

# STEP BULLETIN

Vol.9  
1997

第9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

はじめに

## 学習効果を上げる方策と研究 第9回研究助成に寄せて

(財)日本英語検定協会会長 羽鳥博愛

中学校や高等学校の先生たちが、授業以外の生徒指導やその他のいわゆる雑用に追われて忙しいことは私も十分に推察できる。大学につとめていても、何やかやで夕方遅くまで大学にいなければならず、翌朝は授業のために早く来なければならないことが続くと、落ち着いてものを考えることができない。だから、中学や高校の先生が「研究」をするのは容易なことではないのであろう。

しかし、教職というのは他の職業とは違って、何らかの形で研究をしなくてはやっていけない。それは教材についてのこともあろうし、指導法についてのこともかもしれないが、研究をしなくては自信をもって仕事に当たれないし、生徒もついてきてくれない。ところが、近ごろは先生たちはあまりにも忙しくて、簡単な研究や工夫もしてられないというのが、実情のようである。毎日そのとき直面していることをやっとなり処理して過ごしている人が多い。

これではいけないことは目に見えているので、教育委員会は研究会などを催しているし、自主的にグループをつくって研究している人もいる。そんなとき問題になるのは資金である。そういう人たちを励まし、英語教育を少しずつでも推進しようとして、考えられたのが、英検の研究助成制度である。この制度も、いつの間にか9年目のまとめの報告書ができることとなった。このような形で、先生たちの研究や実践の成果が積み重ねられていくことは、他の先生たちの参考にもなり、日本の英語教育にも役立つことと思う。

## 目次

## 第9回「英検」研究助成報告・論文

## A——研究部門

- 中学生の Communication 能力の育成と評価…………… 13  
 ——Communication Strategies を利用して  
 明倫短期大学専任講師(申請時：新潟市立山の下中学校教諭) 広瀬浩二
- 日本人英語学習者の英文読解力，再生力，推測力とその相関…………… 29  
 静岡県／磐田市立向陽中学校教諭 山下直久
- Readability Score と語彙の側面より見た実用英語技能検定問題の妥当性…………… 41  
 東京都立第一商業高等学校教諭(申請時：東京都立第二商業高等学校教諭) 濱岡美郎
- 英検 2 ～ 3 級レベル学習者の読解ストラテジーに対する認識と使用の差異…………… 60  
 北陸大学外国語学部専任講師(申請時：石川県／星稜高等学校教諭) 大和隆介

## B——実践部門

- 「書くこと」における語彙指導（共同研究）…………… 72  
 東京都／新宿区立牛込第三中学校教諭 片岡美恵子
- 中学生のオーラル・コミュニケーションを誘発する教師発話の分析…………… 83  
 神戸大学発達科学部附属吉中学校教諭(申請時：兵庫県／伊丹市立松崎中学校教諭) 立花千尋
- 生徒にとって意味のあるコミュニケーション活動と継続したゲーム指導の展開…………… 96  
 東京都／桜丘女子中学高等学校教諭 平原麻子
- ポートフォリオによる自己評価法の工夫（共同研究）……………106  
 (代表者) 埼玉県立上尾橘高等学校教諭 中山厚志
- 高等学校における多読指導の効果に関する実証的研究（共同研究）……………118  
 (代表者) 京都教育大学附属高等学校教諭 橋本雅文

## 第9回「英検」研究助成スケジュール

◎テーマ募集	平成8年2月～3月
(D論文部門は論文そのものを募集)	
◎選考	平成8年4月～5月
◎入選発表	平成8年6月中旬
◎研究期間 (A,B,C部門)	平成8年7月～9年4月
◎研究報告書提出	平成9年4月

## C——調査部門

- 都立高校定時制・職業課程（工業・商業・農業等）における英語の授業の実態調査……………127  
 ——英語科教員へのアンケート調査  
 東京都立砧工業高等学校教諭 亀田利恵子
- 高等学校教科書の語彙から見た実用英語技能検定（準1級・2級）および大学入試センター試験 138  
 奈良県立郡山高等学校教諭 坂口昭彦
- 中学生のオーラル・コミュニケーションにおける誤りに対する AET と JTE の許容度の比較……………147  
 文化女子大学附属長野高等学校教諭 丸山秀雄

## D——論文部門

- 幼児、児童の英語学習および習得の一事例とその考察……………154  
 静岡県立静岡西高等学校教諭 石川智子

## 特別報告

- 「英検リニューアル」について (財)日本英語検定協会検定委員長 和田 稔……………165

## 【選考委員】・敬称略・順不同・役職は委嘱当時・※は専門選考委員

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(現理事) 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(現会長) 聖徳大学教授 東京学芸大学名誉教授

平成8年度  
第9回  
研究助成報告

●総評

●講評

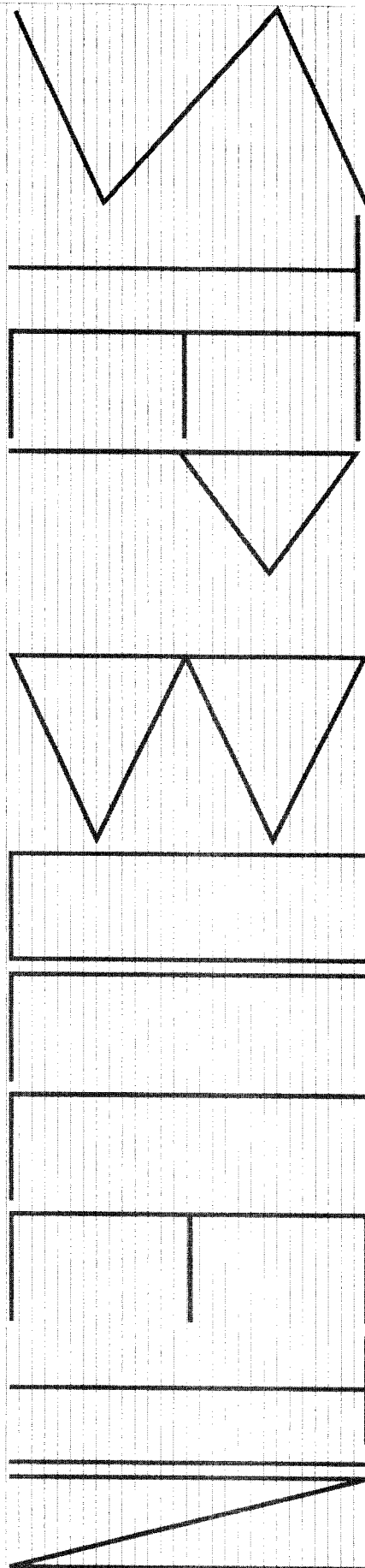
●報告書・論文

A・研究部門 1・2・3・4

B・実践部門 1・2・3・4・5

C・調査部門 1・2・3

D・論文部門



この度の審査にあたっての総括的な感想を述べることはまことに嬉しいことである。それは、それぞれの研究論文が真剣な努力の現れであり、高等学校、中学校の教室現場と結び付いた、地についたものであることを感じ取り、教師が研究者としての責任も果たしつつあることを意識するからである。

第9回を迎えて、この企画のアイデアを生み出し、当初からこの仕事にたずさわってきた者のひとりとして、ここまで発展してきたことに感慨なしとはいえない。それは、ようやく次の点で特色をもつにいたったからである。

第1に、テストを中心とする学術研究だけで出発したものが、いまや実践、調査、論文部門と4部門に拡大し、応募者も50から70人へと増大してきたことである。このうち、実践、調査部門の研究応募が多くなり、しかも多彩なテーマでの研究が多くなってきたのが特色である。

第2に、論文の内容レベルは大学院修士論文あるいはそれ以上といえるような質の高さにあがってきたことである。これは、全国の中等教育従事者の研究論文の水準の指標になり、多くのひとにとって、その水準をはかるときに参考にするに価する論文集になってきたと評価したい。

第3に、論文の構成が、直感、仮説、実験、検証のステップを踏んでおり、検証に統計分析の手法が適切に、使われることによって、手堅くまとめるようによろよくなってきたことである。これは歓迎すべきことである。

一方、研究分野の偏りもある。コミュニケーション能力の養成に関するもの、ヒアリング、リーディング、ライティングの能力向上のストラテジーに関するもの、実用英語技能検定と現場教育の相関に関するものが多い。なかにはテーマの設定が易きにつくものもある。さらに現場を踏まえながらも、発展して、言語習得の本格的論文に挑戦するようになってほしいと期待する。

# 報告別講評

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

## A. 研究部門 報告 1

講評

### 中学生の Communication 能力の育成と評価 ——Communication Strategies を利用して

(報告者: 広瀬浩二)

外国語教育における「コミュニケーション能力」の育成と評価は、いま、もっとも大きな課題のひとつである。この研究の目的は、中学1年生の64名を対象とし、6週間にわたる communication strategy の指導を通じてコミュニケーションに関する量的な変化が生まれたかどうかを検証したものである。Communication strategy で取り上げた appeal for assistance に関しては、学力に関わらずその指導効果は現れているが、paraphrase の使用に関しては、今後さらに研究が必要であるとの結論である。

本論文の優れているところは、ここでは「コミュニケーション方略」そのものの概念規定を明確にしなければならないが、これに関する先行研究がきわめてよく行われている点である。また、データ処理に関しても適切な手法を用いている点である。

しかし、今後この研究を続けるうえで注意しなければならない点もある。まず、仮説は研究過程で最も重要な事項のひとつであるが、appeal for assistance および paraphrase のふたつの項目選択には十分な考慮が必要であったと考えられる。1年生では、paraphrase はいかに困難であるかを深く検討すべきである。

また、実験群と統制群の分け方に関する課題である。定期テストと英検5級の結果をその基盤としていると述べている。しかし、この基盤としたテストのデータ分析結果を明記しておかなければならない。pre-test および post-test での「絵の説明」「oral interview」は、いわば、口頭での発表能力だ

からである。その能力と、実験群、統制群の設定で用いたテストデータ内容の関係についての説明があれば、なお明解な論文構成となったであろう。

以上の点などに留意して、この興味ある課題のさらに深い究明を期待するものである。

## A. 研究部門 報告 2

講評

### 日本人英語学習者の英文読解力、再生力、推測力とその相関

(報告者: 山下直久)

山下先生の論文は、いわゆる英文の読解力を今までに発表されている学説に従って、語句のひとつひとつに留意して意味をとっていき読み方(MP)と、文相互の関係を考えて意味をとるやり方(IP)と、語句としては明示されていないが感知されることを読み取ること(EP)、とに分けて考えることとして、MP、IP、EPのそれぞれの能力のすぐれている生徒が示す再生力(文の内容を思い出す力)と推測力(前後の文脈から書かれていないことを想像する力)との関係を調べたものである。

論文の書き方は着実で、すでに行われた研究のまとめ、問題点を提示して自分の研究の目的や方法をはっきりと示し、それを適当な数の生徒を対象として調査し、テストして出てきた結果を統計学的に処理して示し、それに考察を加えていて、研究論文としては正当な手続きをふんでいて申し分ない。考察もまことに当を得ている。

確実に手堅い方法で論を進めてはいるが、その割に読みやすく書かれているので、興味ある内容と相まって読者を引きつけて読ませてしまう。こんな意味でこれは中学校の現職の先生が書いた模範的な論文と言ってよいであろう。

とは言うものの、やはり思わず専門用語や引用文献の名前が出てしまったりで、中・高の一般の

先生がたを相手に説明するときには、さらにくだいてわかりやすくする必要があります。参考文献は、関係あるものを知っているかぎり示す（これは自称学者という人たちがよくやることであるが）よりは、精選して、自分の読んだものだけを示すだけでよかったと思う。Thorndykeの物語文法はこのままではとても読む気はしなくなるので、もっと自分なりに消化したものを示して欲しかったと思う。

#### A. 研究部門 報告 3 講評

### Readability Score と語彙の側面より見た実用英語技能検定問題の妥当性

（報告者： 濱岡美郎）

この研究は Harris-Jacobson などの読みやすさの公式 (Readability Formula) を応用して、日本で使われている文部省検定中高校英語教科書や、日本英語検定協会の各級試験で使われた英語問題を克明に調べ、その中に含まれる語彙の難度から計算される読み易さを計量的に計算し、それが学習者の学年や受験者の級レベルとうまく適合しているかどうかを比較することによって、その教科書や検定問題の妥当性に切り込もうとした画期的な研究といえます。

最新の情報処理機器の進歩は研究の内容・方法を格段に高めるものですが、この研究もパソコンを駆使してはじめて可能で、それこそいまでもっとも必要な研究と考えられてきた類のひとつであるといえるでしょう。

最近の評価の考え方も従来の偏差値で代表される集団平均からの距離によって表そうとする相対評価から、次第にあるスタンダードを決め、それを到達基準ゴールとして、そこに至るまでの距離（目標基準までの距離）を測ることによって個人の力量を表そうとする絶対評価の考え方が重視されるようになってきました。

しかしそのためには、納得のいく到達目標を立てるための客観的証拠が大切で、それが不足するところでは、何を基準に学力を判定してよいかわかりません。そのときこうした基礎的な資料を提供することはきわめて重要な役割を果たすこととなります。その意味でこの種の研究は地味ではありますが、いま、われわれがいちばん必要とし、わが国に欠けている研究ではないかと考えます。またこの種の研究の限界もよくわきまえられ、慎

重な発言をされていることに対しても好感が持てます。

#### A. 研究部門 報告 4 講評

### 英検 2～3 級レベル学習者の読解ストラテジーに対する認識と使用の差異

（報告者： 大和隆介）

本研究は日本人高校生の読解ストラテジーの認識、理解について4つの仮説をあげ、それを検証した力作である。その仮説の1つは、英検の2, 3級レベルの学習者は固有の読解ストラテジーのパターンを持っているということである。2番目は、効果的読解ストラテジーに対する認識・理解と習熟度の間にはずれが生じるという仮説である。3番目は読解ストラテジーの認識と読解力の間には一定の関係がある。4番目は読解ストラテジーの認識のパターンにより速読練習の効果に違いが生じるというのである。

大和氏は先行研究としてのさまざまな読みのモデルを紹介した後、自分の高校の3年生を対象に実験を行った。内容は英検2級と準2級の筆記試験問題を用いたり、局所的読解力と速読力のテストを行っている。その結果に対して統計分析を行い、また読解ストラテジーの認識調査を因子分解し、4因子を抽出した。これが Top-down 型ストラテジーと Bottom-up 型ストラテジーに関するもの2つずつである。その結果先にあげた仮説は証明されたとしている。氏は最後に教育的示唆と課題として、リーディングにおける語彙の不足を補い意味解釈を助ける文法の役割を認識すべきだと説いている。また英検準2級では文レベルの統語文法力を試す問題を、2級ではディスコースレベルに至る文法力を測る問題を増やすこと、また速読のための具体的技術の指導をすべきであると述べている。

大和氏は統計法を十分に勉強し、使いこなしており、この論文もその故にすぐれた研究になっていると認められる。それを基本的に認めた上で、若干気がついた点を述べると、英文読解のアンケート項目への選択回答は「賛成」、「反対」、「どちらでもない」という分類に「わからない」という項目も必要ではないか。また、術語を中心とする日本語表現が一般人にわかるように書いてあると、さらに論文の質の高さが多くの人々に理解されるのではないかと思われた。



## B. 実践部門 報告 1

講評

### 「書くこと」における語彙指導

(報告者: 片岡美恵子他)

片岡先生の実践報告は、英語を書かせることによって生徒の語彙をふやすことに成功したという報告である。ふつう私たちは語彙を多く持っていなければ英文は書けないと思う。このことは正しく、片岡先生も認めているのであるが、逆に文を書かせることにより生徒に興味を起こさせ、必要性を感じさせて語彙をふやす指導をしたのである。

書かせると言っても、初めからふつうの作文を書かせるのではなく、十分に工夫した段階をふんで順序よく指導している。ALTに協力してもらって、発音する語を書き取らせるテストから始め、その結果を生徒各自にグラフに書かせたり、教室での英問英答をそれだけで終わらせないで、その答を *work sheet* で書いて確認させたりしている。

さらに、ほかの学校の生徒と文通させることで、書くことへの興味を起こさせている。この段階もよく書かれていて、これは「指導の展開」という所にくわしく書かれている。この段階に関して大切なのは、例を示したり、報告者の作成した語彙リストと、文通用のマニュアルを活用していることである。この指導過程を読んでもと、これなら生徒は徐々にうまい手紙を書けるようになるだろうと感じさせられる。

ややもすると、この種の実践はひとりよがりになりがちであるが、その成果を *token & type ratio* を使って、客観的に示しているのがよい。語彙数の増加だけでなく、使われなかった語を調べたり、生徒の学力別の考察や生徒の意識調査をしているのもさすがである。最後の「今後の課題」に書かれていることも、お互いに考えるべきことを提供してくれている。

最終的には直された形で印刷されるが、原稿には、私たちが直した表現やまちがいがあった。今後報告書を書くときには日本語の表現や英語には十分注意することをお願いしたい。

## B. 実践部門 報告 2

講評

### 中学生のオーラル・コミュニケーションを誘発する教師発話の分析

(報告者: 立花千尋)

この研究の課題はわれわれの毎日の授業に教室

で使われている教員の英語による発話に関連した課題であり、きわめて興味深い。研究の目的は、非英語母語話者 (NNS) と英語母語話者 (NS) 教師の教室での発話を 1) *modification*, 2) *question*, 3) *feedback* の3つの点から比較検討してみようというものである。結論は、使用頻度の観点からは、1) に関しては NS が NNS の2倍、2) に関しては NNS が NS の1.1倍、3) に関しては、NNS が NS の1.5倍ということである。また、質的な面では、1) *modification* は学習者の理解を深め、応答を引き出し、発話産出に大きな助けになっているということである。

本研究は、いわゆる、*teacher talk* (教師発話) の範疇に属するものである。教師発話は日常の会話とは異なるものである。教室という環境における独特の言語使用域といえる。したがって、学習者に対するその影響は、極めて大きいものがある。今後大いに究明されなければならない課題であろう。

今後の研究では、被験者の数を増やして行った場合の結果ではどうなるかということである。つまり、この結論の一般化をいかにしたら行うことができるかである。本研究は、被験者が限定された枠内での結論であるからである。それと同時に、この研究対象に耐えるだけの NNS の英語力をどのようにして向上させるかということも大きな課題である。いずれにしても、学習者にとっては、教師の使っている教室での目標言語は多大な影響力を持つものであることを再確認をする意味でも、きわめて重要な課題である。さらなる研究を期待するものである。

## B. 実践部門 報告 3

講評

### 生徒にとって意味のあるコミュニケーション活動と継続したゲーム指導の展開

(報告者: 平原麻子他)

本論は英語コミュニケーション・アプローチの一環としてゲーム活動を取り入れた授業の実践を通してその効果を測定したものである。この実践の結果わかったことは、(1) ゲーム活動中心の授業を受けた生徒は、その他の生徒に比較してコミュニケーション能力の伸長がみられた。(2) コミュニケーション能力の下位範疇でも、特に *intelligibility* に進歩の跡がある。(3) 生徒のゲームに対する評価から「楽しさ」と「役に立つ」という要素は

必ずしも両立しないの3点である。

この実践報告の特徴は2年間にわたりコミュニケーションへの積極的な態度の養成と技能面での効果を目的とした実践を行い、その結果を出したもので、ふだんの授業にゲームを入れた授業を中学生、高校生につづけた強い意志と努力に敬意を表したい。

測定は、この授業を受けた実験群と受けなかった統制群との測定の差は有意義で5%のコミュニケーション能力の伸長が認められたという。また、会話のなめらかさやコミュニケーションへの意欲が感じとられなかったというが、それはそれでおもしろい結果を出したと思われる。多分この2点は、ゲーム中心の場合は無理であろう。

ゲームへのおもしろさの故にゲームに夢中になるが、さりとて、コミュニケーションの上で役に立つほどの英語力はないのは、音声によるインタラクションが貧困であったからだろう。

一般にゲームの効用は、そのおもしろさの故にコミュニケーション活動に参加しやすくなるといわれる。しかし、ゲーム利用の授業がどのような能力を生徒につけさせるかという点、不明のことが多かったと思う。それが今回実験によって効果性を見出すことができたことは一歩前進したのである。この実験研究活動をつづけた平原さんやその他の方々のおかげである。

#### B. 実践部門 報告4 講評 ポートフォリオによる自己評価法の工夫

(報告者: 代表 中山厚志)

“Portfolio”による評価とは耳馴れない方が多いかもしれませんが、最近のアメリカの評価理論のひとつの流行語のように感じられます。しかし、まだその方法が確立されているわけではありません。

“Portfolio”とは、報告者も指摘されているように、一言でいえば「生徒が自分で行った学習成果物(試験、ノート、プリント、課題、発表のメモ等)」で、生徒の学習実績を示す証拠情報といったところです。つまり、平常点の根拠となる資料です。それは従来のように学期末や学年末の一回の試験だけで評価する(総括的評価観)のではなく、ふだんからの学習成長過程(経過)をみながら評価すべきだという考え方(形成的評価観)から、生まれてきたものです。

しかし、それはまともに考えれば教師の負担を限りなく増大させるものであり、だれかの手を借りなければ実際には不可能なものです。生徒の自分自身による評価を用いるという考えは、本調査報告にもあるように、多くの教師がまだ考えていないことのように思われます(おそらく、生徒自身の評価力をそれほど信用していないことかもしれません)。しかし生徒たちが大人になったとき、だれしも、自己啓発とか自己研鑽の必要性を考える時期があるでしょう。小さいときから、成長記録をつける習慣や自省の態度を身につけることは教師がうまく指導できれば決して無意味なことではないはずです。そうした試みに挑戦された本研究は十分その意義があると考えられます。ただ、それにはこれからの課題も大きく、記録表ひとつをとってもまだ改良の余地は十分あるように思われます。

しかしそれでもなお、取りあげる情報が増えれば増えるだけ教師の負担が増えることには変わりなく、アメリカでそのようなことが盛んになった背景にはコンピュータの有効利用があることを無視するわけにはいかなないでしょう。

#### B. 実践部門 報告5 講評 高等学校における多読指導の効果に関する実証的研究

(報告者: 橋本雅文他)

本論文はある高校1年生全員(200人)を対象に1年間授業と課外活動としての多読指導を行って、ある結果を得たものである。それによると①多読学習を継続することにより英文を速くかつ正確に読む力がつく。②この読む力は成績の低い者のほうが伸び率が高い。③英文を読むことが楽しくなる。④辞書に頼らずとも日本語に訳さずとも読めるようになったという報告である。

以上の結果に達するのに、氏は先行研究を十分に研究し、多読のリーディング能力に及ぼす影響力を実証的に検証するとともに、指導の方法をさぐることをこころがけてきた。また学年全員に試みることによって一般化をはかった。読解力テストを行い、1分間あたり何語で読むことができるかをはかり、また英文の内容理解度を測定した。生徒には多読用リストをつくって渡し、生徒は希望に応じてその中から本を持ち帰り、自由に読み続けた。一方アンケート項目については、学校外の英語学習、リーディング法、学習の目的、異文

化理解などをそれぞれ数項目ずつ問いかけたものである。

多読学習の結果については、すでに冒頭に紹介したとおりである。なかなか興味のある論文で、多読指導にこの結果を利用することは望ましいことであると評価してある。テストやアンケートの処理について十分な統計処理をしていて信頼がよくなる。この上で若干気がついたことを述べると、成績上位群と成績下位群を、それぞれ3段階に区分する基準を読破ページ数で単純に分けているが、生徒の説明するテキストは多種多様なので、一概には言えないのではないだろうかという疑問が残る。またプリテストとポストテストを多読練習の前後に同一問題で行っているが、8か月の期間があるので相当時間がたっており、十分かと思うが、若干記憶が生徒によっては残るかもしれない。

いずれにせよ、多読による効果があるということは一般に言われてきたことだが、今回さらに具体的に実施して分析結果を出したことの努力とその結果の効用を評価したい。

**C. 調査部門 報告 1** 講評  
**都立高校定時制・職業課程（工業・商業・農業等）における英語の授業の実態調査**  
 ——英語科教員へのアンケート調査——

（報告者：亀田利恵子）

亀田先生のアンケート調査は質問の作成にも苦勞をし、その結果の処理にはコンピュータを使ったりした苦心の作である。結果の示し方もグラフを使って見やすく工夫してある。またアンケート先にはあらかじめ協力を依頼してあるので61%という回収率をあげている。アンケートの回収率というのは一般的には30%もあればよいほうなので、60%以上というのはたいした成果である。しかし、事前に了承を得た人たちに依頼したにもかかわらず60%ぐらしか回収できなかったというのが、この種の調査の限界、あるいは、むずかしさを示しているとも考えられる。

