



STEP BULLETIN

Vol.8
1996

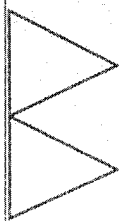
第8回「英検」研究助成 報告

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



BULLETIN

はじめに ———— 学習効果を上げる方策と研究

——— 第8回研究助成に寄せて

(助)日本英語検定協会会長 梶木隆一

国際化と情報化の急速な進展につれて、今や英語は単なる外国語ではなく、国際語または世界語として広く認められている。わが国でも英語は第二の国語に近くなり、毎日の新聞を見れば、英語を仮名に書きかえた外来語がきわめて多く用いられていることがわかる。また、外国の土を踏まなくても、国内にいながら多数の外国人に直接会ったり話したりする機会も少なくない。この時勢に対応して、小学校でも何らかの形で英語学習を取り入れようという気運が高まっている。

本協会が実施している実用英語技能検定は、コミュニケーション能力の充実に主眼をおいて実際に役立つ英語の学力と技能の検定に努めているが、年間の受験者総数が300万の大台を超えるようになった。これは学歴・年齢・性別を問わず一般の英語学習熱がきわめて高いことを示しているが、志願者の圧倒的多数は2級以下を旨とす中高の生徒諸君である。現在では、テレビ、ラジオ、カセットなどの普及によって、英語を独学で勉強する道はいくらでもあるが、本格的な学習は正規の学校教育によるほかない。現実には、中学入学当初は、だれでも初めて接する英語に強い興味を抱くのに、夏休みを過ぎると、関心が弱くなる者が多いようである。どうしたら初心を忘れずに学習意欲を持続させることができるかが、最も大きな課題であろう。理屈を抜きにして、基本的な英語表現に慣れ親しむようにすれば、応用能力は自然に体得できるはずで、“Practice makes perfect.”ということわざもある。

中高で英語を担当している先生たちが、いろいろな悪条件に直面しながら、少しでも学習効果を上げるために努力と工夫を重ねている姿に敬意を表したい。この助成制度は今回で8回目になるが、中高の英語教育の向上に少しでも寄与することを念願としている。今回も多数の応募の中から独創的な調査、実践・研究12編を選び、この“STEP BULLETIN” Vol. 8に掲載することにした。英語教育に関心のある各位の参考になれば幸いである。

目次

• はじめに—— 学習効果を上げる方策と研究 —— 第8回研究助成に寄せて	（財）日本英語検定協会会長 梶木隆一	• 3
第8回「英検」研究助成報告・論文		• 7
• 審査を終えて（報告総評）—— 池田 央		• 9
• 報告別講評 —— 羽鳥博愛／池田 央／小池生夫／大友賢二		• 10
【A—研究部門】		
• IQ と外国語習得能力との相関 —— 理数的 IQ と言語的 IQ の四技能にはたす役割 三重県立松阪工業高等学校教諭（申請時：津市立橋南中学校） 木戸口英樹		• 17
• Narration の評価における方略的能力測定基準の作成への一考察 （英検準1級の場合） 岡山県立岡山朝日高等学校教諭（申請時：同倉敷天城高等学校） 平松章弘		• 28
【B—実践部門】		
• 生徒が主体的に取り組むこれからの LL 授業のあり方 —— コミュニケーション能力を高める LL とティーム・ティーチングの融合した授業 東京都／筑波大学附属中学校教諭（申請時：埼玉大学教育学部附属中学校） 肥沼則明		• 39
• 中・高連携の視点からみた、コミュニケーションの方略的能力の育成（共同研究） 〈代表者〉鹿児島県／鹿屋市立鹿屋東中学校教諭（申請時：同佐多町立第一佐多中学校） 小林俊一郎		• 55
• 論説文の読解における発問（question）と修正的フィードバック（corrective feedback） が学習者の応答に及ぼす影響に関する質的分析（共同研究） 〈代表者〉埼玉県／浦和明の星女子高等学校教諭 小磯 敦		• 66
• ドラマ教育を通じたオーラル・コミュニケーション能力の分析と評価（共同研究） 〈代表者〉北海道室蘭清水丘高等学校教諭 釣 晴彦		• 76
• マルチメディアを利用したコミュニケーション能力の育成（共同研究） 〈代表者〉千葉県立銚子商業高等学校教諭 菅生 隆		• 89
【C—調査部門】		
• 高校生の英語語彙学習 —— 提示された単語をどのように覚えていくのか 東京都／学習院高等科教諭 山本昭夫		• 102

第8回 「英検」研究助成スケジュール	◎テーマ募集 (D論文部門は論文そのものを募集)	平成7年2月～3月
	◎選考	平成7年4月～5月
	◎入選発表	平成7年6月中旬
	◎報告書作成期間 (A,B,C部門)	平成7年7月～8年4月

- 高校生の好む学習スタイルとその個人差のパターン 110
埼玉県立朝霞高等学校教諭 岡田順子
- 生徒の書いた英作文のコミュニカビリティ 120
愛知県立千種高等学校教諭 木村友保

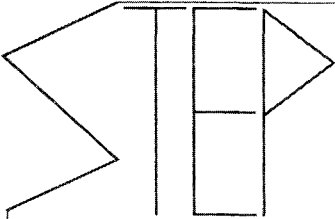
【D—論文部門】

- 四技能を統合する総合的英語学習指導と態度・意欲の変容 (共同研究) 127
——平成6年度普通高校1年生英語の実践研究
〈代表者〉大阪府立久米田高等学校教諭 溝畑保之
- AET とのチーム・ティーチングにおける高校生の個人レベルの学習論に関する一考察 137
京都府立南丹高等学校教諭 亀谷貴英

特別報告

- 生涯学習の観点から日本人の英語能力発達過程を探る 146
——項目応答理論の応用 (財)日本英語検定協会 研究開発センター
- ◇付録：英検受験状況データ 150
昭和61～平成7年(10年間)の年度別受験状況 / 平成7年度受験状況：学生・社会人別受験状況，級別一次・二次受験状況，男女別受験状況，年齢層別受験状況，都道府県別受験状況 / 英検年表
- 第1～7回：「英検」研究助成・入選テーマ / 第9回 (平成8年度)：助成対象研究 156

【選考委員】 <small>・敬称略・順不同</small> <small>・役職は委嘱当時</small>	草原 克豪	文部省生涯学習局長
	古賀 範理	文部省初等中等教育局主任教科書調査官
	増井 俊明	全国高等学校長協会会長
	中 進士	全日本中学校長会会長
	古川 稀久	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	(財)日本英語検定協会・会長 東京外国語大学名誉教授
	羽鳥 博愛	(財)日本英語検定協会・検定委員長 聖徳大学教授 東京学芸大学名誉教授



平成7年度
第8回
研究助成報告

◆総評

◆講評

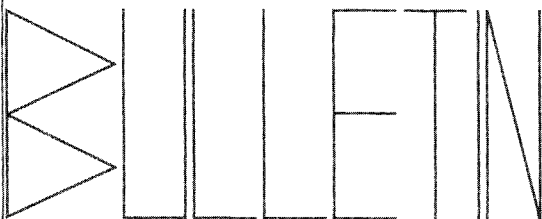
◆報告書・論文

A・研究部門 1・2

B・実践部門 1・2・3・4・5

C・調査部門 1・2・3

D・論文部門 1・2



研究助成で取り上げられる研究テーマも回を重ねるにつれて、多彩になってくるようで喜ばしい限りです。今回は研究部門で2件（中学、高校教員各1件）、実践部門で5件（中学教員2件、高校教員3件）、調査部門で3件（ともに高校教員）、論文部門で2件（ともに高校教員）でしたが、いずれも優れた研究で、助成の主旨が生かされたと思って喜んでおります。

「研究部門」では、英語の習得とIQの関係、Narration問題（英検準1級）におけるコミュニケーション方略の評価基準に関する問題、「実践部門」では、LL施設の有効な利用法の提案、コミュニケーションで重要な方略的能力の養成に関する授業実践報告、論説文の読解指導での教師と生徒間の応答内容の授業分析、ドラマ教育によるオーラル・コミュニケーション能力アップの実践研究、マルチメディアを利用した効果的指導例などが含まれています。また、「調査部門」では、高校生の語彙学習の問題、高校生の好む学習スタイルの問題、生徒の書いた英作文のコミュニケーション能力の調査などが取り上げられ、「論文部門」では、総合英語学習指導法による生徒の態度・意欲の変容に関する研究、AETとのチーム・ティーチングに対する生徒の態度分析などが含まれます。

このように、これらの研究がカバーする範囲は極めて多様であり、伝統的なリーディング一辺倒の古い英語教育のイメージしかもたない者にとっては、これだけ多くの熱心な試みがなされていることに敬意の念と隔世の感を抱かないわけにはいきません。論文報告の章立てや参考文献の書き方なども統一化されてきて、報告書としての体裁がずいぶん整ってきたように思います。

アメリカの学会などに出席して強く感じることは、何かの試みに対して、そのよさを主張しようとする、いつもその主張に対して“evidence”を示せ、と言われることです。ただよかったと言うのではなく、その主張を支持する証拠を示すことが研究を行うことの本来の目的です。結果を表やグラフに表すことも、あるいは高度な統計的検定や多変量解析を用いることも、このevidence-based reasoningを行うための手段にほかなりません。自分の主張の正当性を支持するための証拠固めとして実験計画や統計的分析を用いるわけですから、統計の誤用や乱用を防ぐ最大の武器は、自分の行っている分析法がつねに証拠の提供に役立っているものかどうかの視点に立って考えることであるように思います。そのことをよく考えてなされた研究報告は、やはり優れた研究報告となっているようです。

報告別講評

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

A. 研究部門 報告 1 ————— 講評

IQ と外国語習得能力との相関——理数的 IQ
と言語的 IQ の四技能に果たす役割

(報告者: 木戸口英樹)

この研究報告書は、扱っている内容が難しいにもかかわらず、読みやすく書かれている。研究論文という、張り切りすぎて、わかりにくく読みにくいものが多いが、このように読みやすさに配慮して書いてくれたのには感心した。全体として論文の形態は整っているし、苦心した統計的処理の結果も、さりげなく、さっと示しているのも好感がもてる。

研究しようとしたことは、検証事項 1~3 に示されていることであるが、これについては望んでいたような結果は出せなかった。しかし、出てきた結果を踏まえて「結論」で述べていることが実に良い。この研究を通じて、いろいろと考えたことが生かされていて、他の人たちにも役立つような英語教育についての貴重な意見にまとまっているのである。

調査の途中で副産物的にわかったことで、私たちに参考になることも少なくない。それは IQ が 3 レベルの者と、4, 5 レベルの者との能力的な違い、言語的 IQ 優位群や理数的 IQ 優位群よりは、言語・理数同等群が多いこと、統制群の成績もけっこう良いことなどである。

木戸口先生の考察した中学校 3 年間で学習する事項を含む exercise も、面白い発想である。これは、今後活用の余地があるように思う。

今回最初に意図したような結果が出なかったのは、先生考案の適性検査と学力テストに原因があるのかもしれない。これらについては、今後内容を再検討してみることを薦めたい。しかし、今回の調査に関連していくつものテストを工夫して作

ったという熱意には感銘した。

A. 研究部門 報告 2 ————— 講評

Narration の評価の方略的能力測定基準の作成への一考察 (英検準 1 級の場合)

(報告者: 平松章弘)

会話でとっさに答えられない (たとえば言いたい英語が出ない)、会話の流れを途絶えさせないためにどういう方略をとるか。これは英語そのものの能力のほかに、実際のコミュニカティブな能力の中では重要な要素を占めていると言えます。このことに着目した本研究は、英検準 1 級の二次試験で用いられる 4 コマの連続絵の描写を題材にしながら、たいへん興味深いテーマを追求したものであるでしょう。

コミュニケーション方略の例としては、Tarone (1977) のあげる分類、avoidance, paraphrase, appeal for assistance, mime などの方略が、絵を見てのナレーションで、どのくらい使われているか、また、量的な分析としては、Ellis (1984) を参考にした情報単位が総語数に対してどのくらい現れているかなどが、native, 大学院生、大学生、高校生のグループで比較されています。

ただ、コミュニカティブな能力の測定は、実際のリアル場面に近い状況での測定であるため、複雑な要素が入り込むことが考えられ、ペーパーテストのような、ある意味で人工的な場面での測定のように、明瞭な結果を出しにくい面は十分想像できます。また、統計的に確実な結論を出すだけの十分なサンプルを集められなかったこともあって、いま直ちにはっきりした結論をこの結果から導くことは困難と思われませんが、着眼点としては面白く、この経験をふまえて、問題点を整理し、

予想される仮説がより浮き彫りにされる条件を考えて、更なる研究計画の発展につながることを期待しています。

B. 実践部門 報告 1 講評

生徒が主体的に取り組むこれからの LL 授業のあり方

(報告者: 肥沼則明)

肥沼則明氏の論文は、均斉のとれた明解な構成になっている。実践報告書として行きとどいたものと評価してよい。

氏は、コミュニケーション能力を高める授業を進めるには、LL の利用とティーム・ティーチングの融合した授業が効果があがることを、仮説と検証の方法で述べている。

すなわち、氏は、仮説 1 として「ALT との対話活動を含んだ LL の授業は、LL のみの授業より生徒のプロダクション能力を高めることができる」とし、仮説 2 として「ALT との対話活動を含んだ LL の授業は、LL のみの授業より、生徒を意欲的に授業に取り組ませることができる」とする。

一般に、とかく LL 授業はコミュニケーション活動をする上で、基礎基本を徹底するのに役立つが、コミュニケーション活動そのものには不向きであると考えられている。氏はこの考え方に反対で、LL でリスニング、スピーキングの基礎をつくり、それと連動して ALT と対話練習でコミュニケーション・プラクティスを行うことにより、コミュニケーション・ストラテジーの養成を目指し、一層コミュニケーション能力の向上をはかることができると発表している。

仮説 1、2 の内容は、研究の事前から十分予想されることではあったが、この研究によって、LL の時代が過ぎたような声があるのをものともせず、かえって新しい息吹きを LL 教育に感じさ

せるようになったという印象を受ける。これは得難いことである。

実践部門 報告 2 講評

中・高連携の視点からみた、コミュニケーションの方略的能力の育成 (共同研究)

(報告者: [代表] 小林俊一郎)

外国語のコミュニケーション能力を構成している要因を、文法能力、社会言語学的能力、談話能力、方略的能力と分類することはよく行われていることである。その中で、方略的能力は「コミュニケーションを図ろうとする態度の養成」に関連して、盛んに議論的となっている話題の一つである。

この実践研究は、その方略的能力を養成するために行われた実践の記録である。報告書は、1. 研究の動機、2. 先行研究からの知見、3. 授業実践、4. 変容の考察、5. 今後の課題と、まとまった柱を立てて構成されている。

先行研究や授業実践は、きわめて理路整然とまとめられていて、参考になるところが多く、貴重な研究結果である。こうした実践結果をどのように解釈し、その効果をいかに評価できるかは、まさに、4 の「変容の考察」にかかっているといえることができる。

ここでは、「言い換え」と「ジェスチャー」を方略的能力の評価項目としているが、今後の研究のために、改善すればなおさらしい実践研究になるのではないかということは、次のような点であろう。

第一は、ここで言っている方略的能力の中の「言い換え」と、われわれが普通教室で行っている「文構造の指導」とはどのように異なるかということである。たとえば、when を用いて「言い換え」とすることが見られるが、それと when を

用いた「文構造の指導」とはどのように異なるのかという点である。

第二は、面接における測定基準とその測定法についてである。たとえば、データの統計的有意性の究明などがあれば、なお明確に評価が可能になるのであろう。

第三は、被験者の数の問題で、9名という数値はその結果の適切な解釈に妥当なものであるかということである。

こうしたことを検討の上、今後の実践研究が行われたならば、より意味のある研究が行われると考えられる。ますますの発展を祈るものである。

B. 実践部門 報告3 ————— 講評

論説文の読解における発問 (question) と修正的フィードバック (corrective feedback) が学習者の応答に及ぼす影響に関する質的分析 (共同研究)

(報告者: [代表] 小磯 敦)

どのような学習の場合でも、教師の質問に対する生徒 (学習者) の応答、それに対する教師のフィードバック、とくに誤りの応答に対する教師の修正的フィードバックによって、しだいに学習が形成されていきます。その際、教師と学習者との間の発話のやりとりが、その後の学習形成にどう関わっていくかを分析することは意味があります。この研究は、論説文の読解を題材として、私立ミッション系女子高校および公立高校における授業分析を通じて、この問題に接近しようと試み始めたものです。

ここでは、Fanselow (1987) による談話分析のためのカテゴリ FOCUS や、都研 (1986) の授業研究に見られる談話分析の視点などをもとに、独自の授業分析シートを開発され、それをもとに集められた総計6クラスのデータにもとづいて、考

察が加えられています。

全体的に見ると、日本のクラスに見られる特徴がよく出ているように思われ、教師の発言は、どうしても説明中心の情報提示的発言 (informing moves) が多く、Initiation → Response → Feedback の発話の流れは少ないように感じられます。しかし、その割合は教師によっても異なり、また、同じ教師でも、授業回数を重ねることによって変わってきます。こうした集積された数字を見ただけでも、日本の授業の特徴がかいま見られるような気がします。

現場の教師に対するアンケート調査からも、授業における読解指導はほとんど日本語で行われていることがよく分かります。こうした実態を踏まえた上で、こういった指導法を計画していくのがよいか、そこまでの答えは出ていませんが、残された期待はたいへん大きいと言えます。

B. 実践部門 報告4 ————— 講評

ドラマ教育を通じたオーラル・コミュニケーション能力の分析と評価 (共同研究)

(報告者: [代表] 釣 晴彦)

ドラマの指導をすれば、その中で感情を込めて発声することなども練習させるわけであるから、何となくオーラル・コミュニケーションの能力が高まるのではないかと考えられるが、それを客観的な検討の対象としたのは意義のあることである。

この種の実践報告は、ややもすると、上演を果たしたときの感激に酔いしれたような報告が多いのであるが、この報告者は、その点、指導の経過やその成果を冷静に記述しているので、好感がもてる。

学校全体の授業体系をこわさないように、最初のうちには共通で授業を行い、ドラマコースとそうでないコースに分けたあとも、ドラマコース以外

の生徒にも不利にならないように、それ相当の内容のある授業をしているのも立派である。実験的なことをやった場合、統制コースの生徒が不利になるような計画を立てるのは、現場での実践では避けるべきであるが、そういう心配はこの試みではないようである。

実践報告ではあるが、なるべく本格的な研究論文の形に近づけようとして、仮説を立てたり、統計的に有意差を検定している努力には敬意を表する。しかし、このような実践では、正直なところ、あまり厳密なことは言えないので、もう少し常識的な扱い方でよかったと思う。そして、その省けた努力を、ドラマ指導で直面した種々の問題、英語に習熟させるための苦勞、ALTとの仕事の分担、その他を整理して示してもらったほうが、今後ほかの人がドラマの指導をする上で有益だったろうと思う。

アンケートの内容ももっと研究して、概括的なことではなく、具体的に突込んだものにしてもらったら、さらに良い報告書になったであろう。

B. 実践部門 報告 5 ————— 講評

マルチメディアを利用したコミュニケーション能力の育成 (共同研究)

(報告者: [代表] 菅生 隆)

最近では、電子機器を活用した英語教育の実践が各所で試みられています。また、ALTの協力や国際間通信による生きた英語の学習も可能になり、英語教育の環境も、以前とは比べようもないほどに向上してきました。問題は、その中にかかっている中身を盛り込むかということでしょう。

本報告は、そうした新しい時代における英語教授法としてのさまざまな実践的試みと可能性について報告しています。とくに中心は、マルチメディア対応のコンピュータ教室を利用した英語実務

教育と、二人の日本人教師(英語科と商業科)とALTとのティーム・ティーチングによるコミュニケーション・ルームと呼ばれる教室での授業です。教室には、Projector, VTR, Laser Disk, BS Tunerなどの機器が用意され、設備に恵まれた、うらやましいばかりの学校といえるでしょう。

授業の記述は、具体的で分かりやすく、そのほかの英単語学習のための小テストを含む課外授業や開放講座、電子メールによる姉妹校との交流授業などを含めて、書かれている授業プログラムの内容は盛り沢山なものとなっています。これらをすべてこなすのは大変でしょうが、選ばれたどの教材がどのくらいの割合(例えば時間にして)で試みられているのか知りたいものです。

マルチメディアを利用したコミュニケーション能力の育成は、これからの英語教育を発展させていく上での要になると思いますが、この報告は、これからそうした方向を目指して、新しい授業を展開して行こうと考えておられる他校の教師たちに、多くの方向付けと示唆を与えてくれるに違いありません。

今後は、試みられた様々なプログラムのうち、成果の大きかったもの、そうでなかったものなど、客観的データを積み重ねていって、その具体的評価結果が報告されることを期待しています。

C. 調査部門 報告 1 ————— 講評

高校生の英語語彙学習——提示された単語をどのように覚えていくのか

(報告者: 山本昭夫)

今回の報告では、あとで習うテキストに出る語をプリテストで扱っている。これだと通常の場合とは違うので、あまりうまい研究計画とは思えない。しかし、プリテストで調査開始前の生徒の実態を把握しておくことは大切である。今回のよう

な場合なら、中学校3年程度の一般的な語のテストをして、それぞれの生徒の語彙力を前もって測定しておくによかったであろう。

調査がただ1回しか行われていないのはものさびしい。ただ、1回であっても、対象とした被験者が300人以上ならまだよいが、52名というのは少ない。52名という少数であってもケース・スタディ的に一人一人の場合をもっと突込んで研究していればよいのであるが、それも不十分である。

以上のような欠点はあるものの、この調査報告から学ぶべきこともあるので、今後行われるであろう同種の調査研究の参考となる点を指摘しておきたい。

高校生は単語の意味を思い出すとき、何らかの形でつながりを手がかりにしているようである。どういことが手がかりとして有効かをさらにくわしく検討すると、指導上有益であろう。また、生徒の個性や学力による手がかりの相違を調べることも、研究としては面白い。

また、文中でくり返し使われている語は記憶に残るといことも少し述べられているが、これは現実によく起こることなので、この点について、種々の条件を考慮して研究してみると有益である。

直後のテストだけではなく、1か月後にも一部の生徒にテストを行っているが、このように長期的効果に留意することも、教育の研究では忘れないようにしたい。

C. 調査部門 報告2 ————— 講評

高校生の好む学習スタイルとその個人差のパターン

(報告者: 岡田順子)

「学習」ということに関しては、いくつかのスタイルがあると考えることができる。しかし、そ

のうちの特定の学習スタイルが、すべての学習者に対して最良唯一のものではない。外国語としての英語学習・指導に関しても、このことは例外ではない。つまり、外国語についての単一の教え方があらゆる学習者にとって最適であるとは言えないのである。Cronbachの「適性処遇交互作用」(Aptitude Treatment Interaction: ATI)の研究でも、このことは明らかである。

本調査は、外国語(英語)教育の中で「教師に求められているのは、コミュニケーション重視の授業がよい授業であるという理由で、単純に、体を使う活動や体験的学習(Kinesthetic learning)、手作業による学習(Tactile learning)、そしてグループ学習(Group learning)を生徒に押しつけるということはないだろうか。」という、きわめて重要で、興味深い視点に立つものである。629名の高校生の学習スタイルに関して、その好みの度合を調査したものである。

その結果は、全体のデータからは聴覚学習が二義的好みのスタイルとして選ばれていること、また、学校別、性別、学習動機別、学年別で好みの学習スタイルにかなりの個人差があることが明らかになったということである。

この調査の視点は、きわめて興味深いものがある。わが国の中学校や高等学校において、外国語習得能力の低下があるとすれば、こうした角度からの考察が学習・指導の分野で必要であろう。

今後の研究において注意しなければならないことは、1) 標本数、2) 結果の解釈に関してである。すべての被験者を合計すれば629名であるが、学校別という変数を取るにはあまりにも少なすぎる標本数もあり、ご指摘のとおり、それぞれ最低30名の被験者は必要であろう。これが、分散分析結果の解釈にも大きな影響を与えているので、このデータで、一般化することの難しさが見られる。報告者のなお一層の発展を祈るものである。

C. 調査部門 報告 3 ————— 講評

生徒の書いた英作文のコミュニケーション能力

(報告者: 木村友保)

本研究は、生徒に日記を英文で書かせ、その英文の練磨と評価のあり方について分析した好論文である。すなわち、高校生 10 人を、100 名を超えるライティング指導を受けた者の中から選び、外国に住むネイティブ・スピーカー 6 名と、日本人ベテラン英語教師 6 名に添削と評価を依頼した。彼らは間隔をおいて郵送されてくる英文を数か月間一つずつ 15 回直したという。長期間にわたって気の長い困難な実験的作業を続けた。

目的の一つであるライティングにおけるコミュニケーション能力測定の方法は、よく工夫してあって、reasonable である。英作文のコミュニケーション能力ということは、文章全体がよく理解できる度合いを言うのである。

提出された生徒からの英文をていねいに読み、審査者がそれを自然な英語で表現し直してくれる。それを、あらかじめ生徒自身から出された日本語による大意と比較してみて、英文の内容が同じであれば、コミュニケーション能力が高いということにしている。さらに、同一の英文に対して、2 人の審査者の判断が一致して高ければ評価の安定をはかることができる。

予想される生徒の様々な英文の間違いを訂正し、スタイルを整えるのにネイティブの力を借りたというが、これは自由なライティングの指導学習法を開発する上に必要な協力体制であり、これをつくったことに感じ入った。ますます必要となるライティングによるコミュニケーションの学習方法として、示唆に富む論文である。

D. 論文部門 1 ————— 講評

四技能を統合する総合的英語学習指導と態度・意欲の変容——平成 6 年度普通高校 1 年生英語の実践研究 (共同研究)

(報告者: [代表] 溝畑保之)

外国語の学習の度合いを構成する要因は、多くの角度から考察されなければならない。指導の質、学習者の言語適性、学習者の知能、学習時間、学習持続性などがその主な要因となっていることは、これまでの研究で明らかである。この中で特に、学習時間と、学習持続性が最も重要である。問題は、いかにしたら、学習持続性を保つことが可能かであろう。

この実践研究は、「音声を中心に幅広い活動を通して英語を使用させることで英語学習への意欲が生まれてくる」という立場をとって、様々な活動を実施し、アンケートをとり、その結果を分析したものである。様々な活動には、自己評価カード、レターライティング、語彙指導、辞書指導、スピーチ指導など、幅広い考察がなされている。

外国語学習者の学習持続性を保つには、教師の指導の質もさることながら、いかにして、さらに外国語学習を持続させることが可能であるかという視点を重視したということで、この実践研究は大きな意味がある。

アンケート調査の結果は、きわめて明確な、「マクネマーの 2×2 分割法」で処理されており、統計的にも意味がある分析を行っている。

ただ、一つ考えなければならないことは、「外国語学習に関する態度や意欲」とは何かということであろう。ここで、調査された項目は、10 項目に及ぶものであるが、その項目は、ほんとうに外国語学習に関する態度や意欲を示すものであるかという点である。つまり、ここで取り上げた態度や意欲は、外国語学習の態度や意欲として妥当

な事項であるかという問題である。

「態度」を測定するためには、まず何が外国語学習の態度であるかということの概念規定が明確でなければならない。そうした測定対象の概念化の次に重要なことは、そのための具体的行動見本による具現化であろう。その点を再検討して、今後の実践研究をさらに発展させることを願うものである。

D. 論文部門 2 ————— 講評

AET とのティーム・ティーチングにおける 高校生の個人レベルの学習論に関する一考察

(報告者： 亀谷貴英)

亀谷氏の論文は、AET と JTE の学習者に対する役割を、学習者の英語能力、英語への興味などとの関連で分析した点で、教授や学習上、この三者がどのような関連性をもったほうがよいかを示唆する好論文である。

氏は、これを、40 項目の相対立する意見を 6 段階のスケールでプロフィールをつくり、それを統計処理して三つの因子を求めている。その結果

は、次のとおりであるという。

すなわち、高等学校で行われている習熟度別クラスのうち、中または低学力生徒が多いクラスでは JTE の出番を多くし、AET が補助にまわり、日本語を授業中に多く取り入れ、遊びの要素を取り入れた授業を展開すればよい。しかし、高学力の生徒が多いクラスでは、AET の出番を多くし、JTE が補助に、日本語を授業中に多く取り入れ、遊びの要素を盛った授業を展開するのがよい。そして、AET を重視する生徒の特色は、女子、英語好き、英会話が得意、海外経験あり、進学希望である。それに対して、日本語重視は男子、英語嫌い、英会話不得意、という分析結果が出ているという。だいたい予想される結果であるが、これをきちんと分析して出しているところに価値がある。

ただ、AET の活躍を多くし、日本人教員が補助にまわってもなお、授業中に日本語を多く取り入れるという結果になるというのは、いかがなものであろうか。AET の活躍を多くすれば、当然英語が教室で多く使用され、高学力の高校生グループには歓迎されるのではなからうか。少なくともそのような指導がほしいということになるう。

IQ と外国語習得能力との相関

—— 理数的 IQ と言語的 IQ の四技能にはたす役割

三重県立松阪工業高等学校教諭
(申請時: 津市立橋南中学校教諭)

木戸口 英樹

資料: p. 27

1 はじめに

外国語習得と IQ (知能指数) との関係は、学校教員、特に中学・高校の英語教員にとっては興味あるテーマであろう。IQ の高さは外国語習得と関係あるのだろうか。また、一般的に、文科系教科の得意な生徒は理科系教科の得意な生徒より英語力が勝ると考えられているが、はたしてそのような格差が客観的に存在するのであるか。この研究では、知能 (intelligence) を大きく理数的知能と言語的知能に分け、それぞれの知能と外国語適性 (aptitude) の相関、英語学力 (四技能中の listening, writing) との相関を探る。

従来、学校教育における英語教授法の工夫はさまざまな形で研究されてきたものの、これらは大部分がクラスを単位としており、個人レベルでの能力の適性や知能因子については、ほとんど考慮に入れられてこなかった。そのために、ややもすると、生徒の英語力の差は教室における教授法の差であると考えられ、個々の生徒の認知レベルでの英語力は考察されてこなかった。このことは、少なくとも日本の学校英語教育においては、否定できない事実であろう。本研究では、生徒の異なる IQ プロフィール (理数的 IQ の優位な生徒、言語的 IQ の優位な生徒、理数的 / 言語的 IQ が同等な生徒) がどのような言語適性や学力を示すのかを検討し、それぞれの IQ タイプの生徒に応じ、どのような教授法の工夫や改善がなされるべきなのかを考察する。また、個々の生徒が客観的に自己の知能プロフィールを知り効果的な学習方略をたてるための一つの手段としたい。

本研究では、まず知能検査、知能と適性、知能と学力、について、先行研究を概観し、そこから

生じる現在の問題を考えながら知能と学力について実験を行い、その結果を考察したい。

2 先行研究

2.1 知能検査

本研究では、「知能とはいったい何であるのか」といった、知能そのものの合理的解釈や論理づけは二義的なものとする。そこで、知能検査、つまりテストにより測定された知能を客観的に実証できる知能とみなし、本研究で取り上げる。まず、知能検査の歴史から考察する。

今日の知能検査法の発達の二大源流はビネーとゴールトンであり、この両者が合流して今日の知能検査法ができあがっている。Binet (1900) は知能の極めて低い精神薄弱児の問題の解釈を試みたが、彼の知能検査法の対象となる精神現象は、それが一般から異状へと変移する差別的な側面を実験的に考察することであった。一方、Galton (1883) は、知能を包括するさらに一般的な精神能力を検査する精神検査法を研究し、統計学と心理学を結合させたが、Binet の知能検査法と融合して、Terman (1916) らの Stanford 大学一派へと発展する。さらに、この流れは、一方で集団知能検査法の有力な基礎となり、また一方では知能検査理論の出発点ともなった。

2.1.1 知能検査の理論——知能の因子観

Spearman (1904) は、知能の内容に理論的な根拠を与えた最初の学者で、知能を二つの因子、一般因子 g と特殊因子 s に分けた。一般因子は、すべての知的な働きに共通な知能の因子である。また特殊因子は、特殊な働きをする知能因子であり、一般因子に含まれる。この理論が発展し、ト

ムソン(Thomson, G. H)やサーストン(Thurstone, L. L.)らが、因子分析法にもとづいて知能の因子説を確立した。

因子分析法 (method of factor analysis) とは、テスト相互の相関値から一つの相関行列をつくり、各テストに含まれる因子量を計算する方法であり、重因子分析法 (method of multiple factor analysis) へと展開する。Thomson (1951) の sampling theory では、知能は互いに多数の独立した因子から成り立っており、一般因子は想定しなかった。

Thurstone (1931)らは重因子説を唱えたが、彼は始めに一次的な特殊因子を考え、あとで二次的な一般因子を導き出した。彼は、多くのテスト結果を因子分析法で調べ、特殊因子(基本的精神能力, primary mental abilities)として知覚的速さ(P)、空間的思考(S)、数の能力(N)、言語の能力(V)、記憶(M)、語の流暢さ(W)、帰納(I)を見だし、これらに共通する二次的な一般因子があることを確かめ、これを一般的能力 (general abilities) と呼んだ。

最近の研究では、ギルフォード (Guilford, J. P., 1956) らは、まず知能の構造モデルを想定し、次に、このモデルから推定される因子を仮定した。そして、実際のテスト問題によってその因子を発見する方法により推定された因子は120に及んでいる。

2.1.2 集団知能検査法

ビネー式知能検査は個別検査法であったが、現在の集団検査法では、多数の被験者のデータを統計的に処理している。アメリカ陸軍団体式知能検査(Alpha式とBeta式, 1919)は初期の集団知能検査であるが、日本でも、ビネーをもとに標準化された集団知能検査は1919年以来約100種が考案されている。

集団知能検査法と個別的検査法の顕著な相違は、検査に要する時間であり、前者は後者ほど時間を必要としない。また、問題は主に筆記問題であり、動作性のものはない。ゆえに、集団知能検査は統計的な処理・解釈が前提となる。

2.1.3 知能指数 (IQ)

Binet や Simon (1908, 1911) には、知能テストの結果をIQで表す考えはなかった。知能年齢 (Mental Age, MA) がわかれば知的停滞児を鑑別できるからである。彼らは生活年齢 (chronologi-

cal Age, CA) より MA が2歳以上低ければ、つまり $CA - MA > 2$ を知的遅滞児とした。シュテルン (Stern, W. 1912) は、 $MA \div CA$ の式を提唱し、今日の「知能指数」の概念を導入した。この概念を実際の知能テストに応用したのがターマン (Terman, L. M., 1916) で、 $MA \div CA \times 100 = IQ$ でIQを算出し、IQによって知能段階を区分した。彼以降、知能テストは年齢ごとにIQが正規分布を描くように標準化されている。

2.2 知能と適性

言語適性については、適性検査として Carroll and Sapon (1957) の Modern Language Aptitude Test (MLAT) がある。Carroll (1965) は、このテストデータを因子分析し、言語適性の「四つの要素」を提唱した。

1. Phonemic Coding Ability
2. Grammatical Sensitivity
3. Inductive Language Learning Ability
4. Memory and Learning

MLAT に匹敵する検査として、Pimsleur (1966, 1968) の the Pimsleur-Language Aptitude Battery (LAB) がある。LABでは、特に帰納的言語学習能力と聴解能力を重要な適性要因としている。両者の一致する適性能力として、帰納的言語能力があげられる。

本研究の適性検査でも、この帰納的言語能力とIQの相関を測定するものとする。

知能と適性との相関の先行研究として、Gardener, Lambert (1972), Skehan (1980), Wesche (1982) をあげることができる。

まず、IQとAptitudeとの典型的な相関は、Gardener and Lambert (1972) の報告した0.41で、これはIQとMLAT Part 4の words in sentences との相関である。一方、Skehan (1980) は、同じくIQとMLAT Part 4で0.39の値を報告している。また Skehan は、適性テストに言語IQの尺度を取り入れて因子分析を行った結果、適性として言語材料を分析する能力の因子を大きく取り上げた。適性テストはこの分析能力に0.3の有意な相関があったと報告している (1989)。Wesche et al. (1982) は、MLATとThurstone (1965) の Primary Mental Abilities Test (PMA) を実施した結果、相関は0.67であったと報告している。

以上の研究から、Skehan, Carroll, Pimsleur ら

は、言語適性に関係する知能として、一般知能因子 g による推論能力の重要な働きに注目している。

2.3 知能と学力

日本の集団知能検査として、鈴木ビネー式知能検査（鈴木治太郎, 1916）、田中ビネー式知能検査（田中寛一, 1943）以来、サーストン（Thurstone, 1945）、ギルフォード（Guilford, 1959）、ヴァーノン（Vernon, 1960）などの近年の研究を取り入れながら、数多くの知能検査が考案されている。今日、中学校現場で利用されている集団知能検査として、教研式知能検査（図書文化出版）、新田中 B 式知能検査（金子書房）、京大 NX 知能検査（大成出版）などがあるが、いずれも知能の構造を因子分析という統計的手法で捉えている検査だと考えてよい。

学力と知能の相関の研究はほとんどなされていないが、応用研究所（1964）は、高校2年生で IQ（教研式高校知能検査）と英語の標準学力検査の相関を調べたところ、A 式（文字）では 0.52、B 式（図形）では 0.05 であったと報告している。また、新田中 B 式では IQ と各 5 教科の標準学力との相関は 0.5～0.7 であったと報告している（岡本, 1964）。これらの研究からも、学力と知能との相関がかなり見られることがわかる。

2.4 問題点

先行研究として測定知能の研究は進められているが、知能と適性、知能と学力との相関に関する研究がさらに進められる必要がある。特に本研究のように、測定知能を理数的 IQ、言語的 IQ に分類し、それぞれの知能群と特定教科（英語）との相関を明らかにしようとする研究は、先行研究では見当たらない。

なお、近年、知能の測定は人権的配慮から避けられる傾向にあるが、測定された知能を生涯変ることのない恒常的なものと考えず（知能の恒常性は現在の心理学では否定されている）、あくまで測定時点での個人プロフィールとみなし、またそのプロフィールは将来発展性のあるものだと考え、正しく分析的に活用すれば、非常に有益なものになりうると考えられる。

3 実験

3.1 目的

測定知能指数と学習達成能力にはかなりの相関 IQ と外国語習得能力との相関

があることは先行研究でも知られているが、知能の種類と特定教科の学力を分析的に関連づけた研究は見られない。

本研究では、知能を理数的 IQ と言語的 IQ に分類し、さらに理数的 IQ の優位な生徒、言語的 IQ の優位な生徒、理数的／言語的 IQ の等しい生徒、の 3 種に分類し、それぞれの IQ 群が二つの異なる授業形態（Oral Input+Grammar Translation と Grammar Translation のみ）を経てどのような特徴を示すのかを、適性テスト、学力テストを行い、統計的に分析・検討する。

3.2 検証事項

本研究では、被験者に約 1 年間、主に Communicative な Oral Approach で授業を実践し、一般的に考えられがちな以下の 3 点を検証事項として設定した。はたしてこれらの検証事項が客観性のあるものなのか否かを、実験を通して、具体的に検証したい。

検証事項 1: 記憶力において、言語的記憶力と言語的 IQ の優位な生徒との間には相関がある。

検証事項 2: 帰納的言語推理能力においては言語的 IQ の優位な生徒は理数的 IQ の優位な生徒に勝る。

検証事項 3: 標準的文法力テスト・リスニングテストにおいては、言語的 IQ の優位な生徒が理数的 IQ の優位な生徒に勝る。

以上、**検証事項 1～3** は、すべて言語的 IQ の優位性を認めている。これは、一般的に考えられている文科系生徒の外国語に対する優位性と一致する。

また、この段階では、理数的／言語的 IQ の等しい生徒の相対的な位置については予測不可能であるので、実験結果を待つものとする。

次に、本研究では、統制群を設定している。これは、実験群への Oral Input が各 IQ 群にどのような効果をもたらすのかを比較するための基準であり、実験群と統制群のテスト結果を直接比較するためのものではない。

3.3 被験者

被験者は、三重県津市の公立中学校 1 年生 6 クラス 220 名（男子 119 名、女子 101 名）である。このうち、実験群として Oral Input を与えた生

徒は、4クラス145名（男子76名、女子69名）である。被験者はすべて英語学習の初心者である。また、学力については、小学校卒業時の成績を参考に、各クラスに偏りがないように生徒の割振りを行っている。

3.4 実験と方法

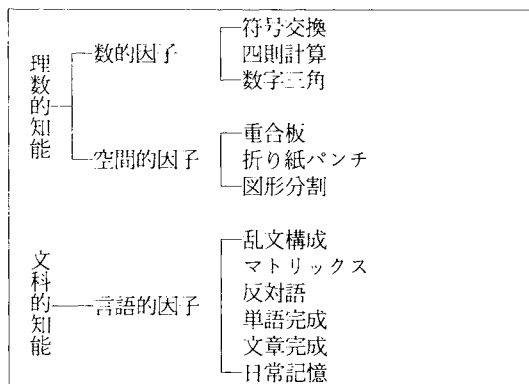
実験方法は以下のとおりとする。

- 1) 知能検査を実施し、知能を2種（言語的IQ、理数的IQ）に分類して、生徒を3種のタイプ（言語的IQが優位/理数的IQが優位/両IQが等しい）のいずれかに分類する。
- 2) 4月当初から1年間にわたり、実験群に十分なOral Inputを与えるが、統制群には与えない。
- 3) 実験群・統制群に適性テスト、標準学力テストを行い、それぞれの結果と3種のIQタイプを比較・検討する。

3.4.1 知能検査

本研究で実施する知能検査（京大NX知能検査）は、因子分析により知能を構造的にとらえ、その姿から個性や特徴をつかもうとするもので、下位検査別偏差値表が暦年齢別に作成され、暦年齢で区分して、それぞれの集団について標準化している。また、下位検査ごとに偏差値に換算し、そのプロフィールを描くことにより、個人内の知的発達の特徴が読み取れる。知能因子として、知能を数的因子、空間的因子、言語的因子に分け、それぞれの因子につき、3~6の下位検査がある。図1は各因子と下位検査の関係である。

図1: 京大NX知能検査の因子および下位検査



本研究では、理数的知能として学習努力知能（環境に左右され獲得的なものとされる結晶性知能, Cattell, 1963）ではなく、素質的・遺伝的知

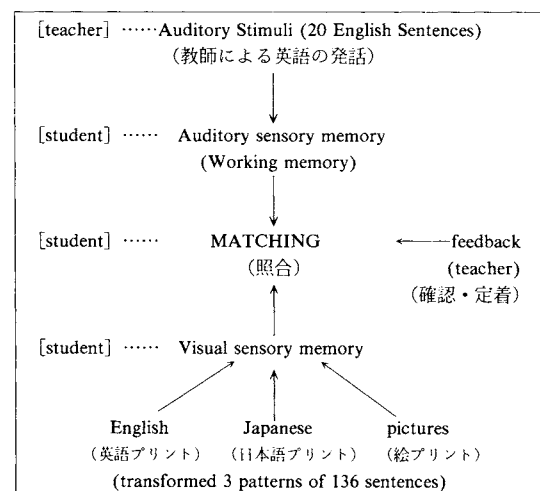
能（問題解決の基礎的能力であり生得的とされる流動性知能, Cattell, 1963）である空間的因子の三つの下位検査を取り上げた。同様に、文科的知能として、言語因子の三つの下位検査（乱文構成、マトリックス、文章完成）を下位検査として取り上げた。

3.4.2 Oral Input

本研究では、自作の exercise (Kidoguchi, 1995) を実験群の生徒に約1年間 Oral Input として与えた。この exercise は、生徒の receptive perception (Tarone and Yule, 1989) を訓練するもので、生徒の発話 (production) は要求しない。Dulay, Burt and Krashen (1982) らは、目標言語の rules を内在化させるために初心者には、まず十分な Oral Input を与えるべきだと述べている。また Larsen-Freeman and Long (1991) も、入門期の production-oriented method に対する input-based method の優位性を主張している。

内容: この exercise は、中学校3年間で学習すべき文型・文法事項（合計136）が網羅されている。また、語彙、内容は van Ek (1975) の threshold level に従い、生徒にアンケートをとって、その結果を参考に、中学生の日常生活の中の会話を描き、取り組みやすいものとした。この exercise は授業時間の冒頭15分ほどを使う。図2はこの exercise の流れを示したものである。

図2: Exercise のフローチャート



まず、教師が136の文から任意な20の英文を選び、英語で発話する。生徒の作業は、その発話を聞き、解答用プリントの136の項目の中から該

当する答えを選んで1~20の数字を書き込むだけである。解答用プリントは3種類あり、136の項目がそれぞれ英語、日本語、絵で書かれたものを、授業ごとにローテーションして使う。Feedbackとして答え合わせがすぐ行われる。この答え合わせにより、それぞれ3種のプリントの項目と音声としての英語を一致させたり確認したりできるため、定着の機会となる。

この exercise では、Oral Input の文型や文法の説明は一切ない。教師の音声(英語)と situation (日本語、英語、絵)から、interlanguage (Selinker, 1972) の内在化をねらったものである。

なお、3種の解答用プリントは Version 1 から Version 4 まで、難易度別に年間カリキュラムに従って変えてゆく(資料1参照)。

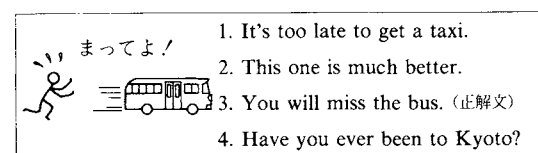
3.4.3 適性テスト

本研究では、言語適性テストを作成し実施したが、作成の根拠として、Carroll と Pimsleur の両者の適性検査 (MLAT および LAB) に共通な要素—inductive language learning ability を取り上げ、適性テストの重要な要素とした。また、Memory and learning については、Carroll が取り上げている適性要素である。以下は、適性テストの内容である。

1) Memory and learning:

このテストは、基本文 136 の絵から任意に選んだ 20 個の絵を見せ、各絵につき、四つの spoken English の中から絵を説明しているものを選ぶものである(図3参照)。

図3: 適性テスト (Memory and learning) の例

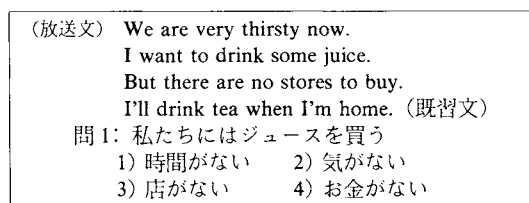


このテストでは、学習記憶力と IQ との相関を測定する。テストでは、native speaker が録音したテープを使用した。

2) Inductive learning ability:

このテストでは基本文 136 を data base とした未習の会話文を聞かせ、その内容を帰納的に推論させた。このテストは、既習の基本文 136 の任意の 1 文を 4 文から成る英会話の 1 文として取り入れ、spoken English として生徒に聞かせ、内容を推測・選択させるものである(図4参照)。

図4: 適性テスト (Inductive learning Ability) の例



このテスト (全 15 問) では、帰納的言語能力と IQ の相関を測定する。このテストでも、native speaker の録音テープを使用した。

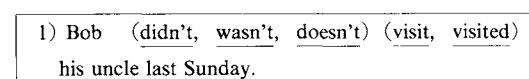
3.4.4 学力テスト

実施する標準学力テストは、本研究の特別指導カリキュラムの内容を考慮し、以下のものを作成した。

1) Grammar Test

問題はすべて、2~3 の選択肢の中から答えを選ぶ選択問題とした。留意することは、実験群・統制群ともに中学 1 年生であるが、実験群は、Oral Input により、1 年間ですでに 3 年間の学習内容が無意識のうちに与えられていることである。そこでこのテストでは、実験群は Oral Input での data base をもとに帰納的に正しい答えを推論する文法力を測定する。統制群では、1 年生での学習範囲内で、未習の文法事項に対する応用力を測定することになる。問題数は 68 問で、すべて典型的な中学標準問題とした(図5参照)。

図5: Grammar Test の問題例



2) Listening Test

中学 1 年生終了時での文法項目および語彙を用いて問題を作成し、絵を見て答えるものから normal speed の会話文まで、設問ごとに難易度を上げていった(資料2参照)。このテストでは、spoken English を聞き取る力を測定するために、正規の学習範囲内での文法事項および語彙のみを使用し、生徒の不安感を除いた。問題数は生徒の集中力を考慮して 20 問とし、native speaker の吹き込みによるテープを使用した。

3.5 データ分析方法

1) 知能検査結果を、理数的 IQ の優位な生徒、言語的 IQ の優位な生徒、理数的/言語的 IQ

が同レベルの生徒、の3グループに分類し、それぞれの正規分布を確認する。

理数的IQの知能因子として、3種の下位検査(図形分割、折り紙パンチ、重合板)の偏差値を平均して標準化し、5段階に理数的知能レベルを設定した。同様に、言語的IQの知能因子として、3種の下位検査(乱文構成、マトリックス、文章完成)の偏差値を平均し、5段階の言語的知能レベルを設定した。1~5それぞれの段階の偏差値は以下のとおりである(1=440~480, 2=481~540, 3=541~640, 4=641~750, 5=751~)。このスケールにより、例えば、理数的知能が言語的知能を1ランク以上上まわれば、理数的知能の優位な生徒と定義した。理数的/言語的知能が同ランクであれば、理数的/言語的知能が同レベルの生徒と見なした。

- 2) 適性テスト/標準学力テストの得点をそれぞれ100点に換算し、3種のIQグループごとに5段階IQレベルとテストの得点の相関(ピアソンの偏差積相関)係数 r を求める。
- 3) 3種のIQグループの中位、上位である3および4/5レベルの生徒を抽出し、この二つのレベルで、それぞれのIQ群の適性および学力との特徴を t 検定で比較・分析する。各IQ群の1~5レベルに等分散仮説が成り立たなければ、ウェルチ(Welche, B.L)による自由度(df)の修正を行う。

4 結果・考察

(注:ここでは、言語的IQ優位群=Verbal IQ, 理数的/言語的IQ同等群=Even IQ, 理数的IQ優位群=Non-Verbal IQ, とする)

4.1 IQ分布

表1から読み取れるように、実験群全体の生徒(N=150)の1~5レベルのIQ分布は、正規分布との適合度 χ^2 検定を行ったところ、正規分布はしておらず($\chi^2_{0.01} < 25.3$), 3種のIQ群に分類しても、有意水準1%では、Even IQ群を除いては、正規分布はしていなかった。

一方、統制群(N=75)においても、表2から読み取れるように、1~5レベル全体のIQ分布は正規分布しておらず($\chi^2_{0.01} < 24.1$), 3種のIQ群に分類すると、有意水準1%では、Even IQ群を除いては正規分布はしていなかった。

表1: 知能の種類とレベルによる分布(実験群)

種類\レベル	1 level	2 level	3 level	4 level	5 level	total	$\chi^2(0.01)$
Verbal IQ	0	3	12	15	4	34	$p < 2.7$
Even IQ	3	15	45	13	0	76	$p > 24.5$
Non-Verbal IQ	0	1	7	27	5	40	$p < 30.3$
観測値(O)	3	19	64	55	9	150	$p < 25.3$
期待値(E)	11	36	56	36	11	150	

$\chi^2_{0.01} = 25.3$ df=4 p<0.01 n.s.: non significant

表2: 知能の種類とレベルによる分布(統制群)

種類\レベル	1 level	2 level	3 level	4 level	5 level	total	$\chi^2(0.01)$
Verbal IQ	0	0	4	9	1	14	$p < 12.2$
Even IQ	1	5	15	6	3	30	$p > 2.46$
Non-Verbal IQ	0	2	9	19	1	31	$p < 25.9$
観測値(O)	1	7	28	34	5	75	$p < 24.1$
期待値(E)	5	18	29	18	5	75	

$\chi^2_{0.01} = 24.1$ df= (4) p<0.01 n.s.: non significant

表3: 適性テスト(Memory)の平均得点(M)とIQ群別相関係数(r)(実験群)

	Verbal IQ N=34	Even IQ N=72	Non-V IQ N=39
Memory	M=7.4	M=6.7	M=7.5
	SD=2.03	SD=2.4	SD=1.96
	r=0.27	r=0.33	r=0.38

4.1.1 考察

実験の対象となった生徒は地方都市部の平均的な中学生であり、生徒は入学試験で選別されていない。ゆえに、彼らの能力差は非常に大きく、IQレベルにおいては、1から5までの多様なレベルの生徒が混在しているのが現状である。

3種のIQ群の分布人数を見ると、実験群・統制群ともに言語的IQの優位な生徒数が、理数的/言語的IQの等しい生徒数の約半数と少ないことがわかる。これは、中学生の段階では、理数的IQ、言語的IQいずれかへの分化がそれほど顕著に進んでいないからだと考えることができる。

4.2 実験群・適性テスト(言語的記憶力)

まず、適性テスト(Memory)の結果を見る(表3参照)。このテストでは、各IQ群とも、テストの得点と各IQ群には有意な相関は見られなかった(相関係数 r はそれぞれ0.27, 0.33, 0.38と低い)。

そこで、この結果にさらに正確な統計的分析を加えてみる。つまり、各IQ群の3レベル(中位グループ)と4/5レベル(上位グループ)を取り上げ、この二つのレベルで各IQ群相互の得点の有意差を t 検定により検証した(1/2レベルの下位グループは、得点の信頼性に欠けるため除外した)。

なお、各 IQ 群は等分散仮説が成り立たないの
で、ウェルチ (Welche, B.L.) による自由度 (df)
の修正を行った。

t-検定の結果、各 IQ 群の 3, 4/5 レベルの間で
も有意差は認められなかった (各 IQ 群の平均値、
7.8, 7.9, 7.8の間には有意差はなかった) (表4参照)。

表4: IQ 群別 3, 4/5 レベルの適性テスト (Memory)
の平均得点 (M) (実験群)

	Verbal IQ				Even IQ				Non-Verbal IQ			
	level	N	M	SD	level	N	M	SD	level	N	M	SD
Memory	3	12	7.3	2.4	3	45	7.0	2.1	3	7	6.1	2.3
	4/5	19	7.8	0.9	4/5	13	7.9	2.1	4/5	31	7.8	1.8

表5: 適性テスト (Induction) の平均得点 (M) と
IQ 群別相関係数 (r) (実験群)

	Verbal IQ N=34	Even IQ N=72	Non-V IQ N=39
Induction	M=6.8 SD=1.6 r=0.54	M=6.7 SD=1.68 r=0.22	M=6.5 SD=1.62 r=0.18

s.g>0.01

表6: IQ 群別 3, 4/5 レベルの適性テスト (Induc-
tion) の平均得点 (M) (実験群)

	Verbal IQ				Even IQ				Non-Verbal IQ			
	level	N	M	SD	level	N	M	SD	level	N	M	SD
Induction	3	12	6.8	1.6	3	45	7.0	1.5	3	7	6.3	2.8
	4/5	19	7.3	0.9	4/5	13	6.6	1.0	4/5	31	6.6	1.3

表7: 標準学力テスト (Grammar) の平均得点 (M)
と IQ 群別相関係数 (r) (実験群)

	Verbal IQ N=34	Even IQ N=72	Non-V IQ N=39
Grammar	M=54.9 SD=10.0 r=0.19	M=55.6 SD=11.1 r=0.50	M=57.6 SD=10.4 r=0.32

s.g>0.01

4.2.1 考察——検証事項1について

記憶力については、言語的記憶力を Memory
Test を用いて実験を行ったが、数理的 IQ 群と言
語的 IQ 群との間には有意差は認められなかつた。
つまり、言語的記憶力においては、両 IQ 群の間
に差はないことになり、検証事項1 (記憶力と言
語的 IQ との間に相関がある) は棄却されたこと
になる。なお、心理学では、記憶力は後天的学習
知能とされている。

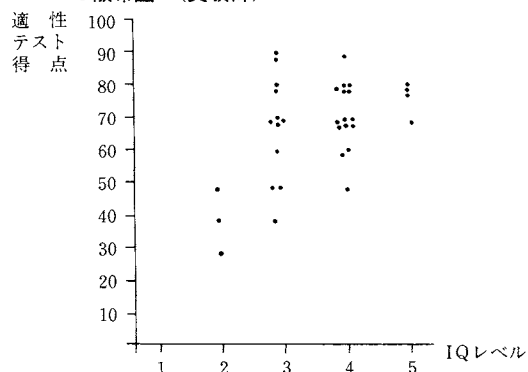
4.3 実験群・適性テスト (帰納的言語能力)

次に、適性テスト (Induction) の結果を見る
(表5参照)。このテストでは、Verbal IQ 群に
0.54 ($p<0.01$) の有意な相関が見られた。

IQ と外国語習得能力との相関

この Verbal IQ 群におけるそれぞれ1~5 レ
ベルのテスト得点分布は図6のとおりである。

図6: 適性テスト (Induction) の得点と Verbal IQ 群
の散布図 (実験群)



次に 3, 4/5 の IQ レベルでこのテスト結果を
分析すると表6になる。

t-検定の結果3 レベルにおいては、各 IQ 群相互
に有意差は見られなかったが、4/5 レベルでは、
Verbal IQ 群 (M=7.3) が Even IQ 群と Non-
Verbal IQ 群との間で、それぞれ $p<0.1$, $p<$
0.05 の有意差が見られた。

以上の結果から、実験群の適性テスト (Induc-
tion) においては、Verbal IQ 群の 4/5 レベルが
帰納的言語能力において優位を示したことになる。

4.3.1 考察——検証事項2について

検証事項2 (帰納的言語推理能力においては、
言語 IQ の優位な生徒は数理的 IQ の優位な生徒
に勝る) は実証され、言語的 IQ 群に帰納的言語
能力の優位性が見られた。これは、Carroll や
Skehan の先行研究を追認する形となった。しか
し、ここで注意すべきことは、言語的 IQ 群が帰
納的言語能力と相関があるのは IQ が3 レベルで
はなく、4/5 の高いレベルに限定されていること
である。これは、今回の実験でわかった注目すべ
き新しい事実である。

4.4 実験群・標準テスト——(Grammar/ Listening)

まず Grammar テストにおいては、Even IQ 群
に 0.5 ($p<0.01$) の有意な相関が見られた (表7 参
照)。

この Even IQ 群における、それぞれ1~5 レ
ベルのテスト得点の分布は図7のとおりである。

また 3, 4/5 の IQ レベルでこのテスト結果を
分析すると表8になる。

図7: 標準学力テスト (Grammar) の得点と Even IQ 群の散布図 (実験群)

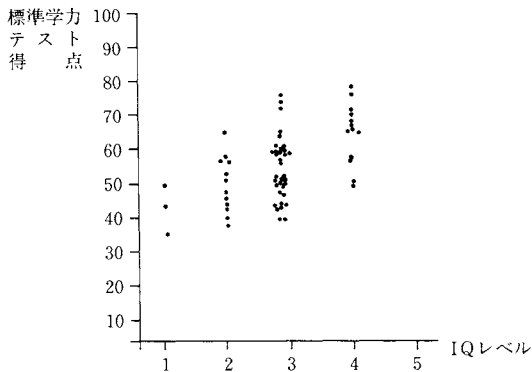


表8: IQ 群別 3, 4/5 レベルの標準学力テスト (Grammar) の平均得点 (M) (実験群)

	Verbal IQ				Even IQ				Non-Verbal IQ			
	level	N	M	SD	level	N	M	SD	level	N	M	SD
Grammar	3	12	53.9	12.4	3	45	55.8	10.6	3	7	54.4	5.4
	4/5	19	56.6	8.9	4/5	13	64.5	8.9	4/5	31	57.3	10.3

表9: 標準学力テスト (Listening) の平均得点 (M) と IQ 群別相関係数 (r) (実験群)

	Verbal IQ	N - 34	Even IQ	N - 72	Non-V IQ	N - 39
Listening	M = 56.2		M = 53.3		M = 55.4	
	SD = 11.4		SD = 15.1		SD = 19.4	
	r = 0.06		r = 0.27		r = 0.02	
	s.g > 0.05					

表10: IQ 群別 3, 4/5 レベルの標準学力テスト (Listening) の平均得点 (M) (実験群)

	Verbal IQ				Even IQ				Non-Verbal IQ			
	level	N	M	SD	level	N	M	SD	level	N	M	SD
Listening	3	12	53.8	12.1	3	45	51.4	15.8	3	7	55.3	20.9
	4/5	19	57.6	11.5	4/5	13	64.5	10.8	4/5	31	55.5	19.7

t-検定の結果3レベルでは、各IQ群相互に有意差は見られなかったが、4/5レベルでは Even IQ (M=64.5) が Verbal IQ と Non-Verbal IQ との間で有意差 (p<0.01) が見られた。

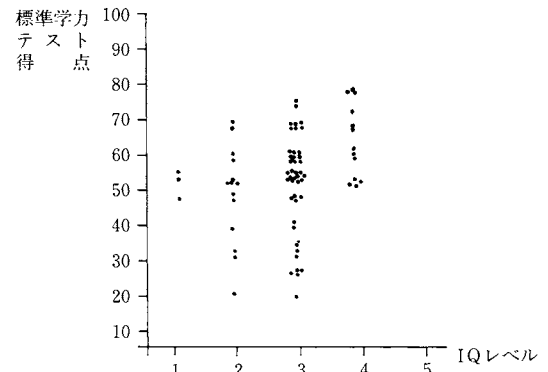
一方、Listening テストの結果でも (表9 参照)、Even IQ 群に 0.27 (p<0.05) の相関が見られた (この相関は低いが、他の二つの IQ 群 0.06, 0.02 と比較すると、かなり相関があると言える)。

この Even IQ 群における、それぞれ 1~5 レベルのテスト得点分布は図8のとおりである。

また 3, 4/5 の IQ レベルで、このテスト結果を分析すると、表10になる。

t-検定の結果 Listening テストにおいても、3レベルでは各IQ群相互に有意差は見られなかつ

図8: 標準学力テスト (Listening) の得点と Even IQ 群の散布図 (実験群)



たが、4/5レベルにおいて Even IQ 群 (M=64.5) に Verbal IQ 群と Non-Verbal IQ 群との間で有意差が見られた (p<0.01)。

以上の結果から、実験群の標準テストにおいては、Even IQ 群の 4/5 の IQ レベルが Grammar テスト・Listening テストの両テストに優位を示したことになる。

4.4.1 考察——検証事項3について

実験群の標準テストでは、Grammar テスト、Listening テストともに理数的/言語的 IQ が等しい生徒の得点が優位であった。本研究の検証事項3 (標準的文法力テスト・リスニングテストにおいては、言語的 IQ の優位な生徒が理数的 IQ の優位な生徒に勝る) では、言語的 IQ の優位性を予測したが、言語 IQ 群の優位性は見られず、検証事項3 は実験群においては棄却されたことになる。

この理数的/言語的 IQ 群の優位性は、以下のように説明できよう。「言語学習の入門初期から多量の Oral Input を受け、同時に通常の Grammar Translation Method の授業を受けることにより、言語的 IQ の帰納的言語能力と理数的 IQ の理数系推理力が相互に外国語学習に機能した」。

しかし、ここでも注意したいことは、前述の適性テストと同様、標準学力テストにおいても上述のことは IQ レベルが3ではなく4/5レベルの生徒にだけ言えることである。ここでも IQ の絶対的優位性が高得点の大きな要因となっている。

4.5 統制群・標準テスト

ここで Oral Input の学習効果を客観的に測定するために、統制群の結果を見る。この統制群は現在でも広く行われている Grammar Translation

Method で1年間授業を受けており、Communication を主体とした英語はドリルのQ&Aを除いては、ほとんど行われてこなかった。

そこで、標準テスト (Grammar, Listening) の結果を見る。まず、Grammar テストにおいては、表 11 に示すとおり、Verbal IQ 群に 0.51 ($p < 0.01$) の有意な相関が見られた。

表 11: 標準学力テスト (Grammar) の平均得点 (M) と IQ 群別相関係数 (r) (統制群)

	Verbal IQ N=14	Even IQ N=30	Non-V IQ N=31
Grammar	M=62.1 SD=7.4 r=0.51	M=55.8 SD=10.4 r=0.43	M=55.1 SD=11.3 r=0.42

s.g>0.01

表 12: IQ 群別 3, 4/5 レベルの標準学力テスト (Grammar) の平均得点 (M) (統制群)

	Verbal IQ				Even IQ				Non-Verbal IQ			
	level	N	M	SD	level	N	M	SD	level	N	M	SD
Grammar	3	4	57.3	3.4	3	15	55.5	10.2	3	9	54.2	10.7
	4/5	10	64.1	7.8	4/5	9	60.4	11.5	4/5	20	57.7	9.1

表 13: 標準学力テスト (Listening) の平均得点 (M) と IQ 群別相関係数 (r) (統制群)

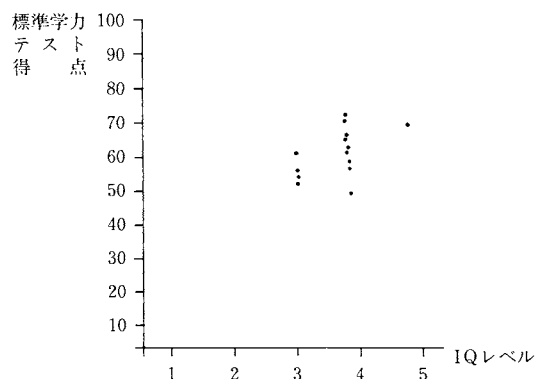
	Verbal IQ N=14	Even IQ N=30	Non-V IQ N=31
Listening	M=68.6 SD=16.4 r=0.81	M=56.7 SD=15.6 r=0.31	M=54.2 SD=14.7 r=0.14

s.g>0.01

表 14: IQ 群別 3, 4/5 レベルの標準学力テスト (Listening) の平均得点 (M) (統制群)

	Verbal IQ				Even IQ				Non-Verbal IQ			
	level	N	M	SD	level	N	M	SD	level	N	M	SD
Listening	3	4	53.3	18.9	3	15	56.5	15.9	3	9	51.9	16.6
	4/5	10	74.8	11.2	4/5	9	60.0	16.3	4/5	20	56.0	14.7

図9: 標準学力テスト (Grammar) の得点と Verbal IQ 群の散布図 (統制群)



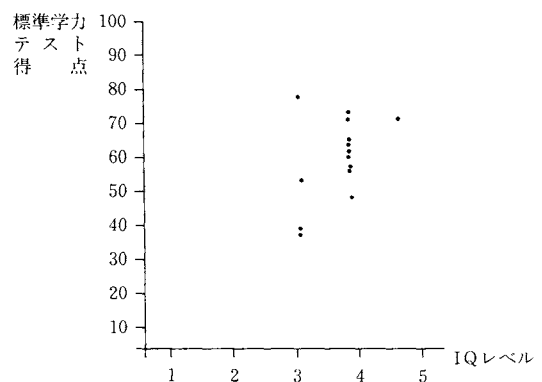
この Verbal IQ 群におけるそれぞれ 1~5 レベルのテスト得点の分布は図 9 のとおりである。

また 3, 4/5 の IQ レベルでこのテスト結果を分析すると表 12 になる。

t-検定の結果 Grammar テストにおいて、3 レベルではそれぞれ IQ 群相互に有意差は見られなかったが、4/5 レベルでは Verbal IQ 群 (M=64.3) が Even IQ 群と Non-Verbal IQ 群との間で有意差 ($p < 0.1$) が見られた。

一方、Listening テストでも Verbal IQ 群に 0.81 ($p < 0.01$) の強い相関が見られた (表 13 参照)。

この Verbal IQ 群における、それぞれ 1~5 レベルのテスト得点分布は図 10 のとおりである。図 10: 標準学力テスト (Listening) の得点と Verbal IQ 群の散布図 (統制群)



また 3, 4/5 の IQ レベルで、このテスト結果を分析すると表 14 になる。

t-検定の結果、Listening テストにおいても、3 レベルではそれぞれの IQ 群相互に有意差は見られなかったが、4/5 レベルでは Verbal IQ 群 (M=74.8) が Even IQ 群と Non-Verbal IQ 群との間で、それぞれ有意差 ($p < 0.05$, $p < 0.01$) が見られた。

以上の結果から、統制群の標準テストにおいては、Verbal IQ 群の 4/5 レベルが Grammar テスト、Listening テストの両テストに優位を示した。

4.5.1 考察

統制群では、言語的 IQ 群が、Grammar/Listening テストともに、理数的/言語的 IQ の等しい生徒群および理数的 IQ 群をしのいでいる。つまり、統制群では、帰納的言語能力の優位な生徒が高得点を得ていることになる。この特筆すべ

き実験群と統制群との差は、教授法の差であろうと考えられる。つまり、外国語学習にとっては、Oral Input が少なければ、それだけ言語的 IQ の帰納的言語能力が外国語習得に有利に作用する。しかし、実験群同様、このことが言えるのは、IQ が 4/5 レベルの絶対的 IQ の高い生徒に限定されている。

以上のことから、検証事項 3(標準的文法力テスト・リスニングテストにおいては、言語的 IQ の優位な生徒が理数的 IQ の優位な生徒に勝る)は、Oral Input のほとんど行われなかった統制群では実証されるが、実験群では棄却されたことになる。

6 結論

本研究の実験結果として、以下のことが新しい事実としてわかった。

- [1] 前実験段階では推定しえなかった理数的/言語的 IQ 群の特徴が、本研究により明らかにされた。つまり、理数的 IQ と言語的 IQ が同レベルの生徒は、十分な communicative oral input による教授法により、言語的 IQ の優位な生徒をしのぐ言語学習の潜在能力が発揮される。
- [2] 従来の Grammar Translation 的な教授法をとると、言語的 IQ の優位な生徒が外国語学習でその能力を発揮する。なお、ここで留意すべきことは、この教授法に適する生徒は中学 1 年生段階では生徒全体の約 5 分の 1 と少ないことである。
- [3] 学校教育の場において、学習としての外国語習得に非常に有利な IQ は 4/5 レベルであり、これは偏差値では 650 以上である (3 レベルの

偏差値は 540~640 である)。

以上の結論をふまえて、以下のことが教育実践として学校外国語教育の場に提言できよう。

- (1) 知能プロフィールが未分化な中学生の段階では、理数/言語的 IQ の等しい生徒が大多数を占めるが、彼らには、入門期から communicative な外国語教授法を取ることで、帰納的言語推理能力と理数的推理能力の双方が活性化され、効果的な外国語習得が可能となる。
- (2) 言語的 IQ の優位な生徒には、従来からの Grammar Translation 的な教授法が有効で、reading や writing でその能力を発揮するが、Listening 能力に劣る。そこで、意識的に充分 Listening に時間をかけて、その力を伸ばす努力が必要である。
- (3) 知能レベルにより外国語習得の進度や効果に格差が生じることは、否めない事実である。現在の学校教育では不可能なことであり、異論もあろうが、効果的な外国語教授や外国語習得を期待するなら、個人の知能プロフィールに応じた能力別クラス編成も有意義な方略として考えられよう。

最後に、本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方、とりわけ貴重なご助言をくださった羽鳥博愛先生、そして三重大大学の織田輝準先生、早瀬光秋先生、研究上の資料を提供してくださった(財)応用教育研究所の長沢氏、大成出版の南垣氏に心から感謝の意を表したい。

参考文献

- Binet, A. & Simon, Th. (1908). *Le développement de l'intelligence les enfants*. *Anee Psychol.*, 15.
『知能の発達と評価』中野善達、大沢正子訳。東京：福村出版(1982)。
- Carroll, J.B. & Sapon, S. (1957). *Modern Language Aptitude Test-Form A*. New York: The psychological corporation.
- Carroll, J.B. (1965). The prediction of success in foreign language training. In R. Glaser (Ed), *Training, Research and Education*. New York: Wiley.
- Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence -A critical experiment. *J. educ. Psychol.*, 54, 1-22.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York. Oxford: Oxford University Press.
- Galton, F. (1973). *Inquiries into human faculty and its development*. New York: AMS Press.
- Gardener, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury

- House.
- Guilford, J.P. (1956). *The structure of intellect*. *Psychol. Bull.*, 53, 1956.
- (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hills.
- Kidoguchi, H. (1995). *The likelihood of SLA in a formal ESL setting*. Unpublished MA project for Teachers College Columbia University.
- Larsen-Freeman, D & Long, H, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman
- Oyo-kyoiku-kenkyusyo, (1965).『研究紀要』第3集。応用教育研究所。
- Okamoto, T. (1964).『成城文芸』成城大学文芸学部。
- Pimsleur, P. (1966). *The Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovitch.
- (1968). Language aptitude testing. In Davies, A. (Ed.). *Language Testing Symposium: A psycholinguistic Perspective*.

