと発展させていく。

前で述べたように、内容の意味を受け取る際、一方通行であったり受身的であったりすることはない。むしろ情報の内容と聞き手の、以前に獲得されたスキーマと呼ばれる知識との相互作用によって行われるものである。聞き手は、スキーマと情報の内容との相互作用により、内容の意味を再構築していく。個人の知識や経験は、再収集、判断、その他の認知活動に関係する原型的な知識(スキーマ)として、貯えられる。聞き手は、テキストの中で与えられたヒントにもとづいて適当なスキーマを再構築していく。再構築された内容と

テキストの意図していることが一致することが聴解ということになる。テキストを理解するスキーマが欠如していたり、間違ったスキーマを再構築する力に欠けている時、聞き取れなかったり、誤解が生じてくる (Rumelhart 1982, in Kitao 1989)。

スキーマの構造は、サブスキーマと呼ばれる階層的な構造から成っている (Kitao 1989)。それは、上層または下層の組織の中に組み込まれていく仕組みになっている。例えば、“結婚”という一般的なスキーマは“式”“教会”，それから“ある特定の「指輪」といった、下部のスキーマに分かれていく。

二つのタイプのスキーマの活性化の方法があり、一つはトップ・ダウン的活性化、つまり一般的なスキーマから下部スキーマに進んでいく方法、例えば“卒業式”はもっと具体的なスキーマ“卒業証書授与”へと行く過程である。もう一つは、ボトム・アップ的活性化と呼ばれ、サブスキーマから一般的スキーマの方向へと行く方法である。例えば、“ミッキーマウス”という具体的なものがもっと大きな範囲の一般スキーマとなる“ディズニーランド”につながるというようなことを指す。聴解において、スキーマに階層があるということは、1語や2語発せられたら、それらから全体の意味を推察する手掛かりも得ることができるということである。

聞き手は、聞いた内容を、組織化された知識やスキーマを活性化させることで、理解できる。熟知している知的構造は、関連性のある一連の認知の働きにより、すばやく処理される (Rost:1990:18)。聞き手が受け取った情報、例えば文章のタイトルなどは、聞き手が彼らが聞く情報の内容を予測することを可能にする。

Thorndyke and Yekovichによると (Rost1990:19)、スキーマ理論には次の重要な概念がある。

- (1) Concept abstractions: schemata are arranged hierarchically with concepts at different degrees of specificity and typicality.
- (2) Instantiation: a schemata is instantiated during interpretation: a ‘copy’ of the general schema is created, with data from the current ‘input’ filling variable slots.

(3) Inference and Prediction: schemata permit reasoning from incomplete information; default values supplied by the general schema may be substituted in the description (or anticipation) of an event when the explicit information supplied in the description is incomplete (or withheld).

(4) Induction: schemata are learned by induction from numerous previous experiences with various exemplars of the general concept.

聞き手は、自らの持つ言語知識や背景の知識をもって、一連の言葉を分けたり、それを意味のあるまとまりにまとめたり、結論づけたりしながら聞き取っていく。世間について的一般的知識は、個々人が予測を立てたり期待を形成したりするのを助ける。認知科学によると、世間的知識 (world knowledge) はスクリプトの周辺にフレームあるいはスキーマと呼ばれて組織化されており、それは決まりきった一連の行動形態を形成している (Long 1989:339)。この点からして、スクリプトは、前にも述べたように、聴解において重要な要素となる。スクリプトの中の状況や事柄は、さまざまな国から来た人々によく知られている。それは、聞き手にとって聴解を助ける手だてとなるであろう。

聞き手のリスニングを成功に導くためにスクリプトの型を有効に活用するスキーマの理論的な枠組みは、生徒の持つ困難点を認識し適切な指導をしていく上で、きわめて重要なものである。

C. 教授法への応用 (Implication for Teaching Listening)

スキーマ理論を、どのようにしてリスニングの教授法に応用していったらいいのだろうか。

外国語学習者にとって、情報を取り入れていくための重要な語を見分けることは難しいことなので、ある状況でそれに合ったスクリプトを活用していくことは有効なことと思われる。適切なスクリプトは、聞き手が理解したことについて大いに参考になる。

理解力を増すために、内容スキーマと形式スキーマの増強が日頃の英語学習の中で絶えず行われ

なければならない。内容スキーマを増強させるためには、さまざまな社会的生活の実体験をするとよい。もう一つの方法として、そうした生活を経験した人 (ALT: 外国語指導教員) や、テレビなどを通して、経験を深めるのもよい。形式スキーマを増強するためには、テキストについて、その構造上の事柄やパラグラフを分析・理解しつつ読むことを勧める。

スキーマ理論については、まだ十分に研究されていない部分があるが、次の点から、スキーマ理論の活用は有効であると考えられる。

- (1) 能動的なリスニングは、スキーマの修正により行われる。
- (2) ただ単に情報の一部に気を配るのではなく、ストーリー全体の流れに注目する。
- (3) 分析的、統語的リスニングは予測を可能にする。
- (4) ストーリーの重要な要素は、長期格納庫に保存される。

理解するという事は、第二言語習得において不可欠な要素となっているから、誘い込みや理解を助けるために視覚的教材を使用することも大切なこととなる。もしも生徒が十分な Lead-in を与えられていれば、次に来るのが何であるか予測を立てることができるので、聞き取りが難しくなってきた時でも、パニック状態に陥らないであろう。これから何を聞いていくか予測できる絵を見せられながら聞いていくと、聞き手は、予想をすることができる (Harmer 1991)。内容の簡単な紹介、絵、タイトルなども、また、生徒がこれからリスニングの練習をしようとしている教材の予測をすることができるので、有効と思われる。

IV. 実践研究

これまで見てきたように、聴解力に影響を与える要因は数多くあるが、ここでは特に、主要な要因の一つであるスキーマの聴解力への影響を考えてみたい。

まず、スキーマを利用した場合の聴解力教授法が従来の方法よりも効果的かどうかを確認したい。スキーマには、内容スキーマと形式スキーマの二つのタイプがあるが、特に内容スキーマの効果に

焦点を絞りたい。

1 実践方法

対象者を、文法・読解力テストの成績により、高・中・低の3グループに分けた。実験群と統制群の各グループ用に、ティーチングプランを準備した。ティーチングプランの特徴は、次のとおりである。

統制群のティーチングプランは、従来の教授法を踏襲して作成された。すなわち、スキーマやその他の教材内容についての予備知識を与えることなしに、リスニング教材が準備された。最初に、Perception drill が与えられ、筆記による理解度テストを行った。実験群では、スキーマアプローチを利用したティーチングプランが作成された。スキーマは pre-listening と while-listening の2段階で与えられた。

- (1) pre-listening の段階では、生徒は、教材を聴く前に、絵によるスキーマを与えられた。さらに、リスニング教材の扱っているトピックについて、ディスカッションを行った。
- (2) while-listening の段階では、生徒は質問に答え、数字や表を埋めるなど理解度のチェックを行った。この段階の理解度目標は、75～80%程度である。
- (3) post-listening 段階では、理解度を高めるために、perception drill が与えられた。生徒たちは、短縮型や強調語などの音の識別テストを与えられた。実践Aでは、テープ速度は、Griffiths (1990) や Khono (1981) が生徒が慣れるべき平均速度として提案している、1分間に160ワードの速度に設定された。

対象者

89名の生徒を対象に実践が行われた。首里東高等学校の44名の1年生(21名の男子生徒と23名の女子生徒)を統制群とし、45名の1年生(男子生徒22名、女子生徒23名)を実験群とした。各群は、文法・読解テストの成績にもとづいて、1から44または45までの順位付けが行われ、上から順に、上位・中位・下位の能力別3グループに分けられた。各々のグループに属する対象者の数は、表1のとおりである。

表1: 統制群・実験群の構成数

	上位	中位	下位	計
統制群	18	14	12	44
実験群	16	17	12	45

教材

聴解の教材については、平均的高校1年生の英語能力に合わせて選択した。すなわち、語彙を850～1200の範囲とし、語彙力ではなく、聴解力をテストできるように配慮した。さらに、聴解は、扱う話題になじみがあるかどうかによっても左右されるので、その効果をできるだけ排除するため、各生徒が等しくなじんでいる日常的な学校生活を話題にすることにした。したがって、実験グループに与えられるスキーマは、容易に解釈され、彼らの背景的情報が彼らの認識力を高める役割を果たすことになるように考慮した。

聴解テストの教材として、タイプの違う2種類のテキストを準備した。一つはエッセイで、もう一つは会話体のテキストである。これらの教材は桐原書店の“Look and Listen”, NHKのラジオ講座『統基礎英語』、および高校1年生用のリーディング教材から採用された。これらの教材は、ネイティブ・スピーカーによるレビューを受け、さらに全国レベルの使用に耐えられるように標準化されていると考えられるからである。

2 仮説

仮説1: 実験グループの聴解テストのスコアは、統制グループより高い。

実験グループは、リスニングの間に内容スキーマを与えられるので、そのスキーマから背景的情報を利用して内容を推測することが可能となり、スキーマを与えられない統制グループよりも聴解力がよくなるものと思われる。

仮説2: 聴解テストのプリテストで高得点をあげた生徒の伸び率が、中位・下位のグループに比して高くなる。

スキーマは聴解を助けると思われるが、その効果は上位グループに特に顕著に表れると思われる。すなわち、上位グループの生徒たちは、スキーマをより効果的に活用すると思われるからである。

仮説3: 聴解テストで高得点をあげた生徒は、

文法および読解テストでも高得点をあげるものと思われる。すなわち、リスニングと、読解・文法の知識の間には正の相関関係があるものと考えられる。

内容スキーマと同時に、文法などの形式スキーマも、聴解には重要な役割を担うものと思われる。形式スキーマを持っている生徒は、そうでない生徒より得点が高くなると考えられる。

3 実践過程

実験グループには口頭によるやりとりと絵によって内容スキーマが与えられ、統制グループには特別のスキーマなしで聴解テストが行われた。各生徒は、テキストを聴いた後、そのストーリーの内容についての聴解度をテストするために、マルチプル・チョイス(多肢選択式)の質問と、文章完成式の質問が与えられた。聴いてもらうテキストは100語以内とし、聴解テストの際の質問自体が読解力に左右されないように、質問については、簡単な単語と表現の利用を心がけた。

仮説1を検証するために、実験グループと統制グループの両グループに、事前(プリ)テストと事後(ポスト)テストを行い、その結果を比較した。仮説2の検証には、聴解テストの事前および事後テストを三つのサブグループ間で比較した。さらに仮説3の検証には、聴解力テストの結果と文法・読解力のテスト結果を比較して、双方の関係を検討した。

4 実践結果と分析

仮説1については、統制グループ、実験グループそれぞれの事前テストと事後テストの平均得点の差を比較した。前者の差が2.682に対し、後者は4.467と伸びが大きく、その差は0.001レベルの信頼度で統計的に有意である。両グループとも、聴解テストの結果はよくなっているものの、その伸び率は、統制グループ8.46%に対し、実験グループは14.05%と大きいことがわかる。直感的には、スキーマを利用した教授法は聴解力を高めるのに効果的だと言えそうである。しかし、統計的有意水準は $P=0.0877$ で、伸びの差は統計的に仮説を

結論づけるほど高くはない。その関係の確立には、さらなる実験をやる必要があるとそうである。

表2: 聴解テストの平均点

	標本数	平均点	得点差	伸び率
統制群 —事前テスト	44	31.682		2.682/ 31.682
統制群 —事後テスト	44	34.364	2.682	=8.46%
実験群 —事前テスト	45	31.800		4.467/ 31.8
実験群 —事後テスト	45	36.267	4.467	=14.05

表3: グループ間の伸び(平均点)の比較

	標本数	平均点差	標準偏差	統計検定
統制群の差	44	2.682	6.726	F=1.687
実験群の差	45	4.467	4.832	p=0.0877

仮説2の検証については、聴解テストの事前テストの結果により、統制・実験の両グループをそれぞれ上位、中位および下位得点の三つのサブグループに分けた。高得点の生徒が新しい教授法に効果的に反応するであろうという推測のもとに、各サブグループの事前テストと事後テストの結果を比較した。結果は、以下の表に見るとおりである。

表4: 事前テストと事後テストの結果比較

		標本数	平均点	差 (伸び)	有意水準 (t-value)
統 制 群	高 事前テスト	18	38.000		.4097
	高 事後テスト	18	38.778	0.778	(.8452)
	中 事前テスト	14	30.500		.0392
	中 事後テスト	14	34.929	4.449	(2.292)
	下 事前テスト	12	23.583		.0788
	下 事後テスト	12	27.917	4.333	(1.936)
実 験 群	高 事前テスト	16	37.938		.0003
	高 事後テスト	16	41.563	3.625	(4.620)
	中 事前テスト	17	31.294		.0147
	中 事後テスト	17	35.059	3.765	(2.735)
	下 事前テスト	12	24.333		.0010
	下 事後テスト	12	30.197	6.583	(4.434)

各グループで、事前・事後の間で得点の向上が見られるが、統制グループでは、中位グループの.05水準でかろうじて統計的有意が見られるものの、全般的に統計的に有意とは言えない。

一方、実験群では、各サブグループで統計的にも有意の向上が見られる。しかしながら、我々の仮説2とは逆に、下位のグループでより大きい進

歩があり、スキーマ利用の教授法が下位グループでより効果的であることが推測される。この結果をさらに一般化しうするためには、標本や教材を変えて確認する必要もあろうが、それについては今後の課題としたい。

仮説3については、事後テストにおける聴解テストと文法・読解テストの結果の相関係数が、有意水準 $P=.001$ で、.5 に近い。したがって、聴解力と文法・読解力の間には、正の相関があるものと考えられる。すなわち、読解や文法テストで高得点をとった生徒は、聴解テストでも高得点をあげる可能性が高いことを意味する。その傾向は、統計的有意水準でも、以下の表に見られるように、例えば、 $P=.0005$, .0013, .0017 で有意であり、換言すれば、聴解力を向上させるには、読解力、文法力を同時に向上させる必要があることも示唆するものと言えよう。

表5: 聴解と文法・読解の相関関係

	相関係数	有意水準
実験群		
聴解 & 文法プリテスト	.3505	.0183
聴解 & 文法ポストテスト	.4949	.0005
聴解 & 読解プリテスト	.4646	.0013
聴解 & 読解ポストテスト	.4545	.0017
実験および統制群		
聴解 & 文法ポストテスト	.359	.0006

上記3種類の実践分析結果をまとめると、おおむね次のようになろう。

まず仮説1についてであるが、想定した傾向は見られるものの、統計的有意水準が必ずしも高くないことから、統計的に検証されたとは言い難く、今後さらなる確認が必要となろう。仮説2については、実践結果は当初の想定と逆の結果となり、聴解のプリテストで得点の低かった下位グループのポストテストの得点が、上位、中位グループより高くなった。スキーマ利用の教授法は下位グループにより効果的と言えそうである。仮説3の聴解力と文法力・読解力の相関関係については、統計的に検証されたと言えよう。

参考文献

Anderson, Ann&Tony Lynch (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
Anderson, J.R., ed. (1985). *Cognitive Skills and Their Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

おわりに

この論文の目的は、聴解力の向上に効果的な教授法を模索することであった。このテーマに関する応用言語学研究者の先行的研究のいくつかをレビューした後に、聴解力の指導法に関する実験を行った。

スキーマを利用した指導法は、下位グループの聴解力向上にかなりの程度効果的だということが検証できたと思われるが、中位または上位グループには、その効果は下位グループほどには顕著ではなかった。下位グループの生徒たちは、与えられたスキーマを積極的に利用しようと試みるが、すでに内容を知っていると思われる中位・上位の生徒たちは、リスニングに集中しようとしなくなってしまわないかと推測される。我々の実験から導き出される結論として、スキーマの効果的な利用は聴解力の向上に有用であると言えよう。top-down で与えられるスキーマは、特に効果的だと思われる。

今後の研究の課題としては、生徒の英語能力に配慮した効果の測定が必要であろう。我々の実験では、生徒の英語能力に合わせて、どちらかと言うと難度の低い日常生活レベルの英語を中心にした。さらに、意欲の向上を図るためには、生徒のレベルにマッチした、適切な教材が選択されるべきであろう。すなわち、英語能力の違う生徒たちに、どのようなスキーマを、どのように与えるかを考慮しなければならない。英語能力の高い生徒たちにとっては、実験で与えられたスキーマは、利用された教材を理解するには不必要であったかもしれない。聞き手の英語力に合わせた教材を準備し、よりチャレンジングな教材により、意欲をもたせる工夫が必要であろう。上位、中位、下位グループそれぞれの能力に合った適切な教材と関連のスキーマが準備できれば、下位のグループは、基礎的な教材が終了すれば、より上位の教材に挑戦することが可能となる。

Brown, Gillian and George Yule (1983). *Teaching the Spoken Language*. New York: Cambridge University Press.
Brown, H.Douglas (1980). *Principle of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Carrell, L. Patricia, J. Vevine, D.E. Eskey (1988). *Interactive Approaches to second Language Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Chamot, Anna Uhl and J. Michael O'Malley (1987). "The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream." In *TESOL Quarterly*, 1, 21, 2, 227-249.
- Clark, H. and E. Clark (1977). *Psychology and Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Fry, D.B. (1970). "Speech Reception and Perception." In *New Horizons in Linguistics*. J. Lyons, ed Baltimore: Penguin Books.
- Griffiths, Roger (1990). "Speech Rate and NNS Comprehension: A Preliminary Study in Time-Benefit Analysis." In *Language Learning*, 40, 3, 322-336.
- Halliday, M.A.K. (1970). "Language Structure and Language Function." In *New Horizons in Linguistics*, J. Lyons, ed., Baltimore: Penguin Books.
- Halliday, M.A.K., and Ruquiya Hasan (1980). *Cohesion in English*. New York: Longman.
- Harmer, Jeremy (1991). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman
- Hasegawa Kiyoshi and J. Jones (1991). *Look and Listen*. Tokyo: Kirihara.
- Hubbard et al. (1983). *A training Course for TEFL*. London: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). "Editorial Introduction." In *Language in Society*, 1, 1, 1, 1-14.
- Jakobovits, Leon A. (1971). *Foreign Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Khono, M. (1981). "The Effect of Pausing on Listening Comprehension Some Psycholinguistic Experiments in the Case of Japanese Learners of English." In *Studies in Grammar and Language*. Tokyo: Kenkyusha.
- _____ (1985). *Listening & Speaking*. Kyoto: Yamaguchi-shoten.
- Kitao, Kathleen (1989). *Reading Schema Theory and Second Language Learners*. Tokyo: Eichosha.
- Littlewood, William. T. (1981). *Communicative Language Teaching—An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- _____ (1992). *Teaching Oral Communication*. Oxford: Blackwell Publisher Press.
- Long, M.H. and Donna Reseigh (1989). "Second Language Listening Comprehension: A Schema-Theoretic Perspective." In *The Modern Language Journal*, 73, 1.
- Maley, Alan, and Sandra Moulding (1985). *Learning to Listen—Tasks for Developing Listening Skill*. New York: Cambridge University Press.
- Marton, Maldenmar (1988). *Methods in English Language Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Miller, George A. (1956). "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information." In *The Psychological Review*. 63, 2, 81-87.
- Monbusho (1990). *Kotogakko Gakushushidoyoryo*, Tokyo: Okurasho.
- Morley, Joan (1984). *Listening and Language Learning in ESL*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- _____ (1990). "Trends and Developments in Listening Comprehension: Theory and Practice." Georgetown University Round Table on Language and Linguistics.
- Nunan, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1991). *Language Teaching Methodology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- O'Malley, M.J. Anna Uhl Chamot and Lisa Kupper (1989). "Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition." In *Applied Linguistics*, 1, 10, 4.
- O'Malley, M., J. (1990). "Study 3: Listening Comprehension strategies used by ESL Studies." In *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porter, Don and Jon Roberts (1981). "Authentic Listening Activities." In *ELT* 1, 36, 1.
- Richards, Jack C. (1983). "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure." In *TESOL Quarterly*, 1, 17, 2.
- Richards, Jack C. & Richard W. Schmidt (1983). *Language and Communication*. London: Longman.
- _____ (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, Wilga M. (1966). "Listening Comprehension." In *MLJ*, 50, 4.
- _____ and M.S. Temperley (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1971). "Linguistic and Psychological Factors in Speech Perception and Their Implications for Teaching Materials." In *The Psychology of Second Language of Learning*. ed. by Pimsleur, P. and T. Quinn. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. New York: Longman.
- _____, Steven Ross (1991). "Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability." In *Language Learning* 41: 2, 1, 235-273.
- _____ (1991). *Listening in Action*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rubin, Joan (1990). "Improving foreign language listening comprehension." Georgetown University Round Table on Language and Linguistics.
- Savignon, Sandra (1990). "Communicative Language Teaching: Definitions and Directions." Georgetown University Round Table on Language and Linguistics.
- _____ (1983). *Communicative Competence Theory and Classroom Practice*. Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Sittler, Richard C. (1966). "Teaching Aural Comprehension." In *ETF*, 1, 4, 2, 3-9.
- Stanley, John A. (1988). "Teaching Listening Comprehension: An Interim Report on a Project to Use Uncontrolled Language Data as a Source Material for Training Foreign Students in Listening Comprehension." In *TESOL Quarterly*, 12, 3, 285-295.
- Stevick Earl W. (1976). *Memory Meaning & Method*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Underwood, Mary (1989). *Teaching Listening*. New York: Longman.
- Ur, Penny (1984), *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenden, Anita and Joan Rubin (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Widdowson H.G. (1987), fifth edition (1984). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Yoshida, Kazue and Yuko Gejima (1982). "Trouble Spots On Content of Material in Listening Comprehension and Relationship with other Skills." In *Kyushu Eigokyoiku Gakkai Kiyō*, No. 10.
- _____ and N. Kakita (eds.) (1988). *Eigo no Risuningū*. Tokyo: Taishukan.

共同研究

中学校英語教育の改善点をさぐる

——近畿圏 JTE / ALT1000 人アンケートから——

共同研究者：兵庫県中学校教育研究会英語部会

資料：p. 97—p. 104

注：申請時の表題は「JTE/ALT 向け 1000 人アンケート」

兵庫県 / 神戸市立東落合中学校校長
(申請時：神戸市立山田中学校校長)

近藤正治

はじめに

日本社会の国際化の進展に伴い、英語教育についての論議も一段と活発であるが、実際に英語教育に携わる者の意見や意識を各府県の行政枠や年代を超えて集約したものは、あまり目にはなかつた。そこで、私たちは、自分たちの意見や意識をマクロ的にとらえることにより、英語教育の課題や問題点をみんなで見出し、一緒に解決方法を考え出すことができるのではないかと思った。

もとより、各学校のおかれている事情や状況は異なり、英語教師の意見や意識も各人各様であるが、グローバルな視点で見ると、日本の英語教育は世界的にも希有であり、それだけに、課題や問題点の解決方法は日本人自身によって見出されねばならないのではなからうか。

ご承知のように、日々の授業は、種々の制約と困難な条件下にあり、今後も厳しい将来が予測されるが、私たちは、このアンケートを企画するにあたって、一人一人の思いをもっとオープンに数量化することによって、全体の中での自分の位置を確かめるとともに、自分のめざすべき目標を設定できるのではないかと考えた。現状においても、英語教育改善のために私たちのすべきこと、あるいはできること、その他創意工夫の余地はまだまだあると思われる。言われてからそれらをするのではなく、明日からの授業で実践することが私たち現場教師の務めではなからうか。もちろん、政策的にも英語教育改善の条件整備が急がれなければならないが、このアンケート結果の数字が、広く英語教育関係者各位に、英語担当教員の生の声と

して届くことを、強く期待するものである。

終わりに、アンケートの回答にご協力いただいた方々や、用紙の発送、記入依頼、回答用紙の返送等に格段のご協力をいただいた、近畿各府県の教育研究会会長以下その他の方々に厚くお礼申し上げます。

1 アンケートの目的

近畿 2 府 4 県の中学校英語科担当教師を対象に、日頃、英語教育に携わる中で感じていることや願っていることをマクロ的にとらえ、現状下での課題と問題点を浮彫りにし、もって今後の英語教育改善のための調査研究の資料に役立てる。

2 調査方法

アンケート用紙を各府県・都市の教育研究会を通じて、それぞれ各地区の無作為抽出校英語科担当教師に送付し、返送していただいた回答をマークカードに転記後、カードリーダーで読み取った。

3 調査時期

平成 5 年 1～2 月、同一時期に一斉に行った。一年間の取組みを総括するためと、集計結果の客観性を確保するためである。

4 調査対象年代

20 代—25% 30 代—45%

40 代—22% 50 代—8%

JTE 総数 856 名 ALT 総数 157 名

総計 1,013 名

5 調査の補足事項

- (1) アンケートのそれぞれの設問や項目が、限定されていること。また、それぞれの評価返答が回答者の感覚的思考に訴えるものであることなど、集計結果は統計学的にも学術的にも疑問が残るところは否定できない。ただ、私たち日本人は、日頃、情緒的に思考し判断する傾向があるので、大方の集計結果の数値に首肯していただけると思う。
- (2) このアンケートは、英語教師の平均的意見や意識のクロスアップが目的ではない。同じ土俵に上がる者の意見や意識に共感を覚えたり、自己啓発や自己研修に役立てていただけるのではないかと思う。
- (3) 自由記述欄の回答は、教師の悲鳴に近い生の声もある。全文掲載したいと思ったが、同種類の回答は割愛させていただき、可能な限り一つにまとめた。同種類の回答は、ここに掲載している回答の数十倍に上るものもある。
- (4) ほかにも多数の自由記述の回答をいただいたが、英語教師への批判や文部行政への批判は割愛させていただいた。それらは、別次元で論議されるべきであるし、なによりも本研究会の能力の限界を超えるものである。悪しからずご了承願いたい。
- (5) 評価は、私たちに馴染みやすい5段階評価とした。
- (6) 2%以下の数字は、人数的にも少数なので、カットさせてもらった。
- (7) ●は私どもの考察である。分析は十分でないし、ご異論があるかもしれないが、各研究会で突っ込んだ討議をしていただければ幸いである。

6 集計結果

※ すべて5段階評価、数字は%を示す。

- | | |
|---|-----------|
| ⑤ | 強く感じる |
| ④ | やや感じる |
| ③ | どちらとも言えない |
| ② | あまり感じない |
| ① | 全く感じない |

【設問1】 全般的にあなたは、現在英語科担当教員であ

ることに生きがいとやりがいを見出していますか。



- ほぼ70%の教師が英語科担当として使命感が強く、生きがいとやりがいを見出しているようである。「強く感じる」人は、自分の指導法に自信と誇りをもち、現在の状況に満足していると考えられる。「やや感じる」人は、英語教師であることにささやかな喜びを感じている、謙虚な姿勢が窺える。

【設問2】 生きがいとやりがいとして、以下の内容をどう思われますか。

- (1) 日英両語を比較しながらそれぞれの特徴を教え、英語という言葉のもっている構造を扱い教えること。



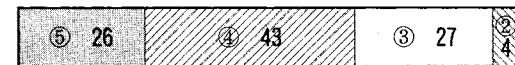
- (2) 授業を通じて、外国の文化や歴史、習慣を教えること。



- (3) 英語を使うことによって、英語圏の人々と意思の疎通を図ること。



- (4) 対話や討議を通じて、日本人と英語圏の人々の考え方の違いを知ること。



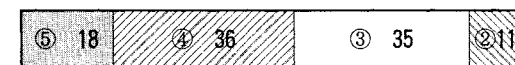
- (5) 外国語としての英語を教えることによって、自分自身の国際感覚を養うことができる。



- (6) 語学に興味をもつ生徒の英語力を高め、生徒の自己実現に役立つこと。



- (7) 自分自身が英語を使うことによって、英語の音調に親しむとともに、討議への参加やスピーチ体験を通じて、英語で自己表現すること。

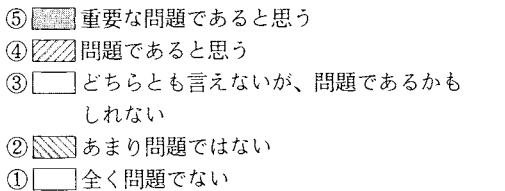


(8) 英語圏の人々と意思の疎通を図りながら、わが国の文化や環境問題などをグローバルな視点でとらえる機会があること。

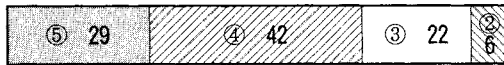


● 英語教育の目標の重点を(2)(3)(6)あたりにおいていることが窺える。一方、教師自身のこととなると、外国人と実際ディスカッションする機会は少ないようである。教師の多忙さもあるが、ディスカッションの苦手な日本人の国民性もあるかもしれない。英語教師自ら対話する姿勢を示したいものである。

【設問3】 日本の英語教育の課題と問題点はどんなことでしょうか。



(1) 伝統的な文法事項中心のペーパーテストでは、コミュニケーションスキルが十分試されないこと。



● 逆に言えば、現場ではペーパーテスト対策をとらざるを得ないことが表れている。

(2) 三年生では入試対策としての授業内容を迫られ、文法語彙の記憶重視にならざるを得ないこと。



● この高比率は、授業が入試にとらわれていることを物語る。口頭英語を重視しても高校入試をクリアできるのかといった、教師や生徒の不安がよく表れている。したがって、ワークブック等で練習することになり、中学生の基礎的な文法知識のレベルが高いのは高校受験があるからであろう。

(3) 知識理解に偏った文法訳読授業がまま見受けられること。



● 文法訳読式授業が減って、指導法が多様化している過渡期にあることがうかがえる。

(4) 日常生活の中で、教師も生徒も実際の場面で英語を使う必要性や動機づけが難しいこと。



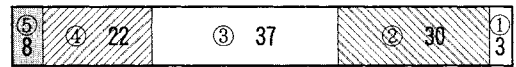
● 実際の場面で英語を使う時間が決定的に少ないことが、実用的な英語力の低さになっているのであろう。

(5) 「恥の文化」の中で育った日本の中学生の心理発達段階では、積極的に英語で自己表現することを忌避しようとする傾向があることや、学力差、クラスサイズの大きさによる技能面の指導がかなり難しいこと。

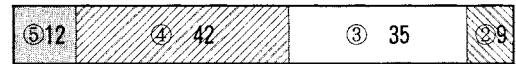


● ⑤、④合わせて80%の高率である。他教科の人や外部の人はこの難しさを知らない。

(6) 中学校では語数が限られていることもあり、中学生が自分の思考や感情を表現する言葉を知らないこと。



(7) 語学を教える教科でありながら、英語そのものを使わないで英語について説明する授業がまま見受けられること。



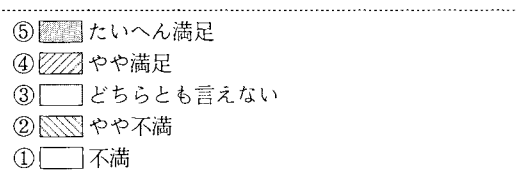
● ⑤④の数字は、日本語の使用の是非について十分意識している。また、授業を全部英語を使ってしなくてもよいと考えている人も多い。

(8) 指導業務多忙ということもあり、英語運用能力向上のための教員研修が不十分であること。

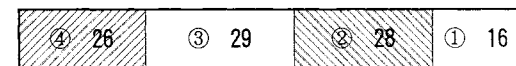


● ⑤④合わせて83%の高率である。英語教育は、極めて困難な条件と制約下にあると言えないだろうか。

【設問4】 英語の授業に対するあなたの満足度をおうかがいます。



(1) 英語の授業に対するあなたの理想と現実に合わせて、現在の状況下でのあなたの授業の満足度は。

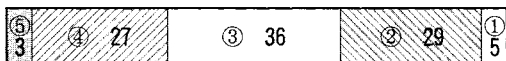


- 大多数の英語教師が厳しい現実に直面していることを物語っている。

【設問5】あなたは授業の中でどのような創意工夫をしていますか。

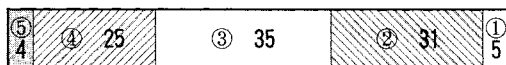
- ⑤ よく試み取り組んでいる
- ④ 比較的試みているほうだ
- ③ どちらとも言えない
- ② あまり試みていない
- ① 全く試みていない

(1) 毎授業時、必ず技能面のゴールを設定し、コミュニケーションスキルを伸ばす話題を取り入れている。



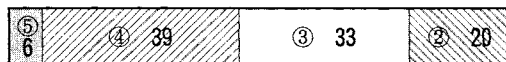
- 努力はしているが、必ずとまでいかないという反省が70%になる。反面、⑤④合わせて30%の人がほぼ毎時間という点は、コミュニケーションスキルへの意識は高い。

(2) 教師自ら努めて英語を使い、日本語の使用は最小限にしている。



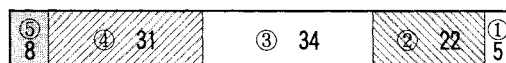
- ALTの影響が大きいとも言えるし、ソロの授業も含めて考えると「英語を使う」という意識は高くなっている。「日本語の使用は最小限」も、授業の一形態であると言える。

(3) 生徒に努めて英語を使わせ、耳と口を多用しながら基礎基本の定着を図るようにしている。



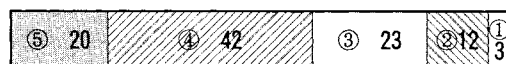
- 「耳と口を多用する」授業形態が多くなってきているのではなからうか。

(4) 日本語の逐語訳をしないで、意味を推測させている。



- 「逐語訳をしない」という教師の意識は高くなってきているのではなからうか。

(5) ビデオテープを使い、努めてネイティブの英語を聞かせている。



- 設問が不明瞭であった。「ビデオテープ」がビデオとかテープという設問であれば、数値は格段に違っていたであろう。

(6) 率先して外国人講師と協同授業をもち、聞く力話す力を伸ばすように努めている。



- 40%以上の教師が積極的に試みているのは評価できるのでなからうか。

(7) 写真・絵・雑誌などの視覚教材教具を準備して、興味や関心をつなぎとめている。



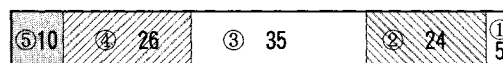
- 多くの人が、英語学習への興味や関心をつなぎとめるために創意工夫していることが窺える。9教科の中でも、英語は教材研究や授業準備に最も多くの時間を割いている教科であることを、担当教師以外は気づいていない。

(8) リーディングの時間を確保し指名音読させ、英語の自然な音調に慣れさせている。



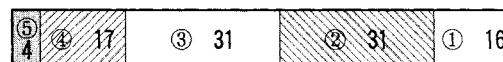
- 英語教師を決意した人の中には、英語の音調であったという人が多い。できるだけリーディングの時間を確保したいものである。

(9) 頻繁に異なった形式のテストを実施し、英語のスペリングと音声を一致させ、正しく書けるようにしている。



- 生徒にとっては、英語の聴覚像と視覚像の一致が最大の困難点である。テストでは自分の到達度を知ることができる。

(10) グループ学習の形態をとり、競わせ教え合いをさせながら、興味や関心や意欲を高めている。



- グループ学習は年々難しくなっているようだ。「個」の時代では、生徒は競うことに興味を示すが「教え合い」に抵抗を示すのだろうか。

【設問6】次のことからについておうかがいます。

- ⑤ 強く思う
- ④ ときどき思う
- ③ どちらとも言えない
- ② あまり思わない
- ① 全く思わない

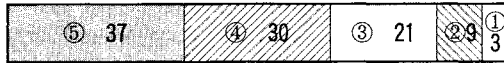
(1) あなたは、今後も機会があれば協同授業を

したいと思っていますか。



● ⑤④合わせて67%の高率になる。協同授業は、今や現場のニーズなのであろう。

(2) あなたは、将来自費でも海外研修をしたいと思っていますか。



● 「自費でも」があっても、⑤④合わせて67%の非常に高い率になっている。行政面からの強力な施策を現場教師は強く望んでいる。

Questionnaire for ALTs

[1] Who takes most of the initiative in your English lessons?