アンケートの質問内容は特に何かを調べて書かなくてはならないようなものではないので（このことはアンケート作成の専門家によると、回収率を高くする要件だそうである）なぜ回収率ももっと高くならなかったのだろうか。その理由のひとつは、アンケートの2枚目が自由記述であること

であろう。この2枚目は回答しなくてもよいことにしてあるというのであるが、何かを書いて返送しようと思ってはいるのだが、いざとなると忙しさにまぎれて発送しこなくなってしまったのであろう。したがって、2枚目に答えてくれた人たちは熱心な人たちであると考えられるから、この自由記述に表れたことは貴重である。読むのは面倒だという気がする人もいようが、1時間もかからないで読めるのでぜひ読んでもらいたいと思う。読み終わると結局は英語教育の世界で種々言われていることの縮図だという感じもするが、苦心してそういう結論に達したのならそれも収穫と考えて、あらためて世間で言われていること（英語雑誌などで書かれていること）に耳を傾ける気になるであろう。

**C. 調査部門 報告 2** 講評  
**高等学校教科書の語彙から見た実用英語技能検定（準1級・2級）および大学入試センター試験**  
 ——（報告者：坂口昭彦）

これは研究部門の報告3と似ていて、高等学校英語教科書に含まれる語彙（教科書を「学習しなければならないもの」、あるいは「教えなければならないもの」と考えるならば）は高等学校の間に学習しなければならない語彙のひとつのスタンダードとなり得ます。

一方、実用英語技能検定や大学入試センター試験で出される英語問題に含まれる語彙が、高等学校で教えられると考えられる教科書の語彙範囲を著しく越えたりすれば、それはスタンダードに反することを意味します。実用英語技能検定であればどの級がどの学年に対応するのか、ひとつの客観的証拠が得られます。もちろん教科書の範囲を逸脱したからといって、それが好ましいことであるとか、好ましくないことであるかは別の議論でしょう。問題はそうした客観的な状況の基礎の上に立って、教科書はどうあるべきか、また入学試験問題はどうかを議論すべきでしょう。しかし、そうしたことは、従来調べようにもできなかったことで、いつも観念的な議論や推量で進められてきたのではなかったでしょうか。

コンピュータの発達のおかげでそうしたことも実際の資料を集めることで、はっきり明示できるようになりました。本来ならばそうした研究は、基本的なデータベースとして、どこかの機関がい

つも調べて恒常的に提供していくべき性質のものであるかもしれません。しかし、その気になれば個人グループでも実行できることをこの研究は示してくれたともいえるでしょう。ひとたびデータベースができれば、その資料をもとに、いろいろな角度から、本研究には含まれなかった切り口からも、有益な二次情報が引き出せるのにと思いました。そうした素データは多くの人の共有財産として公開していただけるのでしょうか。

### C. 調査部門 報告3 講評

#### 中学生のオーラル・コミュニケーションにおける誤りに対するAETとJTEの許容度の比較

(報告者: 丸山秀雄)

この研究の目的は、学習者の発話のどのような誤りを許容し、どのような誤りを訂正すべしと考えるかに関して、AETとJTEによる許容度を比較検討しようとするものである。積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の養成に深く関係している興味ある課題である。結論としては、AETよりもJTEのほうが誤りに対して厳しいということは、一概には言えないことがわかったことである。その内容を文法事項、発音事項、語彙に関する分野から考察したものである。

この研究における研究対象者の数は、AET41名、JTE41名とかなりの数に及んでいることをまず、取り上げたい。このようなデータを基にしている点でその結果はきわめて信頼すべきものになっている。

また、その分析結果の処理に関しても、適切な統計手段である分散分析を用いたりしている。このような手段と方法を基にしている点で、貴重なデータとして今後の研究にも貢献するであろうと考えられる。

今後の研究を考える場合の願いとしては、分析に用いるデータの内容を変えてみることである。この結果は、文字で提示された説明文：つまり、文字によるアンケートをデータ収集の手段としている。しかし、それを学習者の生の声を録音したものとすることである。その理由は、学習者の生

の声を聞いた場合と、文字でその状況を判断した場合とでは、かなりの差ができると考えられるからである。

興味ある本課題に関してさらに研究が進められることを期待するものである。

### D. 論文部門 講評

#### 幼児・児童の英語学習および習得の一事例とその考察

(報告者: 石川智子)

この報告書は、1988年に出産した男子に対して、日本の環境において、8年間どのようにして第2言語としての英語を習得させたかという足跡をたどったものである。日本における英語教育は、外国人教師の導入にもかかわらず、なかなか実らないことが多い。したがって、バイリンガル教育を英語教育に導入することはきわめて困難である。こうした中で、カナダで1960年代に英語を母語とする子供たちのフランス語教育として始められ、わが国では、1992年はじめて「加藤学園暁秀初等学校」で試みられた immersion program がある。この報告書はその参加の記録でもある。

ここで試みられているプログラムは、算数、理科、体育等、国語以外の一般科目の授業をすべて英語で行い、集中的に英語環境に浸すことで英語の習得を図るという方法である。特に、「総合学習」と呼ばれるものでは、たとえば、「生き物」の学習では、理科、社会、算数、図画工作、音楽、体育、言語などあらゆる教科の知識や技能が含まれていることは、興味深い。

文体はやや記録的である。今後は、序論、先行研究、仮説、方法、結論などと、論文の体裁をととのえることを考えたらさらに良いものとなるであろう。また、このような immersion program で育てられた児童を、わが国の中学校における英語教育とどのように結び付けるのが適切であるかの考察を加えれば、この報告書の価値も高まるに違いない。しかし、母親として、また、英語教師として自分の子供を見つめつけたこの報告書は、わが国の英語教育の将来を考えるひとつの資料としての価値は十分あると思われる。

# 中学生の Communication 能力の育成と評価

## ——Communication Strategies を利用して——

新潟県 / 明倫短期大学専任講師

(申請時: 新潟市立山の下中学校教諭)

広瀬 浩二

資料: p. 28

### 1 はじめに

本研究は、入門期にあたる中学1年生に対するコミュニケーション能力育成のための指導はどうか、を探るものである。学習指導要領の外国語の目標に「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」ことが規定されて以来、Communication Strategies (以下CSsと省略)に関心が注がれてきた。公立中学校において、CSsの指導は可能であるか。指導をしたとして、その効果は期待できるか。CSs使用と学力との関係はどうか。疑問点がいくつかあげられる。

Savignon (1983) は、文法的、社会言語学的、談話的能力が増えるにつれて方略的能力の重要性は減少するが、方略的能力は、学力のあらゆる段階で存在するのである、と指摘している。そこで、筆者は中学1年生の段階においても、CSsを指導することによって、コミュニケーション能力の育成が可能ではないかと考えた。また、学習指導要領に沿って、英語の学力を英語のコミュニケーション能力ととらえるならば、今後の指導の中で「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」という態度面の指導が重要視されてくるであろう。社会言語学的能力や談話的能力および文法的能力がある程度限られている中学生にとって、その限界を補い、Communication Breakdown (以下CBと省略)にうまく対処し、コミュニケーションを成立させる方略として、方略的能力の育成が必須となるのは間違いない。

### 2 理論的背景

#### 2.1 Communicative Competence

“communicative competence” という用語が最初に使用されたのは、Dell Hymes によってである。現在では、英語の学力を英語でのコミュニケーション能力と同一視する見方が一般的であり、コミュニケーション一色といえなくもない状況がある。それでは、そもそもコミュニケーション能力とは何なのか。

1980年代の新しい特徴は communicative language teaching の台頭であり、第2言語学習の究極の目標が母語話者とコミュニケーションを成立させることとなった (Brown, 1987)。このような潮流から、指導の焦点は speaking や listening に置かれるようになったし、また、writing 中でもコミュニケーションを目的とした writing, reading では authentic texts を読むことに焦点があてられる、という変化が起こった。

Canale and Swain (1980) は、Communicative competence に関して以下のように (a) Grammatical, (b) Sociolinguistic, (c) Strategic の3つの能力から論じている。すなわち、Grammatical competence は、語彙項目の知識や形態論・統語論・文文法・意味論・音声学の知識を含むものである。Sociolinguistic competence は、社会文化的規則と談話規則の2つの規則から成り、発話の文字どおりの意味を解釈するうえで、また、話者の意図がはっきりとわからないときには特にその発話を解釈するうえで重要なものである。Strategic competence は、CBを補う言語的・非言語的CSsから成り、主として文法的能力に関連するものと社会言語学的能力に関連するものとの2タイプが

ある。

上記 Canale and Swain (1980) の *communicative competence* に関する記述をさらに、Canale (1983) や Savignon (1983) は次の4つの能力に整理している。すなわち、(a) *Grammatical competence*, (b) *Sociolinguistic competence*, (c) *Discourse competence*, (d) *Strategic competence* である。次に、Canale (1983), Savignon (1983) の分類に従って、コミュニケーション能力を構成する4つの能力について概観する。

### 2.1.1 Grammatical competence

この能力は *vocabulary*, *word formation*, *sentence formation*, *pronunciation*, *spelling and linguistic semantics* といった言語規則や特徴に関するものであり、発話の文字どおりの意味を正確に理解したり表現したりする際に必要とされる知識技能に直接関わる能力である (Canale, 1983)。

### 2.1.2 Sociolinguistic competence

この能力は、Canale and Swain (1980) では社会文化的規則と談話規則の両方を包含していたが、Savignon (1983) では前者の規則に関連するものとしてとらえられている。つまり、発話が適切に (コミュニケーション機能・態度・考えなど) に関連する意味の適切さと、ある意味が適切な言語非言語基準で表せることの2つの適切さ) 理解されたり発せられたりできる能力のことである (Canale, 1983)。

### 2.1.3 Discourse competence

この能力は、単文の解釈ではなく一連の文のつながりや発話の解釈と関連している。つまり、話されたり書かれたりしたまとまった文に熟達するために文法的形式と意味をどのように結びつけるかをマスターすること、と解釈できる (Savignon, 1983)。談話能力が向上することによって、文法的なつながりである *cohesion* と意味上のつながりである *coherence* によって統一された *text* を作り上げることができる (Canale, 1983) のである。

### 2.1.4 Strategic competence

*Strategic competence* は、人が不十分な文法知識を補うため、もしくは例えば、*fatigue*, *distraction*, *inattention* といった際にも限定的に使用される方略である (Savignon, 1983)。また、方略

的能力の性質について Canale (1983) は次の理由から言語的・非言語的 CSs に熟達することであると述べている。(a) 実際のコミュニケーション場面における限られた条件や他の能力の不十分さのために起こりうる CB を補うため。(b) コミュニケーションの効果を増強するため。つまり、方略的能力は、文法知識の不足などやコミュニケーション能力を構成する他の3つの能力の不十分さから生じてくる CB を補うためとコミュニケーションの効果を高めるために利用されるのである (Canale, 1983)。方略的能力は、学習者が自分の持つ言語学的知識ではうまく意図を表現することができない状況下において、学習者が何とかメッセージを伝達したいと思うとき活性化される (Dornyei and Thurrell, 1991)、という指摘もある。そこで、この方面の能力を高めるための指導を行うにあたっては、*i+1* 程度の *task* を設定することによって生徒に CSs の使用を促すようしむけることに留意することが重要であろう。

また、Bachman, L. F. (1990) は、*strategic competence* を単に言語能力の一側面とは考えず、むしろ、あるタスクを行う際に現在持っている能力を最も効果的に使用することができる、より一般的な能力であるととらえている。さらに、*strategic competence* をコミュニケーションの目標を達成するうえで最も効果的な手段は何かを決定する際に、*assessment*, *planning*, *execution* の機能を実行するものである、と考えている。また、*strategic competence* の影響を受けやすいテストのタイプとして、*picture description test* をあげている。受験者は試験官にたくさんある絵の中からある絵をみつけださせるためにその絵を説明するテストである。本研究では、*pre-test*, *post-test* を作成する際に参考にした。

## 2.2 Communication Strategies の定義

Varadi (1973) が、相互交渉的視点から第2言語における CSs の研究を最初に行って以来 CSs に対して関心が向けられるようになった。それでは CSs は、どのように定義されているのだろうか。

Tarone, E., Cohen, A. D., & Dumas, G. (1976) は、CSs を次のように定義している。

a systematic attempt by the learner to express or decode meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language

rules have not been formed.

さらに、Tarone (1980) は、次のような CSs に関する定義を提示している。

the term relates to a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared.

Tarone, E., Cohen, A. D., & Dumas, G. (1976) の定義に関しては、'systematic attempt' が何を意味するのか明らかでないし、production strategy と区別できない (Tarone, 1983), との指摘がある。

Tarone (1980) では、CSs は 2 人の対話者がコミュニケーションの目標に関して同意しようとする状況下において、意味の共同交渉を行う際に使用される道具であるとみなされる。また、CSs の使用を明確に定義するために 3 つの基準が要求される、としている。(1) 話者がある意図を聞き手に伝えようとして望んでいる。(2) ある意図を伝えるために必要な linguistic or sociolinguistic structure がない、もしくは聞き手と共有できない、と話者が確信している。(3) 話者が次の (a) か (b) を選択する。(a) ある意図を伝えようとしなない。(b) ある意図を伝える別の手段を利用する。

また、Færch and Kasper (1983) は、CSs を次のように定義している。

Communication strategies are potential-ly conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal.

つまり、CSs は言語使用者のコミュニケーション能力の一部として存在する心理言語学的側面の働きである。表現したいことがあるのに問題につきあたり、この困難を回避するために使用されるものである。

本研究では、この心理言語学的側面を考慮して、Færch and Kasper (1983) の定義に基づき CSs をとらえることとする。

### 2.3 Communication Strategies のタイプ

CSs には、どんなタイプのストラテジーが含まれるのだろうか。定義の問題からか、CSs の分類に関する一般的な意見の一致はみられていない (Ellis, 1985) が、おおよそ CSs は、次のおもな

2 つのタイプに大別される。

- (1) message adjustment strategies (reduction or avoidance strategies)
- (2) resource expansion strategies (achievement strategies)

たとえば、Færch and Kasper (1983) は心理言語学的アプローチから次の 2 タイプに分類している。Avoidance or Reduction Strategies (回避方略) と Achievement Strategies (達成方略) である。Reduction strategies を、さらに、Formal reduction strategies (planning phase で non-fluent や incorrect な発話を避けるために使用される) と Functional reduction strategies (execution phase で avoidance の行動をとる) に細分している。一方、Achievement strategies の Subtypes は、compensatory strategies (code switching, interlingual transfer, inter-/intralingual transfer, IL based strategies, cooperative strategies, non-linguistic strategies) と retrieval strategies である。回避方略は学習者が発音、形態素、統語のすべてに関して特定の言語形式を避けたり、いろいろなタイプの機能の表現をとりやめる場合に用いられる方略である。一方、達成方略は問題を解決しようとするときに用いられる方略である。学習者に対する指導の側面を考慮して、本研究では達成方略をとり上げることとする。

また、Si-Qing (1990) は、学習者の CSs で使用された情報のタイプに基づいて次の 5 つの CSs をあげている。(1) Linguistic-based CSs (目標言語である英語による)、(2) Knowledge-based CSs (背景的知識による)、(3) Repetition CSs (繰り返し情報)、(4) Paralinguistic CSs (ジェスチャー)、(5) Avoidance CSs (情報なし)。

Færch and Kasper (1983) は、問題に対処する態度の違い (Avoidance Behaviour と Achievement Behaviour) によって、CSs をさらに細かく subtypes に分類しているが、Tarone (1983) は、CSs の定義をより広くとらえている。そして、CSs を真のコミュニケーションにおいて第 2 言語話者と目標言語の対話者の間の溝を埋めるためのものとみなしている。特に、Approximation, mime, circumlocation がこの溝を埋めるのに使用される、と述べている点は注目される。そこで、本研究では次の Tarone (1977) の分類を参考に

- (1) Avoidance (回避) (a) Topic avoidance

(話題回避) (b) Message abandonment (発話中断)

(2) Paraphrase (言い換え) (a) Approximation (近似表現) (b) Word coinage (新造語) (c) Circumlocution (遠回し表現)

(3) Conscious transfer (翻訳) (a) Literal translation (直訳) (b) Language switch (言語切り替え)

(4) Appeal for assistance (援助要請)

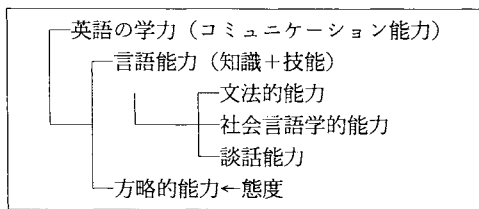
(5) Mime (身振り)

本研究では、指導の対象が中学1年生であることと時間的な制約の関係から、指導をCSsの一部に限定している。

## 2.4 学習指導要領とCSs

松畑・石田(1994)は、文部省の学習指導要領に従って、日本の中学生に望まれる新しい学力観を次のように規定している。

新しい英語の学力観



上記の枠組みによれば、「コミュニケーション能力」は言語能力と方略的能力の2要素から成っており、言語能力は文法的能力・社会言語学的能力・談話能力の3つから成り立っている。コミュニケーション能力のこの分類は、Canale(1983)やSavignon(1983)の分類と基本的には同一であると考えられる。また、「コミュニケーションへの積極的態度」を「コミュニケーション方略を効果的に使用すること」ととらえている点が注目される。さらに、以下の3点で教育的示唆を与えている。

- (1) 非言語方略の重要性の指導(中学生にとって文法的知識が限られているため)
- (2) 言語による方略の指導(表現の指導と使用能力の獲得)
- (3) 語彙の重要性(語彙能力の養成がコミュニケーションに対する積極的態度の育成に有効である)

また、長澤邦紘(1996)は、Canale(1983)のコミュニケーション能力を構成する4つの能力

(grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, strategic competence)と学習指導要領に示されている4つの観点との対応を次のように示している。それによれば、方略的能力が「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」や「表現の能力」と強く関連していることがわかる。

① コミュニケーションへの関心・意欲・態度  
談・方

② 表現の能力  
文・(社)・談・方

③ 理解の能力  
文・(社)・談

④ 言語や文化についての知識・理解  
文・社

(文=文法的能力 社=社会言語学的能力  
談=談話的能力 方=方略的能力)

また、コミュニケーション方略の実際の教授に関し「母語の使用」も含めて考えていくことが必要である、と指摘している。

## 2.5 CSs使用の指導

高梨・緑川・和田(1995)は「生徒にコミュニケーション・ストラテジーを用いる技術をあらかじめ教えておくことができるかどうかは甚だ疑問である」とCSsを事前指導することに対して疑問を投げかけている。その理由として、生徒の言語能力、認知力、知識経験、個性などには差があり、いつどのCSsを用いるか予見できないことをあげている。また、指導可能性に言及し、言語活動やゲームを利用し、生徒が言語を創造的に用いる状況を設定すればCSs利用の機会ができる、とも述べている。さらにCSs使用を促すための留意事項として以下の項目をあげている。

- (1) 教師の質問と生徒の答え。教師の質問はFactual questionsよりもReferential questionsのほうが生徒のoutput量も多くCSs使用を促す。
- (2) 言語使用の機会を増やす質問。教室英語の中でもReferential questionsを発することによって、生徒はCSsを用いる機会が増加する。
- (3) 待ち時間。教師の待ち時間は生徒の思考の時間であるから、生徒が発話するまでの間待つ姿勢が必要である。
- (4) 練習。生徒の言語能力、認知力、知識経験



験、個性は千差万別で CSs をいつどのよう  
に用いるか予見できない。そのため、言語活  
動やゲームを利用し、生徒が言語活動を創造  
的に用いる状況を設定することによって、  
CSs 使用の機会を与える。

また、英語を聞いたり話したりしたい生徒の欲  
求があるにもかかわらず、意欲的に活動に参加し  
ない理由を次のように説明している。(a) 生徒が  
大クラスの中で発言しなければならない状況。  
(b) 教師の発話によって参加しにくい状況。(c)  
教師の一方的な授業。(d) 単純な記憶の活動。  
(e) 言語能力以上に難しい活動が与えられた場合  
(高梨・緑川・和田, 1995)。

Dörnyei and Thurrell (1991) では、strategic  
competence は主として学習者の fluency と con-  
versational skills を決定する communicative com-  
petence の中でも重要な構成要素である、と指摘  
している。そして、fillers, going off the point,  
paraphrase, circumlocution, appealing for help  
といった CSs は、英語使用時に困難に出くわし  
たときに何とかうまくコミュニケーションを継続  
していくうえで必要なものである、と述べている。  
また、それぞれの CSs を使用する活動が指導例  
として示されており、参考になる。

また、文部省 (1993) は、コミュニケーション  
能力育成のための留意点を 7 項目あげているが、  
特に「④対話を続ける方法や、お互いに意見を出  
し合う方法などを身につけること」は CSs との  
関連が示唆される。

高梨・緑川・和田 (1995) の指摘のように、  
CSs の事前指導の難しさは十分に予想される。し  
かし、コミュニケーションに行き詰まった場合の  
一般的な対処の仕方は指導しておくべきであろ  
う。本研究では、中学 1 年生にはどんな CSs を  
指導できるのか、その指導の効果も含めて考察し  
ていく。

### 3 実験

#### 3.1 研究の目的

中学 1 年生 2 クラス 64 名を対象に約 6 週間に  
わたる CSs の指導を通して、コミュニケーション  
能力の育成が図られるかどうかを検証する。す  
なわち、被験者の社会言語学的能力や談話能力、お  
よび文法的能力の限界を捕い CB に対処しつつ、  
コミュニケーションを成立・持続させる方略の指  
導過程や評価の方法について、実験を通して検証

する。また、中学 1 年生のコミュニケーションに  
対する態度面の評価方法として、どの方略が有効  
で、シラバスにとり入れるべきかも考察する。

#### 3.2 仮説

(仮説 1) 中学 1 年生に対し appeal for assis-  
tance の指導を行えば、指導を受けた学  
習者の学力に関わらず appeal for assis-  
tance の使用は増加する。

(仮説 2) 中学 1 年生に対し paraphrase の指導を  
行えば、指導を受けた学習者の中でも、  
学力上位群の生徒は、学力下位群の生徒  
よりも paraphrase の使用は増加する。

(仮説 3) 中学 1 年生に対し appeal for assis-  
tance と paraphrase の指導を行えば、学  
習者のコミュニケーションに対する積極  
性が増加する。

#### 3.3 研究の方法

##### 3.3.1 被験者

被験者は、新潟県下越地区の公立中学校 1 年生  
64 名である。被験者は、実験群と統制群の 2 群  
に分けられた。実験群は 32 人 (男子 19 人, 女子  
13 人), 統制群は 32 人 (男子 18 人, 女子 14 人)  
から構成される。被験者が中学入学以来受験した  
定期テスト (第 1 学期期末テストおよび第 2 学期  
期末テスト) の結果から、この 2 群は英語学力に  
おいて統計的に等しいことが証明された (第 1 学  
期期末テスト  $F(1, 63) = 0.22, ns$ ; 第 2 学期期  
末テスト  $F(1, 63) = 0.04, ns$ )。また、平成 8 年  
度の実用英語技能検定 5 級の問題も課した。英検  
問題においても 2 群において有意差は認められ  
ず、英語学力の等しいことが統計的に証明された  
( $F(1, 63) = 0.09, ns$ )。

また、インフォメーション・ギャップ型のコミュ  
ニケーション活動終了後に自己評価を行わせた。  
自己評価は A, B, C の 3 段階である。その内容  
は次のとおりである。A: 英語だけを使用して活  
動に取り組んだ。B: 活動中、日本語も少し使用  
した。C: 活動中、日本語を多く使用した。この  
自己評価をコミュニケーションに対する態度面の  
評価として利用した。そこで、自己評価の A を  
3 点, B を 2 点, C を 1 点と点数化した。さらに、  
その数値に自己評価の実施回数に乗じた数値を各  
被験者の得点とした。その結果、態度面において  
は両群の間には有意差は認められず、コミュニケ

ーションに対する態度に差のないことが統計的に証明された ( $F(1, 63) = 0.52, ns$ )。

両群は、さらに第2学期の期末テストの結果によって、学力上位群(実験群: 男子9名, 女子7名; 統制群: 男子9名, 女子7名)と学力下位群(実験群: 男子10名, 女子6名; 統制群: 男子9名, 女子7名)の2群に分けられた。

### 3.3.2 実験期間

第1学年3学期(1997年1月下旬~3月上旬)。この期間のうち、特に7回は重点指導時間としてCSs使用に焦点をあてた指導を行った。

### 3.3.3 pre-test

pre-testとして、どんな形式のテストが適切だろうか。Poulisse and Schils (1989) は3種類のtaskを被験者に課している。それは、(1) a picture naming/description task (2) a story retell task (3) an oral interview with a native speaker of English である。彼らは被験者のCSs使用状況に関して包括的な理解を得るためには、さまざまなtaskを課してみる必要性のあることを示唆している。

小林(1996)では、プレ&ポストインタビューを実施している。被験者は9名(上位・中位・下位3名ずつ)であり、形式は、絵についてALTに説明させるものである。評価はALTとJTLの両方が担当し、評価の観点は「言い換え」「ジェスチャー」「『話すこと』の総合評価」の3つである。

CSsを引き出すためのtaskを計画するうえで、Yarmohammadi and Seif (1992) は留意点をいくつかあげている。それは(1) 学習者が意味を伝達しようとするものであること。(2) ある特定のCSsの使用を促進も阻害もしないこと。(3) 学習者を“problem-solving” situationに関わることを促進し、学習者にコミュニケーション上の問題が存在していることを意識させる機会を与えること。そして、次の3つのtaskを選択している。(1) writing composition on a series of pictures (2) translation (3) narration of the picture story.