Oxford: Oxford University Press.
 Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 10:209-31.
 Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. Edward Arnold.
 Spearman, C. (1904). *General intelligence objectively determined and measured*. *Amer. J. Psychol.* 15.
 Stern, W. (1912). *Die psychologischen Methode der Intelligenzplufung*.
 Suzuki, H. (1916, 1948). 『実際の個別的な智能測定法』。大阪: 東洋図書。
 Tanaka, K. (1943). 『田中・びねー式知能検査法』(1954年改訂版)。東京: 日本文化科学社。
 Tarone, E. & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*.

Oxford: Oxford University Press.
 Terman, L. (1916). *The Measurement of Intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
 Thomson, G.H. (1951). *The factorial analysis of human ability*. London: University of London Press.
 Thurstone, L.L. (1931, 1947). *Multiple-Factor Analysis*. Chicago: University Chicago Press.
 van Ek, J.A. (1975). The threshold level. In C.J.Brumfit & K. Johnson. (Eds.). *The communicative Approach to Language Teaching* (pp. 103-116). Oxford: Oxford University Press.
 Vernon, P.E. (1960). *Intelligence and Attainment Tests*. University of London Press.
 Wesche, M.B. (1982). Foreign language aptitude and intelligence. *Applied Psycholinguistics*.3, 127-40.

資料

資料 1. Version 4 の例

(英語シート)

A	Please teach me this. Could you explain again?	R	What are you doing? This isn't the place you should be.	I. 1	I must finish my homework. I must hand it in tomorrow.
B	He is the biggest in my class. He is the fastest runner too.	S	What time is it now? You will miss the train.	J. 1	Let's bring a ball. I feel like playing football.
C	Will you stay to the last today? No. I have to go.	T	I wish I could play like the man. I think he is the best.	K.1	My house is still far away. I want to take a taxi.
D	Is this your bag? Yes, it's the bag I bought yesterday.	U	I'll drink tea when I'm home. Then I'll do my homework.	L. 1	I forgot my homework. Can I borrow yours?

(日本語シート)

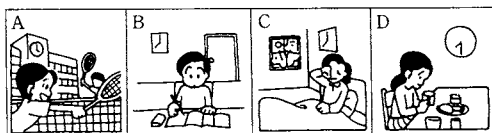
A	これ教えてよ。 もう一度説明してくれますか?	R	何をしているの? ここはあなたの来るところじゃない。	I. 1	宿題を仕上げなければなりません。 あす提出しなければならない。
B	かれは私のクラスで一番大きい。 彼はまた最も速く走れます。	S	いま何時です? 電車に乗り遅れますよ。	J. 1	ボールを持ってごよう。 サッカーがしたい気分なんだ。
C	今日は最後まで残ってる? いえ。行くところがあります。	T	あの人みたいにプレイできればなあ。 かれは一番だと思ふよ。	K.1	家はまだまだ遠いなあ。 タクシーに乗りたいたよ。
D	これ、あなたのカバン? はい。きのう買ったものです。	U	家に着いたらお茶をのもう。 それから宿題をしよう。	I. 1	宿題を忘れてしまった。 あなたのを借りられますか。

(絵シート)

A		R		I.1	
B		S		J.1	
C		T		K.1	
D		U		L.1	

資料 2. Listening Test の問題例

1. これから英語で四つの文を放送します。それぞれの英文を表している絵を A, B, C, Dの中から選びその記号を書きなさい。



1	2	3	4
---	---	---	---

3. まず最初に英語の放送文を聞いてください。次にその後で四つの質問をします。それぞれ正しいものを選び記号で答えなさい。

1	2	3	4
---	---	---	---

6. まず最初に英語の放送文を聞いてください。次にその後で四つの質問をします。それぞれの質問に日本語で答えなさい。

(解答欄省略)

Narration の評価における方略的能力測定基準の作成への一考察 (英検準1級の場合)

岡山県立岡山朝日高等学校教諭
(申請時: 同倉敷天城高等学校教諭)

平松 章弘

資料: p. 37—p. 38

1 研究の動機

1.1 はじめに

絵を使った口頭発表力の評価にあたっては、様々な要素を考慮に入れなければならない。例えば、1枚の絵を描写するにも、話し手の力を正確さという観点から考えることもできれば、流暢さ、適切さ、理解しやすさ、コミュニケーションの量、コミュニケーションの質、さらにコミュニケーションしようとする努力などの観点から考えることもできる。

日本英語検定協会の実施する準1級の二次試験の4枚の連続した絵を取り上げると、そこには絵の描写やつながりから生じる「山場」の説明なども必要となってくるであろう。本研究では、その評価について、従来の評価項目である話の意味内容、意味内容の伝達、発音、流暢さ、語彙、文法・語法の5段階評価で十分であるのかを検討した。

例えば、コミュニケーションの量を測定するのに情報単位が活用できないのか。問題解決のための方略的能力の一つとして、語彙の不足をどう補っているかなども評価の参考にならないか。評価の中心は、何を知らないかを見いだすのではなく、何を知っているかを積極的に見だし評価していくことが大切であると考えます。

この研究では、英語を学習している日本人が、絵を描写するという課題を与えられた時に、語彙の不足をどう克服するか、また評価する側はそれをどう評価すべきかを考察したい。

1.2 先行研究

1.2.1 ナレーション評価に必要なもの

絵からナレーションをつくる作業は、言語知識

だけでは説明できない。様々な要因が話し手の計画に影響を与える。話し手の計画に影響を与える語用論的な要因は、

- (1) 「聞き手の知識」
- (2) 「協調の原理」
- (3) 「現実原則」
- (4) 「社会的脈絡」
- (5) 「言語的に利用できる手段」

[Clark and Clark 1977: 225-226]

に分けられる。

まず、話し手は、(1) 「聞き手の知識」の上に話す内容を計画する。次に、グライスの提唱した(2) 「協調の原理」に基づき、計画を具体化する。

- 1) 量の原則: 必要なだけの情報を与える。
- 2) 質の原則: 正確に話す。
- 3) 関連性の原則: 関係のあることを言う。
- 4) 話し方の原則: はっきりと簡潔に言う。

[Grice 1967]

これらの四つの条件は、話し手が情報をメッセージとして記号化する際の基本的なルールとなる。また、(3) 「現実原則」により、人はもし反する証拠がなければ、実現可能な物事について話すことが期待されるという原則に従っている。

さらに、(4) 「社会的脈絡」に言うコミュニケーションが起こる社会的脈絡の問題がある。例えば、社会的場面によって「形式的であること」(formality)の度合いが規定される。

最後に、(5) 「言語的に利用できる手段」であるが、これはコミュニケーション方略のうちで言語的なものである。話し手が意図した概念を表すのに目標言語の項目が欠如しているため(話し手の限界)、また特定の項目が相手に共有されていないために(聞き手の限界)、話し手がとる様々

な方略をさす。今回の研究の対象としたものは、この前者の場合の方略である。

1.2.2 コミュニケーション方略の分類について

Tarone (1977) は、コミュニケーション方略を、Avoidance, Paraphrase, Conscious transfer, Appeal for assistance, Mime の五つに分類し、Paraphrase については広義に、「あるメッセージを、それを表す適切な言語形式や構造を知らないか、知っていても未だ知識として定着していない状況で、それに代わる容認可能な (acceptable) 目標言語構造で言い換えること」と定義している。さらにその下位方略として approximation, word-coinage, circumlocution を含むものと捉えているが、それ以後の分類法ではかなり狭義に (すなわち circumlocution と同義に) 捉えている。

Kellerman et al. (1986, 1987), Poulisse (1990) は、それまでの分類法では、各方略の定義が曖昧な上に、コミュニケーション方略そのものとその言語的実現とが区別されず、プロダクト中心の分類法になっていると批判し、方略の選択および使用のプロセスを重視したプロセス中心の分類法を提唱した。Paraphrase については、主たる方略を、まず conceptual と linguistic とに分け、前者は holistic (approximative / approximate) と analytic に、後者は transfer と morphological creativity に分類しており、狭義の paraphrase は analytic に、広義には analytic と holistic の両方にまたがるものと捉えている。しかしながら、本研究では、Tarone の分類に従い、Paraphrase の分析には Kellerman らの視点を参考にすることにした。

1.3 これまでの ORAL PRODUCTION TEST

実物や絵などを見て口頭で描写させるテストには、これまで Upshur (1972), Savignon (1972), Ilyin (1979) などがある。

Upshur のテストは、話し手の意図 (intention) と聞き手の概念 (concept) の一致をもってコミュニケーションが成立するという考えをもとに、被験者が絵を描写し、被験者の意図した絵と試験官の推測した絵の一致により、客観的に能力を測

定するというものであった。

Savignon のテストは、入室してきた演技者と試験官が行う種々の演技について被験者に描写をさせるもので、流暢さ (fluency) とわかりやすさ (comprehensibility) の観点から採点を行った。Donna Ilyin のテストは、実生活を反映し、時間的に脈絡のある様々な絵を利用して、試験官と被験者の間で問答が行われる。

Heaton (1988) は、絵を利用しながら、討論や、グループで活動をさせる方法を紹介している。さらに詳しい採点基準をも提案している。彼独自の「正確さ」、「流暢さ」、「わかりやすさ」の6段階の評定尺度は、評定の際の具体的な指針となる。

1.4 現状の英語検定準1級のナレーション評価について

平成7年度第1回の準1級面接カードを利用し、4人の調査協力者のナレーションをテープにとり、実際の面接委員 (過去に準1級の面接を担当したことのある先生方) と外国語指導助手 (1年以上日本人高校生の英語指導にあたった経験のある英米人) に別々に評価していただいた。評価にあたっては、表1の評価分野分類に従い、おのおのの分野を1~5の得点で評価した。

表2に、調査対象者ごとの結果をまとめる。

◆調査対象者の英語学習歴等

米国人 N 英会話学校講師
 大学院生 G 英語検定1級取得
 大学生 U 英語検定準1級取得
 高校生 S 英語検定2級取得

調査は、外国人、大学院生、大学生と高校生のそれぞれのグループ(5名)の中から、英語検定の取得を基礎に、それぞれのグループの代表と調査者が考えたものを評価してもらった。

第1分野について 表3より

ナレーションの総語数は、被験者それぞれ
 N (183), U (160), G (120), S (61)

であった。

しかし、評定の平均はこの順でなく、N (5.0), G (3.8), U (3.5), S (2.5) となっており、UとGの順序が入れ替わっている。また、U、Gの間の差に本当に有意の差がないのかどうか。

表1: ナレーションの評価分野

第1分野	話の内容 意味内容の伝達	Content Accuracy Volume Communicativeness
第2分野	発音 流暢さ	Pronunciation Fluency
第3分野	語彙 文法・語法	Vocabulary Grammar

表2: ナレーションの評価例

(1)

面接委員	A	B	C	D	E	F	平均
第1分野	5	5	5	5	5	5	5.0
第2分野	5	5	5	5	5	4	4.8
第3分野	5	5	5	5	5	5	5.0
対象者	N 米国人 (男子)						4.9

(2)

面接委員	A	B	C	D	E	F	平均
第1分野	3	3	3	4	4	4	3.5
第2分野	3	3	3	4	3	3	3.2
第3分野	4	4	4	3	3	4	3.7
対象者	U 大学生 (女子)						3.5

(3)

面接委員	A	B	C	D	E	F	平均
第1分野	3	4	4	4	4	4	3.8
第2分野	3	3	3	3	2	2	2.7
第3分野	2	3	4	4	2	3	3.0
対象者	G 大学院生 (女子)						3.2

(4)

面接委員	A	B	C	D	E	F	平均
第1分野	2	2	3	3	2	3	2.5
第2分野	3	3	2	3	2	2	2.5
第3分野	2	2	2	3	3	2	2.3
対象者	S 高校生 (男子)						2.4

表3: 第1分野

(1)

	平均	SD	n	SD 標準偏差, n 数
N	5.0	0.00	6	N: NATIVE
U	3.5	0.50	6	U: UNDERGRADUATE
G	3.8	0.37	6	G: GRADUATE
S	2.5	0.50	6	S: SENIOR

(2)

第1分野	N	U	G	S
N		**	**	**
U			ns	**
G				**
S				

**p<0.01, ns 有意差なし

表4: 第2分野

(1)

	平均	SD	n	SD 標準偏差, n 数
N	4.8	0.37	6	N: NATIVE
U	3.2	0.37	6	U: UNDERGRADUATE
G	2.7	0.47	6	G: GRADUATE
S	2.5	0.50	6	S: SENIOR

(2)

第2分野	N	U	G	S
N		**	**	**
U			ns	**
G				ns
S				

**p<0.01, ns 有意差なし

第2分野について 表4より

各被験者のナレーションに見られるつなぎの言葉 (UM, UH など) の出現回数と, 不自然と思

表5: 第3分野

(1)

	平均	SD	n	SD 標準偏差, n 数
N	5.0	0.00	6	N: NATIVE
U	3.7	0.47	6	U: UNDERGRADUATE
G	3.0	0.82	6	G: GRADUATE
S	2.3	0.47	6	S: SENIOR

(2)

第3分野	N	U	G	S
N		**	**	**
U			ns	**
G				ns
S				

**p<0.01, ns 有意差なし

表6:

	UM, UHなどの出現回数	不自然なポーズの回数
N	1	3
U	7	9
G	17	19
S	3	3

われるポーズの数を表6にまとめた。

Gの評価が低いのは, ナレーションの中に多数出現するつなぎの言葉やポーズに一因があるのではないか。GとU, GとSの評価の平均の間に有意差が見られないのはなぜか。なお, Nは早口すぎるという理由で減点した採点者があった。

第3分野について 表5より

Gの評価が2~4へ均等にばらついている。(SDが高い。)これは, 評価の信頼性を疑う余地があるのではないか。UとG, GとSの間には有意差は, なぜ見られないのか。

さらに全体的に見て, 採点者から, 次のようなコメントもいただいた。

- 第2分野の発音と流暢さの評価が分かれやすく, 一つの評価にしにくい。
- 第3分野よりも第2分野にとらわれやすい。(評価の際に, 評価観点が語彙・文法よりも流暢さに向けられやすい。)

1.5 評価の問題点

以上の調査から, 現状のナレーションの評価の問題点をまとめると, 次のようになる。

- (1) 話の内容やコミュニケーションの量を測定する基準があいまいである。
- (2) 各分野ごとの評価にさらに明確な指針が必要である。

2 研究の目的

2.1 ナレーションの評価を行う際に, 評価のた

めの基準を補うものとして、情報単位と語句の言い換えを利用する可能性を探る。

2.2 4コマの絵をもとにつくられるナレーションには、どんな情報が不可欠とされているのかを調べ、それを意味内容の伝達の量の基準として活用できないかどうか調べる。

2.3 コミュニケーション方略の中で、特にパラフレーズに注目して、三つのグループの被験者間に相違があれば相違を明らかにする。そして、ナレーションの評価の際に、パラフレーズを利用できるかどうか調べる。

2.4 過去の英語検定準1級の問題の中から、被験者が表現するのに困難を感じる箇所、特に語彙の不足に直面する箇所を取り出し、その部分を被験者がどのように切り抜けているかを調査し、さらにそれらの表現がどの程度効果的に伝えたい意図を伝えているか検討する。

3 実験

3.1 被験者

- (1) 英語を専攻する国立大学大学院生と大学生 10名
- (3) 英検2級を取得あるいは同程度の学力がある高校生 10名
- (4) 英語を母国語とする英米人 5名

3.2 手順

3.2.1 平成7年度第1回英語検定準1級の二次面接カードを用いる。被験者には、1分間の黙読のあと、4コマの漫画についてナレーションを口頭で発表させ、それをテープに録音して、それを書き取り、そこに見られる特徴を分析した。(図1, 資料1)

3.2.2 被験者には、直接面接を行い、ナレーションの作成の直後に、回顧的データを日本語で収集した。

「物語を英語で語る時、一番困った点はどこですか。」

「物語を英語で語る時、どんな単語が表現し

にくかったですか。」

などについて質問した。

3.2.3 過去の英語検定準1級の二次面接カードの中から任意の6組の絵を実験者が選び、そこにある英語で表現しにくい単語を被験者に口頭で発表させ、それをテープに録音し、書き取り、それを分析した。また、3.2.2と同様に、回顧的データも併せて収集した。(資料2, 資料3)

3.3 データの分析

ナレーションを作成する時、必要と思われる個々の絵の中の情報単位 (information-bits) を抽出する。その際、日本英語検定協会の解答例を基準とし、3人の外国語指導助手の意見を参考に、それぞれの情報単位に対する望ましい英語表現 (preferred forms) を確認する。まず、ナレーションの総語数と情報単位の数の関係を調べた。

◆ナレーションの例

One day a family went to a restaurant. While the mother and son were enjoying the delicious meal, the father was worried that it would cost almost 6,000 yen. When they went to pay the bill, however, the father noticed a sign on the wall saying that all the food that day was 50% off the regular price. He was surprised, but happy to see that he wouldn't have to pay as much as he thought at first. He was able to save 3,000 yen on the meal. On the way home, the family passed a discount shop. The father suggested that they stop in. At the shop they bought many things for their son. After they returned home, the mother and father sat down to figure out how much money they had spent while their son happily looked at all his new things. It was only then that they realized that they had spent so much money. They both couldn't believe it.

3.3.1 量的な分析

分析にあたり、Ellis (1984) の実験で利用された情報単位 (information-bits) を利用した。それは、彼の実験の中で絵を語るという課題で「概念的

図1: 実験に利用した4コマの絵 (平成7年度第1回二次試験面接カード)

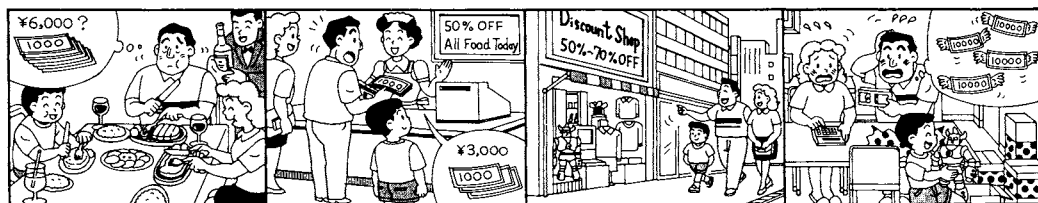


表7: 情報単位と求められる言語形式

INFORMATION-BITS		PREFERRED LANGUAGE
A	1 what they did	were enjoying the meal
	2 what the food was like	delicious, expensive
	3 how he felt	worried
	4 what he was thinking	it would cost 6,000 yen
B	5 when it was /when	when they went to pay / cashier / after the meal
	6 what they did	to pay the bill
	7 what a sign says	50% off the regular price
	8 how he felt	surprised / happy
C	9 what he did	to save 3,000 yen
	10 what they did	to pass a discount store
	11 what they did	to stop in
D	12 what they did	to buy many things for their son
	13 where it was	home
	14 what they did	to figure out how much money they had spent
	15 how the child felt	happy
	16 how they felt	disturbed

表8: 情報単位を含む発話の総数

Information-bits	Number of the subjects encoding each information-bits in a story-telling task																sum	avg.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
L1 group	3	2	3	1	5	5	4	3	2	2	1	3	3	1	3	44	8.8	
L2 group (G, U)	3	5	9	0	6	1	8	5	5	10	3	9	5	6	2	3	80	8.0
L2 group (S)	4	1	6	4	5	1	7	3	3	8	4	9	1	6	1	3	34	6.8

sum: total
avg.: average number

L1: Native Speakers of English
L2(G): Graduate Students
(U): Undergraduate Students
L2(S): Senior High Students

に『十分な』記述に含まれなければならない情報の単位』として使用されている。(表7, 表8)

各被験者のナレーションの総語数とその平均は、表9に示すとおりである。

表10の数値は、被験者ごとのナレーション中の情報単位の数である。表9の数値と比較した。

被験者のナレーションの総語数と情報単位の数の分布は、図2に示される。この2要因の間のピアソンの積率相関係数は $r=0.58$ である。ナレ

表9: ナレーションの総語数と平均

被験者	S1	S2	S3	S4	S5	平均
L1	113	154	184	100	104	130.8
L2(G)	103	120	76	109	71	105.6
L2(U)	160	75	99	103	91	105.6
L2(S)	69	64	57	61	71	62.4
	55S6	47S7	60S8	56S9	50S10	59.0

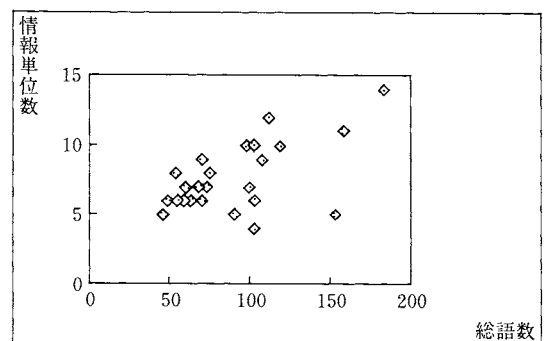
表10: ナレーション中の情報単位の総数と平均

被験者	S1	S2	S3	S4	S5	平均
L1	12	5	14	7	6	8.8
L2(G)	4	10	8	9	6	7.6
L2(U)	11	7	10	10	5	8.0
L2(S)	7	6	6	7	9	7.0
	8S6	5S7	6S8	6S9	6S10	6.6

表11: ナレーションの総語数と情報単位数の平均とSD (標準偏差)

	総語数	情報単位数
平均	90.0	8.0
SD	35.0	2.0

図2: 総語数と情報単位の相関



ションの総語数と情報単位の量に大きな正の相関があると考えられることはできにくいのではないか。また、各グループそれぞれにおける2要因の相関係数は L(N) ($r=0.45$), L2(G, U) ($r=0.58$), L2(S) ($r=0.64$) であった。英語表現力が低いほうで相関が高いと言えるかもしれない。

表 12: コミュニケーション方略の例

Example of communication strategies

Communication strategy		Interlanguage	Target Language
1 Avoidance	a. Topic avoidance		50% off the price
	b. Message abandonment	want to buy —	toy
2 Paraphrase	c. Approximation	front	cashier
	d. Word-coinage	order board	sign
	e. Circumlocution	feel sad	disturbed
	f. Transfer		
3 Appeal for assistance			
4 Mime			

3.3.2 質的な分析

Tarone (1977) は、コミュニケーション方略を表 12 のように分類した。

ここでは、調査の性質から、必要と思われる Avoidance と Paraphrase のみに注目した。L2 のグループの被験者の回顧的データに基づき、以下の情報単位の項目を取り上げることとする。この三つの項目を、被験者は表現しにくいと感じた。(日本語による直後のインタビューの結果、難しいと考えられた 3 項目であった。)

以下の項目を被験者はどう捉え、表現したのか分析した。

項目 5 食事代を払いに行く場面

項目 7 50% off の掲示の場面

項目 16 両親がまごついている場面

(1) 項目 5 (食事代を払いに行く場面)

L1 は when they went to pay for it (2)

when the time came to pay (1)

then they went to pay (1)

when he came to pay (1) ()の数字は件数

L2 は when they went to the cashier や they went to the register のような「場所」を表現しようと努めていた。表 13 にまとめる。

表 13

		N	EXPRESSION
1 Avoidance	a. Topic avoidance	(10)	
	b. Message abandonment	(0)	
2 Paraphrase	c. Approximation	(2)	front, counter
	d. Word-coinage	(0)	
	e. Circumlocution	(0)	
	f. Transfer	(2)	regi, register
3 Preferred form and so on		(6)	

N: number

(2) 項目 7 (50% off の掲示) ()の数字は件数

L1 は 50% off all food (4)

言及しない (1)

L2 は表 14 にまとめる。

表 14

		N	EXPRESSION
1 Avoidance	a. Topic avoidance	(5)	
	b. Message abandonment	(0)	
2 Paraphrase	c. Approximation	(0)	50% off sale
	d. Word-coinage	(0)	
	e. Circumlocution	(0)	
	f. Transfer	(0)	
3 Preferred formed and so on		(15)	

N: number

(3) 項目 16 (両親がまごつく場面)

L1 は upset (1)

disturbed (2)

言及しない (2)

L2 は表 15 にまとめる。

表 15

		N	EXPRESSION
1 Avoidance	a. Topic avoidance	(13)	
	b. Message abandonment	(0)	
2 Paraphrase	c. Approximation	(3)	sad, shocked
	d. Word-coinage	(0)	
	e. Circumlocution	(0)	
	f. Transfer	(0)	
3 Preferred form and so on		(4)	

N: number

3.4 結果 (1)

ナレーションを量的に分析する際には、所要時間、総語数という要素も大切だが、具体的に情報単位の明確に示し、伝達内容を把握する手段もある。ナレーションの総語数と情報単位の相関はあまり高くない。多くの英語の記述が必ずしも必要な情報を含んでいないことを、十分に認識しないといけない。相対的に英語表現能力が劣ると考えられるもの(今回の実験では L2(S)のグループ)も情報単位の量は劣っていない。

質的な分析によれば、被験者は表現に困難な箇所に出会った場合、多くはその表現を避けようとした。項目 5 (10/20 人)、項目 7 (5/20 人)、

項目 16 (13/20 人)。しかし、少なくとも Paraphrase を利用してナレーションをつくりあげようとする被験者を特定できる。

◆例 (大学生)

One day a family went to a restaurant. At table while the family is eating food, Father is wondering if it is expensive. He minds its price. But at the register the family is said, "Today is 50% off sale." The family are happy. Half of the price is paid. On the way home, the family finds a discount shop, and entered it and buy a lot of things. After that at the home, Father and Mother—both parents—noticed they bought too many items such as toys, and noticed that first they get a quite benefit, but after all they lost a lot of things—money. (線は grammatical error)

表現しにくい語句については、予想されるパラフレーズの例を示すことで、評価をより客観的にすることができる。少なくとも評価の参考になる。

また、第二の調査では、絵の中の表現しにくい箇所をどのように表現し、それらはどのように伝えられているのか調査した。

被験者の表出する表現を、過去に英語検定準 1 級・二次試験の面接官を経験したことのある者(3 人)と英語を母国語とする外国語指導助手(3 人)の 6 人に、それらの表現の意味内容伝達 (communicativeness) という観点で評定していただいた。表 17 の評点はその平均値である。

表 16: Paraphrase の例

(1)	an emergency bell	評点
	an alarm bell	5.0
	the bell which we use when emergency happen	3.0
	the bell for calling	2.8
	the push button when people use at the fire siren	2.4
	the bell when we happen to see the accidents	2.0
	the button to push at the disaster such as fire	1.8
	the bell for calling ambulance	1.8
(2)	X-ray photo(graph)	評点

表 18: ナレーションの評価

被験者	大学生	大学院生	高校生	備考
第 1 分野	70	76	50	話の内容 意味内容の伝達
第 2 分野	64	54	50	発音 流暢さ
第 3 分野	74	60	46	語彙 文法・語法
情報単位	68.8	62.5	43.8	情報単位
方略	76.7	86.0	64.7	パラフレーズ
総語数	(160) [120]	(120) [115]	(61) [63]	() 語数 [] 時間 秒

大学生 英検準 1 級取得
大学院生 英検 1 級取得
高校生 英検 2 級取得

X-ray	5.0
X-ray film	4.6
the film which a doctor uses when he wants to watch the inside of the body	4.0
the picture to look the inner part	3.2
the picture which shows man's body	2.4

(3)	a man in a gorilla costume	評点
	a man in the gorilla clothes	3.4
	a fake gorilla	3.2
	a doll of gorilla	3.0
	a large imitation gorilla	3.0
	a big stuffed gorilla	2.8
	a gorilla doll	2.4
	a toy gorilla	2.0
(4)	a burglar	評点
	a robber	4.2
	a thief	4.0
	the man who enters others' house and steals things or money	3.6
	the person who steals others' things	3.0
(5)	a stand for lottery	評点
	the counter where lottery is sold	4.4
	a lottery box	3.6
	the shop where they sell lots	2.2
	a lot seller	2.0
(6)	the collection counter for empty milk carton	評点
	the place to collect used milk carton	4.4
	the place where people bring empty milk box	3.6
	the place where we collect milk paper box	3.0
	the place that collects used packs of milk	2.6

3.5 結果 (2)

被験者ごとの言い換え能力を、上記の採点基準を用いて表 17 にまとめた。

表 17: 被験者の「言い換え」能力 30 点満点

被験者	S1	S2	S3	S4	S5	平均
L2 (G)	24.8	25.8	16.8	25.2	20.6	22.6
L2 (U)	23.6	19.0	19.4	18.0	17.8	19.6
L2 (S)	19.2	18.0	19.4	19.4	18.2	18.8

図 3 から図 7 は、表 17 の結果をもとに、それぞれの被験者の評価と言い換え能力とを比較した。比較にあたっては、高校生 5 人、大学生 5 人、大

言い換え能力とその他の評価との相関

図3: 第1分野と言い換え能力

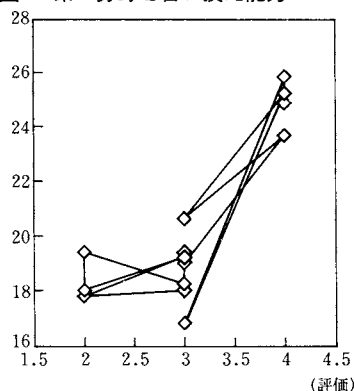


図4: 第2分野と言い換え能力

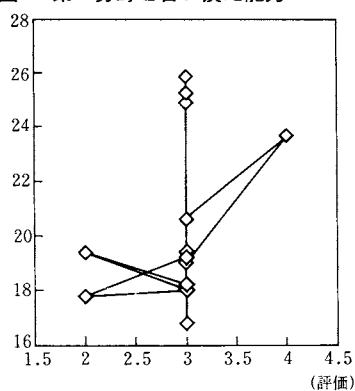


図5: 第3分野と言い換え能力

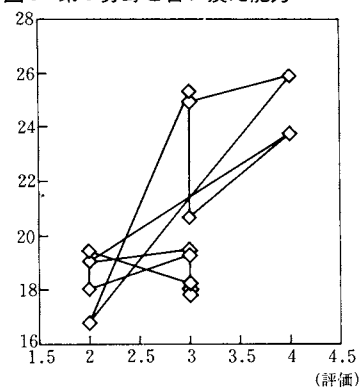


図6: 総語数と言い換え能力

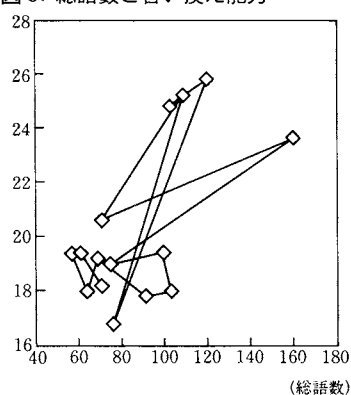
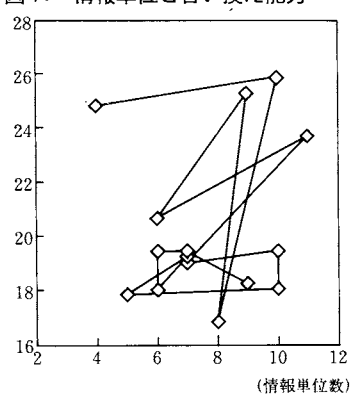


図7: 情報単位と言い換え能力



大学院生5人のデータを利用した。被験者のつくるナレーションをすべて英語検定二次試験面接委員に評定してもらい、分野別の評価と「言い換え能力」の評価との相関図を作成した。データ数が限定されているので、相関図からその方向性を探ることにした。図5から語彙と文法・語法、図6から総語数と「言い換え能力」との間にはそれぞれ相関がありそうである。

以上の考察から、研究に先立ち調査した3名の協力者のナレーションを再評価すると、表18のようにまとめられる。

第1分野（話の内容・意味内容の伝達）では、大学生と大学院生の情報単位の数と評定の結果が逆転している。このことから、ナレーションに入れなければならない情報単位を明確に示すべきであろう。

第2分野（発音・流暢さ）については、3人の被験者の評価の間にあまり差がないのではないか。大学院生のナレーションの流暢さに方略能力の高

い評価が影響しないのはなぜか。この被験者においては、「言い直し」が多数見られたためではないか。また、図4に見られるように、第2分野そのものに評価のばらつきが小さいのではないか。準1級受験者レベルでは、あまり差は生じないのかもしれない。

第3分野（語彙・文法・語法）の評価では有意な差が生じていない大学院生と大学生、大学院生と高校生の間に、「言い換え」能力では差が生じている。これも、評価に差を生じさせる一因として取り上げられるのではないか。

4 結論

ナレーションに不可欠な構成要素として、Brown and Yule (1983) は、以下の5項目をあげている。

- (1) 場面 setting
- (2) 時間 time
- (3) 登場人物 participant
- (4) 出来事 event

(5) 山場 point

絵からこれらの情報を正確につかみ、すべての情報をを過不足なく伝えることが大切である。その作業の過程でいかに伝える努力をしているかを評価の対象にしたい。それが今回の研究を始める引き金であった。

表 18 の評価は、表 2 の評価を再評価したものである。情報単位をどの程度表現できるかが話の内容、意味内容の伝達の評価につながるであろう。さらに、特定の情報単位は、上記の (5) 山場にもつながり、これを明示することで評価がより客観的にもなるだろう。

方略的能力 (言い換え能力) と第 2 分野 (発音・流暢さ) は、今回の被験者では直接結びつかなかった。しかし、流暢さの一因となるものであると考える。語彙の不足を自分の知っている言葉で説明することで、コミュニケーションがスムーズに行われることがあるだろう。

第 3 分野 (語彙・文法・語法) においては、ナレーションを行う者が語彙についての問題をどう解決しているかを、評価を行う者が視野に入れることで、より正確に伝達能力を把握でき、評価の基準ともなりうる。

5 本研究の限界

本研究には、以下の限界があり、今後の研究によって解決されることが期待される。

- (1) 本研究は、ナレーション作成の際の方略能力、特に「言い換え能力」を調査したものである。したがって、他のコミュニケーション能力もそこには存在し、複数の能力がそこに共存している。
- (2) 本研究のデータの数が少ない。被験者集団の特性が顕著に表れている可能性がある。
- (3) 客観的な評価のデータの収集方法に工夫がされるべきである。
- (4) テープによる発話の記録には限界がある。

終わりに

本研究では、英語検定の準 1 級・二次試験問題の絵を見てそれを語るという課題に限定し、そこに表れる可能性のある言語的な方略的能力にのみに焦点をあてたつもりである。

しかし、そこには多くの他の方略的能力がある。今後は、少しでもよりよい評価方法を求めて、さらにこの種の研究が重ねられ、よりよい評価のための指標が開発されることを期待する。

末筆ながら、今回のような貴重な機会を与えてくださった日本英語検定協会、並びに多くの温かいご指導・ご助言を賜った選考委員の先生方に、心からの感謝の意を表したい。また、この研究の当初から、終始適切なアドバイスと励ましをくださった岡山大学の高塚成信先生にお礼を申し上げます。

参考文献

- 古木昭六 (編). (1985). 『英語の評価論』 (英語教育学モノグラフ・シリーズ). 東京: 大修館書店.
- Brown, G. and Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H., Yorio, C. and Crymes, R. (Eds.). (1977). *On TESOL'77*. Washington, D.C.: TESOL.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1:1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Richards, J.C. and Schmidt, R.W. (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman.
- Clark, H.H. and Clark, E.V. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. NY: Harcourt Brace Javanovich, Inc.
- Cohen, A. and Robbins, M. (1976). Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics and learners' explanations. *Language Learning*, 26:1, 45-67.
- Dornyci, Z. and Thurrell, S. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELTJ* 45, 1, 16-23.
- Ellis, R. (1984). Communication strategies and the evaluation of communicative performance. *ELTJ* 38, 1, 39-44
- Ellis, R. (Ed.). (1987). *Second Language Aquisition in Context*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International.
- Færch, C. and Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In Færch C. and Kasper, G. (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Grice, H.P. (1967). *Logic and Conversation*. Unpublished lectures. Cambridge, Mass.: M.I.T.
- Heaton, J.B. (1988). *Writing English Language Tests*, 2nd edition. London: Longman.
- 平野絹江. (1993). 「コミュニケーションにおける『態度』の指導と評価コミュニケーション方略を中心に」『現代英語教育』6月号, p.p. 12-15. 東京: 研究社出版.
- Kellerman, E., Ammerlaan, T., Bongaerts, T., and Poullisse, N. (1986). System and hierarchy in L2 compensatory strategies. Scarcella et al. (Eds.). (1990: 163-178).
- Kellerman, E., Bongaerts, T. and Poullisse, N. (1987). Strategy and system in L2 referential communication. Ellis, R. (Ed.). (1987: 100-112).
- 岡 秀夫 (編). (1984). 『英語のスピーキング』 大修館書店.
- Oller, J.W., Jr. (1979). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman Group Ltd.

- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6(2) 132-146.
- Poullisse, N., T. Bongaerts and Kellerman, E. (1987). The Use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies. In Færch, C. and Kasper, G. (Eds.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Poullisse, N. (1990). *The Use Of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht, Holland: Foris Publications.
- Savignon, S.J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
- Savignon, S.J. (1983). Communicative competence: *Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Savignon, S.J. (1985). Evaluation of communicative competence: the Actful provisional proficiency guidelines. *Modern Language Journal*, 69, 2, 129-134.
- Selinker, L., and Douglas, D. (1985). Wrestling with "context" in interlanguage theory. *Applied Linguistics*, 6(2) 190-204.
- Scarcella, R.C., Andersen, E.S. and Krashen. S.D. (Eds.). (1990). *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New York: Newbury House Publishers, Inc.
- 高塚成信. (1995). 「コミュニケーションの方略の指導——『方略シラバス』の構想」. 『岡山大学教育学部研究集録』第98号, p.p. 171-185.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. Brown, H., Yurio, C. and Crymes, R (Eds.). 194-203.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of communicative strategy. in Færch, C. and Kasper, G. (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983.
- Tarone, E. and Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Towell, R. and Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Upshur, J.A. (1972). Objective evaluation of oral proficiency. *English Teaching Forum*, 10, 2, 15-19.

資料

資料 1: ナレーションの例

NATIVE

One day a family went to a restaurant. It's probably on occasion, something like anniversary. The father went into the restaurant and his finally ended up ordering some really expensive meals like steaks and pie and cakes and wine. And he was thinking this was going to cost around 6,000 yen. So he was really worried. And when the waiter came and gave him a new bottle of wine, he was—got more worried. Then they went to pay for the food. There was a sign saying that 50% was off all food today. So he was really surprised that he had to pay 3,000 yen. And as they were walking on the way home, they passed the discount shop. They said 50-70% off. And the family decided since they had extra money that they could use it to spend on toys for their son. So they went home. Father realized he spent all of his extra money on the toys for their son. Although the son was very happy, the parents were very disturbed because they spent so much money.

GRADUATE

One day a family went to a restaurant. All the family enjoyed eating dinner. But in the reality father was worrying about the payment. Did he have enough money to pay. But it was the 50% off day at the restaurant.

So he—Father didn't pay money. So Father paid the less money than he had imagined. On the way home they found a discount shop. So they went into the shop and enjoyed the shop-

ping at that store. They paid much more money than they had thought. So Mother and Father were a little upset. But their child didn't know about that, so he was happy.

UNDERGRADUATE

One day a family went out to a restaurant. Eating foods Father thought in his mind that I had to pay six thousand yen today for the dinner. He was worried about the money, because it was very expensive dinner. After the dinner, the father went to the register and there was a sign board, it said that 50% off all food today. So the father was surprised and pleased. And said, OK, I had to pay only three thousand yen. And the family had three thousand yen off—left. And then on their way home they passed a discount shop. The child—son was very pleased, because he could buy some toys and some presents. And his father was rich then, so he bought some toys for his son. At the last of the day in their home, the parents calculated the outgo of the day. And they were very worried about the money because his father paid a lot for son's present.

SENIOR HIGH

One day a family went to a restaurant. The food seemed very expensive. Father was very concerned about it. Then they went to a counter. They knew it was a service day. So Father was assured. They came across the discount shop. There their children found a toy. They bought it for 40,000 yen. It's too expensive. They were very shocked.

[資料 2, 3 は次ページ]

資料 2: 調査紙 1



資料 3: 調査紙 2

以下の質問に日本語でお答えください。

- 1 物語を英語で語る時、一番困った点はどこですか。
- 2 物語を英語で語る時、どんな単語が表現しにくかったですか。
- 3 次の単語はどのように考えて英語で表現しましたか。(表現しなかった場合も、どう切り抜けたかを書いてください)
例) 宝くじ売場→宝くじを買った
① 非常ベル

- ② 肺のレントゲン写真
- ③ めいぐるみのゴリラ
- ④ 泥棒
- ⑤ 宝くじ売場
- ⑥ 牛乳パック回収所

4 英語学習歴 _____ 年 専攻 _____ 年齢 _____

5 英語検定 _____ 級 TOEFL _____ 点
調査にご協力ありがとうございました

生徒が主体的に取り組むこれからの LL 授業のあり方 ——コミュニケーション能力を高める LL とチーム・ティーチング の融合した授業

東京都/筑波大学附属中学校教諭
(申請時: 埼玉大学教育学部附属中学校教諭)

肥沼 則明

資料: p. 51-p. 54

1 研究の動機

中・高の英語教育の現場では、コミュニケーション能力の育成が話題にならないことがない。そして、実際の授業でも、個々の教師が試行錯誤を繰り返しながら、コミュニケーション活動中心の授業展開を行うのが主流になっている。このような流れに対して疑問はないが、着実に成果をあげる指導を行うためには、改めて自分の授業を見直す必要があるだろう。特に、授業中の言語活動はコミュニケーション能力の本質を理解した上で行われているか、個々の指導事項に関して最も効果的な方法は何かが十分に検討されているか、という視点は、現状において自分の授業を分析する上で最も重要であると言える。

さて、平成7年3月まで勤務していた埼玉大学教育学部附属中学校では、平成元年度より、英語科として「生徒が主体的にコミュニケーション活動に取り組む授業」の研究を進めた。その成果として、生徒は意欲的にコミュニケーション活動に取り組むようになったが、一方で本当にコミュニケーション能力を育成できたのかという点では具体的な結論が出せず、指導の是非を実証的にとらえる必要性が出てきた。

また、LL 教室を3年生の普通授業で毎時利用できるという特殊事情(教科教室制)から、LL 授業の研究にも力を入れてきた。そして、ALT とのチーム・ティーチングが本格化したことを受け、LL 授業にチーム・ティーチングをいかに取り入れるかという研究を進めてきた。ところがここ数年、ALT とコンピューター室の需要が高まってきたことから、LL に対する周囲の意識は大きく変わってしまった。それは LL 関係の研

修会や発表会への参加者の減少にも表れており、参加者の減少を理由に開催中止になった研修会もある。では、LL はもはや時代遅れなのであろうか。生徒の学力・コミュニケーション能力を育成することには役立たないのであろうか。その効果を実感しながら指導に取り入れてきた者としては、この点について改めて真正面から取り組んでみなければならないと強く感じた。

2 研究の目的

2.1 LL 授業の新しい形

LL の実際の利用法については、過去に数えきれないほどの実践報告がある。しかし、それらのほとんどは LL 教室で日本人教師(JTE)が一人で運営するものであり、普通授業においては ALT とのチーム・ティーチングがごく日常的に行われるようになった現在でも、「LL は別物」という意識が強いようである。実際、筆者の調査によれば、LL 授業を行っている学校の64%では、LL 授業の運営に ALT は一切関わっていない。もちろん、太田(1993)や石川(1994)のように ALT が LL 授業に参加している実践の報告もあるが、これらは、ALT が個別指導を補佐する形で「学習活動」の強化をねらったものである。

しかし、LL による授業がドリルを中心にした「学習活動」に目標を置き、ALT とのチーム・ティーチングが実践的な「言語活動」の機会を与えるものとするならば、この両者を同一授業に有機的に取り入れられたら、理想的な学習環境が整うのではないだろうか。具体的には、最終的な目標のある事柄について ALT と対話できることとし、そのために必要な基本的な表現を LL によって学習するという形が考えられる。

そこで、本研究の第一の目的を、LL と ALT とのチーム・ティーチングが有機的に融合した授業形態を確立することとし、その有効性と実用性を探ることを研究の柱とした。

2.2 LL の有効利用

さて、せっかく設置されている LL 教室も、有効に利用されなければその実力が発揮できない。ところが、現実には半ば‘死んでいる’教室が少なくないという。

では、なぜ使われないのであろうか。それは、LL の授業は「大変だ」という印象があるからである。筆者の調査によれば、LL 設置校の 64% が「教材の準備が大変」と報告している。また、LL 未設置校で LL の設置を望まない学校（13 校）のその理由の第 1 位が「教材準備等の負担が増えるから」（61%）であることも、この考えを支持している。そして、この傾向は近年の LL 機器の多機能化によってさらに拍車がかげられた。LL に関する研究発表会では、ハイテク LL の機能を駆使した実践例が報告されることが多いが、むしろそれらは参加者の多くに「自分には使いこなせない。」という印象をもたせてしまい、かえって LL 離れを助長してしまっているようである。

そこで、本研究の第二の目的を、LL 教室の利用率を上げるための方法を提案することとした。そして、そのために LL の利用状況を調査し、使う側の視点からより有効な LL の利用法を探ることとした。

3 研究の方法

3.1 研究の手順

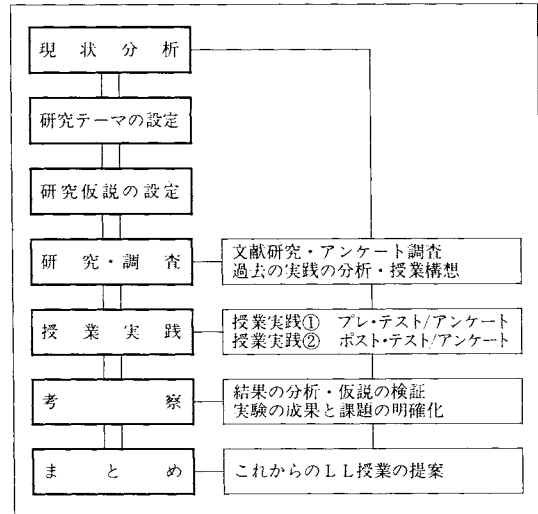
本研究を進めるにあたっては、図 1「研究構想図」のような手順を考えた。

特に、本研究では授業実践を研究の中核にすえ、その準備を綿密に行うことにした。また、そのために、理論研究だけでなく、自らの実践発表や研修会への参加も積極的に行い（資料 1 参照）、実践を通じた着実な研究を行うことにした。

3.2 研究仮説の設定

もともと LL は、「音声教材の個人学習を教師がどう助けていくかを狙って作られた教育機器」（保崎，1987）であるので、近年強調されている「学習の個別化」に対応するものとして、もっと重視されてよいはずである。また、言語習得にお

図 1: 研究構想図



ける LL の効果は、海外の論文（Allen, 1960; Charest, 1962）や国内の研究（大塚，1974；町田，1976）等で報告されている。したがって、「LL は適切に使われれば英語学習に効果がある」という前提で話を進める。

一方、LL 授業の弱点については、これまでに次のような点が指摘されており、このような弱点を補う LL の利用法を考えなければならない。

- ・単調な繰り返しによる練習は、生徒の興味・関心に合わず、活動への意欲を喚起しにくい。
- ・機械相手の一方通行的な練習では、コミュニケーション能力を育成できない。

では、LL 授業に ALT とのチーム・ティーチングを取り入れたら、どのような効果が期待できるであろうか。2.1 でも触れたとおり、ALT との実践的コミュニケーションができることをその時間の最終的な目標としたとき、LL はそこへ至るまでの基礎基本を徹底するものとして威力を発揮するのではないであろうか。この点について、浅野（1990）は『『外国人と話せるようになる』といった目標が、徐々にではあっても達成されていけば、地道な『ドリル』にも耐える学習意欲の維持につながるであろう。』と述べ、本研究に深い示唆を与えている。

そこで、本研究テーマについて実証的な結論を出すために、次のような研究仮説を設定して、その検証を行うことにした。

<仮説 1>

ALT との対話活動を含んだ LL の授業は、LL のみの授業より生徒のプロダクション能

力を高めることができる。

＜仮説 2＞

ALT との対話活動を含んだ LL の授業は、LL のみの授業より生徒を意欲的に LL 学習に取り組ませることができる。

4 研究の実際

4.1 コミュニケーション活動の分析

4.1.1 コミュニケーション活動の条件

授業において「コミュニケーション活動」を行うとき、本当にそれが生徒のコミュニケーション能力を育成するものなのかを考えなければならない。さらに言えば、「コミュニケーション能力」とは何かを理解した上で活動を考えないと、苦勞して準備し行った活動も効果があがらない。

さて、Dance & Larson (1976) は、「コミュニケーション」という語には様々な分野から 126 もの定義がなされているとしているが、より身近なところでは「社会生活を営む人間の間に行われる知覚・感情・思考の伝達」(広辞苑)と定義されている。注目すべきは、ことばそのものよりもそのことばによって伝え合う内容に視点が置かれていることである。

また、Canale (1980) は、Savignon (1983) とともにコミュニケーション能力 (Communicative Competence) には四つの下位構成能力 (Grammatical, Discourse, Strategic, Sociolinguistic の各 Competence) があるとしているが、ここでも、この仮説を支持することにする。したがって、言語活動によってコミュニケーション能力を育成することを考えるときには、その活動が上記のどの要素を伸ばすものなのかを分析し、四つの要素を総合的に高められるように計画的に行わなければならない。

そこで、ここでは授業における「コミュニケーション活動」成立の条件を次のとおりとする。

- ①四つの Competence のいずれかを伸ばす活動
- ②内容を伝え合うことに重点を置き、結果的に表現の習得ができる活動
- ③活動を行う必然性(動機、インフォメーション・ギャップ等)がある活動

4.1.2 コミュニケーション活動の留意点

授業における学習活動や言語活動を考えるとき、生徒が主体的に取り組むこれからの LL 授業のあり方

最も重視しなければならないのは、生徒が主体的に活動できるようなものを提供することである。それは、受け身の姿勢では学習効果があがらないからである。ただし、それは必ずしもゲーム的活動のような表面的な楽しさを必要とするものではない。筆者のこれまでの実践研究では、次の四つの点が重要であることがわかった。

① ねらいが明らかな活動

タスクがはっきりしていて意欲がわく。また、目標をもたせることで、より充実した活動を行うようになる。

② 達成度を自己評価できる活動

達成度を評価させることによって成就感や課題を意識させ、次の活動への意欲を喚起する。

③ 主体を生徒に預ける活動

活動時間をできるだけ多く確保し、生徒同士が活動する中でお互いに高め合う機会を与える。ただし、事前に十分な教師主導の活動が必要である。

④ 継続的に行える同一内容の活動

小さな積み重ねで確実な力をつけられる。また、生徒の創造性や豊かな発想を引き出すことができ、変容ぶりも観察できる。

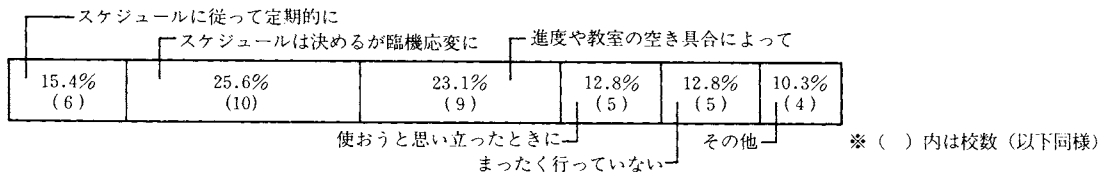
なお、LL 学習におけるものではないが、これらの条件を満たす具体的な活動例は、肥沼(1995)に詳しく紹介されている。

4.1.3 LL 授業のコミュニケーション活動

では、LL 授業で生徒のコミュニケーション能力を育成する活動には、どのようなものが考えられるであろうか。残念ながら、LL 機器のみを利用して行う活動例の中にそれを採るのは難しい。LL には、生徒同士にペアやグループを組ませて、ヘッドホンとマイクを通して対話をさせる機能があるが、それを使った活動は、コミュニケーション活動としては不自然である。むしろ、この場合は、直接目と目を合わせて対話させたほうが、より自然なコミュニケーションの場面を設定できる。やはり、LL は「学習活動」を強化するものとして割りきったほうがよいであろう。

そこで、LL 授業におけるコミュニケーション活動の場面を考えてみる。一つは、LL 学習を進める中で行われる教師とのインターアクションである。活動の指示や指導、質問などが英語でなされれば立派なコミュニケーション活動となるのは、普通授業と共通である。さらに、相手が ALT であればより効果的であり、機械的指示では対応し

図2: 問4 貴校では、LLを利用した英語の授業をどのような形でしていますか。



きれいな部分をネイティブ・スピーカーから得られれば効果が上がる。そして、もう一つが本研究で提案しているような、ALTとの対話をLL学習の成果を試す場面に位置づける活動である。このタイプの活動の特徴は、LL学習で主にGrammatical Competenceを高め、ALTとの対話活動で主にStrategic Competenceを高められるということである。また、学習活動という点では、LL学習そのものの質が高められるということも大きな利点である。したがって、LL授業においても、4.1.2にあげた四つの重要点を満たす活動を設定することができる。

4.2 LL教室設置および利用実態調査

4.2.1 調査の主旨と対象

本研究を進めるにあたっては、LLを使う立場の教師がLLに対してどのような意識をもち、どのようにLLを利用しているのかを知る必要があった。なぜなら、実態の把握なしには、LL授業について議論できなかったからである。

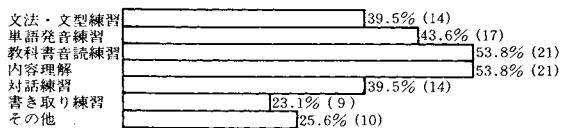
そこで、中学校英語科教師を対象に「LL教室設置および利用実態調査」というアンケート調査を行い、LLの利用状況、LLとティーム・ティーチングの関連性、LLの問題点等について回答を求めた。

アンケート作成にあたっては、山内(1993)、日本教育工学振興会(1995)の調査を参考にした。ただし、本調査がこれらと大きく違う点は、調査対象をLL未設置校も含めたことで、LLに対してのイメージやLLを導入する際の障害についても知ることをねらってみた。

調査用紙は、埼玉県中学校英語教育研究会役員100名、LLA関東支部中学校教員会員38名、埼玉県内LL設置中学校36校、練馬区立全34中学校、その他14名の計222名(219校)に送付し、督促なしで計98通(回収率44%)の回答を得た。なお、回答者の内訳は次のとおりである。

- LL設置校…… 39校(国2, 公34, 私3)
- LL未設置校… 59校(公54, 私5)

図3: 問7 貴校では、LLを授業のどの部分で利用していますか。



4.2.2 調査結果の考察

アンケート調査結果のすべて(設置校24項目、未設置校10項目)を取り上げるのは本研究の主旨からはずれるので、ここでは特に、研究内容に直接関わるもののみ取り上げることにする。

(1) LLの利用状況

まず第一に、LLを使う授業はどの程度行われているのかを探ってみる。(図2)

定期的にLLを使っているのは全体の15%であり、LL授業の教育課程における位置は依然として高いとは言えない。しかし、一方で72%の学校が必要に応じて臨機応変に利用しているという状況もあり、回答校に限って言えば、LLの利用率は予想以上に高かった。

次に、指導過程のどの部分でLLを利用しているのかを探ってみることにする。(図3)

LLの利用度の高い指導項目は、反復練習の徹底により学習の定着度を高めるものが多く、LLの実力が発揮できるように使われている。

なお、これらの指導項目では教材の準備が比較的容易であることも結果の要因の一つと考えられる。

以上のことから、LLの利用度については「必要な時に必要な指導項目で利用する」という学校が多いことが明らかになった。

(2) LLとALTの必要性

ここでは、LLとALTの関連について両者の必要性を教師がどのように考えているかを、LL設置校と未設置校で比較してみた。(図4)

LL設置校の多くがLLとALTの両者の必要性を感じていることがわかった。興味深いのは、LL未設置校でもLLの必要性は認めていること

図4: 問19/26 LLの授業とALTの関連について、両者の授業における必要性をどう思いますか。

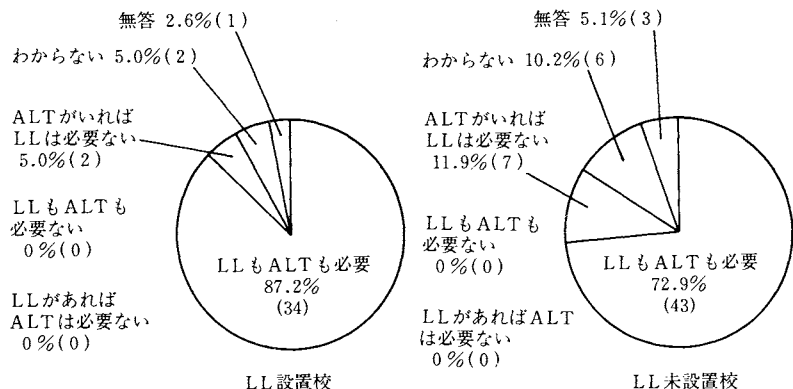
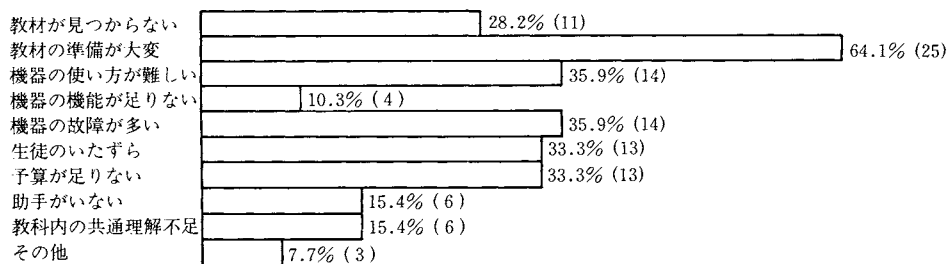


図5: 問20 LLを行う上での問題点は次のうちどれですか。(複数回答可)



で、ではなぜ実際にLLを導入することには消極的なのかという点は議論する必要があるであろう。

(3) LLの問題点

ここでは、実際に使用している立場からLL指導を行う上での問題点を指摘してもらい、LL授業を側面から支える部分の改善点を探りたい。

(図5)

回答は、ハードの使いづらさと管理の難しさ、そしてソフトの不足に集中しており、山内(1993)が高校のLL設置校に対して行った調査の結果と似ている。これらの中には教師の一層の努力で改善が可能なものもあるが、より多くの教師にLLの良さを認識してもらうためにも、ハードやソフトを作る業者に次の2点を要望したい。

①機能を簡素化した機器を開発する(ハード面)

- ・教師、生徒ともに使いやすくなる
- ・低価格となり、予算化しやすくなる
- ・精密な部品が減り、耐久性が向上する

②教科書準拠のLL教材を整備する(ソフト面)

- ・教育課程に合わせた指導ができる
- ・教材準備が容易になる

4.3 過去の授業実践の分析

4.3.1 過去の授業実践

埼玉大附属中学校英語科では、LLとALTと

生徒が主体的に取り組むこれからのLL授業のあり方

のチーム・ティーチングの融合を目指していくつかの授業パターンを考察し、これまでに何度か研究会で発表をしてきた。ここでは、それらの授業の成果と問題点・課題点を明らかにし、あとに行う研究授業の構想を練る上での基礎資料とする。

(1) 授業パターン1

- 実施時期 平成4年6月
- 対象生徒 3年生
- 指導過程(LLを使用した部分のみ)

3 コース別学習(配当時間: 15分)

(1) コース選択

- A: 基本的な対話表現をLLで個別練習
- B: 応用的な対話表現をLLで個別練習
- C: 個人がテーマに沿ってALTと対話

(2) コース別学習実施

○実施上の配慮事項

- ・三つのコースを設け、学習内容に幅をもたせる。
- ・コースは自分の意志で選択させる。
- ・他のコースに途中で変えることも可とする。

○活動の成果

結果的に各コースを選択した生徒の数は、ほぼ均等になった。そして、各生徒とも大変意欲的に

取り組んだ。その最大の原因は、自分で学習するコースを選択できたためであることが実施後のアンケートで判明した。

○問題点・課題点

この活動の最大の問題点は、Cコースを選択した生徒以外はALTと話す機会が与えられなかったということである。A・Bコースの生徒は、せっかく練習して身につけた表現を、ALTに対して試すことができなかった。LLとALTとのチーム・ティーチングの融合という点では、この部分の改善が必要となった。

(2) 授業パターン2

○実施時期 平成5年2月

○対象生徒 1年生

○指導過程 (LLを使用した部分のみ)

4 ALTとのインタビュー活動

(配当時間: 40分)

- (1) LLプログラム1で対話文の個別練習
- (2) ALTにインタビュー(ペア)
- (3) インタビュー結果をJTEに報告
- (4) LLプログラム2で目標文の個別練習

Aコース: (1) → (2) → (3) → (4)

Bコース: (4) → (1) → (2) → (3)

○実施上の配慮事項

- ・LL学習ののちに全員をALTと対話させる。
- ・コースはペアの意志で選択させる。
- ・ALTとの対話に時間差を設定(コース別)。

○活動の成果

全員にALTと対話できる機会が与えられたということで、生徒はLL学習とインタビュー活動の両方に対して実に意欲的に取り組んだ。特に、ペアを質問係と記録係に分けたにもかかわらず、一生懸命練習した成果を発揮したくて、記録係も積極的にインタビューする姿がうかがえた。

○問題点・課題点

最大の問題点は、ALTとの対話活動に時間差を設けたにもかかわらず、実際には時間内にALTと対話できなかったペアがいたことである。テーマにそって自由に対話させたので、一つのペアで時間をとってしまい、行列ができてしまった。この点を改善する方法を考えることになった。

(3) 授業パターン3

○実施時期 平成5年6月

○対象生徒 3年生

○指導過程(LLを使用した部分のみ)

4 コース別学習(配当時間: 35分)

(1) コース選択

Aコース(基本コース)