JTE; 31% ALT; 26% Both; 42%

● Both42%は打合せがよくできているととれる。ALTの26%という数値はALTに頼りすぎともとれるが、ALTによっては自分が主導権をとりたいと思う人もいる。

- ⑤—strongly agree
- ④—agree
- ③—don't know
- ②—disagree
- ①—strongly disagree

[2] My co-teachers usually give fair consideration to my ideas and opinions.



● 日本人の寛容さもあるが、リーダーシップをとるべき時はとりたい。

[3] a) My co-teachers have a good idea of what team teaching is about.



● この数値は謙虚に反省すべきことを示唆しているが、問われているのは、大きいクラスサイズ、一斉授業下という日本版協同授業のノウハウである。私たちプロ教師は、生徒の実態、気質、人間関係を熟知している。事前にそれらについて十分ディスカッションすべきである。

b) I have a good idea of what team teaching is about.



● 彼らは協同授業に圧倒的な自信をもっているが、クラスコントロールは不得手である。一方、日本人生徒は、自分の意見や意思表示は不慣れである。協同授業は他の教科と違った学習形態であることを、事前に十分指導しておく必要がある。

[4] My team teacher and I divide lesson planning fairly.



● ②の26%は上記、設問1の「イニシアティブをとる外国人講師」の数値と同じである。いいにせよ悪いにせよ、自分自身の考えをもつALTの気質がよく表れている。

[5] I am included in the school community.



● 実感がないという③を含めると、数値は高い。対ALTには、授業のみでなく、環境問題、エイズ対策など、グローバルな課題や問題についてディスカッションするとともに、学校行事への参加など、普段から十分意思の疎通を図っておくことが大切であると思われる。

[6] My co-teachers are friendly towards me.



[7] I am content with my relationship with staff members at my school.



[8] How long have you been working at the junior high school level?

5ys 4ys 3ys 2ys 1 yr. or less
3% 2% 6% 35% 54%

[9] How many lessons do you teach per week?

More than 20 19 18 17 16 15 or less
11% 10% 13% 13% 21% 32%

[10] How many schools do you teach at in one school year?

5 or more 4 3 2 1
33% 12% 15% 26% 13%

● ALTの同一校勤務があまりにも短い。日本人教師でも、その学校において一つの成果と実績を残すには、最低3年を要すると思われる。彼らに対する過大な期待と要求は避けたい。

● したがって、項目7にあるように、勤務期間が短いから、人間関係上の問題が発生していない。

まとめ(Part I) :

～現実をみつめる～

- どちらかと言えば、相互に自己表現を抑制しようとするメカニズムが働く日本の社会では、表現力を重視する英米社会の言語である英語という外国語教育は、教える者にとっても学ぶ者にとっても最も難しい分野の教育であると言えないでしょうか。ボードレスの時代にあっても、異文化の言語であることにはちがいがありません。これらの望ましい学校英語教育は、一言で言えば、楽しい英語の授業を通じて異文化に対する興味・関心を持たせることではないでしょうか。しかし、英語教育も、所詮、日本文化の中での外国語教育であり、そのしがらみから逃れることはできません。
 - 英語教師は総じて生真面目だと思います。使命感に燃え、夢とロマンをもちながら日々悪戦苦闘しています。したがって、悩みがつきません。教科指導に自信をもっていない教師の比率は、おそらく9教科の中で最も高いのではないのでしょうか。しかしながら、潜在的な英語好きの生徒はまだまだいると信じています。
 - 英語教師はハンディキャップを背負っているのです。「役に立たない」という世間の冷たい目や、教師以上の英語力をもつ帰国子女の存在や、中学校英語教育の目標到達度のあいまいなことなど、外圧を受けながら厳しいノルマを課せられている、と言っただけでは言い過ぎでしょうか。
 - 英語教育のハード面の充実はまだまです。LLやビデオなどの教育機器や、ディスカッションができる設備の整った英語教室は、公立中学校では皆無です。技能面が重視されながらも、音楽、美術、技/家のような特別教室はありません。教師も生徒も、せめて聞く力を自主的にアップするスペースが欲しいものです。
 - 現行システム下では、入試をクリアするには、知識の量が最も効果的であることを多くの人が認めています。入試問題は、限られた語数の中から出題されますから、どうしてもいじりまわした問題になります。練習量の多い塾の効用が世間に認められるゆえなのでしょう。
 - 英語教育の課題は、日本の社会の直面する課題でもあります。言葉が紙屑のように捨てられたり、日常生活においても、心と心のふれあいの手段として使われる以外に、思いつくままの感覚的なフレーズが飛びかっています。生徒はフォーマルな場では、きちんとした日本語で自己を表現することが苦手のようです。オープンな話し合いを通じ、自分と異なる考えや意見の存在を認め、違いは違いとし、お互いに合意したり肯定できる点を見出す態度の育成が
- なされなければならないと思います。英語で話し合うには、土壌が必要です。外見で相手の意思を判断する社会では、話し合いは軽視されるからです。
- 英語教育の課題は、日本の教育の直面する課題でもあります。生徒は相手に話す中身をもっていません。一人一人の中身が問われている時代に、自分なりの考えや意見を表現する場および訓練する機会を与えられていません。日本の教育から、作文教育やグループ研究発表会を促進する教育がここ10～20年で消えてしまい、学生時代にその経験のある教師は現在50代でしょう。「自ら学ぶ」とか「個を生かす」とか叫ばれていますが、いっくらは教育の現場に従来のパターンを戻さねばならないでしょう。
 - 英語の教科書は、実用性は二の次で、言語としての構造や文法を学び取らせることが中心におかれています。コミュニケーションのための言語でなくて、文法だけを学び取るなら、なるべくやさしい単語だけを使えばよいし、たくさんの語彙を学ぶ必要もありません。その結果、日本という狭い社会で外国語学習の目的をコミュニケーション能力の育成におかない時は、生徒が「こんな難しいこと、わからない」と言えば「そうだ、どうせ使わないのだ。入試のために暗記させとくか」という発想が出てきます。生徒は「使ってみよう」と思わないのではなく、「使う必要などない」と頭から考えているのです。
 - 最近では、コミュニケーション能力の育成が叫ばれ、教科書にもスキットの会話体が導入されていますが、日本語的発想では無味乾燥で、日本人の情緒的思考を的確に表現する内容が乏しいのです。
 - 「日本の英語教育の目指すところが、中高大と一貫性がなくはっきりしていないこと。例えば、英語を通して外国人とコミュニケーションを図るのが目的であるとすれば、それぞれのレベルでどの程度コミュニケーションがとればいいのかははっきりしていないこと」このことを誰しも認めざるを得ないのではないのでしょうか。英検が世間に広く認知されているのはそのためです。
 - マスコミ情報は、英語学習のロマンを消しています。膨大なマスコミ情報の中で、生徒は外国の風物や習慣や文化に対する知的好奇心を喪失しつつあります。メディアの害をもっと真剣に考えるべきではないでしょうか。メディアは「現地の言葉は知らなくても、十分に新しい情報が得られ、誰でも外国のことが容易にわかる」という恐ろしい錯覚を与えてしまうのです。生徒にも、外国のことを知ったかぶりにさせています。日本人は、外圧があってはじめて外国語を学ぼうとしました。同質社会の日本人は、珍しいものには興味を示します。しかし、言葉を媒介としてじっくり外国の実情を知ろうとしなかったのです。最近、憂うべきことは、「日本にいるのだから、彼らがまず日本語を習えればいいのだ」とか「日本人

だから、日本語で押し通せばいいのだ」という偏狭な声です。

- 教師が英語嫌いをつくっていると言ったら、叱られるでしょうか。「この表現でないとダメ!」というように数少ない英文を定型化し、英語学習に厳しさを生徒に要求するところが私たちにあるのではないのでしょうか。正誤にこだわる教師の潔癖さは、生徒の伸びる芽を摘んでしまうと思います。
- 生徒指導上の問題への対応に迫られる中で、コミュニケーション活動よりも何よりも、一斉授業をどう成立させるかということが当面の最大の懸案である学校が少なくありません。私語をしたり騒いだりすることは、他人の学ぶ権利を奪っているという意識が、案外、日本人生徒には希薄なのです。

まとめ(Part II) :

～それでも前向き志向で～

- 英語という教科は、人間が本来もっている自己表現欲求を満たしてくれる教科ではないのでしょうか。日本語は、二字だけで概念をもつ語や主語を省略した文章や枝葉の多い情緒的な表現が多いのですが、英語は、自分の考えていることを相手に正しくストレートに伝えることができます。これからの日本人は、まず自分から発信することを求められています。英語を話す人の日本語のスピーチは、美しい日本語の言葉を使いながらも無駄がありません。英語学習は、論理的思考を身につけさせるといいます。
- 生徒は、教師の努力に必ず反応します。生徒がわかりにくいと思っている英語をわかるように努力して教えていると、生徒は必ずついてきます。教師歴の長短にかかわらず生徒はついてきます。けれども、生徒は教師に専門家であることを求めているようです。そして、教師を選別する鋭い目もっています。生徒が反応してくれると、教師はささやかな喜びを感じるのですが、一方、生徒には大きな喜びを与え、やる気を育みます。
- 英語科を担当していますと、グローバルな視点で日本の文化を見直すことができます。再評価すべきことを認識できます。社会の動きを公平で客観的な目で見ることができます。
- 50分間の世界で、生徒に異文化を教えることができます。言葉を教える時は、必ずその言葉についてくる文化を教えないと、生きた言葉を教えたことになりません。気をつけなければならないのは、学習内容だけに重点をおかないことです。それだけでは、すぐに興味が尽きて面白くありません。例えば、white elephant saleは「白い象の安売り」と勝手に解釈して、まちがっていることすら気のついていないのが日本の英語教育のような気がします。
- 自己表現の場を設定することによって、自分を客

観的に見つめ、論理的に思考する態度を育てることができます。最初に結論を言わせることによって、その人の自分らしさを出させることができます。同時に、自分の言葉に責任をもたせることができます。環境、平和、人権問題などは、日本語で作文させるよりも英語でさせる方が、じっくり考えて意見を述べさせることができます。

- 英語教師は、メディアの人間の役目を果たすることができます。日本人は世界地図を頭において考えません。人間関係に神経をすり減らし、外国のことに疎く、外国人が何を問題と考えているかもあまり気にしません。マスコミなど、一部の人の書いたものを鵜呑みにしてしまうところがあるのではないのでしょうか。
- 英語を好む生徒に共通する資質は、勤勉で自己向上心が強いことです。授業を通して、幅広い視野で物を見たり、異文化の存在を実感させたり、ハートのふれあいの大切さを気づかせることができます。彼らのひたむきさと生真面目さは、住みよい社会の構成員の資質となるといいます。

おわりに

- 授業は、生徒の「興味関心意欲」のバロメーターであり、家庭学習の成果の発表の舞台でもあると思います。生徒の努力に光を当てれば、生徒の目は輝きます。
- その日そのクラスの授業は一回限りで、たいいやり直しがありません。事前に、ヴァリエーションを用意するとともに、事後に必ず評価したいものです。評価基準の一つは、やはり、生徒の目の輝きだと思います。
- 英語の授業の最重点は、英語を実際に使わせることによって、使い方を身につけさせる活動であると思いますが、不用意に使わせることは授業の崩れの一因になりかねません。なぜなら、英語科は技能面が強調されているにもかかわらず、五教科の一つとしてくられているからです。英語の望ましい学習スタイルを、事前に十分指導しておかなければならないと思います。
- 英語学習の一番の動機づけは、英語を使う楽しさを実感させることです。英語学習の必要性を日本語でいくら説明してもわかってもらえないと思います。彼らの実生活では、英語を使っていないからです。
- 文法訳読式授業を一概に否定できないのでは

ないでしょうか。一斉授業を成立させるには、最も効果的ですし、他の教科は依然として講義式です。教室の机の配置も、教師主導の知識伝授型です。真面目で学力の高い生徒ほど、受動的な学習スタイルで臨むからです。

- いわゆる学力の高い生徒も、四技能すべてに高いわけではありません。コミュニケーション活動の中で、語学の奥深さを気づかせたいものです。
- 自分の授業が「～させる」といった教師主導の一方的な展開になっていないかどうか、ときどき立ち止まって考えてみたいものです。英語学習の成功は、生徒の内発的意欲に大きく左右されるからです。
- フィードバックも大切だと思います。コミュニケーション能力を高めるためにゲームをすることが多いのですが、基本知識の学習→シュミレーション→実地学習→フィードバックといった流れで授業をしなければ、あまり効果はないようです。生徒は、しばしばゲームと遊びを混同するものです。

大方の英語教師は、自分の指導法に絶対的な確信をもっていないようです。常に相手のいることですし、授業の雰囲気も反応も時々刻々変化しますし、指導の成果をその都度、数値での確に把握していないからです。

私たちは、生徒を前にして英語を十分に駆使していないことに多少のひげめを感じながらも、日々プランニングし、教材を提示し、生徒が興味・関心を示してくれば、それらをただ一つの「生きがいとやりがい」として、よりよい指導法を模索しているのではないのでしょうか。最近では、英語を駆使できる人は大勢いるようですが、駆使できても、生徒は必ずしもついてきません。

研究授業などで目にする素晴らしい英語の授業の展開の陰には、多くの成功の要素が潜んでいるようです。教師と生徒間の、信頼と尊敬に裏打ちされた人間関係、ミステークをとがめない温かい雰囲気、教師の生き生きした表情、隙のない目配り、リズミカルな音調、魅力的な声質、自己表現を促す間の取り方、気持ちをほっとさせる巧みな

ジョーク、生徒の好奇心をくすぐりながらの新教材の提示など、緊張と弛緩がほどよく織り交ざった明るい温かい雰囲気の中で、教師も生徒も伸び伸びと英語学習を楽しんでいるようです。

ご承知のように、そのような授業は、誰でもいつでもすぐにはできないと思います。長いタームの戦略的思考と短期の戦術的アイデアが必要かと思いますが、誰でもそのような授業に近づくことは可能ではないのでしょうか。

「理想を追えば授業のコントロールがきかなくなる、整然と行えば生徒は動かなくなる」のが現状です。知識が先行するのも止むを得ないところがあります。生徒は使う場面がないから、実用能力までいっていないのではないのでしょうか。「生きた言葉」として定着させるのは、それこそ、**Easier said than done.**です。

私たちの日々の授業は、ほとんど誰からのチェックも受けていませんが、それだけに、創造的でやりがいのある仕事なのだと思います（設問1の回答率70%）。英語教師は、世界を見る目をもつ人間を育てているのだという、気概と誇りをもっていいのではないのでしょうか。

幸い、英語教師には、異文化を垣間見ているので、幅広い視野と大らかさがあります。伝統的な教師の世界に新しい風を吹き込むことができるのです。私たちは、校内においても選択教科担当の異邦人ではありません。

新しい英語教育の課題と方向は、これからの教育の目標と合致するものだと思います。すなわち、生徒に「自ら学ぶ力」をつけることです。そのためには、英語教師がその学校において自ら「内なるコミュニケーション」を図ることによって、排他的にならず、他の教科担当と共通理解を図ることだと思います。

授業の成立と成功は、全教師の課題です。私たちは、授業以前の問題を解決することなしには、自分の考えている指導法の授業展開は難しいことを知っています。自明のことですが、自ら学ぶ力をつけるには、英語学習を好きにさせ、自ら学ぶ意欲をつけさせることです。授業中のあらゆる活動の焦点をそこにおきたいと、私たちは考えています。

資料：「自由記述欄」の回答

生きがいとやりがいを感じる内容があればお書きください。

- ・上記のことを生徒に教えたり話し合ったりして、英語の授業を進めていく中で、英語が好きになったり興味をもつ生徒（英語ができる、できないは別にして）が育ってくれることにやりがいを感じます。また、上記〔設問2〕の（7）（8）にあるように、英語を勉強することにより、日本を見直し、日本について考えてくれるのは、ただ外国へ視野を広げていくだけではないので、うれしい。
- ・英語を全く知らなかった生徒が、自己表現できるようになるのを assist できること。
- ・廊下で生徒に英語で挨拶された時。
- ・例えば、ABCを書けなかった生徒が自分の指導の結果、試行錯誤をしながらも「ALTに話しかけ、うまくコミュニケーションできた」とうれしそうに話してくれる時に「私には教師しかない。やっていてよかった」と感じる。
- ・生徒が英検を申し込む時。英検に落ちて、「また頑張る」と言ってくれた時。
- ・生徒が英検合格を喜んで報告してくれる時。
- ・協同授業がうまくいった時。(多数) 協同授業の日本人パートナーが頑張っている様子を見る時感動し、私も頑張らねばと思う。
- ・生徒の学力向上に手応えを感じた時。(多数)
- ・生徒が大きな声で英文を発表できた時。
- ・英語が好きな生徒を一人でも多くつくること。
- ・海外文通をしている生徒から、訳や英文の添削を頼まれたりした時など、小さなことでも、生徒が英語が好きだと感じられる時。
- ・英語が苦手な生徒を、できるように、またわかるように指導できた時、やりがいを強く感じる。(多数)
- ・英語という教科を通して、生徒との心のふれあいが楽しい。
- ・教え子が感化されて(?), 英語教師を志望し、それを実現した時。
- ・生徒の英語に対する苦手意識を取り除くこと。
- ・生徒の日常生活の中での喜怒哀楽の感情や貴重な生活体験などを英語で表現する力を高め、自己表現能力を身につけさせること。
- ・映画のビデオ等の視聴覚教材を通して、生きた英語を教えること。
- ・LL 機器を利用し、生徒に英語力（特に聞く力）をつけさせること。
- ・生徒の興味をひく指導案を考え、楽しみながら学べる授業を工夫している時や、改良を加えてやってみる時。
- ・生徒が今まで理解できなかった内容や、英語の構造が少しでもわかり、前へ進んでいくために、力を貸してあげられる時。
- ・グループで授業をしているので、メンバーが授業を通して仲良くなっていくこと。
- ・リーダーが自分の使命を自覚し、メンバーを助力しながらリーダー自身が伸びていくこと。
- ・自分自身が教材に工夫をこらして臨み、その時に生徒の反応がよかった時。
- ・歌やドラマを通して、英語への興味・関心を高めること。
- ・生徒と生の心のふれあいができることを日々新鮮に感じる。
- ・生徒の身近な題材を使いながら、日本人として生徒が自己を表現できるようになること。
- ・英語創作劇を通して、生徒一人一人の自己表現が improve されている時。
- ・教科にとらわれず、教職を天職と思い、教職に就けたことを感謝し、日々、やりがいと生きがいを感じている。
- ・教師そのものに生きがいを感じているので、自分にとって最も教えやすい英語を教えることに生きがいとやりがいを感じている。
- ・自分の授業に生徒が熱心に取り組んでいるのを見る時。(多数)
- ・「わからない」と言っていた生徒が「わかった」と言った時。(多数)
- ・Slow Learner が、授業のやり方の工夫だけで英語学習に興味を示した時。(多数)
- ・外国語を初めて学ぶ生徒の真剣さとひたむきさに接した時。
- ・教えた内容を生徒が理解し、どの生徒もよい点をとった時。(多数)
- ・日本の文化を改めて見直し、評価すべきことを認識できること。
- ・生徒が笑顔で授業に参加している様子を見た時。(多数)
- ・人は違って当たり前。この違いを違いとして受け止め、ともに認め合っていこうとする生き方を教えること。
- ・本来は、英語以外の近隣諸国の言葉もある程度知っているべきだと思うが、とりえず英語を通して、英語圏以外の

人々との交流ができること。

- ・英語圏だけでなく、いろいろな言語を話す人々と意思の疎通を図れること。(多数)
- ・いわれなき差別をなくしていくことを教えるのにふさわしい教科が英語であると確信している。
- ・一方向からだけ物事を考えるのではなく、さまざまな視点、価値観があることを認めたくて、自分の考えを固めていくことができるようになる。
- ・言葉や表現の仕方から、いろいろな価値観があるということを生徒に教えること。
- ・OISCA を通じて国際協力している。英語が役立っています。
- ・英語を通じて、人と人(心と心)の交流が図れた時に、喜びを感じます。
- ・言葉の違いを超えた考え方、思考の共通点を教えることも大切である。
- ・日英両語を比較し、その構造から生まれるであろう考え方の違いを知ること。
- ・外国語を学ぶ必要性を感じさせること。
- ・地球環境問題や異文化理解を、lesson の教材を通して教えることができる。それにより、グローバルな視点に立って物事を思考する大切さを育める。生徒たちに、自分の夢のために足りないエネルギーを、いかにダイナミックに作っていくかを考えさせるのに、English lesson は役立つ。
- ・異文化理解を教え、国際感覚を身につけさせる点。
- ・他人と同じであることに安心感を覚え、異なったものをなかなか認めようとしなのが日本人とよく言われるが、そのような凝り固まった考え方を打破し、自分とは異なったものを積極的に認め、お互いを肯定できるような人間の育成に役立つこと。
- ・英語という国際共通語を教えていて、生徒が少しでも英語(他の外国語も含む)に興味をもち、英語力を高め、国際人になってほしいという気持ちがある。今後よりいっそうボーダレスの時代になれば、英語教育はよりいっそう重要になるという責任感もある。
- ・英語科教員としてというよりも、教師として生徒に接してあらゆる面でも生きていくことそれ自体に、生きがいとやりがいを感じている。また、それは教科指導以上に大切なことと思っている。
- ・ALT との交流を通して、日本をより客観的に見ることができるようになったこと。(多数)
- ・言語の異なる人々に対して勇気をもって話すことの大切さ、コミュニケーションを図る態度の育成や能力の向上を目標として学習できること、自己表現できる場が多いこと、自己研修を兼ねることができること。
- ・やりがいとしては、上記のようなものもあるだろうが、生徒の状態の悪さ(低さ)に悪戦苦闘して生きがいを感じるまで至っていない。
- ・43年の歴史をもつ英語祭で、二度 Recitation で金賞を受賞したこと。
- ・実際に生徒と一緒に国際交流に派遣され、素晴らしい交流ができたこと。

英語教育の課題と問題点と考えられるものがあればお書きください。

- ・語学学習のためには、現行クラスサイズは大き過ぎる。40人の一斉学習では、文法訳読式授業が最も効率がよいのではないか。
- ・学力差が非常に大きく、教えなければならない内容が入試にしばられているが、暗記力に頼る傾向を打破するためにも、入試問題の改善が急がれる。(多数)
- ・筆記中心の高校入試を変えない以上、中学校でコミュニケーション中心の授業をするのは難しい。
- ・能力や興味の格差が激しく、初期の学習段階でつまづいている生徒の指導に追われる一方、学力の高い生徒の要望にほとんど応えることができていない現実がある。(多数)
- ・英語を生徒の実生活に生かす機会が少ない。生徒が必要性を感じていない。英語を話す機会が、日本の社会ではほとんどない。
- ・入試そのものに問題があると思う。Speaking の力も入試に表れるような、入試制度の改革をすべきであろう。現行のままでは、コミュニケーション・スキルの向上はお題目に終わる。
- ・教師が英語教育の問題点を入試等に押しつける傾向があり、自ら新しい英語の指導法を研究しようという意欲に欠けている点、最大の問題点であると思う。
- ・英語の教師であれば5年に一回程度海外研修(自由に日を選べる)などに行ける、充実した無理のない制度があればと思う。英語教師自身、自由に英語を使いこなせていない。
- ・英語教師の語学力が不足していること。英語が受験科目の一つでしかないこと。授業以外のことで多忙すぎる。(多数)
- ・JTEに海外研修の機会が少ない。ネイティブとほとんど話す機会がない。海外研修の補助制度の確立を!
- ・日本の英語教育は、コミュニケーションの一手段を得るといふ語学本来の目的からかけ離れ、学歴獲得の一手段にな

っている。学歴信奉の社会も変革されねばならないが、大学の英語教育がもっともっと改善されなければならない。教育内容の改善は、大学→高校→中学の順でなされなければならない。教師の質の向上のためにも、JTEの海外研修→ALTの導入のステップを踏むべき。現行のままでは、この先ずっとALTに頼らざるを得ない。

- LL 機器の普及とソフトの開発が遅れていること。
- 1年の初期から Writing の指導をせざるを得ないこと。
- 外国語の授業をする教師自身が、その文化の中で生活した経験が非常に乏しく、また、外国語を使っただけの生活に限られていることは、日本人英語教師にとって悲しいことである。
- できるだけ自己表現の場や機会をつくる工夫が必要と思われる。その時間的保障が必要である。
- 細分化されていく高校の英語カリキュラムに対して、中学校でも何らかの対策を考えていかないと、生徒が苦しい思いをするのは明白である。そのためにも、英語教員（ALTを含む）の増加と少人数授業の工夫が望まれる。
- 一週当たりの英語時間数の少ないこと。一週当たりの教師の授業時間数の多いこと。（多数）
- 授業時数が増えたのはよいが、教師自身の授業時間もふえ、ALTとのプランニングや教材研究のための時間が削られ、余裕がなく、準備不足になることが歯がゆい。
- はっきり言って、素直でない生徒がふえている。一クラス40人近い生徒数は多すぎる。
- 英米文化の伝達や英米式の表現を重視するあまり、彼らに日本人として接すること、日本人らしさを相手にわかってもらう努力が置き去りにされているように思う。
- 教師を含めて世間は、英語教育の第一義を上級学校への進路指導の一環としてとらえていること。
- 英語教育は中学校だけの問題でない。高校・大学でも改革されねばならない。
- 入試問題が変わらなければ、コミュニケーション・スキルの必要性を生徒にわからせることはできない。英語の必要性を感じさせる環境づくりも併せて行う必要がある。
- 塾が学校より進度も速く、Reading, Writing に関してはレベルが高いこと。
- 英語を話すことに興味をもつ生徒を育てても、定期テストで単語のつづり一つまちがえても（口では正しく言える）誤りとみなす。そのギャップに常に悩む。
- 授業をコミュニケーションにすればするほど、書いて覚えさせるという作業や到達度を知る地味なチェックの時間がなくなる。
- ALTとの協同授業時間数が十分確保できていない。
- ビデオ、パソコン、LLなど設備の整った英語教室がない。少なくとも英語を聞かせる設備、意欲のある生徒が「聞く力」を自ら訓練する設備が学校にない。
- 入試が変われば英語教育も変わると思われるが、大半の教師は古い英語教育を受けており、自己研修に悩む。
- 国語の授業の中で、小学校1年から人前で正しい日本語で自分の思いを伝えられる訓練を（楽しんで）していく等、日本語の授業（国語）と英語の授業のタイアップが必要である。
- 日本語（国語）によるSpeechやDebateの仕方を学習していないことが、英語での自己表現にも影響を与えていると思われる。日本語による自己表現の訓練がもっとなされなければならない。
- 英語で表現できないだけでなく、話すものを持たない生徒が多い。日本語でさえ討議ができないのだから、英語ではもっと難しい。
- 受け入れ側（高校）等の入試問題が変わらない限り、出題傾向に合わせた対策をせざるを得ない。面接によるスピーチやリーディングの評価がぜひともほしい。
- 語学教育には、クラスの雰囲気が特に大切であると思う。うまくいっていないことが多いので苦しい。
- Speaking, Listening の大切さを感じつつも、50分授業の中では、それらが簡単に削られる。
- 英語は彼らにとって外国語である。学力差が目立つのは当然である。効果と成果を期待するなら、能力別の少人数学級編成システムが望まれる。
- ベーパーテストで評価することが問題。ALTが来ているのだから、会話面を重視した評価にすべき。大学入試、高校入試が変わるべきであるが、話せない英語教育は不必要であると思う。
- 「英語を教える」ではなく「英語で教える」、そして「英語で何かを教える」ことが大切なのだが、その「何か」が教科書に少ないこと。コミュニケーションというが、会話は流暢にきれいな発音とかいうのではなく、話す（会話する）中身が問題だと思う。その中身を提示することが少ない。
- 教科書が内容的に不自然で、文字表記されているので、読み書き中心の指導になりがちである。音声から入る教科書（Bookでなく、Tapeに）に変えれば、英語教育は変わると考える。
- 教科書がもっと変わらねばならない。会話中心ならばそのように徹底してほしい。従来の文法も勉強しながら、会話で使える表現を覚え、自己表現をする時間や、外国のことや、外国と日本の違いを取り入れるには時間が足りない。学習内容が多すぎる。
- 教科書が生徒の実態とかけ離れた内容であり、必要性や動機づけが難しい。生徒間の学力差、多人数、少ない授業時