中学1年生に対してどんなpre-testを課したらうまくCSs使用の状況を確認することができるのか。Yarmohammadi and Seif (1992) があげている留意点に注意を払いつつも Poulisse and

Schils (1989) の指摘にもあるように、本研究では筆者が適切であろうと判断した、次の2種類のpre-testを両群に課した。(1)「絵の説明」、(2) oral interview である。

(1) このテストは、6枚の関連のある絵を被験者に提示し、その6枚の絵の順番を自由に設定させ、教師に説明するというものである。筆者が選定した6枚の絵は、中学校教科書 *NEW HORIZON English Course 1* (1996) の“Let's Try and Write” ①にある絵である。そして、被験者には次の指示を与えた。「次の6枚の絵は、絵の中の人が日曜日にすることです。順番を自由に並べかえて絵の内容について英語で説明してください」

story telling task に関しては、Underhill (1987) が絵を使用したテストについて次のように述べている。「テストを始める前に学習者は1枚あるいは数枚の絵を渡される。その後、インタビュアーは学習者に絵やストーリーを説明するように告げ、自由に説明させる」また、絵の数については「普通は4枚から12枚 (Underhill, 1987)」と指摘している。

(2) oral interview は、英語母語話者が生徒の身近な話題、例えば日曜日の生活、学校生活などについて6つの質問をし、被験者がそれに答える形式のテストである。10秒以上沈黙が続いた場合は次の質問に移った。質問文は以下のとおり。

- ① What time do you get up every morning?
- ② How do you come to school?
- ③ What subject do you like?
- ④ Did you watch TV last night? What TV program did you watch?
- ⑤ What club activity are you in?
- ⑥ What do you do on Sundays?

### 3.3.4 指導

Tarone & Yule (1989) は、strategic competence を育成するための classroom activity をどう計画するかに関して、次の2つの可能性を指摘している。(1) うまくコミュニケーション行為を行わせる中で、学習者の全体的 skill を向上させること。(2) 問題に直面したときにCSsを使用する学習者の能力を促進すること。また、教師が提供できることは次の2つであると述べている。

(1) CSs 使用の実際の指導。(2) CSs を使用する練習の機会。

Bialystok (1983) は, picture reconstruction task を例にあげ, CSs の使用を引き出すために, task は次の3つの基準を満たさなければならないと述べている。(1) 対話者のひとりが目標言語の話者であり, そこで真のコミュニケーションを成立させること。(2) task は学習者に困難な情報を伝達しようとする動機を与えること。(3) CSs を検証できる項目を掌握すること。

learning strategy training では, 指導は explicit (direct, informed) である場合に最も効果のあることがわかっている。CSs の場合でも同様のことが言える (Dörnyei, 1995) ため, 指導は最初に CSs の説明をし, その後 CSs を実際に使用させる相互交渉型の言語活動を中心に行った。

指導対象とする CSs は, 中学1年生に対して行う指導であること, 英語母語話者との実際のコミュニケーション活動において利用できるものであること, などを勘案して CSs の中でも次の2項目に焦点をあて, 各 CSs の説明と活動を通じた訓練の双方を行った。すなわち, (a) paraphrase, (b) appeal for assistance である。なお, 各 CSs の指導で使用する具体的な表現については, Dörnyei and Thurrell (1992) によった。(a) paraphrase の中には approximation や circumlocution などが含まれるが, ここでは文単位の言い換えができるような活動を設定した。(b) appeal for assistance を指導に含めたのは, 入門期の学習者にとってしばしば困難を感じると思われるのは英語母語話者に何と尋ねられたのかかわからないことだからである。聞き返しの表現を使用させることによって何とか対話を継続させようとした。

指導は, およそ2か月間にわたって通常の授業の中で行われた。そのうち, 7回は重点指導の時間とした。実験群では, 重点指導第1回の指導で, CSs の説明と例示をし, 各表現の口頭練習を行った。また, 重点指導第2回から第7回まで毎回生徒にコミュニケーション活動を行わせる前に, 教師が利用方略に焦点をあてた例示を行い, 生徒の CSs 使用を促すための意識づけを行った。

一方, 統制群では, 重点指導第2回から第7回までに行ったコミュニケーション活動は実験群と同じ活動であった。また, 重点指導以外でも, 両群ともに通常の授業で生徒に対して教師が referential questions を行ったりして, 生徒の output

量を多くする工夫をした。以下に重点指導の内容を示す。

[重点指導第1回]

筆者が作成した学習シートを利用して, 次の9項目を実験群の生徒に説明, 例示をし, 各表現を口頭練習させた。

- (1) 相手の言ったことがわからなくて, 繰り返し言ってもらう表現。“Sorry?” “Pardon?” “Sorry, I didn’t understand (hear) the …” “Sorry, what did you say?”
- (2) 相手の言った単語のつづりがわからなくて聞きたい表現。“How do you spell it?”
- (3) 発音がわからなくて言ってもらう表現。“How do you pronounce it?”
- (4) 相手から, あなたが探している単語を聞き出す表現。  
“What’s the word for …?” “How do you say?” “What’s the name of …?”
- (5) 相手に言いたい単語を英語で何と言ったらいいかわからないときの1つ方法として「その単語をジェスチャーで表す」ことができる。
- (6) 他の話し手に, あなたの理解できないことを説明してもらう表現。“What do you mean?”
- (7) 他の生徒が, あなたの言ったことを理解したかどうかを確認する表現。  
“OK?” “Right?” “All right so far?” “OK so far?”
- (8) 他の生徒が, あなたの言っていることに注意を払っているかどうかを確認する表現。  
“Are you listening?” “Are you all right?”
- (9) 何かコミュニケーション上の問題が生じたり, 何か突発的なことが起こったとき, 自分の言うことを考える時間をかせぐための表現。  
“Well…” “I see.” “You know…” “Let’s see.” “Now let me think.”
- (10) あなたの言ったことを他の生徒がわからないとき, 別の言い方(言い換え表現の使用)を試みよう。

[重点指導第2回]

文法事項: Can you ~? Yes, I can. No, I can’t.

活動名: 「あなたができることは?」(米山 et al, 1992)

活動内容: インタビュー型のグループワークである。Can you ski? Can you make sushi? Can you bake a cake? など10の質問をクラスメートに行うものである。インタビューの際に、質問内容を聞き返したり確認させようとした。

利用方略: Sorry? Pardon? Well ... Let's see.  
「ジェスチャー」 OK? Right?  
Uh-huh. Sure. Of course.

[重点指導第3回]

文法事項: When ~?

活動名: 「天気予報ゲーム」(米山 et al. 1992)

活動内容: information-gap 型のペアワークである。ペアは、それぞれ九州と北海道いずれかの天気予報に関する情報しか持っていないため、お互いに情報を交換して天気予報を知るという活動である。お互いに When ~? で天気予報を尋ね合う際に、「聞き返し」や「確認」の表現を使用させようとした。

利用方略: Sorry? Pardon? Well ... Let's see.  
「ジェスチャー」 OK? Right?  
Uh-huh. Sure. Of course.

[重点指導第4回]

文法事項: There is ~. / There are ~.

活動名: 「絵を完成させる」

活動内容: シートAには未完成の絵、シートBには完成された絵が描かれている。シートBを持っている生徒が、「完成の絵」をみながらシートAを持っている生徒に説明する。その際、シートAを持つ生徒には「聞き返し」や「確認」の方略を、またシートBを持つ生徒には「言い換え表現」を使用させようとした。

利用方略: Sorry? Pardon? What do you mean?  
Well ... Let's see. 「ジェスチャー」  
OK? Right? Uh-huh. Sure. Of course. 言い換え

[重点指導第5回]

文法事項: How many ~?

活動名: 「怪獣を描こう」(米山 et al. 1992)

活動内容: information-gap のペア活動である。シートAとシートBには異なる怪獣が描かれている。自分のシートに描いてある怪獣をパートナーに説明して、パートナーに自分と同じ怪獣を描いてもらう活動である。説明のポイントは、6つ。「頭」「目」「口」「耳」「手」「足」である。活動の際、「聞き返し」や「確認」の表

現を使用したか、「言い換え表現」を使用したか、調べた。

利用方略: Sorry? Pardon? What do you mean?  
Well ... Let's see. 「ジェスチャー」  
OK? Right? Uh-huh. Sure. Of course. 言い換え

[重点指導第6回]

文法事項: Where is ~?

活動名: 「どこに何があるのかな?」(米山 et al. 1992)

活動内容: information-gap 型のペアワークである。シートAとシートBの絵に描かれているものは同じでもその位置が異なっている。お互いに自分の絵を相手に説明しながら「パートナーの持っている絵」を完成させる活動である。相手の説明を聞く際には「聞き返し表現」や「確認表現」を使用させ、自分の絵を相手に説明する際には「言い換え表現」を使用させようとした。

利用方略: Sorry? Pardon? What do you mean?  
Well ... Let's see. 「ジェスチャー」  
OK? Right? Uh-huh. Sure. Of course. 言い換え

[重点指導第7回]

文法事項: Which is ~?

活動名: 「どっちがどっち?」(米山 et al. 1992)

活動内容: information-gap 型のペアワークである。シートAとシートBに描かれている絵は同一である。絵にはRieとMikaの2人とそれぞれの持ち物が描かれているが、どの品物がだれのものかは半分しかわかっていない。どの品物がだれのものかをペアで説明し合って所有者を見つける活動である。相手の説明を聞く際には「聞き返し」や「確認表現」を使用させ、自分がわかっていることを相手に説明する際には「言い換え表現」を使用させようとした。

利用方略: Sorry? Pardon? Well ... Let's see.  
「ジェスチャー」 OK? Right?  
Uh-huh. Sure. Of course. 言い換え

3.3.5 post-test

post-test は、pre-test で使用したものと同じ次の2種類を使用した。

- (1) 「絵の説明」
- (2) oral interview.

3.3.6 データ分析方法

- (1) 「絵の説明」については、pre-test および post-test において被験者が発話した英文のうち理解可能な英文を数え被験者の得点とした。実験群と統制群を学力別に pre-test, post-test の得点を分散分析(2要因混合計画)にかけた。
- (2) oral interview については、英語母語話者との対話の中で使用された appeal for assistance の数をその被験者の得点とした。実験群と統制群を学力別にして、pre-test, post-test の得点の分散分析(2要因混合計画)を行った。
- (3) 各重点指導における CSs 使用の状況については、質問紙によるアンケート調査を行い  $\chi^2$  検定を行った。
- (4) すべての指導終了後、実験群に対してアンケート調査を行った。 $\chi^2$  検定および直接確立計算を行った。

4 結果と考察

各重点指導が終了するごとに、実験群に対して質問紙によって CSs の使用状況について生徒に尋ねた。以下の 4.1 から 4.6 までは各重点指導ごとの CSs 使用状況である。

4.1 重点指導第2回における CSs 使用状況 (Can you ~? Yes, I can. No, I can't.)

方略使用に関して  $\chi^2$  検定の結果、人数の偏りは有意でなかった ( $\chi^2(2)=1.287, ns$ )。CSs の全体指導をしたあとなので上位群・下位群の区別なく比較的よく CSs を使用しようとしていた。また、「まったく使用しなかった」理由は次のように推察できる。

①文法項目が簡単であったため。質問文を Do you ~? の延長線上でとらえ、理解することができる。

②質問文は Can you ~? のあとに語句を代入するだけであったし、答え方も Yes か No で簡単であったため。

③質問項目が限定されているため。その質問項目も活動前に発音練習などを行っていたため、機械的な練習に陥ってしまった。自由に自分で書き加えることのできる項目も必要であろう。

4.2 重点指導第3回における CSs 使用状況 (When ~?)

$\chi^2$  検定の結果、人数の偏りは有意でなかった

( $\chi^2(3)=5.500, ns$ )。この活動では、例えば When can you see cherry blossoms in Hokkaido? の cherry blossoms の意味がわからなかったり、When are the leaves colorful? の leaves を動詞の leaves と取り違えたりといった単語の理解ができずに聞き返す場面もみられた。

また、質問項目の順番をシート A とシート B で変えることによって相手の質問に耳を傾けさせることができた。

4.3 重点指導第4回における CSs 使用状況 (There is ~. / There are ~.)

聞き返し表現の使用に関して  $\chi^2$  検定の結果、人数の偏りは有意でなかった ( $\chi^2(3)=6.250, ns$ )。

言い換え表現の使用に関して  $\chi^2$  検定の結果、人数の偏りは有意であった ( $\chi^2(3)=7.799, .05 < p < .10$ )。表1は、調整された残差を示すが、それによれば、上位群では言い換え表現を使用しない生徒が少なく、3回以上使用した生徒が多かった。これに対して、下位群は使用しない生徒が多かった。

表1: 活動「絵を完成させる」における言い換え表現の使用の調整された残差

	使用なし	1回使用	2回使用	3回以上使用
上位群	-2.099 *	0.884 ns	-1.232 ns	1.914 +
下位群	2.099 *	-0.884 ns	1.232 ns	-1.914 +
			+p < .10	*p < .05 **p < .01

この活動は、未完成の絵を持っている生徒 A が、完成している絵を持つ生徒 B の説明を聞いて絵を完成させていく、というものである。生徒 A は説明されたことを聞きとることに専念し、一方、生徒 B は相手になんとかかわかってもらえるように説明していた。例えば、次のような言い換え表現の使用がみられた。

There are two small balls under the bed.—Two small balls are under the bed.

There is a cat on the pillow.—The cat is on the pillow.

There are three birds in the picture.—The picture has three birds.

4.4 重点指導第5回における CSs 使用状況 (How many ~?)

聞き返し確認表現の使用に関して  $\chi^2$  検定の結果、人数の偏りは有意でなかった ( $\chi^2(3)=0.170, ns$ )。また、聞き返し確認表現のどれを使用した

かに関して  $\chi^2$  検定の結果、人数の偏りは有意ではなかった ( $\chi^2(4)=4.658$ , ns) が、意外に OK? と確認する表現が両群ともに使用されていた。

言い換え表現の使用に関して  $\chi^2$  検定の結果、人数の偏りは有意であった ( $\chi^2(3)=6.693$ ,  $.05 < p < .10$ )。表 2 は、調整された残差を示すが、それによれば上位群では使用しない生徒が少なく 2 回使用した生徒が多かった。一方、下位群では使用しない生徒が多く 2 回使用した生徒が少なかった。

表 2: 活動「怪獣を描こう」における言い換え表現使用の調整された残差

	使用なし	1回使用	2回使用	3回以上使用
上位群	-2.260 *	-0.082 ns	1.724 †	1.384 ns
下位群	2.260 *	0.082 ns	-1.724 †	1.384 ns

†p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01

上位群では、The monster has two heads. There are two heads. といった言い換え表現の使用もみられたが、下位群では例をもとに語句を入れ替えて言うだけでやとの生徒もいた。そのためか、OK? といった相手への確認の表現が下位群の中では多く使用されていた。

#### 4.5 重点指導第6回におけるCSs使用状況 (Where is ~?)

聞き返し確認表現の使用に関して  $\chi^2$  検定の結果、人数の偏りは有意ではなかった ( $\chi^2(3)=5.748$ , ns) が、下位群に比較的多くの使用がみられた。また、どの表現を使用したかについても  $\chi^2$  検定の結果、人数の偏りは有意ではなかった ( $\chi^2(4)=4.077$ , ns)。

言い換え表現の使用に関して  $\chi^2$  検定の結果、人数の偏りは有意であった ( $\chi^2(3)=24.550$ ,  $p < .01$ )。表 3 は、調整された残差を示すが、それによれば上位群では言い換え表現を使用しない生徒がおらず、1回もしくは3回以上使用した生徒が多かった。これに対して、下位群は使用しない生徒が多かった。

表 3: 活動「どこに何があるのかな」における言い換え表現使用の調整された残差

	使用なし	1回使用	2回使用	3回以上使用
上位群	-4.686 **	3.394 **	0.269 ns	2.168 *
下位群	4.686 **	-3.394 **	-0.269 ns	-2.168 *

†p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01

#### 4.6 重点指導第7回におけるCSs使用状況 (Which is ~?)

聞き返し確認表現の使用に関して  $\chi^2$  検定の結

果、人数の偏りは有意ではなかった ( $\chi^2(3)=1.302$ , ns)。また、どの表現を使用したかについても  $\chi^2$  検定の結果、人数の偏りは有意ではなかった ( $\chi^2(4)=0.899$ , ns)。

言い換え表現の使用に関して  $\chi^2$  検定の結果、人数の偏りは有意であった ( $\chi^2(3)=10.509$ ,  $p < .05$ )。表 4 は、調整された残差を示すが、それによれば下位群では1回使用した生徒が多く、上位群では3回以上使用した生徒が多かった。

表 4: 活動「どっちがどっち」における言い換え表現使用の調整された残差

	使用なし	1回使用	2回使用	3回以上使用
上位群	-1.225 ns	-1.888 †	0.551 ns	2.892 **
下位群	1.225 ns	1.888 †	-0.551 ns	-2.892 **

†p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01

以上、各重点指導時間ごとのCSs使用状況の結果をみてきた。まとめると、おおよそ次のことが言えるであろう。指導すると生徒は指導された表現を使おうとして、必要でない場面でも使おうとするといったやや使い過ぎの傾向もみられた。

Sorry? や Pardon? といった聞き返し表現の使用は学力上位群・下位群の別なく多くの生徒にみられ、英語だけで対話を継続しようとする態度がみえた。一方、言い換え表現の使用は学力上位群の生徒に多くみられた。言い換え表現については各重点指導時間ごとに、ここではこんな別の言い方ができますよ、といった例示をしながら指導をした。学力上位群の生徒には言い換え表現使用能力のある生徒も多かった。ところが、いくら別の言い方がありますよ、と例示しても、学力下位群の生徒には活動を完成させることに注意が集中していて、そこまでの余裕がなかったと思われる。

#### 4.7 実験群と統制群に行ったインタビュー

pre-test および post-test で両群に対して行ったインタビューのプロトコール処理を行い、被験者ごとに使用された聞き返し確認表現を拾い出した。そして、その数を実験群と統制群と比較したものである。paraphrase の使用はみられなかった。

##### 4.7.1 インタビューにおける学力上位群の平均値と標準偏差

A1: 実験群 A2: 統制群 B1: pre-test B2: post-test

	A	B	N	Mean	S. D.
1	1	16	0.2500	0.5590	
1	2	16	2.2500	1.5207	
2	1	16	0.1875	0.5266	
2	2	16	0.0625	0.2421	

4.7.2 インタビューにおける学力上位群の分散分析結果

Analysis of Variance

A: 実験群・統制群 B: pre-test, post-test

S. V.	SS	df	MS	F
A	20.2500	1	20.2500	29.63 **
Sub	20.5000	30	0.6833	
B	14.0625	1	14.0625	15.70 **
A×B	18.0625	1	18.0625	20.16 **
S×B	26.8750	30	0.8958	
Total	99.7500	63		+p<.10 *p<.05 **p<.01

Analysis of A×B Interaction

S. V.	SS	df	MS	F
A at B1:	0.0313	1	0.0313	0.10 ns
(Sub at B1:	9.4375	30	0.3146)	
A at B2:	38.2813	1	38.2813	30.27 **
(Sub at B2:	37.9375	30	1.2646)	
B at A1:	32.0000	1	32.0000	35.72 **
B at A2:	0.1250	1	0.1250	0.14 ns
( S×B	26.8750	30	0.8958)	

分散分析の結果、交互作用が有意であった (F (1, 30) = 20.16, p<.01)。水準別誤差項を用いた単純主効果検定によれば、pre-test では、実験群と統制群の間に有意な得点の開きはなかった (F (1, 30) = 0.10, ns)。一方、post-test では、実験群と統制群の間には有意な得点の差があった (F (1, 30) = 30.27, p<.01)。

次に、群条件別に pre-test, post-test の単純主効果を検定した結果、実験群では pre-test よりも post-test のほうで得点が有意に上昇した (F (1, 30) = 35.72, p<.01)。一方、統制群では、両テストの間に有意な得点の上昇はなかった (F (1, 30) = 0.14, ns)。

4.7.3 インタビューにおける学力下位群の平均値と標準偏差

A1: 実験群 A2: 統制群 B1: pre-test B2: post-test

A	B	N	Mean	S. D.
1	1	16	0.3750	0.7806
1	2	16	1.8750	1.1110
2	1	16	0.3125	0.4635
2	2	16	0.4375	0.7043

4.7.4 インタビューにおける学力下位群の分散分析結果

Analysis of Variance

A: 実験群・統制群 B: pre-test, post-test

S. V.	SS	df	MS	F
A	9.0000	1	9.0000	11.74 **
Sub	23.0000	30	0.7667	
B	10.5625	1	10.5625	17.73 **
AxB	7.5625	1	7.5625	12.69 **
SxB	17.8750	30	0.5958	
Total	68.0000	63		+p<.10 *p<.05 **p<.01

Analysis of A×B Interaction

S. V.	SS	df	MS	F
A at B1:	0.0313	1	0.0313	0.07 ns
(Sub at B1:	13.1875	30	0.4396)	
A at B2:	16.5313	1	16.5313	17.91 **
(Sub at B2:	27.6875	30	0.9229)	
B at A1:	18.0000	1	18.0000	30.21 **
B at A2:	0.1250	1	0.1250	0.21 ns
( S×B	17.8750	30	0.5958)	

分散分析の結果、交互作用が有意であった (F (1, 30) = 12.69, p<.01)。水準別誤差項を用いた単純主効果検定によれば、pre-test では、実験群と統制群の間に有意な得点の開きはなかった (F (1, 30) = 0.07, ns)。一方、post-test では、実験群と統制群の間には有意な得点の差があった (F (1, 30) = 17.91, p<.01)。

次に、群条件別に pre-test, post-test の単純主効果を検定した結果、実験群では pre-test よりも post-test のほうで得点が有意に上昇した (F(1, 30) = 30.21, p<.01)。一方、統制群では、両テストの間に有意な得点の上昇はなかった (F (1, 30) = 0.21, ns)。

以上の結果から、インタビューにおける appeal for assistance の使用に関して、上位群・下位群のいずれにおいても実験群においてのみ pre-test, post-test の間で有意な差がみられた。このことは各重点指導時間後に生徒に対して行った調査とも一致する結果である。したがって、appeal for assistance に関しては、学力上位群・下位群のどちらにも指導の効果があったと判断でき、仮説1は支持された。今後、中学1年生に対する appeal for assistance の指導を指導計画に含めることを検討すべきである。

また、paraphrase に関しては、重点指導時間中において学力上位群に paraphrase を使用する傾向がみられたが、pre-test, post-test では使用がみられず仮説2は支持されなかった。言い換え方を教師の実演を交えて生徒に指導をすれば、上位群の生徒であれば使ってみようとする意欲は感じられた。しかし、中学1年生にとっては英文を言い換える作業はかなり難しいものであると観察された。中学1年のうちから文型や語彙をある程度学習した段階で paraphrase の指導をしていくことはよいことである。2年生、3年生へと継続指導していくことが大切であろう。