- ①基本文と基本対話表現をLLで個人練習
- ②JTE相手のインタビュー練習(ペア)
- ③ALTへのインタビュー活動(ペア)

Bコース(応用コース)

- ①やや応用的な対話表現をLLで個人練習
- ②ALTへのインタビュー活動(ペア)
- ③インタビュー結果をJTEとQ&A

(2) コース別学習実施 (ペア)

○実施上の配慮事項

- ・LL学習ののちに全員をALTと対話させる。
- ・コースはペアの意志で選択させる。
- ・ALTとの対話に時間差を設定(コース別)。
- ・JTEをクッション役に入れ、さらに調整する。

○活動の成果

インタビュー内容にテーマを設け、あらかじめ十分に考えさせておいたので、生徒は実に意欲的にしかもスムーズに活動した。また、JTEのクッション役は、インタビュー活動の時間差調整に役立ただけでなく、基本コースの生徒の対話活動への情意フィルターを和らげることと、応用コースの発展的活動の充実にも大いに効果があった。

○問題点・課題点

JTEによる時間調整を加えたにもかかわらず、どうしても全員にインタビュー活動をさせることができなかった。インタビュー内容を深めれば深めるほど時間との戦いになるというジレンマに陥ってしまったわけである。ALTとの対話活動は、内容を抜本的に見直す必要が出てきた。

4.3.2 研究授業実施への課題点

(1) LL学習とALTとの対話の関連

過去の実践から、具体的な達成目標であるALTとの対話をLL学習のあとに位置づけるという過程は、LL学習そのものへの取り組み意欲を高めること、そしてLL学習は、ALTとの対話を行うための練習として効果があることも実感できた。

しかし、これらの活動に対しては次のような課題点も指摘されており、授業をデザインする際に

考慮することになった。

- ・個々の生徒の学力差にどのように対応するのか。
- ・LL学習に費やす時間をALTとの対話活動に振り向けたほうが効果的ではないか。
- ・コース別にした場合の評価をどのように行うか。

(2) ALTとの対話時間確保の問題

ALTとの対話を時間内に全員が行えないという問題点は、本研究を進めるにあたって解決しなければならない最も重要な点である。なぜなら、生徒はALTとの対話を行えるという前提があるからこそ意欲的にLL学習に取り組むからである。もちろん、2時間以上の枠で構成すればこの問題の解決は容易になるが、多くの学校で連続してLL教室を使えないという条件を考えると、単位時間で完結する指導過程に絞るべきであろう。

時間内に全員がALTと対話できなかった最大の理由は、テーマにそったインタビュー形式をとったからである。この活動そのものは真のコミュニケーション活動として大変意義のあるものであったが、全員にその機会が保証されなければ意味がない。そこで研究授業では、LL学習やALTとの対話活動への取り組みの姿勢を強化することにねらいを定め、思い切ってALTとの対話をシンプルなものにすることにした。具体的には、話す文の数を制限する方法で対処することにした。

4.4 研究授業構想

4.4.1 目的

本研究授業は、これまでの研究内容を実証するために行う。内容的には、普通授業を、LLを要所に取り入れて展開した場合と、LLとティーム・ティーチングを組み合わせた形で展開した場合の、生徒のプロダクション能力の差とLL学習への取り組みの意欲の差を検証することを目的とする。なお、期待される結果(仮説)は3.2「研究仮説の設定」に述べたとおりである。

4.4.2 方法

本授業には、研究成果の実証というねらいがあるので、必要なデータを授業中にとる必要がある。したがって、指導過程の細かな部分では通常行う授業とは内容的にやや異なる事柄が含まれている。

- (1) 実験授業を「研究授業①」と「研究授業②」の2時間構成とする。
- (2) 実験群(LLとTT:1クラス)と統制群(LLのみ:1クラス)の生徒を対象にする。

生徒が主体的に取り組むこれからのLL授業のあり方

- (3) 両群の生徒のプロダクション能力に有意差がないことを確認するためにプレ・テストを行う。また、授業後の意識の変化をつかむために、LL学習に関するアンケートをとる。(第1時)
- (4) 本授業の最後にプロダクション能力についてのポスト・テストを行う。また、LL学習に関するアンケートをとる。(第2時)

なお、現勤務校にはLL教室が設置されていないので、前任校(埼玉大学教育学部附属中学校)のLL教室で同校の3年生2クラス(2/4)を対象に行うことにした。

4.4.3 テータの測定

(1) プレ/ポスト・テスト

① 内容

- ア) 教科書本文の内容についてのQ&AのAを録音する。
- イ) 目標文の口頭作文演習の答えを録音する。

② 採点

英検3級の二次面接試験の評価基準に準じて5点満点で採点する。採点者は筆者を含む2名。

(2) プレ/ポスト・アンケート

① 内容(※項目の要点のみ)

- ア) LL学習は好きか。[好み]
- イ) 自分のペースでできたか。[個への対応]
- ウ) 聞き取る力がついたか。[聞く力]
- エ) 読む力がついたか。[読む力]
- オ) 話す力がついたか。[話す力]
- カ) LL学習にはいつも意欲的か。[意欲]
- キ) 今日のLL学習には意欲的か。[意欲]
- ク) LL装置は使いやすいか。[操作性]

② 回答方法

それぞれ7(かなりそう思う)から1(まったくそう思わない)までの7段階で答える。

4.4.4 配慮事項

(1) 教育的配慮事項

本授業は「実験」授業であるが、あくまで公教育の中の通常の指導の範囲で行うものである。次のような点を配慮して計画した。

- ① 研究授業に関わらない残り2クラスとの指導内容の差を極力小さくするために、LLの教材は教科書の練習問題を利用したものとする。
- ② 実験群、統制群の授業内容の差は、指導の際のアプローチの差とし、最終的に生徒に身につ

けさせたいものは同じものになるようにする。

- ③ 正規の教科担任が進めている指導計画に合った授業を行い、生徒の動揺を最小限に抑える。

(2) 実施上の留意事項

限られた条件下で行う授業であるので、今回の授業はやり直しがきかない。そこで、授業の成果を確実に上げるために、次のような点に留意した。

- ① テープ教材は、生徒分を含めてあらかじめすべて録音しておく。
- ② 授業中に使うすべてのLLの操作を生徒に慣れさせておく。
- ③ データの信頼性を高めるために、活動中の個別指導(発音矯正、作文補助等)は行わない。その代わりに、教材テープに細かい指示と段階的練習を組み込む。
- ④ 二つの研究授業の間に行われる普通授業(2時間)は、実験群・統制群の指導内容に差がないように教科担任と打ち合わせる。
- ⑤ ALTとの打合せを綿密に行い、本研究の主旨を理解した上で指導にあたってもらう。

ところで、これらの実施上の留意点を厳密に守ることは、結果的には準備のために大変な労力を要することになった。これは、本研究の目的の一つである「気軽にLL授業を行う方法を提案する」という方針に逆行するものであるが、本授業に限っては、研究の成果を実証するための特別な授業ととらえていただきたい。

5 授業実践

5.1 研究授業①

5.1.1 授業の目的

本研究において、授業の実践は不可欠である。しかし、他校の生徒に対して行うことを考えると、たった一度の授業で研究の成果を出すことは難しい。そこで、本番を「研究授業②」とし、その授業の準備と指導内容に対する結果の比較を行うために、研究授業①を設定した。また、本授業のもう一つの目的は、研究授業②をスムーズに進めるために、当日の授業の流れ、使うLL機能、そして授業者に慣れさせることであった。したがって、あらゆる事態を想定して、指導内容・教材は十分に検討して準備した。

5.1.2 学習指導案

- (1) 実施日 平成7年10月24日(火)
- (2) 対象生徒 埼玉大附属中学校3年生2クラス

ス(84名)

- (3) 教材 Sunshine English BK3 Pro. 5 [2]

- (4) 指導目標(研究に関するもののみ)

- ① LLを使うことに慣れ、LL学習をとおして積極的にコミュニケーションしようとする態度と能力を養う。
- ② 関係代名詞の目的格を用いて、適切な場面で正しく表現できるようにさせる。

- (5) 生徒の実態

LLはほぼ毎回何らかの機能を使ってきており、機器操作には慣れている。なお、授業者のことを知っているが、授業を受けるのは初めてである。

- (6) 使用するLL機能

・一斉録音 ・個人練習 ・アナライザー

- (7) 準備

・マスターテープ ・生徒用録音済みテープ
・LLワークシート ・テスト/アンケート

- (8) 指導過程(実験群、統制群とも同一)

1. Greeting
2. Self-introduction
3. Review Reading
 - (1) Tape Listening
 - (2) Choral Reading
 - (3) Individual Reading (LL)
 - (4) Choral Reading
 - (5) Q&A (Pre-Test 1: Answers Recorded)
4. Introduction of the New Words
5. Reading
 - (1) Silent Reading
 - (2) T/F Quiz (Analyzer)
 - (3) Check of Understanding
 - (4) Tape Listening
 - (5) Choral Reading
 - (6) Individual Reading (LL)
 - (7) Choral Reading
6. Further Practice on the Target Sentence (Pre-Test 2: Answers Recorded)
7. Consolidation (Pre-Questionnaire)

5.1.3 授業反省と考察

- (1) 指導目標に関して

- ① LL学習への取り組みの様子

LLを使った各活動では、実に意欲的に取り組

む姿勢が見られた。特にアナライザーを使ったTFクイズでは、過去に経験がなかったこともあり、正答のフィードバックがあるたびに歓声があがるほど好評であった。

② 目標文の定着について

LL学習後の録音テストを分析したところ、徹底した演習のおかげで、示された場面を目標文を使って表す基本的な力は身についたようである。(プレ・テスト正答率平均: 85%)

(2) 研究授業②に向けての課題

研究授業②は、本授業にALTとのチーム・ティーチングが加わることが最大の特徴である。目標を達成するためには、ALTとの意思統一が必要であり、十分な打ち合わせをどれだけできるかが鍵であろう。また、LL学習の部分で生徒にどれだけ素早く正確に活動内容を理解させられるかということも授業の成否に関わる重要な点である。したがって、一つ一つの指導項目について、生徒の視点に立って細かい流れを検討しておかなくてはならないと考えた。

5.2 研究授業②

5.2.1 授業の目的

研究授業②は、これまでの研究の成果を授業において実証することを目的として行う。そのために、次のことを特別に指導過程の中に入れる。

- ・指導項目により、LLとALTとの対話活動を融合させた学習形態のもの(実験群)と、LL学習のみによるもの(統制群)を設ける。
- ・口頭作文テストを行い、学習形態のちがいにによる目標文定着度の差を測定する。(ポスト・テスト)
- ・LL学習に関する意識調査を行い、学習形態のちがいによる意欲の差を測定する。(アンケート)

5.2.2 学習指導案

- (1) 実施日 平成7年10月31日(火)
- (2) 対象生徒 埼玉大附属中学校3年生2クラス(84名)
研究授業①同一(実験群/統制群)
- (3) 教材 Sunshine English BK3 Pro. 5 [WS]
- (4) 指導目標 (研究に関するもののみ)

- ① LL学習をとおして、積極的にコミュニケーションしようとする態度と能力を養う。
- ② 現在分詞と過去分詞の後置修飾を用いて、絵の表す内容を口頭で説明できるようにさせる。

生徒が主体的に取り組むこれからのLL授業のあり方

(5) 生徒の実態

両群の生徒とも、研究授業①のあと、LLを取り入れた普通授業を2時間受けている。

(6) 使用するLL機能

- ・一斉録音 ・個人練習 ・アナライザー

(7) 準備

- ・マスターテープ ・生徒用録音済みテープ
- ・LLワークシート ・テスト/アンケート

(8) 記録(LLA関東支部後援)

- ・ビデオ3台、マイク6本(教師2, 生徒4)
- ・撮影/編集: 滝本晴男先生(大妻女子大学)

(9) 指導過程(凡例:【実験群】《統制群》)

1. Greeting
2. Review Reading
 - (1) Listening 【ALT】《Tape》
 - (2) Choral Reading 【ALT】《Tape》
 - (3) Individual Reading (LL)
 - (4) Choral Reading 【ALT】《Tape》
3. Questions & Answers (Post-Test 1: Answers Recorded) 【ALT】《Tape》
4. Workshop (LL)
 - (1) Check of Understanding (A:Analyzer)
 - (2) Practice on the Target Sentence and Pronunciation (B~C: LL)
Group 1: B→C→D
Group 2: C→D→B
Group 3: D→B→C
【Conversation with ALT after C】
5. Further Practice on the Target Sentence (Post-Test 2: Answers Recorded)
6. Consolidation (Post-Questionnaire)

5.2.3 LL教材

本授業におけるLL教材は、4.4.4で述べたように、教科書の「WORKSHOP」の問題を利用して作成した。各問題の作成ポイントは、表1のとおりである。




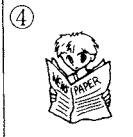
特に、問題Cは本授業において研究の鍵となるものである。実験群では、学習終了後にALTとの対話(ここでは絵の内容について説明する活動)を予定しており、それに対応できるものとした。

なお、実験群の問題では、練習のあとにALTとの対話があることを説明文に加え、あらかじめ

【作成した LL 教材】

問題 C (カウンター No. 075) 〈7分〉

問題 C は、絵の表す内容をヒントの単語を用いて説明する問題です。

①	②	③	④	⑤
				
Mika Nancy	Taro / uncle	bring / China	read / Bob	Mr. Kato / enjoy

C-1 絵とヒントの単語を見て、絵の内容を説明する英文を聞きましょう。
 C-2 絵とヒントの単語を見て、絵の内容を説明する英文をテープのあとについて言ってみましょう。
 C-3 絵とヒントの単語を見て、絵の内容を説明する英文を合図のあとに言ってみましょう。
 C-4 絵の内容を説明できるようになったら、David 先生のところに行って、絵の内容を説明し、「正解シール」をもらい、右の四角の中に貼りましょう。

シール

ただし、David 先生が示す絵について 1 つだけ説明できれば OK です。

【教科書の問題】

◎ ()内の語を適当な形にかえて、それぞれの文を完成しましょう。

- The girl (talk) with Nancy is Mika.
- I have an uncle (live) in Hokkaido.
- This is the animal (bring) from China.
- The boy (read) a newspaper in the library is Bob.
- Mr. Kobayashi enjoys books (write) in English.

[編集部注、実際の問題には、バンダのイラスト入り(省略)]

表 1: 【問題作成のポイント】

問題	教科書 Workshop 問題	LL 演習問題
A	教科書内容の T/F	同左 (アナライザー使用)
B	関係代名詞で 2 文を 1 文に	同左 (口頭作文)
C	()内の語を変えて後置修飾の文を完成	同左の文を絵の内容を説明する形で練習 (文は見せない)
D	母音とアクセントの区別	同左を実際に練習

活動への意欲づけを行った。

その他の問題は資料を参照されたい。

5.2.4 授業分析

本時の LL 学習については、どの活動においても生徒は大変意欲的に取り組んでいた。活動の配当時間が 30 分 (実際 33 分) という長時間で「飽き」を心配したが、内容がバラエティーに富んでいたため、それを解決できたようである。活動の様子を紙面で伝えるのは難しいが、授業の様様を撮影した滝本晴男氏 (大妻女子大学情報教育セン

ター) は、「これまでに何十本もの LL 授業を撮影したが、生徒がこれほどまでに LL 学習を楽しんでいるのを見たのは初めてである。」と評価した。

また、LL 学習に続いて行われたコミュニケーション活動 (実験群: 問題 C) は、ALT の指した絵の内容を後置修飾を含んだ文で説明するというものであったが、どの生徒も LL で練習した成果を発揮して、スムーズに説明できていた。

また、過去の実践で課題となっていた全員実施についても、絵の内容を説明するという場面設定により解決できた。ただし、その代償となったことも何点かあり、後に授業ビデオを公開した LLA 関東支部第 2 回研究大会でも、次のような指摘を受けた。

- 絵の内容を説明するという能力は、プロダクション能力全体を代表するものではない。
- 全員を ALT と対話させるというねらいがなければ、もっと自由に話させたほうがよい。
- データ採取という目的がなければ、LL 学習中の個別指導を行ったほうがよい (途中で指導されるのはきらいである、という反対意見有り)。

6 結果の考察

6.1 前提条件の確定

実験群と統制群の生徒について、プロダクション能力と LL 学習への意欲に有意差がないかをプレ・テストおよびプレ・アンケートより調べた。

表 2 は、実験群と統制群のプレ・テストにおける得点の平均と標準偏差を示したものである。t 検定の結果、両群の平均の差は有意ではなかった

(両側検定: $t(78)=1.15, p>.10$)。一方、表3は、両群の生徒に対して研究授業①のLL学習への取り組み意欲を尋ねたアンケートの回答の集計である。 χ^2 検定(イエーツの修正式)の結果、回答の偏りは有意ではなかった($\chi^2(3)=3.48, p>.10$)。

したがって、両群の生徒のプロダクション能力とLL学習への意欲に有意な差はなく、ポスト・テストおよびアンケートにおいて両群を比較できることになった。

表2:【プレ・テスト 集計結果】

	実験群	統制群
N	40	40
\bar{X}	27.2	29.0
SD	7.4	6.4

35点満点

※実験群・統制群ともに2回の授業にそれぞれ1名ずつ欠席者がいたので、その分を除外した。

表3:【プレ・アンケート: 問7 集計結果】

問: 今日のLL学習には意欲的に取り組みましたか。

	7 かなり そう思う	6 そう思 う	5 比較的 そう思う	4 どちらと も言えない	計
実験群	19	12	4	5	40
統制群	22	11	5	2	40

※3~1(「比較的そう思わない」以下)の度数は0であった。

6.2 仮説の検証

6.2.1 「仮説1」の検証

表4:【ポスト・テスト 集計結果】

	実験群	統制群
N	40	40
\bar{X}	22.5	20.9
SD	3.1	3.6

25点満点

※実験群・統制群ともに2回の授業にそれぞれ1名ずつ欠席者がいたので、その分を除外した。

表4は、実験群と統制群のポスト・テストにおける得点の平均と標準偏差を示したものである。 t 検定の結果、両群の平均の差は有意であった(両側検定: $t(78)=2.10, p<.05$)。したがって、ALTとの対話活動を含んだLLの授業は、LLのみの授業よりも、絵の内容を説明するというプロダクション能力をより効果的に高められることがわかり、仮説1は支持された。

今回の結果が得られた原因は、ALTとの対話活動が結果的にポスト・テストの予備テストのような働きをしたためと推測される。つまり、ALTとの対話活動によって学習内容の定着が強化されたわけである。

6.2.2 「仮説2」の検証

表5は、実験群の生徒に対して研究授業②のLL学習への取り組み意欲を尋ねたアンケートの回答の集計である。なお、期待度数は統制群の回答比率(人数)に基づいている。

χ^2 検定の結果、回答の偏りは有意傾向であった($\chi^2(3)=7.54, .05<p<.10$)。したがって、ALTとの対話活動を含んだLLの授業は、LLのみの授業より生徒を意欲的にLL学習に取り組みさせることに効果があることが示唆された。統制群が長

表5:【ポスト・アンケート: 問7 集計結果】

問: 今日のLL学習には意欲的に取り組みましたか。

	7 かなり そう思う	6 そう思 う	5 比較的 そう思う	4 どちらと も言えない	計
観測度数	25	7	7	1	40
期待度数	18	11	6	5	40

※3~1(「比較的そう思わない」以下)の度数は0であった。

時間にわたるLL学習に対してやや食傷気味で、プレ・アンケートに比べてポイントが下がってしまったのに対し、実験群は逆に大幅に上がった。これは、ALTとの対話活動を成功させたいという意識から出た結果と言えよう。仮説2について統計的に完全な支持を得ることはできなかったが、内容的にはプレ・アンケートの結果を逆転するような数値を得ることができた。

6.3 実験の成果と課題

6.2の結果により、二つの研究仮説は大筋で証明された。また、これによって「LLとALTとのチーム・ティーチングを有機的に融合した授業形態を確立する」という本研究の第一目的を達成できた。ただし、本実験は次のような特殊な点を含んでおり、結果を直ちに一般化できるとは考えていない。

- ・本実験の結果は、一定期間継続的に行った授業で得られたものではない。また、この結果は、実験直後の定着度を示したものである。
- ・研究授業という特殊性を生徒が意識し、日頃と違う取り組みをした可能性がある。
- ・もともと生徒の学習意欲が相対的に高かった。(逆に差がつきにくかった。)

これらについては、事情により追指導を行っていないが、いずれ条件を変えて再度挑戦したい。

7 提案

本研究を終えるにあたって、アンケート調査と

授業実践の成果をもとにいくつかのことを提案したい。特に、新規にLLを導入しようと計画している学校や現在LL教室の利用に消極的な学校に対して勧めたいことを述べる。

7.1 LL 授業に対する意識改革

《LL の効果の再認識を》

今回の研究実践では、主にLLとALTとのチーム・ティーチングの関連について述べてきたが、LLを取り入れるだけでも相当の効果があることも強調したい。例えば、教科書の音読では、個人練習を3分間やらせるだけで、その後の一斉音読は感覚的に2倍の音量が出る。要は、自信をもって読めるようになるまでじっくり練習できる機会を与えることであり、それにはLLが最もよい。

《普通授業にLLを》

LL授業だからといって特別な授業をしようと構えず、LL教室で普通授業を行い、LLを使ったほうがより効果的だと思われる指導項目で気軽にLLを使ってみていただきたい。使わないよりは絶対によい。また、LL教材は教科書テープからも思いのほか簡単に作れる。

7.2 LL 教室の普通教室化

《特定の学年の英語教室に》

ある学年の英語の授業はすべてLL教室で行うようにする。ドリル中心という性格から1年生の

授業教室とするのが最適であろう。いつでも使いたいときに使えるのが最大の利点である。

《全クラス週1時間はLL教室で》

各学年8クラスくらいの規模の学校までなら、一つのLL教室に全クラス週1時間を割り当てることは物理的に可能である。実際にそうして有効に利用している学校がある。また、「英語教室」として海外の情報を展示すれば、全校の生徒に対して国際理解教育を行う場所にもできる。

8 おわりに

LL授業のあり方について、本研究では、ALTとのチーム・ティーチングと気軽にLLを使う方法という二つの切り口で研究を進めてきた。残念なのは、現任校にLL教室がないために、今後は実践研究が進められないことである。しかし、議論は続けたいので、ご意見を勤務先(〒112 東京都文京区大塚1-9-1)までお寄せいただきたい。

最後に、本研究にご協力いただいた方々に感謝申し上げます。特に研究の方向性について示唆をくださった羽鳥博愛先生と大友賢二先生、研究授業をさせていただいた埼玉大附属中学校英語科の先生方、アンケートにご協力くださった先生方、LL授業を公開してくださった先生方、資料を送っていただいた先生方、研究の相談にのっていただいた先生方には、心より感謝いたします。

参考文献

- * Allen, E.D. (1960). The effects of the LL on the development of skill in a foreign language. *The Modern Language Journal*, 44 (8).
- 安藤賢一他. (1988). *Elementary LL English Course, Teacher's Manual*. 東京: 大修館書店
- 浅野紀和・浅野幸子. (1984). 「LL指導上の問題点とClose法」『LL通信』No. 116, 2-6. 東京: ソニー.
- * 浅野博. (1990). 「言語習得からLLの役割を考える」『LL通信』No. 153, 10-12. ソニー.
- 荒巻基文. (1988). 「コミュニケーション重視のLL用ドリル教授法」『LL通信』No. 143, 13-15. ソニー.
- * Canale, M. (1980). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & Schmidt, R.W. (Eds.). (1983). *Language and Communication*, 2-27. Longman.
- * Charest, G.T. (1962). The Language Lab and the Human Element in Language Teaching. *The Modern Language Journal*, 46(6).
- * Dance, F. & Larson, C. (1976). *The Functions of Human Communication*. Holt, Rinehart & Winston. 伊東治己. (1994). 「『コミュニケーション』活動とは」『英語教育』Vol. 43, No. 4, 8-10. 大修館書店.
- 藤重敦臣. (1987). 「LL教室VS普通教室」『LL通信』No. 80, 26-28. ソニー.
- * 保崎則雄. (1987). 「LLの失敗を繰り返さないCAIの応用」『現代英語教育』Vol. 23, No. 12, 38-40. 東京: 研究社出版.
- 飯森正志. (1986). 「LLを使った授業」『英語教育』Vol. 34, No. 13, 25-27. 大修館書店.
- * 石川賢司. (1994). 「TEAM TEACHINGをLL教室で行う授業」『LL通信』No. 177, 22-23. ソニー.
- 柚沼栄一. (1974). 「教育研修でのLLの活用」『LL通信』No. 57, 8-9. ソニー.
- 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』Vol. 35, No. 8, 30-33. 大修館書店.
- 北出 亮. (1987). 「言語活動と指導手順」『英語のコミュニケーション活動』1-19. 大修館書店.
- * 肥沼則明. (1995). 「『話すこと』のコミュニケーション能力を高める『書くこと』の指導」『埼玉大学教育学部附属中学校研究紀要』第31集, 55-64.
- * 町田喜義. (1976). 「LL学習の効果に関する基礎的研究」『LL

通信』No.70, 14-18. ソニー。
 松畑熙一。(1994)。「学習意欲を育てる教室の雰囲気づくり」『英語教育』Vol. 43, No. 2, 11-13. 大修館書店。
 宮崎信夫。(1985)。「LLにおける指導プロセス」『LL通信』No. 125, 13-15. ソニー。
 森重良平。(1973)。「録音テストで Production 能力を評価」『LL通信』No. 53, 8-9. ソニー。
 根岸雅史(1989)「なぜ Communicative Language Testing か」『現代英語教育』Vol. 26, No. 4, 52-53. 研究社出版。
 * 日本教育工学振興会。(1995)。「中学校・高等学校における LL による外国語指導の効果的な在り方についての調査研究(平成6年度文部省『教育方法の改善に関する調査研究』委託研究報告書)」
 新島養平, 山下武彦, 真尾正博。(1977)。「学力差に応ずる LL 指導」『LL通信』No. 76-78. ソニー。
 小笠原八重。(1990)。「コミュニケーション能力の測定—Productive Skills を中心に—」『現代英語教育』Vol. 27, No. 4, 52-53. 研究社出版。
 * 太田洋。(1993)。「Team Teaching を LL 教室で行う授業」『LL通信』No. 174, 24-25. ソニー。
 大田信男他。(1994)。「コミュニケーションとは何か」『コミュ

ニケーション学入門』3-19. 大修館書店。
 * 大塚一夫。(1974)。「LL 学習の効果に関する実験的研究(1)」『LL通信』No. 59, 18-23, 31. ソニー。
 * Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice* 46. Addison-Wesley.
 真尾正博。(1993)。「ティームティーチングと LL」『LL通信』No. 174, 1. ソニー。
 高田諭。(1994)。「オーラル・コミュニケーションの評価」『英語教育』Vol. 43, No. 4, 29-31. 大修館書店。
 高橋一幸。(1994)。「中学におけるコミュニケーション重視への対応」『英語教育』Vol. 43, No. 1, 23-25. 大修館書店。
 高梨芳郎。(1992)。「コミュニケーション活動の成立条件」『現代英語教育』Vol. 29, No. 3, 14-17. 研究社出版。
 田中正道。(1994)。「コミュニケーション能力とテスト」『英語教育』Vol. 43, No. 4, 26-28. 大修館書店。
 津田雅子。(1994)。「LL 教室を使った授業の効用」『LL通信』No. 175, 19. ソニー。
 * 山内豊。(1994)。「授業形態, ALT の協力, 教材の種類が LL 教育に及ぼす効果: 1993 年度 LL 設置高校への全国調査に基づく分析」*Language Laboratory* 第 31 号, 135-158. 語学ラボラトリー学会。

資料

資料 1: 本研究を直接的・間接的に進めるために参加した研究会・研修会

<平成7年>

- 5.31 平成7年度埼玉県中学校教育研究協議会(埼玉大附属中)
- 6.4 第1回英語教育実践ワークショップ(筑波大附属駒場中・高)
- 6.27 筑波大学英語教育フォーラム授業研究会(筑波大附属中)【発表】
- 7.31 英語授業研究会関東支部第29回例会(高上見中・高)
- 8.2 全国英語教育研究会浦安大会(明海大)【発表】
- 8.20 英語授業研究会全国大会(大阪教育大附属天王寺中)
- 9.3 第2回英語教育実践ワークショップ(筑波大附属駒場中・高)【発表】
- 9.29 LLA 関東支部第3回研究会(杉並区立和田中)
- 10.20 LL 授業研究協議会(川越市立城南中・霞ヶ関東中)
- 11.17 第22回教育研究会(筑波大附属駒場中・高)
- 11.18 第2回 LLA 関東支部研究大会(東京工芸大)【発表】

<平成8年>

- 1.6 英語授業上達講座 in Chichibu(秩父市中央公民館)
- 1.27 英語授業研究会第33回例会(筑波大附属駒場中・高)
- 2.6 LLA 関東支部第8回研究会(練馬区立上石神井中)
- 3.2 埼玉大学英語教育研究会例会(埼玉大教育実践センター)【講演】
- 3.3 第3回英語教育実践ワークショップ(筑波大附属駒場中・高)
- 4.25 ELEC 同友会ビデオ授業研究会(教育出版)【発表】
- 5.25 第1回 LLA 関東支部研究大会(都立戸山高)【発表】

資料 2: 研究授業②LL ワークシート

(編集部注: 解答欄・氏名欄等は省略)

<Program 6 LL Learning ②> (表: 3D 用)

WORKSHOP

- 教科書を見ずに、このプリントだけで学習できます。
- 問題は、ヘッド・セットをしないで全員で答える問題 A と、ヘッド・セットをして個人で練習する問題 B~D の 2 つに分かれています。それぞれの注意をよく聞いてやりましょう。
- 問題 B~D は、制限時間内なら納得のいくまで何度でも聞き直して結構です。
- 問題 A 問題 A は本文の内容について説明する文が正しいかどうかを判断する問題です。先生の英語を聞いて、その説明文が本文の内容と合っていたら「1」のスイッチを、ちがっていたら「2」のスイッチを押してください。

生徒が主体的に取り組むこれからの LL 授業のあり方

次に問題 B~D を行います。カセットテープをセットし、ヘッド・セットをしてください。また、前のホワイトボードに示したように、問題を行う順番を座席毎に指定します。自分がどこから始めるかを確認し、示されたカウンター・ナンバーのところテープを送って始めてください。

問題 B (カウンター No. 000) <5分>

問題 B は、与えられた 2 つの英文を関係代名詞 which または that を使って 1 つの文にする問題です。

B-1 例の文を見て、テープの後について言ってみましょう。

(例) This is a book. I bought it yesterday.

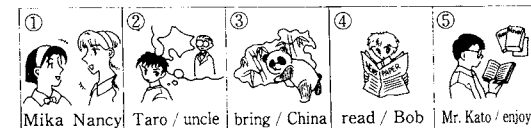
→This is a book which I bought yesterday.

B-2 例に習って、次の 2 つの文を関係代名詞を使って 1 つの文にして言ってみましょう。2 つの英文が読まれたあとに答えを言ってください。

- ① The earth has a beauty. We can't see it on the earth.
- ② The fish died in two weeks. The Russian astronaut took them into space.
- ③ We see a lot of damage. We have done it to the earth.
- ④ Have you ever read an interesting report? A Saudi Arabian astronaut made it.
- ⑤ We now enjoy many beautiful living things. The earth has produced them.

問題 C (カウンター No. 075) <7分>

問題 C は、絵の表す内容をヒントの単語を用いて説明する問題です。



C-1 絵とヒントの単語を見て、絵の内容を説明する英文を聞きましょう。

C-2 絵とヒントの単語を見て、絵の内容を説明する英文をテープのあとについて言ってみましょう。

C-3 絵とヒントの単語を見て、絵の内容を説明する英文を合図のあとに言ってみましょう。

C-4 絵の内容を説明できるようになったら、David 先生のと
ころに行って、絵の内容を説明し、「正解シール」をもら
い、右の四角(省略)の中に貼りましょう。

ただし、David 先生が示す絵について1つだけ説明でき
ればOKです。

問題D (カウンター No. 185) <7分>

問題Dは、似たような発音の比較とアクセントの位置につ
いて復習します。

D-1-1 heart の [ɑ:r] という音と hurt の [ɜ:r] という音の違
いを聞き取りましょう。

D-1-2 [ɑ:r] という音と [ɜ:r] という音の発音の練習をしま
す。

D-1-3 2つの音の入った単語の発音練習をしてみましょう。
テープのあとについて言ってください。

[ɑ:r] heart, far, marble, farm, park
[ɜ:r] nurse, thirdly, birthday, certain, learn, worker

D-2-1 次の単語を最も強く発音するところはどこでしょうか。
テープを聴きながら、その部分にしるしをつけましょう。

1 pop-u-la-tion 2 con-tri-bu-tion 3 dif-fi-cult
4 ac-tiv-i-ty 5 mil-lion 6 bil-lion
7 tra-di-tion-al 8 suc-cess

D-2-2 上の単語を最も強く発音するところに注意しながら、
テープのあとについて発音しましょう。

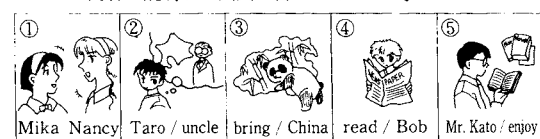
これで問題Dは終わりです。問題BおよびCを終えていな
い人は、テープを示されたカウンター No. まで戻して行いま
しょう。

資料3: ポスト・テスト
<Post Test>

表現力テスト

問題は、問題Aと問題Bの2題です。それぞれ注意をよく聞いて答
えてください。なお、答えを録音しますので、合図のあとに答えを言っ
てください。また、答えるときは、答えが他の人に聞こえないよう手で口元を
隠し、小声で言ってください。

問題A 次の絵を見てください。絵とヒントの単語を見て、絵
の内容を説明する英文を言ってください。



問題B 次の4つの絵を見てください。この絵を見たある人が
英語で質問しますので、その質問に英語で答えてくださ
い。なお、答えの最初は The boy で始めるものとします。



(注: 質問は二度くりかえす)

これで、テストは終わりです。ヘッド・セットをはずしてく
ださい。

資料4: プレ/ポスト・アンケート
<Pre Questionnaire>

LLを使った英語学習に関するアンケート

○以下の各項目に対してどう思うか、次のような要領で数字で答えてくだ
さい。答えはすべて下の回答欄に書いてください。なお、左(7)から
右(1)へ行くにしたがって「かなりそう思う」から「まったくそう思
わない」となっています。

7.....6.....5.....4.....3.....2.....1
かなり そう思う 比較的 どちらと 比較的 そう思わ まったく
そう思う そう思う も、少な そう思わ ない そう思わない
い ない

- 問1 LLを使った英語学習は好きです。
問2 LLを使った学習は自分のペースで勉強できます。
問3 LLを使った学習で英語を聞き取る力がつきました。
問4 LLを使った学習で英文を読む力がつきました。
問5 LLを使った学習で英語を話す力がつきました。
問6 LLを使った学習には口頃から意欲的に取り組んでいま
す。
問7 今日のLLを使った学習には意欲的に取り組みました。
問8 LLの装置は使いやすいです。

資料5: アンケート調査用紙

LL教室設置および利用実態調査

(編集部注: 回答欄は一部省略)

ご記入上のお願い

- アンケートは、全校共通でお答えいただく部分(p.1と6)と、LL設置校(p.2~4)またはLL未設置校(p.5)によって分けてお答えいただく部分で構成されています。
- ご回答は、先生ご自身または英語科主任の先生がまとめてご記入をお願いいたします。(複数の先生についてのご回答の部分は、ご面倒でもお尋ねの上ご記入ください。)
- ご回答は、記号に○をつけていただくか数字でお答えいただく部分がほとんどですが、一部に具体的な記述をお願いする箇所がございます。
- アンケート用紙のご返送は、同封の返信用封筒(切手貼付済)にて9月30日(土)までをお願いいたします。
- アンケートについて何か不明な点がございましたら、肥沼までお問い合わせください。

(自宅) 〒359 所沢市西新井町2-18-101 Tel: 0429-96-0705
(学校) 〒112 東京都文京区大塚1-9-1 Tel: 03-3945-3231

貴校についてお伺いします

(全校共通でお答えいただく部分: その1)

問1 学校名、所在地、英語科担当教員数等をお知らせくださ
い。

| | | | |
|----------|------------|--------|------|
| 学校名 | 国・市・区・町・村立 | 中学校 | 都道府県 |
| 所在地 | 〒 | | Tel. |
| 英語科担当教員数 | 人 | 回答者お名前 | 教職 年 |

問2 貴校ではALTとのティーム・ティーチングを1クラス
あたりどの程度行っていますか。

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|---------|------|
| 1年 | ア週 | 時間 | イ月 | 時間 | ウ不定期() | エ未実施 |
| 2年 | ア週 | 時間 | イ月 | 時間 | ウ不定期() | エ未実施 |
| 3年 | ア週 | 時間 | イ月 | 時間 | ウ不定期() | エ未実施 |

問3 貴校には現在LL教室がありますか。

- ア ある…以降、問4 (p.2) 及び問27 (p.6) にお進みください。
イ ない…以降、問23 (p.5) 及び問27 (p.6) にお進みください。
(建設中・計画中を含む)

LL教室設置校の先生にお伺いします

(LL教室のない学校の先生は、問22へ)

《LLの授業を行う体制について》

問4 貴校では、LLを利用した英語の授業をどのような形で
行っていますか。

- ア 英語科で決めたスケジュールにしたがって定期的に行
っている。
イ 一応スケジュールは決めるが、臨機応変に行っている。
ウ スケジュールは決めずに進度や教室の空き具合によ
って行っている。

- エ 使おうと思いついたときに行っている。
 オ まったく行っていない。
 カ その他 ()
- 問5 貴校では、学年別に LL 教室をどの程度利用していますか。(各学年ごとに)

| | | | | | |
|----|------|-----|----|--------|---------|
| 1年 | ア 毎時 | イ 週 | 時間 | ウ 他() | エ 利用しない |
| 2年 | ア 毎時 | イ 週 | 時間 | ウ 他() | エ 利用しない |
| 3年 | ア 毎時 | イ 週 | 時間 | ウ 他() | エ 利用しない |

※上記にあてはまらない利用法の場合 ()

- 問6 貴校では、LL の授業を行う先生をどのように配置していますか。
 ア 英語科全員が LL の授業を行う体制をとっている。
 イ 一部の教員が自分の受け持ったクラスのみに行っている。
 ウ LL の授業を専門に行う教員を配置している。
 エ だれも LL の授業を行わない。
 オ その他 ()
- 問7 貴校では、LL を指導の中のどの部分で利用していますか。(いくつでも)
 ア 文法・句型練習 イ 単語発音練習
 ウ 教科書音読練習 エ 内容理解 オ 対話練習
 カ 書き取り練習 キ 作文練習
 ク その他 ()

- 問8 貴校では、LL の授業に使う教材をどのように準備していますか。(いくつでも)
 ア 教科書準拠の LL 教材
 イ 市販の LL 教材
 ウ 英語科として作成した教材
 エ 担当者が個人的に作成した教材
 オ 他校の先生が作成した教材
 カ 市町村教委が作成した教材
 キ その他 ()
- 問9 貴校では、LL の授業以外にどのように LL 教室を利用していますか。(いくつでも)
 ア 選択英語(コース)の授業
 イ 他教科()の授業 ウ 必修クラブ
 エ 課外部活動 オ 自由時間の個人学習
 カ 教材録音・編集 キ ビデオ視聴
 ク その他 ()

- 問10 貴校では、ALT は LL の授業にどのように関わっていますか。(いくつでも)
 ア JTE と協力して LL の授業を運営している。
 イ LL の機械操作(モニターや指示等を含む)を担当している。
 ウ 生徒が LL を利用している間に巡視してアドバイスをしている。
 エ LL による練習以外のコースを担当している。
 オ LL による練習後の実践的コミュニケーションの相手をしている。
 カ 教材作成の手伝いをしている。
 キ まったく関わっていない。
 ク その他 ()

《LL 教室の設備とその利用について》

- 問11 貴校の LL 教室は何年前に設置されたのですか。
 ア ~1年 イ ~5年 ウ ~10年 エ ~15年
 オ ~20年 カ 20年~ キ 不明
- 問12 貴校の LL 教室には、どのような設備がありますか。(いくつでも)
 ア カセット・テープ イ CD
 ウ LD (または VHD)
 エ ビデオ (VHS, S-VHS, β, 8mm)
 オ MD カ アナライザー キ 教材提示装置
 ク OHP ケ 字幕装置 コ コンピューター

- サ その他 ()
- 問13 上記の設備のうち、LL の授業でよく用いるのはどれですか。(記号で。いくつでも)
- 問14 貴校の LL 教室に現在なくて、今後ほしい設備は何ですか。(記号で。いくつでも)
- 問15 LL のメイン装置の中で、次のスイッチをどの程度使っていますか。(個々に)

| | | | | |
|--------|--------|--------|---------|--------|
| オールコール | ア 毎回利用 | イ 時々利用 | ウ 利用しない | エ 装置なし |
| インコム | ア 毎回利用 | イ 時々利用 | ウ 利用しない | エ 装置なし |
| モニター | ア 毎回利用 | イ 時々利用 | ウ 利用しない | エ 装置なし |
| ペアコミ | ア 毎回利用 | イ 時々利用 | ウ 利用しない | エ 装置なし |
| 一斉録音 | ア 毎回利用 | イ 時々利用 | ウ 利用しない | エ 装置なし |

《LL の授業の効果や印象について》お答えいただく方の個人的なご意見で結構です。

- 問16 貴校では、LL の授業を導入してどれほど効果があったと思いますか。
 ア 大いに効果があった
 イ 少し効果があった
 ウ あまり効果がなかった
 エ まったく効果がなかった
 オ わからない
- 問17 LL の授業の効果的な面と効果的でない面を、それぞれご自由にお書きください。
- 問18 貴校では、生徒は一般的に LL の授業を好みますか。
 ア 大変好む イ やや好む ウ やいやがる
 エ 大変いやがる オ どちらとも言えない
 カ わからない
- 問19 LL の授業と ALT の関連について、両者の授業における必要性をどう思いますか。
 ア LL も ALT も必要である
 イ LL があれば ALT は必要ない
 ウ ALT があれば LL は必要ない
 エ LL も ALT も必要ない
 オ わからない
- 問20 LL の授業を行う上での問題点は次のうちどれですか。(いくつでも)
 ア 教材が見つからない イ 教材の準備が大変
 ウ 機器の使い方が難しい エ 機器の機能が足りない
 オ 機器の故障が多い カ 生徒の機器へのいたずら
 キ 予算が足りない ク 助手がいない
 ケ 英語科内の共通理解の不足
 コ その他 ()

※次に、その中で重大な順に3つ挙げてください。

- 問21 LL の授業に対する率直なご意見をお聞かせください。(やりがい、効果、問題点等)

LL 教室未設置校の先生にお伺します

(LL 教室のある学校の先生は、問4へ)

- 問22 貴校では、LL 教室設置の計画がありますか。
 ア 建設中 イ 計画中(年以内) ウ 要望中
 エ 計画なし
- 問23 貴校に LL 教室の設置を望みますか。
 ア ぜひ設置したい…………… 問23-1へ
 イ できれば設置したい…………… 問23-1へ
 ウ あまり設置したくない…………… 問23-2へ
 エ 設置したくない…………… 問23-2へ
 オ どちらとも言えない
- 問23-1 問23で、アまたはイと答えた理由は何ですか。(いくつでも)
 ア 過去に LL を使い、その効果を知っているから
 イ LL は効果的であることを聞いているから
 ウ LL の設置を勧められているから

- エ 予算があるから
 - オ LL 教室を設置するスペースがあるから
 - カ その他 ()
- 問 23-2 問 23 で、ウまたはエと答えた理由は何ですか。(いくつかでも)
- ア 過去に LL を使い、その効果に疑問があるから
 - イ LL はそれほど効果的でないと考えているから
 - ウ 機械相手に学習するのは人間的でないから
 - エ 装置の操作が難しそうだから
 - オ 教材準備等の負担が増えるから
 - カ 生徒のいたずらが心配だから
 - キ 予算がないから
 - ク LL 教室を設置するスペースがないから
 - ケ 他の設備 (コンピューター・ルーム等) がすでに整っているから
 - コ LL はすでに時代遅れであり、これからは CAI や CMI の時代だから
 - サ その他 ()
- 問 24 LL の授業はどんな点で効果があると想像しますか。(いくつかでも)
- ア 個別学習ができる
 - イ 基礎基本が徹底できる
 - ウ 効率の良い学習ができる
 - エ 生徒が意欲的に活動する
 - オ メリハリのある授業ができる
 - カ その他 ()
 - キ わからない
- 問 25 LL の授業と ALT の関連について、両者の授業における必要性をどう思いますか。
- ア LL も ALT も必要である
 - イ LL があれば ALT は必要ない
 - ウ ALT があれば LL は必要ない

- エ LL も ALT も必要ない
- オ わからない

新しい LL 授業の提案について

(全校共通でお答えいただく部分: その 2)

問 26 埼玉大附属中では、LL と TT の融合を目指して次のような 3 つのパターンの授業を実践しました。それぞれについて効果的な点と問題点・課題点をご指摘ください。

【パターン 1】(ALT が 1 つのコースを担当)

- A コース…個人が基本的な対話表現を LL で練習する。
- B コース…個人が応用的な対話表現を LL で練習する。
- C コース…個人がテーマに沿って ALT にインタビューする。

【パターン 2】(全員が ALT と対話)

- A コース…ペアが基本的な対話表現を LL で練習した後、ALT にインタビューする。
- B コース…ペアが ALT にインタビューした後、応用的な対話表現を LL で練習する。

※ALT との対話に時間差を設けている。

【パターン 3】(全員が ALT と対話)

- A コース…ペアが基本的な対話表現を LL で練習した後、JTE との対話練習を経て ALT にインタビューする。
- B コース…ペアが ALT にインタビューした後、JTE に結果を報告し、その後応用的な対話表現を LL で練習する。

※ALT との対話に時間差を設け、さらに JTE をクッション役に入れる。

問 27 本研究全般について、ご意見ご感想をお願いいたします。以上でアンケートは終わりです。ご協力本当にありがとうございました。

共同研究

中・高連携の視点からみた、 コミュニケーションの方略的能力の育成

共同研究者（勤務先）：〈順不同〉

猿渡香奈子（元鹿児島市立伊敷中学校） 蔵元昭二（鹿児島県立出水高等学校）
中森孝一（鹿児島県与論町教育委員会） 鶴田昌子（鹿児島県立鹿児島東高等学校）
川上隆博（鹿児島県立川辺高等学校） 折田 充（国立八代工業高等専門学校）

代表者：鹿児島県鹿屋市立鹿屋東中学校教諭
（申請時：同佐多町立第一佐多中学校教諭）

小林 俊一郎

資料：p. 65

1 研究の動機

日本の英語教育において、コミュニケーション能力（communicative competence: 以下 CC）育成の重要性が強調されて久しい。これは周知のように、CC を文法能力、社会言語学的能力、談話能力、そして方略的能力という、関連し合う四つの構成要素から成る統合的なものとする考え方に基づく。また今日、中学校・高校いずれにあっても、この CC の育成と併せて、「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」という情意面の指導・育成が重視されている。私たちは、CC、そして「態度」の育ちを適切に支援できる、系統だった学習指導と、効果的なコミュニケーション活動（communicative activities: 以下 CA）の必要性を日頃から痛感している。

特にこの「態度」について、端的に和田（1994: 218）は、『能力』と『態度』は一体となって育成されるべきであり、その育成のあり方について考えるとき、方略的能力という概念が決め手となる。」と指摘する。本研究の第一の動機は、この CC の重要な構成要素である方略的能力を、中・高（高専の対応学年を含む）の英語学習者に育成するための、有効な CA を共同で作成してみたいという思いにある。

2 先行研究からの知見

2.1 方略的能力

方略的能力（strategic competence: 以下 SC）を、Canale and Swain（1980: 30）は、次のように規定している。

“This component (strategic competence を指す。
筆者注) will be made up of verbal and nonverbal

communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence.”

以来、この SC の考え方は、大枠において変わっていない。SC を、例えば Savignon（1983: 43）は、“ability to communicate within restrictions” とし、Tarone and Yule（1989: 103）は、“ability to successfully get one’s meaning across to particular listeners” とするが、いずれも Canale and Swain（1980）と基本を同じくする。最近では、SC 研究のおおよそを視野に入れた Dörnyei（1995）も、SC の定義に関しては、Canale and Swain（1980）に従っている（p. 56）。（なお、コミュニケーションをより効果的に進行させるための方略を SC としたり、この能力を SC に含めたり、あるいは、SC を学習方略と関連させる考えもあるが、本研究では考慮外とする。）

これらを踏まえて、私たちは、方略的能力をコミュニケーションにおける“補い”の能力と位置付ける。厳密には L1（母国語）である日本語ではもちろんのこと、L2（外国語）である英語で話したり、聞いたりする時には特に、完全な CC を私たちが持ち得ることは極めて難しい。かなりの年月にわたって英語を学習し使っているが、「言いたいことはあるのだが、ピッタリとくる英単語が思いつかない。」とか「初対面の英語話者に会う際、その場にふさわしい話し方の見当がつかない。」といった思いをすることも少なくない。SC は、このように CC の他の三つの構成能力が不十分であったり、様々なコミュニケーションを阻害する要因（聞き漏らしや疲労、また回りがうるさくて相手の言うことが聞き取りにくいなど）

に対処し、それらを乗り越えてコミュニケーションの目的を達成する能力である。私たちは、総合的な CC の育ちに関して、習得したものの絶対量が決して多くはない英語学習の初学レベルにある中・高の学習者にこそ、それを補い、持っている CC を最大限に発揮させるために、この SC を身につけさせたいと考える。

2.2 方略的能力の育成

本研究では、コミュニケーションにおいて、SC が具体的に表出したものをコミュニケーション方略 (communication strategies: 以下CSs) とする。SC の育成、つまりCSsの指導については、その意義を、(1)認める立場と(2)認めない立場がある。(2)の Paribakht (1985) や Bongaerts and Poulisse (1989) は、CSs は L1 で習得され L2 に転移するものとする。一方、(1)の Tarone and Yule (1989) や Chen (1990) は、L2 におけるCSsの指導は可能かつ望ましいものとする。Ellis (1994: 402-403) は、現時点では(1)も(2)もそれを実証する証拠は不十分であるとしている。

Dörnyei (1995) は、いずれの主張もその根拠とする SC の育ちに関する証拠は間接的なものであり、加えて体系的な方略の指導を前提とした研究は極めて少ないと指摘する。その上で、(1)の立場から、CSsを教えることは、L2 学習者にCSsの有効性に気づかせることでもあり、その使い方と使う場面を指導する意義は大きいとする。そして、15~18歳の英語学習者(ハンガリー人)に、この方略のトレーニング(strategy training)を課し、指導の有効性を実証している。本研究は、このDörnyei (1995)に拠ることとする。

また、Dörnyei and Thurrell (1992) や Kehe and Kehe (1994) には、会話の方略やスキルの育成を目指した CA 指導の事例が豊富に載せられ、CSs 指導のための優れた CA も盛り込まれている。特に Dörnyei and Thurrell (1992) は、「言い換え」(ここでは類義語の使用を含む)の指導において初学者にも有効な言語材料として、関係代名詞 (which や who) や接続詞 (when) などを挙げて指導展開例を示している。中・高レベルのCSs 指導のための CA 開発という本研究の趣旨から、示唆を得るところが大きかった。

2.3 コミュニケーション方略の分類

認知科学的な立場から CSs 使用時の話者の心

の動き (mental process) に注目し、CSs を conceptual strategies と linguistic strategies に大別する Poulisse (1987) や Bongaerts and Poulisse (1989) が、分類の整合性においては完成度が高い。私たちは、表出されたCSsの特徴に基づく、オーソドックスな Tarone (1981: 286) に拠ることとする。彼女はまず、話者が所期の目的を達成するために用いるCSsとして、次の四つを挙げている(言うまでもなく、CSsは発信時だけでなく受信時にも関わってくるが、本研究では扱わないこととする)。

① 言い換え(同義語、造語、回りくどい表現)

② 借用語(L1からの直訳、L1の使用)

③ 対話相手からの援助(「こんなものは英語で何と言うの?」など)

④ ジェスチャー

そして、話者がその所期の目的は達せられないまでも、とにかく何とかコミュニケーションを継続させるために用いる方略として、次の二つを挙げている。

⑤ 話題の回避(「昨日のこと」を話すつもりが、過去形をうまく使えず別の話題にするなど)

⑥ メッセージの放棄(話し始めたメッセージが難しすぎて途中でそれを止めてしまうなど)

私たちは、これらの中から、中・高レベルの英語学習者のCCとコミュニケーションへの積極性育成のために、特に価値が高いと考えられるもの、またその指導が現実のコミュニケーションにおける成功体験に結びつきやすいものを取り上げたいという観点から、①言い換えと④ジェスチャーを指導の重点CSsとした。特に、L2話者が実際に使用するCSsのうち、92%が「言い換え」であるとする Cook (1993: 121-122) [Bialystok (1990)の研究に基づく]の指摘は、本研究で「言い換え」を重点化した大きな理由となった。また、コミュニケーションを持続させるために話者が用いる、時間稼ぎの方略としてのつなぎ言葉(fillers)は、一部の実践では付加的に取り上げた。

3 授業実践

重点化した、「言い換え」と「ジェスチャー」というコミュニケーションの基本方略の指導・育成のために、私たち(中学校3名、高校3名、高

専1名)は、まず平成7年5月から9月にかけて、SC育成のためのCA開発について、プレ・スタディを行った。そして、それに基づいて、同年10月から平成8年3月にかけて、授業実践を行った。実践においては、各自の担当する学年の学習段階や学習者の特徴を尊重しながら、次の6点を共通の授業実践の方針として申し合わせた。

- (1) CAは学習者にとって、身近で、親しみやすい設定で、興味をもって取り組める活動となるようにする。
- (2) 活動はインフォメーション・ギャップのある設定において、「方略」を使って情報を伝えることを基本とする。
- (3) 使用する教科書の題材に基づくCAとする。

(4) 「言い換え」においては、その育成に有効と考えられる既習の文法事項を、CAの中に盛り込むこととする。

- (5) 活動の基本形態は、ペア・ワークとする。
- (6) 年間指導計画の中の、総CA実施時数からみて、「方略」のためのCAの指導回数を現実的なものとする(中学校12~15回、高校12回とし、活動の所用時間20分のCAを8~10回、45分のCAを4~5回実施)。

また、それぞれの担当学年について、期間中に試作したCAを実践の前にその都度持ち寄り、検討を加えた。そして、実践後はできるだけその反省の上に以降のCAを作成することを心がけた。本稿ではこのうち、中1、中2、高1、そして高2の4学年を中心に報告する。併せて、表1のよう

表1: 中・高におけるコミュニケーション方略指導計画

| | 学 年 | 中学1年 | 中学2年 | 中学3年 | 高校1年 | 高校2年 | 高校3年 |
|-------------|---------|--|--|--|--|--|--|
| 態度・方略的能力 | 到達目標 | うまくコミュニケーションできないことについて、初歩的なコミュニケーション方略を使用し、相手に伝えようとする。 | うまくコミュニケーションできないことについて、基本的なコミュニケーション方略を使用し、相手に伝えようとする。 | うまくコミュニケーションできないことについて、基本的なコミュニケーション方略を使用し、相手に伝えることができる。 | うまくコミュニケーションできないことについて、コミュニケーション方略を使用し、相手に伝えることができる。 | うまくコミュニケーションできないことについて、コミュニケーション方略を使用し、効果的に相手に伝えることができる。 | うまくコミュニケーションできないことについて、適切なコミュニケーション方略を使用し、的確に相手に伝えることができる。 |
| コミュニケーション方略 | 言い換え | (1) ~ (5) | (6) ~ (8) | (8) ~ (10), (13) | (11) ~ (14) | (12) ~ (16) | (1) ~ (16) |
| | ※ジェスチャー | (a) (b)
(c) (d) | (a) (b)
(c) (d) | (a) ~ (d),
(e) | (a) (c)
(d) (e) | (a) ~ (c),
(d) (f) | (a) ~ (f) |
| | つなぎ言葉 | Well..., Um.../Er..., Let me see/think..., You know/see..., などから適宜導入 | | | | | |

※ジェスチャーについて□の項目は、当該学年において特に重点化して指導するもの。

| 言い換え |
|---|
| (1) This / It / That is ... の使用 |
| (2) 形容詞 (大小) |
| (3) 形容詞 (色) |
| (4) 形容詞 (形) |
| (5) 形容詞 (長さ) |
| (6) 「比較」の表現 (大きさ, 長さ) |
| (7) 様々な形容詞 (famous, beautiful, strong など) |
| (8) 不定詞 (副詞的用法) |
| (9) 不定詞 (形容詞的用法) |
| (10) all purpose words (thing, person など) |
| (11) 接続詞 (when) |
| (12) 関係代名詞 (which) |
| (13) 関係代名詞 (who) |
| (14) 関係代名詞 (what) |
| (15) 関係副詞 (where) |
| (16) 関係副詞 (when) |

| ジェスチャー |
|-----------------|
| (a) 身近な具体物など |
| (b) 動物など |
| (c) スポーツなど |
| (d) 職業など |
| (e) 感情表現・表情など |
| (f) 人物・キャラクターなど |

つなぎ言葉
題材や活動に応じて適宜導入

な、これらの実践に基づくSC指導の目安としての、「中・高におけるコミュニケーション方略指導計画」を作成した。

3.1 中学1年での実践

(1) 題材: Program 11, “ニューヨークの中学校,” *Sunshine English Course Book 1* (「世界の主要都市」)

(2) 所要時間: 20分

(3) 「言い換え」に取り上げた表現: This is ~

(4) 活動の内容: 鹿児島市の市や町の特産物などを「言い換え」と「ジェスチャー」で伝える初歩的なSC育成のための活動。

(5) 指導の手順

① 「言い換え」の前段階の指導を、以下のように行う。

T: ある市や町の名前を言いたいけれど思い出せない時は、どうしたらいいかな。

Ss: ……

T: では、私がやってみるので、どの市や町のことか考えなさい。This is a town in Osumi. This town has a light house. Do you know this town?

Ss: Sata (佐多).

T: そうです。私は佐多の何を説明しましたか。

S_i: だいたい場所と有名なものでした。

T: そうです。特徴となるものを This is ~ や This has ~ を使って説明するとよさそうですね。ところで、言葉に詰まったら、どんな英語を使いますか。

S₂: Well や Let me see です。

T: そうでしたね。ではこれから……。 (以下略)

② クラスを二つに分け、それぞれにインフォメーション・ギャップのある鹿児島の地図A, Bを配布する。(図1)

③ A, Bそれぞれの生徒は、自分のワークシートに示された情報をもとに、ワークシート中の不明な市や町の名前を相手から聞き出す。

(6) 考察

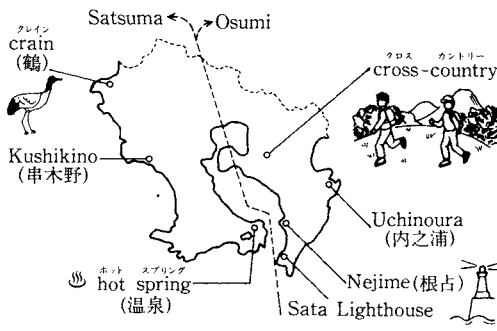
「市や町の描写」という、目的がはっきりしており、生徒には取り組みやすい活動であった。Crane (鶴) や cross-country (クロスカントリー) といった未習の語をジェスチャーで何とか伝えようとする生徒が多かった。「言い換え」に

図1

Program 11 コミュニケーション練習 1(シートA)
 年()組 氏名()
 《名前を思い出せない市や町を相手から聞き出そう。》
 市や町を説明するときは、まずだいたい的位置を説明し、次にその有名なものを説明するとわかりやすいです。

(例) This is a town in Osumi.
 This town has a light house. → (Sata)

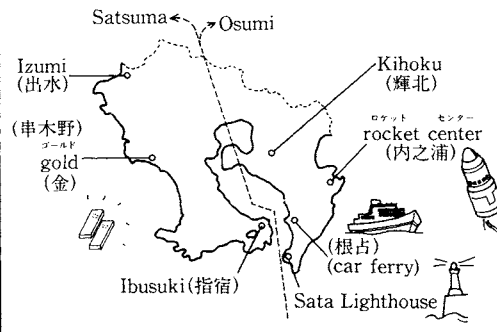
1 下の地図で市や町の名前がわからない所の特徴を相手に説明し、その名前を聞き出さない。



Program 11 コミュニケーション練習 1(シートB)
 年()組 氏名()
 《名前を思い出せない市や町を相手から聞き出そう。》
 市や町を説明するときは、まずだいたい的位置を説明し、次にその有名なものを説明するとわかりやすいです。

(例) This is a town in Osumi.
 This town has a light house. → (Sata)

1 下の地図で市や町の名前がわからない所の特徴を、相手に説明し、その名前を聞き出さない。



取り上げた表現 “This is ~” をほとんどの生徒が使用した。“This is ~” は初歩的な「言い換え」表現として有効だと思う。

(7) 実践全体を通して

15回のSC育成のCAの中で生徒に好評だったのは、スポーツや頭痛などの病気、また動物といった題材を用いた活動であった。これらは生徒には身近なもので、関連する語を思い浮かべやすく、ジェスチャーでも表しやすいからだと考えられる。

「英語で表現したい。」という生徒の思いは強く、当初(1~4回)のジェスチャーのみのCAには、次第に興味が薄れてきたように思う。しかし、実践を通じては、中学1年の段階では、「言い換え」に用いられる既習の言語材料は限られており、ジェスチャーを使用する場面が多かった。

3.2 中学2年での実践

- (1) 題材: Program 11, "Konrad Lorenz, A Mother to Birds," *Sunshine English Course Book 2* (「鳥の習性」)
- (2) 所要時間: 20分
- (3) 「言い換え」に取り上げた表現: 「比較」の表現(大きさ)
- (4) 活動の内容: 動物や鳥の色, 大きさ, 生息地などに注目して, 「言い換え」と「ジェスチャー」を用いた基本的なSC育成のための活動。
- (5) 指導の手順

① 「大きさ」でトラ(中動物)を基準にした, 次の3グループの動物の絵を準備する(図2)。

小動物: (ネズミ, イヌ, コアラ)

中動物: (トラ, ライオン, クマ)

大動物: (ゾウ, キリン, カバ)

② それぞれの動物を見せながら絵をフラッシュして提示し, 発音を確認する。

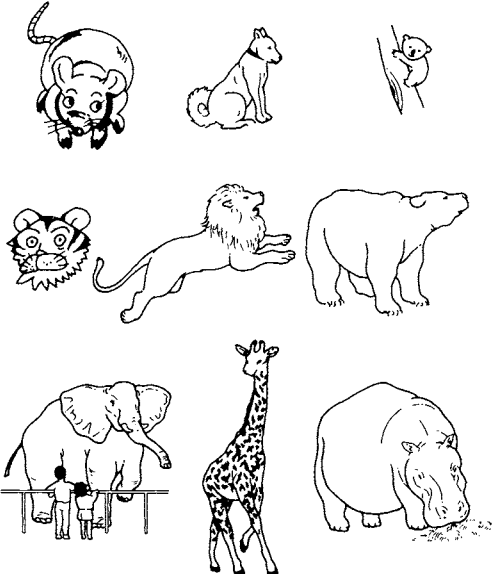
③ 教師による「言い換え」の実演:

T: Now I'm going to talk about an animal. Please guess what I want to say. This animal is bigger than a tiger. The color is black and white. It lives in China. What is this?

S₁: Panda!

T: Yes, that's right. みなさん, 気づきましたね。私が伝えたかった動物はパンダです。パンダを説明するのに, まずトラと「大きさ」を比べました。そして, パンダが白と黒の動物であることを言いました。このように, 動物の特徴を伝えれば, その動物の名前をずばり言えなくても相手にわかって

図2



- 1 指示された動物を「言い換え」で相手に伝えましょう。
- 2 1で挙げた動物をパートナーに伝えたり, パートナーの説明を聞いてどの動物について説明しているのかあてましょう。

① 自分の説明

| | 動物名 | うまく伝わったか |
|-----|-----|----------|
| 1回目 | | A B C D |
| 2回目 | | A B C D |
| 3回目 | | A B C D |

A: Very good B: Good C: So-so D: Not good

もらえますよね。では……。 (以下略)

④ A, Bでペアを組ませ, それぞれに説明する動物を指示する。3回情報交換をさせる。

1回目: A: ネズミ B: コアラ

2回目: A: クマ B: ライオン

3回目: A: カバ B: キリン

⑤ 何人かの生徒を選び, 実際にALTと④の活動をさせる。

⑥ それぞれの動物について, 情報交換したことを参考にして英語でまとめる(宿題)。

(6) 考察

身近な動物を取り上げ, イラストを提示したことは, 生徒には特徴をとらえる上でヒントとなり, イメージをふくらませるのに役立ったようだ。またパンダについて, トラを基準として「大きさ」の比較で説明したことで, このCAのねらいがわかりやすくなったと思う。

(7) 実践全体を通して

実践例で示したような動物、また職業を題材としたCAは、人気があった。生徒が「言い換え」で説明するものについてよく知っており、既習の言語材料（「比較」の表現など）を使って表現しやすかったからだと考える。逆に、日本の伝統的な遊び（お手玉など）に関する題材などについては、意外に生徒の知識が乏しく説明しにくそうだった。「言い換え」の指導が進むにつれて、CAのねらいとやり方への理解が深まったように思う。また、CAでの発話量が増え、活動そのものを楽しむようになった生徒が多くなったと感じられた。

3.3 高校1年での実践

- (1) 題材: Lesson 8, "Japanese School," *SPEC-TRUM English Course 1* (「日米の高校生活の違い」)
- (2) 所要時間: 20分
- (3) 「言い換え」に取り上げた表現: 接続詞 (when)
- (4) 活動の内容: 川辺高校の高校生活のひとつま (早朝の課外授業, 文化祭) のイラストを示し、それを「言い換え」の方略を使って相手に伝える活動。
- (5) 指導の手順
 - ① 生徒をA, Bのグループに分ける。
 - ② それぞれのグループに、別々のワークシート (例: 図3) を配る。シートには学校のひとつまのイラストが描いてある (A: 早朝の課外授業, B: 文化祭)。活動を始める前に教師が接続詞 **when** を用いた「言い換え」を実演する:

This is an event held in October. When we have this event, we need passports and visit a foreign country. → (海外修学旅行)

- ③ 2人1組のペアを作り、描かれたひとつまを「言い換え」で相手に伝える。
 - ④ 活動で言い換えたことをもとに、それについて英文でまとめさせる (宿題)。
- (6) 考察

このCAで「言い換え」をさせた二つの行事は、生徒にとって日常的なことであり、様々なアイデアを出し合って活動を楽しんでいた。しかし、身近すぎて「言い換え」の情報提供が三つ以内で終了してしまう者もいた。

図3: WORK SHEET L8— (3) (Type B)

☆Task 1: 下の学校行事を「言い換え」を使って、パートナーに伝えなさい。パートナーの情報を聞き取るときは、メモを取りながら聞くこと。

◎「言い換え」で伝える時は、下のように「いつ行われるか」、「何をするのか」を必ず伝えよう!