間数を考えると、無理難題が多すぎる。

- ・指導書には、学校行事で削減される時間数の認識がほしい。いつも授業時期の目安より遅れる。特に2年の文法事項が多く、苦しい。
- ・結局、入試に左右されている現状が残念。現場の一教師に何ができるのだろうか？ 教科書をすべて終えないといけないというプレッシャーから逃れられない。
- ・他の教科に比べて、協同授業や外国人講師受け入れ（ホームステイ、学校訪問など）に伴う仕事量が格段にふえている。週当たりの持ち時間等、人的物的配慮と支援が望まれる。
- ・日本の英語教育の目指すところが、中高大と一貫性がなく、はっきりしていないこと。例えば、英語を通して外国人とコミュニケーションを図るのが目的であるとすれば、それぞれのレベルでどの程度コミュニケーションがとればいいのか、はっきりしていない。
- ・教材研究や英語運用能力向上のための時間が確保されていない現場の中で、一人一人が何を、どのようにしていけばいいのか最大の課題であると思います。
- ・日本人の高学歴指向とそのハードルになる入試によって、すべて点数主義に陥っていること。
- ・コミュニケーションな授業をペーパーテストでどう評価するかが今後の課題である。

満足度が3以下の方は、その理由をお書きください。

「授業を振り返って」

- ・何にも準備できない。いきあたりばったりの授業になる。意欲づけの場面で自分の根気が続かない。
- ・時間的余裕のなさ→計画性のない授業→Creativity 不足→生徒の意欲・関心のなさ→説教的説明→英語嫌い増の悪循環の毎日が習慣化している。今の状況では、常に不満で、満足することは決してない。(多数)
- ・教師の一方的な授業になっている。生徒の目に輝きがない。ワンパターンの毎日。(多数)
- ・私の言うことを、生徒がよく聞く時もあればあまり聞かない時もあるので。
- ・教科書に振り回されている自分が情けない。毎日、追われるように仕事をしている。
- ・教科書の進度に追われて、なかなか低学力の生徒を十分 assist できず、もっと生徒を活動させてやりたいが、それができていない。学力の低い生徒を落ちこぼしたままである。
- ・教科書をもっと冷めた目で見るといいと思うが、その扱いに自分は自信がない。
- ・毎日毎年、授業改善を試みている。しかし、現状では教科書中心主義の授業をとらざるを得ないというのが結論である。それが不満である。コミュニケーションの手段としての英語が授業の中で認知され、教授者と学習者が一体となってダイナミックな授業を展開するのが私の夢である。
- ・生徒が授業に意欲も関心も示さないで、自分は英語担当教師として失格ではないかと思ってしまう。
- ・現状は学力をつけるために、型にはまった教師側からの一方通行的な授業になっている。時間的にも余裕がなく、教科書を終えるために文法の説明と訳で終わる。生徒たちは、受験やテストに必要なものなら必死にやるが、そうでない時には関心を示さない場面が見られる。(多数)
- ・教師も、英語教育を意思伝達の手段の一つとしての言葉の学習としてとらえずに、単なる教科の一つとして扱っているふしがある。
- ・生徒の Readiness や理解度が授業の目安だと思っているが、満足できる状態でない。
- ・Listening や Speaking ability をつける授業になっていない点。常にこれでよいのかと思う。(多数)
- ・口頭練習などに力を入れても、最終的にはペーパーテストで点を取れないと、だんだんやる気を失っていく生徒が多いので。
- ・会話的なことはできても、テストでは点数にならない。楽しませる授業や興味のある授業をしていても、「どれほど定着したか」を考えると、やはり書かせる時間が増えてしまう。
- ・英語を使って自己表現するところまで、生徒を高めることができていない。自分の努力は空回りかな。
- ・生徒の英語運用力をアップする方法は、やはり、生徒の聞き話そうとする意欲である。しかし、残念ながら、周辺は彼らに意欲を喚起する客観的状況でないことを、彼らは知っている。
- ・英語科ほど専門的指導技術が要求されている教科はないと思うが、選択教科であるのが不満である。
- ・英語の授業でありながら、日本語を使う機会の方が英語より多い。マンネリになっている。(多数)
- ・コミュニケーション重視の授業を目指したいが、現実としては、必要以上に日本語で説明することも多い。しかし、少なくとも、文法訳読式授業にはならぬよう気を配っている。(多数)
- ・自分の授業では、生徒のコミュニケーション能力を十分伸ばしていないと自省しているので。
- ・工夫も足りないが、全員にわからせる、楽しませる授業になっていない。(多数)
- ・いろいろな角度からアプローチしているが、生徒の状況を見てみると、絶対にこれだという、自信のもてる指導法を

確立できないでいる。

- ・日本人どうしは、目線で理解度をチェックできるが、生徒は言葉で自己表現しないで、表情で表現する。
- ・持ち上がり学年でないから、いまひとつじっくりいれない。語学教育は、情緒的要素があるからだろうか。
- ・知識理解中心の文法訳読式の授業から、まだ発想の転換ができていないのが現状。
- ・生徒が英語は難しいものと決めつけてしまって、自分の思うとおりに授業を展開できない。
- ・興味をもたない生徒にも興味をもたせる義務があるが、それができていない。(多数)
- ・一生懸命やっているつもりだが、生徒がなかなか乗ってこない。無力感に襲われる。
- ・理想とする授業に近づくよう努力しているつもりだが、自分でも納得できていない。花に水をやるように、英語シャワーを浴びせている。しかし、生徒は聞くだけに終わっている。書けなければ点数にならないと思っているから。
- ・教師が英語を使うのは比較的容易であるが、生徒に英語を使わせるのは、並大抵ではない。
- ・楽しく英語を学ばせる方法を暗中模索している。英語は「話さなくっちゃ!」と思うのだが。
- ・経験を重ねるにつれ、自分でも指導技術は向上したと思うが、逆に、創意と工夫が乏しくなった。
- ・言葉は毎日使うものだから、各クラスの週当たりの授業時間数が少ないのは問題。
- ・テストや入試のペーパーテストに焦点をおいた授業、また、それらの対策の授業をしていること。(多数)
- ・入試に聞き取りテストが導入されたために、生徒も Listening に関しては意欲的になったが、Speaking に関してはまだまだである。
- ・授業の流れが単調で、講義のような授業になりがち。音声面の指導が不十分であること。(多数)
- ・ゲーム等を取り入れているが、Slow Learners が楽しいと思ってくれるような授業ができていない。
- ・文法ばかりで、授業が塾の復習の場になっていること。
- ・教科書で学ぶ英語では、生徒の英会話力はつきにくいと思われる。が、私は教科書中心の授業を行っており、自己矛盾に陥っている。
- ・協同授業をしている外国人講師がお粗末極まりない。日本の英語教育には、その文化的背景を考慮しないと成果を上げられないことを、何度言ってもわかろうとしない。特定の個人との対話だけでは、一斉学習は成立していない。どちらかと言えば、日本人は、幼児の頃から自己表現を抑制されているのだから。

「授業の周辺」

- ・コミュニケーション能力を育てる方法は、英語だけで授業を進めながら、実際に使わせることによって使い方を身につけさせることであると思っているが、生徒の一部は使うことに拒否反応を示し、授業のくずれの一因になりかねない。日本人の島国根性も外国語学習の隘路の一つである。
- ・当たり前のことであるが、言葉は毎日使うもの。使ったり使わせたりする絶対的時間量が少ない。
- ・少ない授業時間数、多い生徒数、気になる進捗、受験主要科目、画一的な教科書といった状況下では、結局、楽しい授業づくりしかないのではないかと感じてしまう。(多数)
- ・現状では、自分のやりたいことをやりたい方法でできていない。学力差、興味・関心・意欲の度合い等、全員が取り組める内容の授業展開は至難の技である。
- ・やりたいことをやっているが、知識(文法・語彙)が身につけにくい。
- ・自分の理想と現実があまりにもかけ離れすぎている。つまり、生徒にはコミュニケーション・レベルから、知らず知らずのうちに文法を学ばせたい。しかし、現実には英語を日常生活で使っていないから、生きた言葉として定着しない。授業の中では、オーラルは一部の生徒を除いて「わからん、わからん!」と言う。
- ・クラスサイズの大きさ、入試のための英語授業、自分自身の英語運用能力への不満。(多数)
- ・複雑な校務のために、教材研究の時間が不足して、用意周到な授業からかけ離れた授業である。(多数)
- ・担任事務、クラブ等で忙しく、授業に対する準備の時間が十分にとれない。(極めて多数)
- ・入試がなければここまで熱心にするか、という疑問があること。
- ・現行の入試制度を維持し温存するのに貢献しているような授業をしていること。(入試に照準を合わせた知識理解偏重の授業)
- ・高校入試に英語がある限り、それを意識せざるを得ない。入試に受かるようにするために、一生懸命“How to”を教えている自分に気づく。真面目に考えれば考えるほど受験を意識する。(多数)
- ・さまざまなレベルの生徒がいるのに、彼らを十把一からげにして、知識理解偏重の一斉授業をしているから。
- ・実際、3年生では入試対策としての文法中心の授業を望んでいる。
- ・一斉授業を成立させるために Slow Learners には配慮しているが、逆に Fast Learners をそのままにして彼らを伸ばす配慮に欠けている。彼らにとっては授業は退屈な時間でしかない。
- ・自分の授業に生徒が意欲を示していないから。生徒も満足していないから。(多数)
- ・A gap between the ideal way of teaching which I can imagine and the way I'm taking now.

- ・教科書中心で他の教材を使っただけの授業ができていないから。
- ・書くことが中心になりすぎていて、コミュニケーション活動がなかなかできない。(多数)
- ・コミュニケーション要素をあまり取り入れていない、できていない。(多数)
- ・コミュニケーションな授業を心がけているが、生徒に強要することが多く、主体的な学習態度が育成できていない。
- ・英語をできるだけ使い、生徒にも使わせようとしているが、動機づけなどの点で非常に難しい。入試制度が今のままでは、1年から書くことの定着を図らざるを得ない。
- ・外国語教育は、能力別編成でない効果は薄いと思う。
- ・中学レベルの英語の指導に飽きてしまった。自分自身をどう motivate させるかが、私の課題。
- ・教科書に追われる面がある。教科書そのものを自分で選択できない。
- ・教科書の内容に不満(広がりをもって教えられない、英語を使う必然性に乏しい)。
- ・1年生・2年生の教科書は、英文を読解することよりも、運用することに重点がおかれている。3年生と違いがありすぎる。
- ・ALT との協同授業の機会が少ない。(複数)
- ・発表など声を出すことが第一歩なのに、間違いを恐れて発言しない生徒が学年が上がるにつれふえている中、自信を与えられないでいる自分の能力が問題。
- ・生徒の中に受験の一科目と考えている生徒も多く、話そう、使おうとする意欲が乏しいこと。
- ・自分自身の力量不足、自分の指導技術の未熟さ、教材研究時間不足。(極めて多数)
- ・40人の生徒を相手に50分の授業を展開していくには、一人一人の到達度をチェックしていくための準備がいると思うが、現実にはわからない生徒をそのままにして授業を進めている。(多数)
- ・一クラスの人数が多いので、生徒が発言する機会が少なく、講義型の授業にならざるを得なくなる。また、受験に向けて覚えることが多すぎて、それにうまくついてこれない生徒が英語に対して劣等感をもたざるを得ない状況である。彼らにとっては、英語は苦痛でしかない現実である。
- ・漱石流に言えば、理想を追えば授業のコントロールがきかなくなる。整然と行えば、生徒は動かなくなる。
- ・予定されたとおりに授業が運ばない時。また、プランどおりにいけば、そのプランのレベルが低かったのではないかと反省してしまうから。
- ・入試にスピーキングテストが入ってこない限り、生徒は口を閉ざしたままである。
- ・ビデオなど良い教材が身近にないこと。
- ・自分が生きた英語を教えられない。海外生活の体験がないのに、文化・習慣など、本で学んだ知識をベースに生徒に教えている。
- ・実際の場面を設定して、生きた英語を使わせながら身につけさせてやりたいが、ついつい生徒に覚えることを強制してしまう。
- ・本校では英語は週3時間しかないもので、進度に追われ深められない。文法・語彙偏重。
- ・文法事項の説明が終わって、コミュニケーション能力の向上を図る授業形態がとれていないこと。(多数)
- ・進路指導と英語教育のはざまで心が揺れている。その意味で常に満足感がなく、不安である。
- ・大部分の生徒が塾漬けの中で、目新しさ、かっこよさのみに憧れていて、基本を大切にしない風潮が多くあることは悲しい。
- ・生徒が意欲を示さないで、英語教師として自分の資質に疑問をもっているから。
- ・言語活動を試みているが、その成果が少数に限られてしまっているから。習熟度別にクラス分けされていないので、教える内容が絞れない。ねらいどおりに授業がいかない。
- ・JTE だけの授業と ALT との協同授業との間に大きな差がある点。
- ・理想と現実のはざまの悩みから抜け出せないでいる自分に不満をもっている。
- ・テスト(評価)のあり方についての研究が不足で、生徒の語学能力を正しく評価できていない。学年が上がるにつれ、生徒の夢とロマンを潰している。
- ・授業の成立以前の問題(生徒指導上)があるから。授業を組み立てられない。(多数)
- ・授業規律の維持に精一杯で、満足のいく授業ができない。(多数)
- ・現状では、その日の生徒の状況や雰囲気によりやり方を変えなければ、授業が成立しない場合がある。
- ・学ぶことや生きることについての生徒の意識の低さ、忘れ物の多いこと、宿題をしてこないこと、また、それを悪いと思わないこと。それに反して、3年生教科書の内容のレベルの高いこと。
- ・以前に比べて、生徒の知的好奇心が希薄になっている。生徒も疲れている。塾に通う生徒も多く、だらーとしていて、授業が二次的なものになっている。(多数)
- ・現在の状況では、わからない生徒にわかるまで指導することができない。
- ・やる気のない生徒が騒げば授業が崩壊する。彼らを静かなお客さんとして座ってもらわなければならないのも現実で

ある。

- 基本的なルールに従えなかったり、授業破壊をする生徒がいるのも学校のおかれた現実である。一教科だけの問題でなく、学校全体として取り組まなければならない。教師も生徒も不満を残したままである。
- 勉強しようという意欲の強い生徒と、反対にほとんどそういう意識を持たない生徒がいて、双方の（またはその中間にいる）生徒が満足できるような授業ができていない。
- **Communicative Activities** と文法事項の指導の両立が全くできていないから。（多数）
- 同じクラスの中でどのレベルに照準をあてればいいのか悩んでしまい、全体的に不活発な授業展開になる。
- 進度を気にする親の圧力を感じ、教科書以外のことがやりにくい。オールラル重視の授業参観では、親は、あのような授業では本当の力がつくだらうかと疑問をはさむ。
- 英語の授業は、到達度別学級編成の時期にきている。社会的合意形成の気運を盛り上げる必要がある。
- 英語は、日本人にとって所詮外国語である。知識が先行するのも止むを得ない。使う場所が少ないから、実用能力までいっていないのである。現行では、技能面のアップは絵に描いた餅に等しい。生徒が主体的に活動する場面は、ほとんど不可能である。現実を直視すればするほど、疑問がわいてくる。
- 英語学習の隠れた効用は、忍耐強い人間を育成していることであると思うこともある。
- 英語という教科は、音楽や美術のように特別教室で行われるべきである。何にもない普通教室の講義式座席配置では、やはり知識伝達になりがちである。ビデオや他の視聴覚機器やディスカッションができる特別教室がほしい。ハード面の充実はまだまだである。普通教室では、**situation** の設定が不自然である。
- 個別指導も必要であるが、現在の教室は知識伝授の、教師主導の体制である。

あなたが創意工夫されていることがあればお書きください。

- 授業の初めのウォーミングアップとして、日本語で「笑い」をとり、声を出しやすい雰囲気をつくっている。ギャグを連発する時もある。
- 堅苦しい授業にならないよう、和やかな雰囲気にするために、ユーモラスな話やジョークを真剣に準備する。
- **Classroom English** を定着させている。
- 一斉学習を成立させるために、遅れがちな生徒を必ず指名して発言させている。
- 新しい表現は、なるべく①耳だけを使って聞き取り、②自分で言う、③頭で理解、④与えられた語句を使って口で表現、⑤口で自己表現、⑥まとめとしてプリントを使って書くことなどを心がけている。新しい語句や文についても、まずネイティブの音声に集中して耳を傾けるよう取り組んでいる。
- 各クラス2名の英語係に、**English Diary** として、毎時間、日付や天候や授業の感想を英語で書かせている。
- **ALT** との協同授業には生徒の期待感も高いので、十分プランニングに時間を割いている。
- 評価などを **ALT** にやってもらえると、生徒はとても喜んでいる。
- 正しい答えを求めるだけでなく、自分を英語でどれだけ表現できるかを重視している。
- ロールプレイで意味を推測させたり、会話文教材の場合に、ペア（2～3人）を組ませて、実際にその **Dialogue** を **Role-Playing** で演じさせたりしている。
- 「ゲーム点」というものを設け、各 **Lesson** での「クイズコーナー」や「ドラマコーナー」の時に発言した生徒に点数を与える試みをしている。
- 1年時では英語の紙芝居で興味をもたせ、2年時では週1回のペースで **All in English** で **Game** などを取り入れながら授業を進めている。
- **Reading** の練習も **Pair** でさせたり、**information gap practice**, **interview practice**, **guessing**, **card picking** など、ゲーム形式で練習させる。
- **Q & A** 形式の練習を取り入れ、簡単な質問にはとにかく答えさせ、意思表示の第一歩にしている。
- パートの文法のポイントを使って、自分自身のことを毎回表現させている。
- 会話文を暗唱させて、自然な調子で会話できるように、ペアレッスンをよくしている。
- 英文の語順のまま、英文を理解させるようにしている。
- 教科書の日本語版を作り、英語で言わせて連続する会話文を覚えさせる。
- マンガ、実物を多く使い、地名、人名なども親しみやすいものを使う。
- 英語アレルギーをなくすために、授業そのものを楽しく気楽にするよう雰囲気づくりに努めている。
- 板書をわかりやすくするとともに、カラーチョークを使って美しく書いている。
- 発音とつづり字の関係を注目させ、単語カードの文字の色を変えている。
- 英語の文字と音の一致のために、1年段階で **Phonics** を取り入れている。
- 新しい文法については、その都度まとめのプリントを作っている。特にワークシート形式を与える。

- ・ノート整理を指導点検。
- ・誤用も含め、日常使われているカタカナ(英語らしきもの)や英語を授業内容に合わせて、例として多くあげている。
- ・各学年のレベルに応じ、自己紹介をできるようにしている。
- ・基本文の暗唱を義務づけたり、音読を重視している。その他英作文、班対抗ゲームなど。
- ・インタビュー、グループ、ペア学習を重視し、お互いに教え合いをさせている。
- ・“What am I?”などのクイズや生徒たちが作ったクイズを頻繁にやり、また、調べてきたことなどを英語で発表させ、別の生徒に答えさせる。
- ・教科書の題材を発展させた自作のビデオ、VTR、洋画、CAIによる授業。
- ・毎時間、教科書に沿った補助プリントを使用している。(多数)
- ・他の教材(“Mother Goose”など)や平和に関する補助教材を使ったり、英字新聞を作ったりしている。
- ・生徒が個人でも、グループでも活動でき、興味をもつような自主教材(絵など)を用意している。
- ・文化的なことを努めて話すようにしている。
- ・家庭用ノートを作り、スペリングを覚える練習を積んでいる。
- ・十七、八年間、ネイティブに放送テストを録音してもらって、自作の放送テストを実施してきた。
- ・Jet Program以外の外国人を、ゲストとして、できるだけ学校に招待してきた。
- ・外国人講師の英語には、なるべく日本語をはさまないようにしている。
- ・外国旅行やホームステイでの経験談を話す。
- ・外国での失敗談などを交えて、生徒に外国の光景や生活を想像させ、場面設定をして授業を行う。
- ・英語圏の国の文化や習慣に関する話を授業の中に取り入れ、国そのものに興味をもたせるよう努めている。
- ・ビンゴゲームをし、レッスン終了ごとにリスニングテストを実施、英語劇も取り入れている。
- ・原則として毎時間、英語の曲を聞かせたり、ギターで歌わせたりしている。(多数)
- ・ビートルズなど、身近な音楽でリスニングの力をつけている。
- ・基本文型の導入と練習にフラッシュカードをよく使っている。
- ・新しい文法事項をゲーム形式で扱い、遊び感覚で身につけるようにしている。
- ・ノートを重視するとともに、ワークシートを作成して、基本事項の定着を図るようにしている。
- ・英語通信の工夫と発行。
- ・家庭学習の習慣を促すための課題の工夫をしている。
- ・疑似場面を設定し、スキット風に会話の部分を言わせている。
- ・ウォーミングアップと称して、英詩を5分間音読させている。
- ・辞書を毎時間使っている。
- ・いろいろ。その時に応じてShow & Tellしている。
- ・(項目を何点か提示して)時間内に要約させる練習を取り入れている。
- ・英→和、和→英の英語かるた大会を学年全体で行っている。忘れ物をした時、英語でそれを申告させている。次に当てる生徒を、生徒が英語を使って指名している。
- ・勤務している中学校には、カナダに姉妹校があり、交流している。生徒の中には、ホームステイしたり、ホストファミリーになったりする者もいる。また、学校も訪問し合う。そういった中で、若い世代のうちに外国人と接する機会をもつことは、生徒たちに良い効果をもたらしていると思う。
- ・海外に手紙を書いて送る機会を、20回ほど与えている。
- ・教科書の内容を生徒に徹底指導するには、アンケートの[設問5](p.92)に示されたような創意工夫は不可能。各科の最初に、日本語訳を生徒に配ることとノートの取り方を工夫、実践させていることぐらい。
- ・静かに真面目に授業を受ける態度を身につけさせている。落ち着いた生活習慣を身につけさせ、提出物を忘れることなく、また、宿題をきちんとするように指導している。

「楽しい授業は力のつく授業だ」

—— 生徒へのアンケート調査結果分析

東京都／杉並区立和田中学校教諭

北原延晃

資料：p.114～p.115

1 研究の動機と目的

現行の学習指導要領は、全教科において「生涯学習」の重要性をうたっている。それでは、中学校の英語科で生涯学習につながる「自ら進んで学ぶ力」を育成するにはどうしたらいいだろうか。筆者は「英語に興味・関心を持たせること」が第一と考え、生徒の興味・関心をひく様々な教材・指導法を試みてきた。そして、卒業前に生徒にそれぞれの英語学習法を記述してもらった。その結果、生徒は、筆者の想像をはるかに超えて、いろいろな形で英語に触れていたことがわかった。

そこで、在学中に実施したアンケート調査と、新たに卒業後に実施する追跡調査を加えて分析し、学校の授業が「自ら進んで学ぶ力」を養うのに有効であったかを実証したいと思うに至った。この研究はすなわち、生徒の learning styles と strategy preferences の研究に他ならないと思うのである。

2 研究の方法

2.1 学校の実態

2.1.1 生徒の実態

本研究の被験者である生徒たちは、平成3(1991)年4月に入学した。本研究にとって幸いなことは、1学年が4クラスだったために、全クラスとも3年間筆者が指導することができたということである。参考になる学力の資料として、当時まだ行われていた業者テストの結果によると、1学年末の成績は都平均偏差値より少し上という位置であった。使用教科書は、1,2年時が“New

Crown”（三省堂）、3年時が“New Horizon”（東京書籍）であった。

2.1.2 ALT

ALTとしては、1,2年時はオーストラリア人、3年時はウェールズ人の意欲ある先生と、ほぼ1週間に1回の割合で team teaching を行った。彼らとの team teaching は、生徒の動機づけや「聞く」「話す」能力を伸ばさせたばかりでなく、筆者の英語運用能力の保持や新たな教材の開発に大いに役立った。

2.1.3 学習環境

3年間の授業はほとんど視聴覚教室で行われた。設置 AV 機器は以下のとおりである。

オーディオスピーカーシステム、モニターテレビ3台、LD/CD プレーヤー、VTR、ビデオカメラ、スタジオライト、ビデオ三脚、ダブルカセットデッキ、ビデオキャプション、オーディオ・アンプ、バーコード・リピーター、リズムボックス、カラオケ用拡声器/マイク、グラランドピアノ

壁面には、世界地図をはじめ、授業の様々な activities で使える海外の写真・絵・品物、生徒への information、生徒作品などを掲示している。また、隣接する準備室には、ALTと1対1でスピーキングテストが行える設備がある。

2.2 実施したアンケートの種類

2.2.1 授業アンケート調査

常に生徒の興味・関心をつかむために、学期の終わりに授業アンケートを実施している。本研究

では、被験者の生徒が入学してから卒業するまでの9回のアンケートのうち、生徒の英語に対する気持ちの移り変わり、生徒が評価した「楽しかった活動・ためになった活動」(資料1)のほか、卒業直前に行った3年間の英語授業と自分の英語学習についての記述調査を取り上げた。

2.2.2 追跡調査

上記の生徒が高校に入学して2学期が始まった平成6年9月に、中学校での英語学習を振り返ってもらう目的で追跡調査を実施した。(資料2) (有効回答数85 回収率約70%)

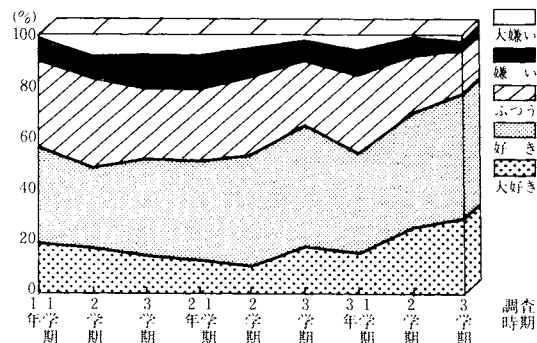
3 分析結果と考察

3.1 授業アンケート調査分析

3.1.1 英語の好き嫌い

英語嫌いになる時期としては、従来言われてきたように、1年生3学期とそれに続く2年生1学期がピークを示している。しかし、2年生2・3学期で英語嫌いが減少しているのは興味深い事実である。これらの時期に「楽しかった活動・ためになった活動」(資料1)を多く取り入れたことが関係していると思われる。また、2年生3学期と3年生2・3学期に英語好きの割合がぐんと高くなっているのは、それまでに学習した内容を頭の中で整理し、理解力が増したことが影響していると考えられる。

図1: 英語に対する好き/嫌い、3年間の変遷



ここで、比較として『モノグラフ・中学生の世界 Vol. 48』(1994) (福武書店〈現・ベネッセコーポレーション〉教育研究所)の調査結果を見てみる。(注1)

図2: 英語好き嫌い調査 (福武書店)

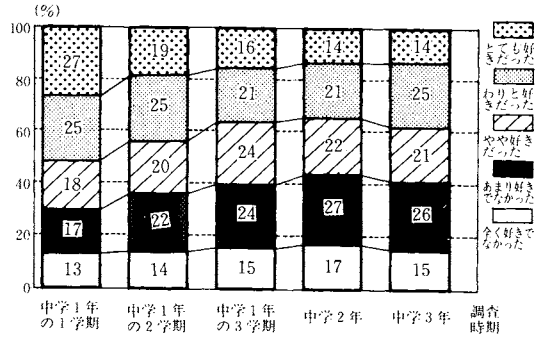


図3: 英語好き嫌い調査 (和田中)

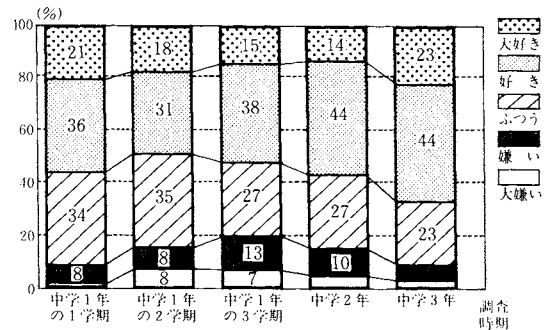


図2と図3で、明らかに違う点をあげてみる。

- ①「とても好き」「大好き」の層は図2、図3ではそれほど大きな違いがないが、次のレベルの「わりと好き」「好き」の層は図3の方が圧倒的に厚い。これは、図3の方の授業で多くの生徒をひきつける活動を行った証明ではないか。
- ②「とても好き+わりと好き」「大好き+好き」の層の3年間の変化を見ると、図2では学年を追って減少しているのに対し、図3では逆に増加している。3年時では実にパーセンテージで2倍近い。これは「学習することがふえるたびに生徒の負担は増すのだから、英語好きが減っていくのはやむを得ない」という考えを打破する結果となっているのではないか。
- ③②と同様のことがここでも言える。「全く好きでなかった+あまり好きでなかった」「大嫌い+嫌い」の層の変化は、図2では学年が進むに従って増加しているのに対し、図3では逆に減少傾向を見せている。3年時では実にパーセンテージで5分の1である。この結果も、世間の常識と化している「学年が上がるにつれて英語嫌いがふえる」という考えに真っ向から相対するものである。

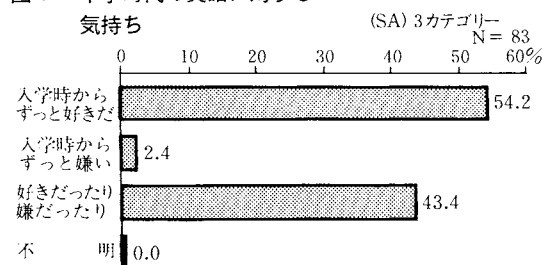
3.1.2 楽しかった活動・ためになった活動

毎学期末に実施したアンケートでは、その学期内に行った様々な活動を「楽しかったか」、「ためになったか」という二つの側面から調査した。結果として出てきた四つのカテゴリーのうち、①楽しくてためになった、②楽しかった、③ためになった、の三つをまとめたのが資料1である。生徒の支持率の高かった活動をふやし、支持率の低かった活動は別のアプローチに変えるなど、このアンケート結果は次の授業改善のために活用している。

3.2 追跡調査分析①（項目単独集計）

3.2.1 中学時代の英語に対する気持ち

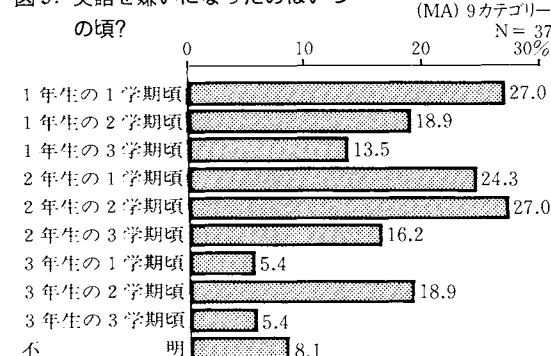
図4： 中学時代の英語に対する気持ち



半数を超える生徒が3年間英語が「ずっと好き」だったと回答している。これは予想をはるかに超える数字だった。一方、半数近い生徒の3年間に英語に対する気持ちが揺れ動いている。

3.2.2 英語を嫌いになった時期（複数回答）

図5： 英語を嫌いになったのはいつの頃?