#### 4.7.5 実験群へのインタビューにおける appeal for assistance の各表現の使用

CSsの指導は3.6で述べたように(a) paraphraseと(b) appeal for assistanceに焦点化したので、実験群に対するインタビューで使用されたCSsの中でも上記(a)と(b)を抽出しようとした。しかし、(a)については使用例がみられなかったため、(b)に関してのみ、各表現について学力上位群と学力下位群の間で人数の偏りが有意であるかどうかを調べた。直接確立計算を行ったが、いずれの項目も人数の偏りは有意ではなかった( $p > .10$ )。以上のように appeal for assistanceの中の各表現の使用状況に関しても、学力上位群でも学力下位群でも使用されていたことがわかった。

また、男女間で各表現の使用に関して人数の偏りが有意であるかどうかについても調べてみた。直接確立計算を行った(Sorry?に関しては $\chi^2$ 検定)結果、Sorry?とSubject?(What do you mean by Subject?)で人数の偏りが有意であった。Sorry?(B: 25; G: 14)では、男子の使用が女子よりも有意に多かった( $\chi^2(1) = 3.103, .05 < p < .10$ )。また、Subject?(What do you mean by Subject?)でも、男子の使用が女子よりも有意に多かった( $.05 < p < .10$ )。その他の表現については男女によって、有意な人数の偏りがなかった。そのため、男女による表現使用の好みまでは判明しなかった。

#### 4.7.6 「絵の説明」における学力上位群の平均値と標準偏差

A1: 実験群 A2: 統制群 B1: pre-test B2: post-test

A	B	N	Mean	S. D.
1	1	16	5.3125	1.0440
1	2	16	5.8750	0.3307
2	1	16	5.8125	0.3903
2	2	16	5.8750	0.3307

#### 4.7.7 「絵の説明」における学力上位群の分散分析結果

##### Analysis of Variance

A: 実験群・統制群 B: pre-test, post-test

S. V.	SS	df	MS	F
A	1.0000	1	1.0000	1.88 ns
Sub	15.9371	30	0.5312	
B	1.5625	1	1.5625	6.30 *
A×B	1.0000	1	1.0000	4.03 +
S×B	7.4380	30	0.2479	
Total	26.9377	63		+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

#### Analysis of A×B Interaction

S. V.	SS	df	MS	F
A at B1:	2.0000	1	2.0000	3.02 +
(Sub at B1:	19.8751	30	0.6625)	
A at B2:	0.0000	1	0.0000	0.00 ns
(Sub at B2:	3.5001	30	0.1167)	
B at A1:	2.5313	1	2.5313	10.21 **
B at A2:	0.0313	1	0.0313	0.13 ns
(S×B	7.4380	30	0.2479)	

分散分析の結果、交互作用が有意であった( $F(1, 30) = 4.03, p < .10$ )。水準別誤差項を用いた単純主効果検定によれば、pre-testでは、実験群と統制群の間に有意な得点の開きがあった( $F(1, 30) = 3.02, p < .10$ )。一方、post-testでは、実験群と統制群の間には有意な得点の差がなかった( $F(1, 30) = 0.00, ns$ )。

次に、群条件別に pre-test, post-test の単純主効果を検定した結果、実験群では pre-test よりも post-test のほうで得点が有意に上昇した( $F(1, 30) = 10.21, p < .01$ )。一方、統制群では、両テストの間に有意な得点の上昇はなかった( $F(1, 30) = 0.13, ns$ )。

#### 4.7.8 「絵の説明」における学力下位群の平均値と標準偏差

A1: 実験群 A2: 統制群 B1: pre-test B2: post-test

A	B	N	Mean	S. D.
1	1	16	3.7647	1.8639
1	2	16	4.7647	1.3517
2	1	16	4.0000	1.6803
2	2	16	3.9412	1.6967

#### 4.7.9 「絵の説明」における学力下位群の分散分析結果

##### Analysis of Variance

A: 実験群・統制群 B: pre-test, post-test

S. V.	SS	df	MS	F
A	1.4706	1	1.4706	0.27 ns
Sub	175.5881	30	5.871	
B	3.7647	1	3.7647	10.50 **
A×B	4.7647	1	4.7647	13.29 **
S×B	11.4708	30	0.3585	
Total	197.0589	63		+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

##### Analysis of A×B Interaction

S. V.	SS	df	MS	F
A at B1:	0.4706	1	0.4706	0.14 ns
(Sub at B1:	107.0589	30	3.3456)	
A at B2:	5.7647	1	5.7647	2.31 ns
(Sub at B2:	80.0000	30	2.5000)	
B at A1:	8.5000	1	8.5000	23.71 **
B at A2:	0.0294	1	0.0294	0.08 ns
(S×B	11.4708	30	0.3585)	



分散分析の結果、交互作用が有意であった ( $F(1, 30)=13.29, p<.01$ )。水準別誤差項を用いた単純主効果検定によれば、pre-test では、実験群と統制群の間に有意な得点の開きがあった ( $F(1, 30)=0.14, ns$ )。一方、post-test では、実験群と統制群の間には有意な得点の差がなかった ( $F(1, 30)=2.31, ns$ )。

次に、群条件別に pre-test, post-test の単純主効果を検定した結果、実験群では pre-test よりも post-test の方で得点が有意に上昇した ( $F(1, 30)=23.71, p<.01$ )。一方、統制群では、両テストの間に有意な得点の上昇はなかった ( $F(1, 30)=0.08, ns$ )。

以上の結果から、実験群の学力上位群および学力下位群の「絵の説明」のテストで、説明できる絵の数が有意に増えた、と解釈できる。これは、重点指導の時間内で生徒に appeal for assistance および paraphrase を使用させようと努めたことと関係するであろう。指導時間内の活動によって何とか諦めずに意図を相手に伝えようとする積極的態度が育成されたためではないだろうか。実験群に対するアンケート結果では、「パートナーとの対話が楽しかった」という生徒が多かった (上位群: 62.5%; 下位群: 38.9%)。また、同アンケートでは、英語の対話で「聞き返し表現」(上位群: 28.6%; 下位群: 32.1%) と「文法」(上位群: 35.7%; 下位群: 28.6%) を重要と考える生徒が多かった。インタビューにおいても実験群で聞き返し表現が多く使用され、発話の数も増えていた。以上のことから、学習者のコミュニケーションに対する積極性が増加したと判断され、仮説3は支持された。中学1年生に対する指導では、生徒が楽しいと感じるようなコミュニケーション活動をとり入れることと「聞き返し表現」の指導の大切さが示唆される。

#### 4.8 実験群に対するアンケート調査

(1) パートナーとの対話でどの表現が役立ったかを質問紙によって尋ねた。その結果、次の3項目で上位群と下位群において人数の偏りが有意であった。以下に各項目ごとの調整された残差を示す。

表5: ②Pardon? ( $x^2(4)=10.266, p<.05$ )

	とても役立った	どちらかという と役立った	どちらとも いえない	どちらかという と役立たなかった	全く役立た なかった
上位群	2.380 *	-2.826 **	-0.095 ns	0.547 ns	0.983 ns
下位群	-2.380 *	2.826 **	0.095 ns	-0.547 ns	-0.983 ns

表6: ⑨Right? ( $x^2(1)=2.946, .05<p<.10$ )

	役立った	役立たなかった
上位群	1.717 +	-1.717 +
下位群	-1.717 +	1.717 +

表7: ⑩All right? ( $x^2(1)=4.055, p<.05$ )

	役立った	役立たなかった
上位群	2.014 *	-2.014 *
下位群	-2.014 *	2.014 *

以上の結果から、Pardon?では上位群において「とても役立った」とする生徒が多く、下位群でも「どちらかというと役立った」とする生徒が多かった。このことはインタビューにおいて上位群・下位群双方に聞き返し表現が使用されていたこととも一致する。また、Right? や All right? などの確認表現では上位群に「役立った」とする生徒が多かった。このことは、重点指導の中で上位群の生徒に paraphrase の使用が多かったことと関連があると推察される。言い換え表現を使用し、相手の理解を確認する際に有効であったためであろう。

(2) パートナーとの英語による対話が楽しかったかどうかを尋ねた。

$x^2$  検定の結果、上位群と下位群では人数の偏りは有意ではなかった ( $x^2(4)=3.658, ns$ )。両群とも「楽しかった」と答えた生徒が多かった (上位群: 62.5%; 下位群: 38.9%)。

(3) パートナーとの対話で言い換え表現が役立ったかどうか尋ねた。

$x^2$  検定の結果、上位群と下位群では人数の偏りは有意であった ( $x^2(4)=11.881, p<.05$ )。表8は、調整された残差を示すが、それによれば上位群では言い換え表現が「どちらかというと役立った」生徒が多かった。これに対して、下位群では「どちらともいえない」という生徒が多かった。このことは、指導中における上位群の生徒に多くの使用がみられたことと一致する。

表8: 「言い換え表現に対する態度」の調整された残差

	とても役立った	どちらかという と役立った	どちらとも いえない	どちらかという と役立たなかった	全く役立た なかった
上位群	1.066 ns	2.159 *	-2.537 *	-1.531 ns	0.985 ns
下位群	-1.066 ns	-2.159 *	2.537 *	1.531 ns	-0.985 ns

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

(4) パートナーとの対話でジェスチャーを使っ  
たかどうか尋ねた。

$x^2$  検定の結果、上位群と下位群では人数の偏りは有意ではなかった ( $x^2(1)=0.243, ns$ )。

両群ともに半数以上の生徒がジェスチャーを使用し、「役立った」と答えている。

paralinguistic CSs の使用については、中国人 EFL 学習者のうち学力下位群に広く使用された (Si-Qing, 1990) との報告がある。言語距離の近い日本人 EFL 中学生でも同様の結果が得られるかと予想したが、本研究のアンケート調査では学力に関わらず使用されていた。

- (5) 英語で対話するとき、次の中で一番大切だと思うのは何か尋ねた。1. 単語, 2. 文法, 3. 言い換え表現, 4. Sorry? などの聞き返し表現, 5. Well. などのつなぎ表現, 6. その他。

$\chi^2$  検定の結果、上位群と下位群では人数の偏りは有意ではなかった ( $\chi^2(5)=0.900$ , ns)。両群ともに「聞き返し表現」(上位群: 28.6%; 下位群: 32.1%) と「文法」(上位群: 35.7%; 下位群: 28.6%) と答えた生徒が多かった。ここにも appeal for assistance 指導の影響がみられる。

## 5 結論

本研究の目的は、英語学習入門期にある中学1年生に対するコミュニケーション能力の育成はどうあればよいのかを方略的能力育成の観点から探ることであった。実験群に対する指導は CSs の中でも特に paraphrase と appeal for assistance に焦点をあてて行った。

指導の結果, appeal for assistance に関しては、学力上位群および学力下位群双方の生徒が使用するようになり、指導の効果は学力にかかわらず現れていることがわかった。中学1年生のコミュニケーションに対する積極的態도를評価する方法として、appeal for assistance の効果的な使用状況を評価基準のひとつに含めることができるだろう。また、英語母語話者との対話において学習者が何度か聞き返すと、単に質問文を繰り返すだけでなく、理解しやすいように例をあげて説明するなど英語母語話者に協力的な態度がみられた。

paraphrase の使用に関しては、重点指導を通して学力上位群の生徒に多く使用する傾向がみられた。しかし、post-test では使用が確認できず、中学1年生に対する paraphrase の指導および評価方法については今後さらに研究を重ねていく必要がある。

学習者の態度に関しては、コミュニケーションに対する積極的態도를「コミュニケーション方略

を効果的に使用すること (松畑・石田, 1994)」ととらえるならば、生徒がコミュニケーション活動中、対話を継続しようとして appeal for assistance の使用がみられたし、「絵の説明」の数も増えた。そのため、学力上位群・下位群双方の生徒にコミュニケーションに対する積極的態度が醸成されたといえる。

学力と CSs 選択の関係について、Poulisse & Schils (1989) は、学力の違いは CSs の選択にほんのわずかの影響しか与えなかった、と指摘している。本研究においては、appeal for assistance については学力上位群と下位群の間で有意な差は認められなかった。また、paraphrase についても重点指導中に学力上位群での使用が認められただけで、学力の影響は認められなかった。

paralinguistic CSs について、指導終了後の実験群に対するアンケート調査によると、学力に関わらず使用されていたことがわかった。中国人 EFL 学習者では学力下位群で広く使用された (Si-Qing, 1990) が、日本人 EFL 学習者の中でも中学1年生段階では学力差はなかった。

評価に関して本研究では、2種類の pre-test および post-test を実施した。oral interview では、被験者の appeal for assistance の使用状況を測定することができたが、paraphrase の使用はみられなかった。これは被験者が中学1年生であったことと関係が深い。重点指導の時間内においては学力上位群で paraphrase の使用がみられたが、残念ながら post-test では使用されなかった。その理由として、paraphrase に使用できる既習文型や語彙の少なさのためもあるが十分な練習量が確保できなかったことがあげられる。「絵の説明」では、実験群の上位群・下位群双方で説明できる絵の数が有意に増えた。このことは、appeal for assistance と paraphrase の CSs 指導がコミュニケーション能力に良い影響を及ぼしたためであろう。CSs 使用を促すために行ったコミュニケーション活動がスピーキング能力向上に役立つ活動であったと考えられる。

学習者の paraphrase 使用をより促すテストタイプとして、Si-Qing (1990) が採用している concept-identification task があげられる。この task は、具体的もしくは抽象的概念について学習者に説明させる形式で、文型とともにかなりの語彙力が要求される。中学1年生に paraphrase を使用させるのはかなり困難なことであり、今後さらに

研究を重ねていく必要がある。

本研究は、平野絹枝（上越教育大学）先生の講演にインスパイアされて取り組んだものである。平野絹枝先生に心から感謝いたします。また、貴重な助言をくださった大友賢二（常磐大学）先

生、相談に応じていただいた新潟県教育委員会下越教育事務所渡部忍先生に深く感謝申し上げます。最後に、このたび研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会に深く感謝申し上げます。

## 参考文献

（\*は本文中に引用したもの）

- \* Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. 100-118. Harlow: Longman.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- \* Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- \* Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. 2-27. London: Longman.
- Celce-Murcia, M., & Hilles, S. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. New York: Oxford University Press.
- \* Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-85.
- \* Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELTJ*, 45(1), 16-23.
- \* Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1992). *Conversation and Dialogues in Action*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Ellis, R. (1984). *Communication strategies and the evaluation of communicative performance*. *ELTJ*, 38(1), 39-44.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Færch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. 20-60. Harlow: Longman.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The Research manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House.
- 平野絹枝 (1985). 「日本人学生のコミュニケーション方略に関する一考察—会話における achievement strategies の分析—」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』No. 1, 55-67.
- Hirano, K. (1987). Research on Communication strategies in interlanguage production: a review of definition, typologies, and empirical results. *Bulletin of Joetsu University of Education*. 6(2), 53-65.
- 平野絹枝 (1992). 「日本における英語教育の将来—発信型英語教育をもとめて—: speaking におけるコミュニケーション方略の指導と実践」『中部地区英語教育学会紀要』No. 21, 265-270.
- 平野絹枝 (1997). 「コミュニケーション方略に影響を及ぼす諸要因について」渡邊時夫教授還暦記念論文集編集委員会編『英語科教育における創造性』東京: 三省堂 77-90.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia, PA.: University of Pennsylvania Press.
- Kellerman, E., Ammerlaan, T., Bongaerts, T., & Poulisse, N. (1990). System and Hierarchy in L2 Compensatory Strategies. In R. C. Scarcella, E. S. Andersen & S. D. Krashen (Eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*. 163-178. New York: Newbury House Publishers.
- 小林俊一郎 (1996). 「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」『STEP BULLETIN』Vol. 8, 55-65. 東京: 日本英語検定協会
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 松畑熙一・石田隆 (1994). 「コミュニケーションを積極的に図ろうとする態度の評価」『岡山大学研究集録』No. 96, 9-20.
- 文部省 (1989). 『中学校指導書外国語編』東京: 開隆堂出版
- 文部省 (1993). 『コミュニケーションを目指した英語の指導と評価』東京: 開隆堂出版.
- \* 長澤邦紘 (1996). 「英語コミュニケーション能力の育成について—その意義と課題—」『IRICE PLAZA』No. 6, 9-21. 東京: 国際コミュニケーション英語研究所.
- Neu, J. (1990). Assessing the Role of Nonverbal Communication in the Acquisition of Communicative Competence in L2. In R. C. Scarcella, E. S. Andersen & S. D. Krashen (Eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*. 121-138. New York: Newbury House Publishers.
- 新里真男・島岡丘 等 (1992). 「Communicative Competence を培う授業—教材とその指導—」『筑波大学学校教育部紀要』Vol. 14, 93-115.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Ohwada, K. (1994). One Aspect of the Communicative Approach-Group Work: A Case Study in the Japanese University Context. 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』Separate Volume No. 2, 53-64.
- 小野昭一 (1994). 「教室でのコミュニケーション能力の育成」『上越教育大学研究紀要』Vol. 13, No. 2, 279-291.
- Paribakht, T. (1985). Strategic Competence and Language Proficiency. *Applied Linguistics*, 6(2), 132-146.
- \* Poulisse, N., & Schils, E. (1989). The Influence of Task-and Proficiency-Related Factors on the Use of Compensatory Strategies: A Quantitative Analysis. *Language Learning*, 39, 15-48.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- \* Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scarcella, R. C., Andersen, E. S., & Krashen, S. D. (1990). *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New York: Newbury House Publishers.

- \*Si-Qing, C. (1990). A Study of Communication Strategies in Interlanguage Production by Chinese EFL Learners. *Language Learning*, 40(2), 155-187.
- \*高梨庸雄・緑川日出子・和田稔 (1995). 『英語コミュニケーションの指導』東京: 研究社出版.
- \*Tarone, E. (1977). Conscious Communication Strategies in Interlanguage. In H. D. Brown, C. S. Yorio & R. C. Crymes (Eds.), *On TESOL '77*. Washington D. C.: TESOL.
- \*Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- \*Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. 61-74. Harlow: Longman.
- \*Tarone, E., Cohen, A. D., & Dumas, G. (1976). A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 76-90.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language A handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varadi, T. (1973). *Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment*. Paper presented at the Sixth Conference of the Romanian-English Linguistic Project in Timisoara.
- Varonics, E., & Gass, S. (1985). Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 16, 71-90.
- \*Yarmohammadi, L., & Seif, S. (1992). More on Communication Strategies: Classification, Resources, Frequency and Underlying Processes. *IRAL*, 30, 223-232.
- 米山朝二・大竹肇・Sadowski, C., & Ilic, M. (1992). 『すぐに使える英語の言語活動』東京: 大修館書店.
- Wingate, J. (1993). *Getting Beginners to Talk*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (1984). *Games for Language Learning* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

資料

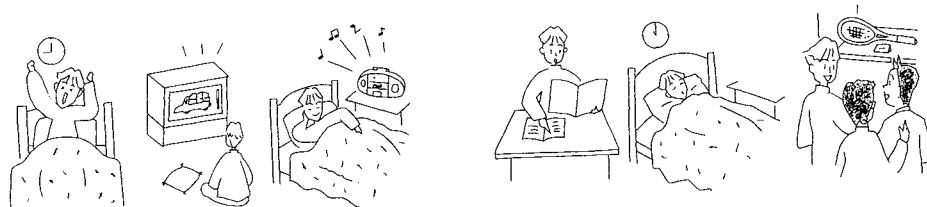
資料1: ヘアで対話する場合, 困った時には次の表現を使ってみよう。(その1)

- (1) 相手の言ったことがわからなくて, 繰り返しもう一度言ってもらおう表現。  
"Sorry?" "Pardon?" "Sorry, I didn't understand (hear) the ..." "Sorry, what did you say?"
- (2) 相手の言った単語のつづりがわからなくて聞きたい表現。  
"How do you spell it?"
- (3) 相手の言った単語などの発音がわからなくて言ってもらおう表現。  
"How do you pronounce it?"
- (4) 相手から, あなたが探している単語を聞き出す表現。  
"What's the word for ...?" "How do you say?" "What's the name of ...?"
- (5) 相手に言いたい単語を英語で何と言ったらいいかわからないときのひとつの方法として「その単語をジェスチャーで表す」ことができる。

資料2: ヘアで対話する場合, 困った時には次の表現を使ってみよう。(その2)

- (6) 他の話し手に, あなたの理解できないことを説明してもらおう表現。  
"What do you mean?"
- (7) 他の生徒があなたの言ったことを理解したかどうかを確認する表現。  
"OK?" "Right?"  
"All right so far?"  
"OK so far?"
- (8) 他の生徒が, あなたの言っていることに注意を払っているかどうかを確認する表現。  
"Are you listening?" "Are you all right?"
- (9) 何かコミュニケーション上の問題が生じたり, 何か突発的なことが起こったとき, 自分の言うことを考える時間をかせぐための表現。  
"Well ..." "I see." "You know ..." "Let's see." "Now let me think."

資料3: pre-test および post-test の「絵の説明」で使用した絵。



# 日本人英語学習者の英文読解力，再生力，推測力と その相関

静岡県磐田市立向陽中学校教諭

山下 直久

資料: p. 38—p. 40

## 1 はじめに

外国語としての英文を読むためには、文字認識、単語認識、語彙、文法などを機能させる言語的技能 (linguistic skills) に加えて、文脈からの意味の類推、常識的知識、専門的知識、特定の文章を読むために必要な背景の知識などを活用する心理言語的技能 (psycholinguistic skills) が必要である。優れた読み手は、言語的技能と心理言語的技能の相互作用がうまくできる者であるとしている (Stanovich, 1980, Carrell, 1988)。

しかしながら、日本の中学校現場における英文読解では、英語の文法構造や語彙などの言語的技能を習得することを主目的としてテキストが扱われがちである。したがって英文読解の授業では、文字どおりの意味解釈に指導が集中し、学習者の推測力などの心理言語的技能を高めたり、活性化させたりするところまでは指導が行き届いていない。このことは、言語的技能に優れた読み手の中には、心理言語的技能にも優れた読み手とそうでない読み手の2タイプの読み手がいる可能性を予想させる。

本論文では、これまで軽視されがちであった、読み手の読解力の中の心理言語的技能に焦点を当て、その能力差がテキスト再生力、推測力にどのような影響を与えるかを実験を通して検証する。

## 2 理論的背景

### 2.1 リーディングの心理言語的な考え方

従来、リーディングは受け身の活動とされてきたが、近年、認知科学の研究に触発される形で、能動的な活動としてのリーディングが考えられるようになった。これには、Goodman (1967), Smith

(1985) の Psycholinguistic model や, Rumelhart (1984) のスキーマ理論の影響が大きい。

Rumelhart (1984) は、読むことは、著者と読み手との間の契約として見なされ、読み手は、意味を構築するために背景知識とテキストからの手がかりを用いると述べている。

Goodman (1967) は、リーディングのプロセスは、逐語的に解読するのではなく、言語の持つ余剰性と制約についての知識を活用して、テキストから見本抽出 (sampling) を行い、文構造や内容を予測 (predicting) し、状況と内容に照らしてその予測をテスト (testing) し、最終的に意味を確認 (confirming) するものであるとした。

Smith (1985) は、読む場合には、可視情報 (文字) と不可視情報 (文字に対して読み手が持つ背景知識) との間に取りがあり、不可視情報が多ければ多いほど可視情報は少なくてすむと述べ、書き手が何について述べているかを推測することができれば、不明な部分も文脈から予測できることを示唆している。

こうしてみると、テキストを理解するためには、言語的技能よりも、心理言語的技能に負うところが大きいように思われる。Bransford et al. (1984) は、言語メッセージを理解する能力は、単なる言語知識の技能ではなく、メッセージの中にある切れ目 (gap) を埋めるために必要な背景知識の利用に依存するとし、それらの背景知識が不十分なときは活性化されなければならないと述べている。

### 2.2 L1 リーディングと L2 リーディング

2.1 で述べたことは、L1 リーディングつまり、母国語の読解についての知見であり、それらをそ

のまま L2 リーディング (外国語の読解) に適用できるかどうかは疑問である。L1 リーディングと L2 リーディングにおける根本的な違いとして、Horiba (1990) は、語認識 (word recognition) や文分割 (parsing) などのプロセスは、L1 リーディングでは自動的に行われるが、L2 リーディングでは、それらが十分読み手の認知構造の中に入り込めず、テキストの概念化や理解を不十分にしていると述べている。根岸 (1995) は、日本語を L1 とする学習者が英語を読む場合、2つの言語の語順が大きく異なるために、言語処理にかなりの負担がかかることを指摘している。

また、L2 リーディングにおける読み手のストラテジー使用については、これまでその考え方が大きく二分されてきた。1つは、L2 のリーディング能力は、その言語そのものの能力によるというもの (Clarke, 1980, Cziko, 1980) であり、もう1つは、L1 で発達したリーディングストラテジーは、L2 にも転移するという考え方 (Hudson, 1982; Block, 1986) である。

前者の考え方にしたがえば、効果的な L2 リーディングには、L2 の言語的スキルを高めることが必要不可欠であるが、後者の考え方によるならば、L1 リーディングの際に、読解のための心理言語的スキルを含めたリーディングストラテジーが指導されなければならない。Paran (1996) は、初歩の L2 の読み手は、言語的スキルの欠如を補う意味から、L1 の読み手よりも文脈や推測 (心理言語的スキル) に頼る必要があると述べており、彼の考え方は、英語を外国語として学んでいる日本の中学生に適したものであると思われる。

### 2.3 言語的スキルと心理言語的スキルを分けて考える理論

Irwin (1991) は、読解のプロセスについて次の3つを提唱している。これは、言語的スキルと心理言語的スキルの両方を含んだものとして考えられる。

#### 1) Microprocess (微視的読み、以下 MP と表示する)

文を意味のあるまとまりで区切り (chunking)、それらの意味のまとまり (idea unit) を選択的に覚えておくプロセスをさす。例えば、①の文は次のように区切られる。

- ① The red balloon/ slowly disappeared/  
into the blue sky.

chunking ができるようになるには、文の統語構造とその使われ方が理解できなければならない。①の文で大切な内容は、「風船が消えた」ということであり、読み手は、①の内容を「風船が消えた」という内容に縮小して記憶に留めておく。このプロセスでは、言語的スキルが要求される。

#### 2) Integrative Process (統合的読み、以下 IP と表示する)

節や文の間関係を理解したり、推測したりするプロセスをさす。例えば、②と③の文の間には次のような関係を読みとることができる。

- ② John went to the store.  
③ He was hungry.