This is the event held in ~.
When we have this event, we ~.

「文化祭」



☆Task 2: パートナーとの情報交換が終了したら、下の評価欄を記入しなさい。

○自分の説明

| | |
|---------|----------|
| 伝えた学校行事 | うまく伝わったか |
| (英語:) | A B C D |

A: Very good
B: Good
C: So-so
D: Not good

○相手 () の説明

| | |
|-----------|----------|
| 聞き取った学校行事 | うまく伝わったか |
| (英語:) | A B C D |

A: Very good
B: Good
C: So-so
D: Not good

☆Task 3: 自分が相手に伝えた行事を「言い換え」で表現しなさい。(宿題→提出)

(行事名)

.....
.....
.....
.....

1年 組 () 番 氏名 ()

(7) 実践全体を通して

高1での一連のSC育成のためのCAは、総じて有効だったと考える。また、CAを通して生徒のSCは確実に育成されたと思う。生徒は、活動に興味をもって楽しく取り組み、クラスメートの発表から、どのように言い換えるかを学んだという声も多かった。

3.4 高校2年での実践

- (1) 題材: Lesson 8, "An Irish Halloween," *Unicorn II* (「Halloweenの歴史的・文化的な変遷」)
- (2) 所要時間: 20分
- (3) 「言い換え」で取り上げた表現: 関係代名詞 (who)

(4) 活動の内容: 直前の授業で学習した人物・キャラクターに関する単語を、「言い換え」を使って効果的に相手に伝える活動。

(5) 指導の手順

① 教師による「言い換え」の実演:

T: I'm going to explain one thing. In most cases, it is an old foreign lady who has a long nose and a stick, and who wears a black mantle. What is she?

Ss: Witch!

② 以下、高1と同じ手順で新出語句の「言い換え」に、ペア・ワークで取り組ませた。

(6) 考察

このCAは、毎時間実施する前時の新出語句の小テストに関連させて、SCの育成とともに、語彙の定着を図ったものである。前時に学習した語句を利用していることで、CAが題材に直接結びつき、生徒の反応もよかったと思う。

(7) 実践全体を通して

12回のCAのうち最初の1~4回は、「方略」のための活動として取り上げた文法事項を、十分には焦点化できなかった。生徒の意欲的な取り組みという点では、上に概略した既習の語句に基づくCAが好評だった。しかし後半、CAの形態がやや単調になり、生徒が楽しく活動に取り組むという点では、一層の創意工夫の必要を感じた。

4 変容の考察

4.1 プレ&ポスト・インタビュー

(1) 方法

方略的能力の変容を検証するために、SC育成を目指した授業実践を行う前にプレ・インタビュー(10月)を、また、授業実践が終了した直後(3月)にポスト・インタビューを実施した。インタビューは、以下の要領で実施した。

① 指導を行ったクラス(以下「指導あり」)、指導を行わなかったクラス(以下「指導なし」)から、実践に入る直前の定期考査の成績によって9名(上位、中位、下位3名ずつ)を抽出する。

② インタビューでは、生徒がその英単語を知らないであろうと思われる道具などを含んだ絵(資料)について、「言い換え」や「ジェスチャー」などのCSsを使いながら、ALTに説明させる。

③ インタビューは原則としてALTが担当し、

ALTとJTE双方が評価する。

④ インタビューは録画し、その内容を文字化してCSsの質的・量的変容を見る。

(2) 分析

インタビューの評価をもとに、「言い換え」「ジェスチャー」及び『話すこと』の総合評価(以下「総合評価」)について、生徒の変容を分析した。「言い換え」に関しては、伸長の度合いに差があったが、概ね「指導あり」の生徒はプラスの変容が見られた。「ジェスチャー」は、中学生と高校生でその変容が異なった。中学生の場合、既習の言語材料が少ないため、「ジェスチャー」の伸びが大きかった。高校生では「言い換え」が伸長した分、ジェスチャーの使用が減少する傾向が見られた。「総合評価」では、「指導あり」、「指導なし」とともにプラスの変容となったが、総じて「指導あり」の伸びのほうが大きかった。

各々のインタビューのtranscriptionに基づいて、表出したCSsの一覧表を作成した。いずれの学年も、「言い換え」は「指導あり」が著しく伸びたが、「ジェスチャー」は「指導あり」と「指導なし」の明確な差異は認められなかった。

表2は、高校1年のプレ&ポスト・インタビューについて、JTEが行った評価の相関表である。この結果から次のようなことが考えられる。

① プレでは、「言い換え」(表2-1)は「指導なし」のほうが優れているが、ポストでは「指導あり」の伸びのほうが大きい。

② 授業実践によるSC育成の効果はあったと考えられる。「指導あり」は、「言い換え」でプラスの変容を示した生徒が9名中4名、変容なしの生徒が5名であった。「指導あり」では、評価は「変容なし」でも、インタビューで表出したCSs一覧表(表3)が示すとおり、何とか言い換えようとする積極的な態度の育ちがうかがえる。

③ 「ジェスチャー」(表2-2)は、「指導あり」でプラスの変容を示した生徒が9名中3名、「変容なし」の生徒が4名、「マイナス」が2名であった。「変容なし」および「マイナス」は、6名中4名が「言い換え」ではプラスの変容を遂げている。したがって、「ジェスチャー」に関して顕著な伸びが見られなかったのは、表3が示すように、「言い換え」が伸長した分、ジェスチャー使用の必要性が相対的に低下したためと考えられる。

表 2-1: プレ & ポスト・インタビュー評価相関表

【評価得点】

4: Very good 3: Good 2: So-so 1: Not good

「言い換え」

相手が十分に理解できないことについて、言い換えたり、例を挙げたりして何とか理解してもらおうとしたか。

| (1) 指導あり (9名) | | (2) 指導なし (9名) | |
|---------------|---------|---------------|---------|
| プレ | ポスト | プレ | ポスト |
| A | 1 → 1 | A | 1 → 2 |
| B | 2 → 3 | B | 3 → 2 |
| C | 2 → 3 | C | 2 → 2 |
| D | 2 → 2 | D | 3 → 1 |
| E | 2 → 2 | E | 2 → 2 |
| F | 2 → 3 | F | 2 → 1 |
| G | 1 → 2 | G | 2 → 1 |
| H | 1 → 1 | H | 2 → 1 |
| I | 3 → 3 | I | 1 → 1 |
| 4(0) 4(0) | | 4(0) 4(0) | |
| 3(1) 3(4) | | 3(2) 3(0) | |
| 2(5) 2(3) | | 2(5) 2(4) | |
| 1(3) 1(2) | | 1(2) 1(5) | |
| 合計得点 | 16 20 | 合計得点 | 18 13 |
| 平均得点 | 1.8 2.2 | 平均得点 | 2.0 1.4 |
| (変容) | | (変容) | |
| + | (4) | + | (1) |
| 0 | (5) | 0 | (3) |
| - | (0) | - | (5) |

④ 「総合評価」(表 2-3) については、SC の育ちに伴って伸長するものと予想したが、今回のインタビューの「総合評価」に基づくデータからは、それを裏づけるほどの明確な相関は見られなかった。

次に、各々のインタビューの transcription をもとに、プレ & ポストでどのような CSs が表出したか考察する。表 3 は、高校 1 年のプレ & ポスト・インタビューで表出した CSs の相関表である(「指導なし」の生徒の E・G・I の音声データが不備のため、双方の生徒 E・G・I 合計 6 名はこの分析では除く)。表 3 から、次のようなことがわかる。

- ① プレにおける表出した CSs は「指導あり」「指導なし」とともに「ジェスチャー」のみで、「言い換え」は表出しなかった。
- ② ポストでは、「指導あり」「指導なし」とともに通じた「言い換え」は伸びた。しかし、「指導あり」の表出(13)は、「指導なし」(7)より多かった。このことから、「言い換え」の育成を中心とした高校 1 年での、CA の効果はあ

表 2-2: プレ & ポスト・インタビュー評価相関表

「ジェスチャー」

どうしても理解してもらえないことについて、ジェスチャーなどを用いて理解してもらおうとしたか

| (1) 指導あり (9名) | | (2) 指導なし (9名) | |
|---------------|---------|---------------|---------|
| プレ | ポスト | プレ | ポスト |
| A | 1 → 2 | A | 1 → 1 |
| B | 3 → 3 | B | 4 → 2 |
| C | 4 → 2 | C | 3 → 3 |
| D | 4 → 3 | D | 2 → 1 |
| E | 1 → 3 | E | 2 → 3 |
| F | 3 → 3 | F | 3 → 1 |
| G | 4 → 4 | G | 2 → 2 |
| H | 1 → 1 | H | 3 → 4 |
| I | 2 → 3 | I | 1 → 1 |
| 4(3) 4(1) | | 4(1) 4(1) | |
| 3(2) 3(5) | | 3(3) 3(2) | |
| 2(1) 2(2) | | 2(3) 2(2) | |
| 1(3) 1(1) | | 1(2) 1(4) | |
| 合計得点 | 23 24 | 合計得点 | 21 18 |
| 平均得点 | 2.6 2.7 | 平均得点 | 2.3 2.0 |
| (変容) | | (変容) | |
| + | (3) | + | (2) |
| 0 | (4) | 0 | (4) |
| - | (2) | - | (3) |

表 2-3: プレ & ポスト・インタビュー評価相関表

「話すこと」の総合評価

| (1) 指導あり (9名) | | (2) 指導なし (9名) | |
|---------------|---------|---------------|---------|
| プレ | ポスト | プレ | ポスト |
| A | 2 → 2 | A | 1 → 2 |
| B | 3 → 3 | B | 3 → 2 |
| C | 3 → 4 | C | 2 → 3 |
| D | 2 → 3 | D | 2 → 2 |
| E | 2 → 3 | E | 2 → 3 |
| F | 2 → 3 | F | 2 → 2 |
| G | 2 → 2 | G | 2 → 2 |
| H | 1 → 1 | H | 3 → 2 |
| I | 3 → 3 | I | 1 → 2 |
| 4(0) 4(1) | | 4(0) 4(0) | |
| 3(3) 3(5) | | 3(2) 3(2) | |
| 2(5) 2(2) | | 2(5) 2(7) | |
| 1(1) 1(1) | | 1(2) 1(0) | |
| 合計得点 | 20 24 | 合計得点 | 18 20 |
| 平均得点 | 2.2 2.7 | 平均得点 | 2.0 2.2 |
| (変容) | | (変容) | |
| + | (4) | + | (4) |
| 0 | (5) | 0 | (3) |
| - | (0) | - | (2) |

たとえられる。

- ③ 「指導なし」は、プレで通じた「言い換え」

表3: プレ & ポスト・インタビューにおける『コミュニケーション方略』相関表

○通じた「言い換え」 ●通じなかった「言い換え」
 △通じたジェスチャー ▲通じなかったジェスチャー
 ※日本語の使用

「指導あり」群

| | プレ・インタビュー | ポスト・インタビュー |
|---|------------------|--|
| A | ▲注射器のジェスチャー | |
| B | △注射器のジェスチャー | ○cup into the water
○metal
○a handle
△ジョウロで水をまく動作 |
| C | △注射器のジェスチャー | ○made in ブリキ
○ブリキ looks like steal.
○It is full of water.
○use it give water the flower |
| D | △注射器のジェスチャー | △ジョウロで水をまく動作
○there is into water
○It looks like elephant's nose |
| F | △注射器のジェスチャー | △ジョウロで水をまく動作
○plastic
○light |
| H | △注射器のジェスチャー | △ジョウロで水をまく動作
○plastic
○small
※じょうろ (通じない) |
| | 通じたもの ○ 0
△ 5 | 通じたもの ○ 13
△ 4 |
| | 通じなかったもの ▲ 1 | 通じなかったもの ※ 1 |
| | 合計 6 | 合計 18 |

表3': プレ & ポスト・インタビューにおける『コミュニケーション方略』相関表

「指導なし」群

| | プレ・インタビュー | ポスト・インタビュー |
|---|------------------|------------------------------------|
| A | | ○It is long ○metal |
| B | △注射器のジェスチャー | ○by it flower get better
○small |
| C | △注射器のジェスチャー | △ジョウロで水をまく動作 |
| D | △注射器のジェスチャー | ○small ○square |
| F | △注射器のジェスチャー | △ジョウロの大きさをジェスチャーで示す
○big |
| H | △注射器のジェスチャー | |
| | 通じたもの ○ 0
△ 5 | 通じたもの ○ 7
△ 2 |
| | 通じなかったもの 0 | 通じなかったもの 0 |
| | 合計 5 | 合計 9 |

は全く表出しなかったが、ポストでは7回表出した。特にSC育成のための指導をしなくても、日頃の英語学習を通して、ある程度は生徒のSCは向上するものと考えられる。

4.2 アンケート

「方略」のための一連のCAの前後で、「指導あり」と「指導なし」に、「英語に関するアンケート」

中・高連携の視点からみた、コミュニケーションの方略的能力の育成

を実施した。その中で、本研究に関わる「言い換え」についての集計と分析は次のとおりである。

(1) 集計

問: 英語で話すときの問題を克服するために、どんなことを一番身につけたいですか?

- ① 単語を覚える (語彙)
- ② 正しい構文・熟語・文法を身につける (表現の正しさ)
- ③ 言いたいことをうまく説明する方法を身につける (言い換え)
- ④ 会話をつなぐ方法を身につける (つなぎ言葉)
- ⑤ その他

(2) 分析

「指導あり」「指導なし」ともに、6か月後のアンケートで「語彙」を選んだ者が増えた(「指導あり」+9%、「指導なし」+10%)。ただし、中学1年の「指導あり」は、前・後ともに変容はないが、32%の高率であった。これは、「語彙」を重視する全体的な傾向と一致する。逆に、「表現の正しさ」は、いずれの群も相対的に減少する傾向にある。特に、「指導あり」の高1でその傾向が著しい。

「言い換え」については、「指導あり」は、後で選ぶ者が7%増えた。前で32%の高率を示す高校2年に変容が見られなかった以外は、いずれの群も増加した。しかし、「指導なし」の「言い換え」は全体的には減少した。

「指導あり」の学習者の全般的な特徴として、

表4: 集計 数字は% (X: 指導あり Y: 指導なし)

| 学年 | 中1 | | 中2 | | 高1 | | 高2 | | 全体 | |
|-----|------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|------|
| | X | Y | X | Y | X | Y | X | Y | X | Y |
| | 25名 | 25名 | 38名 | 38名 | 45名 | 45名 | 44名 | 44名 | 152名 | 152名 |
| ① 前 | 32.0 | 12.0 | 21.1 | 39.5 | 11.4 | 22.2 | 40.9 | 25.1 | 25.7 | 25.7 |
| 後 | 32.0 | 48.0 | 26.3 | 26.3 | 28.6 | 42.2 | 47.7 | 29.5 | 34.2 | 35.5 |
| 変容 | +0.0 | +36.0 | +5.2 | -13.2 | +17.2 | +20.0 | +6.8 | +4.4 | +8.5 | +9.8 |
| ② 前 | 32.0 | 24.0 | 42.1 | 34.2 | 56.8 | 42.2 | 25.0 | 31.8 | 40.1 | 34.2 |
| 後 | 32.0 | 24.0 | 26.3 | 39.5 | 31.0 | 28.9 | 18.2 | 29.5 | 26.3 | 30.9 |
| 変容 | +0.0 | +0.0 | -15.8 | +5.3 | -25.8 | -13.3 | -6.8 | -2.3 | -13.8 | -3.3 |
| ③ 前 | 16.0 | 48.0 | 23.6 | 10.5 | 27.3 | 20.0 | 31.8 | 43.1 | 25.7 | 28.9 |
| 後 | 24.0 | 16.0 | 34.3 | 18.4 | 38.1 | 22.2 | 31.8 | 36.3 | 32.9 | 24.3 |
| 変容 | +8.0 | -32.0 | +10.7 | +7.9 | +10.8 | +2.2 | +0.0 | -6.8 | +7.2 | -4.6 |
| ④ 前 | 20.0 | 16.0 | 13.2 | 13.1 | 4.5 | 13.3 | 2.3 | 0.0 | 8.5 | 9.9 |
| 後 | 12.0 | 12.0 | 10.5 | 13.1 | 0.0 | 6.7 | 2.3 | 4.7 | 5.3 | 8.6 |
| 変容 | -8.0 | -4.0 | -2.7 | +0.0 | -4.5 | -6.6 | +0.0 | +4.7 | -3.2 | -1.3 |
| ⑤ 前 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 2.7 | 0.0 | 2.3 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 1.3 |
| 後 | 0.0 | 0.0 | 2.7 | 2.7 | 2.3 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 1.3 | 0.7 |
| 変容 | +0.0 | +0.0 | +2.7 | +0.0 | +2.3 | -2.3 | +0.0 | +0.0 | +1.3 | -0.6 |

(前: 平成7年10月, 後: 平成8年3月 実施)

「語彙」を身につけたいという意識が高まってきたことである。これは「方略」の指導を通じて、コミュニケーションにおける語彙の重要性とともに、「言い換え」の方略を使用する上でも語彙力は不可欠であるという意識が高まったためと考える。その分、「指導あり」の表現の正しさを身につけたい生徒は減少した。

4.3 総括

以下、3点にまとめる。

- (1) インタビューとアンケートに関する分析から、総じて「方略」指導の効果はあったと考える。また、CAへの生徒の感想は、好意的なものが多かった:「やさしい英語でもなんとか伝えられるとわかった。」(中1)、「活動がゲームみたいで、楽しんで参加できた。」(中2)、「自分に表現力がついたと思う。一つのをどう表現して相手に伝えるかがおもしろかった。」(高1)。
- (2) CAのタスクによっては、学習者の取り組みが不十分であったり、活動が単調になったりするものもあった。より魅力的なCAの開発という観点から、今後一層の創意工夫の必要を感じている。
- (3) 今回、「方略」の育ちを見るために実施したインタビュー・テストについては、妥当性・信頼性・実用性の観点から、更なる検討を重ね、より良いものにしていきたいと考える。

5 今後の課題

今回の研究では、定期考査と「方略」の育ちの相関については、特徴的な傾向を把握するまでに至らなかった。このことは、今後の研究課題としたい。「言い換え」のCSs指導そして育成について、私たちは既習の文法事項をCAの中に盛り込んだ。それぞれの学年の学習段階や「話すこと」における重要な言語構造という観点からみて、取り上げる文法事項に更に検討を加えていきたい。

また本研究では、主にコミュニケーションにおける発信時のCSsに焦点を当ててきた。コミュニケーションは、対話相手との双方向的なやりとりを特質とするものであることを考えると、受信時における「方略」もきわめて重要である。発信時「方略」の指導の在り方を更に工夫・改善していくとともに、受信時「方略」の指導についても、今後、研究していきたいと考える。

最後に、本研究に取り組むにあたり、的確かつ貴重なご指導、ご助言をくださった大友賢二先生(常磐大学)、田中正道先生(兵庫教育大学)、神本忠光先生(熊本学園大学)、また終始温かく励ましてくださった有馬義秀先生(鹿児島県教育庁学校教育課)、新里邦夫先生(鹿児島県総合教育センター)、八木健二郎先生(鹿児島県立鶴丸高校)、CA作成にあたって数々の有益なヒントを提供してくださった鹿児島TEFL研究会の会員の方々、そしてこのたびの研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会に、この場を借りて心からの感謝の意を表したい。

参考文献

- * Bongaerts, Theo and Nanda Poulisse. (1989). Communication Strategies in L1 and L2: Same or Different? *Applied Linguistics*, 10/3: 253-268.
- Brown, H. Douglas. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- * Canale, Michael and Merrill Swain. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1/1, 1-47.
- * Chen, Si-Qing. (1990). A Study of Communication Strategies in Interlanguage Production by Chinese EFL Learners. *Language Learning*, 40/2: 155-187.
- * Cook, Vivian. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan.
- * Dörnyei, Zoltán. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 29/1, 55-85.
- Dörnyei, Zoltán and Sarah Thurrell. (1991). Strategic Competence and How to Teach it. *ELT Journal*, 45/1: 16-23.
- * —(1992). *Conversation and Dialogues in Action*. New York: Prentice Hall International.
- * Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- 影浦攻. (1994). 『新しい学力観に立つ英語科の評価』 東京: 明治図書.
- Kasper, Gabriele. (Ed.). (1986). *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus University Press.
- * Kehe, David and Peggy Dustin Kehe. (1994). *Conversation Strategies*. Vermont: Pro Lingua Associates.
- 松畑熙一. (編). (1994). 『英語コミュニケーション能力評価実例事典』 東京: 大修館書店.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- * Paribakht, Tahereh. (1985). Strategic Competence and Language Proficiency. *Applied Linguistics*, 6/2: 132-146.
- * Poulisse, Nanda. (1987). Problems and Solutions in the Classification of Compensatory Strategies. *Second Language Research*, 3, 141-153.
- * Savignon, Sandra, J. (1983). *Communicative Competence: Theory*

and Classroom Practice. Massachusetts: Addison-Wesley.

Scarcella, Robin C. et al. (Eds.). (1990). *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Boston: Heinle & Heinle.

Schmidt, Richard (1992). Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357-385.

杉本義美. (1993). 「積極的にコミュニケーションを図るための戦略的能力の育成」 *STEP BULLETIN* 5, 65-84.

田中正道. (1991). 『コミュニケーション志向の英語教材開発マニュアル』東京: 開隆堂出版.

* Tarone, Elaine. (1981). Some Thoughts on the Notion of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 15: 285-295.

* Tarone, Elaine and George Yule. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: OUP.

* 和田稔. (1994). 「学習指導要領と言語習得」『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店, 215-225.

《実践で使用したイラスト集など》

相川充弘. (編). (1994). 『中学校おもしろイラスト・カットまんさい事典』東京: 民衆社.

主婦と生活社. (編). (1992). 『すぐ使えるイラスト図案全集』東京: 主婦と生活社.

戸室靖和. (編). (1995). 『たのしいまんがカット集2 学校行事編』東京: 東陽出版.

資料

インタビューで使用した絵 (高校1年の例)

(1) プレ・インタビュー



(2) ポスト・インタビュー



共同研究

論説文の読解における発問(question)と修正的フィードバック(corrective feedback)が学習者の応答に及ぼす影響に関する質的分析

代表者: 埼玉県/浦和明の星女子高等学校教諭

小磯 敦

資料: p. 75

1 はじめに

現場の教師にとって、授業研究は、最も重要かつ効果的な自己研修の一つであろう。特に、自分自身の授業を客観的に分析し、長所・短所を見極め、次のよりよい授業へのステップとすることは、そのような機会が少ないだけに、貴重な経験であると言える。

筆者は、私立のミッション系女子高等学校で約10年間教鞭を執ってきたが、常に腐心してきたのが、効果的な読解指導のあり方であった。文法訳読式の授業から如何に脱却するかを探求していく過程の中で、Carrel et. al. (1988)の提唱するinteractive models of readingや、Long (1983)が指摘する意味交渉(negotiation of meaning)の重要性などを認識するに至った。

そこで、上述のような諸分野に関する知見をさらに深め、教師と学習者との間のinteractionの精緻な分析を可能にする授業分析シートを開発し、実際の授業の分析・考察を行い、合わせて読解指導に関するアンケート調査を実施し、より効果的な読解指導のあり方を探っていくことを目的として、本研究を行った。

2 授業分析

2.1 文献研究

2.1.1.1 Fanselow (1987)による談話分析

Fanselow (1987)は、FOCUS (Foci for Observing Communication Used in Settings)と呼ばれる談話分析のためのカテゴリーを開発している。コミュニケーションの実際をマイクロ・マクロの両面から捉え、発話が内包する意味を明らかにすることが、FOCUS開発の目的であると言える。

具体的には、発話を、1) SOURCE/TARGET, 2) MOVE TYPE, 3) MEDIUM, 4) USE, 5) CONTENTの五つの範疇に分類し、その特色を明らかにしようという分析システムである。

特に、MOVE TYPEというカテゴリーにおいて、発話の果たす主な機能を、1) どのような学習活動を行うのかを明示する言動を表すstructuring moves, 2) 学習者に対する発問を表すsoliciting moves, 3) 発問に対する応答を表すresponding moves, 4) その他の発話を表すreacting moves, 以上四つの言動(moves)に基づき範疇化を試みている点は、教室内での教師、あるいは学習者の発話の機能を捉える際に、非常に参考となる視点であると言える。

2.1.1.2 FOCUSの問題点

FOCUSの問題点としては、まず第一に、発話相互のつながりを捉えるには、若干困難な面が含まれる、という点が挙げられよう。つまり、FOCUSの設定するカテゴリーは、個々の発話を様々な項目に分類し、場面ごとの発話の意味を考察するためのものであり、談話全体としての意味を考察するためのものではないと言える。すなわち、学習者の誤りを含む応答に対して教師が修正的フィードバック(corrective feedback)を行い、学習者を正しい応答へと誘導していく際の、教師と学習者との間の発話のやりとりを全体として分析していく視点は、やや欠けているのではないだろうか。

また、FOCUSが提示しているカテゴリー数は、主なものだけでも21、すべてのカテゴリーを数え上げると100近くになる点も、問題点として挙げられよう。日常の授業のフィードバックとして

授業分析を捉えた場合、もう少し活用しやすい分析である必要がある。例えば、分析対象を、1) 授業時のコミュニケーションに限定する、2) 特定の形式の文章(物語文・論説文など)の授業における談話に焦点化する、などの工夫を行えば、カテゴリーはさらに絞り込むことが可能であろう。

2.1.2.1 都立教育研究所(1985)による授業分析

東京都立教育研究所(以下、「都研」と略す)(1985)は、授業における教師と学習者との間のコミュニケーションの実際を検討することを目的とした授業分析を行っている。この授業分析は、教師と学習者との間の授業中の発話を量的に比較することを通して英語の授業の特徴を示すことをねらいとした、量的分析に基づく研究である。都研によるこの研究は、MH方式観察法と呼ばれる既存の分析シートを利用して、授業分析を行っている。

2.1.2.2 都研(1985)の問題点

都研(1985)は、中学校の教師の授業を分析の実例として示し、その中で、学習者から応答を引き出す言動(soliciting moves)が多用されているのに比べて、それに対する学習者の応答(responding moves)が少ないという結果から、「なかなか説明が徹底していないことや生徒が理解していないことを示すと思われる」(都研, 1985: 14)という結論を導き出している。

しかし、soliciting moves と responding moves との関係は、量的な分析のみでは、詳細には捉えきれない場合もあるのではないだろうか。教師がどのような種類の発問をした時に学習者はどのような誤りを犯したのか、その誤りに対して教師がどのようなフィードバックを与えた時に学習者が正答に至ったのかという、意味交渉(negotiation of meaning)に対する質的な分析を加えなければ、教師の発問と学習者の応答との関係は、正確に捉えることは困難であろう。

2.1.3.1 都研(1986)による授業分析

都研(1986)は、都研(1985)における授業研究を継続する形で行われた研究である。談話分析の視点を加味し、教師と学習者との間の interaction の実態を明らかにすることを目的とする研究である。具体的には、「構造的発言(structuring)」「情報的発言(informing)」など、10のカテゴリー

を設定し、発話の機能に対する分析を行っている点に特徴があると言えよう。また、都研(1985)における研究と同様、量的な分析を中心に据えた研究である。

2.1.3.2 都研(1986)の問題点

都研(1986)が提示している10のカテゴリーを概観した場合に、主な問題点として第一に言えることは、教師の発問を分類するカテゴリーが、「問いかけの発言(questioning)」しか設定されていない点であろう。学習者の応答の実際を、教師の発問の特徴ごとに捉えようとする場合、もう少し詳細に発問の種類を範疇化することも望まれるのではないだろうか。

また、都研(1986)は、量的な分析のほか、いくつかの特徴的な発話を取り上げて考察を加えるなど、若干質的な視点を意識した姿勢が窺え、その点は評価できよう。しかしながら、誤り対処法(error treatment)など、interaction の実際に対する質的な分析をさらに精緻に加えるには至らなかった点は、やはり否定できないだろう。

2.2 分析シートの開発

2.2.1 開発の目的

Fanselow(1987)における FOCUS は、広い意味での談話分析を目的としており、授業における談話の分析を第一義的な目的とした研究ではない。したがって、2.1.1.2でも指摘したとおり、カテゴリーがかなり詳細にわたっている。また、都研の一連の授業分析を見ても、どちらかというとも量的分析に重点を置いた研究が多い。さらには、学習者が誤りを犯した場合のフィードバックの方法など、学習者を正答に導く際の interaction の実際を捉えるには、不足な点が窺われる研究も散見される。

そこで、本研究においては、2.1で論じた先行研究などをもとに独自の授業分析シートを開発し、高等学校における論説文(主に説明文)の授業に研究対象を限定した上で、授業時に行われる意味交渉(negotiation of meaning)や、学習者の犯した誤りに対する教師の対処法(error treatment)など、教師と学習者との間の interaction の実際に、量的な分析はもとより質的な分析も加え、その望ましいあり方を考察していくことを第一の目的とする。

このような研究対象・目的を設定した主な理由

表1: 本分析シートにおけるカテゴリー

| | |
|--|---|
| 1. LINES | 授業中の発話を sentence 単位で書き起こす。 |
| 2. DIRECTION OF INTERACTION | |
| (1) T →Ss (teacher to student(s)) | 教師から学習者（一人あるいは複数）への発話。 |
| (2) T →C (teacher to class) | 教師からクラス全体への発話。 |
| (3) S →T / C (student to teacher / class) | 学習者から教師，あるいは他の学習者への発話。 |
| 3. LANGUAGE | |
| (1) ENG (English) | 英語による発話。 |
| (2) JPN (Japanese) | 日本語による発話。 |
| (3) NOU (no use) | 身振りなどによる意志表示や無理解などを示す沈黙。 |
| 4. PEDAGOGICAL MOVES | 授業中に行われる様々な言動 (moves)。 |
| (1) STR (structuring moves) | 場面構成的言動: 授業の方向付けを行うための言動。 |
| (2) IFM (informing moves) | 情動的言動: 学習者に対して，学習している事柄に関する説明をする言動。 |
| (3) SOL-INITIATION (soliciting moves-initiation) | 教師と学習者との間の意味交渉 (negotiation of meaning) の皮切りとして学習者に投げかける発問。 |
| ①UND (understanding the facts in the text without inference) | テキストに書かれている事柄を推論を必要としない範囲で読み取らせるための発問。 |
| ②UNI (understanding the facts in the text with inference) | テキストに書かれている事柄を，推論をさせて読み取らせるための発問。 |
| ③INT (integrating the content or organization of the text) | テキストの内容や構成などを統合させるための発問。 |
| ④EXP (expressing opinions) | テキストの内容をもとに，学習者自身の感想や意見を述べさせるための発問。 |
| ⑤OTH (other questions) | 上記の①～④以外の発問。 |
| (4) RES (responding moves) | 応答的言動: 教師の発問に対する学習者の応答。 |
| ①COR (correct response) | 発問の意図を正しく理解した応答，あるいは正答。 |
| ②LSE (lexically / syntactically erroneous answer) | 主に語彙・統語面の誤りを含んだ応答。 |
| ③SPE (semantically / pragmatically erroneous answer) | 主に，内容・語用面での誤りを含んだ応答。 |
| ④INC (indication of non-comprehension) | 無理解を示す発言・沈黙。 |
| * (5) SOL-FEEDBACK (soliciting moves-feedback) | 学習者が，誤った応答や不十分な応答を行った場合に教師から学習者に対して行われるフィードバック。 |
| ①CMP (comprehension checks) | 理解チェック: 教師の説明などを，学習者が正しく理解したかを確認する発話。 |
| ②EXP (explicit feedback) | 明示的フィードバック: 学習者の誤りを，コミュニケーションの流れを中断させる形で明確に訂正する発話。 |
| ③CLR (clarification requests by repetition) | 発問を繰り返すことで，学習者に自分の応答の不十分な点に気づかせ，より正解に近い応答を引き出す発話。 |
| ④CLC (clarification requests by changing questions) | 発問の形式を変えたり，別の観点に焦点を移して再度発問を行うなどして，不明な点や説明の不十分な点を明確にするように促す発話。 |
| ⑤CLH (clarification requests by giving hints) | 理解が不足している点などについて適切なヒントを与えるなどして正しい応答へ導く発話。 |
| ⑥CNF (confirmation checks) | 確認チェック: 誤りに気づかせるために，学習者の発言を再確認する教師の発話。 |
| ⑦OIF (other implicit feedback) | ②～⑥以外に属すると考えられる暗示的フィードバック。 |
| (6) REA (reacting moves) | 反応的言動: 学習者の発言に対して何らかの反応をする際の教師の発話。 |
| ①EVA (evaluation) | 学習者の発言を評価するための教師の発話。 |
| ②COM (comments) | 学習者の発言の確認や補足説明などを行う教師の発話。 |

* SOL-FEEDBACK においては，②の明示的フィードバックに対して，③～⑦を暗示的フィードバック (implicit feedback) として，二大別して捉えている点に注意されたい。

としては、1) カテゴリーをある程度少数に抑えることで、現場の教師が継続的に授業分析を行うことを可能にする分析シートを開発・提示できること、2) 近年、パラグラフ構成や展開の型など、論説文の構造に関する知見が広く知られるようになり、論説文の具体的な指導法が現場の教師の注目を集めていること、3) 高等学校における学習者中心の読解指導（例えば、発問を中心とする読解指導など）に関する実践的研究が、筆者の知る限りでは、従来あまりなされていないように感じられること、などが挙げられよう。

2.2.2 授業分析シート

本分析シートの各カテゴリーは、表1のとおりである。（分析シートの様式については、資料1を参照されたい。）なお、本分析シートの開発にあたっては、2.1で論じた先行研究のほか、Sinclair and Coulthard (1978), Long (1983), 松畑 (1991) なども参考にした。

2.3 研究の方法

2.2で提示した授業分析シートに、合計6回の授業をテープに記録した上で発話を書き起こし、分析を行った。それぞれの授業の担当者および授業クラスのプロフィールなどは、次に示すとおりである。（授業者の勤続年数は1996年4月現在のもの）

- Text 1~3…筆者による授業（授業者Aとする）である。筆者は、私立の女子高校に勤務して11年目の男性教師である。Text 1は、1995年2月に、1学年のクラス（生徒数42名）に対して行った英語Iの授業、Text 2および3は、1995年7月に2学年のクラス（生徒数42名）に対して行った英語IIの授業である。

- Text 4…公立の高等学校に勤務して13年目の男性教師（授業者Bとする）が、1996年1月に、普通科の第3学年のクラス（男子19名・女子25名）に対して行った英語II Bの授業である。

- Text 5…公立の高等学校に勤務して11年目の男性教師（授業者Cとする）が、1995年10月に、普通科の第2学年のクラス（男子15名・女子19名）に対して行った英語IIの授業である。

- Text 6…公立の高等学校に勤務して6年目の女性教師（授業者Dとする）が、1995年11月に、2年生のクラス（男子20名・女子23名）に対して行った英語IIの授業である。

論説文の読解における発問と修正的フィードバックが学習者の応答に及ぼす影響に関する質的分析

2.4 研究結果

2.4.1 量的分析と考察

Text 1~6の、本分析シートに基づく量的結果は次のとおりであった。（表中の数字はすべて％である）

表2: DIRECTION OF INTERACTION

| | T→Ss | T→C | S→T/C |
|--------|------|------|-------|
| Text 1 | 7.2 | 84.0 | 8.7 |
| Text 2 | 20.2 | 64.1 | 15.6 |
| Text 3 | 25.7 | 55.8 | 18.4 |
| Text 4 | 40.0 | 36.0 | 24.0 |
| Text 5 | 6.8 | 79.0 | 14.0 |
| Text 6 | 11.6 | 73.9 | 14.3 |

表3: LANGUAGE

| | ENG | JPN | NOU |
|--------|------|------|-----|
| Text 1 | 25.9 | 72.9 | 1.0 |
| Text 2 | 17.8 | 77.7 | 4.3 |
| Text 3 | 9.5 | 86.7 | 4.2 |
| Text 4 | 87.5 | 12.4 | 0.0 |
| Text 5 | 31.0 | 65.9 | 3.0 |
| Text 6 | 57.3 | 39.5 | 3.1 |

表4: PEDAGOGICAL MOVES

| | STR | IFM | SOL-INITIATION | RES | SOL-FEEDBACK | REA |
|--------|------|------|----------------|------|--------------|------|
| Text 1 | 18.1 | 41.4 | 12.2 | 8.5 | 8.1 | 11.4 |
| Text 2 | 19.1 | 30.1 | 8.8 | 14.7 | 13.4 | 13.7 |
| Text 3 | 22.8 | 24.6 | 7.4 | 19.7 | 12.6 | 12.6 |
| Text 4 | 27.1 | 3.3 | 19.7 | 24.2 | 5.0 | 20.3 |
| Text 5 | 29.0 | 25.0 | 10.4 | 13.6 | 6.3 | 15.0 |
| Text 6 | 34.2 | 16.4 | 9.6 | 13.5 | 8.2 | 7.8 |

2.4.1.1 DIRECTION OF INTERACTION

まず第一に、発話の方向について考察する（表2を参照）。Bの授業（=Text 4）において、教師からクラス全体へ向けた発話（T→C）が36.0%、教師から特定の学習者に対する発話（T→Ss）が40.0%、学習者から教師、あるいは他の学習者に対する発話（S→T/C）が24.0%となっている点に注目したい。他の授業と比べると、発話の方向の偏りの少ない授業であると言える。つまり、Bの授業では、教師による解説中心の授業ではなく、学習者の積極的な参加を引き出そうとする意図の窺える授業展開が示されていると言えるであろう。

2.4.1.2 IFM (informing moves)

Pedagogical movesのうち、教師が説明などを加える際の言動である informing moves について

考察したい(表4を参照)。

PEDAGOGICAL MOVES として設定した六つのカテゴリー中、IFM (informing moves) が最も大きな割合を占めている授業は、すべてAによる授業であった(=Text 1~3)。Aの授業は、分析シートに書き起こした実際の発話内容を質的に検討した上で判断する限り、説明の繰り返しの散見される、やや冗長な印象を与える授業であると言わざるを得ない。Aの授業における日本語の使用度の高さ(表3を参照)などを勘案すると、解説のポイントを絞り、英語の使用や学習者の参加などの割合の増加を図る工夫が望まれる、と言えよう。

2.4.1.3 Initiation→Response→Feedback

Sinclair and Coulthard (1978: 21) は、教室内的での典型的な発話は、1) 教師の発問による開始(initiation), 2) 発問に対する学習者の応答(response), 3) 学習者の応答が不十分であった場合に行われるフィードバック(feedback), すなわち、initiation→response→feedback という流れで展開されるとしている。松畑(1991: 41)においても、同様の指摘がなされている。

本研究において、SOL-INITIATION の最も多かった者がB(=Text 4)の19.7%、次いで、A(=Text 1)の12.2%であった。また、RES (responding moves)の最も多かった者がB(=Text 4)の24.2%、次いで、A(=Text 3)の19.7%であった。さらに、SOL-FEEDBACK においては、最も大きな割合を示している者がA(=Text 2)の13.4%、次いで、A(=Text 3)の12.6%であった(表4を参照)。これらの結果から、Aの授業では、個々の学習者に対して発問を行い応答を引き出す機会は少ないが、学習者の応答を踏まえてのfeedback が比較的多い、ということが言えよう。

次に、Aによる各授業間(Text 1~3)での数値の比較を行ってみたい。

まず第一に、DIRECTION OF INTERACTION における数値の推移については、教師から特定の学習者に対する発話(T→Ss)、および学習者から教師、あるいは他の学習者に対する発話(S→T/C)が、それぞれ増加傾向にあるのに対して、教師からクラス全体への発話(T→C)は、減少傾向にあることが読みとれる(表2を参照)。

さらに、PEDAGOGICAL MOVES における

数値の推移についても、教師の発問に対する学習者の応答(responding moves)、ならびに、学習者の応答に対するフィードバック(SOL-FEEDBACK)が、ともに増加傾向を示している(表4を参照)。

A、すなわち筆者は、本研究に着手して以来、授業を interaction というフィルターを通して常に考察するよう腐心してきた。換言すれば、それまで積み重ねてきた授業経験を、誤りに対する対処(error treatment)や意味交渉(negotiation of meaning)といった視点から、厳しく検討・反省せざるを得なかったと言えよう。そうした検討・反省の過程で、他の授業よりも筆者による授業が学習者との意味交渉を行う割合が比較的高く、また、筆者個人としても、授業を重ねるに従い、学習者一人一人に対する発問やフィードバックなどの割合が増加し、徐々にではあるが、interaction 重視の授業が形になりつつあるということが、上記の量的な面における結果として表れたのではないだろうか。

以上のことから言えることは、学習者との意味交渉を十分に行うには、相当の事前準備が必要である、ということに尽きるであろう。例えば、1) 学習者にどのような発問を行うのか、2) その発問に対して学習者はどのような応答を行うと予測されるのか、3) 教師の意図する応答まで誘導していくためにはどのようなfeedback が必要なのか、などの事柄を、教材研究の一環として意識的に行わなければ、適切な意味交渉を行うことはかなり困難である、と言えよう。

2.4.2 質的分析と考察

本授業分析シートにおいて、SOL-FEEDBACK として範疇化した六つのカテゴリー中、明確化要求(clarification requests)として設定した三つのカテゴリー(CLR, CLC, CLH)に属する発話を含む具体例を数例提示し、考察を加えたい。

学習者に対して明示的に誤りを訂正しない点において、明確化要求は暗黙的フィードバック(implicit feedback)の一つであると考えることができよう。

この点に関して、Chaudron は、学習者が自分の言動を修正する際に能動的に活用することのできる情報を提供することがフィードバックの機能である、と指摘している(Chaudron, 1988:

134)。すなわち、implicit feedback は、学習者自身に誤りを気づかせ、正しい応答へと導いていく役割を果たすという意味において、教師と学習者との間の適切な interaction を維持していく上で、重要な意味を帯びてこよう。

換言すれば、ただ単に誤りを指摘するだけで interaction を終わらせてしまうのではなく、学習者との interaction を維持しながら、学習者自身に誤りを気づかせ、より望ましい応答を引き出すことが、これからの読解指導に必要な視点と言えるよう。

- 1) T : じゃ、その次の question, “What kind of car won?” これはどうですか, A さん。
 S : …… 〈沈黙〉
 T : Which car?
 S : A car, a car powered by gasoline.
 T : Okay. A car powered by gasoline won the race. (Text 2)

1) は、本文に書かれている内容を問う質問 (“What kind of car won?”) に答えられなかった学習者に対して、“Which car?” (この前の質問で、どのような種類の車がレースに参加したかは確認済みである) と、今までに読み取った事柄を踏まえた質問であることをより明確に認識させる質問形式に換えることで、学習者を正答に導いている。

このように、発問の形式にこだわらずに、学習者がどこまで理解しているかを適切に見極めながら、できる限り学習者から答えを引き出すよう発問を重ねていくことは、interaction 主体の授業を考えていく上で、有効な方策の一つとなろう。

- 2) T : What is the next one?
 S : わかりません。
 T : Well, he looked young. He wanted to look old. So, he put on something on his face. What is it?
 S : Moustache.
 T : Okay. (Text 4)

- 3) T : “His idea was that a car had to have the simplest kind of mechanism, so that it could be repaired with string or a hairpin.” … 目的を表す構文なんですけど…どんなことを表しているんでしょう。… B さん。
 S₁ : … 〈教師の指示により和訳〉
 T : うん、糸とヘアピンで修理ができるように、て言うんですけど、車、糸とヘアピンで修理なんか普通しませんから、ここ何の比喩だかわかる?
 S₂ : … 〈沈黙〉
 T : 車を糸で修理する人、普通いないですね。てことは、どう、C さん、何の比喩、これ。
 S₃ : … 〈沈黙〉
 T : D さん。
 S₄ : … 〈沈黙〉
 T : どんな風に修理する、てことなのかな。E さん?

- S₅ : 簡単に。
 T : ね、簡単に、てことだろうね、きつとね。
 (Text 2)

- 4) T : The next one, “orphanage.”
 S₁ : わかりません。
 T : How about you?
 S₂ : 調べてません。
 T : Okay. What do you say (ママ) the children who lost their parents?
 S₃ : えー、孤児。
 T : Yes. Then, what do you call a place where such children live?
 S₄ : 孤児院?
 T : そうね。
 (Text 4)

2) は、本文の内容理解に入る前の pre-reading activity として、本文中の新出単語の意味を、本文とは別の文中の空欄に挿入させる活動を通して確認をしている場面である。“Moustache” という単語が空欄に入ることがわからなかった学習者に対して、学習者が十分理解できる範囲での英語を用いて moustache の説明を行うことで正答を導いている。この例は、CLH (clarification requests by giving hints) の好例であると言えよう。

3) も、CLH を用いた例である。“..., so that it could be repaired with string or a hairpin.” という表現が含意しているものを問い、「糸とヘアピンでは車の修理などできない」ということを再三ヒントとして与えながら、比喩表現として正しく理解した応答 (「簡単に修理ができる」) を学習者から引き出している例である。

4) は、新出単語の意味の確認をしている場面でのやりとりである。“Orphanage” の意味を知らない学習者に対して、まず、学習者が理解可能な英文を提示することで “orphan” の意味を引き出し、その上で、“What do you call a place where such children live?” という疑問文を提示し、「孤児院」という語義の引き出しを行っている。発問の形をとりつつ学習者に効果的にヒントを与え、正答に導くという、CLC (clarification requests by changing questions) を踏まえた CLH (clarification requests by giving hints) の一例と言えよう。(なお、本例は、映画俳優・監督チャーリー・チャップリンの半生に関する題材を扱った際のものである。わが国においては、いわゆる「孤児院」という呼称は、1947 〈昭和 22〉年公布の児童福祉法にもとづいて「養護施設」と改称されていることを付け加えておく。)

上記三例を比較すると、2) や 4) に比べて、3) の発話のやりとりは若干冗長であることが理解で

きよう。ただ単に同一のヒントを与え続けるのではなく、2) や4) のように、学習者の応答を効果的に引き出す形でヒントを与え、学習者との interaction を維持しながら正答に導いていく方策が必要となってこよう。望ましい interaction の例としては、「車の修理には、どのような道具が必要なのだろうか?」「ヘアピンや糸は、どんなものを直す時に使うのだろうか? 車の修理はできるだろうか?」などの発問を行い、学習者の発話を引き出しながら正答へと導いていくような工夫も考えられよう。

3 アンケート調査

3.1 調査の目的

現場の教師の読解指導に対する姿勢・意識などを調査・分析し、今後の読解指導に対する有益な示唆を得ることを目的として、アンケート調査を行った。

3.2 調査方法

1996年1月に、東京都、埼玉県、および千葉県等の公立を中心とする高等学校の英語教師151名に対し、「読解指導に関するアンケート」を送付し、その後約2か月の間に、101名(男性68名、女性33名)から回答を得た。アンケートの回収率は66.8%であった。

3.3 調査結果の分析と考察

本アンケートの主要な質問項目については資料2に譲り、ここでは、興味深い結果が得られた質問項目を取り上げ、考察を加えたい。なお、質問文の設定上の不備などから、信頼性の高い結果を得られなかった項目があり、それらについては、本論文での言及は控えさせていただくことをお断りしておきたい。

3.3.1 英語使用度

表5: 「授業はどの程度英語でなされていますか」

| 回答項目 | 人数 | % |
|---------------|----|------|
| ほぼ完全に英語 | 1 | 1.0 |
| どちらかというと言語が多い | 9 | 9.3 |
| 半々 | 18 | 18.6 |
| どちらかというと言語が多い | 42 | 43.3 |
| ほぼ完全に日本語 | 27 | 27.8 |

授業中の英語使用に関して、「ほぼ完全に英語」と「どちらかというと言語が多い」とした回答が、

表6: 「どのような種類の質問をなさいますか。また、その質問をなさる際には、どの程度英語で行いますか。」

ア テキストに書かれている事柄を読み取らせる質問(「する」と答えた回答者98名中)

| 回答項目 | 人数 | % |
|---------------|----|------|
| ほぼ完全に英語 | 8 | 8.2 |
| どちらかというと言語が多い | 19 | 19.4 |
| 半々 | 22 | 22.4 |
| どちらかというと言語が多い | 38 | 38.8 |
| ほぼ完全に日本語 | 11 | 11.2 |

イ テキストに書かれている事柄を、ある程度推論させて読み取らせる(いわゆる行間を読み取らせる)質問(「する」と答えた回答者83名中)

| 回答項目 | 人数 | % |
|---------------|----|------|
| ほぼ完全に英語 | 1 | 1.2 |
| どちらかというと言語が多い | 8 | 9.6 |
| 半々 | 17 | 20.5 |
| どちらかというと言語が多い | 34 | 41.0 |
| ほぼ完全に日本語 | 23 | 27.7 |

ウ テキストに書かれている事柄をまとめさせる質問(「する」と答えた回答者80名中)

| 回答項目 | 人数 | % |
|---------------|----|------|
| ほぼ完全に英語 | 0 | 0.0 |
| どちらかというと言語が多い | 12 | 15.0 |
| 半々 | 11 | 13.8 |
| どちらかというと言語が多い | 42 | 52.5 |
| ほぼ完全に日本語 | 15 | 18.6 |

エ テキストの内容をもとに、生徒の意見を述べさせる質問(「する」と答えた回答者65名中)

| 回答項目 | 人数 | % |
|---------------|----|------|
| ほぼ完全に英語 | 0 | 0.0 |
| どちらかというと言語が多い | 7 | 10.8 |
| 半々 | 10 | 15.4 |
| どちらかというと言語が多い | 31 | 47.7 |
| ほぼ完全に日本語 | 17 | 26.2 |

合わせてわずか10.3%であるのに対して、「どちらかというと言語が多い」と「ほぼ完全に日本語」では、合わせて71.1%を占めた(表5を参照)。高等学校における英語使用の困難度が、かなり鮮明に示されていると言えよう。

学習者の習熟度や意欲の問題・教材の難易度や進捗の問題・大学受験を視野に入れた指導の必要性など、英語で授業を行うことを阻んでいる要因はいくつか考えられるが、そういった現状を少しでも改善するために、「如何に英語の発話量を適切に増加させていくか」という工夫もまた、必要なことではないだろうか。

寺内・小磯他(1995)は、読解における発問の形式を、「読み取った情報に基づく発問」である低認知発問 (lower cognitive questions) と、「読み取った情報に基づく学習者の意見・評価・判断を必要とする発問」である高認知発問 (higher cognitive questions) に、二分している。

読解の授業における英語使用の割合を増加させるための具体的な方策として、例えば、比較的抽象度の高い思考力などを要求される higher cognitive questions に関しては、日本語を中心に使用して行い、一方、習熟度の低い学習者にも比較的取り組みやすいと思われる lower cognitive questions に関しては、できる限り英語を用いて行うという、使用言語の使い分けも考えられよう。

その意味で述べれば、表 6 の、発問の種類別の英語使用度に関する調査結果を見てみると、「テキストに書かれている事柄を読み取らせる質問」を「する」と答えた回答者中、「ほぼ完全に英語」を用いる、または「どちらかという英語が多い」と答えている回答者を合わせても、27.6% (27名) に過ぎない点に注目すべきであろう。低認知発問 (lower cognitive questions) においてはできる限り英語を用いて発問を行うというような工夫を行っている、という結果は得られなかったと言えるだろう。今後、lower cognitive questions を中心に英語使用の割合の増加を目指しながら、発問の種類に応じて、日本語と英語の使用を効果的に使い分けていくような指導法の研究が求められていると言える。

3.3.2 Top-down と bottom-up とのバランス

表 7: 「以下に挙げる生徒の知識や力を、どの程度重視していますか」

| 回答項目 | 人数 | % (回答者総数101名中) |
|-----------------------------|----|----------------|
| ア 単語・熟語の知識 | 71 | 70.3 |
| イ 文法的知識 | 54 | 53.5 |
| ウ 文の前後関係 (文脈など) を把握する力 | 83 | 82.2 |
| エ パラグラフごとの概要を把握する力 | 74 | 73.3 |
| オ 予め持っている、題材に関する知識 (スキーマなど) | 59 | 58.4 |
| カ 文章全体の概要を把握する力 | 77 | 76.2 |

(「どちらかという重視している」あるいは「非常に重視している」と答えた回答者数)

ア～カのいずれの項目においても、「どちらか」というと重視している」あるいは「非常に重視している」と答えた回答者数が 50% を超えていることが読み取れよう。

読解指導の分野においては、いわゆる “top-down vs. bottom-up” という長年の論争の後、現在は、Carrel et. al. (1988) に見られるように、top-down process と bottom-up process との同時起動による相互作用プロセスによって文理解がなされるとする、いわゆる interactive models of reading が、ESL におけるリーディング指導理論の中心をなすものとなっている (寺内, 1994)。本アンケートにおいても、現場の多くの教師が、top-down / bottom-up process のどちらの重要性も等しく認識している傾向がはっきりと出ていることは、より効果的な読解指導のあり方を探求していく上で、好ましい結果であると言える。

しかしながら、寺内 (1991) は、高等学校における読解指導の実態調査を行い、現場の授業では訳読法を主体とした bottom-up 的指導に重点が置かれており、top-down 的指導は十分に浸透しているとは言い難い、と結論づけている。本アンケートにおいて、現場の教師が具体的にどのような実践を行っているかを十分に捉えることができなかったのは本研究の今後の課題であると言えるが、これらの調査結果から勘案すると、本アンケートで明らかとなった現場の教師の読解指導に対する意識を具現化するために、bottom-up process と top-down process が有機的に連携した、interactive models of reading に根ざした指導法の確立が急務であると言える。

4 指導法への示唆

Text 1～6 に関する量的分析の結果から、今後、意味交渉 (negotiation of meaning) を重視した指導案を実際に立案・実践して、普遍性を有する効果的な指導法を確立していく必要性を指摘した (2.4.1 を参照)。また、誤りを犯した学習者を正しい応答に導くために、どのようなヒントを、どのような方法で与えるべきか、すなわち、学習者の習熟度やテキストの難易度などに応じた適切な発問の方法に対する考察を深めていかななくてはならない、という点も、質的分析から確認された (2.4.2 を参照)。

加えて、本研究で具体的に取り上げて考察を加えた誤りに対する対処 (error treatment) の例は、

そのほとんどが、学習者の無理解を示す反応を起点とするものであった。学習者の誤りの種類を的確に見きわめ、各々の誤りに応じた適切な対処を如何に行うべきか、といったような視点での考察を深めることができなかつた点は、本研究の限界であったと言える。

したがって、今後は、効果的な error treatment の方法を具体的に提示していくために、学習者が犯す誤りの予測・識別をもとにした発問を作成するための視点などに関する洞察を深めていく必要性が強調されよう。

5 終わりに

本研究では、次に挙げる多くの方々のご協力を得た。これらの方々のご協力なしには、本研究を遂行することはできなかつたと確信している。

まず初めに、校務多忙の中、アンケートにご協力

いただいた 101 名の先生方にお礼を申し上げたい。

筆者の急な依頼にもかかわらず、快く資料を送ってくださった、高橋一幸氏（神奈川大学）、ならびに福岡教育大学付属教育実践研究指導センターに感謝を申し上げる。

アンケートの発送先をご紹介いただいた小橋陽一氏（浦和市立高校）、授業の実施・分析シートへの転写・分析作業の一部までも行っていただいた森秀夫氏（千葉県立土気高校）・本間良秋氏（東京都立葛西南高校）・市村裕子氏（東京都立福生高校）に謝意を表したい。なお、森・本間両氏には、アンケートの送付先のご紹介もいただいた。

最後に、本研究中、終始筆者を叱咤激励し、本研究に対して数々の適切な助言を賜り、研究方法のみならず、研究に携わる者の心構えをも厳しくご教示いただいた寺内正典氏（明の星女子短期大学）に、心よりの謝意を表したい。

参考文献

- Allwright, Dick, & Kathleen M. Bailey. (1991). *Focus on the language classroom*. NY: Longman.
- * Carrell, Patricia L., Joanne Devine, and David E. Eskey. (Eds.). (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. NY: Cambridge University Press.
- Chaudron, Craig. (1988). *Second language classrooms*. Oxford University Press.
- Day, Richard R., N. Ann Chenoweth, Ann E. Chun, and Stuart Luppescu. (1984). Corrective feedback in native-nonnative discourse. *Language Learning*, 34, 19-45.
- Eskey David E. (1988). Holding in the bottom: an interactive approach to the language problem of second language readers. In Carrell, Patricia L., Joanne Devine, and David E. Eskey. (Eds.). (1988).
- * Fanselow, John F. (1987). *Breaking rules*. NY: Longman.
- 垣田直巳監修・金田道和（編）。（1986）。「英語の授業分析」『英語教育モノグラフシリーズ』東京：大修館書店。
- 窪田三喜夫。（1994）。「クラスルーム・リサーチと第二言語習得」『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』179-198. 大修館書店。
- 小池佐夫監修・SLA 研究会編。（1994）。「第二言語習得研究に基づく最新の英語教育」大修館書店。
- * Long, M.H. (1983). Native speaker / non-native speaker conversation in the second language classroom. In Clarke, M. and Handscombe, J. (Eds.). *On TESOL '82*. Washington, DC: 207-225.
- * 松畑熙一. (1991). 「英語授業学の展開」大修館書店。
- McCarthy, Michael. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. NY: Longman.
- * Sinclair, J. McH. and R.M. Coulthard. (1978). *Towards an analysis of discourse*. Oxford University Press.
- 高橋一幸. (1996). 「授業づくりと改善の視点」英語教育学会・関西支部第 62 回例会（大阪）での発表におけるレジュメ。
- * 寺内正典. (1991). 「高校の『読解指導』に関する実態調査」『英語展望』1991 年秋号 2-6.
- (1994). 「リーディング」語学教育研究所夏期講習会（東京）における発表。
- * 寺内正典・小磯教他. (1995). 「最新のリーディング指導理論とリーディングの実際の指導」『ELEC 同友会研究紀要』創刊号 19-79.
- * 東京都立教育研究所. (1985). 「英語の授業研究の方法」東京都立教育研究所。
- * — (1986). 「英語の授業における教師と生徒との言語相互作用の意味」東京都立教育研究所。
- 吉田一衛. (1982). 「英語授業における展開の授業分析」『教育学による授業設計と教師行動分析による教育実習改善の実証的研究』44-78. 福岡教育大学付属教育学センター。
- (1984). 「英語授業におけるスピーキング活動の分析」『教育学による授業設計と教師行動の分析による教育実習改善の実証的研究』69-77. 福岡教育大学付属教育学センター。

資料

資料 1: 授業分析シート

| TEACHER: | SCHOOL: | DIRECTION OF INTERACTION | LANGUAGE | PEDAGOGICAL MOVES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|------------------|--------------------------|----------|-------------------|------|--------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|--|
| | | | | STR | IFM | SOL-INITIATION (QUESTION TYPE) | | | | | RES | | | SOL-FEEDBACK | | | REA | | | | | | | | | | | | |
| CLASS: | NUMBER: (M= F=) | DATE: | PERIOD: | T- Ss | T- C | S- T/C | ENG | JPN | NOU | UND | UNI | INT | EXP | OTH | COR | LSE | SPE | INC | CMP | EXF | CLR | CLC | CLH | CNF | OHF | EVA | OOM | | |
| TEXT: | | | | LINES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

資料 2: 論説文の読解指導に関するアンケート (主要項目のみ抜粋)

- 授業はどの程度英語でなされていますか。
 - 以下に挙げる生徒の知識や力を、どの程度重視していますか。
- | | |
|---|-------------------------------|
| ア | 単語・熟語の知識 |
| イ | 文法的知識 |
| ウ | 文の前後関係(文脈など)を把握する力 |
| エ | パラグラフごとの概要(main ideaなど)を把握する力 |
| オ | 予め持っている、題材に関する知識(スキーマなど) |
| カ | 文章全体の概要を把握する力 |
- 生徒に対して、授業中どの程度質問をなさいますか。
 - 質問をなさる時の目的は何ですか。(複数回答可)
- | | |
|---|---------------------|
| ア | 予習の確認を行うため |
| イ | 授業に緊張感を持たせるため |
| ウ | 生徒中心の授業を行うため |
| エ | 生徒のつまづきやすい項目を把握するため |
| オ | 生徒の疑問を解消するため |
| カ | 質問を中心に授業を組み立てるため |
| キ | その他 |
- どのような種類の質問をなさいますか。また、その質問をな

- さる際には、どの程度英語で行いますか。
- | | |
|---|-----------------------------------|
| ア | テキストに書かれている事柄を読み取らせる質問 |
| イ | テキストに書かれている事柄を、ある程度推論をさせて読み取らせる質問 |
| ウ | テキストに書かれている事柄をまとめさせる質問 |
| エ | テキストの内容をもとに、生徒の意見を述べさせる質問 |
| オ | テキスト中の文法項目に関する質問 |
| カ | テキスト中の語彙項目(新出単語・熟語など)に関する質問 |
- 質問に対して生徒が誤答をした場合、どのように対処なさいますか。その際にはどの程度英語を用いられますか。
- | | |
|---|--|
| ア | 教師自身が訂正する |
| イ | 別の生徒を指名する |
| ウ | 誤答をした生徒に対して、すでに学習済みの事柄の確認をした後再度質問を投げかけたり、難易度を変えた質問をするなどして正答に至らせる |
| エ | クラス全体に、観点や難易度を変えた質問をし、あらためて別の生徒を指名する |
- 最後に、日頃、先生が読解指導に関してお悩みの点、心がけていることなどがございましたら、ご自由にお書きください。

共同研究

ドラマ教育を通じたオーラル・コミュニケーション能力の分析と評価

研究協力者：北海道根室高等学校教諭 渡辺勇嗣

北海道室蘭清水丘高等学校教諭 菅井敦子

" AET Zoe Clarke

" 講師 M. L. Sessions

代表者：北海道室蘭清水丘高等学校教諭

釣 晴彦

資料：p. 85～p. 88

はじめに

英語科には「総合英語」「英語理解」「英語表現」「外国事情」「英語一般」「LL 演習」「時事英語」の専門科目がある。

今回2年生・3年生の「英語表現」(2単位)に、英語で表現しようとする積極的な態度を育てるために、ドラマの選択コースを設けた。これまでは、ショートスキットなどを授業の中で多く取り入れたりしてきたが、一つの作品を本格的にリーディングした後、発表する場を設けて、表現する試みは初めてである。

ときどき研究発表の中でも、ドラマ導入の有効性は、述べられているし、また見る機会もある。しかし、授業の中にドラマを導入することは、知識の獲得目標である受験競争の中にあっては、時間もかかるし、煩雑さも加わり、なかなか難しい問題がある。行事としての文化祭などで発表できる場があっても、公立学校として、カリキュラム編成にドラマを導入することは、現実的にはまだ少数校だけである。

そこで、ドラマコースを導入してどんな結果が出てくるのか、教員スタッフで何度も話し合った。それは、あえてコース授業として展開し、不特定多数にドラマ体験をさせるということは、どんな意味をもち、どんな効果をあげることが可能かということである。

動機づけはできるという確信はあったが、その導入を理論的に実施し、分析・測定し、導入の効果をどこまで裏づけできるのか、疑問であった。とにかく今回、どこまで可能であるかどうか数値に表しながら考察する実験を試みる。

1 研究目的

1.1 英語表現

文部省学習指導要領では、英語表現の内容として、演劇に関しては、次のように記されている。

「この学習では、この科目の内容として示されている『発音』『対話』『スピーチ』『レシテーション』などの学習を総合的に展開することになる。教科書にある対話や物語などを劇化したもの、既存の英語劇の脚本、あるいは、生徒が自作したものなどを扱うことになるが、あまり長時間にわたるものや、用語や表現の難しいものは避けるように努めるべきである。必要に応じて場面設定や小道具などを使用することもあるが、大げさにならないよう、あくまで英語の表現力を伸ばすための一学習形態としての演劇であることに留意することが大切である。

なお、この学習を通して、主として音声面での表現力を伸ばすとともに、英語学習への興味・関心を高め、さらには、生徒の個性の伸長や創造性を育てることも期待できる。」

この観点を考慮して、コミュニケーション能力の育成という視点で「英語表現」の科目の中に、コース制としてドラマを導入する。

1.2 ドラマ理論

イギリスでは、多くの学校でドラマの授業を取り入れているが、年間のカリキュラムの中身を作るのは、各担当の教師に任されている。

なぜイギリスでは、早期からドラマ教育を導入し現在に至ったのかは、『英語授業にドラマ的手法を』(佐野正之著、1981、大修館書店)に記載されている。また、その本によると、ドラマ教育

の目標とする点を次のように挙げている。

- (1) ドラマの利用は、英語の授業が本来目的とすべき「言葉に生命を与える」ことに適している。英語の教師は単に言葉を使用する技術を教えるのではなく、感情面を豊かに育てること、すなわち“the very culture of the feelings”こそ、第一の目標にすべきだ。
- (2) 受け身的な受容ではなく、想像力を働かせ、自分に結びつけて文学作品を鑑賞する態度を養成するのに、ドラマは適している。
- (3) 生徒間の相互理解や、協力して創造にあたる訓練となる。

現場では、生徒が「言葉と動きが一緒にならない。」とよく口にする。ドラマは正に、言葉を体感し「言葉に生命を与える」役割を担っている。と同時に、相手の言葉を動きに合わせて、Listeningする態度を養うことができる。

つまり、情報共有 (information share) ができているので、言葉そのものを統合して (integrate) 演じたり、鑑賞したりすることができる。そこから、自己表現や自己発見を学習することができる。

前年度の「ディベートによるコミュニケーション能力の育成」(藤井一成, 出典“STEP BULLETIN Vol. 7” 1995, 日本英語検定協会) に関して大変参考になる点があった。ディベートも『読む』『書く』『聞く』『話す』の「四技能を統合する学習活動」であるなら、ドラマも同様ではないであろうか。ディベートが『思考』をベースにするなら、ドラマは『感性』や『創造』をベースにしている。

Richard Via (ドラマ方式の英語教育提唱者) は、言語を学ぶのに必要な five senses を挙げている。“(1) a sense of self (2) a sense of who you're talking to (3) a sense of their relationship (4) a sense of where you are (5) a sense of what is your goal.” この意識を常に持ってコミュニケーション活動することが大事であると提唱している。

ディベートと同様に、ドラマ活動も、人前で英語を話すことに対する心理的抵抗を弱め、自分の英語の誤りを気にし過ぎることを弱め、コミュニケーションを成功させるのに、必要な心理的要因に効果があると言えないだろうか。

1.3 研究目的

ドラマ教育を通じたオーラル・コミュニケーション能力の分析と評価

本研究は、ドラマ活動を取り入れたコース(実験コース)と取り入れなかったコース(統制コース)とに設定して行う。

2年生と3年生の取組みを比較しながら紹介するが、2年生は今年度が初めてであり、3年生は本格的にカリキュラムに組まれて2年目を迎える。

そこで、私達は仮説を立てて実験的に集団分けをして、テストを行い分析してみる。

ドラマに関わった生徒は、リスニング、スピーキングが、特に他の集団より、成績が上がっていくのではないかと考える。そこで、まず基本的には、演技やシナリオ創りに、直接的に関わったコースと、関わらなかったコースとに分けて測定することにする。