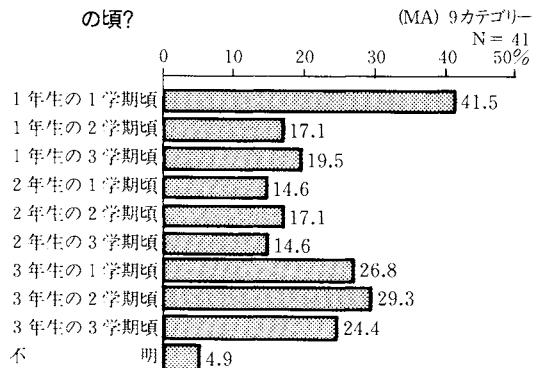


1年の1学期がトップに上がっている。これは中学校の英語が思っていたよりも難しく、特に期末テストで差がついたことを自覚したためではないかと考えられる。また、2年の1・2学期をあ

げた生徒が多い。これは、この時期に時制、不定詞、助動詞など、英語の骨格部分を成す、日本語とは構造が大きく異なる言語材料が目白押しという背景がある。

3.2.3 英語を好きになった時期（複数回答）

図6： 英語を好きになったのはいつの頃?

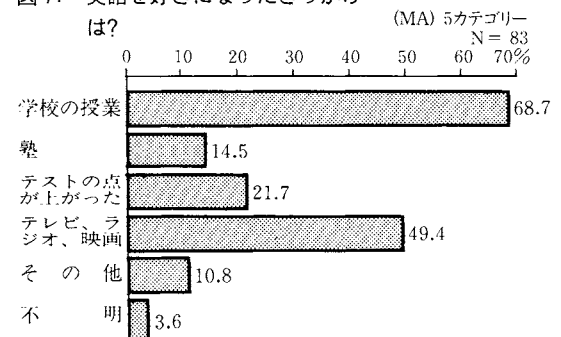


3年1・2学期が多いのは、この時期に、受験をまぢかに控え家庭学習が充実するなどして、語彙・文法などの既習事項の整理が進んで理解が深まるためであると推測される。

また、この図からわかるように、一度英語嫌いになってしまった生徒を英語好きに引き戻すことも十分可能である。

3.2.4 英語を好きになったきっかけ（複数回答）

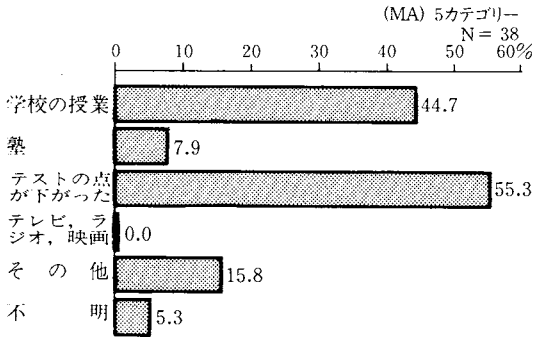
図7： 英語を好きになったきっかけは?



「学校の授業」をあげた生徒が圧倒的に多いのは喜ばしいことである。また、授業で導入した英語の歌・映画（注2）をきっかけに英語が好きになっていく生徒も多いことがわかる。「テストの点が上がった」が多いのでは、と予想されたが、そうでもなかったのは意外であった。

3.2.5 英語を嫌いになったきっかけ（複数回答）

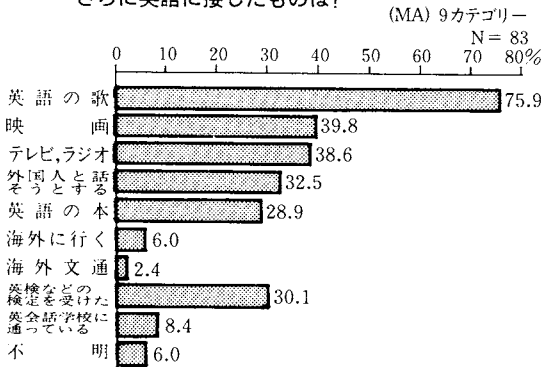
図8： 英語を嫌いになったきっかけは？



「テストの点が下がった」が1位である。「わかる授業」がいかに大切かを証明すると同時に、日常の授業に立脚した testing の重要性が理解できる数値となっている。また、「学校の授業」をあげた生徒も多かった。この分野については、今後もっと調査研究を続ける必要がある。

3.2.6 教室外の英語学習（複数回答）

図9： 中学校で習ったことをきっかけにして、自分ですらに英語に接したものは？



「英語の歌」が圧倒的に多い。被験者の世代の特徴である。また、この結果からは授業に歌を取り込むことが、英語学習の動機づけだけでなく、英語学習を机から解き放つ学習法として、非常に有効であることが証明される。「映画」「テレビ・ラジオ」は、授業の影響と考えられる。これらはまた、生徒の最も身近で興味・関心が高く、生きた英語に触れることができるメディアである。

「外国人と…」からは ALT の制度が確実に根づいていることが窺える。街角などで出会った外国人の話に耳を傾けたり、会話をしたりすること

に、以前ほど抵抗がなくなっていることがわかる。

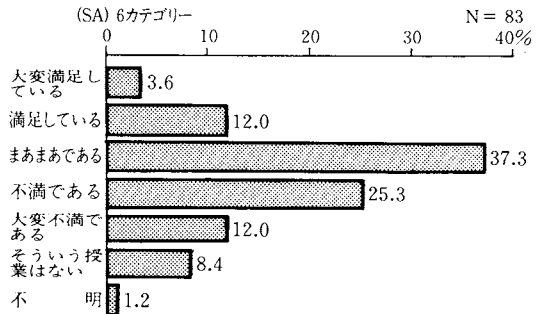
「英語の本…」があがったのは、児童向けの洋書を扱う業者を呼んで学校で販売してもらったことがきっかけであろう。

「英検などの検定…」学校単位で受験し、年に3回、英検の準会場となっている。高校入学後も英検を受験する生徒が多い。

「英会話学校」に通っている生徒が7人いた。中学時代から通っている生徒もいるのには驚いた。新しい英語学習法の一つと言えるだろう。

3.2.7 オーラル・コミュニケーション（OC）の授業への満足度

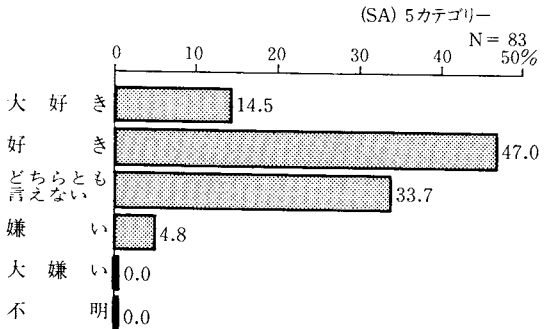
図10： オーラル・コミュニケーションの授業は満足ですか？



昨年度から高校で始まった科目であるが、全体的に「不満」側にシフトしている。生徒のニーズに答えているとは言い難い。また「そういう授業はない」と答えている生徒が8.4%いるが、OC実施群ではないのか、OCの時間そのものが読解など他の科目に置き換えられているのか、回答者がOCの定義を知らないのかは不明である。

3.2.8 高校1年9月現在の英語に対する気持ち

図11： 現在の英語に対する気持ち



中学3年3学期の数値と比べると、「大好き」+「好き」が79%→61.5%と、20ポイント近く落ちている。また、「どちらとも言えない」が16%→33.7%と増加している。高校に入って、英語好きな層が山崩れを起こしていることは明白である。

3.3 追跡調査分析②（項目クロス集計）

3.3.1 好き・嫌いとの自発的学習の相関

図12: 好き・嫌い×さらに英語に接したものは?

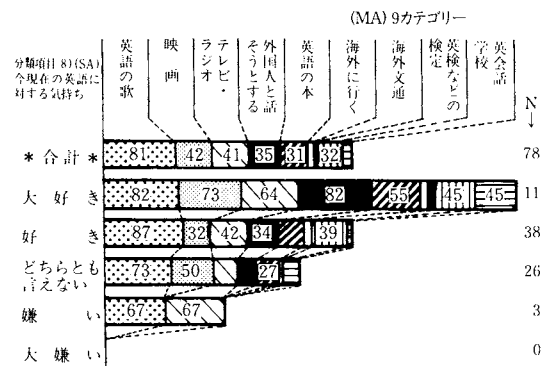
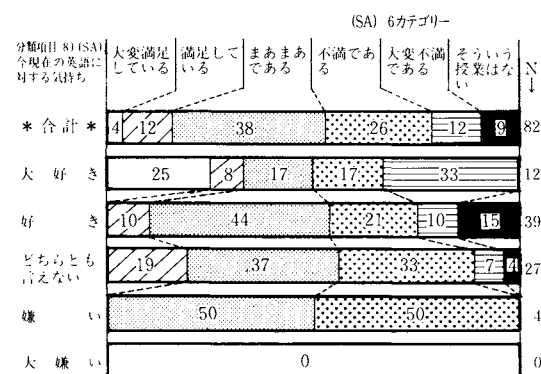


図12は、平成6年9月現在（高校1年生）の被験者の英語に対する気持ちと、学校の授業外の英語学習法との相関を表すものである。

英語が「大好き」な生徒層は、すべての学習法に積極的に取り組んでいる。特に英会話学校に通う生徒はこの層のみである。

特徴的なのは、「嫌い」も含めて、すべての層において「歌」が一番にあげられていることである。また、「映画」も三つの層によってあげられている。中学校時代の授業の影響と思われる。

図13: 好き・嫌い×OCの授業への満足度



3.3.2 好き・嫌いとのOCの授業への満足度の相関

図13は、英語に対する気持ちと高校のオーラル・コミュニケーション（OC）の授業への満足度の相関を表すグラフである。

「大好き」の層が「大変不満」を一番多くあげている。現在の高校のOCの授業では、この層の生徒たちの希望を十分に叶えるに至っていないということだろう。

4 学力の向上

前章までで、生徒が英語を好きになっていく過程と、学校外での自発的な英語学習について論じてきた。

この章では、生徒の英語力が3年間でどのように向上したのかを見ていくことにする。

4.1 定期テストと都立高校入試得点相関

図14: 都入試点と定期テストの相関分析

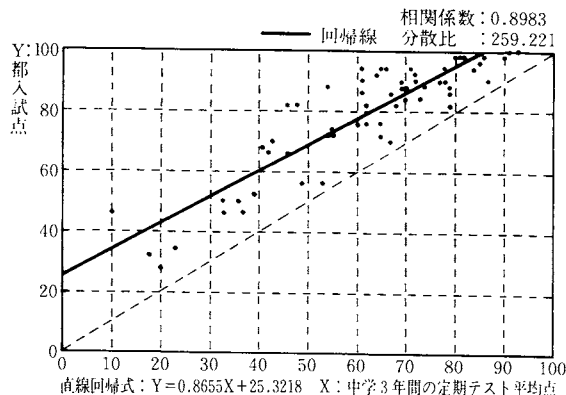


図14は、被験者のうち、都立高校を受験した生徒の3年間の定期テストの総平均点と、都立高校の入試得点との相関図である。縦軸に都立高入試点を、横軸に定期テストをとっている。(注3) 図上の実線は回帰線である。

4.2 回帰線より上の生徒のプロフィール

都立高校全受験生の入試得点が、中学校の定期テストの平均点よりも高い（図上の破線参照）。中でも、回帰線より上の生徒は、定期テストに比べて入試で高得点をした生徒である。彼らは、おおむね20点の得点上昇を達成している。表1は、

彼らの定期テストの平均点と入試得点の関係を示す。(アルファベットは生徒を表す。)

表 1: 定期テスト平均点(左)と入試得点(右)

A 71 → 94	J 70 → 88	S 54 → 72
B 66 → 94	K 69 → 88	T 43 → 70
C 65 → 94	L 54 → 88	U 41 → 68
D 61 → 94	M 67 → 86	V 46 → 66
E 72 → 92	N 61 → 86	W 42 → 66
F 64 → 92	O 62 → 82	X 33 → 50
G 64 → 92	P 48 → 82	Y 10 → 46
H 72 → 90	Q 46 → 82	
I 61 → 90	R 55 → 74	

いったい、何がこれら 25 名の生徒の英語学習を支えてきたのだろうか。卒業直前の筆記調査および先の追跡調査から探ってみたのが次項である。

下線は「楽しかった活動・ためになった活動」(資料 1) に記載されている活動名である。また、名前を表すアルファベットの後に、その生徒の 3 年 2 学期の 5 段階評定ならびに英検取得級を、参考までに記した。

4.3 帰線より上の生徒の記述 (原文のまま)

- A (評定 3, 英検 3 級取得) 自信をなくすと同時に、嫌いになってしまいました。その時私はやっぱり歌に救われたと思います。授業のはじめにやる歌が楽しみです…
- D (評定 3, 英検 3 級取得) 英語の授業はみんなが楽しくうけているようで、自分にしても、よく授業がやりやすく学習しやすかった。中でもカラオケが一番のきっかけになっているでしょう。
- E (評定 3) 転校してきたはじめは、ただただ(授業内容に)おどろきでしたが、なれてくると、今日は何をやるんだろうと楽しみでした。
- F (評定 3, 英検 3 級取得) むりに英語を好きになろうとしなくても、授業をうけているうちに、英語が好きになってくる。僕の場合はゲームが好きだったから授業が楽しい。
- G (評定 3) 今回の都立の英語のテストで他の学校ではやってないことをやってよかったなあと思いました。
- H (評定 3, 英検 3 級取得) この学校へ転入して、本当に英語が好きになれなければここではやっていけないと思った。授業中にももらったプリントは英語だけ他の教科とは別にして箱の中一杯になっている。
- I (評定 3, 英検 3 級取得) とくにカラオケをやったの Listening は自分のためになった。Pair Work や Group Work などを通して知らず知らずのうちに英語を理解していったよかった。
- K (評定 3) 北原先生の授業はカラオケなど楽しいものだったので英語が好きになりました。
- M (評定 3) 学校のテストで 80 点以上とったことがないこの僕が伊達に 3 年間やっていないな、という喜びと感動を味わいました。
- N (評定 3) 日本語吹き替えの洋画。映画好きな私にはこれはがまんできないものである。だからテレビで映画を見るときは音声をかえて聞いてしまう。

- O (評定 4) 先生がビデオやテキストを使ってやりやすくしてくれたのでリスニングがやりやすく面白くなったことに感謝しています。私はカラオケによってスピーキングが上ったと思います。
- P (評定 2) ビデオで Limelight(注 4) を見てから楽しくてよく字幕のビデオを借りにいった。ビデオの洋画を見ていて、この文法はこんな意味もあったのか、と何度も感じさせられた。
- Q (評定 2) リスニングやスピーキングに力を入れた授業でくり返し発音してきた英文が意外と頭に残っていて、勉強もスムーズに進むようになった。
- R (評定 3) なぜ好きになったかという、やっぱり「分かる」ようになってからだと思う。ではなぜ「分かる」ようになったか? それは僕はとにかく熟語をひたすらおぼえた。これがかなり役立つ。
- T (評定 2) 他の中学校にいたときは黒板に問題を書き、それをとらせるだけというおもしろくない授業だったが和田中はカラオケを歌ったり学校独自で作った「そのまんまカモン」(注 5) をやったりととてもじゅうじつした授業だった。
- V (評定 3) カラオケで歌ったり、グループワークとかでみんなとゲームみたいな感じで授業をやったりしてうちにだんだん英語がおもしろくなって好きになったし、英語を勉強しようかなという気にもなった。
- W (評定 2) カラオケやビデオなどを見てきらいになった英語がまた好きになりました。スキットは自分で文章を考えたりしてとてもためになりました。
- X (評定 1) やはり楽しんでやる授業の方がいいと思う。自分が主人公になってやっていく授業が面白かった。
- Y (評定 1) 身につけていないようで身につけたい気がする。

4.4 リスニング能力の伸長

残念ながら、現在のところ、都立高校入試にはリスニング問題は導入されていない。他の 3 技能の基礎となるリスニング能力の伸長については、別の測定結果を見てみることにする。

表 2 は、被験者の生徒たちが 3 年生の平成 5 年 10 月に実施された東京都中英研の学力調査結果である。この調査では、スキル別に A~E まで 5 段階評価をしている。(注 6)

表 2: 平成 5 年度都中英研学力調査結果

(書く・読む・聞くの横の数字の単位は人数)

段階 %	A	B	C	D	E	A+B (%) 標準は 31%
書く	33	43	28	10	4	76 (61%)
読む	28	53	21	16	5	81 (65%)
聞く	63	41	13	6	0	104 (84%)

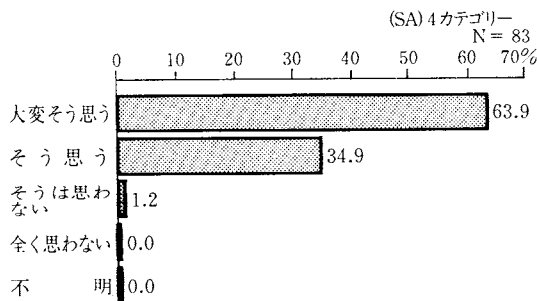
「書く」「読む」技能の最も上位の A の段階と、それに続く B の段階の合計%が 60%台なのに比べて、「聞く」技能では 84%と高率を示している。A+B の標準%は 31%であるから、これは実にそ

の 2.7 倍にもなる。しかも、30 点満点の問題で学年平均点が 27 点を超える結果から、被験者の生徒集団のリスニング能力は高いと言える。

5 楽しく学習することと学力定着の関係

5.1 楽しく学ぶことが力をつけることか？

図 15: 楽しく学ぶことが力をつけることだ



回答を寄せた生徒の 98.8%が「楽しく学ぶことが力をつけることだ」と答えている。次項に、4.2 で登場しなかった生徒の記述の中から、楽しさと学力定着に関する記述を抜き書きしたものをいくつか紹介する。

5.2 楽しさと学力に関する一般生徒の記述

(原文のまま)

この項目のキーワードは「知らず知らずのうち」と「自然に」である。いかに多くの生徒が、楽しく学習するうちに自分の知らない間に英語を身につけていったかがよくわかる（下線はキーワード）。なお、名前を表すアルファベットの後に、その生徒の 3 年 2 学期の 5 段階評定ならびに英検取得級を、参考までに記した。

- (評定 1) ビンゴ、過去問、カラオケなどは、かなりためになったと思う。しらずしらずのうちに単語を少しずつおぼえていた。
- (評定 3) カラオケを覚えることによって連語、単語がかなり身についた。SDIT (注 7) や会場テストなどをやってみると予想以上にできていることにおどろきます。知らず知らずに英語の力がついていました。
- (評定 3, 英検 3 級取得) カラオケは歌ったり、聴いたりしているうちに歌詞を覚えていけるし、耳からではなく、口から耳から発音なども覚えられるから一番良いと思った。
- (評定 4, 英検 3 級取得) 今考えると自分の知らないうちに英語ができるようになったような気がする。魔法でもかけられたかのように英語ができるようになった。
- (評定 3, 英検 3 級一次合格) 知らない間に英語の力がついてしまいました。教科書だけの授業では会話がスムーズに話せないと思います。

- (評定 3) 知らない間に少し英語の力がついていました。
- (評定 4) 小学校の時は英語はあまり好きではありませんでした。でも中学に入ってからはたのしくていつの間にか好きになっていました。
- (評定 3) 英語は好きになれば自然に出来るようになり、学力はあとについてくると私は思っている。
- (評定 4, 英検 3 級取得) 3 年生になって入塾テストで自分が思っていたより問題がスラスラと解けたときはとてもびっくりしました。授業でやっていたペアワークなどの文がなんとなく頭にのこっていてスラスラと解けたのです。知らぬ間に英語力がついていました。
- (評定 4, 英検 3 級取得) 人間は興味のないものをいやいややってもあまり上達しないので先生のこういう授業のやり方はとてもよいと思いました。
- (評定 5, 英検 3 級取得) 北原先生の授業を受けていなかったらアメリカで学んだ英語も完全に忘れていたと思う。(他の学校へ行ったアメリカ時代の友達に英語ボロボロ。)
- (評定 3, 英検 3 級取得) 英語は 1 年から一番のびた教科だと思う。のびた 1 番の理由は英語が好きになったことだ。
- (評定 5, 英検 3 級取得) 話すこと、聞き取ることから始めてこそ文法など机で勉強することも分かってくるのだと思います。だから英語は実技教科なのです。実技(会話・リスニング)を増やす方が英語の実力があがる、こう教えてくれたのは北原先生の授業でした。
- (評定 4, 英検 3 級取得) 私は英語の CD を聞いていて昔はわからなかった歌詞の内容がいつの間にか理解できるようになっていたのでびっくりした。
- (評定 4) 3 年生になってからは長文の知らない単語など前後の文でほとんど理解できるようになり、もしわからなくてもそのまま平気になりました。
- (評定 4, 英検 3 級取得) 私なりにだまされたと思って言われた通りにやってみると今では教科の中では一番好きで一番の得意教科になっていた。
- (評定 5, 英検 3 級取得) 英語の勉強には耳で聞き、話すことが大切だと痛感しました。
- (評定 4) 3 年間でここまでなれるとはおもっていませんでした。
- (評定 4) 英語自体は好きだし、おもしろいと思っているのであんまり勉強で苦労したことはなかったと思う。
- (評定 5) 学校での授業が刺激になって家でも NHK のラジオの英語講座、セサミストリート、FEN などを見たり聞いたり、ニュースも英語に音声をきりかえて聞いてみたりした。ちっとも苦痛でなく楽しかった。
- (評定 4, 英検 3 級取得) 2 年の 2 学期、塾に入って最初の授業の時、先生に当てられて学校での発音で答えたらおどろかれたのでびっくりしました。その後、先生に「帰国子女か何かなの?」ときかれ、さらにびっくりしました。でもとてもうれしかったです。
- (評定 4, 英検 3 級取得) スキットやカラオケで英語の文を覚えていた。自分達でスキットを考えたり、楽しく歌ってたカラオケがこんなにためになっているんだなあとまた驚いてしまったのです。

また、追跡調査の最後のアンケート項目である「高校へ入学してから英語でがんばっていることがあったら書いてください」に対する回答を、資料 3 にまとめた。

5.3 Successful Learnersの英語学習法

「Successful Learnersに学ぶ」とよく言われるが、ここで、successful learnersの代表として、英検の成績優秀者の英語学習法を一部、抜粋紹介して、前項(5.2)の生徒の記述と比較してみる。

(下線は、生徒と共通する学習法を述べた部分である。)

1級(主婦, 30歳)……単語力に関しては、ワードリストで機械的に覚えながら、『タイム』や『ニュースウィーク』をよく読んで、文脈の中で単語を生きた言葉として確認していくという作業をしました。(生徒o.の記述と同様のものがある。)

1級(上智大3年, 20歳)……FENなどを聞き流しながら自然と身に付いていった部分も大きいと思います。英語力を身に付ける上で、ニュースというのは非常にいい素材だと思います。英字新聞やテレビの2か国語放送ですね。(生徒m, q, t)

準1級(東京外国語大卒業, 24歳)……楽しみながらとにかく量をこなすこと。(生徒h, j, l, s)

2級(米沢中央高3年, 19歳)……1年の留学から戻ってきて、せっかく慣れた耳をくさらすのはもったいないので、CNNニュースを聞いたりしてリスニングの力をキープしようと努めました。(生徒k, t)

3級(浅野中2年, 14歳)……リスニングに関してはラジオ講座を聞きました。ああいうのは慣れだと思ふから、とにかく少しでもたくさん聞くこと。アドバイスするとすれば、やっぱり英語に興味をもつことかな。好きになると、勉強も楽しくなるから。(生徒h, l, n, p, s, t, v)

6 まとめ

『モノグラフ・中学生の世界 Vol. 48』(1994)(福武書店〈現・ベネッセコーポレーション〉教育研究所)では、中学3年の時点で英語嫌いが調査人数の41%にもぼると報告している。

確かに、第二言語習得は難しいが、生徒にとって英語は中学生になって初めて習う教科である。「まだわからないことがこんなにある。」ということに目を向けたらきりが無い。逆に「わずか○年でこんなにわかるようになった。」ということに注目させてやりたい。

少なくとも、英語嫌いにさせないで高校へ送り出してあげることが、中学教師の最大の義務であると思う。好きでありさえすれば、必要に応じて自分で再度勉強できるものだ。

とかく日々の、あるいは定期テストごとに見た生徒の学力の定着の悪さを嘆くことが私たち英語教師には多いものだが、もっと長いスパン(たとえば3年間)で生徒の学力をとらえてみる必要があるのではないか。「今はあまりよくわからな

くても大丈夫だからね。楽しくやっているうちにできるようになるからね。」そう言って生徒をリラックスさせてやることこそ必要なことなのではないか。英語好きにしていまえば、教師の勝ちなのだ。

7 終わりに

平成6年は業者テストが廃止された年である。当時3年生を教えていた筆者は、前年まで毎月実施していた学力テストがなくなって伸び伸びとした生徒を見てほっとした反面、いったい生徒の学力は伸びているのであろうか、と心配でならなかったことも事実である。

しかし、結果を早急に求めず、生徒の笑顔を大事にし、自分も授業を楽しんできた。その結果が、少しでも生徒の学力向上につながり、彼らの今後の英語(外国語)学習にとって活力となったとしたら幸いである。

最後になりましたが、これまで貴重なアドバイスを寄せてくださった聖徳大学教授羽鳥博愛先生、常に暖かく研究の過程を見守り刺激を与えてくださった都中英研研究部部長・長勝彦先生をはじめ部員の方々、コンピューターを駆使してデータ処理を担当してくださった本校技術科の米山純雄先生、論文作成に協力してくださった東京学芸大学附属世田谷中学校の日臺滋之先生、新宿区立四谷第一中学校の太田洋先生、本校ALTのSean Morrisonさんに、心から感謝申し上げます。

注1 これは、東京・神奈川・千葉の中学3年生2,771人に実施したアンケート結果である。ただし、この調査と本研究の調査は全く同一というわけではないため、五つの選択肢が図2と図3では微妙に異なっている。

注2 3年間で英語の歌(カラオケを含む)を30曲、映画を10種類近く見せた。

注3 スペースの関係上、縦軸と横軸のマス目が2:1になっていることに注意。

注4 “New Horizon English” Course 3(東京書籍)のLET'S READ 3 “Limelight”のreading授業の後、Charlie Chaplinの同名映画をビデオで見せてlistening活動を行った。

注5 本校からよく受験する私立高校の前年度入試問題を、言語材料別に切り張りして作った自作問題集。

注6 無作為抽出した1000人のサンプルをもとに、その最上位7%の成績を取ったものをA、次に続く24%をB、真ん中の38%をC、次の24%をD、最下位の7%をEと評価している。

注7 業者作成の領域別到達度確認検査の略称。

参考文献

- コロンビア大学大学院 TESOL 専攻グループ編 (1990) 『英語教育を変えよう』 サイマル出版会
- * 深谷昌志 (1994) 『モノグラフ・中学生の世界 Vol. 48 教科観』 福武書店教育研究所 pp. 24-26
- 松畑熙一 (1987) 『英語は楽しく学ばせたい』 大修館書店
- 松畑熙一, 高塚成信 (1989) 『英語授業を魅力的に』 大修館書店
- 直井一博 (1993) 『英語教師の四十八手第3巻 AV機器の利用』 研究社出版
- 根岸雅史 (1993) 『英語教師の四十八手第2巻 テストの作り方』 研究社出版
- * 日本英語検定協会 (1995) 『英検 Step News No. 352』 pp. 4-5
平成6年度英語検定成績優秀者合格体験記
- Nunan, David (1991) "Language Teaching Methodology" Prentice Hall International
- Oller, John W. Jr. 堀口俊一他訳 (1994) 『言語テスト』 秀文インターナショナル
- 若林俊輔, 根岸雅史 (1993) 『無責任なテストが「おちこぼれ」を作る』 大修館書店
- 《以下は「楽しい授業」創造のために非常に参考となった図書である。》
- Allen, Virginia French (1983) *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford University Press
- Ashworth, Julie & Clark, John (1989) *Stepping Stones*, Collins ELT
- Bennett, S.M. & van Veen, T.G. (1981) *The Topic Dictionary*, Nelson
- Blundell, Jon (1982) *Function in English*, Oxford
- Blundell, Lesley & Stokes, Jackie (1981) *Task Listening*, Cambridge University Press
- Davis, Paul & Rinvolucri, Mario (1990) *The Confidence Book*, Pilgrims Longman
- Deller, Sheelagh (1990) *Lessons From the Learner*, Pilgrims Longman
- Elementary Dictionary* (1987) Longman
- Ellis, Mark & Ellis, Printha (1984) *At First Sight*, Nelson
- Granger, Colin (1980) *Play Games With English*, Heinemann
- Hadfield, Jill (1989) *Elementary Communication Games*, Nelson
- Hadfield, Jill (1990) *Intermediate Communication Games*, Nelson
- Hamilton, Judith & Cumming, Maria-Jesus (1985) *Take Your Partners—PICTORIAL Pairwork Exercises*, McMillan Education
- Harrison, Andrew (1983) *A Language Testing Handbook*, ELTS McMillan
- 樋口忠彦 (1989) 『英語楽習』 中教出版
- 堀口俊一 (1993) 『中学生のためのリスニングトレーニング』 秀文出版
- Hughes, Glyn S. (1981) *A Handbook of Classroom English*, Oxford
- Lindstormberg, Seth (1990) *The Recipe Book*, Longman
- Malkoç, Anna Maria (1993) *Easy Plays in English*, Prentice Hall Regents
- McClintock, John & Stern, Borje (1980) *Let's Listen*, Heinemann
- McDowell, John & Stevens, Sandra (1982) *Basic Listening*, Edward Arnold
- Molinsky, Steven J. & Bliss, Bill (1944) *Word by Word*, Prentice Hall Regents
- Oxford Photo Dictionary* (1991) Oxford University Press
- Ramsey, Gaynor (1989) *Plenty to Say*, Longman
- Redman, Stuart & Ellis, Robert (1989) *A way with Words, Book 1 & 2*, Cambridge University Press
- Rixon, Shelagh (1986) *Developing Listening Skills*, McMillan ELTS
- Rost, Michael & Kumai, Nobuhiro (1990) *First Steps in Listening*, Lingual House
- Rost, Michael & Kumai, Nobuhiro (1992) *Progress in Listening*, Lingual House
- Scarborough, David (1984) *Reasons for Listening*, Cambridge University Press
- Spratt, Mary (1989) *Tuning In*, Longman
- Strange, Derek (1988) *Start Reading (Book 1-6)*, Oxford University Press
- Underwood, Mary (1979) *Have You Heard ...?* Oxford University Press
- Underwood, Nic (1987) *Testing Spoken Language*, Cambridge Handbooks for Language Teachers
- Ur, Penny (1981) *Discussions That Work*, Cambridge Handbooks for Language Teachers
- Ur, Penny (1984) *Teaching Listening Comprehension*, Oxford University Press
- Ur, Penny (1988) *Grammar Practice Activities*, Cambridge University Press
- Ur, Penny & Wright, Andrew (1992) *Five-Minute Activities*, Cambridge University Press
- Viney, Peter (1984) *Departures in Reading Book A & B*, Oxford University Press
- Watcyn-Jones, Peter (1981) *Pair Work*, Penguin ELT
- Watcyn-Jones, Peter (1984) *Pair Work One*, Penguin ELT
- White, Joan Roberta (1993) *Half Hour Helper*, Prentice Hall Canada
- Wingate, Jim (1993) *Getting Beginners to Talk*, Prentice Hall

資料

資料 1: 「楽しかった活動・ためになった活動」

「楽しい」……回答数の 1/3 以上が支持

「ためになる」……回答数の 1/4 以上が支持

※項目の後ろのカッコ内の数字は学年を表す。※教科書は 1・2 年時が“New Crown”(三省堂)で 3 年時が“New Horizon”(東京書籍)