③における he は、②の John に言及しており、「John は空腹だから店に行った。(John went to the store because he was hungry.)」ということが読みとれる。さらに、「その店」とは何か食べ物を買っている店のことで、「John はそこで何かを買おうとしたであろう」ことを推測によって読みとれることもできる。

統合的読みができるためには、代名詞の照応関係や、接続詞などの連結語が理解できるとともに、記述されている状況を理解するために必要な推測力が要求される。このプロセスでは、言語的スキルと心理言語的スキルの両方が必要である。

#### 3) Elaborative Process (推敲的読み、以下 EP と表示する)

必ずしも著者の意図しない部分を推測するプロセスをさす。つまり、MP や IP とは別に推測をするプロセスのことを言う。EP の主なタイプとしては、以下のようなものが考えられる。

- ・次に何が起こるか予測する。
- ・テキストの情報を背景知識と結びつける。
- ・心的イメージを形作る。
- ・感情的に応答する。

この推敲的読みは、読み手の推敲がテキストとの関わりを持っていなければならない。不適切な推敲をした場合は、著者の意図したメッセージの理解を妨げるおそれがある。このプロセスでは、心理言語的スキルが必要である。

Eskey (1973) が、1つ1つの文理解 (MP) はできているのに、テキスト全体に関する最も簡単な質問にも答えることのできない読み手の存在を指

摘している。日本のEFL(外国語として英語)を学ぶ学習者としての中学生は、このタイプの読み手が多い。

Reder(1980)は、推敲的読みができる読み手は、それができない読み手よりも、テキスト内容の記憶量が多いことを示している。

Horiba(1996)の実験では、統合的読みや推敲的読みが、L2リーディングにおいて、読み手の読解と文記憶に大きな効果を持っていることが示され、それらのストラテジーを教えることは、ひとつひとつの文を理解する能力はあるが、別々の文で提示された内容を瞬時に結びつける能力に欠ける読み手にとって、特に有益であると述べている。

リーディング本来の目的を読み手に体験させ、同時にリーディング能力の向上を図る上で、上記の3つのプロセスを意識した指導が有効であろう。田鍋(1995)は、読解指導の1つとして、望ましい読解のプロセスを経て、望ましいリーディングができるように導く発問の工夫を提唱している。これら3つのプロセスに対応した発問を読解テキストに適用し、読み手のリーディング能力を、言語的スキルだけでなく、心理言語的スキルを相互に高めさせていく指導が大切である。

## 2.4 再生力、推測力に関する先行研究

recall task とは、読解力を測定するテストの1つであり、読み手にテキストを読ませた後、それを見ないで覚えている内容を再生(recall)させるテストをいう。Bernhardt(1990)は、再生記録によって、読み手がどのように情報を組織し、どのような再生ストラテジーを使用しているか、どのように情報を再構築するかなどを知ることができると述べている。つまり、通常よく用いられるmultiple-choice task や cloze task よりも、読み手の認知過程をより細かく分析するには優れたテストである。

Connor(1984)は、英語、日本語、スペイン語をL1とする大学生に、英語で書かれた説明文を読ませ、彼らの再生力を調べたところ、英語をL1とする学生が、日本語、スペイン語をL1とする学生よりもテキスト全体の再生量に関しては優れていたが、テキストの上位構造に属する命題(テキストの概要に相当する部分)の再生量については、どの学生であっても差は見られなかったことを報告している。Lee and Ballman(1987)は、ス

페인語を外国語として学習している大学生を被験者として、彼らのスペイン語の能力と、封建制度についてスペイン語で書かれた説明文の再生力との関係を調べたところ、スペイン語の能力とテキスト全体の再生量には正の相関が見られたが、重要な情報の再生量については相関が見られなかったことを報告している。

一方、推測力に関する先行研究に関しては、数的には少ないものの、日本人英語学習者を対象としたものとして、木下(1991)や山下(1996)がある。木下(1991)は、高校3年生を被験者として、物語文中の2つの英文について、主語を提示したものと、主語と動詞を提示したものとで、推測の差が見られるかどうかを調べた。主語と動詞を提示したもののほうに、ストーリーの展開をつかんだ推測となる可能性が高く、文の命題については、完全にはもとの英文と一致して推測することはできないものの、主語と動詞を提示したもののほうが、主語だけを提示するよりも、より正確に推測できることを示している。山下(1996)は、中学3年生を対象に、教師による日常の英語学力の評価と、物語の結末部分を推測する能力との関係を調べた。その結果、両者の間の相関は薄く、日常の英語学力の評価が高い生徒であっても、不適切な推測をしたり、テキストに関わる背景知識を機能させることができなかつたり、あるいはその逆の生徒が存在することを指摘している。

## 2.5 問題点

日本の中学生は、英語を読むことに関してはまだまだ初心者であり、先行研究で取り上げた被験者とは、L2の言語能力や、リーディングストラテジーの使用能力の点において異なると思われる。また、これまで行われてきた英文読解力を測定するテストは、言語的スキルを問うものが多く、心理言語的スキルを扱ったものは少ない。さらに、根岸(1995)が指摘するように、日本語と英語の語順の違いを考えると、言語処理の負担が大きいため、心理言語的スキルが発揮できなくなってしまう可能性も考えられる。

## 3 実験

### 3.1 目的

Irwin(1991)の3つの読解プロセスを、リーディングにおける言語的スキルと心理言語的スキルの両方を含んだものと考え、それぞれの読解プロセス

に対応した発問を読解テキストに適用し、それらの読み手の理解度とテキスト再生力(実験Ⅰ)、推測力(実験Ⅱ)の関係を考察する。特に、読み手の心理言語的の技能に焦点を当て、その能力差が、再生力と推測力においてどのような影響を与えるかを分析、検証する。

### 3.2 仮説

以下の3つが本実験の仮説である。

- 1) MP と IP における読解能力(言語的の技能)が、ともに優れた読み手であっても、EP における読解能力(心理言語的の技能)が優れているとは限らない。
- 2) 読み手の読解プロセスにおけるテキスト理解度によって、テキスト再生力に差が見られる。
- 3) 読み手の読解プロセスにおけるテキスト理解度によって、テキスト内容の推測力に差が見られる。

2), 3) においては、テキストの理解度とは、EP における読解能力の差をさすことにする。

仮説 2), 3) については、1) が実証された場合、MP と IP に優れた読み手を分析、検証の対象とする。

### 3.3 被験者

被験者は、静岡県磐田市内の公立中学3年生6クラス209名である。各クラスとも、全教科の学力が均等になるように編成されており、英語の学力についても、実験前に実施された定期テストの結果を見る限り、クラス間での差は見られなかった。実験用テキスト中に登場するすべての文型や文法事項については、すでに学習が終わっていたが、未習語については、注釈をつけることで読解に支障がないようにした。6クラス中2クラス(68名)は実験Ⅰに、残りの4クラス(141名)は実験Ⅱに参加した。

### 3.4 実験方法

- 1) 被験者全員(6クラス209名)に読解テキストを読ませ、MP, IP, EP に対応した発問に日本語で解答させた。読解能力の判定に客観性を持たせる意味から、被験者には2種類のテキストA, B(資料1, 2)に対して解答させた。解答時間は最大40分とし、テキストはいずれも静岡県外の過去の公立高等学校入試問題の中から選定した。

- 2) 実験Ⅰでは、1)を実施した6クラス中2クラス(68名)の被験者に対して、テキストA, Bとは別のテキストC(資料3)を黙読させた後、テキストを回収してその内容を日本語で再生させた(実験を実施した日時は1)とは別)。実験時間は、黙読に15分、再生に20分とした。このテキストも静岡県外の過去の公立高等学校入試問題から選定した。

- 3) 実験Ⅱでは、1)を実施した6クラス中、残りの4クラス(141名)の被験者を2クラスずつに分けた(Class A…70名, Class B…71名)。

Class A には、文脈や背景の知識から推測が可能と思われる5語(名詞あるいは動詞)を削除したテキスト(資料4)を読ませ、削除された語を推測して日本語で解答させた。

Class B には、文脈や背景の知識から推測が可能と思われる5文(ただし、文の主語は示しておいた)を削除したテキスト(資料5)を読ませ、削除された文を推測して日本語で解答させた。使用されたテキストは、実験Ⅰの再生に用いられたものと同一である。

- 4) 実験に必要な指示は、すべてプリントして被験者一人一人に配布され、解答は筆記させた。
- 5) これらの実験は、そのクラスの英語担当教師に実験手順の説明をした上で、全て通常の授業中に、その教師に依頼する形で行われた。

### 3.5 データ分析方法

- 1) テキストA, BのMP, IPの発問に対する解答は、ひとつ2点で採点したが、EPの発問に対する解答は、テキストとの関わり合いに応じて、preciseなものとはimpreciseなものに区分し、preciseなものには2点、impreciseなものには1点を与えた。EPの発問に対する解答は、2人の採点者が行い、interrater reliabilityは.91であった。
- 2) 再生テストについては、テキストCをThorndyke(1977)の物語文法(資料6.1)にしたがって枝分かれ図に分解し(資料6.2)、47個のアイデアユニット(資料3)にしたがってひとつ1点で採点した。
- 3) 推測テストについては、語レベルの推測、文レベルの推測ともに、原文どおりの解答、または文脈から判断して正しいと思われる解答全てを正解とし、2点を与えた。
- 4) 読解テストと再生テスト、推測テストとの関



係を検討する上では、ピアソンの相関係数、分散分析 (ANOVA) および  $z$  検定を用いた。

## 4 結果と考察

### 4.1 実験 I

表 1: 各読解プロセスにおける平均得点

	平均	SD
MP (12)	7.38	3.42
IP (12)	4.79	3.87
EP (12)	4.16	3.28

( ) は満点を示す。

表 2: 各読解プロセス間での分散分析と LSD

	ss	df	ms	F
プロセス間	396.01	2	198.01	5.06**
プロセス内	2542.40	65	39.11	
全体	2938.41	67		
LSD	MP>IP*, MP>EP**			

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

MP における平均得点は、IP や EP における平均得点よりも高い (表 1)。この結果を分散分析すると、各々のプロセスにおける平均得点の間では有意差が見られ、さらに LSD による多重比較によると、MP と IP、MP と EP の間では有意差が見られたが、IP と EP の間では有意差は見られなかった (表 2)。このことは、MP における読解能力が優れていても、IP や EP における読解能力が優れているとは限らないことを示唆しており、MP における読解能力が優れた生徒の、IP や EP における読解能力をさらに吟味する必要がある。

表 3: 読解プロセスと再生力の相関

	MP	IP	EP
再生	74**	79**	75**

\*\* $p<.01$

表 3 では、各プロセスにおける読解能力と再生能力との間には、高い相関があることが示されている。すなわち、言語的スキルも心理言語的スキルも含めて、本論文で取り上げた Irwin (1991) の 3 つの読解プロセスは、いずれもテキスト再生能力に大きな影響を与えている。しかしながら、その作用のしかたには、量的にも質的にも違いが見られるかもしれない。例えば、MP や IP における読解能力に優れた生徒であっても、EP における読解能力によって、全体としての再生能力や部分的な再生能力に差が見られることが考えられる。

次に、仮説 1) をより明確に検証するために、MP の得点が 8 点以上で、かつ IP の得点が 6 点以上の被験者 29 名を、EP の得点によって High-Elaborative Readers (以下 HER と表示する)、Middle-Elaborative Readers (以下 MER と表示する)、Low-Elaborative Readers (以下 LER と表示する) の 3 タイプに分類する。分類の基準は以下のとおりである。

HER: EP の得点が 8 点以上

MER: EP の得点が 5 点以上 7 点以下

LER: EP の得点が 4 点以下

その結果、11 名が HER、8 名が MER、10 名が LER に該当した。HER、MER、LER がほぼ均等に分類されていることから、仮説 1) の「MP と IP における読解能力 (言語的スキル) がともに優れた読み手であっても、EP における読解能力 (心理言語的スキル) が優れているとは限らない。」という点は実証されたと考えてもよいであろう。

表 4: MP, IP, 再生の平均得点

	MP	IP	Recall
	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)
HER	10.18(1.59)	8.91(1.98)	29.82(10.43)
MER	10.50(0.87)	9.25(1.39)	24.25(10.06)
LER	9.80(1.08)	8.00(2.19)	17.20( 4.71)
F	0.64n.s.	0.95n.s.	4.87*
S's test	HER>LER**		

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

表 4 は、HER、MER、LER の MP と IP における得点と再生得点の平均を示したものである。分散分析の結果、MP と IP では有意差が見られなかったものの、再生得点では有意差が見られた。さらに、再生得点については、Scheffé's post-hoc 多重比較によると、HER と MER、MER と LER の間では有意差が見られなかったが、HER と LER の間で有意差が見られた。このことは、仮説 2) に関して、MP と IP での読解能力が高いレベルで等しいときには、EP での読解能力がテキスト再生に影響を与えると考えてよいであろう。

ここで、HER、MER、LER の再生能力についてさらに議論を進め、テキストのどの部分において再生能力に差が見られるかどうかを検証する。表 5 は、資料 6.2 で提示した枝分かれ図に基づいて、各層 (stage) におけるアイデアユニットの再生平均を示したものである。分散分析と Scheffé's

表5: 各 Stage における再生の平均得点

	Stage 1	Stage 2	Stage 3
	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)
HER	2.64(0.88)	6.27(1.96)	1.27(0.62)
MER	1.63(1.22)	5.50(2.12)	1.13(0.60)
LER	1.30(1.00)	3.70(1.19)	0.90(0.70)
F	4.35*	5.05*	0.80n.s.
S's test	HER > LER**		HER > LER**

	Stage 4	Stage 5	Stage 6
	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)
HER	6.00(2.30)	3.09(1.56)	3.36(2.10)
MER	5.25(2.28)	2.38(1.11)	3.25(2.11)
LER	3.30(1.73)	2.40(1.11)	2.00(1.34)
F	4.00*	0.89n.s.	1.45n.s.
S's test	HER > LER**		

	Stage 8	Stage 9
	Mean (SD)	Mean (SD)
HER	5.55(2.54)	1.64(1.07)
MER	3.88(3.18)	1.25(0.97)
LER	2.80(1.99)	0.80(0.75)
F	2.74n.s.	1.85n.s.
S's test		

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01

post-hoc 多重比較の結果, Stage 1, 2, 4 において HER と LER の間で有意差が見られたが, その他の Stage では有意差は見られなかった。つまり, HER は LER よりもテキストの上位 (Stage 1, 2, 4) における命題の再生能力に優れていることを示している。これらの命題には, 物語の概要に相当するものが含まれており, HER は LER よりも物語を全体として理解していることがうかがえる。これに対して, テキストの下位 (Stage 5 以下) の命題には, 物語のクライマックスに相当するものが属しており, これらの再生については, EP における読解能力はそれほど影響を与えていないことがわかる。Stage 3 について有意差が見られなかったのは, そこにはアイデアユニットが2つしかなく, 分析するデータの数が少ないことに起因している可能性がある。

#### 4.2 実験II

z 検定の結果, 語レベルの推測をした Class A (70名) と文レベルの推測をした Class B (71名)

の, 各読解プロセスにおける平均得点間に有意差は見られなかった (表6)。したがって, これら2つのクラスの英文読解能力には, ほとんど差がないものと解釈してよいだろう。

また, 各プロセスにおける読解能力と推測能力の間には, 語レベルも文レベルも含めて, いずれのプロセスとも高い相関が見られた (表7)。

表6: 各読解プロセスにおける平均得点: ClassA と ClassB

	ClassA	ClassB	z-ratio
	Mean (SD)	Mean (SD)	
MP [12]	2.64(0.88)	6.27(1.96)	-1.06n.s.
IP [12]	1.63(1.22)	5.50(2.12)	0.38n.s.
EP [12]	1.30(1.00)	3.70(1.19)	-0.17n.s.

[ ] は満点を示す

表7: 読解プロセスと推測力の相関

	MP	IP	EP
語レベル	.62**	.72**	.73**
文レベル	.55**	.60**	.62**

\*\*p&lt;.01

被験者の EP における読解能力を識別する方法は, 実験 I で用いられた基準にしたがった。その結果, Class A では, 10名が HER, 12名が MER, 9名が LER に該当した。Class B では, 12名が HER, 8名が MER, 10名が LER に該当した。HER, MER, LER が, どちらのクラスにおい

表8: 語レベルの推測における平均得点

	MP	IP	推測
	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)
HER	10.20(1.66)	9.20(1.83)	5.80(2.75)
MER	9.33(1.25)	7.50(1.44)	2.67(1.70)
LER	9.11(0.99)	8.00(1.33)	2.22(2.39)
F	1.66n.s.	3.05n.s.	6.56**
S's test			HER > MER** HER > LER **

\*\*p&lt;.01

表9: 文レベルの推測における平均得点

	MP	IP	推測
	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)
HER	11.00(1.29)	8.67(2.36)	7.33(2.21)
MER	9.75(1.20)	7.25(1.39)	5.50(1.66)
LER	10.00(1.55)	7.80(2.27)	3.80(3.28)
F	2.23n.s.	1.03n.s.	4.91*
S's test			HER > LER**

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01

てもほぼ均等に分類されていることから、仮説1)の「MPとIPにおける読解能力(言語的スキル)がともに優れた読み手であっても、EPにおける読解能力(心理言語的スキル)が優れているとは限らない。」という点はここでも実証されている。分散分析と Scheffé's post-hoc の多重比較の結果、語レベルの推測では、HERとMER、HERとLERの間で有意差が見られたが、MERとLERの間では有意差は見られなかった(表8)。文レベルの推測では、HERとLERの間で有意差が見られたが、HERとMER、MERとLERの間では有意差は見られなかった(表9)。すなわち、仮説3)に関しては、MPとIPでの読解能力が高いレベルで等しいときには、EPでの読解能力が、テキスト内容の推測力において、語レベルでも文レベルでも影響を与えると考えてよいであろう。

表10: 推測力の平均得点: 語レベルと文レベル

	N	空欄④	空欄⑤
		Mean (SD)	Mean (SD)
語レベル	70	0.60 (0.92)	0.20 (0.60)
文レベル	71	0.76 (0.97)	0.51 (0.87)
z-ratio		-1.02n.s.	-2.52*

\* $p < .05$

では、語レベルと文レベルの推測では、読解能力に関係なく違いが見られるであろうか。この問題については、それぞれのテキスト(資料4, 5)中の空欄④と⑤について検討する。他の空欄について言及しないのは、それぞれが同じアイデアユニットを共有していないため、推測力に影響を与える要因が統制できないからである。表10が示すように、空欄⑤については有意差が見られたが、空欄④については有意差は見られなかった。これは、語レベルの推測において、空欄を埋める語の品詞が異なることに起因しているかもしれない。つまり、空欄④には、「置いてくる」、「失う」、「落とす」などの動詞を推測するようになっているが、空欄⑤には、「名前」、「印」などの名詞を推測するようになっている。しかしながら、これだけのデータでもって、推測する語の品詞の差異が、読み手の推測能力に影響を与える、と結論づけるのはあまりに短絡的すぎるであろう。これに関する検討は、論考を次の機会に譲りたい。

## 5 教育的示唆

本研究では、英文読解力を、言語的スキルと心理

言語的スキルの両面から検討し、言語的スキルに優れた読み手の中で、心理言語的スキルに優れた読み手とそうでない読み手の存在を明示した。そして、彼らのテキスト再生力と推測力の違いを検証することによって、通常の英文読解テストでは表出されない読み手の認知過程に目を向けた。実験結果は3つの仮説を支持しており、心理言語的スキルの重要性を認識するに至った。以下に教育現場への提言として考えられることを述べる。

- (1) 日常の英文読解授業の中に、従来の言語的スキルを高める指導に加えて、心理言語的スキルを高める指導を導入する必要がある。言語理解一辺倒の英文読解授業は、学習者の思考をテキスト内の断片的な語句にばかり集中させ、結果的に、学習者はテキストとの相互作用を深められない状況に陥りやすい。
- (2) テキスト内容に関わる絵や資料の提示、教師による話や説明、クラス内でのディスカッションなど、いわゆるプレリーディング活動は、学習者の心理言語的スキルを支援するものとして現在でもさかんに行われている。しかしながら、これらの活動は、いずれもテキストに関わる背景的知識をインプットしているにすぎず、その活用のしかたは学習者に委ねられている。したがって、学習者の中には、それらのプレリーディング活動をどのように読解活動に活用してよいかかわからない読み手もいるであろう。今後は、これらのプレリーディング活動だけでなく、心理言語的スキルを活用する読解ストラテジーについても指導し、学習者が自らの力で、それらの背景的知識を活性化できるように導いていきたい。
- (3) 学習者に読解プロセスを指導し、望ましい読解ストラテジーを習得させる方法は、教師が直接説明しても可能であるが、発問によって適切な読解プロセスをたどるよう指導するほうがさらに効果的である。発問作成の拠り所を、読解のどのプロセスに求めたらよいかの教材研究と、学習者の実態把握が教師に求められる。
- (4) これまでの英文読解テストに関しては、言語的スキルを診断するテストが多かったような気がする。したがって、これらのテスト問題についても再検討する必要があるだろう。言語的スキルに関わる問題と、心理言語的スキルに関わる問題とのバランスを考え、どちらかに傾斜することなく、両方のスキルが公平に評価できるような

テスト問題を考えたい。また、EPに関わる問題については、必ずしも答えがひとつとは限らない場合がある。“one right answer”的な考え方を払拭して、学習者の発想を柔軟な姿勢で受けとめることも教師には必要だろう。時には、学習者の読解が不首尾に終わる原因が突き止められ、そこから適切なフィードバックへつなげることも可能である。

- (5) 本研究では、言語的技能に優れた学習者を対象とし、彼らの心理言語的技能について分析、検討してきたため、心理言語的技能に議論の的が集中しているが、これは言語的技能を軽視しているのではないことを強調しておきたい。心理言語的技能が効果的に発揮されるためには言語的技能が確立されていることが前提となる。特に、IPにおける代名詞が指すものや、文法的結束関係、文の接続関係を読み取っていく技能は、テキストを理解するには必要不可欠である。

## 6 本研究の限界と今後の課題

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) 本研究では、読み手の心理言語的技能をIrwin (1991)のEPにおける読解能力に求めたが、その評価方法については、一面的である点は否めない。その他の因子も含めた、多面的な評価を検討したい。
- (2) 本研究では、解答をすべて記述式にしたため、テストの信頼性に少なからず影響を及ぼしている。また、すべて日本語で解答させた点は、日本語での表現力が介入し、これはテストの妥当性に影響している。
- (3) 再生テストの採点について、今回の分析では、誤りや架空内容の再生記録を対象から外し

たが、これらについても議論する余地はあるだろう。

また、本研究に付随する課題として以下のようなものが考えられる。

- (1) 本研究で用いられたテキストはすべて物語文であり、説明文とはテキスト構造が異なっている。説明文をテキストとした場合はどうか。
- (2) 日本語での読解能力の中の心理言語的技能が、英文読解における心理言語的技能へ転移する可能性はどうか。
- (3) 英文読解における心理言語的技能が、言語的技能を促進する可能性はどうか。