- (1) 2年生と3年生を、同じ形態の実験コースと統制コースに分けて比較する。「コミュニケーション能力」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) 4人の教諭が、それぞれ一人一人評価をつけるが、妥当な評価を出すことが可能であるのか、分析してみる。
- (3) 実験後、生徒にアンケートを行い、生徒の意識調査・分析を行い、今後の導入手法について考察、検証を行う。

1.4 研究仮説

1.4.1 [2年生]

授業導入前にアチーブメントテスト(兵庫県高等学校教育研究会英語部会主催)を行う。コース分けしてから、授業5回の後、ReadingテストとListeningテストを行う。ドラマを発表した後、ReadingテストとListeningテストを行う。全員にアンケート調査を行う。5か月後、Writingテストを行う。

1.4.2 [3年生]

コース分けしてから授業6回の後、ReadingテストとListeningテストを行う。ドラマを発表した後、ListeningテストとSpeakingテストを行う。全員にアンケート調査を行う。

仮説1「実験コースは統制コースと比較して、Listening, Reading, Speaking, Writingについて得点が高く、有意差がある。」

仮説2「両コースの評価について、妥当な評価をつけることができる。」

仮説3「発表後、アンケート調査による分析は

今後の指導の指針となりうる。」

2 研究方法

2.1 被験者

全日制英語科2年生, 2クラス, 62名(実験コース18名, 統制コース44名)。3年生, 2クラス, 36名(実験コース10名, 統制コース26名)

室蘭清水丘高等学校の英語科の生徒は, 多くは進学を目指している。進学先も看護系, 経済, 英文科, 理科系と様々である。

2.2 期間

1995年4月から9月までの約6か月間。授業回数は2年生共同授業15回。実験コース16回。統制コース16回。3年生共同授業15回。実験コース16回。統制コース16回。

2.3 ドラマ活動の実践

2.3.1 授業形態の工夫

まず最初に, 教員サイドの指導体制や環境を, できるだけ工夫をして改善を図る。また, 職場内での共通理解も得て, 年間のプランもある程度綿密に立てて, 生徒にドラマの授業形態や意義について積極的にアピールする。

本校は, 2年生・3年生ともに英語科は2クラスあるので, 各学年の1組・2組を同時展開にし, 4人の教諭(JTE〈日本人教諭〉2人, AET2人)で指導することにする。つまり, 授業の進行によっては, 4人の組合せも自由に変えることができる。

授業展開の時は, 活動がより多くできるように, 場所も, LL教室や食堂, 音楽室, 美術室, 図書館等を予め確保しておく。

次に, 教材は2年生・3年生ともに自主教材のテキストを使う。なぜなら, 自主教材のほうが授業計画が組みやすいし, 生徒の考えや演出も自由に取り入れたりすることができるからである。

大道具や小道具などのスタッフをつくらないで, できるだけ全員が参加する体制をとる。

発表する場と時を, 生徒に認識させ, 意識を喚起させる。この日を, 普通の授業の発表の日として, *English Day* と名づける。今回で2回目を迎える。

○2年生の授業展開と内容

4月12日から5月31日までの授業12回を, クラス Reading にあてる。

6月5日から6月12日までの授業3回で, 二つのクラスを解体して, ドラマ, アニメーション, スピーチのコースに振り分ける。

6月14日から6月28日までの授業5回。ドラマはAETの一人が, 発音やイントネーションをチェックしてLL教室にて指導する。アニメーションは, もう一人のAETが, ストーリーに沿ってシナリオを書き, 美術室でアニメーションを描く指導をする。スピーチは, JTEが図書館にて原稿の書き方を指導する。

コースに振り分けてから, 6回目の7月5日, Reading と Listening の試験を行う。

夏休み終了後, 発表のある *English Day* まで8回振り分けたコースにて活動を行う。

9月26日のリハーサルを終え, いよいよ本番となる。アニメーションと人物とが, 少しタイミングがずれていたところもあったが, 無事エンディングを迎える。

10月上旬, 再度テキストのチェックテストを行う。

2月に, どれだけ定着しているか, 和文英訳でテキストの内容をチェックする。

○2年生の合同授業の内容

教材は, 新見南吉作『ごんぎつね』を, JTE と AET との共同で英訳し使用する。Reading の後, 各シーンごとに全員に劇画を描かせてストーリーを再構成する。この劇画を, 8ミリビデオに撮りダビングする。発表する形態として, このビデオをステージのバックスクリーンに映す。それを見ながら動きを入れて英語劇を上演する。

Reading は12時間。まだ, ドラマのコース分けをしないで, クラス授業の中で音読を取り入れる。日本語はJTE, 英語はAETがモデル・リーディングを行った後, 生徒にも音読指導をする。効果的な雰囲気をつくるために, バック・ミュージックも流しながら行う。

普通の授業の中では, なかなか音読に力を入れて指導する余裕がない。この作品は音読としても大変利用価値がある。『ごんぎつね』は40年たった今も, 数少ない「定番教材」として, 小学校のどの教科書にも載っている。今回, 国語の授業の中でも取り入れてもらい, また, 美術の先生にも絵の指導をしてもらい, 総合的な視野に立って進める。

最後のシーンは, いろいろ解釈の点で意見が分かれるところもあったが, 鉄砲で撃たれたゴンは

血の海になるというイメージでしめくくる。

6月から、コース分けを行う。一つは、この作品を演じるドラマコースのグループ。二つめは、ビデオ創りをするために、絵を再構成し編集するコースのグループ。三つめは、スピーチを発表するコースのグループ。スピーチの内容は、このストーリーに関してでもよいし、別のテーマでスピーチを行ってもよしとする。

○2年生実験コースの内容

- ① LL 教室にて、音読の練習。リズムやイントネーションのチェックを AET が行う。
- ② AET の音声を吹き込んでもらい、そのテープをもとに自己練習させる。
- ③ アニメーション完成後、画面を見てタイミングをはかりながら、台詞を入れていく練習を行う。

○2年生統制コースの内容

- ① 美術室にて、アニメーションを AET の指導のもとに一コマずつ描いていく。全部で 150 ペースの絵を描く。
- ② 描き終わった後、ビデオ編集に取りかかる。
- ③ アニメーションを担当しなかったグループには、スピーチ原稿を書かせる。今回のドラマについてでもよし、他のテーマを選んで書くのもよしとする。日本文と英文を作り比較させる。JTE が担当して、最後のチェックを AET が行う。

○3年生の授業展開と内容

4月12日から5月31日までの授業12回を、クラス Reading にあてる。

6月5日から6月12日までの授業2回で、二つのクラスを解体して、ドラマ、スピーチのコースに振り分ける。

6月14日から6月28日まで授業4回。

ドラマは AET の一人が、発音やイントネーションをチェックして、LL 教室にて指導する。スピーチは、JTE が図書館にて原稿の書き方を指導する。

コースに振り分けてから、5回目の7月3日。Reading と Listening の試験を行う。

夏休み終了後、発表のある English Day まで9回振り分けたコースにて活動を行う。

9月26日のリハーサルを終え、いよいよ本番となる。感動の中、終了。

10月上旬、Listening と Speaking のチェックテストを行う。

○3年生の合同授業の内容

ウィリアム・ギブソン (William Gibson) 作の“THE MIRACLE WORKER”を、40分ものに JTE と AET とで脚色した。この題材は、大変すぐれたものであり、生徒の興味をすぐに引きつける。ヘレン・ケラーの自伝も学習させる。JTE 2名で、40分くらいにまとめ、それを AET の先生方に、映画の『奇跡の人』の台詞や、William Gibson の原作を参考にしながら推敲してもらい、テキストを作成する。

導入の授業から、映画化されているビデオを鑑賞する。これはよい動機づけになる。その後 Reading を行うが、生徒はすでに映画で粗筋は把握しているので、前年度より短い期間で Reading を終えることができる。それから英文の Reading を16回かけて行う。Reading の時、3回手話の授業を行い、生徒全員にアルファベットを手話でできるように指導する。手話にかなり興味を持ったようで、町の手話会に属する生徒も出てくる。Reading 終了後、6月から、この作品を演じるドラマコースとスピーチのコースの二つのコースに分ける。

3年生は、本格的にカリキュラムにコース制を組んでから2回目を迎える。今回は最後とあってか、また題材のいい作品のせい、生徒の気合いの入れ方も違っている。完成度の高いステージにしたいくなり、登場人物もしぼり、上演することになる。

ドラマコース以外は、スピーチの原稿を書くことになる。AET の二人が、ドラマ指導にあたる。JTE は、スピーチ指導にあたる。

6月に振り分けてから、6回目で Reading と Listening のテストを行う。

夏休み終了後、発表のある English Day まで9回振り分けたコースにて活動を行う。

9月26日のリハーサルを終え、本番前となる。リハーサルがなかなか上手いかず、生徒にも緊張感が出てくる。時間を延長し、その夜は8時頃まで練習したが、不安を残したまま打ち切る。生徒は帰宅後もビデオを見直したりして、イメージづくりをし、台詞を覚え直していたようである。

当日は、リハーサルとは見違えるほどの出来映えである。いくつか台詞の間違いはあったが、全く気にならない。英語の台詞でわかりにくいところもあったはずだが、見ている生徒達が劇の世界に魅せられているのが、はっきりと伝わってくる。

ヘレンが“water”という言葉を発する最後のシーンでは、こちらも涙ぐんでしまう。ゲストとして参加している室蘭工業大学の留学生の中には、感動して自分が大事にしているブレスレットを、ヘレンの役の生徒に手渡すシーンもある。

この日は、生徒も教員も最高の充実感を持って、終える。

○3年生実験コースの内容

- ① LL 教室にて、音読の練習。リズムやイントネーションのチェックを AET が行う。
- ② AET の音声を吹き込んでもらい、そのテープをもとに自己練習させる。
- ③ Tongue Twisters（早口言葉）で、発声の練習をさせる。
- ④ Body Language の練習。特に手話を全員に、再復習させる。
- ⑤ 全体のストーリーの流れが完成するまで、できるだけ集中させる。他のコースで、見学希望者の生徒のみ、見学させる。

○3年生統制コースの内容

- ① スピーチ原稿を書かせる。今回のドラマについてでもよし、他のテーマを選んで書くのもよしとする。日本語と英文を作り比較させる。JTE が担当して、最後のチェックを AET が行う。
- ② 原稿完成の生徒は、希望者のみ、できるだけドラマコースの練習を見学させる。

2.4 分析方法

2.4.1 テスト

○2年生テスト

計画どおり、授業の始まる前に、アチーブメントテストを実施する。このテストは兵庫県高等学校教育研究会英語部会が行っているが、今年度からわが高校も参加する。

アチーブメントテストは、Basic Reading と Reading Comprehension と Writing に分かれている。このテストは、基本的な知識をチェックするのに活用できる。100点満点。(資料1<省略>)

Reading を行った後、6月からコース分けする。まずドラマコースに参加した集団を実験コースとする。他(踊り、絵を描く集団、スピーチ集団)は統制コースとする。

7月上旬の1学期期末考査では、『ごんぎつね』の Reading テスト(50点)と、Listening テスト(40点)を行う。(資料2)

English Day でステージ発表を終えてからの2学期10月の中間考査で、Reading テスト(50点)と、Listening テスト(40点)を行う。(資料3)

5か月後の2月に、どこまで定着しているか、テキストの内容をチェックする。和文英訳のテストを行う。(40点)(資料4)

Speaking のチェックを図る余裕が今回なかったが、平成7年度実施の日本英語検定協会の準2級試験問題の Listening と Speaking を比較してみる。ドラマコースの生徒が、全員受験しているのではないので、より信憑性のある分析ができるかどうかは疑問ではあるが、出た数字から推測してみる。

○3年生テスト

Reading 終了後、アンケートをとりドラマコースとスピーチコースに分ける。2年生の場合のように、アチーブメントテストを行っていないので、選択する集団の能力を正確に測定していない。かなりモチベーションの高い集団になりそうである。

Reading を行った後、6月からコース分けする。まずドラマコースに参加した集団を実験コースとする。他(踊り、コーラス、スピーチ集団)は統制コースとする。

7月上旬の1学期期末考査では、Reading テスト(50点)と、Listening テスト(30点)を行う。(資料5)

English Day でステージ発表を終えてからの2学期10月の中間考査で、Listening テスト(16点)と Speaking テスト(5点)を行う。(資料6)

2年生・3年生の実験コースと統制コースに対して、

- (1) 2年生のアチーブメントテストは、両コースに有意差がないことを、t-検定によって確かめる。
- (2) 実験コースは、統制コースより各テストの得点が高く、有意差があるかどうかを、t-検定によって調べる。

★残念ながら、3年生は出発点における集団の差異を確認できないままコース別に入ったので、t-検定の信憑性は疑わしい。しかし、一応 t-検定を行う。

(1)(2)とも「実験コースと統制コー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、両コースの間に有意差があるかどうかを t-検定によって調べる。

2.4.2 全体評価

JTEが2人、AETが2人、計4人で行う。このようなコース制の活動評価は、視点を明確に定めることが難しいが、検討を加えてきた。3割程度のペーパーテストを点数化し、活動評価を7割程度にする。この活動評価は、2人のJTEが1人ずつ、AETは二人で話し合っって一つの評価をつける。

2.4.3 アンケート調査と分析

160名の生徒に対して、12月初め、アンケート調査を行う。合計9問のアンケート調査と授業に対しての意見や感想などである。

3 分析結果

3.1 テスト結果

- (1) 2年生のアチーブメントテストの平均値に関して、バラッキに差があるかどうか、t検定を行った結果は、表1のように差異はないと判明。帰無仮説は棄却できなかった。よって同質の集団と考えられる。
- (2) 2年生のデータを順番に追ってみる。表2の7月のReadingは、実験コースがドラマコースを選択したグループであるが、統制コースと比べて有意差があると断定できないが、強い傾向がある。
- (3) 発表を終えた後、表4の10月Readingは、やや傾向がある。表5のListeningは0.01で有意差が認められる。
- (4) 表6のWritingは、0.001の水準で有意差がある。
- (5) 3年生のデータ表7の7月Readingは、傾向は見られるが、有意差はない。表8の7月Listeningは、0.01で有意差が認められる。
- (6) 発表を終えた後、表9の10月Listeningは0.02で有意差が認められる。表10の10月Speakingは、0.02で有意差が認められる。

【表1～表6は2年生。表7～表10は3年生。】

*2年生の実験コースの被験者（18）統制コースの被験者（44）

3年生の実験コースの被験者（10）統制コースの被験者（26）

*ステップテストの結果（準2級）と分析

この日本英語検定協会実施の試験問題（準2級）

表 1: (2年生アチーブメントテスト) 4月実施

| | 実験コース | 統制コース |
|-----|----------|-------|
| 平均 | 49.11 | 49.09 |
| 分散 | 140.81 | 96.64 |
| 自由度 | 27 | |
| t | 0.006382 | |

表 2: (2年生 Reading テスト) 7月実施

| | 実験コース | 統制コース |
|-----|----------|-------|
| 平均 | 39.17 | 36.45 |
| 分散 | 29.44 | 24.49 |
| 自由度 | 29 | |
| t | 1.831792 | |

表 3: (2年生 Listening テスト) 7月実施

| | 実験コース | 統制コース |
|-----|----------|-------|
| 平均 | 29.22 | 26.70 |
| 分散 | 48.18 | 32.72 |
| 自由度 | 27 | |
| t | 1.361289 | |

表 4: (2年生 Reading テスト) 10月実施

| | 実験コース | 統制コース |
|-----|----------|-------|
| 平均 | 37.5 | 35.07 |
| 分散 | 48.15 | 24.30 |
| 自由度 | 24 | |
| t | 1.353717 | |

表 5: (2年生 Listening テスト) 10月実施

| | 実験コース | 統制コース |
|-----|----------|-------|
| 平均 | 31.5 | 26.5 |
| 分散 | 39.79 | 31.84 |
| 自由度 | 29 | |
| t | 2.918862 | |

表 6: (2年生 Writing テスト) 2月実施

| | 実験コース | 統制コース |
|-----|----------|-------|
| 平均 | 30.06 | 24.57 |
| 分散 | 27.23 | 29.51 |
| 自由度 | 33 | |
| t | 3.713538 | |

表 7: (3年生 Reading テスト) 7月実施

| | 実験コース | 統制コース |
|-----|---------|-------|
| 平均 | 45.2 | 43.31 |
| 分散 | 11.96 | 4.46 |
| 自由度 | 12 | |
| t | 1.61839 | |

表 8: (3年生 Listening テスト) 7月実施

| | 実験コース | 統制コース |
|-----|----------|-------|
| 平均 | 21.9 | 15.46 |
| 分散 | 29.43 | 12.42 |
| 自由度 | 12 | |
| t | 3.481029 | |

表 9: (3年生 Listening テスト) 10月実施

| | 実験コース | 統制コース |
|-----|----------|-------|
| 平均 | 12.2 | 9.23 |
| 分散 | 8.4 | 3.62 |
| 自由度 | 12 | |
| t | 3.000282 | |

表 10: (3年生 Speaking テスト) 10月実施

| | 実験コース | 統制コース |
|-----|----------|-------|
| 平均 | 3.5 | 2.38 |
| 分散 | 1.17 | 2.01 |
| 自由度 | 21 | |
| t | 2.533484 | |

を、2年生には基本的に2回実施される中で、どちらかを受験することを目指して指導している。1年生ですでに取得した生徒もあり、また、一回目で取得した生徒や、面接で失敗した生徒もいる。コースに分けてみたが、受験した数や集団層にバラキが出た。正確な推測は難しくなったが、その集団の平均点を出してみる。

人数や集団層の質を除いて、平均点だけを比較すれば、やはり実験コースの生徒の平均が少し高いのが、認められる。

1回目は1995年6月実施。2回目は10月実施。

表 11:

| | 6月
筆記 | 10月
筆記 | 6月
Lis. | 10月
Lis. | 7月
面接 | 11月
面接 |
|-------|----------|-----------|------------|-------------|----------|-----------|
| 実験コース | 32.3 | 29.2 | 13.6 | 15.8 | 16.2 | 23.7 |
| 受験者数 | 12 | 6 | 12 | 6 | 9 | 8 |
| 統制コース | 31.8 | 26.6 | 11.2 | 12.1 | 15.4 | 21.0 |
| 受験者数 | 26 | 16 | 26 | 16 | 20 | 13 |
| 満点 | 55 | 55 | 20 | 20 | 25 | 25 |

3.2 全体評価の結果と分析

JTE 2人とAET 2人、合計4人の先生で評価をつける。AETは、2人の話合いで一つの評価をつける。

10段階のグレードである。組別全体評価は次のとおりで、4人の先生は行動評価で評価をつける。それに、今までのテストすべて3割を加味して、最終評価を出した。

表 12: 全体評価

| | 2年1組 | 2年2組 | 3年1組 | 3年2組 |
|--------|------|------|------|------|
| Aの先生 | 7.4 | 6.9 | 7.5 | 7.0 |
| Bの先生 | 7.2 | 6.8 | 7.4 | 7.0 |
| C・Dの先生 | 6.9 | 6.2 | 6.8 | 6.4 |
| 最終評価 | 6.9 | 6.6 | 7.0 | 6.8 |

表 13: コース別評価

| | 2年生 | 3年生 |
|-------|-----|-----|
| 実験コース | 8.1 | 8.5 |
| 統制コース | 6.2 | 6.4 |

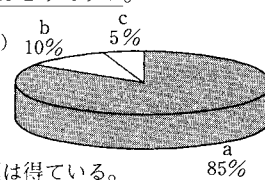
コース別をした最終評価の平均点の結果は、ドラマコースの実験コースのほうが統制コースよりもかなり高い評価になっている。

3.3 アンケート調査結果と分析

生徒100名に対して、12月下旬に実施したアンケート調査と分析は、次のとおりである。

図 1: このコース制の授業はどうですか。

- a) 好きです (85%)
- b) どちらでもない (10%)
- c) 嫌いです (5%)

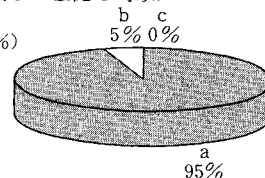


★圧倒的支持を今回は得ている。

図 2: このドラマコースはどうですか。

(ドラマコースを選択した生徒を対象)

- a) 好きです (95%)
- b) どちらともいえない (5%)
- c) 嫌いです (0%)

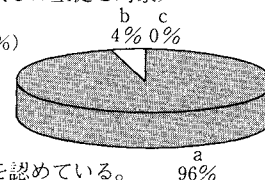


★ドラマコースの生徒は、気に入っているようである。

図 3: Listening のためになったと思いますか。

(ドラマコースを選択した生徒を対象)

- a) ためになった (96%)
- b) どちらともいえない (4%)
- c) ならない (0%)

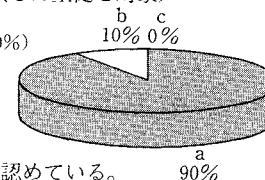


★Listening の効果を認めている。

図 4: Reading のためになったと思いますか。

(ドラマコースを選択した生徒を対象)

- a) ためになった (90%)
- b) どちらともいえない (10%)
- c) ならない (0%)

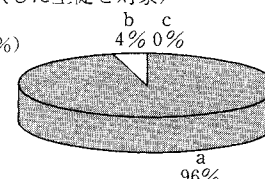


★Reading の効果を認めている。

図 5: Speaking のためになったと思いますか。

(ドラマコースを選択した生徒を対象)

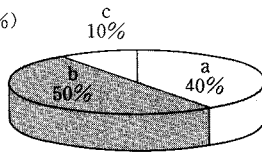
- a) ためになった (96%)
- b) どちらともいえない (4%)
- c) ならない (0%)



★Speaking の効果を認めている。

図 6: ドラマコースを見て、自分もやってみようと思いますか。(ドラマコースを選択しなかった生徒を対象)

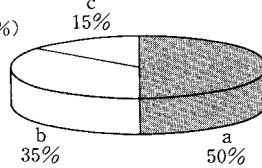
- a) やってみたい (40%)
- b) どちらともいえない (50%)
- c) やってみたいくない (10%)



★刺激されて、自分もやってみようと思う生徒もいる。

図 7: Reading のためになったと思いますか。(ドラマコースを選択しなかった生徒を対象)

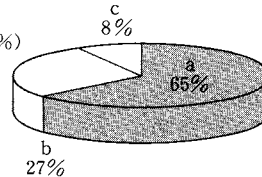
- a) ためになった (50%)
- b) どちらともいえない (35%)
- c) ならない (15%)



★共同の授業の Reading 時、どれだけ興味を持ったのかわかる。

図 8: ドラマを見て、Listening のためになったと思いますか。(ドラマコースを選択しなかった生徒を対象)

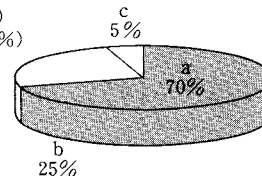
- a) ためになった (65%)
- b) どちらともいえない (27%)
- c) ならない (8%)



★友達の台詞をしっかり受けとめて聞いている生徒もいる。

図 9: (全員対象に) 今後このコース制を続けていくべきだと思いますか。

- a) 続けたほうがいい (70%)
- b) どちらともいえない (25%)
- c) やめたほうがいい (5%)



★今後のあり方にも参考になる。

●生徒の感想文例

アンケート調査とともに生徒に書かせた感想・意見例は、次のとおりである。

(肯定的な感想・意見)

- ・年に二、三回あってもいいくらい、私にとってとてもよい授業でした。
- ・英語劇は、英語で自分の表現をするという経験ができて、貴重な時間であった。
- ・大変であったが、劇が完成した時の喜びは大きなものだった。
- ・英語での感動を体験できるなんて、思いもしなかった。
- ・英語表現の時間が大好きであった。
- ・何よりドラマで出演した人達は、やり遂げたと

ドラマ教育を通したオーラル・コミュニケーション能力の分析と評価

いう満足の顔をしていたのが、忘れられない。

- ・“受験英語”よりも私はずっとこういうやり方で英語を学ぶほうが、心に深く残りました。英語嫌いな私も自然と理解ができるようになりました。
- ・英語劇の授業が一番楽しく、やりがいがあった。
- ・私は一度も出演しなかったが、気持ちはやりたかった。
- ・英語で表現することで、おかげさかもしれませんが、自分自身に対する自信や考え方が変わりました。
- ・人前で表現する大切さを知りました。
- ・英語で表現する力や理解のできる幅が広がったような気がします。
- ・全学年が集中して見ていましたが、私はヘレン・ケラーの舞台に感動して、涙が止まりませんでした。
- ・すばらしい授業だったと思います。それは、耳で聞くこと、言葉や体で自分の気持ちを表現する大切さを教えてくれたからです。

(建設的な感想・意見例)

- ・コース制の場合、ドラマを選んだ人だけが、大変勉強になっているような気がする。コース制はやめて、全員で取り組めるドラマを考えてください。
- ・ドラマを選んだ人と違う人では、先生方の指導の仕方に差があった。もっと多くの企画を持って、みんなが参加できるものを今後期待します。

(否定的な感想・意見例)

- ・私は人前で話すことが苦手で、いつも逃げたばかりでした。
- ・このコース制の授業は、私にとってあまり勉強にならなかった。もっと受験のためのテクニックを教えてもらったほうがよかった。

4 結論

(1) 仮説 1: 「実験コースは統制コースと比較して、Listening, Reading, Speaking, Writing について得点が高く、有意差がある。」

結論 1: 2年生に関しては、Listening, Writing は得点が高く有意差がある。Reading も有意差は認められないが、強い傾向にある。

Speaking は、ステップの試験から得点が高くなることが、推測される。

3年生は、Reading に強い傾向が見られる以外は、Listening, Speaking において有意差が見られた。

解説: ドラマ指導の観点からすれば、Listening と Speaking に差が出てくると推測したの

だが、2年生には Writing にも有意差が出てきている。Reading にも強い傾向があると考えれば、正にドラマ指導によって四技能ともに向上したと言えないであろうか。「ドラマ指導によってコミュニケーション能力が向上した」と言えるであろう。

2年生は、コース分けする前にアチーブメントテストを行い、グループの等質性が認められた上でt検定ができたが、3年生に関しては、すでに Reading を行ってから、コース分けをしたのでモチベーションがかなり高い生徒が選択してきたことをつけ加える。人数も作品の構成上、かなり制約したことは、t検定の信憑性に疑問を残した。

また、データをとる時は、テストの点数をすべて統一し、テストの問題の意図を一問ずつ分析・検証できれば、別の観点が発見できたかもしれない。

(2) 仮説2: 「両コースの評価について、妥当な評価をつけることができる。」

結論2: 4人の教諭による行動評価(7割)とテスト評価(3割)で、妥当な評価を生徒に打ち出すことができた。

解説: このような活動の授業の評価となると、大変難しさはある。評価などなじまないとと言える時もあるが、現実では評価を出さなければならない。評価の方法も、生徒に自己評価を提出させて加味する方法などいろいろあるが、生徒にも納得してもらえる、方向性を持った評価が望ましいと言える。

ただし、実験コースの評価がかなり高くなっているのは、活動量からいってやむをえない点があるが、これからの課題でもある。

(3) 仮説3: 「発表後、アンケート調査による分析は今後の指導の指針となり得る。」

結論3: 生徒の声が聞けて、これからの授業の方向性にもかなり参考になった。

解説: 生徒に迎合するのではなく、常に声を聞いていかなければならない。コミュニケーション活動のモチベーションを高めるために、導入したこのドラマコースは多くの生徒が認めてくれた。ここまででは、成功と言えるであろう。しかし、隅に隠れて出てこない生徒もいる。こ

の生徒達にどこまで目を向け続けることができるのか、このコース制導入の課題である。

5 まとめ

このドラマコースの導入は、その場にいた生徒や教員の多くが、充実感を味わえたと確信している。しかし、3年生は進路問題に課題があったり、日常の学習活動の妨げになるという批判を、校内においても耳にすることがある。確かにドラマコースを導入すると、煩雑さがあったり、膨大なエネルギーが必要とされる。

また、ドラマ教育を教科として現場に取り入れた時、活動が制約され、一定の目標や方法にしばられて、かえって身動きができなくなってしまうのではないかという懸念もある。教育現場を担当する者にとっては、すぐマニュアル書や解説書を求めてしまい、公式どおりの教授法に従わなければ、安心できない先生方も多い。

このドラマコースを導入して感じたことは、ドラマは創造であり、無から有を形づくる継続的な作業である。この作業を繰り返していく中で、言語教育の原点が見えてくるのではないか、ということである。

学校は、依然として知識偏重型の授業が続いている。そこでは、点数と偏差値で序列化された意識ばかりを植え込み続けている。教育現場の多忙化はいっそう拍車がかかっている。現場は、知識をインプットするばかりではなく、その知識を体験し、表現する授業、つまりアウトプットを生徒に保証する教育が、今必要とされているのではないであろうか。

本校において、今先生達がプロジェクトチームを組み、このコースの方向性を検討している。また、ドラマに使用したシナリオを整理し製本の予定である。今後も、この研究を継続して、発展させていきたいと考えている。

最後に、本研究の分析に関して、北海道室蘭清水丘高等学校の安部泰彦先生、北海道教育大学釧路校の卯城祐司助教授、本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と、ご指導、ご助言くださった選考委員の先生方に、深く感謝の意を表したい。

参考文献

- Cattanch, Ann. (1992). *Drama for People with Special Needs*. A & C Black • London.
- Fanselow, John F. 青木直子訳. (1992). 『逆をやってみよう』東京: サイマル出版会.
- * 藤井一成. (1995). 「ディベートによるコミュニケーション能力の育成」STEP BULLETIN Vol. 7. 東京: 日本英語検定協会.
- Gibson, William. 額田やえ子訳. (1984). 『奇跡の人』東京: 劇書房.
- 木下是雄. (1990). 『レポートの組み立て方』東京: 筑摩書房.
- 清川英男. (1990). 『英語教育研究入門』東京: 大修館書店.
- * 文部省. (1989). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』東京: 教育出版.
- Morgan, Norah & Saxton, Juliana. (1987). *Teaching Drama*. Heinemann Educational Books. Oxford: Heinemann.
- Neelands, Jonothan. (1984). *Making Sense of Drama*. Heinemann Educational Books. Oxford: Heinemann.
- 根岸雅史. (1993). 『テストの作り方』東京: 研究社出版.
- * 新美南吉. ラルフ・マッカーシー訳. (1995). *Gon, the Little Fox*. 東京: 講談社.
- 日本演劇教育連盟. (1990). 『新・演劇教育入門』東京: 晩成書房.
- 日本演劇教育連盟. (1993). 『演劇と教育』451-1993.11 晩成書房.
- 日本演劇教育連盟. (1993). 『演劇と教育』451-1993.12 晩成書房.
- 酒井邦秀. (1993). 『どうして英語が使えない?』筑摩書房.
- 佐野正之. (1981). 『英語授業にドラマ的手法を』大修館書店.
- 佐野正之. (1977). 『英語劇のすすめ』大修館書店.
- 佐野正之編著. (1990). 『英語劇指導マニュアル』東京: 玉川大学出版部.
- 佐藤信. (1968). 『推計学のすすめ』講談社.
- Via, R.A. (1976). *English in Three Acts*. The University Press of Hawaii.
- 渡部淳. (1995). 『国際感覚ってなんだろう』東京: 岩波書店.

資料

資料 1: Achievement Test in English (100点) 平成7年度 (第17回) 高等学校新2年生用 (兵庫県高等学校教育研究会英語部会英語アチーブメントテスト実施委員会) <省略>

資料 2: (2年生 Reading Test (50点))

GON THE COMPREHENSION TEST—PART I

Circle TRUE OR FALSE

1. T F—Gon lives in a jungle.
2. T F—Gon lives with his family.
3. T F—The story happened in autumn.
4. T F—Gon went outside in the rain.
5. T F—Yasuke is a farmer.
6. T F—Hyojyu's mother died.
7. T F—Gon heard Taiko drums.
8. T F—Shinbei's wife blackened her nose with ink.
9. T F—There is a castle in Nakayama.
10. T F—Gon likes playing tricks.
11. T F—Gon did not die at the last scene.

Choose the correct words

12. Where a fox lives— ()
13. A kind of bird— ()
14. A small river— ()
15. Where people are buried— ()
16. Someone who steals things— ()
17. An animal's hand or foot— ()
18. A fish that looks like a snake— ()
19. The sound a bell makes— ()
20. A place to pray— ()
21. People at a funeral— ()
22. A kind of plant— ()
23. A large wood— ()
24. What we catch fish in— ()
25. A small house in the country— ()
26. What we make bread from— ()

fern thief shrike wheat cottage shrine net eel den
bong-bong paw mourners graveyard stream forest

Gon Term Test—Part II

Circle the correct answer a), b), or c)

26. Yasuke's wife wanted some _____.
- a) eel's b) bread c) sardines

27. The Sardine Man left his _____, and went into the house.
a) cart b) truck c) net
28. Gon stole _____ sardines.
a) 10 or 15 b) 3 or 4 c) 5 or 6
29. Gon took the sardines to _____.
a) his den b) Hyojyu's house c) Kasuke's house
30. Gon took some _____ to Hyojyu.
a) green peppers and potatoes b) tea and rice
c) mushrooms and chestnuts
31. Gon looked into Hyojyu's house. Hyojyu was talking to _____.
a) himself b) Yasuke c) Shinbei
32. Hyojyu had a fight with _____.
a) Shinbei b) Kasuke c) the Sardine Man
33. When Gon went out one evening, there was _____.
a) a beautiful moon b) a lot of snow
c) a strong wind
34. When Gon was walking at night, he heard _____.
a) a shriek screech b) a cricket chirp
c) an eel croak
35. One night, Hyojyu told _____ about the chestnuts.
a) Shinbeh b) Yasuke c) Kasuke
36. When Hyojyu went to Kichibei's house, he heard the sound, pong, pong, pong. It was a _____.
a) bell b) drum c) gong
37. Gon was waiting outside Kichibei's house. He heard _____.
a) karaoke b) chanting c) shouting
38. Gon followed Hyojyu and Kasuke. Gon stepped on _____.
a) Hyojyu's foot b) Hyojyu's shadow
c) Hyojyu's shoe
39. Kasuke said to Hyojyu "_____".
a) You should thank Gon. b) You should thank me.
c) You should thank God.
40. Gon _____ Kasuke's idea.
a) liked b) didn't like c) loved
41. Hyojyu was in his barn making a _____.
a) straw rope b) straw hat c) straw basket
42. Hyojyu saw Gon, and he got his _____.
a) fish net b) door lock c) matchlock

43. Gon was walking out the front door and Hyojyu _____ .
BANG.
a) cried b) fired c) died
44. Gon _____ with a thud and closed his eyes.
a) ran b) fell c) jumped
45. When Hyojyu saw the pile of chestnuts in the house, he was _____ .
a) happy b) shocked c) angry
- Circle T or F
46. T F—Gon was sorry because he had played a bad trick on Hyojyu.
47. T F—Kasuke knew that Gon had brought some sardines.
48. T F—There was a little well in front of Hyojyu's house.
49. T F—The Sardine Man was kind to Hyojyu.
50. T F—This story has a happy ending.

2年生 Listening Test (40点)

PART 1 Listen to the sentences (—[回]). Circle T or F.

1. T F 2. T F 3. T F 4. T F
5. T F 6. T F 7. T F 8. T F
9. T F 10. T F

PART 2 Listen to the question (—[回]) and circle a), b), or c).

1. a) a net 4. a) sardines
b) a straw rope b) mushrooms
c) a hat c) chestnuts
2. a) because he saw Kasuke 5. a) He threw it.
b) because he was hungry b) He lost it.
c) because he saw a fox c) He dropped it.
3. a) He ran to his house
b) He ran away
c) He dropped the rope

PART 3 Listen to the questions (—[回]), and write the answer.

Complete Sentences (SV, SVC, SVO, などで答えを書きなさい。)

1.
2.
3.
4.
5.

資料 3: (2年生 Reading Test (50点))

GON THE FOX COMPREHENSION TEST—PART I

Circle TRUE OR FALSE

1. T F—Gon lives in a jungle.
2. T F—Gon lives with his family.
3. T F—The story happened in autumn.
4. T F—Gon went outside in the rain.
5. T F—Yasuke is a farmer.
6. T F—Hyojyu's mother died.
7. T F—Gon heard Taiko drums.
8. T F—Shinbei's wife blackened her nose with ink.
9. T F—There is a castle in Nakayama.
10. T F—Gon likes playing tricks.
11. T F—Gon did not die at the last scene.

Write the correct words

12. Where a fox lives— ()
13. A kind of bird— ()
14. A small river— ()
15. Where people are buried— ()
16. Someone who steals things— ()
17. An animal's hand or foot— ()
18. A fish that looks like a snake— ()

19. The sound a bell makes— ()
20. A place to pray— ()
21. People at a funeral— ()
22. A kind of plant— ()
23. A large wood— ()
24. What we catch fish in— ()
25. A small house in the country— ()
26. What we make bread from— ()

GON THE FOX COMPREHENSION TEST—PART 2

次の会話を読んで質問に答えなさい。

27. (CONVERSATION)

MIKE, ZOE, SUGAI, AND TSURI are talking the story about GON THE FOX in the teacher's room.

T: What did you think of the story about Gon the Fox and the play?

Z: I loved it but I thought it was very sad. What did you think about it, Mike?

M: Yeah. I thought it was sad, too; but really liked the action in some of the scenes.

S: Like the fight between Hyojyu and the Sardine Man?

M: Yeah, that was a really exciting scene!

Z: I thought Hyojyu was really hurt.

M: He was! He hurt his leg.

T: And the Sardine Man was laughing at him.

Z: It looked like a real fight.

S: Do you have stories like this in America or England?

M: Let me think ... It reminds me of Bambi.

Z: Well, we have many stories about animals.

T: There are many stories about foxes in Japan.

M: That's because foxes are very clever animals.

S: And they like to play tricks so they're very interesting animals.

Z: Have you seen any foxes near the school?

T: Yes ... there are many foxes in the hills around the school.

S: Gon was so cute ... I wish he hadn't died.

Z: Yeah, he could have been Hyojyu's best friend.

M: Hyojyu could have caught fish for Gon.

Z: And Gon could have gotten chestnuts and mushrooms for Hyojyu.

S: They could have taken care of each other and lived happily ever after.

T: Let's make another story about animals.

S: O.K. Let's write about a cat!

T: But cats aren't very clever ...

S: I know, but they are friendly.

M: Let's write about an unusual animal.

Z: O.K. How about a turtle?

M: A turtle?

S: Yeah, a turtle who plays tricks!

T: Good idea!

M: O.K. Our next story will be about a turtle.

T: Yeah, MANKICHI the turtle!

All: Ha Ha Ha Ha Ha

Q1 What did Zoe think about the story?

Q2 Which scene impressed Mike most?

Q3 What happened to Hyojyu in the play?

Q4 Who laughed at Hyojyu?

Q5 What did Sugai think about next story?

Q6 What story did Mike think of?

Q7 What does TURTLE mean in Japanese?

次の下線部分と同じ意味の語を選びなさい。

28. They look up to Johnson as a leader.

1 despise 2 respect 3 expect 4 realize

29. I called on Tom yesterday.

- 1 rang 2 explained 3 suggested 4 visited
30. Are you going to take part in the debate?
1 explain 2 speak 3 attend 4 argue
31. I could not make out what he said.
1 understand 2 recognize 3 agree 4 accept
32. Have you got over your cold yet?
1 beaten 2 stood 3 covered 4 recovered from
33. You must put up with your difficulties.
1 accept 2 endure 3 catch 4 gain
34. What time will the train get in?
1 take 2 leave 3 start 4 arrive
35. When Zoe called me up, I was in the garden.
1 left me 2 visited me 3 tempted me
4 telephoned me
36. She often turns up on time for the monthly meeting.
1 goes 2 appears 3 takes 4 visits
37. Mike made up his mind to be a doctor.
1 expected 2 solved 3 decided 4 neglected

(2年生 Listening Test (40点))

PART 1 Listen to the sentences. Circle T or F.

1. T F 2. T F 3. T F 4. T F
5. T F 6. T F 7. T F 8. T F
9. T F 10. T F 11. T F 12. T F

PART 2 Listen to the questions and circle a), b) or c).

1. a) a castle b) village c) ferns
2. a) grabbed b) stretched c) picked up
3. a) crouched b) stole c) closed
4. a) He put it. b) He made it. c) He saw it.
5. a) He got the matchlock. b) He nodded.
c) He dropped his matchlock.

PART 3 Listen to the questions, and write the answer. Complete Sentences.

1.
.....
2.
.....
3.
.....
4.
.....
5.
.....

資料4: (2年生 Writing Test (40点))

次の日本語を英語にしてください。

1. 3日間、雨が降り続けている。
.....
2. 草のほうにゆっくり歩きながら、ゴンは注意深くみつめた。
.....
3. ゴンは、かごの中から魚をひったくった。
.....
4. 彼は飛び跳ねて、逃げ去ろうとした。
.....
5. 死んだのは、兵十のお母さんだったのだ。
.....
6. 兵十は俺と同じく一人ぼっちなんだ。
.....
7. ゴンは山で、沢山のクリを拾った。
.....
8. ゴンは先日、うなぎを盗んだ。
.....
9. ゴンは、ドスンと倒れた。
.....
10. お前が、いつも私にクリをくれていたんだ。
.....

資料5: (3年生 Reading Test (50点))

(MIRACLE WORKER) Term Test—Part I

Circle T or F

1. T F—Annie Sullivan is “the Miracle Worker.”
2. T F—Annie takes Helen far away to teach her.
3. T F—Captain Keller is not happy with Annie at first.
4. T F—Simpson is Helen’s brother.
5. T F—Robert(a) is Helen’s sister.
6. T F—Annie is Helen’s mother.
7. T F—Annie is from the north of America.
8. T F—Annie brought a cake from Boston.
9. T F—Kate locked Annie in a room.
10. T F—Annie taught Helen to eat with a spoon.






Choose the correct words:

11. Cannot hear— ()
12. Cannot see— ()
13. The first word Annie teaches Helen.— ()
14. Clever— ()
15. A person who works for someone else— ()
16. A person who someone else works for— ()
17. To say sorry— ()
18. To hold on tightly— ()
19. Not polite— ()
20. Someone from the North— ()

| |
|--|
| northerner blind cling employer rude deaf
employee smart apologize doll |
|--|

Write the words:

[注. 解答欄省略]

1.  ⑲
2.  ⑳
3.  ㉑
4.  ㉒
5.  ㉓

(MIRACLE WORKER) Term Test—Part III

Circle the correct answer: a), b) or c)

26. How long did Annie and Helen stay in the little house?
a) 1 week b) 2 weeks c) 3 weeks
27. How did Helen go to the little house?
a) she walked b) by carriage
c) her father carried her
28. What was in the little house?
a) a dog b) a toy box c) a telephone
29. What did Helen drink in the little house?
a) milk b) orange juice c) coffee
30. What did Helen learn?
a) how to cook something b) how to write
c) how to fold a napkin
31. What did Annie teach Helen?
a) how to eat with a spoon
b) how to eat with her hands
c) how to make a doll
32. Where was the water pump?
a) in the back garden b) in the front garden

- c) by the little house
33. Who was using the pump in the last scene?
a) Robert b) Captain c) Simpson
34. Who came running from the house in the last scene?
a) Robert and Annie b) Kate and Helen
c) Captain and Kate
35. What was the last word that Helen spelled in the story?
a) water b) mother c) teacher

Circle T or F

36. T F—Captain always agreed Annie. He liked her ideas.
37. T F—Annie and Helen went to a little house in another city.
38. T F—There was a box of toys in the little house.
39. T F—Kate helped Annie every day in the little house.
40. T F—There was nothing to eat or drink in the little house.
41. T F—Annie and Helen slept in the little house.
42. T F—Annie wanted to teach Helen for only two weeks.
43. T F—Helen was spelling to a doll in the little house.
44. T F—Helen was a good girl when they came back to the big house and had dinner.
45. T F—Helen never learned how to fold a napkin.

Fill in the () with a proper word.

46. () Annie tried to teach Helen how to eat with a s _____.
47. () Helen understood what w _____ was when she put her head under the pump.
48. () When Annie said "Yes" to Helen, Helen put her head on Annie's c _____.
49. () Helen always wanted to eat with her f _____.
50. () Helen learned how to call Annie t _____.

(3年生 Listening Test (30点))

PART 1 Listen to the sentences. Circle T or F.

1. T F 2. T F 3. T F 4. T F
5. T F 6. T F 7. T F 8. T F
9. T F 10. T F 11. T F 12. T F

PART 2 Listen to the questions and circle a), b) or c).

1. a) a mirror b) a doll c) a monkey
2. a) spell b) repeat c) learn
3. a) She touched the doll. b) She found the doll.
c) She broke the doll.
4. a) crouches b) apologized c) folded up
5. a) a napkin b) a spoon c) a table

PART 3 Listen to the questions, and write the answer. Complete Sentences.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

資料 6: (3年生 Listening Test (16点))

PART 1 次のナレーション (ビデオに録音されている) が劇の内容に一致していれば T, そうでなければ F に○を付けなさい。

1. T F 2. T F 3. T F 4. T F
5. T F 6. T F 7. T F 8. T F
9. T F 10. T F

PART 2 Listen to the questions, and write the answer.

Complete Sentences.

1. _____

2. _____

3. _____

(3年生 Speaking Test (5点))

Helen felt new footsteps coming toward her. Her curiosity was bursting. She rushed at the stranger and felt a young woman's arms go around her. Helen's fingers flew over the new face and clothes and handbag.

The stranger had a nice, smiling face. She took Helen's hand and led her upstairs. Soon Helen was helping the stranger unpack. She found a doll. From the stranger's signs she understood that it was a present for her.

Helen hugged the doll. Then she felt the stranger take her hand and make queer signs in it with her fingers. Helen felt the same signs over and over. The stranger was making the letters that spelled "D-O-L-L." She was showing Helen her very first word in the finger alphabet, but Helen did not understand. Helen was frightened. She threw the doll away and ran to find her mother.

Questions

- No. 1 What did Helen feel around her?
No. 2 Where did the young woman lead Helen to?
No. 3 What did Helen help the stranger do?
No. 4 Why did Helen throw down the doll and run away?
No. 5 Please give me an outline of this story.
(Please tell me about the young woman who was with Helen.)

共同研究

マルチメディアを利用したコミュニケーション能力の育成

研究協力者：千葉県立銚子商業高等学校教諭
常世田 稔
石神 輝雄

代表者：千葉県立銚子商業高等学校教諭

菅生 隆

資料：p. 101

1 はじめに

本校は、明治33年(1900年)創立の県内最古の商業高等学校である。サービス経済化、国際化、情報化といった産業経済の変化に対応し、昭和62年(1987年)に情報処理科を設置し、平成7年(1995年)4月に国際経済科を新設するなど、社会の変化に即応した有為の人材を育成すべく、教育活動を展開している。

平成6年度から施行された高等学校学習指導要領の中では、商業に関する標準的な学科として、商業科、流通経済科、国際経済科、会計科、情報処理科の五つの学科が示されている。この中で、国際経済科は新設されたものである。

国際経済科の目標は、「主として国際経済に関する分野についての知識と技術を習得させ、国際間の経済に関する活動に適切に対応するための能力と態度を育てる」と示されており、本校では、この目標に沿った教育課程が準備され教育活動を行っている。

2 商業科目「英語実務」の特徴

今回の学習指導要領の改定で、商業科目の中では、国際経済科の専門科目として「英語実務」「国際経済」が設けられた。このうち「英語実務」は、国際経済科の中心的な科目であり、その指導について、本校では、英語科と商業科の教員が連携を図ると同時に、従来のLLにとどまらず、コンピュータや、各種視聴覚機器などを積極的に活用するなどして、新しい試みを行っている。

「英語実務」の目標は、学習指導要領によると、「英語を通して商業に関する実務を行うための知識と技術を習得させ、国際理解を深めるとともに、

英語を経営活動に役立てる能力と態度を育てる」となっている。

我が国では、商品の貿易にとどまらず、人、資本、技術、情報などにわたる国際交流が活発化している。その中で、豊かな国際性を備え、外国人と交流し、理解し合うための知識・技術を習得する必要が生じてきている。

このような背景のもと、外国人とのコミュニケーションを図ることができる英会話能力を身につけ、英語を通して、国際化の進展に適切に対応することができる能力と態度を養い、さらに、我が国の経済社会の事情や文化などを外国人に正確に伝える能力と態度を育てることが、この科目の目標となっている。

なお、この科目の内容は次のとおりである。

- (1) 外国人とのコミュニケーション
 - ア. コミュニケーションの方法
 - イ. コミュニケーションの心構え
 - ウ. あいさつと紹介
 - エ. 招待と訪問
 - オ. 一日の生活
- (2) ビジネスの英会話

| | |
|-------------|----------|
| ア. 受付・案内 | イ. 電話の応対 |
| ウ. 取引の打ち合わせ | エ. 会議 |
| オ. 出張と旅行 | |
- (3) ビジネスの文書
 - ア. 手紙
 - イ. 経営活動に関する文書
 - ウ. 貿易文書
 - エ. 機器の利用
- (4) 国際経済情報
 - ア. 時事英語
 - イ. 外国の産業と経済に関する情報

ウ. 政治・文化に関する情報

(5) 英語実務実習

(1) から (4) までの内容をもとに、海外生活やビジネスにおいて使用する機会の多い英会話と実務を想定した実習

以上の内容は、2~9 単位で履修することが想定されている（標準単位数は 6 単位）が、本校では 1 年次に 3 単位、2 年次に 3 単位、3 年次に 2 単位の合計 8 単位を履修することになっており、新設された国際経済科の 1 年生は上記 (1), (2) の内容を中心とする授業を受けている。

3 「英語実務」の授業実践

3.1.1 「英語実務」の授業形態

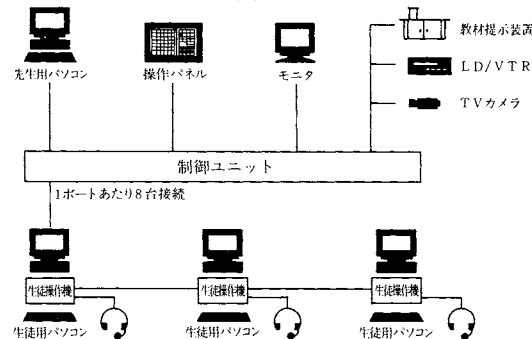
「英語実務」の授業においては、1 クラスが二つのグループに分かれ、1 グループは英語実務実習室で、もう一つのグループはコミュニケーションルームで、それぞれ別の内容を 1 時間交替で行っている。

3.1.2 英語実務実習室の特徴

英語実務実習室は、教師用パソコン 1 台、生徒用パソコン（富士通 FM Towns II）44 台を中心にネットワーク（CAI-ACE T2）が組みられ、図 1 のシステムを有している。なお、このパソコンは CD にも対応しているので、さまざまなソフトを利用することができる。

- ① LD, VTR, TVカメラなどのAV機器のビデオ画像や、教師用パソコンの画像を、生徒全員のパソコン画面に送信することができる。また、生徒用モニタを生徒用パソコン間に 22 台設置しているので、生徒用パソコン画面を消すことなく、生徒全員への指示を行うことができる。
- ② 教師用パソコン画面を任意の生徒へ送信することができ、個別学習に対応している。
- ③ オートモニタ機能を活用し、一定間隔で生徒

図 1: システム基本構成図



用パソコンの画面を順番に受信し（生徒の出席番号が教師用モニタスクリーン上に表示される）、ネットワークを通じ机間巡視を行うことができる。この中で、生徒のつまずきを発見しだい、ポーズ機能を利用し、生徒への個別指導を行っている。この際、教師側から生徒へのヘッドホンを通した指導ができると同時に、教師側から生徒用パソコンへマウスやキーを通じて介入することにより、音声、画面を通した指導を行っている。

また、画面上への指示棒表示、コメント文の表示も行うことができるなど、理解の徹底を図る機能が備わっている。

- ④ 生徒は実習中、質問があれば、教師の呼び出し機能を用いて質問し、教師は生徒の疑問点をその場で解消する。これにより、教師と生徒のコミュニケーションの円滑化が図られている。
- ⑤ あらかじめ設定した生徒グループ別の個別学習の機能も備わっている。

以上のようなこのシステムの特徴を利用し、一斉学習をはじめ、特に、生徒一人にパソコン一台という環境の中で、個別学習に重点を置いた教育活動も実践している。

3.1.3 英語実務実習室での授業

前記特徴を備えた実習室において、国際経済科 1 期生には *Quick English 1*、『TUTOR SYSTEM 英検合格コース 英検 2 級対策』(TDK) を利用し、英会話力、STEP（実用英語技能検定）合格の実力を養う授業を行っている。

① *Quick English 1*

海外旅行で必要な入国審査から、ホテルへのチェックインなど、海外生活で必要となる基礎的な内容を、聞く、話すことにより身につけようとするものである。授業では、生徒各自が、各項目ごとに次の内容を繰り返して、英会話力の向上に努めている。

ア. ダイアログを 5 回以上聞く。

（リスニングは、画面の英文を見ないで、だいたいの内容が理解できるまで繰り返し、ネイティブ・スピーカーの発音に慣れる）

イ. ダイアログを画面上の英文で確認する。

ウ. ダイアログの意味を理解する。

（意味不明の箇所は、辞書機能により、コンピュータ上で調べることができる）

- エ. 発音の注意点を画面の英文上で確認する。
- オ. 発音練習をする。
(自分の発音を録音し、ネイティブ・スピーカーの発音と比較し、発音のチェックを行う)
- カ. 内容理解のための確認テストを行う。
- キ. 一定水準以上の成績をあげた者は、次の単元に進み、そうでない者は、ア～オのうち、必要な箇所にフィードバックして復習した後、再度カのテストを行う。

以上の内容は、もっぱらコンピュータで学習し、教師は、モニタ画面による机間巡視を行い、生徒の疑問点を解消するとともに、適切な指導を行うことになる。

②『TUTOR SYSTEM 英検合格コース 英検2級対策』(TDK)

このシステムは、STEPの内容を、単語、文法、作文、リスニング、対話、読解の6分野に分け(リスニング、対話、読解の三つはCDも利用)学習するものである。各分野ごとに8回分(うち1回分はテスト)用意されており、それぞれの内容は、1回分として、5問、10問、20問ごとにまとまっており、その設問ごとに次のア～エを繰り返す学習を行っている。

- ア. 設問に答える。(誤答の場合、もう1度解答するチャンスがある)
- イ. 「解説」を参照し理解する。(正解、不正解にかかわらず、未知の内容は記録する)
- ウ. 未知の単語があれば、辞書で調べ確認する。
- エ. 「まとめ」で設問の内容の整理をする。

ア～エの内容を分野別に1回分終わると、達成度合(正解率%)が示され、一度で正解できなかった設問については、復習機能を利用して、もう一度解答を試み、知識・理解の定着を図る。

最後に、それまで学習した内容の理解を確認するためのテストもFD(フロッピーディスク)、CDを利用し、同じように行うことができる。このテストにより、成績を出すことができる。6分野すべてのテストが終了すると、それぞれの分野の得点割合が、レーダーチャートで示される。これにより、自分の弱点分野を知り、その後の学習で重点を置く分野、復習を要する分野がわかることになる。

英語実務実習室では、①②の内容を、STEPの実施時期を考え合わせながら適宜行っている。

3.2.1 コミュニケーションルームの特徴

授業は、基本的に英語科教員と商業科教員、そしてALTの3人で行う。この授業の人数は、クラス44人を半分にした22名である。残りの生徒は、英語実務実習室で主にコンピュータを利用して学習している。したがって、コミュニケーションルームで授業を受ける生徒の数は、平均的な公立高校の場合の半分程度になる。

コミュニケーションルームの大きさは、普通教室と比べて3分の2程度であるが、床には絨毯を敷き、70inchのプロジェクト、ビデオテーブルコーダ、レーザーディスク、BSチューナなどが設置されている。さらに、テーブル付き折りたたみ椅子を用意してあるので、この部屋は、かなりくつろいだ雰囲気となっている。英会話の練習の際、生徒どうしの会話にも、普通の教室の場合より積極性が出るようである。また、椅子を移動し、いろいろなスペースをつくり、授業展開にも工夫ができるという利点もある。

3.2.2 コミュニケーションルームでの授業展開例

(具体的な流れ)

特に1年生には授業の基本になるテキストが必要だと思われるので、『英語実務』(実教出版)を用意して授業を行っている。授業展開は、ALTが単語、会話文の読み、英語科教員が文法、語法などの説明をする。その中で、生徒に単語、会話文のリポートをさせたり、生徒に対して質問したり、生徒からの質問を受けたりする。そして、授業の大半は、生徒たちの英会話練習にあてられる。練習は、最初は生徒一人一人が暗記するまで読ませる。次に、ペアになり、互いに練習する。

例えば、海外で道を聞く時の会話なら、聞く人と聞かれる人の両方の役割練習をする。具体的な授業の流れは、以下のとおりである。

1 One-minute Speech

予め指名しておいた二人の生徒に、原稿を見ないで1分間スピーチをさせる。評価表により、ALT・JTEおよび生徒がその場で評価する。(評価表の例については、資料1参照)

2 Today's Topics

本課の内容に関する warm-up questions を ALT が行う。

3 Today's Lesson

- Review (dictation practice of the previous lesson)
- Pronunciation practice by ALT (individual words and sentences)
- Dialogue practice in pairs of students
- Students are divided into three groups, each working with one language teacher.
- Role playing with three pairs of students (evaluation by ALT, JTE and peers)
(資料 2 参照)
- Cultural explanation in Japanese

4 Key Expressions and Consolidation

3. 2. 3 ビデオの利用方法

具体的な形で生徒たちに英会話の場面を示すことは、この授業を展開するには大変有効である。初歩的な英会話の授業では、種々の場面を想定し、その場面でいろいろな会話が行われる。テキストを中心とした会話学習では、その場面を各自が想像していくことになる。生徒の中には、その想像もなく、ただテキストを読み、暗記するだけに終わってしまう者もいる。まず、初歩的な英会話学習で大切なことは、この会話場面の想像とその実演であろう。これには、会話場面や状況がはっきりと示される会話学習用ビデオを利用するのが最適である。

しかし、ただ見せるだけでは、効果はあまりあげられない。そこで、我々が採用したのは、音声を消し、映像だけを見せて、各生徒にこの場面ではいったい何が会話されているか、登場人物の英会話文をイメージさせる方法である。テキストでは場面と会話文があり、生徒はそれを繰り返し練習することになる。しかし、この方法だけ行っていると、必ずマンネリ化し、集中力が持続しない。そこで、映像だけは生徒に提示するが、会話は各自で考える方法をとるのである。この方法は、テキスト学習から一段階進んだ会話能力を必要とするのではないだろうか。

実際には、いきなり各自で会話を考えるのは困難を伴うので、初めは、22名を4グループから5グループぐらいに分ける。各グループでその会話文を相談し考えさせ、グループごとに、その会話文でビデオ画面に合わせてロールプレイングさせる。グループ編成については、各生徒の能力や性格を考慮して予め教員側が作成しておくほうがよいと思われる。

評価は、会話文の提出とロールプレイングでの表現力をALTが評価表に記入する形をとっている。評価の観点は次のとおりである。

1. 会話文の内容
2. 文法の正確さ
3. ユニークネスやオリジナリティー
4. ロールプレイングでのパフォーマンス

以上のようにビデオを利用したが、これにより、諸外国の文化的側面の学習に大変役立ったということが特筆される。その国や土地の人々が持つ考え方や慣習を知ることが、語学学習に欠かせないことである。

ビデオライブラリーとして、次のタイトルを揃えた。今後、教材として使用できるタイトルを増やす予定である。

Beauty and the Beast
Rebel Without a Cause
East of Eden
Casablanca
The Bodyguard
Roman Holiday
『NHK 会話で学ぶアメリカンライフ』(テープ 12 巻)
『アメリカの生活と文化』(テープ 19 巻)

3. 2. 4 LDの利用方法

LD(レーザーディスク)とビデオを比べると、両者には視聴覚機器としての機能は大差ないように思えるが、実際に利用してみると興味深いものがある。

最近では、日本語字幕だけでなく、選択することによって英語字幕も見ることのできるLDソフトが増えてきている。どちらの字幕も、画面に表示しないこともできる。ビデオソフトにもこのような機能(クローズドキャプション機能)が付いているものもあるが、ビデオと違い、LDはデジタルで音と映像を処理しているので、画面を検索する時間が速い上、画面を止めた時の鮮明度もビデオに比べ数段良質であり、画面上の文字をしっかりと確認することができる。最近では、公開された商業映画を使い、英語の学習に結び付けているLDソフトや書籍が発売されており、それらを利用することも興味深いであろう。

この授業では、音声だけでなく、画像も加えたディクテーションを実施している。指導手順は以

下のとおりである。

1. クラスを何グループかに分けて、グループごとにディクテーションを行い発表しあう。または生徒各自、簡単なクローズテスト形式でディクテーションを行う。
2. 英語字幕を使い解答を確認する。
3. 画面に合わせて英語字幕を読ませ、アフレコをさせる。登場人物になりきり、感情を込めて行うよう指導している。

評価については、完成したディクテーションのプリントの提出、ALTによる評価表を用いての方法などを実施している。レーザーディスクは、次のタイトルを揃えた。

Pinocchio
Die Hard 3
Jurassic Park
American Graffiti
Raiders of the Lost Ark
Some Like it Hot
Back to the Future

3.2.5 BS放送

衛星放送は、手軽に英語に接することのできる放送メディアである。程度は上級になると思われるが、うまく活用すれば有用な教材になる。

4 課外授業

4.1 英単語テストの実施

実用英検資格取得が目標の一つである本校の生徒が、まず取り組まなければならない事柄として、英単語を覚えるということがあげられる。「単語は文脈に沿って覚えていくのがよい方法で、一語、一語、覚えていっても楽しくなく、結局はやめてしまうことになる」と言う人もいるが、生徒の中には、単語がわからず、英文を読むのに辞書を何回も引き、20分ほどかかってようやく、一文を読み終わる者もいる。これをやっている、英語長文に対するコンプレックスが生まれ、語学の中で最も基本的な「文章を読む」という行為が、最初から苦痛になってしまうのではないだろうか。やはり、ある程度の単語記憶（3000語～4000語程度）は必要だろう。

「英検の資格は欲しいが単語は覚えたくない」。これでは、いくら放課後に英語の補習をしても、マルチメディアを利用したコミュニケーション能力の育成

合格は難しい。何とかできないかと考えて行き着いた方法は、単語集を全員に購入させ、指定した箇所について毎日、SHRで小テストを実施することである。苦しいことも、クラスみんなでやれば、克服できることもある。毎日、単語集1ページをプリントし、5分ぐらいで行う。

今まで、簿記の仕訳の小テストをSHRで行うクラスは、商業高校としてよく見られたが、英単語の小テストに、生徒は最初、面食らったようだ。しかし、自分たちの目標は英検資格の取得であることを認識させるためにも取り組ませた。しばらくすると、休み時間やSHRの小テストのある、ほんの数分前に単語集を開き単語を覚える姿が目につきはじめた。

中には、ノートを1冊作り、自宅で毎晩翌日の単語を勉強する生徒も現れた。そして、購入した単語集も、使い込んだ参考書のような感じになってきた。

このようにして、ある程度、単語を覚えたら、次は、少しずつ、長文に触れさせるようにした。単語集をやる前は難解であった文章も、少しは辞書なしでも読めるようになり、自分の努力が少しは報われたことを、生徒たちは知ったようだ。特に、真面目に取り組んだ生徒は、長文が思った以上に読めて大変自信を持ったようである。

4.2 補習の実施とマルチメディア・コンピュータ

商業高校の生徒は、簿記、情報処理、珠算などいろいろな検定試験を受けるが、検定が近づくと、積極的にその準備をすることが多い。また、教師側では、放課後の補習も計画する。補習は1時間から2時間ぐらいを目安に、ほぼクラス全員が残り、指定された問題集を担当教師の指導のもとで学習する。

同じように、実用英語検定についても、放課後に補習を行うが、生徒の中には、放課後に自分が所属する部活動にどうしても参加したい者や、いろいろ用事（塾や各教室、家業の手伝いなど）のある者がいるので、彼らのために早朝の補習も行っている。実際、熱心に部活動に参加している生徒は、補習を受ける姿勢が大変よく、毎日、数人は早朝補習に参加し、集中して取り組んでいる。

実用英語検定試験の受験対策としての補習は、主にマルチメディア・コンピュータを活用している。マルチメディアの特性を生かして、音と映像（文字）を使って学習する。各生徒は、自分の進

度が入力されているFD（フロッピーディスク）を持っており、各自がその進度に合わせて学習していく。

特に、リスニングにおいては、マルチメディアの機能を十分に生かして学習ができる。画面に数枚の絵や英文が映し出され、その絵や英文についての説明が、英語で生徒のヘッドホンから流れる。生徒はそれを聞き取り、画面のカーソルを移動させて解答を示すと、正誤が画面に表示される。もし、間違っていたら、もう一度説明を聞き、再解答する。正解であれば、その後の解説や注意点などを確認できる。当然、その説明文を画面に表示して、その説明文を音声で聞くこともできる。そして、これらの処理作業が短時間に行われる。

今までの検定の学習では、リスニングの学習はなかなか難しく、各自でカセットテープを用意し何回も巻き戻しを行い、その時間と手間でかなりのエネルギーを使ってしまっていた。クイック&ランダムアクセスの機能は、この無駄なエネルギーを最小限に抑え、生徒の集中力持続を可能にするようである。

5 開放講座による英語教育

5.1 高等学校開放講座開設の趣旨と本校の取り組み

生涯学習時代を迎え、県民の学習活動に対する関心が大変高まっており、その内容も多様化、高度化、専門化している。千葉県コミュニティーカレッジ「高等学校開放講座」は、高等学校などの優れた教育機能や教育施設を地域住民に開放して、県民が生活に必要な技術を習得するための学習を支援するものである。

上記の主旨に則り、本校では、平成7年7月26日、27日、28日、29日の4日間、「パソコンで英会話」という講座を開講した。主な内容は、初歩的な英会話をパソコンとCD-ROMソフトを利用して、学習するものである。教材の内容は、主として海外旅行で使う英会話である。

まず初めに、パソコン操作の初歩から説明した。パソコンに初めて触る受講者もいたが、最近のパソコンはキーボードからの複雑な入力が必要とせず、マウスをクリックすることによりウインドウを開閉することが主な操作であり、基本操作については、こちらの心配をよそに、全員がほぼマスターした。

CD-ROMソフトは、*Quick English 1*を利用し

た。このソフトは、さまざまな展開を予想した10とおりの状況が設定されており、例えば、Travelingの項目では、

- Going through Customs
- Exchanging Money
- Seeking Information
- Checking In
- Paying for a Room

などの場面が映像と音で提示され、これに基づいて、その場面での会話文などが画面に映される。

画面下端の各マークを選択すると、その会話画面に適応した、リスニング、発音、文法、単語、文化的背景などが効果的に学習できるようになっている。

5.2 開放講座におけるレッスンの進め方

受講者は、以下の手順で、各自レッスンを進める。

1. 自分が学習したい場面を選択して、ビデオを再生する。CD-ROMソフトには動画も記憶されているので、この、ビデオ機能を利用する。この映像を、できれば10回以上、繰り返しながら会話を聞く。また、映像だけで文字は見ないようにする。
2. 会話を聞いて、どうしても聞き取れない時は、会話の途中を区切って聞いてみたり、また、会話のスピードを遅くして聞いてみる。それでも聞き取れない箇所があれば、文字を見て確認する。
3. 一文ずつ声に出して読む。また自分の声を録音し、実際の発音と比較する。発音についての注意を読みながら、できるだけ実際の発音に近づけるようにする。個々の発音がわからない時は、画面下端の発音コーナーを選択し、詳しく調べて、発音のコツをつかむようにする。
4. 文章の意味を自分で考え、わからない時は、単語コーナーを選択して、詳しく調べる。このコーナーには単語の和訳機能があり、それを利用する。知らなかった単語は暗記するように心がける。
5. 文法コーナーで、会話文に含まれる文法事項を確認する。
6. 文化コーナーで、会話の背景となっている知識を広げる。
7. その他のコーナーでの学習

(1) 練習問題

その場面にあった練習問題がCD-ROMの

中に用意されており、それを行う。あまり答えられない場合は、もう一度戻ってレッスンをやり直す。

(2) テスト

その場面の総合的な習熟度を測るための機能である。納得のいく点数が取れなければ、レッスンをやり直し、再度チャレンジする。

(3) ゲームコーナー

その場面にあった単語や内容をゲームをしながら身につけることができる。レッスンに疲れた時、気分転換をするために行う。

最近では、マルチメディア・パソコンが主流を占めてきている。映像と音を駆使した、素晴らしい英会話教材がどんどん開発され、発売されている。

それらのソフトを利用し、各自のペースで学習を進めることが可能となった現在、英語学習におけるパソコン利用はますます拡大することであろう。

受講者の中からは、「会話のスピードが速く聞き取れない」という声も聞かれたが、おおむね、うまくいった。今後の要望としては、パソコン操作を中心とした講座の開設希望が多かった。

6 インターネットと英語教育

6.1 英語教育におけるインターネット利用の可能性

アメリカのゴア副大統領の肝煎りで開始された「情報スーパーハイウェイ構想」が起爆剤となって「ネットワーク化」が加速したことにより、1995年を“インターネット元年”と呼ぶ人がいる。昨今は、メディアにインターネットの話題が登場しない日はないと言っても過言ではなからう。テクノロジーの進歩に伴い、コンピュータが急速な勢いで全世界に普及したのに呼応するかのようになり、あらゆる分野でインターネットへの期待が高まり、日進月歩ならぬ秒進分歩の速さで普及しつつある。

教育の分野に目を向けると、通産省と文部省が共同で進めている「100校プロジェクト」に代表されるように、新しい教育形態が実験的に推し進められている。マルチメディアを利用することにより、近い将来、教育の形態がこれまでとは一変するのは確実である。インターネットを英語教育に利用するのは、現在のところ相当な困難を伴うが、以下では、限られた設備と予算による実践例を紹介する。

6.2 E-mail による Writing 指導

インターネットあるいはパソコン通信を導入した学校で最も広く行われているのが、E-mail（電子メール）による海外の学校との交流であろう。

これまでの「ライティング」の授業は「誰に、何の目的で」の部分があまり明白ではなかったが、電子メールを用いることによって、ライティング学習を現実的で有意義な「実践の場」として捉えることができるようになる。

普通の授業では、ライティングの課題をALTとともに添削して、評価(A, B, C)をしているが、海外へのメールの場合は、多少文法的な誤りや論旨の飛躍があっても訂正しないことにしている。なぜなら、生徒は練習のために英語を書いているのではなく、内容を伝えるために、すなわち、コミュニケーションのために英語を書いているからである。ここでは、文法的正確さよりも内容に重点が置かれる。自己紹介を扱ったレッスンでは、次のように授業を展開した。

1. 基本文の文法的説明およびその暗唱
2. レッソンのトピックに関わる対話文の oral practice
3. ALTとJTEによる対話文の acting out
4. 基本文の dictation practice
5. トピックに関わる語彙の増強
6. 練習問題
7. Open-ended task

Task の例：教科書を参考にして、姉妹校の生徒に自分を紹介する電子メールを英語で書きなさい。

〔電子メールの例〕（本校生徒）

From : Choshi Commercial High School
To : Cambridge High School
Date : March 3, 1996
Subject : Sister School Activities
Dear ××××,

Let me introduce myself. My name is Sunao Oki. I am 16 years old. I am in the second year at Choshi Commercial Senior High School. I am a member of the gymnastics club. I consider myself hardworking and active

(以下省略)

〔電子メールの返事〕(姉妹校の生徒)(省略)

昔であれば、外国のペンパルからの返事を数週間、心待ちにしたものだが、電子メールは驚くほどの速さで送信でき、数日いやその日のうちに返信が届くこともある。普通の郵便が snail mail と呼ばれてしまう所以である。ペンパルならぬ E-mail pal とのメール交換は、興味が内容にあり十分に動機づけられているので、生徒にとっては発見と驚きの異文化を体験する場となる。

7 姉妹校交流事業

7.1 国際理解教育に関する基本的認識

国際社会における日本の政治的・経済的役割が増大するにつれ、近年学校教育の現場において国際理解教育の必要性・重要性が叫ばれるようになった。教授者の側で国際理解教育に関する認識は必ずしも一様ではないが、筆者らは、以下に掲げる指導原則に則って、授業を展開している。

1. 国だけでなく、すべての民族やそれらの人々が属する国家の文化・文明・価値・生活様式・行動様式に対して一層の理解を深めさせ、これらを尊重する態度を養うこと。
2. 国際協調・協力の重要性を認識させ、平和教育を推進すること。
3. 諸外国の人々と相互理解を図るために、外国語(現状では英語)による伝達能力を身につけさせること。

1については、普段の授業や LHR、課外授業などにより、異なるものを受け入れる姿勢(受容的態度)の育成に力点を置いている。この際留意しなければならないのは、教材の選定である。教育の現場において、具体的なレベルで問題となってくるのが、どのようなトピックと教材を使用して教えるかということである。

2については、global な視点から物事を捉えさせ、世界平和に寄与することが求められよう。

3については、1と2の指導原則による教育が実現されるよう、他の人々と交信する能力(英語による伝達能力)を、あらゆる機会を捉えて身につけさせることが望ましい。

7.2 姉妹校交流活動

未曾有の国際化が進展する中で、国のレベル(外交など)や地方のレベル(姉妹都市提携など)のみならず、学校教育の現場でも姉妹校提携が結ばれるなどして、国際交流がますます盛んになっ

てきている。このことは、国際理解教育を推進する上で、通信メディアの発達とともに好環境が整ってきたと言えるであろう。

幸いにも本校は、県の姉妹州である米国ウィスコンシン州との交流事業において、県の指定を受け Cambridge High School (ウィスコンシン州)と姉妹校提携を結んだ。主として、ビデオテープ、手紙、作品などの交流を通じて、友好親善、相互理解を図ることを目的に、具体的には次のような活動を実施することに同意がなされた。

Plan for Sister School Activities

1. Exchange of video tapes about our schools.
2. Exchange of art.
3. Exchange of music tapes.
4. Exchange of letters between students.
5. E-mail correspondence.
6. Have English or Social Studies classes exchange essays dealing with some social problems in each other's countries.
7. Hopefully a short-term teacher exchange and student exchange can be worked out.