	楽しくためになる	楽しい	ためになる
語い 発音	ビンゴ (123) カラオケ (123) フォニックスを使った発音練習 (1) 前置詞ビンゴ (2)	マイク争奪カラオケバトル (2)	ジェスチャーを使った発音練習 (1) フラッシュカード (12) 発音別ビンゴ (3)
理 解	聞 く	班対抗リスニングゲーム (3) Sentence Telepathy (3) リスニングトレーニング(秀文出版) (3) リスニングパワー (福武書店) (3) 教科書の LD 視聴 (3)	『リスニングトレーニング』(秀文出版) (12) Top Down Listening (2) 教科書本文の CD のリスニング (T-F, Q&A) (3)
	読 む	「ジョーズ 2」(副読本) のリーディング (1) 英字新聞の省資源の記事のリーディング (2) 13 か国の中高生が書いた自国紹介の作文のリーディング (2) Let's Read “Mother's Lullaby” の群読 (3) 英字新聞スキニング (3) スミス先生の長文問題 (3) “Look and Try” (桐原書店) (3)	教科書の音読 (12) Paced Reading / Shadowing (2) L.R. “Mother's Lullaby” の速読 (3)
表 現	話 す	ペアワーク (12) クラスワーク (13) グループワーク (12)	ペアワーク (123) グループワーク (1) 先生の質問に英語で答える / 先生に英語で質問する (12) 教科書のダイアログを变形したロール・プレイ (2) ALT と 1 対 1 で行うスピーキングテスト (3)
	書 く	筆記体の練習 (1) 英文昔話のライティング (2) 手作り入試問題集『そのまんまカコモン』(3)	Let's Read 「手紙」の班学習 (1) 1, 2 学期の復習のライティング (1) インディビジュアルワーク (文法事項問題練習) (123) “English Express” (教科書本文理解のためのプリント) (23) ワークブック (2) L.R. “Mother's Lullaby” の最後の 1 行を書く (3) 日本紹介の英作文 (3)
統 合 的 活 動 文 化	スミス先生との TT (1) (聞く / 話す / 書く / 文化) スキット (13) (書く / 話す) ジクソーリーディング (2) (話す / 聞く / 読む / 書く)	アメリカのクリスマスのビデオを見る (1) (文化) 『はだかの王様』の人形劇・紙芝居 (1) (書く / 話す) 『ジョーズ 2』のレーザーディスクを見る (2) (聞く) スミス先生との TT (12) (聞く / 話す / 書く / 文化) イギリス喜劇 “Mr. Bean” のビデオ視聴 (2) (聞く / 文化) ロックの歴史のビデオ視聴 (3) (文化)	スミス先生との TT (1) (聞く / 話す / 書く / 文化) スキット (12) (書く / 話す) スピーチ相互評価 (2) (書く / 話す) 成績個人カード (23) (評価) ホール先生との TT (23) (聞く / 話す / 書く / 文化) 教科書本文の Dictation (3) (聞く / 書く)

資料 2: 英語の授業に関するアンケート

平成 6 年 9 月 2 日 杉並区立和田中学校 北原延晃

※該当する記号を○で囲んでください。

1 あなたの中学校時代の英語に対する気持ちは、だいたい次のどれでしたか。

- ア 中学 1 年生入学のときから卒業までずっと好きだった。
- イ 中学 1 年生入学のときから卒業までずっと嫌いだった。

ウ 途中で好きになったり嫌いになったりした。

2 1 でウと答えた人にお聞きします。あなたが英語を 嫌い になったのはいつ頃でしたか。(2 回以上ある人は 2 つ以上○をしてください。)

- ア 1 年生の 1 学期ころ
- イ 1 年生の 2 学期ころ
- ウ 1 年生の 3 学期ころ
- エ 2 年生の 1 学期ころ
- オ 2 年生の 2 学期ころ
- カ 2 年生の 3 学期ころ

- キ 3年生の1学期ころ ク 3年生の2学期ころ
 ケ 3年生の3学期ころ
- 3 1でウと答えた人にお聞きします。あなたが英語を 好き になったのはいつ頃でしたか。(2回以上ある人は2つ以上E○をしてください。)
- ア 1年生の1学期ころ イ 1年生の2学期ころ
 ウ 1年生の3学期ころ エ 2年生の1学期ころ
 オ 2年生の2学期ころ カ 2年生の3学期ころ
 キ 3年生の1学期ころ ク 3年生の2学期ころ
 ケ 3年生の3学期ころ
- 4 1でアとウに○をつけた人にお聞きします。英語が 好き になったきっかけは何でしたか。(いくつでも○をしてください。)
- ア 学校の授業
 イ 塾
 ウ テストの点が上がった
 エ テレビ、ラジオ、映画、音楽など
 オ その他 ()
- 5 1でイとウに○をつけた人にお聞きします。英語が 嫌い になったきっかけは何でしたか。(いくつでも○をしてください。)
- ア 学校の授業
 イ 塾
 ウ テストの点がさがった
 エ テレビ、ラジオ、映画、音楽など
 オ その他 ()
- 6 あなたが中学時代の学校の授業で習ったことをきっかけにして、自分でさらに英語に接したものはどれですか。
- ア 英語の歌(聞く、歌う、意味を調べるなど)
 イ 映画(映画館に行く、テレビの洋画を2か国語放送で聞く、レンタルビデオを借りるなど)
 ウ テレビ、ラジオ(セサミストリートや基礎英語など)
 エ 外国人と話そうとする、外国人どうしの話に耳を傾ける
 オ 英語の本(自分で買う、図書館で借りて読むなど)
 カ 海外へ行く(旅行、短期留学など) 国 期間
 国名と期間を書いてください……()()
 キ 海外文通
 ク 英検、国連英検、商業英検など英語の検定試験を受けた。
 ケ 英会話学校に通っている。
- 7 高校の授業内容で中学校時代にはなかったもので、英語が身につくよい学習方法があったら書いてください。
- 8 中学校の授業でやったことで、英語の力をつけるために高校でもやってほしいものがあたら書いてください。
- 9 英語の授業で今年から聞く・話す力をつけるために「オーラルコミュニケーション」が始まりましたが、あなたは授業内容に満足していますか。
- ア 大変満足している イ 満足している
 ウ まあまあである エ 不満である
 オ 大変不満である
 カ 「オーラルコミュニケーション」という授業はない
- 10 今現在の英語に対するあなたの気持ちは次のどれですか。
- ア 大好き イ 好き ウ どちらとも言えない
 エ 嫌い オ 大嫌い
- 11 中学時代を振り返ってみて、「楽しく勉強することが結局、英語力をつけることだ」と思いますか。
- ア 大変そう思う イ そう思う
 ウ そうは思わはい エ 全く思わない
- 12 高校へ入学してから英語でがんばっていることがあったら書いてください。(定期テストの成績、学年順位、先生にほめられたこと等)

資料3: 「高校へ入学してから英語でがんばっていること。」〈抜粋〉

(文頭のアルファベットは4.2, 5.2の生徒を表す)

- ・中間・期末で英R・英Gともに90点以上でクラスで1番で10段階で10だった。総合ではコースで2番です。英検準2

- 級2次も合格しました。(都立松が谷高校外国語コース)
- g. リーダーのテストで1番(クラス内)でよかったことかな。(都立荻窪高校)
- ・英語の成績は全科目の中で一番よかった。(都立西高校)
 - ・夜中まで勉強したおかげで、中間はトップで期末も88点でした。席次も1位でした。(都立中野工業高校)
- f. 定期テストR…中間86点、期末90点G…中間96点、期末85点、夏休み宿題テスト80点(クラス平均43点)。G中間はクラスで2位。夏休み宿題テストはクラスで1位でした。(都立荻窪高校)
- d. グラママーの授業で週に1回小テスト。(今のところ満点)(日大鶴ヶ丘高校)
- c. 成績が5だったこと。(国士館高校)
- e. 発音がほかの人よりうまいといわれた。時々、教科書の英文を読まされる。中間6/48 期末8/48(実践学園高校)
- ・教科書を読んだ時の発音、授業でスピーチをした時の内容がいいと言われた。(専大附属高校)
- A. 今は英検準2級をとるためにがんばっています。定期テストも恥ずかしくないように……。それと何がなんでも留学がホームステイをしたいと思っています。(都立豊多摩高校)
- ・中間・期末のテストが90点台だった。(江戸川取手高校)
 - ・実力テストが(思ったより)すごく良かったつもり。学年27番、英語22番。(豊島岡高校)
- i. 1学期の成績が5だった。(都立富士高校)
- j. 英語I、オーラルコミュニケーションBの成績が両方とも5段階中5でした。(都立富士高校)
- V. オーラルが8だった!!(都立永福高校)
- ・オーラルのテストでリスニング問題があったが、全問正解した。(都立富士高校)
 - ・学年順位、オーラルコミュニケーションでの発音。(明治学院高校)
 - ・1学期、中間・期末が80点以上だったし、クラスで9位だった。(都立練馬工業高校)
 - ・定期テストの成績は4でした。クラス順位は40人中12番でした。(日本学園高校)
- m. オーラルコミュニケーションでスピーチをしたら、外国人教師に「とてもうまいが、英会話学校に通っているのですか」と言われた。1学期の成績は英語は全部5。中期・期末では1位も取った。(都立富士高校)
- ・1学期の中間テストで、Rが1位(クラス内)だった。(都立杉並高校)
 - ・2種類の英語の成績、5段階で両方とも5。(都立富士高校)
 - ・学力テスト学年4位。中学の時とは対照的な点がとれるようになった。(大成高校)
 - ・発音がいいと言われた。(特に、th, vなど)(都立富士高校)
 - ・英検3級にうかった。100番以内に入れた。クラスで2番(2点差で負けた)。(武蔵野高校)
 - ・最初は特に目立ったことはないが、入学して初めての抜き打ちテストで失点1だった時はほめられた。(都立豊多摩高校)
 - ・英語は10段階の8。中学の時は3しかとれなかったのうれしい。中学の時、リスニングをいっぱいしたので高校でも外国人の先生に話してもらってきくテストを個人的にしてもらってます。(京華女子高校)
- ii. 英語の授業で発音が良いと言われた。中間・期末とも英語順位3位以内。(都立杉並高校)
- ・5月にやった旺文社のテストで学年(83人中)1位をとれた。こんどの英検で一応、2級を受けてみることにしました。(国立音大附属高校)
 - ・学年で英会話千人中2位になったこと。学年で英語7位になったこと。(堀越高校)
 - ・もちろんふだんの授業、英検、スピーチコンテスト、作文コンテストなどたくさん!(関東国際高校英語科)

共同研究

オーラル・コミュニケーション A における 語彙と文型の調査

代表者： 兵庫県 / 神戸市立楠高等学校教諭

徳重雅弘

研究協力者： 神戸市立楠高等学校教諭 都築郷実

1 はじめに

1.1 目的

平成6年度に、新学習指導要領により高等学校において新しくオーラル・コミュニケーションが新設された。高等学校新学習指導要領では、外国語科の目標として、外国語を理解し表現する力の養成、外国語で積極的にコミュニケーションを図る態度を育てること、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深めることをあげている。

オーラル・コミュニケーションはまさにコミュニケーション能力の育成のために新設された科目であり、特に「オーラル・コミュニケーション A」は、自分の考えなどを英語で話す能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるため、話すことおよび聞くことの言語活動が調和を保って行われるように考えられたものである。本調査は、この新しい科目でどのような語彙が使用されているか、また、コミュニケーションにおいて発話の骨子となる文型についても、「オーラル・コミュニケーション A」においてどの程度のものが要求されているのかを明らかにすることを目的とする。

1.2 使用した Oral Communication A の教科書

平成7年度版として出版された *Living Encounter* を除いて、すべて平成6年度版を使用している。

<i>ACTIVE ENGLISH</i>	一橋出版
<i>Birdland</i>	文進堂
<i>ECHO ENGLISH COURSE</i>	三友社
<i>ENGLISH STREET</i>	三省堂

<i>Evergreen</i>	第一学習社
<i>EXPRESSWAYS</i>	開隆堂
<i>Hello, there!</i>	東京書籍
<i>Interact</i>	桐原書店
<i>LAUREL</i>	三省堂
<i>LIGHTHOUSE CONVERSATION</i>	研究社
<i>Living Encounter</i>	秀文出版
<i>MAINSTREAM</i>	増進堂
<i>THE NEW AGE DIALOGUE</i>	研究社
<i>New Start English</i>	旺文社
<i>Sailing</i>	啓林館
<i>SELECT</i>	三省堂
<i>Speak to the World</i>	教育出版

1.3 機器の構成

ハードウェア

コンピュータ:	NEC PC9801 VX21 EPSON PC-286VE NEC PC9821 CX
増設 RAM ボード:	I・O DATA PIO-PC 34E-4M MELCO ESE-8M
ハードデスク:	ICM HC-130 TEXA STATION GT 100

ソフトウェア

英文ワープロ:	KOA-Techno Mate 3
文章解析:	Micro-OCP (MS-DOS 版) Micro-OCP (Windows 版)

1.4 調査方法

(1) 手順

まず、オーラル・コミュニケーションの教科書の各レッスンの本文（会話文）を、英文ソフト Techno Mate に入力する。（本調査では、キーセンテンス、練習問題、付録、まとめなど副次的なものは入力の対象にしない。）英文はコンピュー

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。ただし、本文への入力には、便宜上、原則的には小文字（固有名詞等は除く）で入力した。普通、英文は大文字で始まるが、同一語彙を文章解析ソフトでは別々にカウントするためである。また、動詞、助動詞などの省略形は、次のように入力した。

例、don't → do not can't → can not

同様に、慣用語句も原則として品詞別に区分した。例えば of course などは副詞的用法で用いられるが、of と course は別々の品詞として数えた。

(2) 品詞の番号づけ

基礎データをもとに、品詞別に単語に番号づけを行った。この品詞の区分は、原則として大修館の『ジーニアス英和辞典（第二版）』の区分による。冠詞は形容詞の中に入れるべきものであるが、ここでは別扱いとした。品詞ごとの番号は次のとおりである。なお、略語、記号、日本語、名前、地名、国名については、品詞の番号づけと同様に番号をつけた。

名詞	1	代名詞	2	形容詞	3
冠詞	4	副詞	5	動詞	6
助動詞	7	前置詞	8	接続詞	9
間投詞	10	略語	11	記号等	12
日本語等	13	名前	14	地名・国名	15

単語による品詞の区分は、文脈を見て判断した。そのため、同一単語において別々の品詞でカウントされているものがある。また、数字は頻度を含めていない。番号づけの例は次のとおりである。

例、boy 1 he 2 a 4 love 6 must 7 at 8

(3) ワードリストの作成

基礎データを、英文分析ソフト Micro-OCP によって、各教科書のワードリストを作成し、語彙頻度と使用分布を分析する。ワードリストの作成により、各教科書ごとの使用語彙の種類、総数、異語数などが把握できる。さらに、各教科書の基礎データを一つのファイルにまとめ、同様のワードリストを作成し、同様に分析する。

(4) コンコーダンスの作成

基礎データにより、コンコーダンスを作成する。このことで、各語彙の使用状況、品詞などが明らかになるとともに、動詞を中心とした語彙がどの

ような文型で使用されているのか分析できる。

(5) 検索データの作成

各教科書ごとに分析されたデータをデータベース化し、単語の品詞別、頻度別に分析する。中学校必修語については、教科書でどの程度使用されているのか分布を明らかにし、オーラルコミュニケーションとの関連を計量化し明らかにする。

2 語彙の頻度

2.1 全体の累計語彙数、異語数

累計異語数、異語数 表 1:
の中には、数字の数は含まれていない。

累計異語数	異語数
33133	3261

2.2 頻度 50 以上の語彙

頻度 50 以上の語彙の中に品詞ごとの語彙がどのように分布しているかをみるため、語彙のあとの数字をそのまま残している。名詞については、複数形は単数形に含めている。

表 2:

語彙	頻度	語彙	頻度
is 6	974	was 6	101
the 4	919	he 2	100
to 8	908	with 8	100
a 4	718	right 3	99
it 2	669	here 5	98
not 5	454	is 7	97
and 9	419	no 5	97
that 2	408	hi 10	95
in 8	389	us 2	95
do 7	379	really 5	94
of 8	324	day 1	92
what 2	322	just 5	90
we 2	268	take 6	90
are 6	267	why 5	89
will 7	258	think 6	88
have 6	254	come 6	86
how 5	254	did 7	86
for 8	247	nice 3	81
yes 5	237	know 6	80
me 2	228	they 2	80
this 2	221	let 6	79
am 6	219	then 5	79
my 2	217	time 1	79
oh 10	213	our 2	76
your 2	211	please 5	76
can 7	200	hello 10	75
like 6	195	all 5	73
but 9	191	am 7	73
about 8	187	now 5	72
on 8	183	could 7	71
would 7	183	sure 5	71

well 5	172	want 6	71
at 8	170	Japan 15	68
be 6	160	or 9	64
go 6	159	she 2	64
thank 6	149	meet 6	63
see 6	143	look 6	61
do 6	142	year 1	59
good 3	136	an 4	58
there 5	135	by 8	57
school 1	134	like 8	57
too 5	134	say 6	57
are 7	134	fine 3	55
going 6	122	tell 6	55
so 5	113	lot 1	52
have 7	112	up 5	52
very 5	111	does 7	51
get 6	109	where 5	50
from 8	106		

2.3 品詞別頻度

品詞別頻度は、17冊のオラール・コミュニケーション教科書のデータを統合し、一つのファイルにまとめて分析したものである。なお、動詞については、文型との関係から、別の項目で取り上げる。今回の調査の総語数、各品詞の語数は次の表のとおりである。

表 3:

品詞	累計異語数	異語数
名詞	4972	1389
代名詞	6335	56
形容詞	2531	486
冠詞	1695	3
副詞	3648	172
動詞	6312	635
助動詞	1860	23
前置詞	2924	48
接続詞	866	22
間投詞	620	37
略語	148	24
記号等	26	16
日本語	145	84
名前	787	185
地名・国名	264	81
(計)	33133	3261

2.3.1 名詞

名詞は、教科書のかなりの部分を占めるものである。以下に頻度の上位 70 語を示した。ただし、単数形と複数形は同一語として数えている。原則としてすべての語は小文字で示した。氏名、国名、地名などは、名詞とは別に取り上げて別表に示した。

表 4:

語彙	頻度	語彙	頻度
school	134	boy	22
day	92	room	22
time	79	kind	21
year	59	music	21
lot	52	Saturday	21
friend	40	afternoon	20
name	40	father	20
one	39	night	20
thing	39	baseball	18
family	39	game	18
way	38	Japanese	18
people	36	movie	18
thanks	36	sport	18
class	35	city	17
station	35	matter	17
morning	34	word	17
student	33	country	16
English	32	course	16
girl	32	fun	16
bus	30	month	16
home	29	number	16
house	29	party	15
street	27	teacher	15
festival	25	train	15
food	25	weather	15
team	25	dad	14
college	24	dinner	14
idea	24	here	14
right	24	homework	14
week	24	problem	14
club	23	Sunday	14
dollar	23	trip	14
minute	23	brother	13
mother	23	computer	13

この表の中で、上記に登場している頻度の高い語彙は、オラール・コミュニケーション教科書の会話文が学校生活と日常生活に関連している話題が多いと考えられる。日常生活では、曜日、時間などや趣味などの語彙が上位に現れている。集合名詞 family, team, club, class などが見られるのは、家族や学校の話題に関する内容が多いためである。

また、lot, course, kind などの語は、a lot of, of course, a kind of などの慣用表現で用いられているのを分けて分析したためである。

2.3.2 人名

会話の中には、当然多くの人名が登場する。日本人と欧米人が中心である。どのような名前が登場するか、以下に示したい。

以下並べる順序は、頻度順にしてある。

日本人:

〈男子名〉 Ken, Hiroshi, Koji, Kenji, Taro, Jiro, Teruo, Fumio, Haruo, Mitsuo, Kenta, Ryo, Yuji, Kiyoshi, Tetsuya, Makoto, Masao, Seiji, Shigeru, Yukio, Akiyo,

Akira, Toshihiko, Toshio

〈女子名〉 Keiko, Yumi, Yoko, Midori, Mariko, Aya, Kana, Kumi, Junko, Kimiko, Kyoko, Aki, Maki, Michi, Tomoko, Mari, Natsuko, Shoko, Akiko, Ayumi, Hiromi, Rika, Miki, Satomi

外国人：

〈男子名〉 Bob, John, Mike, Tom, Jim, Sam, Bill, Ron, Mark, Dave, Jack, James, Pat, Roger, Scott, Carl, Karl, Peter, Thomas, Charles, Christopher, Dick, Harry, Kevin, Michael, Ray, Robert

〈女子名〉 Beth, Jane, Betty, Lucy, Sue, Ann, Becky, Dolores, Jennie, Sally, Alice, Jill, Judy, Millie, Amy, Cathy, Emily, Julie, Linda, Margaret, Sandy

名前の点から見ると、日本人と欧米人を中心としてかなり多くの人物が登場している。しかし、人物設定には日本、欧米と偏りが見られ、その他の国の人名はほとんど見られないのは配慮のいる点であると思われる。

2.3.3 国名・地名

会話の中に、多くの国名や地名が登場する。以下に示したい。

国名： Japan, United States, Canada, Australia, America, Singapore, China, India, Kenya, Sweden, Argentina, England, Great Britain, Mexico, Pakistan, Egypt, Costa Rica

様々な国の名前が見られる。欧米諸国のほか、アジア、南米、アフリカなどが見られる。

地名：〈日本〉 Tokyo, Kyoto, Nara, Shibuya, Yokohama, Hokkaido, Karuizawa, Kawasaki, Kobe, Koshien, Kyushu, Meguro, Shinano, Chiba, Ginza, Hakone, Honshu, Nagano, Nagoya, Okinawa, Shikoku, Yokosuka, Nishi, Takeshita, Taniyama

〈外国〉 Boston, San Francisco, California, Illinois, Brisbane, Chicago, London, Los Angeles, New Delhi, New York, Oregon, Portland, Victoria, Agra, Beijing, Brighton, Buenos Aires, Florida, Hong Kong, Iowa, Seattle, Washington, Yorkshire

地名の点から見ると、日本の地名は日本列島の区分、その他は有名な観光名所、それ以外は東京都内の地名である。外国の地名は、上に記した国名の多様さに比べ、圧倒的にアメリカの地名が多い。人物、地名などから判断すると、欧米を中心としたものとなっている傾向が見てとれる。

2.4 代名詞

代名詞は名詞の繰り返しを避ける語である。次に上位 50 語を示した。

この表によると、当然のことであるが、人称代名詞が上位に位置している。人称代名詞は、主格だけでなく所有格、目的格でも多用されている。

表 5:

語彙	頻度	語彙	頻度
you	1503	these	18

I	1432	their	15
it	669	nothing	14
that	408	which	13
what	322	everyone	12
we	268	those	12
me	228	yourself	9
this	228	some	8
my	217	everybody	7
your	211	mine	5
he	100	myself	5
us	95	yours	5
they	80	anybody	3
our	76	anyone	3
she	64	other	3
him	38	any	2
her	34	its	2
something	34	others	2
them	34	ourselves	2
anything	27	someone	2
his	27	themselves	2
who	25	another	1
one	22	each	1
all	21	nobody	1
everything	18	none	1

それと同様に、指示代名詞も多いことがわかる。そのほか、関係代名詞、不定代名詞なども見られる。特に不定代名詞 everyone は everybody より頻度上よく用いられているのがわかる。

2.5 形容詞

形容詞は、名詞を直接修飾したり、補語として間接的に修飾したりする語である。形容詞の異語数に占める割合はかなり高い程度を占めている。内容も多様である。頻度の上位 70 語を示した。

表 6:

語彙	頻度	語彙	頻度
good	136	late	16
right	99	small	16
nice	81	American	15
fine	55	another	15
some	47	every	15
great	46	wrong	15
sure	45	each	14
any	44	hard	14
sorry	43	ready	14
high	41	busy	13
what	38	different	13
Japanese	36	few	13
much	35	same	13
new	35	second	13
next	35	ten	13
long	34	better	12
many	34	easy	12
one	31	English	12
no	30	favorite	12
glad	29	hot	12

bad	26	such	12
last	26	lucky	11
other	26	tired	11
big	24	all	11
first	24	five	10
little	22	free	10
OK	22	more	10
beautiful	21	whole	9
old	20	able	8
welcome	20	four	8
afraid	19	important	8
happy	19	large	8
interesting	19	most	8
two	18	well	8
three	17	six	8

特に good, right, nice, fine などの上位に現れる語彙の特徴として, good morning [afternoon]; all right; (it is) nice to meet you; I'm fine, thank you など会話の慣用表現で使用されるものが多い。

2.6 冠詞

定冠詞, 不定冠詞とも, 名詞の前で修飾する働きをする語である。種類は3種類のみであるが, 頻度では多出する。

表 7:

語彙	頻度	語彙	頻度
the	919	an	58
a	718		

2.7 副詞

動詞, 形容詞, 他の副詞, 副詞節, 句などを修飾する働きをする語である。上位の 50 語を示す。

表 8:

語彙	頻度	語彙	頻度
not	454	out	29
how	254	much	28
yes	237	back	26
well	172	again	24
there	135	only	23
too	134	first	22
so	113	always	21
very	111	maybe	21
here	98	usually	20
no	97	straight	19
really	94	never	18
just	90	often	18
why	89	also	17
then	79	pretty	17
please	76	quite	16
all	73	soon	16
now	72	together	16
sure	71	certainly	15
up	52	more	15

where	50	over	15
when	43	tomorrow	15
today	41	ahead	14
right	38	else	14
as	33	sometimes	14
OK	33	down	14

not が多く見られるのは, don't を do not の 2 語として, 分けて分析しているためである。なお, 会話の特徴として, 返答の sure が比較的多く使われているのがわかる。

2.8 助動詞

助動詞は, 必然, 可能, 義務などを表したり, 本動詞とともに, 否定, 疑問, 態, 時制などを表す語である。

表 9:

語彙	頻度	語彙	頻度
do	379	should	39
will	258	was	29
can	200	must	24
would	183	shall	20
are	130	be	19
have	112	has	14
is	97	were	10
did	86	been	8
am	73	might	6
could	71	had	4
does	51	ought	1
may	46		

do が多出しているのは, 疑問文が比較的多いことと, don't を do not の 2 語に分けて分析しているためである。また, be 動詞が多く見られるが, おもに進行形, 受動態の形で用いられるものである。

2.9 前置詞

名詞などの前に置かれ, 形容詞句, 副詞句などを作る働きのある語である。

表 10:

語彙	頻度	語彙	頻度
to	908	through	5
in	389	along	4
of	324	except	3
for	247	outside	3
about	187	until	3
on	183	away	2
at	170	between	2
from	106	but	2
with	100	across	2
by	57	down	2
like	57	inside	2

after	28	than	6
over	17	past	2
as	14	plus	2
around	13	throughout	2
during	11	toward	2
up	11	against	1
into	10	among	1
off	8	behind	1
across	7	below	1
without	7	besides	1
before	6	beyond	1
near	6	including	1
out	6	since	1

to が多く現れているのは、不定詞を導く用法のためである。

2.10 接続詞

接続詞は、節と節、句と句、語と語、などを結びつける働きをする語である。

表 11:

語彙	頻度	語彙	頻度
and	419	than	8
but	191	after	7
or	64	since	6
if	42	while	5
that	29	like	4
so	19	though	3
when	18	also	1
because	14	although	1
before	14	once	1
as	9	till	1
until	9	yet	1

and, but, or の等位接続詞が圧倒的に多いことがわかる。until が till よりも好まれているのが、頻度上よく出ている。

2.11 間投詞

喜び、驚き、悲しみなどの感情を表す語で、会話の途中に登場する。主な語は次のような語である。

Oh, Hi, Hello, OK, yeah, wow, ah, okay, er, well, gee, huh, hum, boo, ha, ooh

2.12 略語

主な略語は次のとおりである。

Mr, TV, math, Mrs, US, Dr, SAT, ESS
LA, St, CD, Doc, JR

2.13 記号, その他の語

成績評価 A, B のような語である。

2.14 日本語

本文の中に登場する人物は、日本人と外国から

来た留学生または教員などであるが、会話の中には設定の場面が日本ということもあり、日本語が登場して意味を説明したりする場面が見られる。それらの語彙を以下に示したい。

食べ物 tofu, soba, sukiyaki, sake, tempura, sashimi, chanko-nabe, kashiwa-mochi, miso, ozoni, sembei, sushi, takoyaki, takuwan, toso, udon, umeboshi, wakame

生活文化 yen, kanji, bon, tatami, kado, kimono, sado, samurai, shogi, dojo, futon, haiku, hiragana, jingu, kabuki, kadomatsu, kamakura, katakana, kendo, meiji, minshuku, mura, nihongo, obon, odori, omiyage, otoshidama, senpai, shinkansen, sumo, yukata, zazen, dori, hayakuchikotoba, toire

日常会話 domo, arigato, waribiki, warui, gozaimashita, muzukashii, namamugi, namagome, ne, wakarimasen, waruinaa

日本の独特の食べ物や生活関連の日本語が、会話の中に出てくる。食べ物や文化、生活、日本語などの説明などで、そのままの語句が使われている。

3 中学校必修語彙との関連

中学校学習指導要領には、別表に 507 の語をあげている。中学校において最低限度学習する語彙の基準と考えられるが、「オーラル・コミュニケーション A」においてどの程度それらの語彙が取り上げられているのかを以下の表に示した。必修語すべての頻度を、アルファベット順に 100 語ずつ示した。ただし、この表では、品詞別ではなくて語の合計で示した。名詞については単数形と複数形を同一語として数え、形容詞、動詞、副詞では、変化形はすべて原形のみあげている。

表 12:

必修語	頻度	必修語	頻度
a	718	breakfast	2
about	194	bring	8
across	9	brother	13
after	37	build	0
afternoon	20	building	5
again	24	bus	30
ago	8	busy	13
all	104	but	193
already	12	buy	12
also	18	by	57
always	21	call	35
am	292	can	200
among	1	car	10
an	58	card	12
and	419	carry	2
animal	4	catch	6
another	16	chair	1

answer	2	child	2
any	48	city	17
anyone	3	class	35
anything	31	clean	7
April	4	close	4
are	397	cloud	2
arrive	1	club	23
as	56	cold	15
ask	29	college	24
at	170	color	3
August	4	come	86
aunt	0	cook	6
away	12	cool	0
back	30	could	71
bad	26	country	16
be	179	cry	1
beautiful	21	cup	1
because	14	cut	3
become	5	dark	6
before	26	daughter	1
begin	5	day	92
between	2	dear	2
big	24	December	0
bird	0	desk	1
black	4	dictionary	9
blue	6	different	13
boat	4	dinner	14
book	7	do	521
both	7	does	57
box	4	door	5
boy	22	down	15
bread	1	draw	3
break	4	drink	9

drive	7	forty	3
during	11	four	14
each	17	fourteen	1
ear	0	fourth	8
early	10	Friday	8
easy	12	friend	40
eat	22	from	106
eight	4	fruit	3
eighteen	1	game	18
eighth	0	garden	6
eighty	1	get	109
either	3	girl	32
eleven	0	give	18
eleventh	1	glad	29
English	44	glass	0
enjoy	11	go	159
enough	8	good	136
evening	8	goodby(e)	14
ever	10	great	47
every	16	green	4
everyone	12	ground	0
everything	19	grow	2
excuse	39	hair	5
eye	4	half	6
face	1	hand	6
fall	2	happy	19
family	38	hard	21
famous	1	has	38

far	8	have	366
farm	0	he	100
fast	4	head	3
father	20	hear	21
February	0	help	51
feel	23	her	34
few	13	here	112
fifteen	3	hers	0
fifth	2	high	43
fifty	4	hill	1
find	12	him	38
fine	59	his	27
finish	9	holiday	8
first	49	home	38
fish	6	hope	26
five	14	hot	12
flower	8	hour	9
fly	5	house	29
food	25	how	254
foot	3	hundred	4
for	248	I	1432
forget	3	idea	24

if	42	meet	64
important	8	milk	1
in	389	mine	7
interesting	19	minute	23
into	11	Monday	3
introduce	9	money	11
invite	3	month	16
is	1071	moon	1
it	669	more	29
January	3	morning	34
Japan	68	most	20
Japanese	54	mother	23
July	7	mountain	6
June	3	mouth	2
just	90	much	63
keep	15	music	21
kind	27	must	24
kitchen	2	my	217
know	80	name	40
lake	1	near	10
language	9	need	18
large	8	never	18
last	29	new	35
late	23	news	3
learn	14	next	39
leave	9	nice	81
left	24	night	20
lend	0	nine	1
let	79	nineteen	1
letter	3	ninety	1
library	11	ninth	0
life	9	no	127
light	5	noon	0
like	257	nothing	14
listen	12	nose	3
little	29	not	454
live	17	notebook	2
long	35	November	1
look	65	now	72

lose	1	October	3
love	26	of	324
lunch	5	off	14
make	42	often	18
man	3	old	20
many	36	on	195
March	2	once	6
May	3	one	92
may	46	only	27
me	228	open	5
mean	38	or	64

other	30	shall	20
our	76	she	64
ours	1	shop	6
out	35	short	7
over	32	should	39
paper	1	shout	2
park	5	show	14
pen	4	sick	4
pencil	1	since	7
people	36	sing	1
picture	12	sister	12
plane	1	sit	9
play	22	six	16
please	76	sixteen	4
poor	1	sixth	1
popular	7	sixty	1
pretty	21	sky	1
put	15	sleep	7
question	12	slowly	3
quickly	4	small	16
rain	12	smile	2
read	16	snow	9
ready	14	so	134
really	94	some	55
remember	15	someone	2
red	2	something	41
rice	5	sometimes	14
rich	1	son	4
ride	5	soon	16
right	161	sorry	43
rise	1	speak	23
river	3	spend	8
room	22	sport	18
run	4	spring	2
sad	1	stand	8
same	14	star	1
Saturday	21	start	11
say	57	station	35
school	134	stay	11
sea	2	still	11
season	2	stop	12
second	14	store	9
see	143	story	4
sell	1	street	27
send	3	strong	1
September	1	student	33
seven	3	study	16
seventeen	2	such	12
seventh	1	summer	13
seventy	1	sun	0

Sunday	14	until (till)	12(1)
sure	116	up	63
swim	6	us	95
table	7	use	14
take	90	useful	1
talk	17	usually	20
tall	4	vacation	11
teach	1	very	111
teacher	15	village	1
tell	55	visit	11
ten	17	wait	11
tenth	2	walk	20
than	14	wall	1
thank	149	want	71
that	441	warm	2
the	919	wash	4
their	17	watch	16
them	34	water	6
then	79	way	38
there	143	we	268
these	18	Wednesday	2
they	80	week	24
think	88	welcome	23
third	4	well	180
thirteen	1	what	360
thirty	6	when	61
this	228	where	50
those	15	which	13
thousand	7	white	10
three	28	who	25
through	6	whose	0
Thursday	2	why	89
time	79	will	258
to	908	wind	3
today	43	window	7
together	16	winter	5
tomorrow	27	with	100
too	134	without	7
town	5	woman	1
tree	3	wonderful	7
try	23	word	17
Tuesday	2	work	17
turn	30	world	6
twelfth	0	worry	18
twelve	5	would	183
twenty	9	write	13
two	29	wrong	15
uncle	1	yard	1
under	0	year	59
understand	11	yellow	1

yes	237	young	2
yesterday	15	your	211
yet	11	yours	5
you	1503		

上記の必修語の頻度から見ると、507語中487語、さらに必修語彙の累計頻度数で見ると、25,202回出現していて、全体の異計異語数に占める割合は76.1%という、かなり高い割合で必

修語がオーラル・コミュニケーション教科書中で使われていることがわかる。

このことから考えられるのは、学習指導要領のオーラル・コミュニケーション A の目標である身近な生活場面で使用される語彙は、基本的に必修語彙と重複している点が多いということである。

しかし、すべての必修語が登場するわけではない。今回の調査では、必修語でオーラル・コミュニケーション A の中で使用されなかった語彙を以下に示した。必修語そのままの形ではないが、farm では 1 回 farmer の語彙が見られる。

名詞 aunt, bird, ear, farm, glass, ground, noon, sun, December, February

序数詞 eighth, eleventh, ninth, twelfth

代名詞 hers, whose

形容詞 cool

前置詞 under

動詞 build, lend

全体としては 20 語と少ないが、基本的な語彙もいくつか見られる。教科書の題材内容とも関連し、すべての必修語を教科書中に反映させることは難しいと思われるが、配慮を要する点ではあると思われる。

4 動詞・形容詞の頻度と文型

4.1 動詞の頻度と文型

動詞の文型には『ジーニアス英和辞典（第二版）』を参考にして以下のように決めた。

S: 主語 V: 動詞 O: 目的語

C: 補語 M: 副詞的修飾語

①第一文型 S+V

S+V+TO DO

S+V+DOING

S+V+ON WH 句・節

S+V+M

②第二文型 S+V+(TO BE)+C

③第三文型 S+V+O

S+V+O+FROM O

S+V+O+FROM DOING

S+V+O+WITH O

S+V+TO DO

S+V+DOING

S+V+THAT 節

S+V+WH 句・節

S+V+O+M

④第四文型 S+V+O1+O2

S+V+O+THAT 節

S+V+O+WH 句・節

S+V+O+TO DO

⑤第五文型 S+V+O+(TO BE) C

S+V+O+TO DO

S+V+O+DOING

S+V+O+DO

⑥その他 不定詞、動名詞、分詞構文など

動詞の列記の仕方は、不規則動詞以外はすべて動詞原形であげることとする。頻度は、規則動詞では原形に含めて、不規則動詞の場合は、それぞれの動詞形の頻度をあげている。ただし、現在分詞形の頻度はどちらも原形に含めている。ここでの頻度は動詞の頻度であって、文型の頻度ではない。

表 13: 動詞の頻度と文型

動詞	文型 頻度	①	②	③	④	⑤	⑥
accept	2			○			
ace	2			○			○
act	1						○
admit	2						○
affect	1			○			
afford	1			○			
agree	2	○					
allow	2			○			
am	219	○	○				
answer	2	○					
apologize	2	○					○
apply	1	○					
appreciate	2			○			○
are	267	○	○				
argue	1						○
arrange	1			○			
arrive	3	○					
ask	34	○		○	○	○	○
ate	1	○					
attend	3			○			
babysit	1						○
ban	1			○			
bark	1	○					
base	2			○			
bathe	1						○
bat	1						○
be	163	○	○				○
bear	1			○			
beat	2			○			
become	7			○			
been	25	○	○				
beg	1			○			
began	1	○					
begin	8	○					
begun	1			○			
believe	10			○			
belong	5	○					
bet	4			○			
bite	1	○					
board	2	○					○
born	1						

borrow	4				
bother	1				
bought	3				
break	2				
bring	10				
broadcast	1	○			
broke	4	○			
broken	2	○			
brought	1		○		
browse	1	○			
bump	1	○			
burn	1				○
buy	13				
call	50	○			○
calm	3	○			
came	8	○			
cancel	3				
captain	1				
carry	6				○
carve	3				○
catch	6				
caught	5	○			
cause	1				○
celebrate	10				
change	7	○			○
check	6	○			
cheer	6	○			
choose	4				○
chose	1				
clean	6				
clear	3				○
close	2	○			
collect	2				○
collide	1	○			
come	123	○			○
compare	2				
complain	3	○			○
concern	1				
consider	4				○
continue	1	○			
contradict	1				○
cook	8	○			○
copy	1				
correct	1				
cost	6				
cram	1	○			
cross	8				○
crowd	3				
cry	1				
cut	3				
dance	4	○			
debate	1				○
decide	8	○			
declare	1				
decline	1				
depend	4	○			
describe	3				
deserve	1				
design	1				○
develop	1				
did	22				○
die	3	○			

dip	1				
direct	2				
disappear	1	○			
disappoint	1				
discuss	4				
display	2				
do	178	○			○
done	8				
drain	2				
draw	4				
drawn	1				
dress	2				
drink	8	○			
drive	4	○			○
drop	1				○
eat	29	○			○
eaten	2				
embarrass	2				
enclose	1	○			
end	1	○			
enjoy	17				
enter	2				
envy	1				
establish	1				○
exchange	3				
excuse	39				
expect	3				
experience	2				
explain	3				
express	1				
face	1	○			
fall	1	○			
feel	27	○	○		○
fell	1	○			
felt	4				○
figure	1				
fill	2				
find	12				
finish	13				
fish	1	○			
fit	6	○			○
fix	1				
flip	1				
flunk	2				
fly	8	○			○
follow	2				
forget	3	○			
forgot	2	○			
form	1				○
found	6				
frighten	1				
gave	1				○
generate	1				○
get	125	○	○		○
give	23				
given	4				○
go	286	○			○
gone	6	○			
got	33	○			
gotten	2	○			
graduate	3	○			
greet	1				○

grow	2	○				
guess	18	○	○			
had	35		○			
hand	1			○		
hang	2	○				
happen	10	○				
has	24		○			
hate	7		○			
have	262		○	○	○	
hear	21		○	○	○	
heard	14	○		○		
held	1		○			
help	51	○			○	
hit	3		○			
hold	9	○				
hollow	1		○			
hop	1	○				
hope	27		○			
hurry	2	○				
hurt	2	○				
ignore	1		○			
imagine	1		○			
impress	1		○			
improve	2	○				
include	2		○			
insist	1		○			
interest	1		○			
introduce	9		○		○	
investigate	1		○			
invite	11		○		○	
is	974	○	○			
join	12		○		○	
joke	2	○				
keep	15		○		○	○
kept	4	○			○	
kid	5	○				
kill	1		○			
knew	2	○		○		
knit	1				○	
know	82	○	○			
land	1	○				
last	2	○				
lead	1		○			
learn	19		○		○	
leave	15	○				
left	1		○			
lent	1			○		
let	81				○	
lie	1				○	
light	2		○			
like	200		○		○	
limit	1		○			
listen	21	○			○	
live	21	○				
locate	1		○			
look	87	○	○			
lose	3		○			
lost	9		○			
love	25		○			
made	16		○	○		
major	2	○				
make	57		○	○	○	○

manage	1		○			
marry	1			○		
master	1			○		
matter	1	○				
mean	58			○		
meant	3			○		
measure	1			○		
meet	68	○				○
memorize	1					
mention	2			○		
met	2			○		
mind	13	○				
miss	18			○		
misunderstand	1			○		
move	2	○				
mow	2					
need	20			○		
observe	1			○		
open	4			○		
order	3					○
overstock	1			○		
own	1			○		
parade	1					○
pardon	1			○		
pass	8			○		○
pay	5	○				○
pick	5			○		
pin	1			○		
place	2					○
plan	5			○		
plant	3			○		
play	40	○				○
please	1			○		
point	1			○		
post	1					○
practice	9	○				○
praise	1			○		
pray	9	○				○
prefer	8			○		
prepare	1			○		
promise	4			○		
pronounce	4			○		○
propose	1					○
protect	1					○
pull	2			○		
push	2			○		
put	17			○		
quarrel	1	○				
rain	6					○
raise	5			○		
rank	1					○
ran	1	○				
reach	1					○
read	21	○				○
receive	3			○		
recognize	1			○		
recommend	1			○		
record	1			○		
recycle	1			○		
reduce	1			○		
refer	3	○				
refill	1			○		

rehearse	2				○
relate	1				
relax	6	○			○
rely	1	○			
remember	15				○
remind	2				○
repeat	2				○
reserve	4				○
return	5	○			
ride	5				○
rinse	2				○
rise	2				
run	3	○			
said	27	○			○
save	7				○
saw	1				○
say	78	○			○
see	146				○
seem	15	○	○		
seen	7				○
select	1				○
sell	3				○
send	4				○
sent	1				○
separate	2				○
serve	1	○			
set	1				○
shake	1				○
share	3				○
shock	1				○
shoot	1	○			
shop	3				○
shout	5				○
show	19				○
sign	3				○
sing	1				○
sit	11	○			○
skate	1				○
ski	10	○			○
sleep	4				○
slim	1	○			
slurp	2	○			○
smell	2	○	○		
smile	3	○			
snow	1	○			
soak	2				○
soap	1				○
sold	4				○
solve	3				○
sound	51				○
speak	35	○			○
specialize	1				○
spell	3				○
spend	11	○			○
spread	3	○			
stand	14	○			○
start	23	○			
stay	18	○			○
step	3	○			
stick	1	○			
stop	8	○			
struck	1				○

study	21	○			○
stumble	1	○			
suggest	1				○
suit	1				○
suppose	9				○
surprise	2				○
swear	1				○
swim	5				○
take	103				○
taken	1				○
talk	26	○			○
tape	1				○
taste	3	○			
taught	3				○
teach	3				○
tell	55				○
test	1				○
thank	149				○
think	93	○			
thought	11	○			
thrill	1				○
throw	3				○
tickle	1	○			
told	9				○
took	4				○
touch	1				○
transfer	4	○			○
trap	1				○
travel	3	○			○
treat	1	○			
trick	1	○			
trust	1				○
try	28				○
turn	29				○
twist	1				○
understand	11				○
use	30				○
visit	14				○
wag	1				○
wait	16	○			○
walk	16	○			○
want	87				○
was	101	○			○
wash	4				○
waste	2				○
watch	27				○
water-ski	2	○			
wear	13				○
welcome	2				○
went	8	○			
were	29	○			
win	5	○			
wish	14				○
won	8	○			○
wonder	11	○			○
work	19	○			○
worry	22				
write	17	○			○
written	1				○

表 14: 文型と動詞の数

①	②	③	④	⑤	⑥
149	16	269	22	13	113

日常会話であることにより、当然のことながら、第一文型と第三文型で使われることが多い。

4.2 形容詞の頻度と文型

形容詞の文型には『ジーニアス英和辞典（第二版）』を参考にして、以下のように決めた。表には、下記の構文に該当する形容詞のみをあげた。なお、ここでの頻度は語彙の頻度であって、文型の頻度ではない。

- ① it is — (of O) to do
- ② it is — (for O) to do
- ③ it is — doing
- ④ it is — that 節
- ⑤ it is — wh-節
- ⑥ S is — of 等 O
- ⑦ S is — to do
- ⑧ S is — that 節
- ⑨ S is — about 等 wh-節

表 15:

形容詞	文型 頻度	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
able	8							○		
afraid	19								○	
amazing	2						○			
angry	4								○	
crazy	2						○			
curious	2						○			
difficult	6		○							
disappointed	3							○		
easy	12		○							
excited	4							○		
famous	1						○			
fond	1						○			
glad	29							○	○	
good	136		○							
great	46			○						
happy	19							○		
hard	14		○							
important	8		○							
impossible	1		○							
interested	7						○			
kind	6	○								
likely	1							○		
lonely	1						○			
lucky	11							○		
mad	3						○			
nice	81	○		○						
proud	4						○			
ready	14							○		
responsible	1						○			
right	99		○							

serious	5							○		
sorry	43								○	○
sure	45								○	○
true	7						○	○		
worried	1							○		

5 終わりに

以上、見てきた調査の結果をまとめると、概略次のようになる。

- (1) 全教科書の累計異彙数は 33,133 で、異語数は 3,261 であった。会話の内容は簡単であるが、異語数が多かった。
- (2) 品詞ごとの異語数では、名詞が 1,389 語、代名詞が 56 語、形容詞が 486 語、冠詞が 3 語、副詞が 172 語、動詞が 635 語、助動詞が 23 語、前置詞が 48 語、接続詞が 22 語、間投詞が 37 語であった。
- (3) 必修語異語数が 487 語で累計が 25,202 回出現していた。全累計異語数に占める割合が 76.1% であって、かなり高い割合で使われていることがわかった。しかし、全部の必修語が使われるようにする配慮がある。
- (4) 人名等においては、欧米に偏りがあり、国際的な教育の観点から問題が残る。
- (5) 動詞の文型では、第一文型と第三文型が多く、基礎的な文が主であることがわかった。形容詞の文型では、it is 構文で使われることはそれほど多くないことがわかった。

この調査は、現行教科書における語彙・文型の実態に関するものであるが、今後、Oral Communication A に必要な語彙はどのようなもので、どのくらいのものであるかを明らかにしていくため、比較資料として、第 2 外国語として英語を教えている他国の会話教科書を分析してゆくつもりである。

参考文献

- 文部省 (1989) 『中学校学習指導要領』 大蔵省印刷局
 文部省 (1989) 『高等学校学習指導要領 (外国語編)』 大蔵省印刷局

授業における「楽しさ」と「学習効果」の共生に関する調査研究

—— Communicative Language Teaching は日本の高校現場に定着するか

兵庫県立東神戸高等学校教諭

木村裕三

資料: p.141—p.142

1 はじめに

平成6年度より公立高等学校にオーラル・コミュニケーション(OC)が英語の正式科目として取り入れられ、わが国の公立中学・高校レベルでは、コミュニケーション重視の英語教育が時流と言える。外国語を教授する際に、文の構造や文法の理解を踏まえた上で、目標言語による言語活動を重視し、その言語を運用する能力を育成することを念頭において、学習項目を設定し、指導する方法である。その根底には、1970年代に主としてヨーロッパの外国語政策から端を発した、いわゆる Communicative Language Teaching (CLT) の理念を見ることが出来る。

OCが導入される数年前から、高等学校の現場では、ALTの協力を得て実際に英語を使った授業を展開する機会が増えてきた。しかしながら、一方では、英語の授業で実際に展開されているコミュニケーション活動が、本当に高校生の年齢やニーズに合致した程度のものなのかという疑問の声があることも確かである(日本放送協会, 1993)。

公教育の場で英語コミュニケーション重視の授業が展開される中、本研究は、日本の高等学校で英語教師と生徒にコミュニケーション重視の授業がどのようにとらえられているかを調べるとともに、日本人高校生の学習スタイルをも調査し、CLTの概念が今後日本の高等学校のカリキュラムの中に名実ともに生き続けるには、どのような点が課題であるかを考察するものである。本研究が、OCの有効な実施のために、多少なりとも現場の先生

方の一つの参考になれば幸いである。

2 研究の背景

2.1 問題の所在

生徒にとってのコミュニケーション中心の授業の最大の魅力は、授業の楽しさにあると言える。そこには、実際に英語を使って意志の疎通ができた時の楽しさ、喜びという、文法訳読中心の授業ではなかなか体験しにくい要素があるからである。しかしながら、常につきまとう問題の一つは、どのような言語活動が高校生にとって効果的と言えるのかということである。ゲームばかりでクラスがたとえ盛り上がったとしても、それはただ一過性のものに過ぎないのではないかという疑問は、筆者だけが抱くものではないであろう。

では、果たして高等学校におけるコミュニケーション指向の授業は楽しいだけのもので、進学にとってあまり役立たないのであろうか。高校生にとってより効果的なコミュニケーション指向の授業とは、いったいどのような形のものなのであろうか。

2.2 外国語教育における社会・文化的要因

外国語としての英語教育(EFL)を考える上で、その教育が行われる国の社会・文化的要因を考察の対象に入れることは、これまであまり顧みられなかったが、決して避けて通れない重要な要因の一つである。ことわが国の公教育における昨今のコミュニケーション重視の英語教育の潮流を考える際には、コミュニケーション重視の英語教育の

根底に流れている CLT の理念を、わが国の公教育をとりまく社会・文化的要因に即して考察する必要性を強く感じる。

Okihara et al. (1994) は、近年の第二言語学習における社会・文化的要因を扱った文献を取り上げ、特に日本を含めた共通した文化的背景にある東アジアの英語教育を、社会的、文化的要因という角度から考察している。それによれば、文法訳読中心のこれまでの英語教育に CLT を取り入れた中国の報告は、わが国の現状を考える上でも、非常に示唆に富むものである。例えば、Burnaby and Sun (1989) によれば、印刷され、製本された教科書に絶対的な信頼感を抱き、教師を師と仰ぎ、したがって授業は教師中心の授業を当然とする中国の学習者にとって、CLT はあらゆる点で彼らの学習観と矛盾するという。CLT でしばしば使われるハンドアウト形式の教材は、中国の学生にはあまりにも安っぽいものに映り、そういった教材を使う教師には信頼感を寄せない傾向がある。また、教師も、CLT の授業は授業というよりむしろゲームと感じ取り、真剣さを欠き、誰にでもできる簡単なお遊びにとらえる傾向がある。

EU 圏内の各国間の人の往来を活発化するために、ヨーロッパの言語政策の過程において誕生した CLT は、元来、目標言語でのコミュニケーションの習得をすぐに必要としている大人をその対象として生まれた理念である (Council of Europe, 1973)。その理念をわが国の高等学校の英語教育にあてはめる場合には、社会要因と文化要因の違いを認識しておく必要がある。

わが国の高校現場では、学習者である生徒が必ずしも英語を用いて意志を伝達する必要に迫られているという状況ではない。あくまでも一つの教科として、全員が学習しているのである。また、英語が重要な科目であるのは、進学に際して入試に大きなウエイトを占めるのが大きな理由であることも、明白な社会的要因である。

こういった環境の中、コミュニケーション重視の授業がわが国の高等学校現場に定着するかどうかの一つのポイントは、大学入試にも効果のある授業が CLT でいかに展開できるかを証明することであろう。ここ数年、大学入試にはリスニング

テストを取り入れる学校が増え始めた。また、鈴木 (1993) によれば、1993 年の 93 校の国公立大学入試に出題された読解問題の中で、英文和訳だけで受験生の読解力を試した大学は 4 校にすぎず、英語読解力との相関の高い「要約」問題など、CLT でも十分に教える可能性のある問題形式を組み合わせた大学がほとんどであった。以上のことを考え合わせると、大学入試に対応できる CLT の授業展開は十分期待できそうであるが、これまでにほとんど実証されていない。

コミュニケーション重視の授業が定着するためのもう一つのポイントは、わが国の高校生の英語学習者の文化的要因面を考慮するということである。同じ CLT による授業であっても、欧米と日本とでは、学習者の背後にある文化的要因が全く異なる。仮に日本の高等学校の授業において、教科書を使い、ノートに筆記し、授業が終わった時に形として残るものがあることをよく勉強したと一般的に感じるならば、ときには投げ込みのハンドアウト教材を使い、グループやペアワークでロールプレイを実施する CLT の授業は、かなりこの基準から外れる要素を持っている。文化圏によって学習のスタイルにどのような違いがあるのかを考慮に入れることも、重要な課題である。

3 先行研究の検討

3.1 英語授業の活動の印象に関する先行研究

Green (1993) は、プエルトリコ大学に在籍する 263 名の大学生を被験者として、英語の授業の展開例 17 項目についての印象を 5 段階評定尺度法により集計し、統計分析している。17 項目の授業展開例は、コミュニケーション活動の授業例 9 項目と非コミュニケーション活動の授業例 8 項目から成り、被験者は、①経験度、②楽しさ、③効果の三つの観点から、それぞれの項目を評価している。

その結果、プエルトリコ大学の学生は非コミュニケーション活動の授業を多く経験しているが、楽しさという点では、コミュニケーション活動の授業であると答えている。また、役立つという点では、どちらの活動にも偏らず、はっきりとした結果が出なかった。この研究は、授業の中で文法中心の形態とコミュニケーション中心の形態を生徒

の印象度で測り、教師に楽しさと効果の両立をめざすことを示唆した点で、非常に興味ある研究であった。

3.2 学習スタイルに関する先行研究

1970年代前半から、欧米では認知スタイルの研究が盛んに行われるようになり、学習者が情報を取り入れ、それを認識する過程において頭脳がいかに関与するかが研究の焦点となった。それとともに、学習者の学習スタイルの研究も盛んになってきている。学習スタイルは、互いに関連しあう「認知」「情意」「心理」「行動」の四つの側面からとらえることができる (Ellis, 1989; Oxford, Hollaway and Horton-Murillo, 1992)。

この学習スタイルの研究を、ESLやEFLの分野に応用する研究が近年盛んになるに際し、学習スタイルの文化的差異が注目され始めている。例えば、Reid (1987) は、学習スタイルの中でも、その「心理」的側面で扱われる知覚領域に焦点を当てて、各国のESL学習者の学習スタイルを比較検証している。

この研究では、知覚領域の学習スタイルを聴覚型、視覚型、運動感覚型(ロールプレイやインフォメーション・ギャップなど、身体を使い経験を通じて学習するスタイル)、触覚型(板書をノートに写したりする手作業による学習スタイル)に分け、さらに、集団内学習型と独習型という項目も加えた合計6項目によって、98か国、58言語に及ぶ1,234人の、アメリカの大学に在籍する学生の学習スタイルが分析されている。その結果、日本人ESL学習者は唯一どのスタイルにも顕著な特徴が表れないグループであり、他の言語文化圏の被験者とは著しい違いを見せた。

Melton (1990) は、331人の中国人大学生を被験者として学習スタイルの検証を行っている。この研究によっても、文化圏によって学習スタイルに特徴があることが確認された。

Hyland (1993) はReid (1989) と同一の質問紙を使い、405名の日本人大学生の学習スタイルを分析している。ここでもReidの結果同様、際立って顕著な学習スタイルは認められなかったものの、視覚による学習とグループ学習を好まない

傾向が見られた。

以上の先行研究を踏まえ、コミュニケーション活動と非コミュニケーション活動に関する印象度の調査と、学習スタイルのパターンの調査を、わが国の高等学校の英語科教師と生徒を対象に行う。

4 調査内容

4.1 調査目的

高等学校生徒と英語科教師がコミュニケーション重視の授業をどのようにとらえているのかを調査するとともに、生徒の学習スタイルと教師の教え方のスタイルをも集計した上で、わが国の高校にコミュニケーション重視の授業が定着するための授業の条件を考察する。

4.2 調査課題

調査目的を達成するために、調査課題として、次の五つの項目を設定した。

- (1) 普通科の英語科教師と生徒の間で、コミュニケーション指向の授業と文法中心の授業に対して、どのようなとらえ方の違いがあるか。
- (2) 英語科教師において、コミュニケーション指向の授業と文法中心の授業に対して、年齢によってとらえ方の違いがあるか。
- (3) 進学校に在籍する生徒と、従来からコミュニケーション指向の授業を受けてきた高校に在籍する生徒の間に、コミュニケーション指向の授業と文法中心の授業に対して、とらえ方の違いがあるか。
- (4) 楽しさと学習効果の両立するコミュニケーション指向の授業展開とは、どのような形のものか。
- (5) 高等学校教師の教授スタイルと高校生の学習スタイルは、どのような類型のものか。

4.3 調査方法

4.3.1 被験者

高等学校英語科教師と兵庫県神戸地区の県立・市立高等学校と、姫路地区にある県立高等学校および京都府の私立国際高等学校、合計15校の1年生生徒を対象とした。1年生を選んだのは、平

成6年度より公立高等学校普通科で新学習指導要領が施行され、OCがカリキュラム上実施されている学年であるという理由による。英語科教師184名、生徒約3,500名より回答を得た。このうち、公立高等学校1年生普通科は、OCを実施している学校のみを対象とした。完全回答の質問紙数(有効数)は、表1から表3のとおりである。

表1: 英語科教師(勤務校種)

勤務校種	N
私立普通科	7
公立全日制普通科	95
公立全日制普通科・英語科併設	29
公立全日制職業科	7
公立定時制普通科	4
その他	6

148

表2: 英語科教師(年齢)

年齢	N
20歳代	30
30歳代	72
40歳代	32
50歳代	11
60歳代	1
その他	2

表3: 生徒

学校種	N
公立高校1年普通科	2,896
公立高校1年英語科	33
私立国際高校1年	103

148

3,032

4.3.2 質問紙の作成

(1) 予備調査

本研究の質問紙に盛り込む言語活動の例を作成するために、110名の高等学校英語科教諭(63名回収)と県立高等学校3校の生徒321名(2年生普通科31名、2年生英語コース39名、3年生普通科183名、3年生英語コース68名)に対して、予備調査を行った。

英語の授業について「楽しさ」と「効果」の二面性について尋ねたところ、楽しい授業が視聴覚教材を使った英語の言語活動がある授業であり、効果のある授業が英文を「読み」「書き」、大学受験に対応する授業であるという、英語科教師の認識の傾向がはっきりと表れた。

一方、生徒がとらえた楽しい授業も、ALTとの授業やビデオなどの視聴覚教材を使った授業であり、また、進学に効果的な授業が単語や熟語、過去の問題など入試の点数に直接反映する授業であることもわかった。

(2) 本調査の質問紙

予備調査の結果をもとに本調査の質問紙を作成した。コミュニケーション指向の授業展開例10項目と、そうでない授業展開例10項目とで構成したが、コミュニケーション指向の授業展開には、ヒアリングのように、予備調査の結果から「楽しさ」と「学習効果」の両面に通じる可能性のある展開例も盛り込んだ。(表4および資料参照)

表4: コミュニケーション活動展開例

番号	内容
2	歌詞の学習と視聴覚による歌の鑑賞・練習
3	information gapによる活動
5	ビデオ教材による聞き取り活動
7	authenticな教材による活動
9	process writingによる英作文活動
11	ALTによる英語の講義の聞き取り活動
13	コミュニケーションゲーム活動
15	スピーチ活動
19	文法授業におけるロールプレイ活動
20	ディベート活動

表5: 非コミュニケーション活動展開例

番号	内容
1	空所補充問題
4	英文和訳
6	単語集による単語力テスト
8	副教材による課題
10	生徒が英作文を板書し教師が添削する活動
12	大学入試長文問題を教材にした授業
14	教科書の暗唱活動
16	教科書本文の音読活動
17	板書をノートへ筆記する活動
18	日本語による文法概念の教授

4.3.3 調査手続き

教師群、生徒群にそれぞれ同じ内容の質問紙を配り、20項目の授業展開例について、次の四つの観点から5段階評定尺度法で質問に答えてもらった(括弧内は生徒向けの表記)。

- ①このような授業をこれまでに行った(受けた)ことがあるか。[経験度]
- ②このような授業を仮に行った(受けた)時、楽しいと思うか。[楽しさ]
- ③このような授業が大学入試をはじめとする進学試験に効果があると思うか。[効果]
- ④このような授業を行った(受けた)場合、「生徒によく勉強させた」(「今日はよく勉強したなぁ」)という成就感があると思うか。[成就感]

上記①②③は、Green (1993) と同じく、それぞれ「経験度」「楽しさ」「効果」を被験者に尋ねたものである。④は、今回新たに追加した観点である。これは、授業において何かをきちっとやり遂げたという成就感が、高等学校の授業を展開する上で教師・生徒にとって重要な観点となっているのではないかという筆者の考えにもとづく。

4.3.4 集計方法

コミュニケーション活動と非コミュニケーション活動の集計については、上記①の観点について、「よくある」に5点、「たまにある」に4点、「どちらとも言えない」に3点、「あまりない」に2点、「全くない」に1点を与えて、各項目の平均と分散を算出した。残りの②③④についても、同様な計算処理を行った。コミュニケーション活動、非コミュニケーション活動の全体平均については、まず各被験者ごとに、コミュニケーション活動・非コミュニケーション活動のそれぞれ10項目の得点の平均値を個人得点として算出してから、全体の平均と分散を算出した。

学習スタイルの集計方法については、以下の手順を踏んだ。

Reid (1987) と Hyland (1993) は、学習スタイルの集計にあたって、被験者に直接自分のスタイルを問う質問紙を使用した。この方法は、学習スタイルのパターンを直接被験者に尋ねるという点では優れているが、実際の授業展開例がないため、被験者にとっては質問内容を理解しにくく、質問の意図を把握できないという欠点がある。