## 7 おわりに

教師は、英文読解を通して、学習者に英語の言語的技能を身につけさせることはもちろんであるが、同時に読解本来の楽しみを体験させることを忘れてはならない。これまで受け身的な活動とされ、コミュニケーション活動からは一線を画されてきたリーディングも、読み手の積極的な認知活動に重点をおいた英文読解指導へと、方向転換していくことが望まれる。

最後に、本研究を実施するにあたり、当初から終始適切なアドバイスをくださった鳴門教育大学太田垣正義先生、益子典文先生、予備調査の段階から本実験に至るまで、データ収集に関して協力していただいた鳴門教育大学付属中学校井上京子先生、徳島市立高等学校原田耕治先生、阿南工業高等専門学校松島敏浩先生、磐田市立向陽中学校山本英治先生、磐田市立城山中学校鈴木伸昭先生、そして、このような研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会に対し、厚くお礼を申し上げる次第である。

## 参考文献

(\*は本文中に引用したものと)

- Alderson, J. C., and Urquhart, A. H. (eds.). (1984). *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.
- Barnett, M. A. (1988). Reading through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension. *The Modern Language Journal*, 72, 150-162.
- \*Bernhardt, E. B. (1990). A model of L2 text reconstruction: The recall of literary text by learners of German. In Labarca, A., and Bailey, L. (eds.), *Issues in L2: Theory as practice/practice as theory*. 21-43. N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*. N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- \*Block, E. (1986). The Comprehension Strategies of Second Language Readers. *TESOL Quarterly*, 20, 463-494.
- \*Bransford, J. D., Stein, B. S., and Shelton, T. (1984). Learning from the perspective of the comprehender. In Alderson, J. C., and Urquhart, A. H. (eds.), 28-47.
- \*Carrell, P. L. (1988). Some causes of text boundedness and schema interference in ESL reading. In Carrell, P. L., Devine, J., and Eskey, D. E. (eds.), 101-113.
- Carrell, P. L., Devine, J., and Eskey, D. E. (eds.). (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

- \*Clarke, M. A. (1980). The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading—or When Language Competence Interferes with Reading Performance. *The Modern Language Journal*. 64, 203-209.
- \*Connor, U. (1984). Recall of Texts: Differences Between First and Second Language Learners. *TESOL Quarterly*. 18, 239-256.
- \*Cziko, G. A. (1980). Language Competence and Reading Strategies: A Comparison of First-and Second-Language Oral Reading Errors. *Language Learning*. 30, 101-116.
- Davis, J. N., and Bistodeau, L. (1993). How Do L1 and L2 Reading Differ? Evidence from Think Aloud Protocols. *The Modern Language Journal*. 77, 459-472.
- \*Eskey, D. E. (1973). A Model Program for Teaching Advanced Reading to Students of English as a Foreign Language. *Language Learning*. 23, 169-189.
- Eskey, D. E., and Grabe, W. (1988). Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In Carrell, P. L., Devine, J. and Eskey, D. E. (eds.), 223-238.
- \*Goodman, K. S. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of Reading Specialist*. 6, 126-135.
- Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*. 25, 375-406.
- Hammadou, J. (1991). Interrelationships among Prior Knowledge, Inference, and Language Proficiency in Foreign Language Reading. *The Modern Language Journal*. 75, 27-38.
- 平野絹枝. (1996). 「採点基準の違いが読解リコールに及ぼす影響」『上越教育大学研究紀要』第15巻, 455-467.
- \*Horiba, Y. (1990). Narrative Comprehension Processes: A Study of Native and Non-Native Readers of Japanese. *The Modern Language Journal*. 74, 188-202.
- \*Horiba, Y. (1996). The Role of Elaborations in L2 Text Memory: The Effect of Encoding Task on Recall of Causally Related Sentences. *The Modern Language Journal*. 80, 151-164.
- \*Hudson, T. (1982). The Effects of Induced Schemata on the "Short Circuit" in L2 Reading: Non-Decoding Factors in L2 Reading Performance. *Language Learning*. 32, 1-31.
- \*Irwin, J. W. (1991). *Teaching Reading Comprehension Processes. Second Edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- 金谷 憲(編著). (1995).『英語リーディング論』東京: 河原社.
- \*木下千広. (1991). 「物語文中におけるセンテンス予測について」伊藤嘉一(編著).『現代の英語教育学研究』137-146. 東京: 弓書房.
- 清川英男. (1990)『英語教育研究入門』東京: 大修館書店.
- Lee, J. F. (1986). On the Use of the Recall Task to Measure L2 Reading Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*. 8, 83-93.
- \*Lee, J., and Ballman, T. (1987). FL Learners' Ability to Recall and Rate the Important Ideas of an Expository Text. In VanPatten, B., Dvorak, T., and Lee, J. F. (eds.), *Foreign Language Learning. A Research Perspective*. 108-118. Cambridge: Newbury House Publishers.
- 松村幹男(編). (1984).『英語のリーディング』東京: 大修館書店.
- Meyer, B. (1975). *The Organization of Prose and its Effect on Recall*. New York: North-Holland.
- \*根岸雅史. (1995). 「リーディングの研究とは何か」金谷 憲(編著).『英語リーディング論』第3章, 38-55.
- \*Paran, A. (1996). Reading In EFL: facts and fictions. *ELT Journal*. 50, 25-34.
- \*Reder, L. M. (1980). The Role of Elaboration in the Comprehension and Retention of Prose: A Critical Review. *Review of Educational Research*. 50, 5-53.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In Spiro, R. J., Bruce, B. C., and Brewer, W. F. (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. 33-58. N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- \*Rumelhart, D. E. (1984). Understanding Understanding. In Flood, J. (eds.), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*. 1-20. Delaware: International Reading Association.
- 齊藤誠毅. (1992). 「スキーマ理論と読解能力」『英語教育』12月号, 14-16. 東京: 大修館書店.
- \*Smith, F. (1985). *Reading. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \*Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*. 15, 32-71.
- 高梨庸雄・高橋正夫. (1987).『英語リーディング指導の基礎』東京: 研究社.
- \*出鍋 薫. (1995). 「読解のプロセスの指導と発問」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第10巻, 301-309.
- 谷口賢一郎. (1992).『英語のニューリーディング』東京: 大修館書店.
- 天満美智子. (1989).『英文読解のストラテジー』東京: 大修館書店.
- \*Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. *Cognitive Psychology*. 9, 7-110.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(編). (1992).『学習者中心の英語読解指導』東京: 大修館書店.
- \*山下直久. (1996). 「中学生の英文読解力と推測力の調査」『四国英語教育学会研究紀要』第16号, pp. 61-70.
- 山下直久. (1997). 「中学生の英文読解指導を見直す」諏訪部真(編著).『英語の授業実践—小学校から大学まで—』, 200-207. 東京: 大修館書店.
- 吉岡元子. (1994). 「リーディング」小池生夫(監)SLA研究会(編).『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』第15巻, 266-286. 東京: 大修館書店.

## 資料

## 資料1: テクスト A

Reiko is a junior high school student. She came to America with her family last August, and now lives in America. Before she left Japan, she asked her mother, "I'm looking forward to life in America, but can I make friends?" Her mother answered, "Don't worry, Reiko. You'll make friends there because you've made many good friends in Japan." ① But Reiko could not stop worrying.

Last September, her school life in America started. It was not easy for her to make friends at that time. But in her class there were some very kind students. They taught her English.

When November came, Reiko wanted to join the school band. In Japan, she was a member of the school band. So she went to the teacher of the band and said, "I'd like to join the school band, Miss Young. May I join?" The teacher said, "Sure. We have just started to practice for the contest. We need more members. ② So we'll be happy if you join us. Well, what do you play?" Reiko answered, "③ I play the flute." "Great! We want you to join us," said Miss Young.

The members worked hard for the contest. They sometimes stayed late after school. One day, ④ Alice, a flute player of the band, came to Reiko and said, "You play the flute very well, Reiko. I want to learn how to play the flute better. Can you teach me?" "Sure," said Reiko. Reiko was happy to teach her. Alice was happy, too. She went to Reiko's house and practiced the flute with Reiko when they had no school. In this way, they became good friends.

The day of the contest came. Many students and teachers of Reiko's school came to the contest. The members did their best, and they won the contest. The members and Miss Young were very happy to win. After the contest, Alice said to Reiko, "We played very well today. ⑤ Thank you very much for your help, Reiko." When Reiko heard Alice's words, she became very happy. Reiko said, "⑥ We really won the contest."

Now Reiko and Alice are good friends. They often visit each other. Alice enjoys her school life in America very much.

- Q1. れい子はだれと一緒にアメリカへやってきましたか。(MP)
- Q2. 下線部①で、母親からの助言があったにも関わらず、れい子が不安に思うことをやめられなかったのはなぜでしょうか。(EP)
- Q3. れい子のクラスの生徒は彼女に何を教えてくれましたか。(MP)
- Q4. ヤング先生が下線部②のように言ったのはなぜでしょうか。(IP)
- Q5. 下線部③で、れい子はなぜ“フルート”と言ったのでしょうか。(EP)
- Q6. 下線部④で、アリスがれい子のところへやってきたのはなぜでしょうか。(IP)
- Q7. アリスとれい子は、学校がない日はどこでフルートの練習をしましたか。(MP)
- Q8. コンテストの後、アリスが下線部⑤のようにれい子にお礼を言ったのは、どんなこと(具体的に)に対してでしょうか。(IP)
- Q9. れい子の下線部⑥の言葉には、コンテストに勝ったうれしい気持ち以外に、どんな気持ちを感じられるでしょうか。(EP)

## 資料2: テクスト B

Takashi was 15. When he was a small child, he told everything to Father and Mother, but not now. ① He didn't talk much with them now. Father knew Mother was sad and told her, "Don't worry. Takashi enjoys his school life and talks with his friends. ② Many boys are like that at his age. He is growing up. He doesn't need help as much as little children."

One day Father's friend living in the same town said to Father, "My dog, Beth, has become a mother of five puppies." Father knew Takashi liked dogs. He thought, "We'll have more time together if we get a dog." ③ So Father got one of the puppies and told Takashi to give food to the puppy every day. His name was Jiro. Takashi loved him. He was cute. Mother said to Father, "When Takashi was a little boy, he was so cute, too. But now he doesn't talk with me. He doesn't like me to make lunch for him. But if it means that he is growing, ④ I should be happy."

One morning, when Takashi opened the door to go to school, Jiro was eating something near the doghouse. He was surprised. "This is not the food I gave to him." The next day he found some food again. Takashi asked the family, "Who gave the food to Jiro?" They didn't know. ⑤ The same thing happened every morning.

So Takashi wanted to know who gave food to Jiro. The next morning he got up early and waited for about an hour. But he didn't see anybody. Mother called, "Come in, Takashi, breakfast is ready." Just then he saw a dog. It was running to his house. It had something in its mouth. The dog was Beth. Now he understood. "Beth has brought some food every day. She hasn't forgot Jiro!" Then he remembered something. It was ⑥ something that he usually forgot. It was really warm. Suddenly he wanted to do something for Mother.

- Q1. 下線部①で、たかしが両親と話をしなくなったのはなぜでしょうか。(EP)
- Q2. 下線部②は、具体的にどのようなことでしょうか。(IP)
- Q3. たかしの父親の友人はどこに住んでいましたか。(MP)
- Q4. 子犬の母親の名前は何かですか。(MP)
- Q5. 下線部③で、たかしの父親が子犬を手に入れたのはなぜでしょうか。(IP)
- Q6. たかしは、母親のどんなところがきらいだったのでしょうか。(MP)
- Q7. 下線部④には、たかしの母親のどんな気持ちを感じられるでしょうか。(EP)
- Q8. 下線部⑤で、具体的にどんなことが起こったのでしょうか。(IP)
- Q9. 下線部⑥は、具体的にどんなものでしょうか。(EP)

## 資料3: テクスト C (47個のアイデアユニットに分割してある)

1 Tom Carter left the office late in the evening. 2 On his way home, he remembered that it was his daughter's birthday that day. 3 He wanted to get a present for her 4 but all the stores along the street were closed. 5 "What shall I do 6 if I can't get a present?" said Tom. 7 Then suddenly he found that the antique store across the street was still open. 8 In the window there was an old wooden doll. 9 It was not clean 10 and a little broken.

11 "How much is the doll in the window?" said Tom. 12 "I want a birthday present for my daughter." 13 "Thirty dollars," said the man in the store. 14 "Thirty dollars for

that!" said Tom. 15 But he bought it.

16 Nancy was not very glad 17 when she got the doll for her birthday. 18 "If you don't like it," said Tom, 19 "you can take it back to the store 20 and change it." 21 She thanked him 22 and put it on the piano in the living room.

23 A few days later, her grandmother came to her house 24 and saw the doll on the piano. 25 She was very interested in it 26 and began to tell her story. 27 She said, "I had a doll like this 28 when I was a child. 29 It was a present from my mother's friend 30 who came from Japan. 31 It was called a 'kokeshi' in Japan. 32 I liked it very much. 33 I always took it with me 34 when I went out. 35 But one day I left it in a park 36 and couldn't find it. 37 I cried and cried for many days. 38 I sometimes remember it." 39 Then she looked at the doll very carefully 40 and found her name 'Mary' on it. 41 "This is mine! ... 42 I have met my old doll again! ... 43 I hope you will love it, Nancy." 44 "I will. 45 It's really a very good present for me," said Nancy with a smile. 46 She thanked her father again 47 for giving her the nice doll.

#### 資料4: 推測テキスト (語レベル)

Tom Carter left the ( ① ) late in the evening. On his way home, he remembered that it was his daughter's birthday that day. He wanted to get a present for her but all the stores along the street were ( ② ). "What shall I do if I can't get a present?" said Tom. Then suddenly he found that the antique store across the street was still open. In the window there was an old wooden doll. It was not clean and a little broken.

"How much is the doll in the window?" said Tom. "I want a birthday present for my daughter." "Thirty dollars," said the man in the store. "Thirty dollars for that!" said Tom. But he bought it.

Nancy was not very glad when she got the doll for her birthday. "If you don't like it," said Tom, "you can take it back to the store and change it." She thanked him and put it on the piano in the living room.

A few days later, her grandmother came to her house and saw the doll on the piano. She was very interested in it and began to tell her story. She said, "I had a doll like this when

I was a child. It was a present from my mother's friend who came from Japan. It was called a '( ③ )' in Japan. I liked it very much. I always took it with me when I went out. But one day I ( ④ ) it in a park and couldn't find it. I cried and cried for many days. I sometimes remember it." Then she looked at the doll very carefully and found her ( ⑤ ) 'Mary' on it. "This is mine! ... I have met my old doll again! ... I hope you will love it, Nancy." "I will. It's really a very good present for me," said Nancy with a smile. She thanked her father again for giving her the nice doll.

#### 資料5: 推理テスト (文レベル)

Tom Carter left the office late in the evening. On his way home, he remembered that it was his daughter's birthday that day. He ( ①(5語) ) for her but all the stores along the street were closed. "What shall I do if I can't get a present?" said Tom. Then suddenly he found that the antique store across the street was still open. In the window there was an old wooden doll. It was not clean and a little broken.

"How much is the doll in the window?" said Tom. "I want a birthday present for my daughter." "Thirty dollars," said the man in the store. "Thirty dollars for that!" said Tom. But he bought it.

Nancy was not very glad when she got the doll for her birthday. "If you don't like it," said Tom, "you can ( ②(6語) ) and change it." She thanked him and put it on the piano in the living room.

A few days later, her grandmother came to her house and saw the doll on the piano. She ( ③(5語) ) and began to tell her story. She said, "I had a doll like this when I was a child. It was a present from my mother's friend who came from Japan. It was called a 'kokeshi' in Japan. I liked it very much. I always took it with me when I went out. But one day I ( ④(5語) ) and couldn't find it. I cried and cried for many days. I sometimes remember it." Then she looked at the doll very carefully and ( ⑤(6語) ). "This is mine! ... I have met my old doll again! ... I hope you will love it, Nancy." "I will. It's really a very good present for me," said Nancy with a smile. She thanked her father again for giving her the nice doll.

資料 6.1: Thorndyke の物語文法

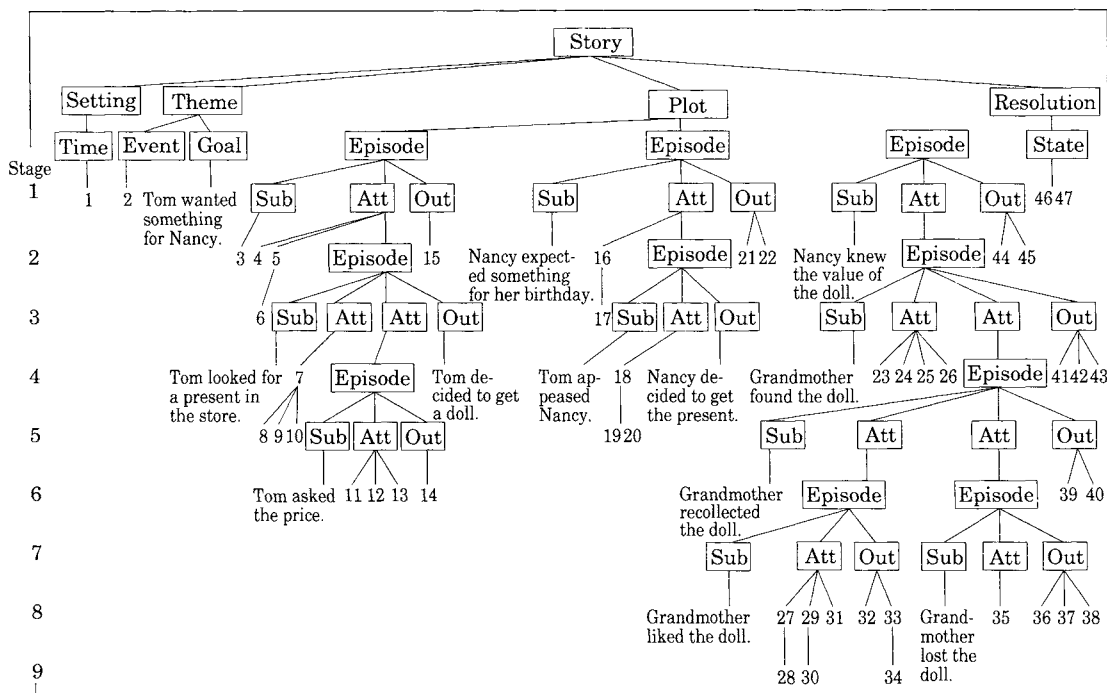
Grammar Rules for Simple Stories	
Rule Number	Rule
(1)	STORY → SETTING + THEME + PLOT + RESOLUTION
(2)	SETTING → CHARACTERS + LOCATION + TIME
(3)	THEME → (EVENT)* + GOAL
(4)	PLOT → EPISODE*
(5)	EPISODE → SUBGOAL + ATTEMPT* + OUTCOME
(6)	ATTEMPT → { EVENT* EPISODE

- (7) OUTCOME → { EVENT\*  
STATE
- (8) RESOLUTION → { EVENT  
STATE
- (9) SUBGOAL }  
GOAL } → DESIRED STATE
- (10) CHARACTERS }  
LOCATION } → STATE  
TIME }

\* indicates that the element may be repeated.

(Thorndyke, 1977)

資料 6.2: テキスト C の枝分かれ図





# Readability Score と語彙の側面より見た 実用英語技能検定問題の妥当性

東京都立第一商業高等学校教諭  
(申請時：東京都立第二商業高等学校教諭)

濱岡 美郎

本研究は実用英語技能検定問題と英語教科書に用いられている英文を Readability の公式を用いて分析すると同時に、それぞれの語彙の包含関係を明らかにすることにより、検定問題が日本の英語教育を受けてきた生徒を評価するために妥当であるかを検証することを目的とする。

## 1 研究の動機、および目的

本研究を想起したのは、実用英語技能検定（以下、STEP とする）を受験する生徒たちの指導を続けている間に、「学校の授業を受けているだけでSTEPに合格するのだろうか」という疑問が起こったことがきっかけであった。

1996年版 STEP DIARY によれば、STEP の7つの級の審査基準は表1のようにになっている。

この基準をもとに問題が作成され、STEP が実施される。また、発足の経緯は下のようなもので

実用英語技能検定、通称「英検」は、昭和36年(1961年)、社会教育審議会が文部大臣に対し、社会教育拡充方策の一環として、「勤労青少年および成人に学習目標を与え、意欲を高める意味で技能検定が必要である」旨の答申をしたことに始まり昭和38年(1963年)、「実用英語技能検定審査基準」に基づいて、わが国初の実用英語技能検定が実施されました。

(1996: STEP DIARY)

表1 STEP 審査基準

級	程度	語数レベル
1 級	大学卒業程度	10000 ~ 15000
準1 級	大学2年修了程度	7500
2 級	高校卒業程度	5100
準2 級	高校中級程度	3600
3 級	中学卒業程度	2100
4 級	中学2年修了程度	1300
5 級	中学1年修了程度	600

(1996 STEP DIARY)

あり、社会教育の一環として発足している。

しかし、受験者の大部分は日本の英語教育を受けてきた生徒や学生であり、日本の学校における英語教育の成果を評価する役割の一端を担ってきたと言えることができよう。

評価基準をひもとくと、たとえば3級においては、

3級 Third Grade 中学卒業程度(約2100語レベル)程度/基本的な英語を理解し、特に口頭で表現できる。

内容/

- ① 簡単な日常会話ができる。(挨拶や応対ができ、人の紹介、道案内や伝言などができる。)
- ② 簡単な文章を読むことができる。(簡単な手紙・掲示・商品の説明書などを読むことができる。)
- ③ 簡単な文章を書くことができる。(簡単な手紙・日記・掲示文などを書くことができる。)

(1996: STEP DIARY)

となっており、学校における学習段階も明示されている。

次に、学習指導要領と比較してみると、中学校英語の部〔第3学年〕では、

### 1. 目標

- (1) 初歩的な英語の文章を聞いて、話し手の意向などを理解できるようにするとともに、英語を聞くことに習熟し、英語を聞いて理解しようとする積極的な態度を育てる。
- (2) 初歩的な英語の文章を用いて、自分の考えなどを話すことができるようにするとともに、英語で話すことに習熟し、英語で話そうとする積極的な態度を育てる。
- (3) 初歩的な英語の文章を読んで、書き手の意向などを理解できるようにするとともに、英語を読むことに習熟し、英語を読んで理解しようとする

積極的な態度を育てる。

- (4) 初歩的な英語の文章を用いて、自分の考えなどを書くことができるようにするとともに、英語で書くことに習熟し、英語で書こうとする積極的な態度を育てる。

## 2. 内容

### (1) 言語活動

#### ア 聞くこと

- (ア) まとまりのある文章の概要や要点を聞きとること。

#### イ 話すこと

- (ア) 話そうとすることを整理して、大事なことを落とさないように話すこと。

#### ウ 読むこと

- (ア) まとまりのある文章の概要や要点を読み取ること。

#### エ 書くこと

- (ア) 聞いたり読んだりしたことについて、その概要や要点を書くこと。

(1989: 高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編)

とあり、語句の違いは多少あるとしても学習指導要領における中学3年次の目標・内容と重なる部分が多いことに気づく。5級～2級においても同様の設定がなされている。したがって、STEPは独自にテストの程度や内容を設定していたとしても、事実上日本の英語教育の結果を評価するためのテストとして機能していると考えられる。

以上により、少なくとも5級から2級までは学校教育を十分に学習することにより合格できるべきであると考ええる。

そこで、英語教育の基礎となる学校教科書の語彙と教科書に含まれているテキストの Readability を分析し、それらを STEP 問題のものと比較することにより、STEP 問題が日本の学校における英語教育を受けてきた生徒を評価するに妥当な問題であるかを検討する。

## 2 Readability Score

### 2.1 Readability

Klare (1984) は Readability を「読者の理解にかかわる文書の質」と端的に述べ、文書を読むことの必要性の増加、読解力の低下、前二者を解決するための方法としての Readability 研究の重要性を述べている。

この Readability を測定するために、訓練された人間が測定する方法、標準とされるテキスト (McCall, W. A. & Schroeder, L.C.: 1979 がよく