1~4については、郵便による生徒の作品交換を主体にしている。5については、E-mail や Fax による通信であるが、6. 2「E-mail による Writing 指導」でも述べたように、電子メールによる通信は新たな可能性に富んでいると言える。

6に関しては、社会問題の調査の一部として、国際理解教育の指導原則の一つである平和教育を実施した。

7.3 E-mail による交流活動

ここでは、国際理解教育の指導原則の2の平和教育の視点から、姉妹校との E-mail correspondence の実践例を紹介することとする。

主題：フランスによる核実験の是非について

- 視点：1. フランスによる核実験の経過を理解させる。
2. 実験を実施したことに関して、各自の意見をまとめさせる。
 3. 海外の様々な意見について考えさせる。

以上の視点から、生徒・ALT・JTE の三者の

協力により、英文を作成し電子メールで送信した。相手校の社会科のクラスでは、ちょうど第二次世界大戦を学習しており、ほぼリアルタイムで意見交換ができたことは幸いであった。以下が数名からの返信の一例であるが、米国人の考え方の一端をうかがい知ることができ、非常に興味深く、国際理解教育には正にうってつけの教材となった。

[E-mail の返信例]

Dear Mr. Sugo,

I am a sophomore at Cambridge High School, the school that you came to visit this year. At the moment I am enrolled in Mr. Larry Hess' Modern World History class. We are now discussing World War II. Yesterday we watched a video that showed actual footage of the atomic bomb being dropped at Hiroshima.

This bomb was meant to make Japan surrender, but yet they didn't. On August 9, 1945, the day after, they dropped a second bomb. The military leaders still continued the war, despite the fact that the effects of the bomb were nothing but deadly to the people of the cities.

Finally on August 15 the emperor announced his defeat to his people. In the end the war could have been ended without the use of the bomb. President Truman had to make the most difficult decision that any man has ever had to make. He decided to end the war early, it may have saved our soldiers, but only at the cost of many Japanese citizens.

As you can tell from the above statements I do not think that France should be testing the bomb. I think that there are many other ways that things can be done, you don't need to use nuclear bombs, it only ends in death.

As a young child, I was often reminded of the phrase "sticks and stones can break your bones, but words can never hurt you". My mother often reminded me of this when I would fight with my younger sister or brother.

In my sincere and honest opinion I think that they should not be allowed to test nuclear bombs. There is no human need for them, it just causes more hurt and death.

I would like to thank you for your time and for listening to my opinion. I would be interested to know what you think and would appreciate hearing from you again. Thank you again.

Sincerely yours,
Jaime ××××

7.4 E-mail の意見に基づくディベートの実施

これらの意見を基に、日本語での簡易ディベートへ発展させた。英語の授業において日本語でディベートを実施することには賛否両論があろうが、

無理矢理英語でやることを強制して、クラスが沈滞したムードになってしまうよりも、母語で展開したほうが授業の活性化という点から考えても得策であろう。Key Word (e.g. nuclear testing) ぐらいは英語で提示しても混乱は生じない。

新学習指導要領の目標では「…外国語で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…」と明示され、「態度」を育てる必要性が認識されている。そのための第一段階として現状においては、日本語でのディベートも埋にかなったものであると言えよう。

さらに、ディベートは、言語や文化に対する関心を深めるのにも役立つことは間違いない。比較的入手しやすい、*The Daily Yomiuri* や *The Japan Times*, 『漫画人』などを利用して、資料を収集しファイルしておくとう便利である。

8 本実践における評価方法

8.1 評価方法についての基本的な考え方

近年、欧米を中心として伝達能力の養成を第一義とする Communicative Language Teaching や The Natural Approach の理念が現場に浸透し始め、評価もそうした理念に沿って行うべきであるという考え方が広まりつつある。コミュニケーション活動を重視した「英語実務」の年間コースを構想するにあたって、評価の問題を看過することはできない。教室での活動がコミュニケーションを重視しているにもかかわらず、評価が従前のままでは、テストの妥当性を欠くことにもなりかねない。教授と評価の整合性を強めるためにも、伝統型の言語項目を中心とする評価に加えて、是非とも「伝達」という視点からの取り組みが必要となってこよう。

さらに、新学習指導要領との関連で考えると、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」が目標として加わったことと、言語領域が従来の3から4領域に分割され「聞くこと」と「話すこと」にそれぞれ独立したことが、評価に関わる新たな問題を提起する結果となった。どのように対応すべきであるか考えてみることにしよう。

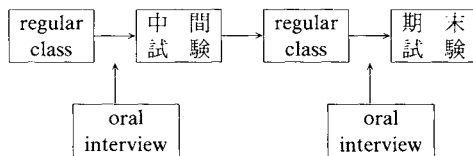
我々は、日常のクラスでテストと称して、実におびただしい数の測定を実施している。定期試験(中間・期末試験)は言うに及ばず、小テスト・英単語テスト・単元テスト・課題テスト・業者実施の模擬テストなど、いずれも、何らかの形で生徒の英語能力のある部分に焦点をあてて測定し、

評価を下そうと意図して実施するのである。

このように、日々の授業でテストを数多く実施している中では、oral interview test の重要性は認めても、さて自分が実施するとなると、勢い躊躇してしまうのではなかろうか。しかしながら、oral proficiency を測定するためには、実際にパフォーマンスさせてみなければ測定は不可能である。paper and pencil テストはあくまでも代替物でしかありえないのである。おそらく問題となるのは、どのような考え方で、どのように実施するかであろう。このことに焦点をあてて、実践例を挙げながら考察を加えることとする。

普段の授業との整合性を保ちながら実施するには、結局のところ、図2に示すようにするのが最も実現可能であり、妥当ではなかろうか。つまり、中間試験までに oral interview test を数回実施し、期末までに数回重ねることにより、1学期で one cycle を終了するという方法をとるのである。2・3学期も同様の方法で行い、年間のコースを終了させるのである。あまり無理をせず、実施可能な時に、可能な回数をこなすが、結局のところ長続きするのではないだろうか。

図2: Oral Interview Test の One Cycle



8.2 Language Laboratory の利用

二十数名の選択科目の授業や本実践のような授業では、oral interview も可能であろうが、通常のクラスでインタビューテストを実施するとなると、実に手間暇のかかるものである。定期試験のほかに、5～10分の時間を割いて1クラス約40名の生徒を相手にするのは至難の技である。

しかも、担当者は数クラスを受け持っているのが通常なので、困難を極めることが多々ある。このような場合、LLを利用するのが効率的である。指示が同時にできて、生徒の反応を録音することが可能である。このようにすれば、時間の空いている時に、テープを再生することにより評価ができるという利点がある。

- ①ALT との協力により、質問とポーズの入った pre-recorded tape を作成する。
- ②試験の当日には、生徒各自にカセットテープを準備させる。

- ③そのテープを回収し、評価する。この種のテストは、1対1 (face to face) ではないので、学習者が不安に陥りやすい。一方通行であり、聞き返せないということも、その一因であろう。指示などは明確にするように留意することが大切である。

Example: (ブースのモニタ)

[地図] (省略)

1. ALT: Excuse me, could you tell me the way to the railway station?
Students: (Response)
2. ALT: If you are lost at the drugstore, what will you say?
Students: (Response)

<原則>

- ①テープでの指示は、生徒の加重負担を軽減するために、多くとも2～3行の長さにする。
- ②教科書の内容か、あるいはそれに基づくものを利用し、過度に記憶に依存するものは避ける。
- ③実際の会話を想定するが、response のためのポーズは長めに置く。

9 実践の効果に関する考察

9.1 アンケート調査の結果

コンピュータを利用した授業とコミュニケーションルームでのALTとのチーム・ティーチングの授業を一年間実施後、アンケート調査を行い、今後の指針を得ることとした。(アンケート用紙: 資料3参照)

2 学年 (N=42)

| Q1 | | Q2 | | Q3 | |
|----|-----|----|-----|----|-----|
| ある | 39人 | ある | 10人 | ある | 30人 |
| ない | 3人 | ない | 32人 | ない | 12人 |

Q4

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|----|-----|-----|-----|
| 0人 | 4人 | 10人 | 15人 | 13人 |

(平均3.88)

3 学年 (N=43)

| Q1 | | Q2 | | Q3 | |
|----|-----|----|-----|----|-----|
| ある | 38人 | ある | 3人 | ある | 33人 |
| ない | 5人 | ない | 40人 | ない | 10人 |

Q4

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|----|-----|-----|-----|
| 1人 | 1人 | 18人 | 13人 | 10人 |

(平均3.70)

Q1 について

ここ数年のコンピュータの普及は目覚ましく、

高校入学以前にほとんどの生徒が何らかの形でコンピュータ操作の経験を有していることがわかった。したがって、コンピュータでの学習にはさして抵抗はなかったと考えられる。

Q2 について

コンピュータでの英語学習の経験の有無については、2年生約24%、3年生約7%の生徒が本校入学以前に経験を有していた。内容は、塾での学習や試験前の対策用としてであった。

Q3 について

英語以外でのコンピュータ利用の学習については、2年生約71%、3年生約77%の生徒が利用経験ありと答えている。数学・社会・技術などであったが、英語以外の各教科でも、コンピュータ使用の経験が判明した。

Q4 について

コンピュータを利用しての学習に興味を持てるかどうかについては、概して肯定的であると言って差し支えあるまい。5段階での評価の結果は2年生平均3.88、3年生平均3.70であった。

Q5 について

マルチメディア・コンピュータの授業を振り返っての自由記述による感想によると、おおむね肯定的な意見が得られた。自分のペースで学習できることが最大の利点である反面、ソフトやハードに対する不満が少なからずあったのも事実である。自由記述の例を示し、参考に供したい。

<自由記述の例 1>

FM Townsでのソフトを使った学習は個人個人で自分のペースで学習できるところがとてもよいと思います。自分の勉強したい時に（暇な時間を見つけて）自由に勉強できる場所もいいと思います。しかし、コンピュータの画面を見続けているのは、目に少し負担がかかることは確かだと思います。目の疲れがなければ、もう少し長い時間勉強できると思います。モニタに、目に良いフィルターを付けたら目の疲れが減ると確信しています。

<自由記述の例 2>

コンピュータを使った学習は、いいところもあるが悪いところもある。いいところは、マウスを使うからゲーム感覚で進んで取り組めること。悪いところは、手を使って英語の文字を書かないため、頭の中に記憶として残らない。やっただけで終わってしまう。ノートに写せばいいけど、写すくらいだったら、初めから黒板に書く授業（普通の授業）をやれば自然にノートに書けるし、記憶力も上がる。コンピュータを使う学習は、英語ではなく「文書実務」のほうがよい。

Q6 について

コミュニケーションルームでのALTとのチーム・ティーチングは、生徒にたいへん好評である。マルチメディアを利用したコミュニケーション能力の育成

った。実際に英語が通じて自信を持った生徒がかなりいたようである。

<自由記述の例 1>

1年間のチーム・ティーチングの授業はとてもおもしろかったです。外国人講師とのコミュニケーションも、とてもよくとれていたと思います。今度の外国人講師とも楽しくコミュニケーションをとりながら授業をしていきたいと思っています。2年生の時にオーラルの時間に「ディズニー」のアニメや『ローマの休日』などのビデオを見ました。この時間にもそういうようなことを取り入れてほしいと思います。

<自由記述の例 2>

授業中ムダに過ごしている時間が多いと思う。それはほんの少しの時間なのだけど、もっとテキパキと授業を進めてほしい。ダラダラとした授業だったと思う。

ALTの先生とは授業以外に交流を深められなかった。（ALTの先生が生徒一人一人の顔と名前を覚えられるくらいに交流を持ちたい。）

9.2 プリテストとポストテストの結果

本実践の効果を確認するために、総合的なテストを事前と事後（同一テストを10か月後）に実施した。結果は以下のとおりである。

| 39名の生徒 | 平均 | 標準偏差 | 平均差 |
|--------|-------|-------|------|
| 事前テスト | 54.72 | 10.33 | 4.95 |
| 事後テスト | 59.67 | 9.09 | |

全体的に生徒の英語力が上がったかどうかを証明するために、次の仮説を立てて検定した。

帰無仮説：事前テストと事後テストの母集団の平均値の差がない。

t検定の公式により算出されたtの値は3.57であり、この値は、t検定の片側検定表の自由度38、片側検定1%水準のときのtの値を上回るから、帰無仮説は否定されたことになる。したがって、「事後テストの平均点のほうがよく、英語力が向上した」と、1%水準で言える。

本実践では、変数の統制が難しく実験群と統制群に分けての実施はできなかったことが課題として残った。しかしながら、上記のように、平均点の推移から、ある程度の英語力の向上が推察される。平均点の上昇が主に教授法の効果によるものであるのか、実践を重ね継続研究したいと考えている。

10 おわりに

語学では四つのスキル（リーディング、ライティング、スピーキング、リスニング）が必要とされているが、今までの教材では、リスニングスキルを向上させるのはどうしても難しかったのではないだろうか。まず、つねにネイティブ・スピー

カーによる発音を何回も納得がいくまで聴くことが必要であるが、これがなかなか根気と時間のいる作業である。これをなるべく、簡単にスピーディーに行うには、これまで見てきたように、クイック&ランダムアクセスの機能が最適である。

マルチメディア・コンピュータを利用すると、音と映像が聴覚と視覚に訴え、かつ、コンピュータの持つ処理能力の速さが、英語能力の向上を可能にすることが示唆された。今後、外国製のCD-ROMソフトを何本も購入し、ライブラリー化して生徒が自由に利用できるように環境を整えることは、特にリスニングの学習に有効ではないだろうか。

前節で見たように、本実践に関するアンケート調査では、おおむね良好な結果が得られた。プリテストとポストテストの結果からも、成績向上が推察される。

しかし、一時間足らずでもコンピュータに向かって同じ作業を繰り返していると、単調となり集中力に欠けてしまうことが問題点として挙げられる。コミュニケーションルームでの授業は、商業科教諭・ALT・英語科教諭の三者で行うが、事前の打ち合わせが最も重要であろう。そうでなかったら「船頭多くして船山に登る」の諺どおりとなってしまう、効果が薄れてしまう。

本実践では、マルチメディア中心の授業形態のあり方を模索し、その利用方法をできるだけ提示してみた。インターネットを利用した教育は緒についたばかりであるが、今後、ハード・ソフトの両面において急速に普及するであろうから、現場の教師は、コンピュータ教育と英語教育の重要性を肌で感じているのが現状である。近い将来「インターネット・リテラシー」の養成を目標とした教育がますます重視されるであろう。

しかし、ここで注意しなければならないことは、「教育の本質は人間と人間のつながり、すなわち、教師と生徒の人間関係と相互信頼によって成り立つ」ということである。英語教育の目的を単に機械の使える英語屋を育てることに矮小化してしまってはならない。21世紀を日躰にし、豊かな人間性を備えた国際人の育成が教育の重大な柱となっている。そのための一助として、マルチメディアの有効利用を今後とも実践研究したいと考えている。

最後になったが、このような実践研究の機会を与えてくださった日本英語検定協会、および選考委員の先生方、そして貴重なコメントをいただいた山梨大学小川邦彦先生、学習院高等科山本昭夫先生に心から感謝申し上げる。

参考文献

- 荒巻基文。(1996)。「教材メディアの進化(4) インターネット活用授業実践例」『LL通信』No. 188。東京:ソニー。
- アルク。(1995)。『ENGLISH Network』1995年9月号。東京:アルク。
- アルク。(1995)。『英語教育事典'96』アルク。
- アルク。(1996)。『ENGLISH Network』1996年2月号。アルク。
- 朝尾幸次郎。(1994)。「ネットワーク活用のライティング」『英語教育』12月号。東京:大修館書店。
- 朝尾幸次郎。(1996)。「インターネットを英語教育に活用する法<前編>」『英語通信』第11号。大修館書店。
- 井出清。(1992)。「教育機器の最新情報」『英語教育』9月増刊号。大修館書店。
- 井出清。(1993)。「ハイテクとコンピュータ」『英語教育』9月増刊号。大修館書店。
- 池上博。(1992)。「ニューメディアによる授業のあり方」『英語教育』9月増刊号。大修館書店。
- 岩村圭南。(1996)。「インターネットと英語教育」『現代英語教育』4月号。東京:研究社出版。
- 金田正也編。(1991)。「英語教師のパソコン・ガイド」大修館書店。
- 金田正也。(1995)。「教育機器の変遷とパソコンの普及」『英語教育』9月増刊号。大修館書店。
- 研究社出版。(1995)。「現代英語教育」9月号
- LL調査研究検討委員会。(1995)。「中学校・高等学校におけるLLによる外国語指導の効果的な在り方についての調査研究」

- 日本教育工学会。
- 松田健生。(1996)。「インターネットの英語がよくわかる本」東京:祥伝社。
- 宮田茂。(1996)。「パソコン通信とインターネットの本」東京:三笠書房。
- 文部省。(1989)。「高等学校指導要領解説 商業編」東京:大日本図書。
- 村井純。(1996)。「インターネット」東京:岩波書店。
- 西垣通。(1996)。「マルチメディア」岩波書店。
- 野村和宏。(1993)。「ミニディスクの語学教育への応用~その限りない可能性を求めて」『英語教育』6月号。大修館書店。
- NTTメディアスコープ編著。(1996)。「手にとるようにインターネットがわかる本」東京:かんき出版。
- 小川邦彦他。(1994)。「ACTIVE ENGLISH WRITING」東京:一橋出版。
- 小川邦彦他。(1995)。「オーラル・コミュニケーション テストと評価」東京:一橋出版。
- 菅生隆、宇井光二。(1993)。「スピーキングを通した異文化理解」『英語科教育実践講座 8巻』東京:ニチブン。
- 鈴木博。(1995)。「マルチメディア時代への英語教育」『英語展望』No. 101。ELEC。
- 田中正道。(1992)。「英語授業の評価の視点」『英語教育』9月増刊号。大修館書店。
- 柳善和。(1995)。「英語学習とAV機器などの利用法」『英語教育』4月号。大修館書店。

高校生の英語語彙学習

——提示された単語をどのように覚えていくのか

東京都/学習院高等科教諭

山本 昭夫

資料: p. 107—p. 109

1 はじめに

本調査は、高校生の語彙学習における高等学校教科書の新出単語とその本文の關係に着目する。

沢田、肥田野、神保、羽鳥(1960)は、中学1年生から高校2年生を対象に、単語が単独で示される場合と文中で示される場合の単語の理解度を比べた。

結果は、中学3年生以上の学習者において、文章の中のほうが単語をよりよく理解した。英語学習歴が増すと、文章を手がかりに単語を理解するようになったと考えられる。中学後半以降の教科書の中の語彙指導が、リーディングと大きく関わり、そのことは佐野、米山、多田(1988)も指摘していることである。

Krashen(1989)によると、リーディングが語彙学習を促進し、学習者は単語を意識的に学習しなくても覚えてしまう。では、学習者はどのように本文を生かして新出単語を覚えるのだろうか。文章の中で学ぶ新出単語を獲得していく過程を、学習者の学習の痕跡から探ってみた。

2 目的

本調査は、高校2年生が教科書の新出単語(未知語)を、教科書本文(文章)とともにどうやって覚えるかを調べるものである。

3 調査

3.1 調査の経過

調査優先を前提にする指導とテストを受ける協力を募り、依頼調査を行なった。勤務校の授業に使用して適当と思われた教科書本文の一部を選び、自作の内容理解問題、単語テストを用意した。

高等学校の平常の授業のように教科書の文章を用い、その中で単語を提示し、その後単語テストを課す。それぞれの活動は時間を区切って行なわれる。言わば、授業のシミュレーションである。

以上の活動は、平常授業の2~3時間に相当し、調査全体で1時間半以上かかる。調査は、正規の授業外に行なうことにした。

まず、北陸の高校2年生5名並びに元高校教員の協力を得て予備調査を行ない、課題の内容・分量や手順を調整した後、本調査に入った。

3.2 調査方法

3.2.1 協力者

関東の高校2年生52名(A高校2名、B高校9名、C高校18名、D高校23名)並びにB~D高校教員。A高校は調査者自身が行なった。

3.2.2 課題

Sunshine English Course 2 (1994) (開隆堂出版) Lesson 5 People and Environment—The Amazonian Indians— Part 1 の文章(208語)(資料1)。この教科書はA~D高校では使用されていない。

3.2.3 手順

手順は、次のとおりである。4校とも同じ条件で調査を行うために、調査手順マニュアルを作成し、協力教員に渡した(資料2)。所要時間や調査状況などは、後で報告を受けた。カッコ内は所要時間である。

(1) プリテスト: 予備調査の結果から、文章の中で高校生にとって未知語と予想される30語を

選出し、単語のみ提示してその意味を書くように指示した(資料3)。品詞、語句、単複形、受容語彙/発表語彙などを考慮せずに選択されているが、プリテストは同時にプリリーディング活動も兼ね、「(2) リーディング活動」において文章の内容理解に語彙が負担にならないようにすることも考慮するためである。30語のテストの後、すぐに答え合わせをして意味を確認した。(単語テストは5~6分、意味確認は10~12分)

(2) リーディング活動: 文章を黙読し、内容理解問題(資料4)に答える。黙読の際、文章中の意味がわからない語に印をつけるよう指示した。その後、答え合わせと文章の内容確認を行なった。(内容理解テストは20~25分、答えと文章内容確認は30分)

(3) 休憩 & アンケート: 語彙学習と学校の授業について尋ねた。語彙学習についての質問事項は三浦(1994)にいくつかの質問を加えた(資料5)。(30分)

(4) ポストテスト(1): プリテストと同じ内容である(資料3)。まず、単語のみの提示による意味再生テスト(以下、「単テスト」と呼ぶ)を行なった。次に、同じ文章を渡して再度単語の意味を考えさせた(以下、「文テスト」と呼ぶ)。

単テストで使ったポストテスト用紙をそのまま文テストで使用するため、文テストでは筆記用具の色を違えるなどの指示を与えた。その際、文章のどこを手がかりにして、単語の意味を思い出したかを答えてもらった。この記述が本調査の中心になる。

なお、A高校のみ予備調査と同様にインタビュー形式をとった。B、C、D高校においては、記述例を添えて各自に手がかりとした箇所を書いてもらった(資料6)。

(5) ポストテスト(2): 協力高校3校のうち、1校においてのみ1ヶ月後にポストテスト(2)を行なった。協力高校生にはポストテストの実施を伝えていない。23名中19名が参加した。手順はポストテスト(1)と同じであるが、テスト中の30語を1ヶ月間に覚え直したり、何かほかの文章の中に見かけたりしたかどうか、各語に選択肢を設けて1ヶ月間の状況を申告するように指示した

(資料7)。

4 結果

各校の調査の様子は、各協力教員から報告された。調査は、約1時間30分かかり、途中、協力高校生に疲労の色が見られたと言う。しかし集まった高校生の調査への参加意識は高く、協力教員の1人の言葉を引用すれば、おおむね「くつろいだ雰囲気の中、積極的に取り組んでいた」とのことである。

4.1 プリテスト

A~D高校のプリテストの30語の単語の平均正答単語数は6.5語である。全員にとっての未知語は30語中の次の10語(語句)だった: and so forth, basin, clear the forest, estimate, explore, mining company, ranch, smallpox, tribe, timber。結果と考察は、この10語(語句)を中心とする。

4.2 リーディング活動

プリテストの直後に行なわれたリーディング活動の最中で文章(208語)中の「意味がわからない」語は、平均6.9語だった。その中には、プリテストにおいて意味を確認した30語も含まれている。プリテストの30語以外に印がついた語、並びに印をつけた人数は、以下のとおりである。government: 15人, mainly: 13人, although: 6人, north-east: 4人, brought: 3人, million, traveler: 2人, die, early, earth, grow, hundred, see, tree, thought: 1人。

内容理解問題の平均正答率は59.4%だった。

4.3 ポストテスト1, 2

単テスト、文テストの未知語10語の結果は、表1, 2のとおり。プリテストの正答単語数が10~12語の人を上位群、1~4語の人を下位群としてポストテスト1, 2と比較した。

文テストにおいて、目標語30語のうち単テストでわからなかった語の意味を思い出さず手がかりになった箇所は、文章中のどこにあったか。手がかりの位置について図1(p.104)にまとめた。

4.4 アンケート

語彙学習とリーディングとの関わりのある質問項目、普段の学習状況の回答は表3, 4のとおりである。

表1: ポストテスト1, 2の未知語10語の平均正答語数

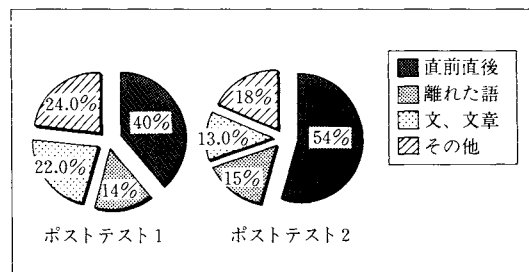
| | ポストテスト1 (52人) | | | | t 値 | ポストテスト2 (19人) | |
|-----------|---------------|------------|------|----|--------|---------------|------------|
| | 単テスト
平均 | 文テスト
平均 | D | df | | 単テスト
平均 | 文テスト
平均 |
| 全体 (52人) | 6.4 | 8.1 | 87 | 51 | 7.85** | 1.9 | 3.5 |
| 上位群 (13人) | 8.6 | 9.6 | 12.5 | 12 | 3.07** | 3.2 | 5.5 |
| 下位群 (18人) | 4.3 | 6.5 | 39.5 | 17 | 5.29** | 0.9 | 1.8 |

D一個々の測定値差の合計, **=1%未満有意差あり

表2: ポストテスト1, 2における各語の正答者数(%) 単テ=単テスト, 文テ=文テスト, 手がかり利用=文テ-単テ

| 全員の未知語 | ポストテスト1 | | | ポストテスト2 | | |
|------------------|---------|------|--------|---------|------|--------|
| | 単テ | 文テ | 手がかり利用 | 単テ | 文テ | 手がかり利用 |
| and so forth | 78.8 | 90.3 | 11.5 | 47.4 | 57.9 | 10.5 |
| basin | 63.4 | 86.5 | 23.1 | 21.1 | 47.4 | 26.3 |
| clear the forest | 73.0 | 78.8 | 5.8 | 26.3 | 31.6 | 5.3 |
| estimate | 34.6 | 75.0 | 40.4 | 0 | 10.1 | 10.1 |
| explore | 57.6 | 73.0 | 15.4 | 18.4 | 34.2 | 15.8 |
| mining company | 84.6 | 86.5 | 1.9 | 26.3 | 31.6 | 5.3 |
| ranch | 48.0 | 61.5 | 13.5 | 10.5 | 21.1 | 10.6 |
| smallpox | 76.9 | 86.5 | 9.6 | 10.5 | 26.3 | 15.8 |
| tribe | 73.0 | 94.2 | 21.2 | 15.8 | 73.7 | 57.9 |
| timber | 50.0 | 75.0 | 25.0 | 15.8 | 15.8 | 0 |

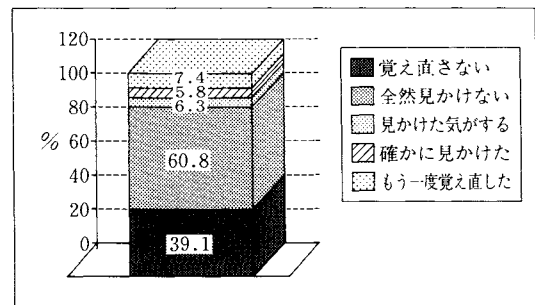
図1: 文章中の手がかり



1ヶ月後のポストテスト2の各語についてのアンケート結果だが、各項目の回答の全体の割合は次のとおりになった(図2)。休暇に入ったという理由もあり、彼らの多くにとっては30語を1ヶ月間見なかったようだ。

ところで、B~D高校では、文章中の手がかりを記述するよう指示し、具体例を添付した。その具体例をそのまま利用する人がいるかどうかを調べてみたが、協力高校生はそれぞれ自分の言葉を使い、彼らが単語を思い出すために使用した手がかりを記述していた。具体例の表現と彼らの文章

図2: 1ヶ月間D高校の高校生は、30語を…(複数回答)



がほぼ一致した記述は、わずかに1人が書いたdiseaseの説明のみだった。よって、具体例の影響は考慮に入れる必要がないと判断した。

5 考察

5.1 協力した高校生

プリテストとリーディング活動中の未知語の自己申告から考えて、協力した高校生の語彙力は、一般的な高校2年生の語彙力を、大幅に超えていることも、大幅に下回ることもない。ただ、52

表3: 語彙学習とリーディングとの関わり(5段階法による回答)カッコ内は人数

| 質問番号/内容 | 全体 (52) | | 上位 (13) | | 下位 (18) | |
|------------|---------|------|---------|------|---------|------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD |
| 3. 文の中で覚える | 3.3 | 1.00 | 3.7 | 0.85 | 2.9** | 1.18 |
| 10. 場所 | 2.7 | 1.00 | 3.0 | 1.00 | 2.4* | 1.04 |
| 12. 場面 | 2.9 | 1.11 | 2.8 | 1.17 | 2.2* | 1.10 |
| 17. 推測する | 3.2 | 0.99 | 3.5 | 0.78 | 3.0 | 1.24 |
| 18. 辞書で引く | 3.9 | 1.20 | 4.1 | 1.04 | 3.4* | 1.50 |
| 20. 読む | 3.2 | 1.00 | 3.2 | 0.67 | 3.0 | 1.14 |

*=10%有意差あり, **=5%有意差あり

表 4: 普段の学習状況

| 質問内容 | 全体 (52) | | 上位 (13) | | 下位 (18) | |
|----------|---------|----|---------|----|---------|----|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD |
| ● 予習 | 61.2% | | 61.5% | | 61.1% | |
| ● 復習 | 35.5% | | 30.8% | | 38.9% | |
| ● 学校外の勉強 | 61.3% | | 84.6% | | 44.4%* | |

*=10%有意差あり

人中 15 人が government を「知らない語」と申告していることをはじめとして、中学校または高校 1, 2 年で既習と思われる語のいくつかを知らなかった。

上位群と下位群の特徴をアンケート結果から読み取ることができる。表 3 は、アンケートの質問項目の語彙学習とリーディングとの関わりについて尋ねたものであるが、4 項目において上位群と下位群で有意差があった。また表 4 から、学校の予習、復習には上位、下位群の差はない一方、学校外での英語学習を行なう者の数には大きな違いがあることがわかった。

5.2 ポストテスト 1, 2 の考察

両方のテストにおいて単テスト、文テストの平均には有意差が見られた。高校生にとっての既読の文章は、文章中の目標語の意味を思い出す上で有効だったと言える。

既読の文章の一部が、10 の単語の意味を思い出すための検索キューになっていた。その検索キューとともに 10 の単語が頭の中に残っていた。一見、これは、Lawson and Hogben (1996) の言う「語の理解のための文脈利用」であるが、一方で、彼らが言う「語の習得のための文脈利用」と考えることも可能である。

5.3 ポストテスト 1, 2 の各語の想起と文脈の手がかりタイプ

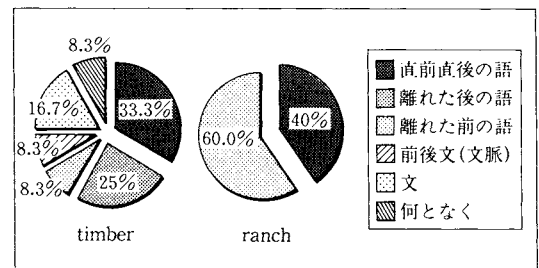
それでは、高校生は、既読の文章のどこを利用して単語の意味を思い出したのだろうか。目標語と彼らが手がかりにした箇所との関係、そして手がかりによって思い出された個々の単語のケースについて検証してみたい。

図 1 を見ると、手がかりの箇所は直前直後にある語または数字が多かった (例: huge ranches, 230 tribes)。彼らは単語をチャンク (ひとかたまり) で覚えると考えられる。

Mangubhai (1991), Ellis (1994) では、成績上位者は、単語を個々ではなくチャンクとしてとらえようとした。ポストテスト 2 において、プリ

テストの上位グループ並びに中位グループ (5 語以上正答語がある) の高校生は全員 (10 人) が、直前直後の語を手がかりに使ったと報告したが、下位グループでは、9 人中 4 人のみだった。今回の調査でも、比較的語彙力のある学習者がチャンクで語を覚えていたことがわかった。

図 3: 手がかり (ポストテスト 1)



なお、ポストテスト 1 においては、上位群の文テストでの追加の語自体が少ないために下位群との比較をしなかった。

5.4 チャンク: 目標語と手がかり語の組合せ

ポストテスト 1 の文テストにおいて、20%を超える割合で思い出された語は basin, estimate, tribe, timber であり、ポストテスト 2 の文テストでは basin, tribe だった。

5.4.1 意外な組合せ (1)

estimate: 直後テストにおいて estimate を思い出す時に手がかりを使った人は、20 人いた。その中で latest を手がかりに使用したと報告する者は 13 人だった。その中の 2 人が文テストで latest estimate を見て両方の語の意味を一度に思い出したのは、たいへん興味深い。

5.4.2 意外な組合せ (2)

そもそも今回使用した文章において、目標語の直前直後には、手がかりになるような情報が含まれているのだろうか。協力高校以外の教員 6 人に文章を読んでもらい、高校生にとって未知語 10 語の意味を類推するために必要な文中の手がかりがどれかを答えてもらった。その結果、おおむね

直前直後の箇所は類推の手がかりになるという回答があったが、timber, ranch だけは直前直後以外の語（例：timber に対して tree, ranch に対して grass）が挙げられた。

図 1 によると、ranch, timber を文テストで思い出す際、直前直後の語を手がかりにしている高校生の割合は、約 1/3 である。その 1/3 の高校生は、ranch と結び付きやすいと考えられる grass よりも huge が、また timber に対して、tree よりも company が意味を思い出す手がかりであると報告した。

彼らが語の意味を思い出す方法は、未知語の類推とは異なる、個人的な語と語のつながりを設定している。その語と語のつながりは、単なるチャンクかもしれないし、文章というパズルの重要な 1 ピースかもしれない。

timber の手がかりとなる語には、tree, hardwood のほかに、company や mining company が複数の協力高校生から報告されている。「材木」とは一見関係の薄い単語だが、話の筋としては密接な関係があった。timber の登場する段落は、Amazon forests についての様々な見解が述べられている。インディオ、政府、牧畜業者とともに材木会社 (timber company) や鉱山会社 (mining company) が列挙され、内容理解問題の問いの一つに大いに関係する。つまり、文章の筋が単語想起の手がかりに使われたのである。

もう一つ注目すべきことは、ポストテスト 1 の単テスト、文テストにおける timber と mining company の正答率である。timber は文テストで平均点が上昇しているが、mining company はほとんど変化がない。単テストにおいて、出題形式を timber ではなく timber company にしていたら、mining company のような傾向が見られたかもしれない。

もっとも、ポストテスト 2 においては、timber の単テスト、文テストの結果は同じである。1ヶ月たつと、文中の timber company を見ても timber の意味を思い出さなかった。物語の内容の詳細は記憶に残っていなかったのだろう。

一方、basin は、ポストテスト 1, 2 とともに 20% 以上の人々が、river などの文中の手がかりを役立てている。重要な手がかりである river は、basin にとって文章とは関係なしに結び付きの強い語だったのだろう。

5.5 その他の手がかりの特徴

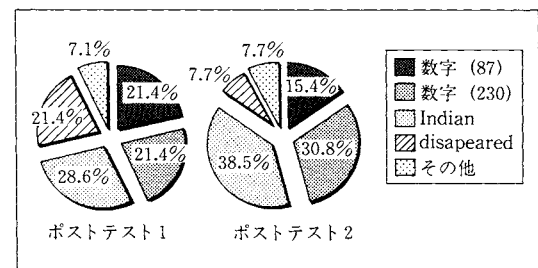
5.5.1 登場回数

tribe は、ポストテスト 1 において、21.2% の人が文中の手がかりを利用して意味を思い出している。ポストテスト 2 では、実に半数以上 (57.7%) の人が手がかりを利用している。文中に 3 回登場していることが、この結果をもたらしていると考えられる。すなわち、文章中に目標語が数多く登場することは、目標語と文章のつながりを強くしている。文中の登場回数の多さは、学習に良い効果をもたらしていると考えてよいだろう。

5.5.2 数字

tribe の手がかりで多かったのが、数字である。Indian, disappeared に加えて 230, 87 という数字が意味想起の手助けをした (図 4)。数字もまた、目標語と文章とのつながりを強めていると考えられる。

図 4: tribe の手がかり



5.5.3 例示

disease, and so forth は、病気の例となる語を手がかりに想起された。1ヶ月後において malaria や smallpox も文章中の手がかりを必要としていることが注目される。

6 まとめ

今回の調査は実態調査である。結果から考察されたことを以下の 4 つにまとめてみた。

- 1) 高校生にとって、英語力の上下を問わず、単語を思い出す時にその単語を含む既読の文章はよい手がかりになる。
- 2) 手がかり箇所の位置の多くは、目標語の直前もしくは直後である。高校生は、文中の語をチャンクで覚える傾向がある。
- 3) 手がかりになるものは、目標語と文章の関係を密接にしている文中の語や語句、文である。

- 4) 文中の登場回数の多さは、学習に良い効果をもたらしている。
- 5) 目標語に関わる文中の数字、例示は目標語の記憶を助けるかもしれない。

以上のことを踏まえ、語彙学習の指導をする上での示唆を考えてみた。

指導上の示唆:

- 1) 高校教科書の新出単語は、教科書本文と結びつけて指導する。
- 2) その際には、新出単語の前後に着目させる(チャンクの作成)。
- 3) そして文章理解を深め、内容と新出単語を強く結び付ける。
- 4) 文中の登場回数の少ない新出単語は、意識的に回数を多く取り扱う。

いずれも学習を導くというよりも、学習者が行なう学習の後押しするのが狙いである。ただし、学習の過程の解明がすぐに指導に結びつくものではない。指導法として確立するには、今後の実践による確認、修正、報告を待つ必要がある。

さらに、次のことが本調査において問題点に挙げられ、また未解決である。今後の研究に期待したい。

- 1) 文中における目標語の意味理解とその語の習得との関係。
- 2) 学校外学習と語彙力との因果関係。

- 3) 文章の文脈利用の個人差。
- 4) 目標語が、学習したときと異なる文章の中で登場した場合。

さらに、今回の調査は1つの文章しか扱っていない。結果を一般化するためには、今後数多くの同様の研究が待たれる。

7 おわりに

今回の調査報告は、財団法人・日本英語検定協会の方々、審査委員の先生はもちろん、調査に参加した高校生、諸先生のご支援、ご協力、ご指導により実現できた。特に調査のご協力、報告書作成においてご指導をくださった方々のお名前を記し、感謝の意を表したい。カッコ内は所属。

- 羽鳥博愛先生(聖徳大学)
 曾山松臣先生(元石川県立羽咋高等学校)
 望月正道先生(麗沢大学)
 相澤一美先生(東京電機大学)
 菅生 隆先生(千葉県立銚子商業高等学校)
 片平知子先生(埼玉県立草加高等学校)
 河野雅昭先生(大妻嵐山高等学校)
 三浦幸子先生(聖徳大学附属中・高等学校)
 藤野智子先生(都立本所高等学校)
 矢野 淳先生(学習院高等科)
 田辺博史先生(青山学院高等部)

参考文献

- * Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- * Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73.
- * Lawson, Michael J. and Hogben, Donald. (1996). The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign Language Students. *Language Learning* 46: 1.
- * Mangubhai, F. (1991). The Processing behaviours of adult second language learners and their relationship to second language proficiency. *Applied Linguistics*. 12: 268-98. 注: Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. から引用.
- * 三浦幸子. (1994). 「語彙学習ストラテジー研究」. 語研FORUM (研究大会資料).
- * 佐野正之, 米山朝二, 多田伸二. (1988). 『基礎能力をつける英語指導法』. 東京: 大修館書店.
- * 沢田慶輔, 肥田野直, 神保信一, 羽鳥博愛. (1960). 「英単語の教育心理学的研究」. 『教育心理学研究』第8巻. 第2号: 96-107.

資料

資料1: リーディング/文脈手がかり用文章

◆People and Environment—The Amazonian Indians

Five hundred years ago, early travelers from Europe began to explore the Amazonian forest. They thought that the Indian tribes were living in a paradise on Earth. The Indians got everything they needed from the forest. When the European first went to Amazonia, there were about 6 million Indians living there in 230 tribes. By 1900, there were only about 1 million Indians left. Many of them had died because the Europeans brought diseases like smallpox, influenza, malaria, and so forth.

Between 1900 and 1983, 87 tribes disappeared. The latest esti-

mates are that only between 50,000 and 100,000 Indians remain alive. The surviving Indians live mainly in the forested areas of the Amazon river basin.

Although the forest is home for the Indians, other people see the forest in different ways. The Brazilian Government sees the Amazon forest as a large area of land which could be farmed by the millions of poor people living in north-east Brazil. The large timber companies see the forest as a huge stock of trees for hardwoods. The mining companies want to clear the forest so that they can get at the minerals which they know are there. Cattle men want to clear the forest and let grass grow for huge ranches.

資料2: 協力教員への調査手順マニュアル

◆英語の調査

1. Tools

1. 1. Vocabulary Quiz (B5)
1. 2. Story: People and Environment—The Amazonian Indians and its Q&A (B4)
1. 3. Questionnaire (B4)
1. 4. The Vocabulary Quiz and its story People and Environment

2. Procedure

2. 1. Explanation

「これから英語の調査を始めます。1時間半ほどかかりますから、途中休憩を取りましょう。」

2. 2. Vocabulary Quiz <1> (B5)

単語テスト用紙 (B5) を配る。

「まずは単語のテストを始めます。これらの単語は次に読む文章の中に出てきます。難しい単語ばかりですから、できなくても仕方ありません。ただ、覚えている単語はすべて意味を書いてください。また、意味は覚えていないけど見かけたことがある、という単語には丸を付けてください。」

《5-6 minutes》

2. 3. Conformation of the answers

「それでは、これから配る赤ペンで自己採点をしていただきます。書けなかった単語、間違った単語には正しい意味を書いてください。それでは、みんなで発音した後で意味を確認しましょう。では始めます。paradise, (コーラス), 「楽園, 天国」という意味ですね。…」

《10-12 minutes》

「それでは、単語テストの用紙を回収いたします。」

2. 4. Reading the story (B4) (silent reading)

文章 & タスク用紙 (B4) を配る。

「次にこの文章を読んでいただきます。まずは静かに読みましょう。文章用紙の右半分には文章の問題がありますが、まだ見ないでください。」

《5-6 minutes》

2. 5. Answering the questions of the story

「それでは文章問題用紙を開き、問題に答えてください。」
「この文章中の知らない単語、さっき出てきたけれど覚えていない単語に赤丸を付けてください。」

《15-20 minutes》

2. 6. Conformation of the answers

「まずは、アマゾンのイメージについてですが、皆さんはどんなイメージを持っていますか。(何人かに書いたことを言ってもらおう) なるほど、それでは、この文章ではどんなことが書いてあるかを一緒に読んでいきましょう。問題の答え合わせをしますが、ついでに1文ずつ意味を確認していきます。では、始めます。Five hundred years ago, ... 「500年前、ヨーロッパ人が…」と書いてありますから、第1問に関係していますね。」《30 minutes》
「では、用紙を回収いたします。」

2. 7. Questionnaires (B4) & Coffee Break

「質問用紙にお答えください。おやつを食べながらゆっくり休んでください。」

《20-40 minutes》

2. 8. Vocabulary Quiz <1> (B4)

「では、先ほどの単語の意味をもう一度書いてもらいます。用紙の右側には文章がありますが、開いて見ないでください。」《5-6 minutes》

2. 9. Reading the story again and try Vocabulary Quiz again.

「先ほどの文章をもう一度読み、単語の意味を思い出せるものを書き足してください。なお、書き足すときは赤ペンでお願いいたします。では、用紙を開いて文章を見てください。」《10-12 minutes》

2. 10. Writing the reasons why the students remember the target words after reading the story again.

「赤ペンで書き足してもらいましたが、その書き足した単語は、文章のどこを見て思い出しましたか。思い出した手がかりを文章に書き込んでください。書き込み方は別紙(省略)を参考にしてください。」

《10-12 minutes》

2. 11. End

「お疲れさまでした。それでは赤ペンとお礼の図書券を持ち帰ってください。」

資料3: プリテスト/ポストテスト (1) と (2)

◆People and Environment—The Amazonian Indians QUIZ

[編集部注: 解答記入欄省略]

- | | | | |
|-------------|---------------------|--------------|--------------|
| 1. alive | 2. and so forth | 3. area | 4. basin |
| 5. cattle | 6. clear the forest | 7. company | 8. disappear |
| 9. diseases | 10. estimate | 11. explore | 12. farm |
| 13. forest | 14. get at | 15. grass | 16. hardwood |
| 17. huge | 18. influenza | 19. latest | 20. malaria |
| 21. mineral | 22. mining company | 23. paradise | 24. ranch |
| 25. remain | 26. smallpox | 27. stock | 28. survive |
| 29. tribe | 30. timber | | |

資料4: 内容理解問題

◆People and Environment—The Amazonian Indians

[解答欄省略]

アマゾンのイメージ。きみがアマゾンで思い浮かぶことは何だろう。

第1段落 (1. 1. 2-10)

1. 本文によると、500年前にヨーロッパ人は何をしました?

第1, 2段落 (1. 1. 2-14)

2. アマゾン川流域に住んでいたインディオとその部族の数の歴史の変遷を本文に基づいて書いてみよう。

3. インディオの数が減っていった原因は何か、本文に基づいて答えてみよう。

4. 生き残ったインディオはどこに住んでいますか?

第3段落 (1. 1. 15-23)

5. 森に対する考え方が立場によって違います。それぞれの立場からその考え方を書いてみよう。

資料5: 語彙学習のアンケート

◆これは皆さんが今までどのように英語の単語を覚えてきたかに関するアンケートです。

1~20の項目に対して、

いつも必ずそうする場合は 5

普通そうする場合は 4

時にはそうする場合は 3

普通はそうしない場合は 2

決してそうしない場合は 1

のいずれかに○を付けてください。

「新しい語は」(1~16)

1. 知っている似たつづりの語と結び付けて覚える。

2. 知っている似た意味の語と結び付けて覚える。

3. 文の中で覚える。

4. 何度も発音して、覚える。

5. 何度も書いて、覚える。

6. 日本語の意味を第一に覚える。

7. 同義語や反意語とともに覚える。

8. 動作をしてみても覚える。

9. カードで覚える。

10. その語の現れたページなどの場所とともに覚える。

11. その発音とイメージや絵と結び付けて覚える。

12. その語が使われそうな場面を思い浮かべて覚える。

13. いろいろな組み合わせで使ってみる。

14. 韻（いん）を踏ませて覚える。
15. 知っている部分に分解して、意味を考える。
16. よく復習する。
17. 英語を読んでいて知らない語は、辞書を引く前に意味を推測する。
18. 英語を読むとき、知らない語は辞書で引く。
19. 「試験に出る英単語」のような本で語彙力をつける。
20. 単語を覚える時間以上、英語を読むようにしている。

◆学校の授業について

[回答欄省略]

1. 授業の予習をしていますか。

YES/NO

YES の方にお聞きします。どんなことをしていますか。(例: 単語の意味を調べる、本文を音読する、本文の意味をノートに書くなど)

2. 授業において、単語学習はどんなことをしていますか。(例: 単語を音読する、意味を確認する、派生語を覚える、英作文を作る、単語テストなど)

3. 授業の復習をしていますか。 YES/NO

YES の方にお聞きします。どんなことをしていますか。(例: 本文を音読する、本文の意味の確認をするなど)

4. 学校の勉強以外で英語の勉強をしていますか。英語に親しんでいますか。 YES/NO

YES の方にお聞きします。どんなことをしていますか。(例: 洋書を読む、英語のニュースを聞く、ラジオ講座・テレビ講座を聴く、塾、問題集を買って自学習で覚える、単語集を買って自学習で覚える、英米の映画を見るなど)

資料 6: 単語を思い出すための手がかり例

◆People and Environment—The Amazonian Indians

Five hundred years ago, early travelers from Europe began to explore the Amazonian forest. They thought that the Indian tribes were living in a paradise on Earth. The Indians got everything they needed from the ①forest. When the European first went to Amazonia, there were about 6 million Indians living there in 230 tribes. By 1900, there were only about 1 million Indians left. Many of them had died because the Europeans brought ②diseases like smallpox, influenza, malaria, and so forth.

Between 1900 and 1983, 87 ③tribes disappeared. The ④latest estimates are that only between 50,000 and 100,000 Indians remain alive. The surviving Indians live mainly in the forested areas of the Amazon river basin.

Although the forest is home for the Indians, other people see the forest in different ways. The Brazilian Government sees the

Amazon forest as a large area of land which could be farmed by the millions of poor people living in north-east Brazil. The large timber companies see the forest as a huge stock of trees for hardwoods. The mining companies want to clear the forest so that they can get at the minerals which they know are there. ⑤Cattle men want to clear the forest and let grass grow for ⑥huge ranches.

単語を思い出すときに使った文章中の手がかりの例。

①forest: 「3～4行目の文の意味を思い出した。」

②disease: 「like … の病気の例を見て思い出した。」

③tribe: 「87 という数字を見て思い出した。」

④latest estimate: 「二つをまとめて覚えていたから。」

⑤cattle: 「内容理解問題を解いているときに、一度まちがえ、訂正したので頭にのこっていた。」

⑥huge, ranch: 「cattle を覚えていた。」

資料 7: ポストテスト (2) 1ヶ月後用紙 (9ページの用紙を簡略) 英語の調査 (2)

◆1ヶ月前に協力していただいた英語の調査の続きです。ページ番号にしたがって答えてください。およそ15分～20分で終了します。なお、今回の調査にかかった時間を名前の上に記入してください。

〈指示〉 次の単語の意味を日本語で書いてください。また、おのおのの単語について、過去1ヶ月の間(つまり以前単語テストをした後から現在まで)で、覚え直したり、見かけたりしましたか。選択肢の当てはまるものの記号に丸を付けてください。複数解答可。

1. alive
 - a) 前回の調査後、もう一度覚え直した
 - b) 前回の調査後、覚え直すことなどなかった
 - c) 前回の調査以後、全然見かけなかった
 - d) 前回の調査以後、どこかで見かけたような気がする
 - e) 前回の調査以後、確かに見かけた
30. timber
 - a) 前回の調査後、もう一度覚え直した
 - b) 前回の調査後、覚え直すことなどなかった
 - c) 前回の調査以後、全然見かけなかった
 - d) 前回の調査以後、どこかで見かけたような気がする
 - e) 前回の調査以後、確かに見かけた

◆さて、以下の文章は前回の調査の中で読みました。もう一度この文章を読み、先ほどの単語テストの中の単語の意味を思い出したなら、ページを戻して赤ペンで答えを書き足してください。さらに、この文章のどこを読んで(見て)思い出したかを次のページの例にならって赤ペンで印を付けてください。

高校生の好む学習スタイルとその個人差のパターン

埼玉県立朝霞高等学校教諭

岡田 順子

資料: p. 118—p. 119

1 研究の目的

学習者にはそれぞれ、自分に合う学習スタイルがあり、教師の教授スタイルと学習者の学習スタイルとが合致したとき、その学習者はよりよく学べると言われている (Reid, 1987)。したがって、教師が自分の教授スタイルを考える際、学習者の好む学習スタイルを知ることは大変有意義なことである。本研究は、日本の高校生の好む学習スタイルの一般的傾向を知るとともに、性別、学年別、学習動機別、在学別による好みの個人差のパターン (例. 男子は個人学習を好むが女子はグループ学習が好きなど) も知り、学習者への理解を深め、指導に反映させることを目的とする。

また、学習者の好みの学習スタイルは、教師が新しいスタイルを提示することによって変化することも言われている (Hyland, 1994)。日本人学習者は、一般的に好みが一だと言われるが、教師が新しいスタイルを提示していると思われる、外国語科設置校の生徒の好む学習スタイルにも注目したい。

2 学習スタイル区分と先行研究

学習スタイルについては、一般教育学の分野で様々な研究がなされているが、第二言語習得に関する研究は、Reid (1987) がそのパラダイムを作った。

Reid は、まず、学習スタイルの六つの区分を以下のようにあげている。

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| 1 Auditory learner | 聴覚学習者 |
| 2 Visual learner | 視覚学習者 |
| 3 Kinesthetic learner | 体を使う活動、体験的学習を好む学習者 |

4 Tactile learner 手作業を好む学習者

5 Individual learner 個人学習者

6 Group learner グループ学習者

Auditory learner とは、視覚的教材からよりは、先生や友達など、人から聞いた話、講義からよりよく学べる学習者のことをさす。その逆で、Visual learner とは、人から話を聞いたときより、活字、図表などを自分の目で見た時のほうがよりよく学べる学習者のことである。Kinesthetic learner とは、体を使った体験的学習を好む者のことで、英語学習においては、ロールプレイ、TPR、ドラマテクニクなどが考えられる。Tactile learner とは、手作業をしながら学ぶことを好む学習者で、活動の例としては、図表、絵を描きながら理解をはかる、何かを作成する、タイプするなどであろう。Individual learner と Group learner は、それぞれ、個人学習を好む学習者と、グループ学習を好む学習者のことである。

これらの活動のうち、どのような種類の活動を好むかで、その学習者の学習スタイルがわかるとされている。

Reid は、アメリカの大学で英語を学ぶ ESL の学生を対象とし、学生たちがこの六つのうちのどのスタイルを好むかを調べた。その結果、日本人学習者は好みが一で、他の諸外国の学生と比べて、大きなスタイルの好みを示さないことがわかった。

Hyland (1994) の研究結果は、ほぼ、Reid の結果を追従するものであったが、外国人教師に教わったり、留学したりする期間が長くなればなるほど、Auditory, Kinesthetic, Group learning に対する好みが増しているという新たな発見をしている点が興味深い。すなわち、外国人教師に教わっ

たり、留学期間が長くなったりすると、体験的、実習的な学習が増え、そうした学習経験が増えると、Kinesthetic, Group learning に対する好みが増すということである。

山下(1995)は、同じ研究を都内私立高校生を対象に行い、性別、学年別、ステータス(帰国子女かそうでないか)別による好みの差を調査した。その結果、性別での好みの差はないが、学年別、ステータス別では、好みのスタイルに差があることがわかった。特に、帰国子女が、帰国子女でない生徒に比べて、Kinesthetic, Tactile, Group learning をより好むという結果は注目に値する。その理由は、Hyland の留学期間の長い生徒のデータと同じである。

木村(1995)は、兵庫県内の県立、私立高校生と英語科教員にこの調査を実施した。高校生のデータでは、Tactile, Individual, Visual learning に対する好みが高く、Auditory, Kinesthetic, Group learning に対する好みが低くなっている。教員のデータとの間に好みの傾向の不一致がある点も興味深い点である。

さらに、筆者の現勤務校の生徒を対象とした予備調査(1995)では、次のような結果が得られている。

- (1) 全体の好みの傾向は先行研究の結果と同じ。
- (2) 男女別による好みの差はない。
- (3) 文系理系別による好みの差もない。
- (4) 英語学習動機別のデータでは、英語が好きではないが受験のためにしかたなく勉強しているという生徒は、英語が好き、または将来英語を活かした職業につきたいとする生徒と比較すると、極端に Kinesthetic, Tactile learning が嫌いである。

コミュニケーション重視、学習者の言語活動中心の授業を行おうとすると、当然、この六つの学習スタイルのうち、Kinesthetic, Tactile, Group learning が増えていく。しかし、この先行研究結果にもあるように、日本の高校生には本当にそのような学習スタイルは合うのだろうか。本研究は、このような疑問から端を発した。

また、公立高校で教鞭をとる教師は、ある一定の期間ごとに必ず転勤を経験し、多種多様な生徒の個性に出会う。そのようなとき、教師に求められるのは、コミュニケーション重視の授業が「よい」授業であるからという理由で、単純に Kinesthetic, Tactile, Group learning を生徒に押し

付けるということではなかろう。目の前の生徒の学習スタイルの個人差を的確に把握し、それに対応できる力こそ、教師に求められる力である。したがって、本研究は、昨年度の予備調査よりさらに規模を拡大し、在 school 別の学習者の個人差を探ろうとするものである。

3 研究課題

以下の2点を、本研究の研究課題とする。

- (1) Auditory, Visual, Kinesthetic, Tactile, Individual, Group という六つの学習スタイル区分のうち、日本の高校生は、全体として、どのスタイルを好む傾向にあるか。
- (2) 学習者の性別、学年別、英語学習動機別、在 school 別に、好む学習スタイルに差があるか。このうち、学習動機とは、英語は勉強したくないが、高校の単位習得や大学受験のためにのみ、しかたなく勉強するというグループ(以下1グループとする)と、英語は自ら好きで勉強する、将来つきたい職業とも深く関わる、受験以外にも英語学習の動機があるというグループ(以下2グループとする)との区別のことである。

また、在 school 別とは、全日制普通科進学校、商業高校、工業高校、および外国語科設置校の四つの区別のことである。

4 研究方法

4.1 被験者

この研究における被験者は、埼玉県と東京都内の六つの公立高校生全629名である。その六つの学校はそれぞれ、全日制普通科進学校2校、商業高校1校、工業高校2校および外国語科設置校1校である。事情により1年のみや3年のみからしかデータが得られなかった学校もあるため、進学校と工業高校は2校ずつとなっている。学校が違えば、同じ進学校、工業高校と言えども条件は異なる。が、ここではその差は無視して、同じ学校のグループとして統計処理をした。このことは、統計分析の際、考慮の一端に入れておかななくてはならない。

外国語科設置校は、同時に大学進学率の面では進学校と言える。したがって、外国語科設置校の生徒は、大学受験と無縁なわけではないことも付け加えておく。

学校別、男女別、学年別、学習動機別の被験者の内訳は、表1のようになっている。

表 1: 被験者の内訳

| | 1年 (337) | | 3年 (292) | |
|-----------|----------|-----|----------|-----|
| | 男 | 女 | 男 | 女 |
| 外国語科(157) | 17 | 61 | 12 | 67 |
| 商業高校(125) | 11 | 40 | 23 | 51 |
| 進学校 (231) | 78 | 41 | 94 | 18 |
| 工業高校(116) | 84 | 5 | 24 | 3 |
| 計 (629) | 190 | 147 | 153 | 139 |
| 学習動機別 | 1 グループ | 319 | | |
| | 2 グループ | 310 | | |

4.2 調査用紙と調査手順

Hyland (1994) が使用した日本語版調査用紙とほぼ同じ調査用紙を使用した (資料参照)。ただし、この調査用紙の質問項目は抽象的で、わかりにくい語句もあるため、多少注釈を付け加えた。注釈は、主に活動の例であるが、このように、例を提示することについては賛否両論がある (木村 1995, 山下 1995, 尾関 1995)。両方のやり方で研究を行い、その結果を比較検討してみることが今後望まれるであろう。ここでは、本調査によって得られた結果と、先行研究結果との比較も行うが、その際、調査用紙に多少の違いがあったことを念頭におかなくてはなるまい。

調査用紙の信頼性については、筆者の予備調査で、比較的信頼できるという調査結果を出しているので、被験者は違うが、同じ高校生であることから、同程度の信頼性があるものと判断する。(本研究においては、各独立変数間に交差効果が見られたため、Cronbach Alpha が計算できなかった。)

学習スタイルについての質問項目のほかに、生徒の個別データ (性別, 学年, 英語学習動機, 在学) を得るための項目も設けられている。学習動機の区分については、調査用紙の 1 と 2 が 1 グループ, 3, 4, 5 が 2 グループとして分類された (資料 1 参照)。

調査手順は、各校 1 年と 3 年から 2 クラス (事情により、1 クラスのみ, 1 学年のみの場合もある) を選び、各校の英語科教員の指導のもと、調査用紙に答えてもらった。

4.3 データ分析

本研究におけるデータ分析の方法は、まず、全体の好みのスタイルの傾向を見るため、全体のデータ (平均, 標準偏差) を出し、先行研究の結果と比較する。次に、統計ソフト SPSSPC+ により

4 元多変量分散分析 (four-way multivariate analysis of variance) を行い、性別, 学年別, 学習動機別, 在学別による、スタイルの好みの差またはそれぞれの独立変数の交差による効果 (interactional effects) を見る。