Steracci (1994 December) は、日本人の会社員を被験者として、Reid (1987) の質問紙を応用したところ、被験者が上記の理由から混乱したという経験を報告している。

そこで、本調査研究では、授業展開例を与えておいてから、その授業展開例にあてはまる学習スタイルのパターンを集計するという方法をとった。考慮された学習スタイルは、Reid, Hyland と同じく、知覚領域における六つの学習スタイル、すなわち、視覚型、聴覚型、運動感覚型、触覚型、集団内学習型、独習型である。

20項目の授業展開例のそれぞれにどの学習ス

タイルがあてはまるかについては、筆者を含めた日本人英語科教師5名(高校教諭4名、大学教員1名)の結果をもとに、それぞれの授業展開例において、5名中4名(80%)が一致する学習スタイルを採用した(資料参照)。

採点に際しては、被験者が5段階評定尺度法で答えた上記四つの観点のうち、④の成就感を生徒の学習スタイルと教師の教え方のスタイルの回答集計に使用した。生徒にとって「今日はよく勉強した」という成徳感、その生徒の学習スタイルを強く反映していると判断した。教師にとっても「生徒をよく勉強させた」と感じることは、その教師の教え方のスタイルを強く反映すると考えた。平均の算出については、Reid (1987) Hyland (1993) と同じく、「大いに感じる」に20点、「どちらかと言えば感じる」に15点、「どちらとも言えない」に10点、「あまり感じない」に5点、「全く感じない」に0点を与えた。

4.3.5 分析方法とその手順

調査課題(1)について：まず、コミュニケーション活動・非コミュニケーション活動に大別した20項目の活動例個々について、教師・生徒の各群で平均・標準偏差を算出した。次に、コミュニケーション活動・非コミュニケーション活動の平均値の分布に教師・生徒間で偏りがあるかどうかを、2(被験者間)×2(被験者内)の混合計画の分散分析で分析した。第一要因(A)は教師・生徒、第二要因(B)はコミュニケーション活動・非コミュニケーション活動という活動の種類。

調査課題(2)について：教師の年齢を要因として、第一要因の分散分析を行った後、多重比較を実施した。

調査課題(3)について：学校種を要因として、第一要因の分散分析を行った後、多重比較を実施した。

調査課題(4)について：楽しさと効果の回答について、教師・生徒の各群で相関係数を求めた。また、経験度の相関を教師・生徒について算出し、楽しさと効果の相関係数と比較した。

調査課題(5)について：六つの学習スタイルについて教師・生徒の各群で平均値を求め、先行研究における値と比較した。

5 結果

5.1 調査課題(1)について

表 6、表 7 は、教師と公立普通科生徒の全項目の平均・標準偏差である。また、教師・公立普通科生徒のそれぞれの平均値の位置を、「経験度」「楽しさ」「効果」「成就感」の順に直線上に表したものが図 1(p.136) である。図 1 から教師・生徒の群内においても、また教師・生徒の群間においても、明らかにコミュニケーション活動と非コミュニケーション活動の偏りが見て取れる。分散分析の結果、次のことが明らかになった。

(1) 「経験度」については、二つの要因の主効果のみに有意差が認められた(表 8 <p.137)。このことは、コミュニケーション活動であれ、文法中心の活動であれ、教師側の回答の度合いが生徒側の回答の度合いを上回っている(直線図では教師の回答が全体的に右に偏っている)ことを示しているが、コミュニケーション活動より文法中心の活動の方を頻繁に使って教えている(教わっている)と感じる度合いには、両群の間に差はないことも示している。

(2) 「楽しさ」では交互作用に有意差があり、しかも単純主効果すべてに有意差がある(表 9 <p.137)。このことは、教師も生徒もコミュニケーション活動の方が非コミュニケーション活動より楽しいと感じているが、その感じ方は一様ではないことを示している。楽しいと感じる感じ方は、教師の方が生徒より全体的に強い(直線図では、教師の回答が全体的に右に偏っている)が、コミュニケーション活動を楽しみと感じ、非コミュニケーション活動を楽しみとしないと感じる度合いは生徒より教師の方が強い(直線図では、教師の方がコミュニケーション活動と非コミュニケーション活動にはっきりと二分している)ことを示している。

(3) 「効果」の面では、二つの要因の主効果のみに有意差があった(表 10)。このことは、教師の回答の度合いが生徒を上回っている(直線図では、教師の回答が全体的に右に偏っている)ことを示しているが、非コミュニケーション活動の方がコミュニケーション活動よりも効果が上がると感じる度合いには、教師、生徒間で差がないことも示

している。

(4) 「成就感」では、交互作用に有意差があり、さらに教師群のコミュニケーション・非コミュニケーション活動における単純主効果を除くすべての単純主効果に有意差が認められた(表 11 <p.137)。これは、教師側の回答の度合いは生徒側の回答の度合いより高い(直線図では、教師の回答が全体的に右に偏っている)ことをまず示している。また、生徒群については、コミュニケーション活動より非コミュニケーション活動の方が成就感があると感じているものの、教師群では、どちらの活動でも成就感に差異はない(直線図では、コミュニケーション活動と非コミュニケーション活動が混在している)ことを示している。

5.2 調査課題(2)について

表 12 (p.137) より、30 歳代の教師と 20 歳代の教師の間でコミュニケーション活動の経験度について統計的な有意差が出た。非コミュニケーション活動については、それを楽しいと感じるか、効果的と感じるか、また、非コミュニケーション活動の授業をして成就感があるかどうかについては、いずれも 50 歳代の教師とそれよりも若い教師との間で統計的有意差が出た。

5.3 調査課題(3)について

公立普通科 15 校の中から進学校と言われている上位 4 校に在籍する生徒(N=855)と公立英語科の生徒(N=33)、私立国際学校に在籍する生徒(N=103)を独立変数として一要因の分散分析を行った結果、非コミュニケーション活動が楽しいかどうかという観点を除いて、すべての観点で F 値は有意差を示した(表 13 <p.137)。

多重比較の結果、これまでコミュニケーション重視の英語授業を受けてきた英語科および国際学校に在籍する生徒は相対的にコミュニケーション活動を肯定的にとらえているのに対し、進学校に在籍する生徒は評価の度合いが低いことがわかる。非コミュニケーション活動に対しては、進学校の生徒は、楽しいものではないと認識しつつも、経験も豊富で、その効果面の評価も高い。一方、公立英語科の生徒は、楽しくもなければ効果も少ないと

表 6: 教師の全項目の平均と SD

N=148

項目	コミュニケーション活動展開例							
	経験度		楽しさ		効果		成就感	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
2 歌詞の学習	3.324	1.120	4.000	.617	2.851	.759	3.081	.883
3 Information gap	3.007	1.358	3.601	.745	2.953	.759	3.345	.755
5 ビデオ聞き取り	2.736	1.401	3.764	.750	3.338	.696	3.709	.751
7 authentic 教材	2.311	1.329	3.892	.711	3.257	.766	3.588	.793
9 process writing	1.568	.991	3.500	.751	3.554	.740	3.588	.813
11 ALT による講義	3.986	1.278	3.514	.724	3.757	.686	3.777	.756
13 ゲーム活動	3.507	1.181	3.912	.605	2.486	.829	2.804	.880
15 スピーチ活動	2.466	1.445	3.547	.777	3.453	.703	3.797	.736
19 文法と role play	1.858	1.100	3.426	.691	3.527	.685	3.581	.696
20 ディベート活動	1.743	1.196	3.588	.832	3.250	.727	3.568	.835
全体平均	2.651	.600	3.674	.457	3.243	.452	3.484	.514

項目	非コミュニケーション活動展開例							
	経験度		楽しさ		効果		成就感	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
1 空所補充	4.439	.890	2.493	.751	4.236	.674	3.419	.825
4 英文和訳	4.757	.696	2.662	.838	4.095	.632	3.682	.738
6 英単語テスト	4.419	1.125	2.088	.808	4.169	.803	3.351	.989
8 副教材の課題	3.345	1.422	2.547	.794	3.939	.721	3.608	.854
10 英作文添削	3.784	1.426	2.797	.808	3.939	.672	3.608	.686
12 大学入試問題	3.784	1.412	2.615	.813	4.101	.687	3.750	.708
14 教科書の暗唱	2.872	1.316	2.446	.767	3.665	.744	3.385	.853
16 教科書の音読	3.615	1.388	2.892	.691	3.358	.738	3.358	.783
17 板書のノート筆記	3.581	1.288	2.480	.695	3.392	.813	3.243	.822
18 文法概念の説明	4.696	.677	2.635	.748	4.149	.610	3.784	.686
全体平均	3.929	.492	2.566	.486	3.903	.424	3.519	.496

表 7: 普通科生徒の全項目の平均と SD

N=2,896

項目	コミュニケーション活動展開例							
	経験度		楽しさ		効果		成就感	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
2 歌詞の学習	2.607	1.443	3.688	1.052	2.725	.914	2.531	.989
3 Information gap	3.103	1.409	3.110	1.022	2.864	.904	2.662	.971
5 ビデオ聞き取り	1.693	1.105	3.046	1.046	3.019	.907	2.824	.952
7 authentic 教材	1.751	1.083	3.000	1.049	2.821	.917	2.788	.976
9 process writing	1.790	1.136	2.795	1.063	3.040	.948	2.905	.988
11 ALT による講義	3.946	1.211	2.628	.991	3.502	.963	3.207	1.005
13 ゲーム活動	3.062	1.423	3.696	1.116	2.584	.897	2.570	1.004
15 スピーチ活動	2.085	1.410	2.395	1.010	3.031	.936	2.883	.979
19 文法と role play	2.187	1.245	2.663	.982	2.923	.872	2.805	.889
20 ディベート活動	1.302	.720	2.790	1.198	2.635	.976	2.652	1.048
全体平均	2.353	.505	2.981	.687	2.914	.581	2.783	.639

項目	非コミュニケーション活動展開例							
	経験度		楽しさ		効果		成就感	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
1 空所補充	4.052	1.062	2.448	.912	3.633	.842	2.823	.985
4 英文和訳	4.298	1.116	2.440	.874	3.708	.877	3.414	.987
6 英単語テスト	4.310	1.172	2.106	.932	4.122	.869	3.523	1.033
8 副教材の課題	2.269	1.389	2.189	.899	3.686	.919	3.455	1.036
10 英作文添削	3.778	1.389	2.577	.885	3.791	.872	3.419	.975
12 大学入試問題	3.676	1.407	2.484	.874	3.874	.838	3.547	.960
14 教科書の暗唱	2.231	1.361	2.045	.941	3.161	1.061	3.112	1.090
16 教科書の音読	3.169	1.455	2.445	.870	3.047	.890	2.818	.899
17 板書のノート筆記	3.649	1.402	2.457	.915	3.449	.951	3.401	1.043
18 文法概念の説明	4.014	1.132	2.662	.871	3.849	.873	3.537	.979
全体平均	3.545	.583	2.385	.598	3.632	.556	3.305	.663

図1: 平均値の比較

(数字は質問項目の番号を表す)

—— コミュニケーション活動
 - - - - 非コミュニケーション活動

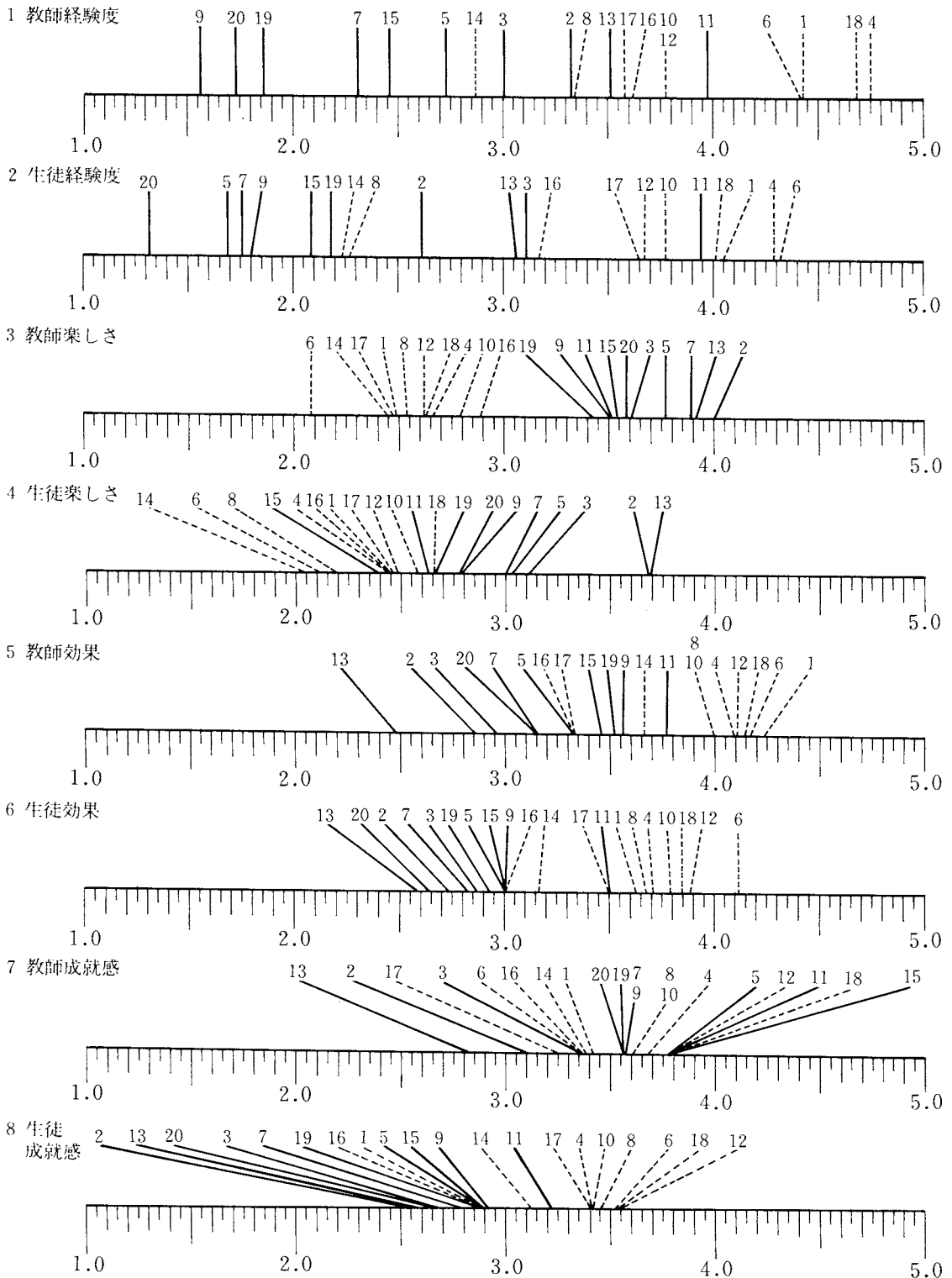


表 8: 「経験度」における全体平均とSDおよび分散分析表
 要因 A: 教師/生徒 要因 B: 活動の種類

	コ活動		非コ活動	
	全体平均	SD	全体平均	SD
教師 (148)	2.651	.599	3.929	.492
生徒 (2,896)	2.353	.505	3.545	.583
要因	SS	df	MS	F
A	32.786	1	32.786	87.817 **
Sub	1135.729	3042	.373	
B	429.548	1	429.548	1934.293 **
A×B	.529	1	.529	2.381
S×B	675.536	3042	.222	
Total	2274.128	6087		**p<.01

表 9: 「楽しさ」における全体平均とSDおよび分散分析表

	コ活動		非コ活動	
	全体平均	SD	全体平均	SD
教師 (148)	3.674	.457	2.566	.486
生徒 (2,896)	2.981	.687	2.385	.599
要因	SS	df	MS	F
A	53.725	1	53.725	98.901 **
コ	61.669	1	61.669	147.193 **
非コ	4.578	1	4.578	12.980 **
Sub	1652.483	3042	.543	
B	204.574	1	204.574	759.880 **
教師	90.976	1	90.976	337.924 **
生徒	514.105	1	514.104	1909.615 **
A×B	18.522	1	18.522	68.800 **
S×B	818.964	3042	.269	
Total	2748.264	6087		**p<.01

表 12: 英語科教師年齢による平均値 (SD) と F 値および多重比較

	年 齢	N	コ・経験度	非コ・楽しさ	非コ・効果	非コ・成就感
1	20代	30	2.453 (.52)	2.403 (.53)	3.903 (.40)	3.503 (.62)
2	30代	72	2.793 (.59)	2.506 (.44)	3.872 (.38)	3.469 (.42)
3	40代	32	2.634 (.58)	2.675 (.41)	3.850 (.45)	3.506 (.45)
4	50代	11	2.427 (.69)	3.000 (.59)	4.309 (.49)	4.018 (.49)
F 値			2.527 *	3.559 **	3.044 *	2.940 *
多重比較 (Tukey-HSD)			1 vs.2 *	1 vs.4 **	2 vs.4 *	1 vs.4 *
				2 vs.4 *	3 vs.4 *	2 vs.4 **
						3 vs.4 *

*p<.05 **p<.01

表 13: 生徒の学校種による平均値 (SD) と F 値および多重比較の結果

校 種	N	コ・経験度	コ・楽	コ・効果	コ・成就	非コ・経験度	非コ・楽	非コ・効果	非コ・成就感
1 進学校	885	2.257 (.47)	3.071 (.70)	2.871 (.58)	2.778 (.66)	3.718 (.51)	2.37 (.59)	3.743 (.50)	3.431 (.62)
2 公立英語科	33	3.509 (.40)	3.473 (.63)	3.203 (.41)	3.088 (.52)	2.309 (.50)	2.18 (.61)	3.464 (.41)	3.139 (.65)
3 私立国際学校	103	2.823 (.49)	3.296 (.67)	3.010 (.61)	3.064 (.65)	3.573 (.51)	2.34 (.56)	3.729 (.52)	3.299 (.69)
F 値		169.763 ***	9.568 ***	7.275 ***	11.716 ***	121.861 ***	1.70 n.s.	4.966 **	5.123 **
多重比較 (Tukey-HSD)		1 vs. 2 ***	1 vs. 2 **	1 vs. 2 **	1 vs. 2 *	1 vs. 2 ***		1 vs. 2 **	1 vs. 2 *
		1 vs. 3 ***	1 vs. 3 **		1 vs. 3 ***	1 vs. 3 *		2 vs. 3 *	
		2 vs. 3 ***			2 vs. 3 ***				

n.s. 有意差なし *p<.05 **p<.01 ***p<.001

表 10: 「効果」における全体平均とSDおよび分散分析表

	コ活動		非コ活動	
	全体平均	SD	全体平均	SD
教師 (148)	3.243	.452	3.903	.424
生徒 (2,896)	2.914	.582	3.632	.556
要因	SS	df	MS	F
A	25.228	1	25.228	55.888 **
Sub	1376.437	3042	.452	
B	204.574	1	204.574	759.880 **
A×B	.228	1	.228	1.246
S×B	556.034	3042	.183	
Total	2162.501	6087		**p<.01

表 11: 「成就感」における全体平均とSDおよび分散分析表

	コ活動		非コ活動	
	全体平均	SD	全体平均	SD
教師 (148)	3.484	.514	3.518	.496
生徒 (2,896)	2.783	.639	3.305	.663
要因	SS	df	MS	F
A	58.973	1	58.973	97.322 **
コ	69.221	1	69.221	172.589 **
非コ	6.453	1	6.453	15.001 **
Sub	1843.317	3042	.606	
B	21.869	1	21.869	97.060 **
教師	.091	1	.091	.405
生徒	394.864	1	394.864	1752.518 **
A×B	16.702	1	16.702	71.128 **
S×B	685.400	3042	.225	
Total	2626.261	6087		**p<.01

表 14: コミュニケーション活動における楽しさと効果の相関

活動項目	普通科教師	公立英語科生徒	普通科生徒
2 歌詞の学習	.152n.s.	.209n.s.	.359**
3 information gap	.450**	.516**	.368**
5 ビデオ聞き取り	.379**	.292n.s.	.442**
7 authentic な教材	.214*	.480**	.413**
9 process writing	.446**	.218n.s.	.419**
11 ALT による講義	.470**	.559**	.319**
13 ゲーム活動	.128n.s.	.540**	.338**
15 スピーチ活動	.259*	.580**	.380**
19 文法と role play	.356**	.444*	.476**
20 ディベート活動	.471**	.676**	.543**

n.s.有意差なし *p<.05 **p<.01

表 15: コミュニケーション活動における相関

活動項目	経験度/楽しさ		経験度/効果		経験度/成就感	
	教師	生徒	教師	生徒	教師	生徒
2 歌詞の学習	.155	.173	.302	.109	.314	.086
3 information gap	.243	.235	.117	.090	.218	.088
5 ビデオ聞き取り	.196	.117	.089	.033	.121	.020
7 authentic な教材	.097	.100	.278	.145	.222	.103
9 process writing	.035	.220	.013	.075	.033	.098
11 ALT による講義	-.163	-.231	.037	-.073	-.053	-.077
13 ゲーム活動	.304	.272	.025	.134	.159	.010
15 スピーチ活動	.297	.297	.050	.038	.069	.023
19 文法と role play	.031	.246	.189	.162	.168	.138
20 ディベート活動	.118	.107	.117	.144	.071	.120

教師・生徒ともに普通科

いう、厳しい評価を下していると言える。また、同じように、コミュニケーション重視の授業をこれまで受けてきたであろうと筆者が考えていた公立英語科と私立国際学校の間にも、コミュニケーション活動の頻度、非コミュニケーション活動の経験度と効果の三つの観点において差があることがわかる。私立国際学校の生徒は、公立英語科の生徒ほどコミュニケーション活動を経験しておらず、進学校の生徒と同程度に非コミュニケーション活動を経験しており、また、進学校の生徒と同程度に非コミュニケーション活動の効果を評価していると言える。

5.4 調査課題(4)について

表 14 より、10 項目のコミュニケーション活動

における楽しさと効果の統計的有意な相関の分布に、普通科教師、公立英語科の生徒、公立普通科の生徒の間で、かなり差があることがわかる。普通科教師と英語科生徒の両群で.4 以上の高い相関を示した活動は、3 番 (information gap)、11 番 (ALT による講義)、20 番 (ディベート活動) である。一方、この両群で .2 以下の低い相関となったのは、2 番 (歌詞の学習) である。7 番 (authentic な教材) と 13 番 (ゲーム活動) は、教師の相関は低いが、英語科の生徒の相関はかなり高い。逆に、教師の相関係数に統計的有意差があり、生徒の相関係数に統計的有意差のない活動は 5 番 (ビデオ聞き取り) と 9 番 (process writing) である。普通科生徒は、すべての活動にわたって統計的に有意な相関が見られた。その中でも.4以上の

表 16: 教授スタイルと学習スタイルの平均値の比較

	視	聴	運	触	独	集
Reid (1987) の結果	12.52	12.67	13.29	13.32	12.05	10.35
Hyland (1993) の結果	10.93	12.33	12.00	12.18	11.32	10.06
本調査の結果 (教師)	12.29	12.99	12.04	13.05	12.65	11.89
本調査の結果 (生徒)	10.42	9.84	8.68	11.04	10.67	8.64

高い相関があったのは、5番(ビデオ聞き取り)、7番(authenticな教材)、9番(process writing)、19番(文法概念をrole playを通して使う授業)、20番(ディベート活動)であった。

表14にある普通科教師・生徒の楽しさと効果の相関係数を表15の相関係数と比較すると、表15の相関係数が全般的にかなり低いことがわかる。このことは、普通科教師と生徒がこれまでに授業で経験したことのあるコミュニケーション活動については、楽しさ、効果、成就感のいずれの観点にもあまり高い評価を下しておらず、今まで経験したことがないコミュニケーション活動に対して、楽しさと効果の面で高い評価を下していると言える。

5.5 調査課題(5)について

表16の結果より、本調査の教師の教授スタイルは二つの先行研究の平均値に近い値であることがわかる。触覚型が最も高く、聴覚型、独習型と続く。しかし、生徒の学習スタイルは先行研究結果や本研究の教師のスタイルと比較すると、全般的に低い平均値を示している。特徴としては、触覚型、独習型、視覚型の3領域が高く、聴覚型、運動感覚型と集団型の領域が低い。

6 考察

以上の結果を考察するとともに、コミュニケーション重視の授業が定着するための授業の諸条件も考えてみる。

(1) 当初予想したとおり、教師も生徒も楽しさの観点では文法中心の授業よりコミュニケーション重視の授業をはるかに高く評価しているが、進学のための効果が上がるかどうかとなると、圧倒的に文法中心の授業に軍配が上がる。また、教師が感じている度合いよりも、生徒が感じている度合いが低いことも、予想どおり立証された。このことは、教師の側に「コミュニケーション重視の授業は楽しい」という思い込みがあることを示唆している。

この状況の中、教師と普通科生徒の双方で楽しさと進学への効果の相関係数が3以上あった授業活動には、information gapの活動、ビデオを

見ながらその内容を聞き取ってプリントを完成させる活動、authenticな教材を使った授業、process writing、ALTによる講義を聞き取ってプリントに書き取る活動、文法授業の中にrole playを入れて文法概念を実際に言語活動の中で使ってみる授業、ディベート活動がある。これらの中で、ALTによる講義を聞き取ってプリントに書き取る活動、ビデオを見ながらその内容を聞き取ってプリントを完成させる活動は平均値の直線図(図1(p.136))の上でも教師、生徒の両群において、効果の面で3.0以上の位置にある。これらの活動は、process writingやディベート活動といった、ある程度の研究と経験が必要な授業活動に比べて、比較的現実性のある活動と感じる。また、この二つの活動は、学習スタイルの結果からも、わが国の英語学習者の学習スタイルの特徴である、作業を通じて何かを完成させるスタイルにあてはまる活動である。

(2) process writingやディベート活動は、全クラスが同じ教科書を使い、定期試験の際には他のクラスとの進度も考慮しなければならない普通科の現状を考えると、「英語Ⅰ」や「英語Ⅱ」で実施するよりも、「オーラル・コミュニケーションC」や「ライティング」をカリキュラム上導入して、そこで試みるのがより現実的ではあろう。いずれにしても、楽しさと効果の相関から考えれば、ぜひ普通科の授業でも取り入れてみたい活動である。

(3) ゲーム活動は、予想どおり、教師・生徒ともに、効果の点では平均値の位置が最下位である。これは、ゲームが一過性の性格の活動であることを考えると、容易に理解できる。しかし、楽しさの点では最も平均値が高く、また、楽しさと効果の相関係数も、生徒は.54という高い結果が得られていることから、使い方を考慮すれば十分活用の可能性があると思われる。

(4) 普通科の生徒の授業活動の相関を見る限りでは、生徒がこれまでに授業で経験したことのないようなコミュニケーション活動に楽しさと学習効果の高い相関を見いだしている。この結果に対しては、生徒の未知の授業に対する好奇心の表れと見るべき部分があり、その要因を多少は差し引く必要があると思われる。しかし、それにしても、

教師としてはこの結果を真摯に受け止め、新しいコミュニケーション活動に取り組む姿勢を失わないことが大切であろう。

(5) 大学入試が高校の英語科教育にとって重要な要因の一つであり、文法中心の授業が入試に効果的である以上、文法中心の授業は、高校現場に必要不可欠のものである。このことは、コミュニケーション能力に文法能力がその基本的構成要素の一つとして含まれるという Canale and Swain (1980) から Savignon (1983), Bachman (1990) に至るまで、一般的に受け入れられている理論から考えても、重要なことである。したがって、教師は、受験指導に対応できる英語力を養い、授業方法を研究すべきであることは言うまでもない。その一方で、今後必要なことは、コミュニケーション重視の授業への、教師の継続的な研究と取り組みではないだろうか。それには、若い教師が継続して研究を重ねていくことで、やがてはそれがコミュニケーション重視の授業への自信と定着につながっていくと確信する。

このことは、20歳代の若い教師がコミュニケーション活動に興味を持ち、授業の中で頻繁に実践しているのではないかと、ともすれば考えられるところであるが、その予想に反し、30歳代の教師のコミュニケーション活動の実践の高さが今回証明されたことから、支持されるであろう。

(6) 今回の調査においても、わが国の英語科教師および高校生に極めて強い学習スタイルがあるとは認められなかった。特に興味があるのは、本研究の教師の教授スタイルの平均値が二つの先行研究の平均値と極めて近い値を示しているのに対して、生徒の学習スタイルの平均値がかなり低い値にとどまっている点である。ことに聴覚型と運動感覚型、集団内学習型において際立って低い平均値を示していることから、本件の生徒に関する限り、説明や講義を聞いたり、身体を使ってロールプレイやペアワークをグループで行う学習スタイルをあまり好まないということが言えそうである。しかし、一般化するには、今後の研究を待たねばならない。少なくとも、六つのスタイルをできるだけ刺激するような授業展開を心掛け、幅広いスタイルに適應することが大切である。これは、

極めて突出した学習スタイルの性向が認められない、わが国の英語学習者にとっては、ことに重要であろう。

(7) 今回の調査では、新しく「成就感」という観点を加えて集計したが、唯一この観点において教師と生徒で結果が分かれた。これには、質問紙の表現の解釈が教師向けと生徒向けで異なったことが原因として考えられるかもしれない。「生徒をよく勉強させたと感じるか」という教師向けの表現に抵抗感を抱く向きがあったことも事実であり、率直に授業の成就感を尋ねられていると解釈してもらえなかったとすれば、それが一因かもしれない。しかし、教師のコミュニケーション活動に対する成就感の平均値の分布を生徒のそれと改めて比較すると、上位に位置する活動は、両群とも15番(スピーチ活動)、11番(ALTによる講義)、5番(ビデオ聞き取り)、9番(process writing)で占められていることを考えれば、やはりこれらのコミュニケーション活動の定着の可能性の高さを物語っていると思われる。

7 本研究の限界と今後の課題

(1) 本調査研究は評定尺度法を採用した。この方法は、順位尺度を間隔尺度とみなし、統計処理に持ち込み、分析するという実用面では優れているが、次の点において限界がある。例えば、現実的には同じ授業展開であっても、生徒の動機や教師の展開方法で回答に差異が生じることも十分に考えられるが、こういった質問紙の回答方法以外の要因を反映することは極めて難しい。本研究では、分析上こういった要因をすべて考慮の対象外としている。

(2) 本調査研究の教師群と生徒群は、必ずしも同一の学校の教師・生徒ではない。本研究では、広い意味で教師・生徒間の分析としてとらえたが、厳密な意味では、今後対象をさらに限定して、生徒群とその生徒群を実際に教えている教師群を集めて調査する必要がある。

(3) 本調査研究の被験者は、調査の時点で高校1年生であった。OCをカリキュラム上正式に経験しており、高校入学後半年以上経過しているとはいえ、授業経験の点ではかなり浅いと言わざる

を得ない。今後は、同じ被験者を使った縦断的な調査をする必要がある。

(4) 学習スタイルの調査については、今回成就感を使って集計したが、一般化するには、さらに異なった方式の質問紙で調査する必要がある。例えば、Reid や Hyland が使った質問紙のように、直接学習スタイルを被験者に問かける方式のものを使った場合の結果も検証する必要がある。

おわりに

本調査研究の実施にあたり、多くの方々にご協力をいただいた。特に神戸大学大学院教育学研究科沖原勝昭先生、選考委員の羽鳥博愛先生ならびに大友賢二先生から貴重な助言をいただいた。この場をお借りして厚くお礼申し上げる次第である。