用いられる) を基準として公式を開発する方法、また cloze を用いて測定する方法など様々な試みが続けられてきている。

Readability には語の難易、文法構造、記憶などの様々な要因が関係し、公式の開発者はゆうに250以上の変数を考察してきているという。しかし、そのうちの多くの変数は、影響力の多寡や、変数間に包含問題を持つということから、また計測が難しいなどの理由で実用的な公式にとり入れにくい。また、読者の持つ特性、すなわち「頭の中の変数」と Zakaluk (1985) は呼ぶが、心理的要因を考慮に入れた公式を試みるものもある。このような視点から考えると、英語が話されている国においてよりも英語を外国語として学んでいる国においてのほうが学習履歴などが比較的に一様であることから、考慮する変数が少なく、信頼性のある Readability Formula を組み立てることのできる可能性がありそうである。

さて、計算の簡便なこと、変数の計測の容易さ等の実用上の理由から、現在主流を占める公式は「文の長さ」と「語の難しさ」の2つの変数に基づいたものが多い。たとえば、Flesch (1948) は語の難しさを語のシラブル数でカウントし、文長により構文や文法の複雑などを表し、公式を構成するものである。また、Harris and Jacobson (1982) は従来の彼らの公式を広範囲に適用できるように改定したものである。統計に基づいた語彙リストに存在しないものを難語とし、これに文長の要素を組み合わせている。Dale and Chall (1948) も同様に語彙リストを用いるものである。さらに、Dale and Chall は1995年に改定した公式を発表している。

Flesch の公式はコンピュータのプログラムとして組み込みやすい性質を持つので、多くのコンピュータプログラムに組み込まれ、広く利用されているが、一様にシラブル数の多いものを難語としていることには無理がある。公式で求められる値の正確さを考えると Harris and Jacobson のもの、あるいは Dale and Chall のものは調査に基づいた語彙表をもとに難語を決定している点で優れていると言えよう。また、語彙表をもとにしていることは、時代の変遷による言葉の変化や学習者の学力にしたがって公式を改定する場合にも有利である。

図1 Raw / Readability Score 対照グラフ

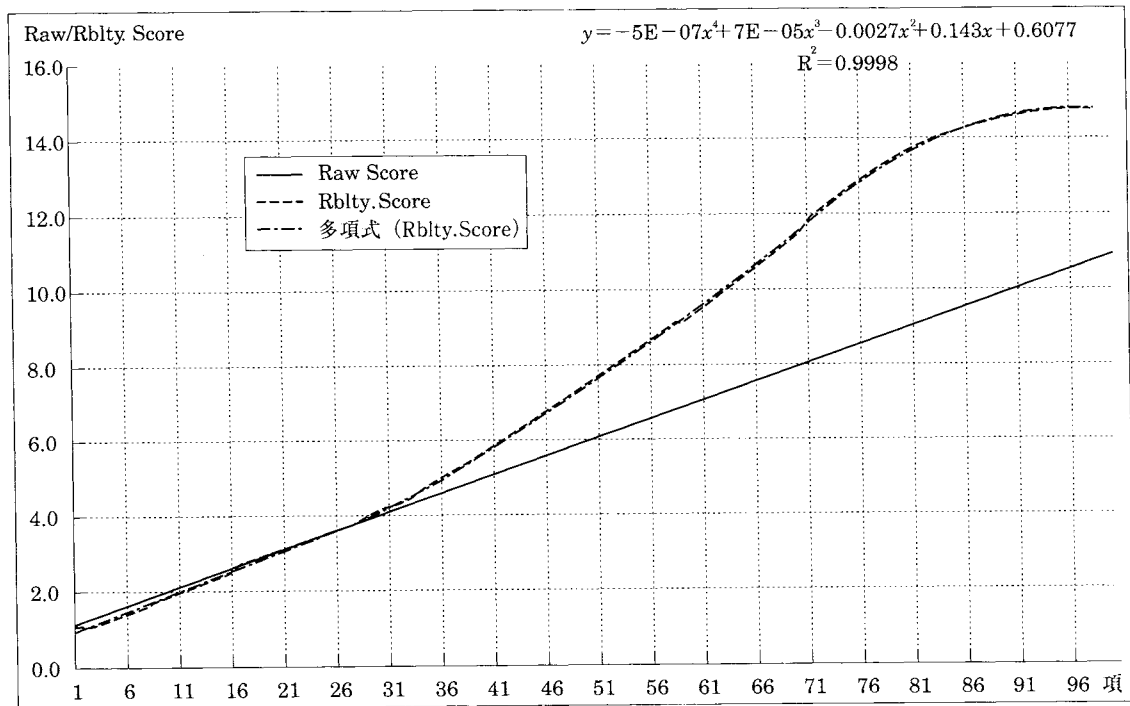


表2 Readability / Raw Score 変換表

Raw Score	R. Score	Raw Score	R. Score	Raw Score	R. Score	Raw Score	R. Score
1.1	1.0	3.6	3.6	6.1	7.5	8.6	12.8
1.2	1.0	3.7	3.7	6.2	7.7	8.7	12.9
1.3	1.0	3.8	3.8	6.3	7.9	8.8	13.1
1.4	1.1	3.9	3.9	6.4	8.1	8.9	13.3
1.5	1.2	4.0	4.0	6.5	8.3	9.0	13.5
1.6	1.3	4.1	4.1	6.6	8.5	9.1	13.6
1.7	1.4	4.2	4.3	6.7	8.7	9.2	13.8
1.8	1.5	4.3	4.5	6.8	8.9	9.3	14.0
1.9	1.7	4.4	4.6	6.9	9.1	9.4	14.1
2.0	1.8	4.5	4.7	7.0	9.2	9.5	14.2
2.1	1.9	4.6	4.8	7.1	9.4	9.6	14.4
2.2	2.0	4.7	5.0	7.2	9.6	9.7	14.5
2.3	2.1	4.8	5.2	7.3	9.8	9.8	14.6
2.4	2.2	4.9	5.4	7.4	10.1	9.9	14.7
2.5	2.3	5.0	5.5	7.5	10.3		
2.6	2.4	5.1	5.7	7.6	10.5		
2.7	2.6	5.2	5.9	7.7	10.7		
2.8	2.7	5.3	6.0	7.8	10.9		
2.9	2.8	5.4	6.2	7.9	11.1		
3.0	2.9	5.5	6.4	8.0	11.3		
3.1	3.1	5.6	6.5	8.1	11.8		
3.2	3.2	5.7	6.7	8.2	12.0		
3.3	3.3	5.8	6.9	8.3	12.2		
3.4	3.4	5.9	7.1	8.4	12.4		
3.5	3.5	6.0	7.3	8.5	12.6		

Raw Score が 8.0 までは Harris and Jacobson (1982) にあるもの、それ以降は筆者が推定した部分である。

今回、分析に使用する公式は Harris and Jacobson (1982) による。この公式を選択した理由は、1. この研究を開始した時点で手に入るものでもっとも新しく、また 2. 語彙表を用いるものであり、3. その語彙表は語尾変化などもすべて克明に指示がなされていることである。3の要件はコンピュータ用にプログラムを開発する際にかなり重要な点である。

## 2.2 Harris and Jacobson の Readability の公式

ここに、Harris and Jacobson の Readability Score を求める公式をあげる。

- A. テキストに含まれる語数  
 B. テキストに含まれる難語の数 (固有名詞を除く語彙リストにない単語)  
 C. センテンス数  
 $V1$  (難語の割合) =  $B/A \times 100$   
 $V2$  (1 センテンスあたりの語数) =  $A/C$   
 $V1 \times 0.245$  ( $V1$  変数の重み)  
 $V2 \times 0.160$  ( $V2$  変数の重み)  
 $V1 \times 0.245 + V2 \times 0.160 + 0.642$  (調整のための定数) = Predicted Raw Score

このあと、Predicted Raw Score を四捨五入し変換表を引き、Readability Score を求める。この Readability Score 値は学年相当の値を示す。

## 2.3 Harris-Jacobson Readability Formula の適用

Harris-Jacobson Readability Score 算出の際には、まず Raw Score を算出し、さらに変換表を用いて学年に換算する。ここで問題になるのは、この公式は学年にして「8.5 以上は外挿法により求められたものである… Readability Score の正確さは検証されていない」Harris & Sipay (1990) という点である。さらに、STEP に出題されるテキストは変換表の上限を遥かに越える Raw Score を持つものが多く、筆者はさらに近似曲線 (図 1) を用いて Raw Score が 10 までの変換表 (表 2) を作成してプログラムに組み込んだ。10 以上の部分は曲線の傾きが急激に変化する部分にあたるので、参考値にすることも避けた。

したがって、本分析によって算出される Readability Score の 8.5 以上の値はあくまでも参考値である。また、算出される Raw Score は文長と語の難易度を合わせた指標として有効と考えるので、STEP と教科書のテキストを比較分析する際、

Raw Score が 10 を越える部分については Readability Score を算出せず Raw Score を用いることとする。

## 2.4 Readability Score 換算表の延長

図 1 は、Harris and Jacobson の Raw Score / Readability Score 換算表の上限を延長するために作成したものである。原換算表中で検証が済んでいると述べられている部分は 56 項めまでで、56 項めから 71 項めまでが Harris and Jacobson による外挿法によって求められた部分である。

まず、71 項めまでの数値をもとに Raw Score と Readability Score のグラフを作成し、その後 Readability Score の数値をもとに近似曲線を得た。グラフ中にある 4 次の近似式によって表されるものである。これをもとに 96 項めまでの推定値を得た。図 1 において直線が Raw Score を、曲線が Readability Score のグラフと Readability Score の近似曲線の重なったものである。これをもとに換算表に Raw Score に対応する Readability Score の値を与えた。それが表 2 である。

## 3 語彙、単語

### 3.1 定義

語彙は「単独の語、複合語、熟語を含む語彙素の集合」(Richards et al: 1992) であり、語彙素は「他の同様の単位から区別できる言語の意味体系の最小単位。語彙素は理論的な単位である。実際に話されたり書かれたりした文の中では様々な形をとりうる、そして変化しても同じ語彙素と見なされる」(Richards et al: 1992) ものである。

また、語とは「発話あるいは文書中で単独で起こりうる最小の言語単位」(Richards et al: 1992) とあるが、Carter (1992) は、「正字法によれば…両側を空白か句読点に区切られた文字の連続」と常識的な定義から始め、屈折形の問題をとり上げ、「言語の最小の意味を持つ単位」を示し、複合語、機能語の問題を論じ、「厳密さが必要でないときには word あるいは vocabulary という語の使用は一般的に常識的な妥当性があり使える」と結論している。

本研究においては、単語の扱いは基本的に正字法によるが、①原形のみを 1 つの単語とし、変化形については原形として計数する方法と、②Carroll (1971) のようにコンピュータを用いて計数するために、すべての変化形、さらに同じ語形

でも語頭が大文字になっているものについても1つの語として計数する方法が考えられる。本研究はコンピュータによる分析を行うので、単語の扱いは、おおよそ②の方法をとるが、語頭の大文字、小文字については同一のものとして扱うこととする。これは語彙の照合をする際、実際的ではないと考えるからである。

また、頻度統計をとる際には、語種を Type、テキストから切りとられた単語を Token と呼び計数することが多い。

本研究では、分析の手法の性格から複合語、熟語については語彙からまれることになるが、便宜上、語彙という用語を用いることとする。

### 3.2 語彙表

英語の基本語彙は何か、それらをどのようにして教授するかという教育目的のために様々な努力がなされてきている。Fries & Traver (1950) は19世紀前半よりの読書用単語表の歴史をふり返り、様々な試みに触れているが、その中で分布度 (Range)、いかに広い範囲の資料で使用されているかについての情報、を与えたことで Thorndike (1921) を評価している。コンピュータを用いて大がかりな語彙調査を行ったのは Carroll et al. (1971)、Kučera & Francis (1967) などがあげられる。これらも分布度の情報を含んでいる。

出現頻度のみの語彙表では、同綴異義語や語の意味範囲の違いなどがとり入れられないという欠点があり、これを補うタイプの West (1953) の語彙表もある。これは現在でも利用され、これらをもとに “English Lexicon” Hindmarsh (1980) が編まれている。

教科書語彙、STEP 語彙を分析する際にも後二者の形の語彙表を利用することにより、より意義のある成果を得られるものと考えられるが、惜しむらくは本研究においてこのような詳細な分析を限られた時間内で行うことは不可能であった。したがって、手法としては語形に基づく頻度分析の形をとった。

### 3.3 理解に必要な語彙レベル

Nation & Coady (1991) は、Marks et al. (1974) のテキスト内の語の15%を low frequency words に変えると理解度が落ちる、Freebody & Anderson (1983) の17%の low frequency words を導入すると明らかに理解度が落ちる、ま

た Kameenui et al. (1982) の7%の low frequency words を入れるとそのテキストに基づいた推測を伴う質問に正確に答えられない率が上がるなどを紹介しているが、さらなる研究が進むまでは West (1941) の未知語率2%に従うのがよいとしている。

読者が未知語の推測に成功する率については、Ames (1966) の博士課程の学生は60%を、また Liu & Nation (1985) の進んだ第二言語学習者の能力のあるものは85~100%を推測したなどを紹介し、未知語率があまり高くなければ60~80%を推測できると期待してもよいとしている。

ここで、本研究において STEP 問題にどの程度の未知語が含まれていれば正答できないかという目安を考えてみたい。

1. テキスト中に2%以上のわからない語があると理解がしにくい。
2. しかし未知語の60~80%は推測できる。
3. STEP の合格点は60~70%の正答である。

これらをもとに、許容される未知語の率を  $x\%$  と置くと、

$$x\% \times 60\% \times 20\% = 2\% \quad (\text{合格基準})(100\% - \text{推測可能率})$$

これを  $x$  について解くと  $x=16.6\%$  となる。

したがって、未知語の割合が17%前後の場合、本研究では理解ができる範囲と考えてよい、とする。この許容される未知語の率は、合格基準と推測可能率により変化するので、扱いに注意が必要な部分である。

### 3.4 Native Speakers の語彙

表3は英語を母国語とする話者の語彙サイズである。これをもとに STEP の審査基準を6.4において検討する。手順は次のようなものである。

Harris and Jacobson の公式により、あるテキストの、英語を母国語とする国の学年に相当する値を得ることができる。Readability Score から推定する STEP 問題の学年のレベルを年齢に換算し、表3と対照することによって語彙サイズを得る。この語彙サイズと表1の基準が合致するか否かを検討する。

## 4 分析の手順

1. STEP 問題および教科書本文の元データの収集

STEP の問題は報告書、ならびに市販の問題

集より OCR を用いて入力した。教科書本文は、フロッピーディスクで供給されているものについては利用し、ないものについては OCR で入力した。

## 2. スペルミスなどの訂正

ワードプロセッサ付属のスペルチェッカーによりスペルを検査、修正した。

## 3. 単語分解、および基本統計の算出

テキストを単語に分解し、各テスト、教科書各課の単語出現頻度数、語種数、Readability Score などについて分析し基本統計を算出した。

## 4. 相互の語彙の比較

次の観点から相互の語彙を比較した。

- i. 各教科書語彙の中に STEP 語彙の中の語が含まれているか否か
- ii. 含まれているとすれば教科書を用いて教授されていくどの段階で出現するか
- iii. それに従ってどの程度の量がカバーされていくのか
- iv. 教科書語彙に含まれていない語にはどのような特徴があるのか

## 5 サンプルの選択

サンプルとしての教科書は、できるだけ多くの生徒が使用しているものを選ぶために市場占有率の高いものを選択した(表4:平成8年度日教販調べ)。中学校の教科書の占有率については少し古い現代英語教育(1993, 3月)によった(表5)。

表4 高等学校教科書市場占有率(平成8年度)

英語 I	占有率	英語 II	占有率	英語 R	占有率
UNICORN I (suc)	6.9	UNICORN II	8.7	UNICORN R	7.4
POWWOW I (spw)	5.2	POWWOW II	5.5	MILESTONE R	7.1
VISTA I (svt)	7.5	MILESTONE II	5.0	SPECTRUM R	12.5
MILESTONE I (sml)	5.2	SPECTRUM II	4.9		
SPECTRUM I (ssp)	4.6				
合計	29.4		24.1		27.0

表6 教科書 Lesson 構成

	Book1	Book2	Book3 or R	total
NEW CROWN (中)	19	14	2	35
NEW HORIZON (中)	14	13	13	40
Sunshine (中)	13	12	11	36
MILESTONE (高)	14	13	17	44
POWWOW (高)(I, IIのみ)	13	12	15	40
UNICORN (高)	15	12	11	38
VISTA (高)(Iのみ)	18	12		30

表3 VOCABULARY SIZE OF NATIVE SPEAKERS

年齢	語彙数	調査者
1.3	235	Kirkpatrick
2.8	405	Kirkpatrick
3.8	700	Kirkpatrick
5.5	1528	Salisbury
6.5	2500	Termon and Childs
8.5	4480	Kirkpatrick
9.6	6620	Kirkpatrick
10.7	7020	Kirkpatrick
11.7	7860	Kirkpatrick
12.8	8700	Kirkpatrick
13.9	10660	Kirkpatrick
15.0	12000	Kirkpatrick
18.0	17600	Kirkpatrick

Source: Fries and Traver (1960, p. 49); also in Seashore and Eckerson (1940). Nation (1990)

表6に各教科書のレッスン構成を示す。以降のグラフ、表などについては断りのない限りこの表で用いられた略号を用いる。

分析に用いた部分は教科書本文、および本文とみなせるイントロダクションの部分を用いた。ページ下の単語リスト、囲み記事などは対象としていない。

STEP問題については、平成3年度より7年度までの各級の問題を対象とした。級や試験の回数によりサンプル数が異なるので注意が必要であるが、最近になって開始されたものもあるので避けられない。STEP問題の分析対象は一次試験の問題文、ならびに二次試験の課題文、質問文をデータとした。

表5 中学校教科書市場

教科書名	占有率	単位	%
NEW HORIZON (jnh)	39.7		
Sunshine (jsn)	25.6		
NEW CROWN (jnc)	16.4		

表7 STEP問題サンプル数(回数)

1級 準1級	2級 準2級	3級	4級	5級
10	10	10	4	10
13	7			

※表4, 6中の「R」は、「Reading」を表す。

## 6 教科書テキストの Readability Score

### 6.1 概括

次にあげる表 8 から表 17 までは、教科書のテキストを Harris and Jacobson の公式を用いて分析した値より求めた基本統計と、値に基づくグラフである。グラフにはスコアの変化の傾向を明らかにするために、近似曲線とその式を挿入してある。縦軸に Readability Score、横軸にテキストのレッスンを若い順に配置した。リーディングの部分は各巻の後ろにやはり出現順に置いた。

ここで分析結果を概括するが、それは次の基本的視点に基づく。

1. 勾配がはっきりしたものがよい。易から難へ教材が配列されるべきと考えるからである。
2. ばらつきが少ないほうがよい。経験上、難しさにばらつきがあると学習者に負担をかける。
3. 始点は、中学の場合 Readability Score 0 から、高等学校の場合は Readability Score 4 程度から始まるものをよしとする。高等学校の始点は中学校の終点から始まるべきであると考えるからである。

### 6.2 中学校教科書の Readability Score

表 8 から表 11 までは、中学校教科書のテキストを分析した結果である。

いくつかの突出した値が観察されるが、これらのテキストには月の名前が集中して含まれるなどリストのような性格を含んだレッスンである。

各表を比較すると教科書の性格がわかる。始点、勾配、そして終点の位置に注目すると、3 種とも始点が Readability Score 1 ないし 2 である。Readability Score が順次高くなるようにレッスンが配列されたもの、また平坦なものがある。高等学校の教科書の始点となる Readability Score の値は 2 ないし 4 であることを勘案すると、この 3 種の教科書は高等学校のテキストを読むための基礎という条件を満たしていると言えよう。

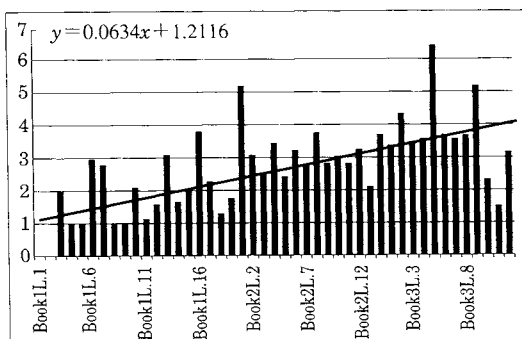
#### 6.2.1 NEW CROWN の Readability Score 基本統計

この教科書には 2~3 の突出した値が見られるが、中学校教科書 3 種の中ではもっとも勾配がはっきりしたものである。Readability Score 1 程度より 1 つの課あたり 0.06 学年分の難しさを加えながら Readability Score 4 程度に至る。

表 8 NEW CROWN の Readability Score 基本統計

	Book 1	Book 2	Book 3
平均	1.68	3.14	3.68
中央値	1.5	3.1	3.5
最頻値	1	3.1	3.5
標準偏差	0.99	0.74	1.25
分散	0.98	0.55	1.57
範囲	3.7	3.1	4.9
最小	0	2.1	1.5
最大	3.7	5.2	6.4
合計	32	44	44.1
標本数	19	14	12

図 2 NEW CROWN の Readability Score グラフ



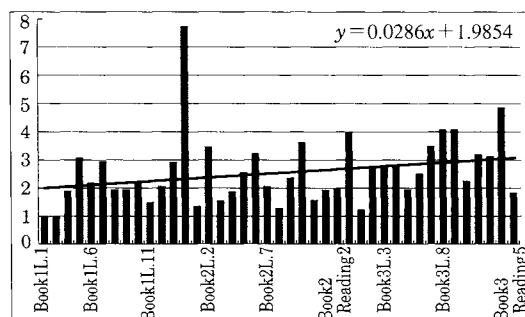
#### 6.2.2 NEW HORIZON の Readability Score 基本統計

この教科書は Readability Score 2 から始まり、1 課に 0.02 学年ほどの増加率で難しくなっていく。book 3 では Readability Score 4 程度のもの

表 9 NEW HORIZON の Readability Score 基本統計

	Book 1	Book 2	Book 3
平均	2.41	2.31	3.08
中央値	2	2.05	2.9
最頻値	1	1.5	2.9
標準偏差	1.71	0.92	0.88
分散	2.94	0.84	0.77
範囲	6.9	2.8	3
最小	1	1.2	1.7
最大	7.9	4	4.7
合計	33.7	32.3	40
標本数	14	14	13

図 3 NEW HORIZON の Readability Score グラフ



が3点ほど見られるが、全体傾向としてはコース終了時に Readability Score 4 まで達していない。

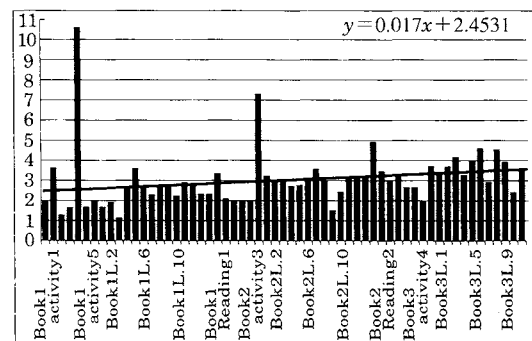
6.2.3 Sunshine の Readability Score 基本統計

この教科書は Readability Score 2.5 程度から始まり、Readability Score 3.5 程度まで上がる。3種の中ではもっとも勾配が緩やかである。はじめから難しい感触があるので、中学1年生の初期には負担に感ずることもあろう。

表 10 Sunshine Readability の Score 基本統計

	Book 1	Book 2	Book 3
平均	2.65	2.98	3.34
中央値	2.3	2.8	3.35
最頻値	1.5	2	2.6
標準偏差	1.88	1.28	0.71
分散	3.52	1.63	0.51
範囲	9.4	5.9	2.6
最小	1.1	1.4	2
最大	10.5	7.3	4.6
合計	58.2	56.6	60.1
標本数	22	19	18

図 4 Sunshine の Readability Score グラフ



6.2.4 中学校教科書の Raw Score

STEP 問題の2級~1級の問題は換算表の上限を越えるので、Readability Score を算出できない

表 11 中学校教科書の Raw Score 基本統計

	NEW CROWN			NEW HORIZON			Sunshine		
	book 1	book 2	book 3	book 1	book 2	book 3	book 1	book 2	book 3
平均	1.95	3.17	3.60	2.46	2.47	3.14	2.67	3.00	3.36
中央値	1.8	3.1	3.5	2.2	2.25	3	2.5	2.9	3.35
最頻値	0.9	3.1	3.5	2.4	1.8	3	1.8	2.2	2.7
標準偏差	0.82	0.61	0.96	1.26	0.80	0.77	1.24	0.95	0.62
分散	0.66	0.37	0.92	1.59	0.64	0.60	1.54	0.91	0.38
範囲	2.8	2.5	3.7	5.2	2.5	2.6	6.2	4.3	2.2
最小	0.9	2.3	1.8	1.1	1.5	1.9	1.4	1.7	2.2
最大	3.7	4.8	5.5	6.3	4	4.5	7.6	6	4.4
合計	37	44.4	43.2	34.5	34.6	40.8	58.8	57	60.5
標本数	19	14	12	14	14	13	22	19	18