本研究のデザインでは、従属変数が六つ (Auditory, Visual, Kinesthetic, Tactile, Individual, Group learning) あるため、多変量分散分析が不可欠である。個別の分散分析をたくさん重ねて行くと、統計的有意差が出やすくなってしまい、本当は統計的に有意水準に達しないものが、有意差として報告されてしまうことが多い。Brown (1993) は、個別の分散分析を二つ以上行う場合には (すなわち F-検定や t-検定を二つ以上行う場合には)、検定回数が一つ増すごとに有意水準を半分に下げることがを提案している。

また、本研究には、独立変数が四つある (性別, 学年別, 学習動機別, 在学別)。個別データは、この四つの変数のそれぞれに属しているため、この四つの変数間の交差による効果を調べることも不可欠となる。この結果、本研究においては、4 元多変量分散分析が不可欠になるわけである。

4 元多変量分散分析の結果、それぞれの独立変数による交差効果が見られれば、その交差効果に従って、単変量分散分析 (univariate F-tests) を行い、さらに記述統計 (descriptive statistics) を見ながら、交差効果の意味を検証する。交差効果が見られない場合は、個々の独立変数を主要効果 (main effects) とした解析を行う。

統計的に有意とみなす水準は、 $P < .05$ とする。すなわち、好みの差としてここに数字に現れたものが、5% まででは単なる偶然による差かもしれない可能性があるという水準までを許容範囲とする。

5 結果

5.1 研究課題 (1) 全体の好みの傾向

高校生の好む学習スタイルの全般的な傾向は表 2 (次ページ) のようになった。

Reid の分析方法に従えば、このうち、13.50 以上のものは主要な好みのスタイルであり、11.50 から 13.49 までのものは二義的な好みのスタイル、それ以下のものは、無視してもよい好みのスタイルとされている。したがって、ここでは、どのスタイルも高校生が強く好むというまでにはいたらないが、Auditory learning が二義的な好みのスタイルとして選ばれている。この結果を先行研究結

表 2: 全体の好みの傾向

| | Aud. | Vis. | Kines. | Tac. | Indiv. | Group |
|----|-------|------|--------|-------|--------|-------|
| 平均 | 12.59 | 9.69 | 10.13 | 10.73 | 11.00 | 9.86 |
| SD | 2.96 | 2.88 | 3.64 | 3.37 | 4.13 | 4.24 |

注1 省略記号は以下のことを表す。

Aud. = Auditory learning
 Vis. = Visual learning
 Kines. = Kinesthetic learning
 Tac. = Tactile learning
 Indiv. = Individual learning

注2 平均 13.50以上 主要学習スタイル
 11.50から13.49 二義的学習スタイル
 それ未満 無視してよいスタイル

表 3: 先行研究結果との比較

| | Aud. | Vis. | Kines. | Tac. | Indiv. | Group |
|-----------------|-------|-------|--------|-------|--------|-------|
| 本研究の被験者 | 12.59 | 9.69 | 10.13 | 10.73 | 11.00 | 9.86 |
| Reid (1987) | 12.67 | 12.52 | 13.29 | 13.32 | 12.05 | 10.35 |
| Hyland(1994) | 13.33 | 11.93 | 13.00 | 13.18 | 12.32 | 11.06 |
| Yamashita(1995) | 13.05 | 10.94 | 12.61 | 13.28 | 12.42 | 10.79 |
| 木村 (1995) | 9.84 | 10.42 | 8.68 | 11.04 | 10.67 | 8.64 |

*Hyland のスコアは、山下 (1995) に従って、Reid のもと
 もとのスケールに直してある。

果と比較すると表 3 のようになる。

本研究の被験者のデータは、他のものに比較すると全体的に数値が低い、主要な好みのスタイルがないことや、Auditory learning が二義的好みのスタイルとして選ばれている点 (木村 (1995))

表 4: 単変量分散分析 学校別 性別 動機別

| variable | Hypoth. SS | Error SS | Hypoth. MS | Error MS | F | P |
|----------|------------|-------------|------------|----------|---------|---------|
| Aud. | 5.98115 | 4872.37413 | 1.99372 | 8.16143 | .24429 | .865 |
| Vis. | 46.64530 | 4892.88592 | 15.54843 | 8.19579 | 1.89712 | .129 |
| Kines. | 58.89391 | 7111.01045 | 19.63130 | 11.91124 | 1.64813 | .177 |
| Tac. | 38.87120 | 6421.98608 | 12.95767 | 10.75710 | 1.26451 | .307 |
| Indiv. | 323.41862 | 19476.68488 | 107.80621 | 15.87384 | 6.79144 | .000*** |
| Group | 57.38919 | 9711.57317 | 19.12973 | 16.26729 | 1.17596 | .318 |

表 5: 単変量分散分析 学校別 動機別

| variable | Hypoth. SS | Error SS | Hypoth. MS | Error MS | F | P |
|----------|------------|-------------|------------|----------|---------|--------|
| Aud. | 28.86689 | 4872.37143 | 9.62230 | 8.16143 | 1.17900 | .317 |
| Vis. | 21.85625 | 4892.88592 | 7.28542 | 8.19579 | 0.88892 | .447 |
| Kines. | 94.43619 | 7111.01045 | 31.47873 | 11.91124 | 2.64278 | .048* |
| Tac. | 76.97153 | 6421.98608 | 25.65718 | 10.75710 | 2.38514 | .068 |
| Indiv. | 265.92511 | 19476.68488 | 88.64170 | 15.87384 | 5.58414 | .001** |
| Group | 141.81751 | 9711.57317 | 47.27250 | 16.26729 | 2.90598 | .034* |

表 6: 単変量分散分析 学校別 学年別

| variable | Hypoth. SS | Error SS | Hypoth. MS | Error MS | F | P |
|----------|------------|-------------|------------|----------|---------|--------|
| Aud. | 6.84005 | 4872.37413 | 6.84005 | 8.16143 | .83809 | .360 |
| Vis. | 26.26399 | 4892.88592 | 26.46399 | 8.19579 | 3.22897 | .073 |
| Kines. | 116.29003 | 7111.01045 | 116.29003 | 11.91124 | 9.76365 | .002** |
| Tac. | 54.13320 | 6421.98608 | 54.13320 | 10.75716 | 5.63232 | .025* |
| Indiv. | 97.40405 | 19476.68488 | 97.40405 | 15.87384 | 6.13613 | .014* |
| Group | 17.31286 | 9711.57317 | 17.31286 | 16.26729 | 1.06427 | .303 |

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

とは一致しない)、Group learning より、Individual learning を好む傾向など、共通した点が多いと言える。

5.2 研究課題 (2) 性別、学年別、学習動機別、在学期別による好みの差

5.2.1 交差効果から見た好みの傾向

性別、学年別、学習動機別、在学期別の四つの独立変数について、まず、それぞれの交差による効果があるかどうかを 4 元多変量分散分析で調べたところ、Pillais, Hotelling's, Wilks の全ての検定において、以下のものには交差効果は見られなかった。

- 四つの独立変数による 4 元交差
- 学校別、学年別、動機別
学校別、学年別、性別
学年別、性別、動機別 の 3 元交差
- 性別、動機別
学年別、動機別
学年別、性別
学校別、性別 の 2 元交差

交差効果が見られたのは、以下の三つにおいてである。

- 学校別、性別、動機別 (p=.018)
- 学校別、動機別 (P=.009)

・学校別, 学年別 (P=.015)

この三つについての単変量分散分析は表 4, 表 5, 表 6 (前ページ) のとおりになっている。

このことから, 以下の部分について, 統計的に有意な好みの差があることがわかる。

- (1) 学校別, 性別, 学習動機別の 3 元交差における Individual learning の好みの差
- (2) 学校別と学習動機別の 2 元交差における Kinesthetic, Individual, Group learning の好みの差
- (3) 学校別と学年別の 2 元交差における Kinesthetic, Tactile, Individual learning の好みの差

このうち, (2) の Individual learning の好みの差は, (1) の 3 元交差の一部に含まれるため, (2) では, Kinesthetic, Group learning の差のみを見ていくこととする。

この交差効果はどう解釈できるのだろうか。その意味を解釈するために, それぞれの記述統計を見ることにする。学校別で, 性別, 動機別にした記述統計, 学校別で動機別の記述統計, 学校別で学年別の記述統計は表 7, 8, 9 のようになっている。ここでは, それぞれ, 統計的に有意差と認められた従属変数の記述統計のみをのせる。

この記述統計表から, 交差効果の意味が, 以下のようにわかってくる。

(1) 3 元交差効果の意味

- ①全体としては, 外国語科設置校, 普通科進学

表 7: 記述統計 学校別, 性別, 動機別
Individual learning

| 学校 | 性別 | 動機 | Indiv. |
|-----|----|----|---------|
| 外国語 | 男 | 1 | 11.8333 |
| | | 2 | 11.0870 |
| | 女 | 1 | 11.2273 |
| | | 2 | 11.1698 |
| 商業 | 男 | 1 | 10.8966 |
| | | 2 | 8.8000 |
| | 女 | 1 | 9.9138 |
| | | 2 | 10.7879 |
| 普通科 | 男 | 1 | 11.6932 |
| | | 2 | 12.5373 |
| | 女 | 1 | 10.0370 |
| | | 2 | 11.3750 |
| 工業 | 男 | 1 | 9.6588 |
| | | 2 | 10.5652 |
| | 女 | 1 | 17.2500 |
| | | 2 | 5.7500 |

表 8: 記述統計 学校別, 動機別
Kinesthetic, Group learning

| 学校 | 動機 | Kincs. | Group |
|-----|----|---------|---------|
| 外国語 | 1 | 9.5357 | 9.5000 |
| | 2 | 11.5194 | 10.1628 |
| 商業 | 1 | 10.2184 | 11.0230 |
| | 2 | 11.3421 | 10.3684 |
| 普通科 | 1 | 9.0435 | 9.3565 |
| | 2 | 9.3621 | 8.6466 |
| 工業 | 1 | 9.7500 | 10.0000 |
| | 2 | 11.2222 | 11.3333 |

表 9: 記述統計 学校別, 学年別
Kinesthetic, Tactile, Individual learning

| 学校 | 学年 | Kincs. | Tac. | Indiv. |
|-----|----|---------|---------|---------|
| 外国語 | 1 | 11.5000 | 11.3205 | 10.6154 |
| | 3 | 10.8354 | 11.1772 | 11.7595 |
| 商業 | 1 | 10.7059 | 11.5686 | 9.2941 |
| | 3 | 10.4595 | 10.5541 | 11.0405 |
| 普通科 | 1 | 10.0756 | 11.1261 | 10.8655 |
| | 3 | 8.2768 | 9.5536 | 12.7143 |
| 工業 | 1 | 9.5955 | 10.2584 | 9.8652 |
| | 3 | 11.7407 | 11.2963 | 10.2963 |

校の生徒のほうが, 商業高校, 工業高校の生徒より, Individual learning を好む。

- ②外国語科設置校では, 男女とも, 学習動機が 1 グループ (英語は好きではないが高校の単位か, 大学受験のためにのみ学習する) の生徒のほうが 2 グループ (英語が好きで受験以外に学習動機がある) の生徒より, Individual learning に対する好みが高い。

- ③普通科進学校では, 男女とも, 学習動機が 2 グループの生徒のほうが, 1 グループの生徒より, Individual learning に対する好みが高い。

- ④商業高校では, 男子は 1 グループが, 女子は 2 グループが, Individual learning に対する好みが高い。

- ⑤工業高校では, 男子は 2 グループが, 女子は 1 グループが, Individual learning に対する好みが高い。(ただし, 工業高校女子のサンプル数は非常に少ない)

交差をグラフにするとわかりやすいので, グラフをのせておくことにする。(図 1)

このうち, 特に②と③の差は興味深い。外国語科設置校では, 高校の単位取得か大学受験だけが英語学習動機とする生徒のほうがより Individual learner であるのに対し, 普通科進学校では, 英語が好きで, 受験以外にも学習動機があるという

生徒のほうが、より Individual learning を選んでいる。この差は、英語学習には何が必要かについての、両者の考え方の差であろうか。

(2) 学校別、動機別の2元交差効果の意味

Kinesthetic learning については、

- ①全体として、どの学校においても、学習動機が2グループの生徒のほうが1グループの生徒より Kinesthetic learning を好んでいる。
- ②外国語科設置校、商業高校、工業高校では、学習動機が2グループの生徒のほうがはるかに Kinesthetic learning を好む（外国語科設置校で特に差が激しい）のに対し、普通科進学校では、グループ間の差があまりない。そのことが交差効果に反映している。
- ③普通科進学校は Kinesthetic learning に対する好みは、他の3校に比べ、かなり低い。

Group learning については、

- ④全体としては、商業高校、工業高校の生徒のほうが、外国語科設置校、普通科進学校の生徒より、Group learning についての好みが高い。
- ⑤外国語科設置校、工業高校においては、動機

図1: 3元交差効果のグラフ
Individual learning

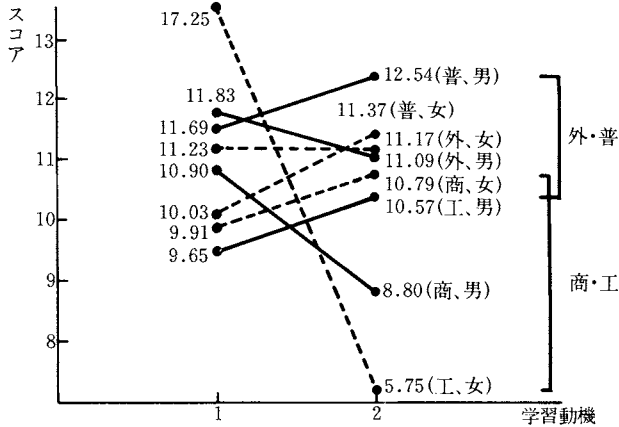


図2: 学校別、学習動機別2元交差のグラフ

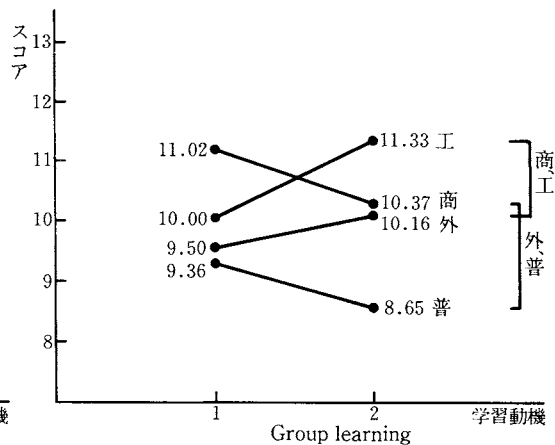
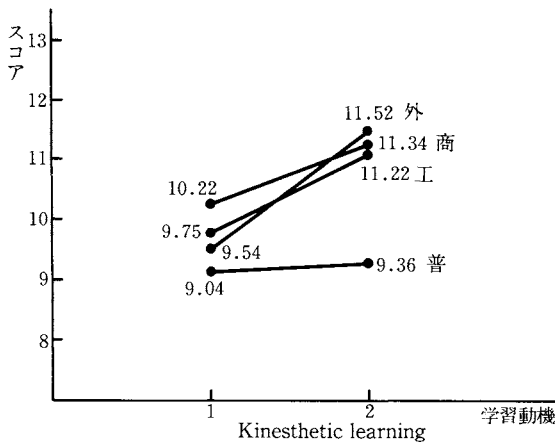


図3: 学校別、学年別2元交差効果のグラフ

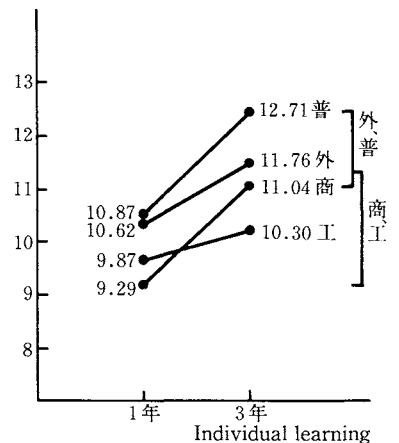
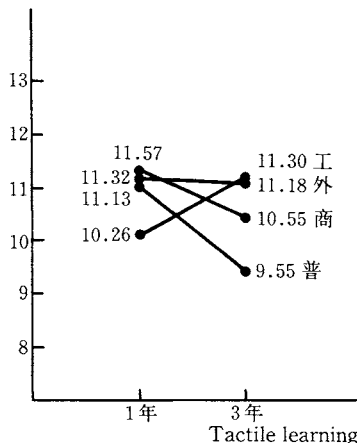
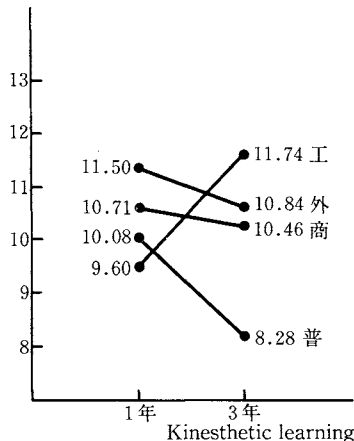


表 10: 記述統計 性別

| 性別 | Aud. | Vis. | Kines. | Tac. | Indiv. | Group |
|----|-------|------|--------|-------|--------|-------|
| 男 | 12.19 | 9.90 | 9.40 | 10.21 | 11.17 | 9.37 |
| 女 | 13.07 | 9.44 | 11.00 | 11.35 | 10.81 | 10.45 |

表 12: 記述統計 学習動機別

| 動機別 | Aud. | Vis. | Kines. | Tac. | Indiv. | Group |
|-----|-------|------|--------|-------|--------|-------|
| 1 | 12.36 | 9.85 | 9.60 | 10.49 | 10.66 | 10.00 |
| 2 | 12.82 | 9.52 | 10.66 | 10.97 | 11.36 | 9.72 |

が2グループの生徒のほうが、1グループの生徒より、Group learning を好んでいるのに対し、商業高校、普通科進学校の生徒は、その逆である。そのことが交差効果に反映している。

この交差効果を表すグラフは図2のようである。全体として、学習動機が2グループの生徒のほうが、1グループの生徒より Kinesthetic learning に対する好みが高いという結果は、筆者の予備調査結果と一致している。高校の単位取得か大学受験のためにのみ仕方なく英語を学習するという生徒は、それ以外には英語学習の目的がないため、生徒の活動が中心となるような Kinesthetic learning を好まないのは当然と言えよう。

(3) 学校別、学年別の2元交差から

- ①外国語科設置校、商業高校、普通科進学校においては、Kinesthetic learning に対する好みは、学年が進むにつれて低くなる（商業高校ではやや下がるのみだが、普通科進学校ではかなり下がる）のに対し、工業高校では高くなる。
- ②外国語科設置校、商業高校、普通科進学校においては、Tactile learning の好みは、学年が進むにつれて低くなる（外国語科ではやや下がるのみ）のに対し、工業高校では、高くなる。
- ③外国語科設置校、商業高校、普通科進学校においては、学年が進むにつれて、Individual learning に対する好みはかなり増すのに対し、工業高校ではこの変化がやや少ない。

この交差効果は、図3に表示する。

学年が進むにつれて、Individual learning に対する好みは上がり、他のスタイルの好みは下がる傾向は、山下(1995)と一致している。やはり大学受験勉強による影響がうかがえる。工業高校だけが、この影響の受け方が少ない。

表 11: 記述統計 学年別

| 学年別 | Aud. | Vis. | Kines. | Tac. | Indiv. | Group |
|-----|-------|------|--------|-------|--------|-------|
| 1年 | 12.84 | 9.71 | 10.37 | 11.00 | 10.31 | 10.65 |
| 3年 | 12.30 | 9.66 | 9.84 | 10.41 | 11.81 | 8.96 |

表 13: 記述統計 学校別

| 学校別 | Aud. | Vis. | Kines. | Tac. | Indiv. | Group |
|-----|-------|-------|--------|-------|--------|-------|
| 外国語 | 13.03 | 9.38 | 11.17 | 11.25 | 11.19 | 10.04 |
| 商業 | 12.58 | 9.90 | 10.56 | 10.97 | 10.32 | 10.82 |
| 普通科 | 12.66 | 9.59 | 9.20 | 10.36 | 11.76 | 9.00 |
| 工業 | 11.84 | 10.06 | 10.09 | 10.50 | 9.97 | 10.31 |

5.2.2 個別変数による好みの差の記述統計

今までの統計解析で、四つの独立変数すべてについて、何らかの形で交差効果が見いだされた。交差効果が現れた場合、それが個々の変数を主要効果とした分析より優先する（実際、交差効果の分析のほうが、いろいろなことが細かくわかる。Hatch and Lazaraton, 1991）ため、個別変数による好みの差の解析は行わないが、それぞれの記述統計を示しておきたいと思う。それぞれの記述統計は、表10, 11, 12, 13のようになっている。

6 結果のまとめ

ここで、今までの統計解析によって得られた結果を、箇条書きでまとめておきたいと思う。

(1) 全体のデータから

- ①主要なスタイルの好みは示さない
- ②Auditory learning が二義的好みのスタイル
- ③先行研究結果と似た傾向

(2) 学習スタイル別によるまとめ

①Auditory learning

どの学校においても、また、性別、学年別、学習動機別を問わず、全体的に好みが高い学習スタイル（どの統計でも、グループ間に有意差なし）。日本人の高校生は、講義など、人の話を聞いて学ぶことが好きという点では、あまり個人差が見られないようだ。

②Visual learning

どの学校においても、また、性別、学年別、学習動機別を問わず、全体的に好みが高い学習スタイル（どの統計でも、グループ間に有意差なし）。

③Kinesthetic learning

- 学習動機が2グループ（英語が好きで勉強する、将来英語を生かした職業につくなど、受

験以外に動機がある)の生徒は、1グループ(高校の単位習得や大学受験のためだけに仕方なく勉強する)の生徒に比べ、この学習スタイルを好む。

- ・普通科進学校の生徒は、動機にかかわらず、この学習スタイルは好まない。
- ・外国語科設置校、商業高校、普通科進学校では、3年になるとこの学習スタイルに対する好みは下がる(商業高校はわずかに下がるのみ)が、工業高校では、逆に好みが増す。

④Tactile learning

- ・外国語科設置校、商業高校、普通科進学校では、3年になるとこの学習スタイルに対する好みは下がる(外国語科はわずかに下がるのみ)が、工業高校では、逆に好みが増す。

⑤Individual learning

- ・全体として、外国語科設置校、普通科進学校の生徒のほうが、商業高校、工業高校の生徒より、このスタイルを好む。
- ・外国語科設置校では、学習動機が1グループの生徒のほうが、2グループの生徒よりこのスタイルを好む。
- ・普通科進学校では、その逆である。
- ・商業高校と工業高校では、性別と学習動機別により、このスタイルの好みには差が出る。
- ・外国語科設置校、商業高校、普通科進学校では、3年になると、この学習スタイルに対する好みは増すが、工業高校では、あまり変わらない。

⑥Group learning

- ・全体としては、商業高校、工業高校の生徒のほうが、外国語科設置校、普通科進学校の生徒より、この学習スタイルを好む。
- ・外国語科設置校、工業高校では、動機が2グループの生徒のほうが、1グループの生徒より、この学習スタイルを好むが、普通科進学校と商業高校ではその逆である。

(3) 学校別のまとめ

①外国語科設置校

全体として、Kinesthetic, Tactile に対する好みは、他校より強く、特に、学習動機が2グループの生徒の Kinesthetic learning に対する好みは強い。外国語科設置校では、外国人教師も多く、体験的、実習的で、生徒の言語活動中心の授業も多いためか、この学習スタイルに対する抵抗感が生徒の間にはないのだ

らう。しかし、反面、Individual learning に対する好みも強く、特に3年生になると、Kinesthetic, Tactile learning に対する好みは下がるなど、大学受験勉強の影響も見られる。

②商業高校

全体として、Individual learning より、Group learning を好む。Kinesthetic, Tactile learning に対する好みも比較的高く、特に学習動機が2グループの生徒は、Kinesthetic learning を好む。このような面では、体験的で、生徒の活動中心の授業は、受け入れられやすいと言えよう。商業高校では、他教科でも実習的な科目が多いため、このような学習スタイルに抵抗が少ないのではないだろうか。しかし、やはり、3年生になると、Kinesthetic, Tactile learning に対する好みは下がり、Individual learning に対する好みが増すのは、進路の影響であろうか。

③普通科進学校

Individual learning を好み、特に、学習動機の2グループの生徒のほうが、より Individual learning を好み、Group learning を好まない。Kinesthetic, Tactile learning に対する好みは低く、3年になると顕著に低くなる。典型的な大学受験学習スタイルで、生徒の言語活動中心の授業に対する抵抗感は強いかもしれない。

④工業高校

全体として、Individual learning より、Group learning を好む。Kinesthetic, Tactile learning において、他校は、3年になると好みは低くなるのに対し、工業高校では、逆に好みが増すところに大きな特徴がある。工業高校では、やはり、他教科でも体験的、実習的な授業が多いため、このような学習スタイルに抵抗がないのであろう。そうした学習経験を通して学年が進むにつれ、好みが増していくというのは、大変興味深い。

7 クラスルームへの示唆

この結果を、われわれは、日々の教授法にどのように生かしていけばよいのだろうか。

本研究で明らかになったことは、まず、学習者の好みの学習スタイルには、性別、学年別、学習動機別、在学別による個人差がかなりの程度ある、ということである。この個人差に対する理解

を抜きにして、よい教授スタイルを語ることはできない。学習者の個人差に対応していくことこそが、学習者中心の英語教育と言えるからである。だが、そこでわれわれは、問題につきあたる。コミュニケーション重視の授業、生徒の言語活動重視の授業をしようとすれば、当然、Kinesthetic, Tactile, Group learning を多く授業に取り入れようとするが、これらの学習スタイルを好まないとする生徒にはどうしたらよいのか。これは、筆者が常に直面している問題であり、同じ問題を抱えている筆者の友人も多い。

Kinesthetic, Tactile, Group learning を好まないとする生徒に対し、急激にそれを押しつけようとしても無理である。まずは、そうした生徒の好みに関して、認識し、理解を示してやらねばなるまい。だが、外国語科設置校のデータや、Hylandの留学期間が長い学生のデータ、山下の帰国子女のデータが示すように、Kinesthetic, Tactile, Group learning の経験が増すことにより、学習スタイルの好みが変わることがありうるのもまた事実である。したがって、われわれ教師は、生徒の個人差を見きわめながら、じっくりと時間をかけながら、新しい教授スタイルを少しずつ提示していくことが大切なのではなからうか。

8 本研究の欠点と今後の研究の方向性

最後に、この研究の欠点と今後の研究の方向性を示しておきたい。

本研究の最大の欠点は、被験者のサンプリングの偏りである。工業高校には女子がきわめて少なく、外国語科と商業高校には男子が少なかったが、

統計的により正確なデータを出すためには、それぞれ最低 30 の被験者が必要であると言われている (Brown, 1993)。この条件を満たした形で、研究が行えることが望ましい。

次に、調査用紙の信頼性である。本研究で用いた調査用紙は、筆者の予備調査で使われたときは、信頼性が確認されているが、被験者が違えば当然信頼性も変わるため、その信頼性を確認できなかったことはやはり不備と言えよう。

日本人の学習スタイルについての研究は、近年かなり多くなってきた。それをまとめて、比較検討してみると、面白い傾向が見られるのではなからうか。いずれにせよ、今後、さらに多くの研究者が多種多様な被験者で研究を行っていくことが、よりよい研究方法の発見と、より正確なデータ収集と、より深い学習者への理解につながっていくであろう。

9 おわりに

本研究の実施にあたり、多くの方々のご協力をいただいた。データ収集に際しては、埼玉県立高校 5 校と、東京都立高校 1 校の英語科の先生方と生徒の皆様にご協力いただき、また、筆者の予備調査については、テンプル大学ジャパンの Dr. Rod Ellis に貴重なコメントをいただいた。データ分析に関しては、同大学博士課程において筆者と同期である Martin Willis, Sayoko Yamashita 両氏に助言をいただき、調査用紙の信頼性については、選考委員の大友賢二先生より、コロンビア大学英語教授法修士課程時代にご教授いただいた。ここに深く感謝の意を表したい。

参考文献

- * Brown, J.D. (1993). Class lecture at Temple University Japan.
- * Hatch, E. and Lazaraton, A. (1991). *The research manual. Design and statistics for applied linguistics.* NY: Newbury House.
- * Hyland, K. (1994). The learning styles of Japanese students. *JALT Journal*, 16-1, 55-74.
- Kimura, Y. (1995). Personal talk at the JALT conference, Nagoya, Japan.
- * 木村裕二. (1995). 『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』 *STEP BULLETIN* Vol. 7. 東京: 日本英語検定協会.
- Okada, J. (1995). *Learning style preferences of high school students.* Unpublished paper presented at the JALT conference. Nagoya, Japan.
- * Ozeki, N. (1995). *Learning styles of Japanese students.* Paper presented at the JALT conference. Nagoya, Japan.
- * Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-111.
- * Yamashita, S. (1995). The learning style preferences of Japanese returnee students. *ICU Language Research Bulletin*. 『語学研究』 10.

資料

資料 1: 学習方法に関するアンケート

学年 _____ 学科 _____ 性別 男・女

1 あなたは、文系ですか、それとも理系ですか。または、文系的科目(英語, 国語, 社会など)と理系的科目(数学, 理

科)のどちらが好きですか。(文系・理系)

2 あなたの英語学習の動機は次のうちどれですか。最もあなたの動機と近いものをひとつ選んでください (○をつけてください)。

- (1) 高校の単位をとるため、英語は好きではないが、勉強しなくてはならない。
- (2) 大学、専門学校などに試験があるから、英語は好きではないが仕方なく勉強しなければならない。
- (3) 大学、専門学校などの試験とは関係ないが、英語は好きだから勉強して楽しい。
- (4) 大学、専門学校などに試験があるし、また、自分でも英語は好きなので、英語は勉強して楽しい。
- (5) 自分が将来つきたい職業と英語は深い関係がある。英語は常に好きだし、勉強してやりがいを感じる。

▷回答方法

学習方法は人によって様々です。視覚や聴覚を使うことによって効果的に学習できる人や、実際に身体で覚える学習方法を

好む人もいます。

このアンケートは、高校生の皆さんがどんな学習方法を好むのかを知り、今後の英語の授業に役立てようとするものです。

アンケートのそれぞれの項目を読み、あなたの英語学習にあてはめて回答してください。英語学習および英語の授業に関することのみで答えてください。

回答は、強くそう思う、そう思う、どちらでもない、そう思わない、強くそう思わない、のうちいずれかとし、適切な欄に○をつけてください。

記入の際は、深く考えず、直感的に回答してください。そして、一度回答したら、後からそれを変更しないようにしてください。できるだけペンを使用してください。

資料2: アンケート

| | 強く
そう思う | そう思う | どちら
でもない | そう
思わない | 強くそう
思わない |
|--|------------|------|-------------|------------|--------------|
| 1. 先生がやり方を説明してくれるとわかりやすい。(本でやり方を読むより) | | | | | |
| 2. クラスで何かをやりながら学習するのが好きである。☆注1 | | | | | |
| 3. ほかの生徒と一緒に何かをやるほうが能率的に学習できる。(一人より) | | | | | |
| 4. グループ学習のほうが効果的に学習できる。(一人より) | | | | | |
| 5. クラスでは、ほかの生徒と一緒に勉強するときに一番よく学習できる。(一人より) | | | | | |
| 6. 先生が黒板に書いたものを読むほうが、よく学習できる。(話を聞くより) | | | | | |
| 7. クラスで誰かにやり方を教えてもらうほうが、よく学習できる。(やり方を読むより) | | | | | |
| 8. クラスで何かをやるとよく学習できる。☆注1 | | | | | |
| 9. クラスで聞いたことのほうが、読んだことよりもよく覚えている。 | | | | | |
| 10. 読んだ時のほうが説明をよく覚えている。(聞いた時より) | | | | | |
| 11. 何かを学習するとき、モデルを作ったほうがよく学習できる。 | | | | | |
| 12. 自分で説明を読んだときのほうがよく理解できる。(人から聞いた時より) | | | | | |
| 13. 一人で学習するほうが物事をよく覚えられる。(グループより) | | | | | |
| 14. クラスの課題で何かを作成するほうがよく学習できる。□注2 | | | | | |
| 15. クラスで習ったことを実際に自分で試しながら学習するのが好きだ。 | | | | | |
| 16. 絵や図などを描きながら勉強するほうがよく学習できる。 | | | | | |
| 17. 先生が講義をするほうがよく勉強できる。(自分で何かを読むより) | | | | | |
| 18. 一人でやるほうがよく学習できる。(グループより) | | | | | |
| 19. クラスでロールプレイをやるほうがよく物事が理解できる。△注3 | | | | | |
| 20. クラスで誰かの話を聞くほうがよく学習できる。(見たり読んだりするより) | | | | | |
| 21. 二、三人の生徒と一緒に一つの宿題をやるのが好きだ。(一人より) | | | | | |
| 22. 自分で何かを作ると、学習したことをよく覚えている。□注2 | | | | | |
| 23. ほかの生徒と一緒に勉強するほうが好きだ。(一人より) | | | | | |
| 24. 人の言うことを聞くより、読むほうがよく学習できる。 | | | | | |
| 25. クラスの課題として何かを作成するのが好きだ。□注2 | | | | | |
| 26. クラスで、関連ある活動に参加するとき一番よく学習できる。×注4 | | | | | |
| 27. クラスでは一人のほうがよく学習できる。(グループ、ペアより) | | | | | |
| 28. 一人で課題に取り組むほうが好きだ。(他の人と一緒にやるより) | | | | | |
| 29. 講義を聞くより教科書や参考書を読んだほうがよく学習できる。 | | | | | |
| 30. 一人で勉強するのが好きだ。(他の人と一緒にやるより) | | | | | |

☆注1 “何かをやる”とは、机にむかって授業を受けるのではなく、自分が実際に体を動かしてする活動のこと。例：体を動かすような英語のゲーム、教室の中を移動して、クラスの友達に英語で何かを聞き合うなど。

□注2 “何かを作る”とは、自分の手でする作業をさす。例：読んで理解したことを絵、図でまとめる、カードを作る、英文タイプ、など。

△注3 “ロールプレイ”とは、ある場面を設定して、自分がその人になりきって英会話をしてみる活動。劇に近い。

×注4 “関連ある活動”とは、先生の話や本から学んだことを、自分で実際に使ってみる活動。

生徒の書いた英作文のコミュニケーション

愛知県立千種高等学校教諭

木村 友保

資料: p. 125~p. 126

1 調査の動機と目的

1993年から始まったライティング指導(注1)は、英語による生徒とのコミュニケーションを目指すものであった。英文日記(Journal)という形式で指導した。生徒の書く英作文は、意味の結びつきがあり、ある程度のまとまりをもった英文であった。その内容は、全体的にはよく理解でき、読むことがとても楽しかった。「英作文のコミュニケーション」(注2)と言う時、それはまさにこの「全体的にはよく理解できる」という感覚を指す。その度合の測定が調査の主な目的である。

筆者は、自分の生徒の英作文を読んでよくわかった。しかし、このような感想は筆者以外の読み手にも可能だろうか。たとえば、まったく日本の教育現場を知らない、英語を母国語としている人々(以下、ネイティブと略す)にはどうか。また、同じ日本人の英語教師でも、筆者とは異なる教育現場の人々(以下、JTE)にはどうか。

本調査では、ウェールズ、イングランドおよびカナダに住む筆者の友人とその友であるネイティブ6名に、生徒の書いた英作文の審査をお願いした。また、ベテランのJTE6名にも同じ審査をお願いした。依頼したことは、生徒の書いた英作文を読んで、その英文が与える情報にもとづいて審査員が感じる「自然な英文」を提供してもらうことである。

このような英文を reformulation (注3)と呼び、予め生徒から提供されている日本語の大意と比較することによって、コミュニケーションを測る。内容的に見て食い違う箇所が少なければ少ないほど、コミュニケーションは高いと評価できる。また、審査する人の読解力や審査する状況の違いは

当然あると想像されるが、同じ判定が数多くの審査員から出されれば出されるほど、その評価は確かなものと考えられる。

この調査では、他にコミュニケーションを低くさせている原因を探る。そして、最後に審査員が「理解困難」と判定した英作文があるとしたら、その原因を探り、その結果にもとづいて、そのような英作文を書いた生徒をどのように指導していくかを考える。

2 データ収集の方法

2.1 英作文の収集の方法

筆者のライティング指導に応じた生徒の数は100名を超えるが、1995年5月22日まで続てきた生徒の中から、異なる年度の者をそれぞれ5名、計10名選んだ。各生徒の英作文の中から、ある程度の間隔をあけて、また内容面から判断して15回分を選んだ。

2.2 審査用紙の収集方法

10名分の英作文を1セットとして、12名の審査員に郵送する。先入観をもって英文を読まないようにと、各セットの審査用紙に書かれた英文は、提示の順番をいろいろと組み替えた。

審査員は、1人の生徒の日記について三つのセクションからなる審査用紙を受け取る。第一のセクションには、便宜的に番号を付けた英文日記がタイプされている。第二のセクションには、Reformulation を書くスペースが用意されている。第三のセクションは、Difficult Parts と呼ばれ、何度読んでもわからない場合、「わからない」と書いたり、理解は難しいが文脈から推測して解釈を書いた、などというコメントが書けるような

っている。

審査員が書く Reformulation と Difficult Parts を筆者が望むように、また審査員間であまり書き方に違いが出ないようにするために、正式な調査を始める前に予備調査をした。その予備調査で受けた質問や要望を参考に、資料 1 に示したような審査用紙を作成した。

2.3 審査員の選出方法

ヒューズとラスカラトウ（1982年）の調査報告によれば、教師でないネイティブはギリシャ人の学生が書いた英文を読み、それを評価する時、ほぼいつもその文章の「理解度」(intelligibility) を基準にしたと発表している。そこで、本調査でも、ネイティブで教師でない審査員を6名選出した。その内訳は次のとおり。

クリス・ルイスさん（以下 CL と略す）は、マンチェスター生まれの40歳代の女性で、現在は北ウエールズに住む。リーズ大学（数学・物理）とハル大学（教育）卒業の事務職員である。

ウエールズに住むもう一人の審査員バリー・ブロードメドーさん（BB）は、北ウエールズ生まれの50歳代の男性で、リバプール大学卒業後、様々な職歴をもち、詩を書くことが趣味。クリスさんの妹の夫である。

イングランドに住む審査員はベリル・ホドソンさん(BH)とスティーブ・ホドソンさん(SH)で、筆者の友人夫妻。二人ともロンドン近郊生まれで、現在はレディングに住んでいる。夫はかつては車のセールスマンをやっていたが、今はもう退職してボランティア活動を精力的にやっている。妻は専業主婦である。二人とも50歳代で、義務教育を終えた後、専門学校で実務教育を受けた。

カナダの二人の審査員は、オンタリオ州のストラットフォードの地方新聞社、ビーコン・ヘラルドに勤める。ベバリー・ニープさん(BN)は、筆者が1970年の大阪の万国博覧会で知り合って以来文通を続けている友人で、40歳代の女性で、秘書をやっている。ロン・カーソンさん(RC)は、トロント生まれの40歳代の男性で、モーホーク大学でジャーナリズムを専攻し、現在は編集長を務める。ベバリーさんの友人である。

JTEの審査員は次のとおり。すべて筆者の友人で、同じ千種高等学校に勤める山森孝彦教諭(TY)と渡辺顕子教諭(AW)、惟信高等学校の遠藤茂教諭（調査時は中川商業高等学校勤務）

(SE)、高蔵寺高等学校の高橋恵子教諭(KT)、豊田西高等学校の佐伯憲治教諭(KS)、聖霊中・高等学校の鈴木稔子教諭(TS)の6名が日本人の審査員である。

3 コミュニカビリティの測定方法

3.1 測定の対象から除外したもの

生徒は、彼らの教師である筆者と英語でコミュニケーションを図ろうとして英作文を書いた。当然、当事者以外わからない部分が含まれる。例えば、次のようなケースである。

“I'm sorry. My name is Yumi Bando and class is 3...” この日記の前回のは、Jリーグがスタートしたことを喜ぶ内容だった。初めての日記であるにもかかわらず、名前が記されていない。そこで、筆者が“Who wrote this? ...”というコメントを書いた。それに答えたものであった。こういう箇所が Difficult Parts に入っても、測定の対象からは外した。

ほかには、筆者が犯したタイプミス(form を from と打ってしまった)や明らかな審査員のケアレスミス(a batch of を of batch of と書いてある)も対象外とした。

3.2 審査用紙から測定用紙へ

合計で150の英文日記を調べた。そして、審査用紙は1800枚を受け取った。資料2のような審査用紙を1枚1枚丁寧に読みながら、まずは書直し文(Reformulation)が可能であったかどうかを見た。

次は、困難な箇所がいくつあるかを見た。そして生徒の書いてくれた日本語の意味と、書直し文を比較した。全文が理解できているか、また必要ならば書直し文が書かれているか、いずれかができていれば「コミュニカビリティ測定用紙」には大きな○をつけた。ただし、不明な点が指摘されていれば○の右上に小さい△を、想像された結果それが生徒の意図と一致していれば小さい○を、間違っていれば×をつけた。書直し文が不可能な時は、大きな×をつけた。また、不明な点が、文脈に合わない等、文章全体に関わるような場合、△を○で囲んだ。書直し文が正確に提供されている場合で、さらにコメントに“Excellent!”と書いてある時には◎をつけた。

同じ英作文を読んでも、各審査員は異なる書直し文を提供する。その異なる文章を読んで「同じ

解釈」と判断するのは筆者の仕事である。次の原文に対する以下の書直し文（R1とR2）は、同じように測定用紙には○と記した。

Hello, Mr. Kimura, I haven't written this diary for a long time. This diary is counted up to 60. I want to reach 70 by the time I finish 1st grade.
 (R1) Hello, Mr. Kimura, I haven't written this diary for a long time. My diary has 60 entries. I would like to reach 70 by the time I finish first grade. (RC)
 (R2) Mr. Kimura, I haven't made a diary entry for a long time. I've made 60 entries and want to reach 70 by the time I finish 1st grade. (BN)

表1: 英作文のコミュニケーション能力 (J)

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ○ | △ | ○ | △ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

表2: ライティング指導期間

| | year/month/day | |
|---------|----------------|---------------|
| ST (1) | 1994. 5. 9 | ～ 1995. 3. 13 |
| YM (2) | 1994. 5. 11 | ～ 1995. 2. 1 |
| AK (3) | 1994. 5. 13 | ～ 1995. 3. 5 |
| KN (4) | 1994. 10. 8 | ～ 1995. 5. 22 |
| HY (5) | 1994. 10. 12 | ～ 1995. 3. 12 |
| EY (6) | 1993. 10. 3 | ～ 1995. 1. 11 |
| YS (7) | 1994. 2. 6 | ～ 1995. 3. 5 |
| YB (8) | 1993. 10. 5 | ～ 1995. 3. 7 |
| AS (9) | 1994. 2. 18 | ～ 1995. 3. 28 |
| NS (10) | 1993. 10. 3 | ～ 1995. 3. 5 |

資料3は「コミュニケーション能力測定用紙」の10番目のものを示す。各生徒の英作文15回分にはAからOというエントリーナンバーをつけ、その10番目のJという意味である。用紙の最上段の1から10は生徒の整理番号で、その下の〈 〉内に生徒の名前のイニシャルを入れてある。その下の()内にはセンテンス数を示してある。左側のイニシャルは、すべて審査員12名で、前半の6名

表3: 生徒別コミュニケーション能力

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| A | ○ | ○ | △ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| B | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| C | ○ | ○ | △ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| D | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | △ | ○ | ○ |
| E | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| F | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| G | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | △ | ○ | ○ |
| H | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I | ○ | ○ | △ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| J | △ | ○ | △ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| K | ○ | ○ | △ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ◎ |
| L | ○ | ○ | △ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ◎ |
| M | ○ | ○ | △ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| N | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| O | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ◎ |

がネイティブで後半がJTE。最下段の*は総合判定である。測定用紙(J)の総合評価は表1のようになった。

3.3 生徒別コミュニケーション能力

一回だけのコミュニケーション能力を測定することも、テストという観点からすればそれなりに価値があるかもしれないが、教育という観点からすれば、あまりにも一面的である。ある程度の期間、いろいろな種類の英作文を見て判定を下すことのほうが、現場の教師にとってどれだけ多くのことを教えてくれるだろうか。本調査に協力してくれた生徒に対するライティングの指導期間を表2に示す。

この期間の総合評価を表にまとめてみると、表3のようになる。各エントリーの総合評価で、審査員12名のうち6名以上が“Excellent”または“Very good”のようなコメントを入れている場合は、◎を記してある。

4 調査の結果と分析

4.1 総合評価について

表3を見る限りでは、生徒の書いた英作文は全

体的にコミュニケーション能力は高いと判定を下すことができる。中でも10番目の生徒、NSは◎が三つも付いていることから、非常に高いコミュニケーション能力を示す英作文を書いたことが窺える。それに対して、3番目の生徒AKは△が七つも付いているので、非常にコミュニケーション能力の低い英作文を書いたことがわかる。それぞれの生徒が書いた英文の一例(原文)を資料4に示す。

1995年6月に行ったアンケート調査(「英文を書くこと」について)の中で、『3.「英文を書く」時、どんな参考書(辞書を含む)を使いますか。使うものに変化がありますか』という項目に、NSは「記事を読んで要約する時は、“Imidas”などを使う。他の時は、英和か英英辞典を使う」と回答し、AKは「和英の辞書。変化はない」と答えた。

4.2 エントリー別評価について

エントリー別の総合評価を見ていくと、評価はともに○だが、各審査員の個別の評価を見てみると、内容的に相違が発見される。例えば、KNとASの違いがその一例である。センテンスの数は比較的少ない生徒KNと、ときどき意味不明の文を書いてしまうが多くのセンテンスを含む文章を書く生徒ASは、英語を書くことに対して対照的な態度をとっているように思われる。各センテンス中の単語数もASのほうが多いが、単純にセンテンスの数だけ比べても、AS(15回分の平均センテンス数は13.3)はKN(6.5)の約2倍である。KNの英語を書くことに対するこういう消極的な態度を感じたのか、審査員BBはよくそのコメントで「もう少したくさん書いてくれるといいのだが」と書いている。生徒KNとASの書いた英作文は資料5で示す。

4.3 エラーについて

生徒の書いた英作文には、多くの誤り(error)が含まれていた。その中には、完璧に正しく読み取ってもらえたものとそうでないものがあった。

4.3.1 読み取り可能なエラー

(1) 明らかなスペルのエラー

以下のような誤りはすべて完璧に直っていた。

wonderfull → wonderful, monky → monkey, distinguishing → distinguish, tryed → tried, dialy → diary, ほか多数。

生徒の書いた英作文のコミュニケーション能力

(2) 文脈から明らかに認められるエラー

以下のような誤った表現はすべて完璧に直っていた。

I feel embarrass. → I feel embarrassed.

I was burnt my shoulder ... → I received some sunburn on my shoulders.

I'm very exciting about two things now. → I'm very excited about two things now. ほか多数。

以下のような文章中にあると、誤りは容易に訂正された。

I read article of ANN LANDERS. It is difficult problem He married, and has a friend. He calls her every day, go out with her, and so on → I read an article by ANN LANDERS. It is a difficult problem He is married, and has a friend. He calls her every day, goes out with her, and so on.

4.3.2 読み取り困難なエラー

(1) 単語のスペルが正しく綴られているエラー

Sports mass meeting (sports ground meeting) = スポーツ大会, Graduation's trip ~ I came from Japan = 「卒業旅行—日本から来ました」, a source of cookie = クッキーのたね, など。

(2) 文脈に合っていないエラー

理解困難な文に出会うと文脈に助けられることが多いが、いつもそうとは限らない。最後の文(下線部)はそういう一例のようだ。

... Many of Chigusa high school students mistake license for liberty. And they may have no common sense even if they are clever. I think we should not try to escape from realities. Many matters in Chigusa may happen from these things.

(3) 「外国語」の中のエラー

ネイティブにとって、外国語である日本語で示されている言葉は、たとえその使い方が違っていても直せない。例えば、shugakuryoko, Fushimi, Budojo, Otukare yasumi などの語の前後を正しく直すことは難しい。同じことが、ネイティブ、JTEを問わず、内容を知らない本や行事の英作文になると、訂正が困難となった。たとえば、AKが漫画『ブラックジャック』について書いた英作文、YBが千種高校特有の「一泊LT」について書いた文章の中では、訂正が困難を極めたよ

うだ。審査員 BN は、AK の文章を読んで、“Sorry, but I cannot understand this ...” と記し、審査員 SH は YB の文章を読んで、“Complete article difficult. Meaning utterly confusing.” と記した。二つの文章を資料 6 で示そう。

4.3.3 読み取り困難なエラーの原因

単語のレベルで読み取り困難なエラーの原因として考えられることは、生徒の学習不足であろう。例えば「スポーツ大会」は「スポーツ」と「大きい」と「会」に分けてそれぞれ直訳しようとした結果、Sports grand meeting という英語が生まれ、grand が、ground と発音の上で混同されてしまった。

文脈に合わない文を書いてしまうというエラーや、審査員にとって知らないもの、つまり、「外国語」のような文章の中のエラーも、その原因は生徒の学習不足と判断できる。だが、単語のレベルのエラーと違うことは、英作文を書く時にどれだけその読み手を意識して書いたかという問題と深く関わるということである。

本調査のデータとして使われた英作文は、すべて筆者を唯一の読者として書かれた。筆者も『ブラックジャック』を読んでいる。「1泊LT」は筆者も経験している。だから、かなり理解できた。筆者のほかにもそういう経験を共有している審査員はおり、そういう人は単語のレベルでも、文章のレベルでもほぼ完全に読み取っていた。だが、そういう経験を共有していない審査員には困難だった。文脈に合わない文を書いてしまったエラーも、書き手が自分と共有している経験の少ない読み手を意識していないことから生まれたと思う。

5 結論

生徒の書いた英作文は、表 3 で示されたように全体的にはコミュニケーションは「高い」ことが判明した。よって、生徒たちは自信をもって今の調子で英語を書き続けることができる。これが結論の第一番目である。次に、読み取り困難なエラーの原因を考えて想像できることは、もし、そういうエラーを含む英作文を書いてしまった生徒が、

今後、もっと読み手を意識するならば、もっとコミュニケーションの高い文を書くことができるだろう、という点が二番目の結論である。

読み取り困難な文章を書いてしまった生徒は、常にそういう文章を書いていただろうか。例えば、生徒 AK がいる。だが、AK はいつもそういう文章を書いていたわけではない。14 回目 (N) の文章 (資料 7) は審査員全員が完璧に理解し、審査員 RC から誉められさえしている。さらに、15 回のうち 8 回は、ちゃんと理解される文章を書いているのである。

KN の文章は、平均 6.5 のセンテンス数しかない英作文である。最初のうちは「典型的な日本文」(RC) というコメントをもらったが、後半になるにつれて「文脈に合わない文」をよく指摘された。実は、この生徒はある定期考査で不合格点を取り、「補充措置」として筆者のライティング指導を受け始めた。表 2 で示したように、その生徒が 1994 年 10 月 8 日から 1995 年の 5 月 22 日までの長期にわたって英語を書き続けた。

以上のように、各生徒はみな異なる状況の中にあって英作文を書いている。そういう生徒を見ていて強く感じたことは、どの生徒も「成長の一過程」にあるということだった。これが、第三番目の結論である。

最後に、この調査に協力してくださった 12 名の審査員の方々の労力を考える時、深い感動を覚える。この場をお借りして厚くお礼申し上げたい。注 1) 1993 年度のライティング指導の実際は拙著『コミュニケーションを目指すライティング指導』(1994 年 4 月、教育出版) を参照されたい。

注 2) 「コミュニケーション」という言葉に対して四日市大学の David Dykes 氏は communicative potential という英語を紹介してくれた。

注 3) reformulation という言葉に関して、Keith Johnson は “Mistake correction” (*ELT Journal*, 42/2:92) の中で “What reformulation offers, ... is information on how a proficient speaker would have said the same thing ...” と述べている。

参考文献

- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41 (1): 19-37.
* Hughes, A. and Lascaratou, C. (1982). Competing criteria for error gravity. *ELT Journal*, 36 (3): 175-182.

- Johnson, K. (1988). Mistake correction. *ELT Journal*, 42 (2): 89-96.
Taylor, B. P. (1981). Content and Written Form: A Two-Way Street. *TESOL Quarterly*, 15 (1): 5-13.

資料

[編集部注: 資料 1~7 の生徒が書いた英文文は、つづりその他原文のままです。]

資料 1:

Research into English Writing

94A01 (ST)

May 9, 1994

(1) Today is my younger sister's birthday. (2) I bought her letter papers. (3) She was glad to see it. (4) But I was sad a little. (5) Because yesterday is mother's day, so I gave mother presents. (6) As a result my pocket money was going fast. (7) I have to spend a little pocket money till next month.

Reformulation (If there are any mistakes, you should write your revised sentences, based on your own interpretation.)

.....

Difficult Parts (If you have trouble understanding any part of the passage, you should point out the part, followed by notes such as where you have had difficulty, what you think is the cause, and how you have understood that part.)

.....

Date: Signature:

資料 2:

Research into English Writing

94C02 (EY)

October 5

(1) I can't disting between friend and lover. (2) Because I like both. (3) Where is there borderline? (4) I think that friend are equal to lover. (5) One boyfriend told me "Your thought is mistake. (6) If so, do you felt your heart beating when you live me?" (7) Of course my heart didn't beat. (8) I know that, but I can't tell the difference between the two. (9) Perhaps I didn't fall in genuine love, so I think that.

Reformulation (If necessary, you should write your revised sentences, based on your own interpretation.)

I can't distinguish between a friend and a lover. 2) 3) Both are important but what is the difference? 4) 5) I think friends are important as lovers but one boyfriend said I'm wrong. 6) 7) He asked if my heart beat when I was with him and I said no. 8) I understand that but I still can't tell the difference. 9) Perhaps I really didn't fall in love.

生徒の書いた英文文のコミュニカビリティ

Difficult Parts (If you have trouble understanding any part of the passage, you should point out the part, followed by notes such as where you have had difficulty, what you think is the cause, and how you have understood that part.)

I think I understand in general terms what the student intended to say but the separate statements are difficult to understand.

Date: June 14/95

Signature: Beverly Neal

資料 3: コミュニカビリティ測定用紙 (J) 1996. 3. 11

| | 1
<YB>
(9) | 2
<AK>
(8) | 3
<EY>
(12) | 4
<ST>
(22) | 5
<YS>
(11) | 6
<AS>
(11) | 7
<NS>
(12) | 8
<KN>
(6) | 9
<HY>
(4) | 10
<YM>
(16) |
|----|------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|--------------------|
| CL | ○ ^{AA} | ○ ^A | ○ ^A | ○ ^{XX} | ○ | ○ | ○ ^A | ○ | ○ | ○ |
| BB | ○ | ○ ^A | ○ ^Δ | ○ ^{AA} | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ ^A |
| SH | ○ | ○ ^{ΔA} | ○ ^x | ○ ^{OO} | ○ ^{AA} | ○ ^x | ○ | ○ | ○ | ○ ^A |
| BH | ○ | ○ ^O | ○ | ○ ^{AA} | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ ^A |
| BN | ○ | ○ ^x | ○ ^{AA} | ○ ^{AA} | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ ^A |
| RC | ○ | ○ ^{OO} | ○ ^{ΔA} | ○ ^{AA} | ○ ^{AA} | ○ ^x | ○ ^{AA} | ○ | ○ | ○ ^{AA} |
| AW | ○ ^A | ○ | ○ ^x | ○ ^{XX} | ○ ^{ΔA} | ○ ^A | ○ | ○ | ○ | ○ ^{AA} |
| TY | ○ | ○ ^{AA} | ○ | ○ | ○ ^{AA} | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ ^A |
| SE | ○ | ○ | ○ | ○ ^{OO} | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ ^{AA} |
| KT | ○ | ○ ^{xx} | ○ | ○ ^{AA} | ○ ^{AA} | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ ^{AA} |
| KS | ○ | ○ ^x | ○ ^{AA} | ○ ^{xx} | ○ ^{AA} | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ ^{AA} |
| TS | ○ | ○ ^{AA} | ○ ^{ΔA} | ○ | ○ ^{ΔA} | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ ^A |
| * | ○ | ○ ^A | ○ | ○ ^A | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

資料 4:

Research into English writing

94K10 (NS)

January 4th 1995

(1) Do you know how many pages I've wasted since I wrote the last note? (2) Many many. (3) Recently I think a lot but the deeper I think about something, the more I feel, "this is not what I want to say!". (4) So, at this moment, I am confused very much. (5) Well, let me tell you something. (6) Do you remember that I borrowed "Pollyanna"? (7) I'm sorry I didn't read it at all. (8) But, I finished reading "The Client" written by John Grisham. (9) I am very glad about it and cannot help but tell you! (10) This is not the first English book that I've read but John Grisham is my favorite writer and it seemed difficult to read and had about 500 pages so my joy is greater than usual. (11) Have you read "The Client", Mr. Kimura? (12) If you haven't, I recommend you to read it. (13) It is very interesting!

Reformulation (If necessary, you should write your revised sentences, based on your own interpretation.)

[以下、コメント記入欄および Date, Signature 記入欄: 省略]

Difficult Parts (If you have trouble understanding any part of the passage, you should point out the part, followed by notes such as where you have had difficulty, what you think is the cause, and how you have understood that part.)

[以下, コメント記入欄および Date, Signature 記入欄: 省略]

資料 4:

Research into English Writing 94IG1 (AK)
September 20 (Thursday)

(1) These days I studied every day. (2) So I felt that the day full. (3) So these days I fill the day. (?) (4) Soon began the test only so time I want to read the books. (5) It is very distressed. (6) Now I am patient to read the books.

Reformulation (If necessary, you should write your revised sentences, based on your own interpretation.)

[以下, コメント記入欄および Date, Signature 記入欄: 省略]

Difficult Parts (If you have trouble understanding any part of the passage, you should point out the part, followed by notes such as where you have had difficulty, what you think is the cause, and how you have understood that part.)

[以下, コメント記入欄および Date, Signature 記入欄: 省略]

資料 5:

Research into English Writing 94J08 (KN)
Thu., Feb. 16

(1) I taught my brother history. (2) I like history, but my brother seems doesn't like history. (3) I like especially antiquity and present time. (4) I got up early. (5) And I studied math. (6) It was very cold.

Reformulation (If necessary, you should write your revised sentences, based on your interpretation.)

[以下, コメント記入欄および Date, Signature 記入欄: 省略]

Difficult Parts (If you have trouble understanding any part of the passage, you should point out the part, followed by notes such as where you have had difficulty, what you think is the cause, and how you have understood that part.)

[以下, コメント記入欄および Date, Signature 記入欄: 省略]

資料 5:

Research into English Writing 94A09 (AS)
'94・2・18

(1) Ricentury, I think about myself. (2) I'm very lonesome. (3) Every time I want someone to be beside me. (4) Alone is very sad. (5) I don't know why do I become lonesome. (6) I have some friends in the school. (7) But I think I'm alone. (8) School is interesting, but I don't like it very much. (9) I haven't gotten used to class yet. (10) So I'm afraid of school life. (11) Everyday, I do my best everything. (12) I'm tired emotional. (13) So I appear myself. (14) But I can't. (15) I think I have to be optimistic people. (16) And school is interesting. (17) By the way, today I watched video. (18) Its title is "My Girl". (20) This movie is very good. (21) I moved this story. (22) I want to watch many movie. (23) I do my best to write diary.

Reformulation (If there are any mistakes, you should write your revised sentences, based on your own interpretation.)

[以下, コメント記入欄および Date, Signature 記入欄: 省略]

Difficult Parts (If you have trouble understanding any part of the passage, you should point out the part, followed by notes such as where you have had difficulty, what you think is the cause, and how you have understood that part.)

[以下, コメント記入欄および Date, Signature 記入欄: 省略]

資料 6:

Research into English Writing 94K04 (AK)

October 16 (Sunday)

(1) I think thing after read the Black Jack. (2) He is important people's life. (3) It can understand book's story. (4) For examples someone becomes a sickness and he is an operation and it's people died at capital punishment. (5) He was angry it. (6) Else I am surpriseg him. (7) Because he takes many money of an operation. (8) but he takes it only a rick person. (9) Um, certainly he takes it from poor people, but he takes not many money に代わるもの. (10) What a wonderful man he is! (11) Surely he is right a friend present-day! (12) I want to write about Black Jack. (13) But I want to write is not get my thoughts. (14) I think I read more and I will find.

Reformulation (If necessary, you should write your revised sentences, based on your own interpretation.)

[以下, コメント記入欄および Date, Signature 記入欄: 省略]

Difficult Parts (If you have trouble understanding any part of the passage, you should point out the part, followed by notes such as where you have had difficulty, what you think is the cause, and how you have understood that part.)

[以下, コメント記入欄および Date, Signature 記入欄: 省略]

資料 6:

Research into English Writing 94G02 (YB)
Tuesday, October 25

On overnight L. T. (1)

(1) It was very very short, too short. (2) A main program was discussion. (3) I became tense and feel shy when I spoke to in front of everybody. (4) So until now I contended little opinions. (5) But in this time it was such easy mood for me to tell them. (6) The theme of our class was "About girls in high school now". (7) The content was deeper than the look. (8) "Bloo-sera, Telephone club etc", every problem was not familiar to me. (9) Thought its problem had been small, no longer it was known to most of people. (10) It was mass media that it spread out. (11) This matter appeared clearly a state of present and they said that it became a social problem. (12) We had a lot of opinion over two sheets of paper. (13) I thought "Bloo-sera" disappeared sooner or later, so it has problem in the feeling of girls (go to there) than own it. (14) Especially I thought it was a very dangerous idea—"I also do as everyone (persons around me) do", but truly it was incident affairs. (15) I want to sleep at a.m. 3 in this night.

Reformulation (If necessary, you should write your revised sentences, based on your own interpretation.)

[以下, コメント記入欄および Date, Signature 記入欄: 省略]

資料 7:

Research into English Writing 94N01 (AK)
January 5 (Thursday)

(1) I went to "Higashiyama zoo" with my friends. (2) One of my friends is foreigner. (3) He come from Australia and same grade with us. (5) How sad I couldn't speak English! (5) I couldn't communication to him. (6) and What I was the most sad couldn't understand what he said. (7) I felt I must study English!

Reformulation (If necessary, you should write your revised sentences, based on your own interpretation.)

[以下, コメント記入欄および Date, Signature 記入欄: 省略]

Difficult Parts (If you have trouble understanding any part of the passage, you should point out the part, followed by notes such as where you have had difficulty, what you think is the cause, and how you have understood that part.)