参考文献

- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Consideration in Language Testing*, Oxford University Press.
- Burnaby, B. and Sun, Y. (1989). "Chinese teachers' views of Western language teaching: Context informs paradigms." *TESOL Quarterly*, 23, 2, 219-238.
- Canale, M. and Swain M. (1980). "Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics*, 1, 1, 1-47.
- Council of Europe (1973). *Systems Development in Adult Language Learning: A European Unit / Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Council of Europe.
- Ellis, R. (1989). "Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: A study of two learners." *System*, 17, 2, 249-262.
- Green, J.M. (1993). "Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together?" *Modern Language Journal*, 77, 1, 1-10.
- Hyland, K. (1993). "Culture and learning: A study of the learning style preferences of Japanese students." *RELC Journal*, 24, 2, 69-91.
- Melton, C.D. (1990). "Bridging the cultural gap: A study of Chinese students' learning style preference." *RELC Journal*, 21, 1, 29-58.
- 日本放送協会 (1993年6月14日放送) 話す英語は教えられるか『日本人と英語—変わる英語教育—』
- Okihara, K., Nomura, M., Matsumura, S., Okumura, T., Nakatani, A., Takada, M., and Kimura, Y. (1994). "Socio-cultural factors in second language learning." 『人間科学研究』 2, 1, 9-28. 神戸大学発達科学部人間科学研究センター
- Oxford, R.L., Hollaway, M. E., and Horton-Murillo, D. (1992). "Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL / EFL classroom." *System* 20, 4, 439-456.
- Reid, J.M. (1987). "The learning style preferences of ESL students." *TESOL Quarterly*, 21, 1, 87-111.
- Savignon, S.J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesley.
- Steracci, P. (1994 December). "Learning Style Preferences of Japanese Adults." Paper presented at JALT Kobe Chapter Meeting.
- 鈴木寿一 (1993) 「読解力を測定する入試問題の形式に関する実証的研究—大学入試問題改善のために—」*SELT*, 17, 74-79. 日本英語教育学会(JELES)関西支部

資料

- 1) 次のような空所補充問題を授業中にする。先生が順番に当てて、それに答えていく。日本語で行う。[触覚型・独習型]
 - 1) I am not interested () listening music.
 - 2) Go to bed, () you won't be able to get up early tomorrow morning.
 - 3) Tom was satisfied () the result of his test.
- 2) 英語の歌詞が書いてあるプリントで歌詞の英文を勉強し、その音楽をテープで聴いたり、ビデオで歌手が歌うのを鑑賞する。[視覚型・聴覚型・独習型]
- 3) 外国人の先生と日本人の英語の先生との授業や日本人の先生だけの授業で、プリントを使ってグループやペアで学習する。プリントにはかっこや空欄があって、その部分に入る事柄を相手のグループやペアに英語で聞く。相手のプリントには、

予備調査を含め、データ収集に際して、次のの方々には並々ならぬご協力を頂いた。東神戸高等学校 浅原一彦校長、有道雅信教頭、筆者の同期および友人、知人の英語科の先生方、前宝塚西高等学校 (現明石高等学校) 藤池昭夫先生、川西北陵高等学校新名壮一先生、宝塚北高等学校岸本瞳先生。今回快く参加いただいた合計15校の高等学校の先生並びに生徒の皆さんにも深く感謝の意を表したい。また、今回このような研究の場を提供してくださった日本英語検定協会に対しても厚くお礼申し上げる。

なお、今回アンケートに答えてくれた生徒のうち、2名が1月17日未明に発生した兵庫県南部地震の犠牲となり、若く尊い命を失った。心よりご冥福をお祈りする次第である。

- その部分の答えがのっている。そのかわり、自分のプリントには相手に必要な事柄がのっている。相手が英語で聞いてきたときには、その答えを英語で教えてあげる。[視覚型・聴覚型・運動感覚型・集団内学習型]
- 4) リーダーなどで英語の文章を読みながら、先生は日本語で説明を行い、当たれば英文の訳を答える。[視覚型・独習型]
- 5) LL教室などで、ビデオを見ながら英語を聞き取る。先生はプリントを配ってくれる。プリントには Questions や穴埋め問題がのっていて、ビデオを見ながらその問題に答えていく。ビデオを見てから、プリントの答えを発表していく。授業はできるだけ英語を使う。[視覚型・聴覚型・触覚型]
- 6) 英単語集や熟語集などの同じ参考書を全員が持っていて、

決められた範囲を課題として勉強しておき、定期的に小テストをして覚えているかどうかをテストする。[視覚型・独習型]

- 7) 教科書以外に、外国で実際に使われている英語で書かれているもの（例えば、外国のかんづめや食品にのっている料理方法、電気製品、薬、車の説明書など）の英語をプリントで勉強する。[視覚型・独習型]
- 8) 教科書以外に、英語の問題集などを別を買う。先生が提出期限を決め、締め切りまでに問題を解いて提出する。先生は答えを見てチェックしてくれる。結果が学年通信や英語の教科通信にのることもある。[視覚型]
- 9) 英作文の授業で、まず先生がいろいろな話題（例えば、“My future,” “My family”, “My Summer Vacation” など）を黒板に書いてくれる。その話題の中から、自分が書きたいと思う話題を決める。次に、その話題で短い英文をいくつか書いてみる。先生や友達（ペアになった相手）がその英語を読んで、「もっとここが知りたい」などと適当なコメントを言ってくれる。そのコメントに従って、また英文を書いていく。このようにして、少しずつ英語を書き足していき、最後に一つの英作文としてまとめる。[触覚型・集団内学習型・独習型]
- 10) 英作文の授業で、当たっている人がその答えを黒板に書く。先生は、その答えを見ながらチェックしていく。文法事項などは、日本語で説明してもらえらる。[視覚型・触覚型・独習型]
- 11) 外国人の先生と日本人の英語の先生との授業で、環境問題や健康問題といった入試の長文問題に出そうな話題について、外国人の先生が英語で講義をしてくれる。それを聞きながら、プリントに書いてある問題に答える。授業はできるだけ英語を使うようにする。[聴覚型・触覚型・独習型]
- 12) 問題集を使って授業中に問題を解いていく。先生は授業中に問題を当てていき、それに答えていく。問題を解きなが

ら文法の説明がある。[聴覚型・触覚型・独習型]

- 13) 外国人と日本人の英語の先生の授業で、ペアやグループに分かれてゲームをしてくれる。ときにはグループどうして競争をしたりする。[運動感覚型・集団内学習型]
- 14) リーダーや文法の教科書の内容を暗記して覚え、教科書を見ずに言えるかどうかをテストされる。[独習型]
- 15) 次の時間までにスピーチの原稿を自分で書き、先生や外国人の先生に見てもらう。授業では自分のスピーチを行い、それが終わると、ほかの生徒や先生から質問がある。授業はできるだけ英語を使って行う。[聴覚型・運動感覚型]
- 16) 授業中に教科書の文章を音読する時間がある。音読が終わると、先生が一人一人の生徒に当てる。当たった人は立って音読する。[視覚型・運動感覚型・独習型]
- 17) 授業中に英語の訳をノートに写す。黒板に書かれた事柄は全部ノートに写す。ノートはきちっと取るようにする。ときどきノートの点検がある。[視覚型・触覚型]
- 18) 英語の文法を勉強するとき、先生は日本語で文法の説明をしてくれる。そのあと、その文法項目に関連した問題を解いていく。答えを発表して、先生が解説を日本語でしてくれる。[聴覚型・触覚型・独習型]
- 19) 英語の文法を勉強するとき、先生はまず日本語で説明をしてくれる。そのあと、その文法項目が入っているような英会話を先生が用意して、ペアやグループでその会話を練習する。ときにはクラスの前で会話を演技する。[聴覚型・運動感覚型・集団内学習型]
- 20) クラスをグループに分け、一つの話題に対し、二つのグループで賛成派と反対派に分かれてディスカッションをする。審判員の生徒もクラスの中において、最後にどちらのグループが勝ったかを発表する。[聴覚型・運動感覚型・集団内学習型]

学力とタスクがコミュニケーション方略に及ぼす影響について

——日本人 EFL 中学生の場合

(概要)

山形県 / 尾花沢市立玉野中学校

坂井善久

1 本研究の背景

これまでの日本の英語教育を振り返ると、言語使用よりも言語知識の獲得に重点が置かれ、結果的に文法的正確さを重視しているのが現状である。総合的なコミュニケーション能力の育成を考えると、今後は文法能力以外の能力の育成が急務であろう。

何らかの障害を克服してコミュニケーションを維持するためには、言語使用域を変えたり、言い換えや繰り返し、類推等の方略が必要である。現状ではほとんど指導されていないこのような対処の仕方を学習者に練習させれば、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てることができるはずである。

Canale (1983) は方略能力を次の (a), (b) の二つが原因で起こる言語的または非言語的なコミュニケーション方略 (communication strategies: 以下 CS) と定義している。

(a) 正しい言い方が思い出せなかったり、コミュニケーション能力が不足しているために起こるコミュニケーションの中断を補償するための方略。

(b) コミュニケーションの効果を高めるための方略。

また、Oxford (1990) は、(a) を補償方略と呼んで方略能力の中心にすえ、学習者の能力が高まるにつれ方略能力は文法的能力、社会言語的能力、談話能力のそれぞれの範疇にわたって機能するようになる、という考え方を示している。この意味

から判断すると、CS は学習者の言語能力の一部を表すというよりはコミュニケーション能力全体に関わると言える。言いかえれば、英語教育でコミュニケーション能力の育成を目指すうえで、CS は無視できないと言えよう。

CS 使用に影響を与える変数の中で、本研究では、学習者の「言語習熟度」と、学習者が当面するであろう「タスクの種類」を変数として扱う。

2 本研究の概要

2.1 研究の目的

本研究の目的は、コミュニケーション能力の重要な構成範疇である方略能力に焦点を当て、英語教育の現状に対して、学習者の方略能力を活性化させるための示唆を与えるために、タスクと学力の違いと CS (種類と頻度) の関係を明らかにすることにある。

2.2 Research Questions

- ①EFL 学力の違いが、日本人 EFL 学習者の CS に影響を及ぼすか?
- ②Task の違いが、日本人 EFL 学習者の CS に影響を及ぼすか?
- ③EFL 学力 (High, Low) と Task の違い (elicited, free) は、日本人 EFL 学習者の CS に影響を及ぼすか?

2.3 被験者

山形県内の公立中学校 3 年生 143 名 (計 4 校)

ラス)

2.4 タスク

タスクは、英語によるライティングタスクである。ライティングを用いた理由は、CS に関する先行実証研究では、スピーキングを中心にした、話す力を測るものがほとんどであり、ライティングに関するものはほとんど見られないことによる。Task 1: 絵に関する英語の質問に対して英語で答える。(2クラス 73名)

Task 2: 絵の内容について英語で Description を行う。(2クラス 70名)

2.5 データ分析

CS の分析は、Ellis(1984)に倣って、Information-bits (IB) を事前に決め、各 IB に対する学習者の反応を分類する形で行った。CS の分類は、Faerch & Kasper (1983: 37) の分類をもとに、以下の九つに分類した。

- ① Preferred language
- ② Topic Avoidance
- ③ Message abandonment
- ④ Code switching
- ⑤ Literal translation
- ⑥ Approximation
- ⑦ Paraphrase or Circumlocution
- ⑧ Word coinage
- ⑨ Non-linguistic strategies.

以上の分類の結果を、分散分析、 χ^2 検定を用いて分析した。

3 結果と考察

(1) 学力下位群は上位群よりも回避方略を有意に多く用い、上位群は下位群よりも達成方略を有意に多く用いた。このことは Q&A に顕著であった。このことから、EFL 学習者は、学力が高まるにつれ、より難度の高い効果的な CS を用いることができるようになって考えられる。

また、上位群は、下位群よりも Preferred language を有意に多く反応することから、学力が高まるにつれ、CS を用いなくともコミュニケーション上の障害を克服できるようになると考えられ

る。言い換えれば、過度な CS の使用は、言語習得を妨げる可能性も考えられ、accuracy と fluency をバランスよく強調する指導が望まれる。

(2) EFL 中学生は、Description のような伝達内容を重視するタスクにおいて、Q&A のような回答形式重視のタスクよりも多くの情報を正確に伝達することができた。一方、Q&A では、Description よりも message abandonment や paraphrase を有意に多く用いた。

このことから学習者は、Q&A のような elicited task において、英問を手掛かりに、より難度の高い効果的な達成方略が用いやすくなる可能性があると言える。このことは、communicative interaction の重要性が writing の領域にも及ぶことを実証する結果と言える。

(3) 学力と Task の違いは、学習者の CS の選択に、以下のような影響を及ぼした。学力上位群は、下位群よりも Q&A において難度の高い達成方略を有意に多く用いるが、Description においては、下位群との間に用いる CS の頻度に有意な差は現れなかった。

このことは、free task においては、学力上位群でも効果的な CS に訴える糸口がつかめなかったことを意味する。

一方、学力下位群は、Task の違いにかかわらず、選択する CS に有意な差は検出されなかった。これは、学力下位群の学習者が用いる CS のほとんどを Avoidance strategies が占めるからである。

(4) 質問される語彙の違いが学習者の CS の選択に影響を及ぼすのは、主に Approximation の出現頻度であった。EFL 中学生は、Q&A よりも Description において Approximation を有意に多く用いた。このことから、Description は、単語レベルでの言い換えを身につけるに適した Task であると考えられる。

4 教育的示唆

学習者の方略能力を活性化させるためには、事前に方略を指導することとともに、シラバスに意図的にコミュニケーション上の障害が起こる場面を設定する必要がある。

また、評価の際には、表現結果の文法的正確さ

だけではなく、表現過程に表れる CS をも重視し、加点的な評価を心掛けるべきである。学習者の CS に注目することは、学習者の EFL 学力の発達段階を知る新たな指標になりうるからである。教師は、促進者の役割を自覚し、学習者の英語使用上の誤りに対して寛容であるべきである。

Approximation の使用の可否が学力差を反映し

ていることから、語彙を豊富にする指導が入門期の EFL 学習者にとって特に肝要と思われる。

CS 指導の際に、Task の特性を生かし提示順序を考慮すれば、CS を指導する際により大きな効果をもたらすと考えられる。学習者が CS を単語レベルから文レベルへと質的に向上させる契機になる可能性があるからである。

Speech における Analytic Evaluation と Holistic Evaluation

福井県立鯖江高等学校教諭

内藤 徹

資料: p.151

1 はじめに

スピーチの評価は音声言語を対象とするので、文字言語と比べて後戻りできず、また時間的にも制約があり、困難な点が多い。そして、その評価法についても、ANALYTIC(AL) EVALUATION (以下A.E.と略)と HOLISTIC (IMPRESSIONISTIC) EVALUATION (以下H.E.と略)が考えられ、どちらがどういう場合に効果的なのかは明らかにされていない。

今回、高校生を対象とする英語弁論において、この評価に関するデータを得ることができた。この研究が、SPEECHのみならず、ORAL COMMUNICATIONの評価法にも、一つのヒントになれば幸いである。

2 先行文献研究

2.1 SPEAKING および SPEECH の評価

測定法として、直接測定法 (DIRECT MEASUREMENT)、半直接測定法 (SEMI-DIRECT MEASUREMENT)、間接測定法 (INDIRECT MEASUREMENT) が考えられる¹が、本論の中では直接測定法のみを取り扱う。

また、評価者 (審査員など) は評価の信頼性を高めるために、目標言語の高い運用能力を持ち、専門的に熟練した者が、明確に定義づけられた採点基準に従って評価を行う必要がある²。そして、客観的な評価をすることも大切である。ハロー効果 (HALO EFFECT) によってスピーキングやスピーチの信頼性が約 3% 低下したとの報告もあ

り³、注意を要する点である。

実用性から見た評価の問題点は、①採点に要する時間と採点のしやすさ、②実施に要する時間と場所や設備などの実施のしやすさ、の2点が考えられる⁴。

①の場合、A.E.は評価が複雑でかつ煩雑となり、時間の面でも問題になるのだが、評価の客観性を高めるためには評価基準を複数設定することが望ましい。しかし、これは短い評価時間、評価のしやすさなどの実用性と反することになり、評価の適切さを損うことにもなる。この点に関しては、H.E.の方が勝っていると言えるが、信頼性の面では問題点が残る。

2.2 WRITING の評価からの示唆

Stiggins and Bridgeford (1985) の定義では、HOLISTIC SCORING と ANALYTIC SCORING は次のようになる。

Holistic scoring calls for the reader to rate overall writing proficiency on a single rating scale. Analytical scoring breaks performance down into component parts (e.g. organization, wording, ideas) for rating on multiple scales.⁵

Cooper (1977), Kaczmarek (1980), Harris (1988) などが述べているように、H.E.は主観的なので信頼性がときどき問題になる。したがって、Homburg (1984) が言っているように、INTER-RATER RELIABILITY と INTRA-RATER RELIABILITY に十分注意する必要がある⁶。

前者は今回の研究で取り扱う部分であり、後者

は訓練などによってカバーできる部分でもある。さらに、彼は Cooper (1977) と同様、H.E.の信頼性を増すために、評価者の訓練が必要であると述べている⁷。

そして、Kaczmarek (1980) の次の言及は注目に値する。

Subjective methods of evaluating essays work about as well as objective scoring techniques and the former methods are strongly correlated with other measures of ESL proficiency which have independent claims to validity. ...

The teacher's subjective score may actually be as consistent as a similar evaluation by a small number of trained raters.⁸

その他、Perkins (1983) は、次のように述べている。

Holistic scoring may have the highest construct validity when overall attained writing proficiency is the construct to be assessed.⁹

また、Homburg (1984) は、次のように述べている。

Many ESL professionals consider the holistic grading of ESL compositions to be valid.¹⁰

そして、小谷 (1989) や Heaton (1989) も H.E. を肯定的にとらえている。さらに、Heaton (1989) は次のようにも述べている。

Impression marks must be based on impression only. Impression marking is generally found to be much faster than analytic or mechanical marking.¹¹

H.E. が実用性において優れているということは、多くの者の意見の一致するところであろう。

最後に、Heaton (1989) は、初級レベルの TESTER は FLUENCY よりも文法や語彙などの細部にとられるが、上級レベルになるにしたがって FLUENCY を重んずるようになるかと述べている¹²。

これは、初級レベルの評価者は ANALYTIC になりがちであるが、上級レベルになると全体的にとらえられるようになるということであろう。すなわち、上級レベルでは HOLISTIC な評価も

可能になると考えられる。文字言語と音声言語の違いはあるが、SPEECH においてもこのことが言えるのではないだろうか。

3 実験研究

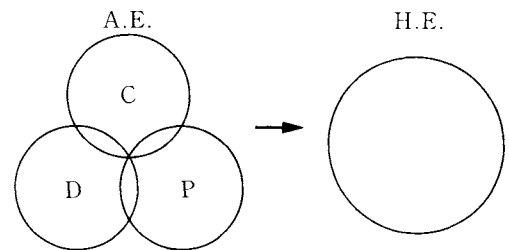
3.1 被験者と評価者および評価方法

- 1) 被験者: 高校英語弁論大会の出場者(5番—15番)
- 2) 評価者: 日本人教師4名とALT6名
- 3) 評価方法: A.E. (CONTENT, DELIVERY, PRONUNCIATIONの各項目) とH.E.の2種類。両評価法とも満点は40で、A.E.はCONTENT (20), DELIVERY (10), PRONUNCIATION (10) である。

CONTENT = 話の論理性, 文法性, 語彙, 誘引力, 等

DELIVERY = 訴える力, 態度, ジェスチャー, 等

PRONUNCIATION = 発音, 超分節音, 等
A.E.の各項目を総合的にとらえるものがH.E.と考える。[EVALUATION SHEETは資料参照(p.151)]



3.2 仮説

- 1) 英語の運用能力がある者が評価者 (EVALUATOR) になる場合、A.E.とH.E.の間には強い相関がある。
- 2) 評価は、特にCONTENTと相関が強い。

3.3 分析方法

相関 (PEARSON PRODUCT MOMENT COEFFICIENT)

有意差 (t-TEST, ONE-WAY ANOVA → RYAN'S METHOD)

分布 (STANDARD DEVIATION) 等

3.4. 結果および分析

表 1: 10 名の評価者の評価: N=11 (以下同様)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	NOTES:
TOTAL	302	325	314	326	346	333	375	264	354	351	A - E = A.E.
MEAN	27.5	29.5	28.5	29.6	31.5	30.3	34.1	24.0	32.2	31.9	F - J = H.E.
SD	2.40	3.34	2.64	3.08	3.09	3.47	3.50	3.93	2.40	1.68	A, B, F, G = 日本人教員
MAX	32	34	33	34	36	36	39	33	37	35	C, D, E, H, I, J = ALTs
MIN	23	24	25	24	27	23	30	19	27	30	
RANGE	9	10	8	10	9	13	9	14	10	5	

表 2: 表 1 の分散分析およびライアンの法

***** ANOVA *****					***** RYAN'S METHOD *****										
FACTOR	SS	DF	MS	F	LOCATION OF SIGNIFICANCE										
					A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
SSB	796.719	9	88.524	8.821											
SSW	1003.620	100	10.036												
TOTAL	1800.339	109													
SIGNIFICANCE OF F															
***p<0.001															

表 3: 10 名の評価点の相関行列

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
A		.82**	.44	.83**	.69*	.72*	.64*	.44	.62*	.81*	*** p<0.001
B			.11	.88***	.78**	.91***	.69*	.19	.38	.61*	** p<0.01
C				.17	.37	.14	.24	.58+	.37	.59+	* p<0.05
D					.68*	.81**	.75**	.15	.60+	.68*
E						.64*	.78**	.55+	.41	.66*	+ p<0.1
F							.61*	.11	.32	.57+	
G								.18	.37	.70*	
H									.65*	.55+	
I										.59+	
有意相関の数											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
	8	7	0	7	7	6	7	1	2	6	
A.E.=29						H.E.=24					

表 4: A.E.の平均点と H.E.の平均点, t-TEST, 相関

	A.E.	H.E.	t-TEST	相関係数
TOTAL	322.6	335.4	t=1.166	
MEAN	29.3	30.5	df=20	0.89*** (p<0.001)
SD	2.38	2.21	p<0.3	
MAX	33.0	35.8	NO SIGNIFICANCE	
MIN	26.2	28.0		
RANGE	6.8	7.8		

表 5: A.E.と H.E.の日本人と ALT の比較

	A.E.		H.E.	
	日本人(1)	ALT(2)	日本人(3)	ALT(4)
TOTAL	313.5	328.7	354.0	323.0
MEAN	28.5	29.9	32.2	29.4
SD	2.74	2.30	3.13	2.32
MAX	33.0	33.3	37.0	35.0
MIN	24.5	27.0	27.0	26.3
RANGE	8.5	6.3	10.0	8.7

表 6: 表 5 の分散分析およびライアンの法

***** ANOVA *****					***** RYAN'S METHOD *****		
FACTOR	SS	DF	MS	F	LOCATION OF SIGNIFICANCE		
SSB	82.055	3	27.352	3.619			
SSW	302.280	40	7.557		1	2	3
TOTAL	384.335	43			2		* = p < 0.05
SIGNIFICANCE OF F					3	*	
* p < 0.05					4		

表 7: A.E.の日本人と ALT, H.E.の日本人と ALT の評価点の相関行列

	1	2	3	4	
1		.85***	.87***	.53†	*** p < 0.001
2			.77**	.71*	** p < 0.01
3				.40	* p < 0.05
					+ p < 0.1

表 8: A.E.平均 (a), H.E.平均 (b), CONTENT 合計 (c), DELIVERY 合計 (d), PRONUNCIATION 合計 (e): 満点をすべて 40 点に換算 [c×0.4, d×0.8, e×0.8]

	a	b	c	d	e
TOTAL	322.5	335.4	347.2	312.0	291.2
MEAN	29.3	30.5	31.6	28.4	26.5
SD	2.39	2.21	1.92	4.03	2.96
MAX	33.0	35.8	34.4	34.4	31.2
MIN	26.2	28.0	29.2	22.4	23.2
RANGE	6.8	7.8	5.2	12.0	8.0

表 9: 表 8 の分散分析およびライアンの法

***** ANOVA *****					***** RYAN'S METHOD *****			
FACTOR	SS	DF	MS	F	LOCATION OF SIGNIFICANCE			
SSB	169.094	4	42.273	4.891	a	b	c	d
SSW	432.136	50	8.643		b			
TOTAL	601.230	54			c		* = p < 0.05	
SIGNIFICANCE OF F					d		* = p < 0.01	
p < 0.003**					e	*	*	

表 10: A.E.平均 (a), H.E.平均 (b), CONTENT 合計 (c), DELIVERY 合計 (d), PRONUNCIATION 合計 (e) の評価点の相関行列

	a	b	c	d	e	
a		.89***	.93***	.87***	.89***	*** p < 0.001
b			.83**	.75**	.76**	** p < 0.01
c				.78**	.71*	* p < 0.05
d					.66*	

3.5 考察

標準偏差は, 1.68-3.93 と, 分布に幅が見られる。最高点と最低点の幅は, 5-14 と, やはり幅がある (表 1)。分散分析によれば, 10 人の評価点の平均には, 0.1% 水準で有意差があり, ライアンの法では, G と H が他の評価者と 5% 水準での有意な点差が多い。そして, 標準偏差は H が 3.93 で最も大きく, 次に, G の 3.50, F の 3.47 となり, また逆に, J の 1.68 が最も小さく, 次いで, I の

2.40 となっている。また, H は, 最高点と最低点の幅も 14 と最大であるが, J は 5 で最小である。したがって, H.E. の方に評価者間の幅の大きさが見られる (表 2)。また, H は評価点の平均が 24.0 で最も厳しく, 続いて, A は 27.5 である。英語学の専門家は評点が厳しくなる傾向があると言われているが, この場合, A も H も英語学の専門である。相関に関しては, A.E.の方が H.E.よりも有意な相関の数がやや多い [A.E.29 個, H.E.24 個]。しかし, C, H, I を除けば, 全体的

にお互いの相関はかなり強い [有意相関の数6以上] (表3)。

A.E.の平均点とH.E.の平均点は、有意差はない($p < 0.3$)。そして、両方の相関は 0.89^{***} で0.1%水準の相関があり、かなり強い相関と言える(表4)。

そして、A.E.とH.E.の日本人とALTを比較すると(表5)、全体的に5%水準で有意差があり、ライアンの法では、A.E.の日本人とH.E.の日本人に5%水準で有意差があるが、その他は有意差は見られない(表6)。相関については、H.E.のALTはA.E.やH.E.の日本人とは相関はあまり強いとは言えないが、その他は有意な相関がある。したがって、日本人の方がA.E.とH.E.の相関がより強いと言える(表7)。

最後に、A.E.の三つの項目とA.E.とH.E.の評価の比較である。CONTENT, DELIVERY, PRONUNCIATIONの項目の中でDELIVERYが最も標準偏差が大きく(4.03)、評価点にバラつきがあることを示している(表8)。分散分析では、全体的に0.3%水準で有意差があり、ライアンの法では、PRONUNCIATIONはH.E.の平均と5%水準で有意差があり、特にCONTENTとは1%水準で有意差がある。発音は激しく評価されているようである(表9)。そして、相関に関しては、すべてにおいて有意な相関があり、各々かなり強い相関と言える。H.E.の平均とは、CONTENTが 0.83^{**} で最も強く、続いてPRONUNCIATIONの 0.76^{**} 、DELIVERYの 0.75^{**} となっている。ただし、A.E.の三つの項目は、A.E.の

平均とは内部相関であるので高くはなるが、中でもCONTENTとは 0.93^{***} と最も強い(表10)。

それでは、仮説の検証である。A.E.とH.E.は有意な評価点の差はなく、相関は0.1%水準で強い相関(0.89^{***})が見られる。したがって、仮説1)は証明されたことになる。英語の専門家が評価をすれば、どちらを用いてもあまり変わらないと言えよう。[前年度の調査でも、双方に 0.82^{***} という強い相関関係が見られた。N=35]そして、A.E., H.E.とも、A.E.の1項目であるCONTENTとは0.1%と0.5%水準で、かなり強い相関(0.93^{***} , 0.83^{**})があり、項目の中では最も高い係数である。したがって、仮説2)も証明されたことになる。

その他、英語学の専門家は評価点が厳しくなるという松居(1970)の研究がある¹³が、今回のデータでもそれがある程度裏づけられている。

4 おわりに

今回の研究の中で二つの仮説が証明されたが、評価者が英語の専門家であれば、H.E.でも十分にその効果をあげることができると言えよう。H.E.はPRACTICALITYの面で優れているが、VALIDITYやRELIABILITYが下がらないように十分に注意をする必要がある。したがって、評価にあまり慣れていない評価者には、A.E.の方が向いていると言えよう。

なお、今回のSPEECH CONTESTにおいてデータを提供してくださった英語の先生方に、お礼を申し上げる次第である。

参考文献

- 1 小川芳男(1982),『英語教授法辞典』三省堂, 595-598
- 2 Valette, R.M.(1977), *Modern Language Testing. 2nd Ed.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 157-161
- 3 Yorozuya, Ryuichi and J.W. Oller, Jr.(1980), "Oral Proficiency Scales: Construct Validity and the Halo Effect," *Language Learning*, 30,1, 135-153
- 4 福井 保(1969),「英語テストとその形式(5) 音声テスト—話すことのテスト」『現代英語教育8月号』, 14
- 5 Stiggins, R.J. and N.J. Bridgeford(1983), "An analysis of published tests of writing proficiency" *Educational Measurement: Issues and Practices*, 26
- 6 Homburg, T.J.(1984), "Holistic Evaluation of ESL Compositions: Can It Be Validated Objectively?" *TESOL Quarterly*, 18(1), 87
- 7 ———, 102
- 8 Kaczmarek, C.M.(1980), "Scoring and Rating Essay Tasks"

- in J.W. Oller, Jr. and K. Perkins(eds), *Research in language testing*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc., 151-157
 - 9 Perkins, K.(1983), "On the Use of Composition Scoring Techniques, Objective Measures, and Objective Tests to Evaluate ESL Writing Ability." *TESOL Quarterly*, 17(4):652
 - 10 Homburg, T.J.(1984), 87
 - 11 Heaton, J.B.(1989), *Writing English Language Tests* (New Edition) Harlow, Essex: Longman Group Ltd., 147
 - 12 ———, 148
 - 13 松居 司(1970),「Oral Productionのテスト問題作成と評価という観点から」『現代英語教育2月号』研究社出版, 17
- ◀その他の参考文献▶
青木昭六(1985),『英語の評価論』大修館書店
岡 秀夫(1984),『英語のスピーキング』大修館書店
沖原勝昭(1985),『英語のライティング』大修館書店

吉田一衛 (1984), 『英語のリスニング』大修館書店
 Ueno, Keiri(1992), *A Comparative Study of Holistic and Analytic Evaluations of EFL Compositions Written by Japanese High School Students*, M.A. Thesis Joetsu University of Education
 Hatch, Evelyn and Hossein Farhady(1982), *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*, Newbury House Publishers,

Inc.
 Larsen-Freeman, Diane and Michael H. Long(1992), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman Group Ltd.
 Underhill, Nic(1989), *Testing Spoken Language*, Cambridge University Press

資料

EVALUATION SHEET

- JTE MALE
 AET FEMALE

YOUR NAME _____ IF YOU DON'T MIND.

PLEASE EVALUATE NOS. 5-15 STUDENTS' SPEECHES. THIS SHEET IS FOR 'HOLISTIC (IMPRESSIONISTIC) EVALUATION.'

FULL MARK IS 40 POINTS.

STUDENTS	HOLISTIC EVALUATION	MEMO
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

EVALUATION SHEET

- JTE MALE
 AET FEMALE

YOUR NAME _____ IF YOU DON'T MIND.

PLEASE EVALUATE NOS. 5-15 STUDENTS' SPEECHES. THIS SHEET IS FOR 'ANALYTIC(AL) EVALUATION.'

FULL MARK IS 40 POINTS.

STUDENTS	CONTENT (20)	DELIVERY (10)	PRON. (10)	TOTAL (40)	MEMO
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					