[以下, コメント記入欄および Date, Signature 記入欄: 省略]

共同研究

四技能を統合する総合的英語学習指導と態度・意欲の変容——平成6年度普通高校1年生英語の実践研究

研究協力者: (大阪府立久米田高等学校 英語科・1年生担当)
井上和美, 坂本昌彦, 平川善恵, 畑礼子,
Margaret Choy, Daniel Yee

代表者: 大阪府立久米田高等学校教諭
溝畑 保之

1 はじめに

単なる暗記能力を顕示することが目標で、英語学習が行われてはいないだろうか。小泉・松尾(1993)の中学1年生の英語学習に対する態度の調査によると、学習の喜びや興味は、時期を追って低くなっていく。さらに、アルファベットの習熟度で英語力の高低を分けて、調査をしたところ、英語学習の喜びについては、英語力の高いもののほうが低下が著しいことが判明した。同じように、多くの高校生も否定的な態度で英語に接し、学習に対する意欲を欠いていることが多い。このような学習者に英語学習への動機を与えることは困難である。

しかし、日本における英語教育では、学習意欲を喚起するのは、学校教育がその大部分を担っていかなければならない。意欲がないからと嘆くのではなく、「英語を実際に使用する体験を通して」意欲を生み出す工夫が、今求められている。

平成6年度にオーラルコミュニケーションが選択必修で高校に導入された。本校では、これを契機に、英語学習指導を総合的にとらえた。コミュニケーションを目指す学習では、四技能を統合し、偏りのない展開で学習者を活動させることが重要になる。

英語が得意でない生徒だから反復練習を徹底するというのでは、よけいに英語嫌いを生み出してしまう。不得意な生徒は何かきっかけでつまづいている。羽鳥(1991)によると、「音声」「身近な教材」「わかる」「使える」の4点が、英語学習の興味を喚起する、という。

本実践研究では、「音声を中心に幅広い活動を通して英語を使用させることでこそ、英語に対し

ての意欲が生まれてくる」という立場をとった。総合的な英語学習指導として様々な活動を実施し、アンケート調査を行った。

その実践を紹介し、アンケート結果を分析する。特に、学習者の態度と意欲の変容を中心に、その成果を見るものである。また、今後解決すべき課題も提示していきたい。

2 対象生徒

本校は大阪府内の普通高校である。指示には従うが、自ら積極的に働きかけることの少ない高校生がほとんどである。例年8割以上が大学・短大進学希望者であるが、大半の生徒が英語に苦手意識をもっている(平成6年4月で59%が英語が嫌いと回答)。

1学年10クラスで1クラス40名。5名の教師で指導にあたった。オーラルが2時間、英語Iが4時間の配分である。綿密な指導計画にもとづき、各担当の教員はほぼ同じ指導方法を採用した。

3 仮説

総合的な学習指導を行えば、言語学習に対する態度や意欲は好ましい方向へ変容する。

4 総合的学習指導の実践

4.1 方針

コミュニケーション能力の育成について、伊藤(1994)は次の3点を示唆している。

- ① 「コミュニケーションは言語活動で言えば、運用と受容の両面を含み、四技能に関わる総合的な能力である」
- ② 「たとえ限られた言語要素による限られたコミュニケーション活動であっても、それに

よって生徒は、英語が使えるという喜びと達成感を味わい、自ら学習の動機を高めることができる」

- ③ 「教室でのコミュニケーション能力の健全な発育には、コミュニケーションを主体とした全体学習を基調にしながらも、特定の下位能力の補強を目指した部分学習を適宜加味していくという構図が適当」

すなわち、コミュニケーション能力の育成のためには、学習指導を総合的に展開する必要があることになる。このような総合的展開を図るため、以下の3点に注意を払って授業を組み立てていった。

1. オーラル A と英語 I を連携させ、四技能をバランスよく学習させる。
2. コミュニケーションのための英語学習を体験させる。
3. 入試への展望をもち基礎力の充実を図る学習方法を提示する。

4. 2 オーラル A での取組み

オーラル A での取組みとその目標で、説明を要するものについて述べる。

※以下、数字①②③…は表 1 の見出し番号と対応。

4. 2. ① 自己評価カード

オーラルの成否を左右するのは、英語を使用する雰囲気づくりと言えよう。大塚(1977)が指摘する「支持的風土づくり」である。オーラル A

では、ペアワーク^(注11)を多用した。

特にペアワーク導入期には、

- (1) 「パートナーと協力する」、(2) 「与えられた練習時間は英語のみを使用する」、(3) 「相手を見る(ワークシートに頼らない)」、(4) 「間違いを恐れない」、(5) 「間違いを非難しない」などの指示で、ペアワークを土台としたコミュニケーション活動への好ましい態度を養成することが大事である。欲張らずに、1時間で一つの項目を段階的に与えた。○△×で自己評価させた。

4. 2. ②④⑥ Goal Oriented Communication Projects

(②Video letter ④Debate ⑥Advertisement)

テキストを消化することに加えて、各学期に積極的に英語を使用する学習者中心の活動を設定した。すべての活動において、導入期は個人活動を行い、徐々にペアワークから小グループ活動へ移行する形態をとった。各活動のリハーサルを液晶画面付きのビデオで録画した。その場で映像と音声を生徒にフィードバックすることが可能になった。

1学期は9月に来る新 ALT にビデオレターを作成した。自分たちの地域を説明し、ALT に対する質問を添えたものである。

準備段落でスクリプトを家で録音したものを提出させ、評価の参考にした。これは、新 ALT が生徒の力量を前もって把握するのに役だった。

2学期は、「制服問題」「アルバイト問題」を取

表 1: オーラル A と英語 I の実践の連携

| オーラル A | | 英語 I の実践 | |
|------------|--|----------|--|
| | Goal Oriented Communication | | 通年行った指導 ()は実施期間 |
| 1学期 | | ⑧ | 辞書活用問題集 ^(注3) (1中) |
| ① | 検定教科書 ^(注1) 自己評価カード | ⑨ | 文法を文脈で扱う Reading 1 ^(注4) (1中)
文法を文脈で扱う Reading 2 ^(注5) (夏) |
| ② | ビデオレター作成
新 ALT へ | ⑩ | 英語学習への展望を与える補助教材 ^(注6)
(通年) |
| 2学期 | | ⑪ | 検定教科書 ^(注7) (通年) |
| ③ | リスニング自主教材
新 ALT の自己紹介
BS 放送 Today's Japan など | ⑫ | Vocabulary Card (通年) |
| ④ | ディベート
制服・アルバイト | ⑬ | Short Speech
1 Self Introduction (1中)
2 My favorite things (2中)
3 Show and tell (2末)
4 What I want to tell you (3) |
| 3学期 | | ⑭ | Extensive Reading
1 速読多読教材 1 ^(注8) (2)
2 速読多読教材 2 ^(注9) (3) |
| ⑤ | レターライティング | ⑮ | English songs ^(注10) (適宜) |
| ⑥ | ビデオ広告作成 | | |
| ⑦ | 語彙指導 ^(注2) 通年 | | |

注. 「1中」は1学期中期、「夏」は夏休み、「2中」「2末」は2学期中期・期末、「2」「3」は当該学期中。

り上げディベート^(注12)を行った。賛否両論の立場から考えさせるために、「店主」「親」「教師」「評論家」「芸術家」などの立場を与え、role playingの手法を採り入れた。Summary Speechを省いて形式を簡略化した。準備段階で、論点や展開をリスニング問題で聞き取りさせたりして、4分の3はコントロールした。

3学期は、アメリカのTV広告を参考にコマーシャルビデオ録画^(注13)を行った。

4. 2. ⑤ レターライティング

ビデオレターが契機になり、ALTを通じて、手紙をアメリカの高校生に送った。

4. 2. ⑦ 語彙指導^(注2)

日本語と英語の一対一の意味の暗記を避けるため、イラストを利用したリスニング活動で語彙を指導した。年間を通して、授業の5分程度を使用した。イラストを描写する英文を穴埋めで完成させる問題を解いた。解答には、ALTが吹き込んだテープを聞かせた。

最後に定期考査について述べる。オーラルコミュニケーションAとして、年間で5回の定期考査を行った。そのうちの4回は、リスニング15分・ライティング10分の合計25分で実施した。スピーキングへの橋渡しとしてライティングをとらえた。

話題については、後述する英語Iで実施したShort Speechと同じものを与えた。話したことを書くことでまとめさせた。残る1回(2学期末)は、リスニング25分、ライティング25分の合計50分で実施した。

ライティングのテーマは予告せず、その場で与え考えさせた。「和英辞書持ち込み可」で行った。

奥村(1993)は、ライティングのdraftingを独立させて、頭に浮かんだことを素早く書き出すことでスピーキングに近い活動ができるとして、Faster Writingを提唱している。与えられた時間で話すように自分の意見を書かせるものである。評価は、内容と量を中心に行った。

4. 3. オーラルA全体についてのアンケート調査

自由記述、2クラス 77名。(複数解答)

◎は肯定的意見

●は否定的意見

数字は人数。

- ◎楽しくグループで協力ができた 23
- ◎たくさんおもしろい経験ができた 14
- ◎直接英語が使える機会が増えてよかった 7
- ◎工夫されているよい学習方法だ 7
- ◎最初不安だったが慣れた 6
- ◎難しいがよく学習できる 5
- ◎英語が少し話せるようになった 5
- ◎発音やリスニングがよくなった 4
- ◎英語が身近になり好きになった 3
- ◎やりがいがあり自分の力を出せた 2
- ◎英語の基礎が身についた 2
- ◎音が中心でよい 1
- ◎人前で話せるようになった 1
- ◎表現が暗記できた 1
- ◎外国人のような気になった 1
- 難しい 11
- ビデオ録画は恥ずかしい 6
- 英語を話すのは緊張する 3
- もっと協力してほしい 2
- つまらない 2

4. 4 英語Iでの取組み

英語Iでの取組みについて、アンケート(自由記述1クラス40名)を紹介しながら、説明を加える。

4. 4. ⑧ 辞書活用問題集

従来の辞書指導は、「しっかり辞書を引きなさい」「派生語を調べなさい」などの指示で終わってしまいがちである。かなりの生徒は辞書の引き方を知らないまま放置されてきている。教師が教室で一緒に辞書を引ながら丁寧に指導することはまれである。

この問題集は、設問に答えながら辞書の使用方法を体得させることを意図している。最初の2週間の授業で問題を解いていった。引いた見出し語にはマークをすることも指導した。半数以上の生徒に肯定的な意見が見られる。

面倒なことを避ける傾向があるからこそ、導入期を丁寧な辞書指導にあてる意義は大きい。それでも辞書に親しめない学習者は存在する。後述するが、辞書の例文を記入させたポキャブラリーカードを定期的に点検する必要がある。

◎は肯定的意見

●は否定的意見

数字は人数。

- ◎基本的な使用法がよくわかった 8
- ◎めんどろだがよかった 8
- ◎辞書の大切さがわかった 3
- ◎辞書を引く機会が増えた 2
- ◎引くたびにマークをしている 2
- 終了以降は辞書を使う機会がない 7
- 難しい 2
- めんどろ 2

4. 4. ⑨ 文法項目を文脈の中で扱う読み物 1・2

(注4)(注5)

辞書指導と平行して、中学校の文法の復習を授業で行った。

従来は、春休みの宿題として文法中心の問題集を課すことが多かったが、本実践研究では、見開きの構成で左にストーリー、右に文法のまとめと問題が掲載されている教材を使用した。文法のための文法ではなく、話の中で文法項目の定着を図ることができる。

やさしい読み物を選択したが、教師の指導があっても「難しい」と回答している者もいる。中高の橋渡しのための教材の開発をもっと丹念に行わなければならない。読み物2は、身近で最新の話題で同じ形式のものを夏期の宿題とした。

- ◎わかりやすかった 12
- ◎ストーリーがおもしろく読めた 7
- ◎文法が理解しやすい 4
- ◎読み物2は同じ形式でわかりやすかった 4
- ◎短いものをたくさん読めた 3
- ◎基本の復習になった 3
- ◎英文が短くてよい 2
- ◎英語以外の知識もつく 1
 - ・難しかった 6

4. 4. ⑩ 英語学習の展望を与える教材(注6)

英文を読むためのヒントを日本語で解説したものの。入試問題の解説もある。導入期に授業中に一緒に読んだ。その後は、範囲を指定して宿題テストに出題した。アンケートにあるように、一人で読み進むには難易度が高かったようである。

- ◎読むとおもしろい 7
- ◎読めば読むほど役に立つ 1
 - ・自分では読んでいない 12
 - ・あまり頭に入らない 11
 - ・例文が難しい 3

4. 4. ⑪ 1 英語 I 検定教科書(注7)

例年本校では、テキストは比較的難易度の高いものを「入試を意識して」採用してきた。大学入試センター試験や多くの私学の入試は、やさしいものを多く読ませる傾向に移行してきている。

中井(1993)は、「知らない単語がある程度の数までなら、内容を理解しようと努力する生徒がいる」ことを調査報告している。

本実践研究では、「新しい話題や情報を扱っていた」ことと「英語学習法の説明の課がある」ことに加えて、次の観点から、語彙レベル・文章構成レベルのやさしいものを採用した。

① 音読練習がしやすくコミュニケーション能力の基礎づくりに貢献できる。

② パラグラフ単位の指導がしやすい。

③ 訳を出題しない形式の設定問が行いやすい。

授業では、次に述べるワークシートを中心に、全体を把握して細部を確認する手順をとった。

従来は、難しいテキストの使用が英語への苦手意識を増大させていたと思われる。本実践でのテキストに関する満足度は高い。しかも、全課を読み終えたうえ、後述する速読・多読指導に発展できた。

- ◎ちょうどよい 13
- ◎楽しい 5
- ◎新しい情報が一杯ですごくよい 2
 - ・内容が難しい 4
 - ・単語が難しい 3

4. 4. ⑫ 2 自主作成ワークシート(注14)

テキストの内容を大まかに把握させた後で、細部を整理するワークシートを作成した。

その内容は、概要や要旨をまとめるために、skimming や scanning を使用して表やフローチャートを完成させるものである。

細部の整理には、単語・イディオムを扱った。「英語の説明にあたるものをテキストから抜き出させるもの」「状況・場面にあたるものを選ばせるもの」「同義語を選ぶもの」を設定した。

逐語訳にあてる時間を省き、フレーズで区切る音読練習などにあてた。

- ◎テキストの内容がよくわかる 13
- ◎便利 6
- ◎まとめかたがよい 4
- ◎勉強になる 3
- ◎他にはないので続けてほしい 1
- ◎テスト前に役立つ 1
 - ・難しい 3
 - ・枚数が多い 1
 - ・あまり意味がない 1

4. 4. ⑬ Vocabulary Card

中心的な語義を、記憶を助けるイラストでまとめた教材(注15)を利用した。

授業中に扱った語彙で、この教材に掲載されているものを指定していった。B6のカードを利用した。表には英語とイラストを、裏に日本語を記入させた。

授業中に学習した例文・イラスト教材の例文・自分で調べた辞書の例文の記入もさせた。作成後、携帯し反復練習するように指導した。

- ◎イラストを書くとも自然に覚えらるる 9
- ◎役に立つ 7
- ◎カード作成は楽しい 4
- ◎重要単語を徹底的に調べるので勉強になる 1
- ◎作成した後の活用ができていない 7
- めんどろ 6
- 少しさぼった 2
- 頭に入らない 1

4. 4. ⑬ Short Speech^(注16)

話しべたと言われる国民性は、話す訓練がされていない日本の教育から生まれてくる。

そこで、1年間を通じて、気軽に人前で英語で話することを目的に行った。

誰もが話せるようにモデルを提示し、前もって原稿を添削した。30秒から1分程度で年間4回の機会を全員がもった。

授業の最初の数分で二、三人が話をした。話し手には、「原稿を読むのではなく聴衆に話す」「間違ってもよいから内容を充実させる」などの指示をした。

聞き手側には、「スピーチの前後は拍手をする」「話し手を見て反応する」ことを実行させた。

スピーチ活動が支持的な風土づくりに寄与し、また、その風土が活動を盛り上げていく相乗効果を期待した。理解を助けるためキーワードを板書させたり、教師が要点を英語で繰り返したりした。

終了後、内容に対して聴衆はコメントを書いた。コメントはいったん回収し、話し手にまとめて返却された。英語を通して、本当のコミュニケーションが教室内で行われた。

- ◎回数を重ねるとスピーチが好きになった 4
- ◎自分の意見をもつことは大切だと実感した 4
- ◎英文を書くのはよい勉強になった 4
- ◎言いたいことを伝える難しさがわかった 4
- ◎楽しい 3
- ◎自分の意見を言う力がついた 2
- ◎いい経験だった 2
- ◎リスニングが伸びた 1
- ◎これがなかったら授業はおもしろくない 1
- ◎英文が覚えられた 1
- ◎まとめる力がついた 1
- ◎文法がわかった 1
- 苦手で苦労した 2
- 緊張せずにしてみたい 1

4. 4. ⑭ 速読・多読指導^(注17)

鈴木(1992)は、多読について「英語学習に対して好ましい態度を養うことができる」「英文を読むスピードが向上しリスニングにも効果がある」「多読は有効な受験対策になる」「多読は高校

1年でも始められる」などを示唆している。

コミュニケーションのための読解は「楽しみ」「情報」を追求する本来の読解である。本実践では、二つの教材を使用し、速読・多読指導を授業に採り入れた。

4. 4. ⑭ 1 速読・多読教材1^(注18)

2学期に入り、検定教科書を中断して速読・多読教材に取り組んだ。

中間考査までで読破した。計時をし、正誤問題を解き理解度を確かめた。WPMを記録した。

平均で、初回100WPMが最終回120WPMまで増加した。

- ◎ストーリーがおもしろかった 8
- ◎早く読めるようになった 8
- ◎よくわかった 3
- ◎向上心が出た 2
- ◎このようなものをもっと読みたい 1
- ◎新鮮な体験だった 1
- ◎よく勉強するようになった 1
- ◎頭に残るセリフがたくさんあった 1
- ただ速く読むだけ 4
- 退屈 1

4. 4. ⑭ 2 速読・多読教材2^(注9)

3学期の最後の10時間で読んだ。今回は計時なしで、ストーリーを楽しむことを主眼とした。

授業速度は1時間で1章見当のスピードで行った。付属のテープを流しながら黙読させる手順をとった。

教師は、話者の意図や背景を説明する・英語での言い換えを行う・話の流れを予測させるなどを中心に授業を行った。

授業のスピードが早かったが、5段階による全体的な評価は、3・4に集中している。

| | | | | | | |
|-------------|-------|--------|--------|-------|-------|---|
| ストーリーについて | 面白い | 11 | 普通 | 22 | 退屈 | 7 |
| 単語について | 難しい | 8 | 適切 | 22 | やさしい | 0 |
| 構文・文法について | 難しい | 13 | 適切 | 26 | やさしい | 1 |
| テープについて | 速い | 13 | 適切 | 26 | やさしい | 1 |
| 授業のスピードについて | 速い | 27 | 適切 | 13 | 遅い | 0 |
| 全般的な評価を5段階で | (5)→1 | (4)→15 | (3)→17 | (2)→4 | (1)→3 | |

4. 4. ⑮ 英語の歌

授業で扱った項目に合わせて次の曲を紹介した。

Sailing 「進行形」, *You don't have to worry* 「～する必要はない」, *We've only just begun* 「完了形」, *Do you want to know a secret* 「不定詞の否定」, *Stand by me* 「～である限り」

- ◎楽しい 16
- ◎英語に興味が出る 4

- ◎洋楽の意味を考えるようになった 3
- ◎とてもよい 3
- ◎歌にも文法があることを学んだ 2
- ◎洋楽が好きになった 2
- ◎本当の英語が聞ける 1

最後に、定期考査について述べる。

難易度を落とした多量の英文からの出題を考慮した。和訳を出題しないことを大原則に、次のように年間5回の出題形式を統一した。

- ① ボキャブラリーカードから
発音問題・語を文のなかに選択する設問(例文を利用)・英語の説明にあたる語を記入させる設問
- ② テキストより
穴埋め問題(語を与えるもの・頭文字だけ・ヒントなし)・文脈に余分の語句を入れそれを指摘させる設問・パラグラフの並べかえ・要約問題(英文で穴埋め・日本語)
- ③ 文法項目より

場面を与えて、適切な表現を書かせたり、完成させるもの

全訳を求める声はほとんどなかった。

統一した出題形式は次の点で有効であった。

「効率的な学習方法を生徒に体得させ、テストに対する不安感が取り除けた」「日本語訳だけを覚えようとする学習法を排除できた」

結果として、欠点保持者は年間を通して激減し、学年末では全員が合格点を取得した。生徒がとった試験対策をアンケートよりまとめる。

- ◎ボキャブラリーカードなどを利用し単語を覚える 20
- ◎英文を読む 10
- ◎英文を暗記する 8
- ◎文法の要点を押さえる 5
- ◎ワークシートを復習する 5
- ◎日本語を英語に直す練習をする 1

5 英語学習意欲の変容に関するアンケート調査

5.1 アンケート実施方法

和田(1993)によると、「態度」は「コミュニケーション能力」の要素の「方略的能力」と、ほぼ同義と考えることができるとしている。「態度」の評価については、具体的な行動の形として、Communication strategies がいかに使用できるかで行うべきと提案している。

本実践研究では、Valette and Disick(1972)による、「意欲・態度は絶対的なものでなく、測定

にあたっては伸びを表すのが現実的である」とした考えを採用した。

高塚(1983)は、自己報告式質問紙法で学習意欲・態度を調査することには、妥当性と被験者の返答傾向に問題点があると指摘している。

被験者の返答傾向には、次の点が挙げられる。「社会的に認められる答え方をする」「自分をよく見せようとする答えをする」「一貫した答え方(例えば3ばかりを選ぶ)をする」である。

また、スピーキングに関しては、日本人の完全主義的傾向からか、実際の能力よりも低く自己申告する傾向にあると筆者には思える。できるだけ正確なデータが得られるように、アンケートの意図を説明し、率直に自己判断をするように指示をした。

また、成績には無関係であると伝え、無記名で実施した。項目の説明もいっさい加えず、誘導的にならないようにした。項目作成は土屋(1990)の案を参考にした。

4月(学年当初)と2月(学年末)の英語学習に対する意欲と態度の変化を10項目に設定し、四つのスケール(4 強くそう思う 3 そう思う 2 そう思わない 1 まったくそう思わない)で学年末に調査した。全クラスで行い、うち100名の回答を無作為に選び分析した。

表2: 4段階スケールでの100名の平均の立体棒グラフ

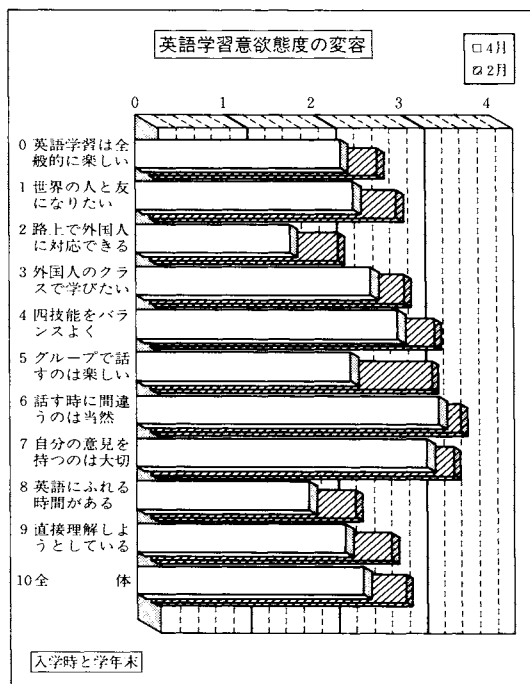


表3: 4段落スケールでの100名の平均数値

| | | 4月 | 2月 | | | 4月 | 2月 |
|---|----------|------|------|----|--------|------|------|
| 0 | 楽しい | 2.31 | 2.54 | 6 | 間違い | 3.4 | 3.46 |
| 1 | 海外の友 | 2.57 | 2.8 | 7 | 自分の意見 | 3.12 | 3.34 |
| 2 | 英語で対応できる | 1.72 | 2.04 | 8 | 英語学習時間 | 2.05 | 2.33 |
| 3 | 外国人のクラス | 2.68 | 2.86 | 9 | 直接理解 | 2.36 | 2.71 |
| 4 | 四技能のバランス | 2.99 | 3.18 | | | | |
| 5 | グループ活動 | 2.48 | 2.85 | 10 | 合計 | 2.55 | 2.84 |

5.2 アンケート結果

表2・3で、すべての項目で平均数値の伸びが確認できる。さらに、各項目についてマクネマーの2×2分割表を作成し、態度・意欲の変容を統計的に分析する。

0 英語学習は全般的に楽しい

| | | 2月 | | 合計 |
|----|-------|-------|-----|-----|
| | | 楽しくない | 楽しい | |
| 4月 | 楽しい | 9 | 32 | 41 |
| | 楽しくない | 36 | 23 | 59 |
| | 合計 | 45 | 55 | 100 |

$\chi^2=6.125$ 有意水準: 2.5% 自由度: $df=1$ で変容が認められる。

文法・訳読に偏った学習方法では減少する数字である。英語学習を楽しいとする生徒が41から55に増えている。さらに、この傾向を伸ばすために、本実践では行えなかったが、ビデオやコンピュータの視聴覚機器の利用なども導入する必要もある。

1 英語を通して世界の人と友になりたい

| | | 2月 | | 合計 |
|----|--------|--------|------|-----|
| | | なりたくない | なりたい | |
| 4月 | なりたい | 2 | 50 | 52 |
| | なりたくない | 29 | 19 | 48 |
| | 合計 | 31 | 69 | 100 |

$\chi^2=13.7619$ 有意水準: 1% 自由度: $df=1$ で変容が認められる。

友になりたいという生徒が、52から69に増加している。調査の時点では、アメリカの高校生からの返事はまだ受け取っていなかった。実際に返事もらった時の感激はすばらしいものがあり、この数字はさらに伸びることが考えられる。

ビデオレター・文通に加えて、本当のコミュニケーションを教室の場に持ち込むためにE-mailやInternetの活用も考えていきたい。

2 路上で外国人に対応できる

| | | 2月 | | 合計 |
|----|------|------|-----|-----|
| | | できない | できる | |
| 4月 | できる | 1 | 17 | 18 |
| | できない | 66 | 16 | 82 |
| | 合計 | 67 | 33 | 100 |

$\chi^2=11.5294$ 有意水準: 1% 自由度: $df=1$ で変容が認められる。

英語での対応への自信は4月ではかなり低いものであった。

3学期末のTV広告作成の時間では、グループごとにALTとかなりやりとりはできていた。2月で33人が対応できるとしている。

変容は認められるが、「できない」と回答したものが67で、到達度は低い。前述したように、話すことに対して控えめな日本の文化・国民性の表れかもしれない。リスニングに関する不安・緊張もあろう。また、実際の場面になってみなければわからないし、また、そのような機会が現実には少ない点も理由であろう。

3 外国人のクラスで学びたい

| | | 2月 | | 合計 |
|----|--------|--------|------|-----|
| | | 学びたくない | 学びたい | |
| 4月 | 学びたい | 5 | 49 | 54 |
| | 学びたくない | 24 | 22 | 46 |
| | 合計 | 29 | 71 | 100 |

$\chi^2=10.7037$ 有意水準: 1% 自由度: $df=1$ で変容が認められる。

外国語の学習は、その言語の運用能力をもった指導者から学習したいものである。大半の高校生もそう思っている。

しかし、一部に外国人への拒否反応があったり、英語での授業を難しいときめつけたり、入試に役立たないと否定する生徒も見受けられる。数字は54から71へ増加している。

「ALTとの授業を体験して、その意義を見いだした」に加えて、「ALTはやさしい」・「予習しなくてよい」など消極的なものを含めて、様々な理由が考えられる。日本の教育を熟知している日本人教師が、ALTと互角の英語運用能力をもつよう求められていると言えるのかもしれない。

4 四技能をバランスよく学びたい

| | | 2月 | | 合計 |
|----|--------|--------|------|-----|
| | | 学びたくない | 学びたい | |
| 4月 | 学びたい | 3 | 71 | 74 |
| | 学びたくない | 11 | 15 | 26 |
| | 合計 | 14 | 86 | 100 |

$\chi^2=6.72222$ 有意水準: 1% 自由度: $df=1$ で変容が認められる。

4月当初から、四技能をバランスよく学びたいという数字は74と高い。文法・訳読偏重の授業に慣れてしまうと、この数字は減少することが考えられる。

2月では86まで増加した。本実践の哲学が生徒にも受け入れられ、好ましい学習態度が養成されていると判断できよう。

5 グループで英語を話すのは楽しい

| | | 2月 | | 合計 |
|----|-------|-------|-----|-----|
| | | 楽しくない | 楽しい | |
| 4月 | 楽しい | 3 | 46 | 49 |
| | 楽しくない | 30 | 21 | 51 |
| | 合計 | 33 | 67 | 100 |

$\chi^2=13.5$ 有意水準: 1% 自由度: $df=1$ で変容が認められる。

授業で英語を伝達的手段として使用させるためにグループ活動は欠かせない。実際に、体験を積み、好意的な意見に変化していった。1年間で3回の経験があり、最初は失敗しても、その失敗から学んだケースも多かった。

一般に教師側も生徒側もグループ活動の経験が乏しい。経験を通して学ぶとともに、グループ活動の問題点をあらかじめ認識しておくことも重要である。

三宮(1993)は、集団思考に関する問題点を、次の3点にまとめている。①「集団の中で多数派の意見に根拠もなしに合わせてしまう」、②「他者の意見に対する感情がらみの信頼や不信」、③「お互いの考えがうまく伝わらない」である。

さらに、このような人間の認知特性についてよく理解(メタ認知)し、コミュニケーション技能を高める訓練の必要性を説いている。

6 話す時に間違っるのは当然

| | | 2月 | | 合計 |
|----|-------|-------|----|-----|
| | | 当然でない | 当然 | |
| 4月 | 当然 | 3 | 85 | 88 |
| | 当然でない | 6 | 6 | 12 |
| | 合計 | 9 | 91 | 100 |

$\chi^2=1.0$ で変容は認められない。

変容が認められないのは、4月当初で88の高い数字を記録していたことが考えられる。ここでは、「頭ではわかっているにもかかわらず実際に積極的に話すことは困難である」ことが問題となる。

実際の発話は数字を反映するほど活発ではないが、徐々に改善されている。特に、ビデオ録画を重ねるにつれて、大半のグループで十分な声量で話せるようになった。

7 自分の意見をもつのは大切である

| | | 2月 | | 合計 |
|----|-------|-------|----|-----|
| | | 大切でない | 大切 | |
| 4月 | 大切 | 0 | 84 | 84 |
| | 大切でない | 5 | 11 | 16 |
| | 合計 | 5 | 95 | 100 |

$\chi^2=9.090909$ 有意水準: 1% 自由度: $df=1$ で変容が認められる。

意見をもつことの大切さは、よく認識されている。しかし、前項と同様、大切とわかっているにもかかわらず自分の考えがない生徒が大半である。また、考えはもっていても表現することを回避しがちな風潮もある。モデルや友だちの話をそっくり真似することをやめさせたり、新聞やニュースに接する時間をもつように指導する必要がある。

本実践で、すべての生徒がつまりながらも年間4回のスピーチをこなしたことは賞賛に値する。否定的な考え方の16人が5人に減少している。

8 英語にふれる時間がある

| | | 2月 | | 合計 |
|----|-------|-------|-------|-----|
| | | 時間がない | 時間がある | |
| 4月 | 時間がある | 4 | 19 | 23 |
| | 時間がない | 57 | 20 | 77 |
| | 合計 | 61 | 39 | 100 |

$\chi^2=10.666666$ 有意水準: 1% 自由度: $df=1$ で変容が認められる。

英語にふれる時間をもっていると回答した生徒が、23から39に増加している。しかし、依然として数字は低い。英語に親しむ習慣のない生徒が半数以上存在する。また、実時間はかなり短いと推測できる。

まず、授業で積極的に英語を使わせない限り、この層の学習者が英語にふれる時間を増やすことは期待できない。定期的にボキャブラリーカードを点検したり、音読テストを課したりして、活動を工夫する必要がある。

9 英語を直接理解しようとしている

| | | 2月 | | 合計 |
|----|-------|-------|------|-----|
| | | していない | している | |
| 4月 | している | 8 | 39 | 47 |
| | していない | 32 | 21 | 53 |
| | 合計 | 40 | 60 | 100 |

$\chi^2=5.82758$ 有意水準: 2.5% 自由度: $df=1$ で変容が認められる。

四技能を統合し、授業や考査から逐語的な日本語訳をはずした効果が出ている。

実際に効率よく直接理解できるレベルまでは到達していないであろうが、英語をそのまま理解しようとする態度は広がってきている。後退しないで、フレーズ単位で理解すること、特に、鈴木

(1991) が提案するようなりスニングとリーディングを連携させる指導が重要である。

6 仮説の検証

学習意欲・態度の調査であげた 10 項目のうち、9 項目で正方向への変容が否定されなかった。うち 1 項目は最初から高い数値のものである。

本実践の場合、四技能を統合し総合的に幅の広い学習を指導した結果、好ましい方向へと学習態度・意欲が変容したことは否定できないように思える。

7 まとめ

統計に加えて教師側が感じた成果を以下に整理する。

1. 下位層で英語を毛嫌いすることは少なくなっている。(全員がスピーチをこなした)
2. 学習に肯定的な態度の広がりとともに英語の基礎力が養成されつつある。(欠点者の減少)
3. 発信型英語学習が定着してきている。(考査で書く自由英作文の量の増加)
4. コミュニケーションの場をうまく設定すると、生徒は英語を予想以上に話す。(Short Speech Goal Oriented Communication Projects)
5. 教師が総合的な教え方をすると、生徒も総合的な学習方法へ近づき、特に上位層に幅の広い学習法を定着できる。(四技能の統合・速読多読指導・徹底した語彙研究)
6. 教員側で生徒の興味・潜在能力・達成度についての発見が多い。
7. 教員側で強いチームワークが生まれる。
8. 教員側の英語力が向上する。

8 今後の課題と提案

オーラル A で実施した Goal Oriented Projects は、多忙な英語教師にとって準備に時間がかかることが難点である。

これはクラスサイズが大きすぎ、労力が必要なことが最大の原因である。小クラスサイズの実現を粘り強く要求していきたい。

現実的には、ビデオ撮影で手本を蓄積していくことや生徒が動き出すまでのテクニック^(7F18)をまとめることで、負担を軽減していきたい。

また、クラスサイズにかかわらず、小グループ

活動(集団思考を支えるメタ認知)の研究も今後の課題となる。

設備面では、音声練習を十分にできる部屋の確保も重要である。フルラボで防音装置・空調設備のある LL 教室や、グループ活動に適した部屋の設置が求められる。

英語 I では、文法訳読の優れた点を活用しながら、総合的な展開を徐々に実施することを提案したい。

新指導要領で中学校の指導も変化してきている。旧態依然とした指導法では、芽生え始めたコミュニケーション能力を摘み取ることになる。生徒の習熟度や現場に合った授業展開は、それぞれの教師が考え出す必要がある。

総合的出題を行っている英検の受験を薦めることも、授業改善の第一歩につながっていく。

減点主義であると言われる日本の教育評価では、意欲・態度は育ちにくい。好ましい意欲・態度を育てていく評価の研究が急がれる。

スピーチで内容を重視したり、作文で fluency を求めたりすることが大事であろう。

さらに、学期の初めに生徒の問題点を知るための診断的評価を行い、それにもとづき、学習指導がうまく行われているか確認するための形成的評価のありかたも重要となる。

従来相対的評価も見直し、個に応じた絶対的評価や英検のような資格試験を採り入れていくことも検討が必要である。

9 おわりに

意欲・態度の変容は、忙しい高校の現場ではこれまであまり注目されていなかった。本実践研究では、意欲・態度の変容を、限られた項目で、「強さ」の視点から取り上げた。これを縦方向の視点とすると、横方向への視点も大切である。

東(1995)の指摘するように、意欲・態度の「強度」と同様に、意欲・態度の「広がり・幅」を見ることも大切である。英語学習を通じて、異質のものを理解しようとする意欲や態度を、様々な方面で育てていきたい。

また、それが真の異文化理解や国際交流への意欲・態度を育成していく視点である。本実践研究が参考になれば、幸甚である。

最後に、新しい時代に生きる生徒にふさわしい英語教育の充実を願って本稿を閉じたい。

(注)

- (1) 石井 敏. (1993). *Oral Communication Course A Interact*. 東京: 桐原書店.
- (2) L. A. Hill. (1982). *Word Power 1500*. Oxford University Press.
- (3) 小西友七監修. (1990). 『ジーニアス英和辞典準拠英語問題集』 東京: 大修館書店.
- (4) 渡辺勝久. (1987). *Fresh Reading Introductory*. 桐原書店.
- (5) 中野 健, 谷口幸夫. (1993). *Enjoy Reading Elementary*. 桐原書店.
- (6) 西田 実. (1983). 『英文解釈の基礎』 岩波ジュニア新書. 東京: 岩波書店.
- (7) 末永國明. (1993). *Powwow English Course I*. 東京: 文英堂.
- (8) L. M. Montgomery. 『Project 赤毛のアン』(編). (1993). *Anne of Green Gables*. 東京: 三友社.
- (9) Michael Duckworth (1992) *Voodoo Island*. 桐原書店.
- (10) 音楽を利用する例は, 拙稿 (1994) 「教室にもっと音楽を」『大阪府英語教育研究会研究集録』 No.29 で紹介している。
- (11) 詳しくは, 拙稿 (1993) Pair work and group work in

team teaching. 『大阪府英語教育研究会研究集録』 No.28 に発表。

- (12) この実践と個別のアンケート結果は, 拙稿 (1995) リーダーズ・フォーラム 「英語教育探偵団『オーラル』C採択校の実態を探れを読んで」『現代英語教育』4月号で報告している。
- (13) 詳しくは, 樋口忠彦・岩本京子 (1992) 「TV コマーシャルの作成」『個性・創造性を引き出す授業』現代英語教育 12月号を参照。
- (14) 詳しくは, 拙稿 (1994) 「読解方略を生徒に」『ユニコンジャーナル』No.27 文英堂でワークシートの例も紹介している。
- (15) 村村秀實. (1993). 『イメージで覚える類出英単語』. 桐原書店.
- (16) 詳しくは, 樋口忠彦・岩本京子 (1992). 「スピーチ」『個性・創造性を引き出す授業』現代英語教育 4月号を参照。
- (17) 速読指導の実際は, 溝畑保之. (1994). 「フレーズ音読練習と速読指導」LLA 全国研究大会 (甲南女子大学) において口頭で発表。
- (18) 詳しくは, 岩本京子. (1994). 「言語活動成功の秘訣 こうすれば生徒は動く」. 現代英語教育 11月号を参照。

参考文献

羽鳥博愛. (1991). 「動機づけ」 安藤昭一(編). 『英語教育現代キーワード事典』430-433. 大阪: 増進堂

伊藤治巳. (1994). 「メディアとコミュニケーション能力の育成」『LAA 関西支部研究集録』5. 1-11.

Koizumi, R. and Matsuo, K. (1993). Achievement motivation. In E. M. Hetherington. (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol.4*.

大塚忠剛 (編著). (1977). 『支持的風上づくり』名古屋: 黎明書房.

奥村清彦. (1993). 「Speaking の指導に効果的な faster writing」『英語教育研究』17. 日本英語教育学会関西支部. 102-107.

中井弘一. (1993). 「リーディングの力を伸ばす要素に関する考察」『英語教育研究』17. 日本英語教育学会関西支部. 86-92.

鈴木寿一. (1992). 「個人差に対応した多読指導の効果」『英語教育研究』16. 日本英語教育学会関西支部. 88-94.

高塚成信. (1983). 「第6章評価と学習意欲」 垣田直巳. (監). 英語教育学モノグラフシリーズ 『英語の学習意欲』東京:

大修館書店.

土屋澄男. (1990). 「英語指導における態度の育成」 語研大阪春期講習会での口頭発表.

和田稔. (1993). 「新学習指導要領と態度の指導と評価」『現代英語教育』6月号. 東京: 研究社出版. 8-11.

Valette, Rebecca M. and Disick, Renee S. (1972). *Modern Language Performance Objectives and Individualization: A Handbook*. Harcourt Brace Jovanovich. 大友賢二 (監訳). (1980). 『英語学習到達目標の設定』 東京: 玉川大学出版部.

三宮真智子. (1993). 若き認知心理学者の会 (著). 「集団思考の力を伸ばす」『認知心理学者教育を語る』 京都: 北大路書房. 72-81.

鈴木寿一. (1991). Listening Fluency: the Effectiveness of Pausing on Students' Listening Comprehension Ability. *Language Laboratory*, 第28号. 語学ラボラトリー学会 31-46.

東洋. (1995). 「意欲を高めるだけでなく広げよう」『意欲 やる気と生きがい』現代のエスプリ, 333. 東京: 至文堂. 200-204.

AET とのチーム・ティーチングにおける高校生の個人レベルの学習論に関する一考察

京都府立南丹高等学校教諭

亀谷 貴英

資料: p. 142—p. 144

問題

チーム・ティーチング (Team Teaching. 以下“TT”) という言葉が, 1987年から英語教育界ではポピュラーになっている。英語を母国語とする英語指導助手 (Assistant English Teacher. 以下“AET”) が日本人教師 (Japanese Teacher of English. 以下“JTE”) とともに授業を行う, TTの制度が始まったからである。しかしながら, TTに関わる実証的研究は少ない。

梶田ら (1984) は, 個人レベルの学習・指導論 (Personal Learning and Teaching Theory) を提唱している。個人レベルの学習論 (Personal Learning Theory. 以下“PLT”) は, 個々の学習者が学習に対して有している信念のことである。生徒たちが学校や家庭においてものごとを学ぶ際には, たとえ生徒の年齢が低くても, 自分なりの手順と方法を学習しているはずであると考えられる。

一方, 個人レベルの指導論 (Personal Teaching Theory. 以下“PTT”) は, 個々の指導者が指導に対して有している信念のことである。教師が生徒たちにものごとを教える場合はもちろん, 生徒自身が友達に何か教えてあげるといような場面をとっても, その人なりの教え方があるはずだと考える。

TTに関わって中学校のJTEのPTTの研究をしたものに, 内山ら (1991) や, 中学・高等学校のJTEやAETのPTTを分析した亀谷 (1992) がある。これらの研究は指導者の立場に立って研究したものであるが, TTの授業を受ける生徒たちがどのようなPLTを有しているかを実証的に分析することは, TT研究において新しい展望を開くものと思われる。

本研究は, AETとTTにおける高校生のPLTを分析することにより, TTの授業のあり方についてさらに検討を深めることを目的とする。

方法

被験者: 京都府下の公立の高等学校普通科1年生 334名で, 高等学校でのアメリカ人AETとのTTの授業を経験した者を対象とした。

質問紙の構成: 質問項目は, 亀谷 (1991) の40の質問項目と同じ内容のものを生徒向けの表現にしたもので, チーム・ティーチングの授業を受ける際に生徒の学習の仕方について判断が問われる, 相互に対照をなす対項目となっている。

例えば, 「授業は緊張した雰囲気が良い」A—B 「授業はリラックスした雰囲気が良い」である。なお, 回答への信頼性を試す1項目が加えられた。各項目ごとに, 自分の考えがどちらに近いかを6段階尺度 (Aと同じ, Aにかなり近い, Aに少し近い, Bに少し近い, Bにかなり近い, Bと同じ) で評定させ, 1点から6点を与えた。

フェイスシートでは, ①氏名, ②性別, ③英語は (好きなほうである, 嫌いなほうである, どちらでもない), ④英会話はどちらかということ (得意なほうである, 普通である, 不得意である), ⑤海外へは (行ったことがある, 行ったことがない), ⑥将来は大学や短大などに進学を (希望している, 希望していない, 未定) について回答を求めた。(資料)

結果

信頼性を示すために作った同じ内容で, 別の表現である1項目において差が3点以上の者および未記入が4項目以上の者を除外して265人を選び

表 1: 因子分析の結果 (N=265)

| | 項目番号 | A の意見のみ (短縮版) | I | II | III |
|------|------|------------------------------------|-------|-------|-------|
| I | 27 | 授業中、生徒への指示は英語で行うのがよい | .650 | -.400 | .061 |
| | 37 | 声を出して読むのがよい | .544 | .086 | .226 |
| | 20 | あてられて答えられない時は、答えられるまで指導してもらうのがよい | .531 | .062 | -.107 |
| | 28 | AET の先生は、日本人の先生よりたくさん話されるのがよい | .524 | -.306 | .230 |
| | 19 | 授業中、AET の先生は自然なスピードで話すのがよい | .443 | -.162 | -.047 |
| | 6 | AET の先生にあてられるのがよい | .424 | -.384 | .130 |
| | 13 | 英作文の時は、多くの別解も習うのがよい | .402 | -.199 | -.021 |
| | 30 | 答えを知っているような生徒にあてるのがよい | -.468 | .052 | .222 |
| | 2 | あいさつは日本語がよい | -.496 | .221 | -.097 |
| | 24 | AET の先生は、なるべく簡単な英語を使って話されるのがよい | -.535 | .095 | .082 |
| II | 8 | 文法を習うときは、規則を先に学んでから他の例文を学んでいくのがよい | -.082 | .495 | -.031 |
| | 5 | AET の先生の話の後、日本語による説明があるのがよい | -.420 | .461 | .116 |
| | 15 | 英文を読んで理解する時は、日本語訳を教えてもらうのがよい | -.320 | .429 | .182 |
| | 12 | 授業の進め方はあまり変えないほうがよい | -.113 | .412 | -.049 |
| | 25 | 英語を読む時は、一つ一つの単語の意味まで教えてもらうのがよい | -.141 | .406 | -.057 |
| | 22 | 授業の始めは、AET の先生一人の話を聞くのがよい | .198 | -.500 | .013 |
| | 14 | すらすらと話せるようになることに重点を置くのがよい | .107 | -.560 | .119 |
| III | 9 | 授業の始めには何かおもしろい話などをするのがよい | -.083 | .078 | .739 |
| | 10 | 授業の中にゲーム (Bingo など) を採り入れるのがよい | .063 | .054 | .601 |
| | 16 | 授業は、時と場合に応じて柔軟に変化をもたせるのがよい | .058 | -.174 | .481 |
| | 26 | 一回の授業で学ぶ内容は少ないほうがよい | -.314 | .251 | .422 |
| 残余項目 | 34 | いわゆる「できない生徒」の側に立って教えてもらうのがよい | -.072 | .220 | .398 |
| | 39 | 実用的な英語を教えてほしい | .227 | -.187 | .361 |
| | 23 | グループ活動はある方がよい | .234 | .169 | .356 |
| | 38 | 声を出して読んでから意味を理解するのがよい | .050 | -.105 | .233 |
| | 29 | みんなで声を出して読むより、ペアで声を出して学習するほうがよい | .328 | -.079 | .059 |
| | 21 | 1回の授業における活動の種類は多くするのがよい | .303 | -.117 | -.133 |
| | 7 | 授業全体としては、先生の話より生徒の活動が多いのがよい | .210 | .045 | .133 |
| | 4 | 先生にあてられる時は、みんなへ質問の後、個人的にあてられるのがよい | -.120 | .393 | .191 |
| | 11 | 教科書の中身を習うのがよい | -.229 | .384 | -.068 |
| | 17 | 英作文の時は、すべての間違いに対して注意をしてもらうのがよい | .023 | .330 | -.238 |
| | 36 | 長文を読む時は、単語の意味や文法の説明の後、あらすじをつかむ | .011 | .273 | -.057 |
| | 32 | あてられる回数が平等になるのがよい | -.059 | .271 | .084 |
| | 40 | 単語や連語の学習に時間をかけるのがよい | -.096 | .168 | -.055 |
| | 33 | クラスを二つに分けて、日本人の先生と AET の先生がそれぞれを指導 | .012 | -.233 | -.068 |
| | 3 | AET の先生へ質問は、自分一人で考えて質問するのがよい | .205 | -.310 | -.294 |
| | 31 | 英語を話すときは、あまり細かい注意は受けないのがよい | -.163 | -.332 | .098 |

出し、未記入の部分には平均値を四捨五入した数値を入れ、因子分析 (主因子法—バリマックス回転) を行った。表 1 は因子分析の結果である。固有値を考慮して (1.00 以上を採用)、3 因子を抽出した。各因子に対する負荷量が .40 以上の項目を選んだ。その結果 40 質問項目中、21 項目を因子を構成するものとして採用した。

第 I 因子は、6) 「AET の先生にあてられるのがよい……日本人の先生にあてられるのがよい」、27) 「授業中、生徒への指示は英語で行うのがよい……授業中生徒への指示は日本語で行うのがよい」、28) 「AET の先生は、日本人の先生よりたくさん話されるのがよい……日本人の先生は、AET の先生よりたくさん話されるのがよい」などの項目から構成されているので、「AET 重視＝

JTE 重視」型の因子と命名する。

第 II 因子は、5) 「AET の先生の話の後、日本語による説明があるのがよい……AET の先生の話の後、日本人の先生による説明はないほうがよい」、15) 「英文を読んで理解する時は、日本語訳を教えてもらうのがよい……英文を読んで理解する時は、日本語訳は教えてもらわないほうがよい」、25) 「英語を読む時は、一つ一つの単語の意味まで教えてもらうのがよい……英語を読む時は、全体的な意味が理解できればよい」などの項目から構成されているので、「日本語重視＝英語重視」型の因子と命名する。

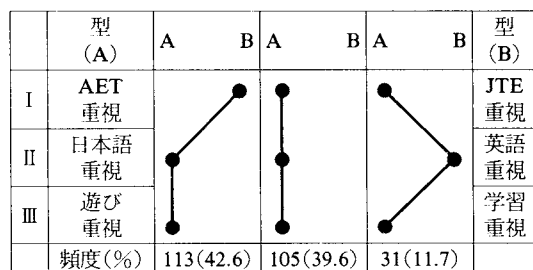
第 III 因子は、9) 「授業の始めには何かおもしろい話などをするのがよい……授業は始めから本題に入るのがよい」10) 「授業の中にゲーム (Bingo

など)を採り入れるのがよい……授業の中にゲームは採り入れないのがよい」, 16)「一回の授業で学ぶ内容は少ないほうがよい……一回の授業で学ぶ内容は多いほうがよい」などの因子で構成されているので、「遊び重視=学習重視」型の因子と命名する。

因子分析の結果に基づいて構成された尺度から、各因子について合成得点(合計得点を項目数で除したものを)算出し、3.5未満をA、3.5以上をBとして、個人ごとにプロフィールを作った。

図1に見られるように、最頻度プロフィールは、全体としては、被験者265名中、42.6%の生徒がBAA型(JTE重視-日本語重視-遊び重視の型)であり、次にAAA型(AET重視-日本語重視-遊び重視の型)が39.6%で、次にABA型(AET重視-英語重視-遊び重視の型)で11.7%で、これらの三つのプロフィールで全体の93.9%を占めている。

図1: 代表的な頻出プロフィール



中学校の内申書の英語の評定が1または2の者を低学力、3の者を中学力、4または5の者を高学力とし、それぞれ最頻度プロフィールを求めると、図2に見られるように、低学力の生徒46名のうち71.7%が、中学力の生徒では58名中、46.8%がBAA型(JTE重視-日本語重視-遊び重視の型)であった。ところが、高学力の生徒では、AAA型(AET重視-日本語重視-遊び重視の型)が最頻度プロフィールとなり、51.6%の生

図2: 学力別最頻度プロフィール

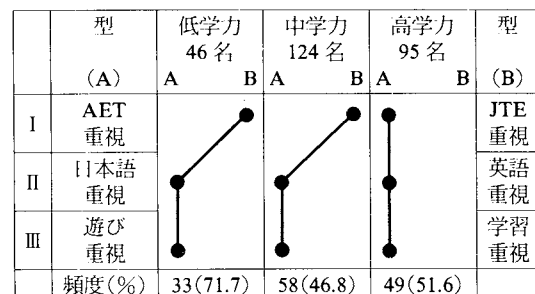


表2: 学力間の尺度別平均値の比較

| 因子 | 低学力 | | 中学力 | | 高学力 | | F |
|-----|-----------|------|-----------|------|-----------|------|----------|
| | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | |
| I | 4.00 | 0.68 | 3.51 | 0.79 | 3.04 | 0.75 | 24.57 ** |
| II | 2.36 | 0.51 | 2.74 | 0.81 | 3.08 | 0.81 | 14.30 ** |
| III | 2.28 | 0.83 | 2.02 | 0.77 | 2.06 | 0.71 | 2.10NS |

**p<.01 *p<.05

徒がその型であった。

次に、尺度別平均値を学力別に分散分析により比較したのが表2である。第I因子では、(F(2,262)=24.57, p<.01, MSe=.58)で有意差があった。RYAN法による多重比較を行った結果、低学力と中学力の間に(t=3.49, p<.01)で有意差があり、高学力と低学力にも(t=6.78, p<.01)で有意差があり、中学力と高学力の間には(t=4.51, p<.01)で有意差があり、学力が低くなるにつれてJTEを重視することが認められた。

第II因子では、(F(2,262)=14.3, p<.01, MSe=.59)で、有意差があった。同じように多重比較を行った結果、低学力と中学力の間に(t=2.88, p<.05)で有意差があり、高学力と低学力にも(t=5.23, p<.01)で有意差があり、中学力と高学力の間には(t=3.25, p<.05)で有意差があり、学力が低くなるにつれて日本語を重視することが認められた。

なお、第III因子では有意差はなかった。

次に、尺度別平均値を男女別に分散分析により比較したのが表3である。第I因子では、(F(1,263)=4.96, p<.05, MSe=.67)で有意差があった。男子より女子のほうがAETを重視することが認められた。第II因子では、(F(1,263)=13.99, p<.01, MSe=.62)で有意差があった。

表3: 男女間の尺度別平均値の比較

| 因子 | 男子 | | 女子 | | F |
|-----|-----------|------|-----------|------|----------|
| | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | |
| I | 3.56 | 0.80 | 3.33 | 0.83 | 4.96 * |
| II | 2.57 | 0.65 | 2.94 | 0.86 | 13.99 ** |
| III | 2.15 | 0.93 | 2.04 | 0.65 | 1.37NS |

**p<.01 *p<.05

表4: 英語に対する好意度による尺度別平均値の比較

| 因子 | 好き | | どちらでもない | | 嫌い | | F |
|-----|-----------|------|-----------|------|-----------|------|----------|
| | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | |
| I | 2.91 | 0.82 | 3.52 | 0.68 | 3.78 | 0.77 | 28.27 ** |
| II | 3.20 | 0.91 | 2.83 | 0.69 | 2.38 | 0.61 | 24.63 ** |
| III | 2.03 | 0.66 | 2.17 | 0.84 | 2.02 | 0.76 | 1.10NS |

**p<.01 *p<.05

女子より男子のほうが日本語を重視することが認められた。第Ⅲ因子は、有意差はなかった。

次に、尺度別平均値を英語に対する好意度から分散分析したのが表4である。第Ⅰ因子では、(F(2,262)=28.27, p<.01, MSe=.57)で、有意差があった。RYAN法による多重比較を行った結果、「好き」と「どちらでもない」の間に(t=5.42, p<.01)で有意差があり、「好き」と「嫌い」にも(t=7.31, p<.01)で有意差があり、「嫌い」と「どちらでもない」の間には(t=2.29)で有意差はなかった。英語が「好き」と答えた生徒は、「どちらでもない」「嫌い」と答えた生徒に比べて、AETを重視することが認められた。

第Ⅱ因子では、(F(2,262)=24.63, p<.01, MSe=.55)で有意差があった。同じように多重比較を行った結果、「好き」と「どちらでもない」の間に(t=3.33, p<.05)で有意差があり、「好き」と「嫌い」の間に(t=7.00, p<.01)で有意差があり、「どちらでもない」と「嫌い」の間には(t=4.08, p<.01)で有意差があり、英語が嫌いになるにつれて日本語を重視することが認められた。

なお、第Ⅲ因子では有意差はなかった。

表5: 英会話力に対する意識による尺度別平均値の比較

| 因子 | 得意 | | 普通 | | 不得意 | | F |
|-----|------|------|------|------|-------|------|----------|
| | N=4 | | N=81 | | N=180 | | |
| | X̄ | SD | X̄ | SD | X̄ | SD | |
| I | 2.73 | 0.44 | 3.07 | 0.75 | 3.59 | 0.81 | 13.23 ** |
| II | 3.75 | 0.89 | 3.06 | 0.77 | 2.66 | 0.78 | 10.16 ** |
| III | 1.75 | 0.56 | 2.18 | 0.74 | 2.04 | 0.78 | 1.25NS |

**p<.01 *p<.05

次に、尺度別平均値を英会話力に対する意識別に分散分析したのが表5である。第Ⅰ因子では、(F(2,262)=13.23, p<.01, MSe=.63)で有意差があった。RYAN法による多重比較を行った結果、「得意」と「不得意」の間に(t=2.15, p<.05)で有意差があり、「普通」と「不得意」にも(t=4.83, p<.01)で有意差があり、「得意」と「普通」の間には(t=0.86)で有意差はなかった。英会話が「得意」「普通」と答えた生徒は、「不得意」と答えた生徒に比べて、AETを重視することが認められた。

第Ⅱ因子では、(F(2,262)=10.16, p<.01, MSe=.61)で有意差があった。同じように多重比較を行った結果、「得意」と「不得意」の間に(t=2.75, p<.01)で有意差があり、「普通」と「不

得意」の間に(t=3.78, p<.01)で有意差があり、「得意」と「普通」の間には(t=1.73)で有意差がなかった。英会話が「不得意」の生徒は、英会話が「得意」または「普通」の生徒に比べて、日本語を重視することが認められた。

なお、第Ⅲ因子では有意差はなかった。

表6: 海外旅行経験の有無による尺度別平均値の比較

| 因子 | 経験あり | | 経験なし | | F |
|-----|------|------|-------|------|---------|
| | N=13 | | N=252 | | |
| | X̄ | SD | X̄ | SD | |
| I | 2.81 | 0.63 | 3.45 | 0.83 | 7.57 ** |
| II | 3.25 | 1.22 | 2.78 | 0.77 | 4.35 * |
| III | 1.91 | 0.67 | 2.09 | 0.77 | 0.68NS |

**p<.01 *p<.05

次に尺度別平均値を海外旅行経験の有無別に分散分析したのが表6である。第Ⅰ因子では、(F(1,263)=7.56, p<.01, MSe=.67)で有意差があった。海外旅行経験のある生徒が、海外旅行経験のない生徒よりAETを重視することが認められた。第Ⅱ因子では、(F(1,263)=4.35, p<.05, MSe=.64)で有意差があった。

海外旅行経験のない生徒が、海外旅行経験のある生徒より、日本語を重視することが認められた。第Ⅲ因子は有意差はなかった。

表7: 進路希望による尺度別平均値の比較

| 因子 | 進学希望 | | 未定 | | 進学を希望しない | | F |
|-----|-------|------|------|------|----------|------|---------|
| | N=167 | | N=71 | | N=27 | | |
| | X̄ | SD | X̄ | SD | X̄ | SD | |
| I | 3.29 | 0.77 | 3.57 | 0.82 | 3.81 | 0.99 | 6.32 ** |
| II | 2.89 | 0.81 | 2.67 | 0.72 | 2.57 | 0.92 | 3.20 * |
| III | 2.12 | 0.72 | 2.05 | 0.91 | 1.92 | 0.64 | 0.83NS |

**p<.01 *p<.05

次に、尺度別平均値を進路希望別に分散分析したのが表7である。第Ⅰ因子では、(F(2,262)=6.32, p<.01, MSe=.66)で、有意差があった。RYAN法による多重比較を行った結果、「進学希望」と「進学を希望しない」の間に、(t=3.8, p<.01)で有意差があり、「進学希望」と「未定」にも、(t=2.37, p<.05)で有意差があり、「未定」と「進学を希望しない」の間には、(t=1.34)で有意差はなかった。「進学希望」と答えた生徒は、「未定」あるいは「進学を希望しない」と答えた生徒に比べて、AETを重視することが認められた。

第Ⅱ因子では、(F(2,262)=3.21, p<.05, MSe=.64)で有意差があった。同じように多重比較を行った結果、「希望する」と「希望しない」の間に(t=1.97, p<.05)で有意差があり、「希望

する」と「未定」の間に ($t=1.96, p<.05$) で有意差があり、「未定」と「希望しない」の間には ($t=0.58$) で有意差がなかった。「未定」と「希望しない」と答えた生徒は、「進学」を希望する生徒に比べて、日本語を重視することが認められた。

なお、第Ⅲ因子では有意差はなかった。

考察

最頻度プロフィールは、全体として被験者 265 名中、42.6%の生徒が BAA 型つまり、JTE 重視—日本語重視—遊び重視のタイプであり、次に AAA 型 (AET 重視—日本語重視—遊び重視の型) が 39.6%で、次に ABA 型 (AET 重視—英語重視—遊び重視の型) が 11.7%で、これらの三つのプロフィールで全体の 93.9%を占めていた。また、低学力の生徒 (中学校時英語の評定 1 または 2) 46 名のうち 71.7%が、中学力の生徒 (中学校時英語の評定が 3) では 124 名中 46.8%が BAA 型 (JTE 重視—日本語重視—遊び重視の型) であった。ところが、高学力の生徒 (中学校時英語が 4 または 5) では、AAA 型 (AET 重視—日本語重視—遊び重視の型) が最頻度プロフィールとなり、95 名中 51.6%の生徒がその型であった。

この結果から、高等学校で行われている習熟度別クラスでは、低学力生徒や中学力生徒の多いクラスでは、JTE の出番を多くし、AET が補助に

まわり、日本語を授業中に多く採り入れ、遊びの要素を採り入れた授業を展開すればよいのではないと思われる。ところが、高学力生徒の多いクラスでは、AET の出番を多くし、JTE が補助にまわり、日本語を授業中に多く採り入れ、遊びの要素を採り入れた授業を展開すればよいのではないと思われる。

尺度別平均値の比較では、AET をより重視するのは、女子であり、英語が好きな生徒であり、英会話が得意、または普通程度で、海外旅行の経験があり、進学希望と答えた生徒であった。日本語を重視するのは、男子であり、進学については未定または希望しない生徒であった。

習熟度との関連も大いにあるであろうと思われるが、以上のことから、女子の多いクラスや選択科目のオーラルコミュニケーションの講座、進学希望の多いクラスでは JTE より AET を重視し、授業では、使用する日本語をより少なくし、遊びの要素を採り入れることが必要であろうと思われる。

本研究では、AET との TT における高校生の PLT について分析が行われたが、今後、中学生についても、同様に分析する必要があると思われる。また、和田 (1988) の言うように、英語科における TT は JTE と AET と生徒の三者によって成り立つものであるから、生徒の PLT と AET の PTT、生徒の PLT と JTE の PTT を比較してみることも必要であろう。

参考文献

- * 梶田正巳・石田勢津子・宇田光。(1984)。「個人レベルの学習・指導論 (Personal Learning and Teaching Theory)」の探求 提案と適用研究。『名古屋大学教育学部紀要』(教育心理学科) 31, 51-93.
- * 亀谷貴英。(1992)。Personal Teaching Theories of AET and JTE: A Preliminary Study on Team-Teaching in Junior and Senior High School. 兵庫教育大学修士論文。
- * 内山亮・市川千秋・宇田光。(1991)。英語科におけるチーム・ティーチングに関する研究。「個人レベルの指導論による日本人教師の指導行動の分析」Proceedings of 33rd Annual Convention of Japanese Association of Educational Psychology, 547-548.
- 宇田光。(1988)。「高校生の学習様式の分析——英語におけるパーソナルセオリー」『教育心理学研究』36, 38-44.
- * 和田稔。(1988)。「外国人講師との Team Teaching」。(pp. 1-10)。東京: 開隆堂。

〈おねがい〉

この質問紙は、生徒の皆さん方が日頃、チーム・ティーチングによる英語の授業をどのように考え、感じているかをおたずねするものです。

日頃の皆さんの感じていることや考えていることを聞かせてもらうことにより、さらによりよいチーム・ティーチングの授業を行えるようにすることがねらいです。この質問紙への回答は皆さんの成績には、まったく関係ありませんから、思ったとおりに答えてください。今後の皆さんの授業の改善のために協力をお願いします。

★ まず、以下の質問にお答え下さい。

- | |
|--|
| ① 氏名 () 生徒番号 () |
| ② あなたはチーム・ティーチングの授業を受けたことが (a. ある b. ない) |
| ③ あなたの性別は (a. 男 b. 女) |
| ④ 英語は (a. 好きなほうである b. 嫌いなほうである c. どちらでもない) |
| ⑤ 英会話はどちらかという (a. 得意なほうである b. 普通である c. 不得意である) |
| ⑥ 海外へは (a. 行ったことがある b. 行ったことがない) |
| ⑦ 将来は、大学や短大などに進学を (a. 希望している b. 希望していない c. 未定) |

★ 回答の仕方:

以下のページには、AETの先生とのチーム・ティーチングに対する異なる考え方が意見A、Bというペアの形で示されています。AもBも長所・短所をもっており、どちらかの意見が優れているというものではありません。チーム・ティーチングによる英語の授業を受けるのに、皆さんの考えは、どちらにより近いでしょうか。次の答え方に従って、それぞれの項目にお答えください。

| | | | |
|---------|---|--------------------------|-------------|
| あなたの考えが | → | 「Aと同じ」である場合には.....→ 1 | に○をつけてください。 |
| | | 「Aにかなり近い」である場合には.....→ 2 | に○をつけてください。 |
| | | 「Aに少し近い」である場合には.....→ 3 | に○をつけてください。 |
| | | 「Bに少し近い」である場合には.....→ 4 | に○をつけてください。 |
| | | 「Bにかなり近い」である場合には.....→ 5 | に○をつけてください。 |
| | | 「Bと同じ」である場合には.....→ 6 | に○をつけてください。 |

皆さんのチーム・ティーチングに対する考えは、AとBのどちらに近いでしょうか？

| Aの意見 | A
と
同
じ | A
に
か
な
り
近
い | A
に
少
し
近
い | B
に
少
し
近
い | B
に
か
な
り
近
い | Bの意見 |
|---|------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1. 授業はきんちょうした雰囲気がよい | | | | | | 授業はリラックスした雰囲気がよい |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. あいさつは日本語がよい | | | | | | あいさつは英語がよい |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. AETの先生へ質問する時は、自分ひとりで考えて質問するのがよい | | | | | | AETの先生へ質問する時は、グループで考えてから質問するのがよい |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. 先生にあてられる時は、みんなへ質問されてから個人的にあてられるのがよい | | | | | | いきなり個人的に当てられて質問されるほうがよい |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. AETの先生の話の後、日本語による説明があるのがよい | | | | | | AETの先生の話の後、日本語による説明はないほうがよい |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. AETの先生にあてられるのがよい | | | | | | 日本人の先生にあてられるのがよい |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. 授業全体としては、(AETや日本人の)先生の活動より生徒の活動が多いのがよい | | | | | | 授業全体としては、生徒の活動より先生の話が多いのがよい |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. 文法を習う時は、規則を先に学んでから他の例文を学んでいくのがよい | | | | | | 文法を習う時は、多くの例文を学んでから規則を自然に理解するのがよい |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. 授業の初めに、何か面白い話などするのがよい | | | | | | 授業は、初めから本題に入るのがよい |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

A の意見

A と同じ
A にかなり近い
A に少し近い
B に少し近い
B にかなり近い
B と同じ

B の意見

| | | |
|--|--|---|
| 10. 授業中にゲーム (Bingo など) を採り入れるのがよい | | 授業中にゲーム (Bingo など) は採り入れないのがよい |
| 11. 教科書の中身を習うのがよい | | 他の教材も使って習うのがよい |
| 12. 授業の進め方は、あまり変えないほうがよい | | 授業の進め方は毎時間、変えたほうがよい |
| 13. 英作文の時は、多くの別解も習うのがよい | | 英作文の時は、正解は一つだけ習うほうがよい |
| 14. <u>すらすらと話せるようになることに重点を置くのがよい</u> | | <u>正確に話せるようになることに重点を置くのがよい</u> |
| 15. 英文を読んで理解する時は、日本語訳を教えてもらうのがよい | | 英文を読んで理解する時は、日本語訳は教えてもらわないほうがよい |
| 16. 一回の授業で学ぶ内容は、少ないほうがよい | | 一回の授業で習う内容は、多いほうがよい |
| 17. 英作文の時は、すべての間違いに対して注意をしてもらうのがよい | | 英作文の時は、少しぐらい間違っても、伝達できる表現が作れるようにしてもらうのがよい |
| 18. 先生の質問には、自分から手を挙げて答えるのがよい | | 先生の質問には、手を挙げずにあてられて答えるのがよい |
| 19. 授業中、AET の先生は <u>自然なスピードで話すのがよい</u> | | 授業中、AET の先生は <u>ゆっくりと話すのがよい</u> |
| 20. あてられて答えられない時は、答えられるまで指導してもらうのがよい | | あてられて答えられないときは、すぐに他の生徒をあてるのがよい |
| 21. 一回の授業における活動の種類は、多くするのがよい | | 一回の授業における活動の種類は、少なくするのがよい |
| 22. 授業の始めは、AET の先生一人の話を聞くのがよい | | 授業の始めは、AET と日本人の先生の二人でされるのがよい |
| 23. グループ活動はあるほうがよい | | グループ活動はないほうがよい |
| 24. AET の先生は、なるべく簡単な単語を使って話されるのがよい | | AET の先生には、普段と同じように話してもらうのがよい |
| 25. 英語を読む時は、一つ一つの単語の意味まで教えてもらうのがよい | | 英語を読む時は、全体的な意味が理解できればよい |
| 26. 授業は、時と場合に応じて、柔軟に変化をもたせるのがよい | | 授業は、わき道にそれないのがよい |
| 27. 授業中、生徒への指示は英語で行うのがよい | | 授業中、生徒への指示は日本語で行うのがよい |
| 28. AET の先生は、日本人の先生よりたくさん話されるのがよい | | 日本人の先生は、AET の先生よりたくさん話されるのがよい |
| 29. みんなで声を出して読むより、ペアで声を出して学習するほうがよい | | ペアで声を出して読むより、みんなで声を出して読むほうがよい |
| 30. 答えを知ってそうな生徒にあてるのがよい | | 答えられそうにない生徒にあてるのがよい |
| 31. 英語を話す時は、あまり細かい注意を受けないのがよい | | 英語を話す時は、まちがったらどんなことでも直されるのがよい |
| 32. あてられる回数が平等になるのがよい | | 状況に応じてあてられるのがよい |
| 33. クラスを二つに分けて、日本人の先生と AET の先生がそれぞれを指導するのがよい | | クラスを分けないほうがよい |
| 34. いわゆる「できない生徒」の側に立って教えてもらうのがよい | | いわゆる「できる生徒」の側に立って教えてもらうのがよい |
| 35. 先生は、ほめるよりしかることが多いのがよい | | 先生は、しかるよりほめるほうが多いのがよい |
| 36. 長文を読むときは、単語の意味や文法の説明の後、あらすじをつかむのがよい | | 長文を読む時は、あらすじを理解してから、単語の意味や文法の説明を聞くのがよい |
| 37. 声を出して読むのがよい | | 声を出さずに読むのがよい |
| 38. 声を出して読んでから意味を理解するのがよい | | 意味をとった後で声を出して読むのがよい |

A の意見

B の意見



39. 実用的な英語を教えてほしい

受験に関する英語を教えてほしい

40. 先生の説明の時間が長いのがよい

生徒の活動の時間が長いほうがよい

41. 単語や連語の学習に時間をかけるのがよい

単語や連語の学習に時間をかけないのがよい