ものもある。Raw Score を参照する場合もあるので、表 11 にあげておく。

6.3 高等学校教科書の Readability Score

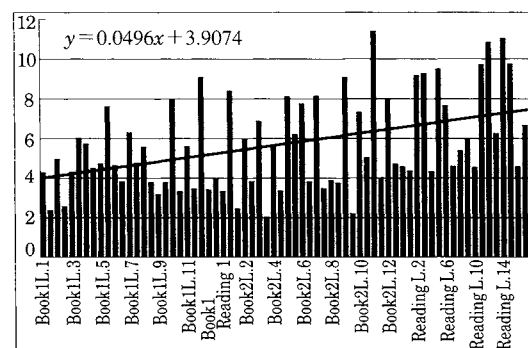
6.3.1 MILESTONE の Readability Score 基本統計

全体傾向としては Readability Score 4 程度から始まり、Readability Score 7 程度まで立ち上がる。課ごとのばらつきがあるのは introduction の部分を別立てにしてあるからである。

表 12 MILESTONE の Readability Score 基本統計

	I	II	Reading
平均	4.68	5.51	7.22
中央値	4.45	4.8	6.5
最頻値	4.3	8.1	4.6
標準偏差	1.65	2.43	2.36
分散	2.72	5.89	5.57
範囲	6.8	9.3	6.4
最小	2.3	2	4.5
最大	9.1	11.3	10.9
合計	121.7	137.7	122.7
標本数	26	25	17

図 5 MILESTONE の Readability Score グラフ





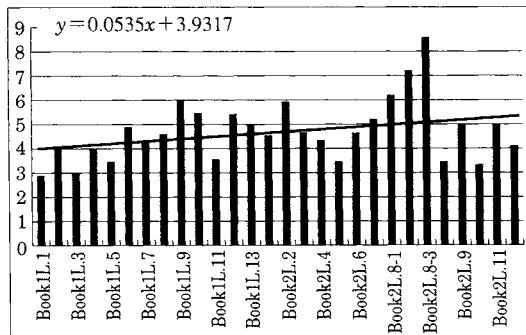
6.3.2 POWWOW の Readability Score 基本統計

Readability Score 4 程度から始まり, Readability Score 5~6 程度まで立ち上がる。book II の Readability Score は概して低く, 一部にかなり値の高いものが見られるのみである。したがって, 平坦な感触をめぐえない。

表 13 POWWOW の Readability Score 基本統計

	I	II
平均	4.34	5.03
中央値	4.3	4.6
最頻値		4.5
標準偏差	1	1.49
分散	1	2.23
範囲	3.2	5.4
最小	2.8	3.3
最大	6	8.7
合計	56.4	75.4
標本数	13	15

図 6 POWWOW の Readability Score グラフ



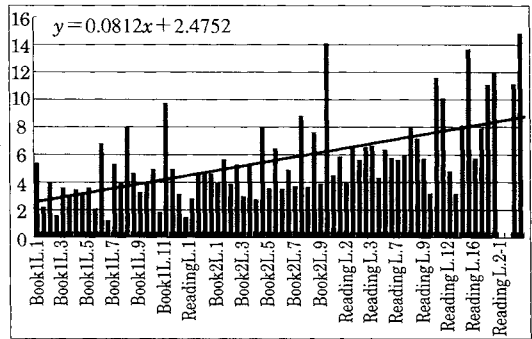
6.3.3 SPECTRUM の Readability Score 基本統計

高校教科書のサンプルの中で, 最も勾配のはっきりしているものである。全体傾向としては Readability Score 2.4 程度から始まり, Readability Score 8 程度まで立ち上がっているが, 実際には Readability Score 12 以上にまで達している。

表 14 SPECTRUM の Readability Score 基本統計

	I	II	Reading
平均	3.93	5.25	7.33
中央値	3.5	4.5	6.4
最頻値	3.1	4.5	5.5
標準偏差	1.94	2.68	3.11
分散	3.78	7.19	9.66
範囲	8.2	11.4	11.6
最小	1.4	2.7	3.1
最大	9.6	14.1	14.7
合計	106	104.9	197.9
標本数	27	20	27

図 7 SPECTRUM Readability Score グラフ



ばらつきが多いように見えるが, 各課の introduction 部分を別立てにして計数しているからである。右端より 3, 4 番目の空白は Raw Score が 10 を越えるものであり, Readability Score が算出されていない。

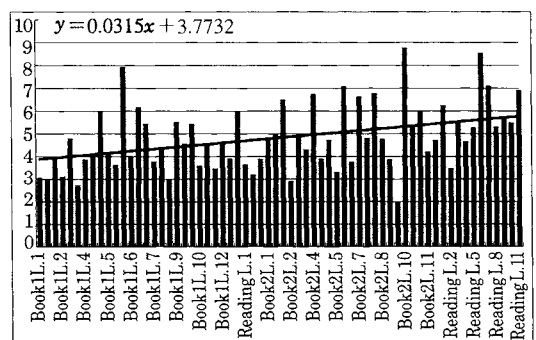
6.3.4 UNICORN の Readability Score 基本統計

Readability Score 4 程度で始まり, Readability Score 6 程度まで上昇する。比較的勾配が緩やかである。

表 15 UNICORN の Readability Score 基本統計

	I	II	Reading
平均	4.26	5.02	5.80
中央値	3.9	4.7	5.5
最頻値	3.1	4.7	5.2
標準偏差	1.19	1.69	1.34
分散	1.41	2.84	1.81
範囲	5.2	7.9	5
最小	2.7	1.9	3.5
最大	7.9	9.8	8.5
合計	127.8	115.4	63.8
標本数	30	23	11

図 8 UNICORN の Readability Score グラフ



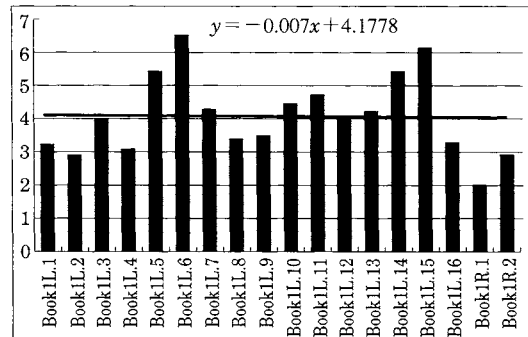
6.3.5 VISTA の Readability Score 基本統計

このテキストについては I のみの分析であり, Course 全体としての見通しは観察できないが, 全体傾向として傾きがマイナスであることに注目し

表 16 VISTA の Readability Score 基本統計

	I
平均	4.11
中央値	4.05
最頻値	3.3
標準偏差	1.22
分散	1.48
範囲	4.5
最小	2
最大	6.5
合計	74
標本数	18

図 9 VISTA の Readability Score グラフ



たい。右端の Reading の課を除外しても、若干の負の傾向を持っている。教科書も目的によって分化していることが読みとれて興味深い。

6.3.6 高等学校教科書の Raw Score 基本統計

教科書の範囲では、Readability Score の換算表の範囲を逸脱するものは SPECTRUM の 1 点のみである。表 17 中にアンダーラインを付した。

6.4 STEP 問題の Readability Score

STEP 問題の Readability Score (表 19) は、問題中の長文部分を抽出し算出した。5 級には相当する部分がないので算出していない。

図 10 のグラフにおいて 1 級、準 1 級、2 級の上限は 14.7 程度で切れている。これは Readability Score の換算表の上限があるためである。したがって、この部分の学年相当の値は得られていない。次の図 11 の Raw Score の値を見ると、2 級以上の値の高いことがわかる。

表 17 高等学校教科書 Raw Score 基本統計

※「R」は「Reading」を表す。

	MILESTONE			POWWOW		SPECTRUM			UNICONE			VISTA
	I	II	R	I	II	I	II	R	I	II	R	I
平均	4.33	4.80	5.88	4.16	4.59	3.73	4.66	6.40	4.06	4.58	5.11	3.95
中央値	4.3	4.6	5.6	4.2	4.4	3.5	4.3	5.7	3.9	4.5	5	4.05
最頻値	4.2	6.4	4.4	4.3	4.3	3.1	4.3	5	3.1	4.5	4.8	3.3
標準偏差	1.10	1.54	1.29	0.76	0.95	1.39	1.49	2.18	0.84	1.12	0.82	0.92
分散	1.21	2.38	1.66	0.58	0.90	1.93	2.21	4.74	0.71	1.25	0.67	0.86
範囲	4.4	5.8	3.5	2.4	3.4	5.5	6.6	8.9	3.5	5.2	3.1	3.4
最小	2.5	2.2	4.3	2.9	3.3	1.7	2.8	3.1	2.8	2.1	3.5	2.2
最大	6.9	8	7.8	5.3	6.7	7.2	9.4	<u>12</u>	6.3	7.3	6.6	5.6
合計	112.6	119.9	99.9	54.1	68.9	100.6	107.2	166.3	121.9	105.4	56.2	71.1
標本数	26	25	17	13	15	27	23	26	30	23	11	18

表 18 STEP 問題の Readability Raw Score 基本統計

	1 級	準 1 級	2 級	準 2 級	3 級	4 級
平均	9.61	8.48	7.89	6.50	3.85	3.23
中央値	9.59	8.75	7.97	6.65	3.86	3.04
最頻値	8.65					
標準偏差	1.87	1.96	1.35	1.34	0.80	0.58
分散	3.51	3.83	1.82	1.79	0.64	0.33
範囲	12.22	7.70	6.10	5.81	3.49	1.71
最小	6.11	4.69	4.77	2.84	2.03	2.42
最大	18.33	12.39	10.87	8.65	5.52	4.12
合計	1143.64	644.83	402.55	104.07	261.51	51.61
標本数	119	76	51	16	68	16

表 19 STEP 問題の Readability Score 基本統計

	1 級	準 1 級	2 級	準 2 級	3 級	4 級
平均	12.24	10.69	10.80	8.44	3.95	3.15
中央値	12.80	11.10	11.10	8.60	3.85	3.00
最頻値	12.80	14.40	12.00	9.20	5.20	2.80
標準偏差	2.14	3.09	2.38	2.37	1.02	0.64
分散	4.56	9.57	5.68	5.63	1.04	0.41
範囲	7.20	9.50	9.40	10.10	4.60	1.90
最小	7.5	5.0	5.2	2.7	1.8	2.2
最大	14.7	14.5	14.6	12.8	6.4	4.1
合計	893.6	598.7	518.4	135.0	268.5	50.4
標本数	73	56	48	16	68	16

図 10 STEP 問題の Readability Score の分布

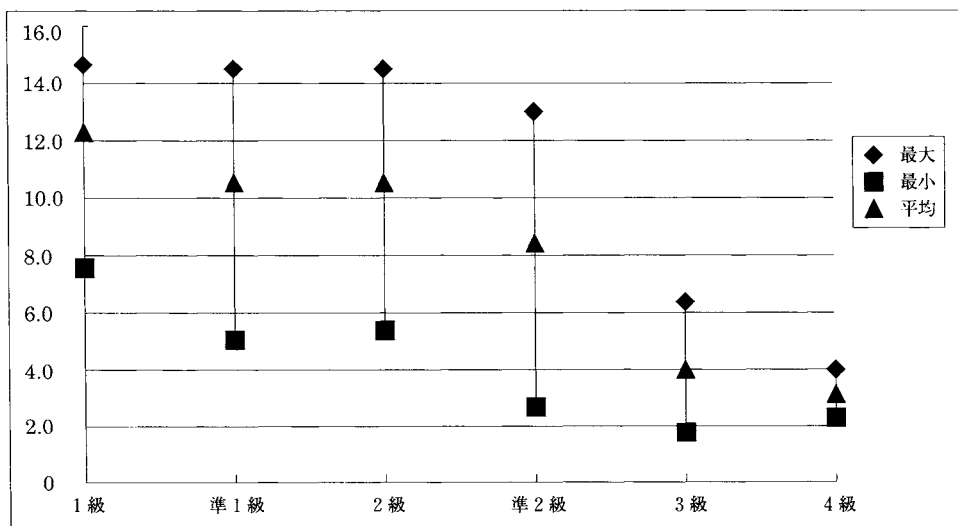


図 11 STEP 問題の Raw Score の分析

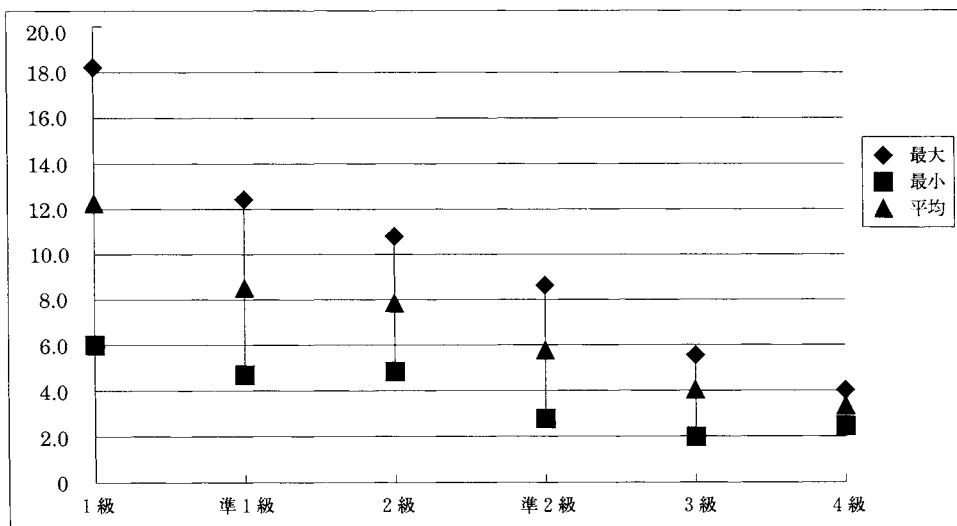


表 20 Readability Score から推定した語彙レベル

級	程度	語数レベル	Native 年齢換算	Native 語彙数 (概数)
1 級	大学卒業程度	10000~15000	18	17600
準1級	大学2年修了程度	7500	15	12000
2 級	高校卒業程度	5100	15	12000
準2級	高校中級程度	3600	12	8700
3 級	中学卒業程度	2100	9	5000
4 級	中学2年修了程度	1300	8	3000

ここで、3.4 で述べた Readability Score から推定した語彙レベルを用いて STEP 問題の出題基準について検討する。表 19 より Readability Score 平均を用い学年から年齢へ換算すると、1 級 18 歳、準 1 級および 2 級 15~16 歳、準 2 級 12 歳、3 級 9 歳、4 級 8 歳のあたりに定位することになる。これと表 3 をもとに表 20 を作成した。これを検討する限りでは、Readability Score 相当の語彙数はかなり高いものであると言えよう。出題基準が、設定した語数と Readability Score から推定した語数との間にかかなりのへだたりがある。この原因は、単語のみならず複合語、熟語が必要なのか、あるいはある語彙レベルのテキストを理解するためにはそれを上回る語彙が必要であるのか、仮説は様々に立てられようが、興味のある問題である。

## 7 語彙分析

### 7.1 教科書の語彙 基本統計

各教科書についての単語出現数を表 21 に、1 課あたりの平均単語初出数を表 22 に計数した。

### 7.2 STEP 語彙 基本統計

STEP の各級各回の問題につき、単語 (Type) 出現数 (表 23) と総語数 (Token 数) (表 24) を計数した。なお、図 12, 13 はそれぞれ回別にグラフ

表 23 STEP 問題の単語 (Type) 出現数

	1 級	準 1 級	2 級	準 2 級	3 級	4 級	5 級
3_1	1784	1366	982		686	434	
3_2	1614	1428	951		686	415	
4_1	1565	1479	1062		708	446	
4_2	1739	1551	1076		675	436	
5_1	1902	1670	1050		710	500	
5_2	1755	1625	1029		731	475	
5_3						497	312
6_1	1831	1489	1043	903	745	506	305
6_2	1851	1656	1082	1016	750	517	301
6_3						510	290
7_1	1939	1682	1102	917	745	491	299
7_2	2004	1656	1109	912	747	502	309
7_3						469	297
全体	8177	6926	4598	2199	2280	1711	726

表 21 教科書別の単語出現数

	Book1	Book2	Book3 or R
NEW CROWN	411	469	476
NEW HORIZON	424	477	531
Sunshine	540	598	570
MILESTONE	1946	1309	1626
POWWOW	1464	906	
SPECTRUM	1825	1115	1534
UNICORN	2132	1369	1493
VISTA	857		

表 22 教科書別の各課の平均単語初出数

	Book1	Book2	Book3 or R
NEW CROWN	22	34	40
NEW HORIZON	30	37	41
Sunshine	36	43	52
MILESTONE	139	101	96
POWWOW	113	76	
SPECTRUM	122	86	77
UNICORN	142	114	136
VISTA	48		

※表 21, 22 中の「R」は、「Reading」を表す。

にしたものである。これを見ると、各回の問題に異同があり、解答の状況に影響が出ていると考えられ、またグラフから作問の状況が想像できて興味深い。

表 24 STEP 問題の単語 (Type) 出現数 基本統計

	1 級	準 1 級	2 級	準 2 級	3 級	4 級	5 級
平均	1798	1560	1049	937	718	477	302
中央値	1807.5	1588	1056	914.5	720.5	491	301
標準偏差	137.72	113.72	50.47	52.98	28.97	33.77	7.49
分散	18966.71	12931.51	2547.16	2807.33	839.12	1140.19	56.14
範囲	439	316	158	113	75	102	22
最小	1565	1366	951	903	675	415	290
最大	2004	1682	1109	1016	750	517	312
合計	17984	15602	10486	3748	7183	6198	2113
標本数	10	10	10	4	10	13	7

図 12 STEP 問題の単語 (Type) 出現数

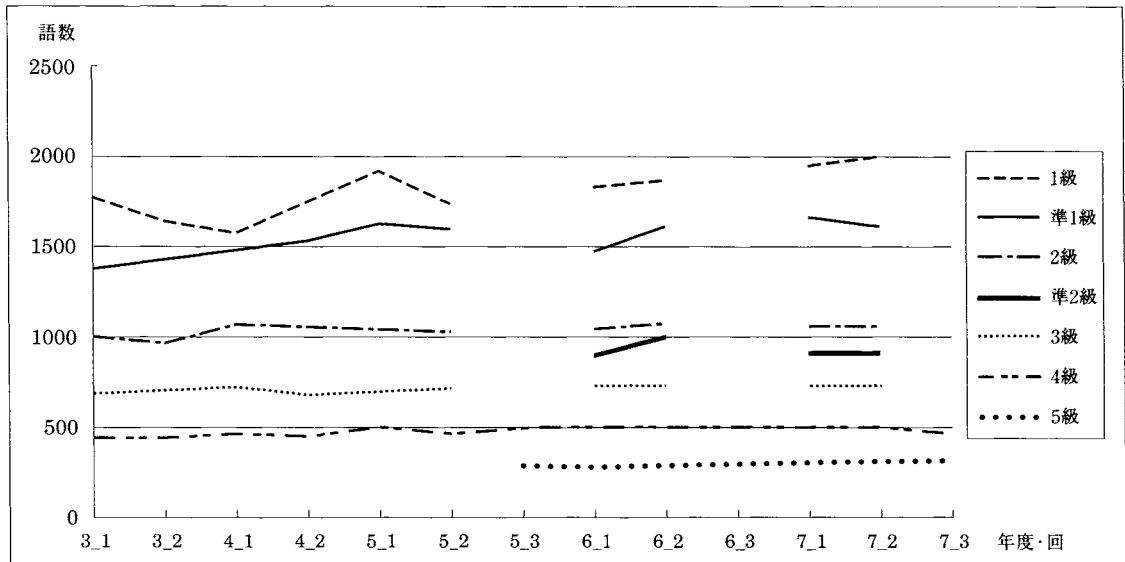


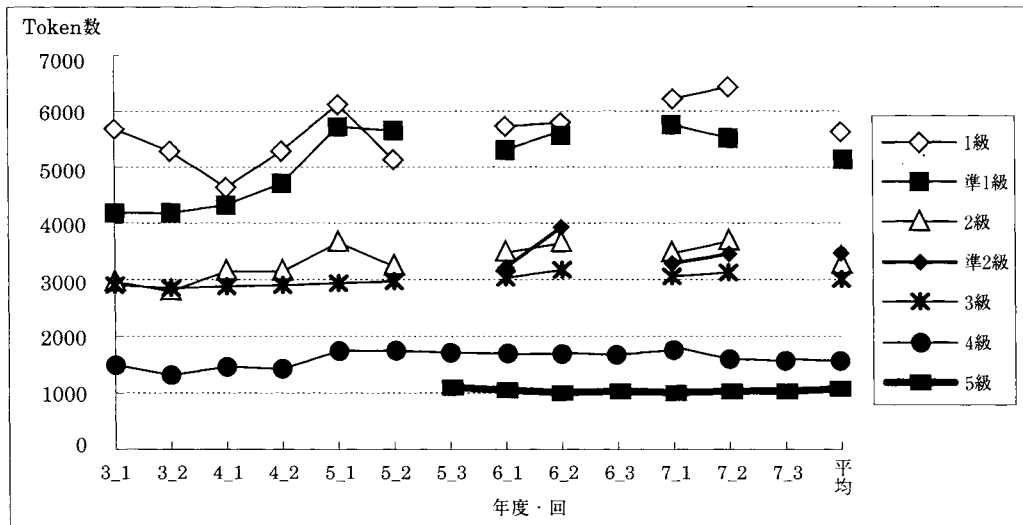
表 25 STEP 問題の Token 数

	1 級	準 1 級	2 級	準 2 級	3 級	4 級	5 級
3_1	5580	4199	2925		2839	1458	
3_2	5309	4177	2809		2825	1340	
4_1	4634	4324	3174		2921	1436	
4_2	5322	4659	3205		3032	1381	
5_1	6147	5691	3569		2921	1711	
5_2	5108	5557	3256		3032	1681	
5_3						1659	1078
6_1	5731	5270	3503	3129	3052	1675	992
6_2	5836	5765	3698	3875	3178	1683	953
6_3						1663	986
7_1	6171	5726	3456	3362	3062	1652	975
7_2	6396	5561	3667	3487	3164	1718	996
7_3						1614	1002

表 26 STEP 問題の Token 数 基本統計

	1 級	準 1 級	2 級	準 2 級	3 級	4 級	5 級
平均	5623	5093	3326	3463	3003	1590	997
中央値	5656	5414	3356	3425	3032	1659	992
標準偏差	544.04	674.42	304.17	312.02	122.99	134.48	39.05
分散	295981.4	454837.2	92519.7	97358.9	15126.3	18084.2	1525.3
範囲	1762	1588	889	746	353	378	125
最小	4634	4177	2809	3129	2825	1340	953
最大	6396	5765	3698	3875	3178	1718	1078
合計	56234	50929	33262	13853	30026	20671	6982
標本数	10	10	10	4	10	13	7

図13 STEP問題のToken数



## 8 STEP問題と教科書の比較

### 8.1 Readability Score

各教科書内のテキストは、図14のようにある程度の幅を持って分布している。これらをSTEP問題のReadability Scoreと比較する。

平均値を用いて比較をしたところ、4級をパスするものが中学校教科書において2点のみしかな

く不自然なので、教科書のテキストのReadability Scoreの最大値がSTEP問題のReadability Scoreの最大値を越えているものをパスするものとして比較したものが表27である。教科書のReadability Scoreの最大値には若干の異常値が見られ、その影響でSunshine 1, NEW HORIZON 1で3級をカバーした形になっている。

表27 Readability Score 対照表 (最大値に基づく)

※「R」は「Reading」を表す。

	最大	最小	平均	1級	準1級	2級	準2級	3級	4級
NEW CROWN Book 1	3.7	0	1.7						
NEW CROWN Book 2	5.2	2.1	3.1						Pass
NEW CROWN Book 3	6.4	1.5	3.7					Pass	Pass
NEW HORIZON Book 1	7.9	1	2.4					Pass	Pass
NEW HORIZON Book 2	4	1.2	2.3						
NEW HORIZON Book 3	4.7	1.7	3.1						Pass
Sunshine Book 1	10.5	1.1	2.6					Pass	Pass
Sunshine Book 2	7.3	1.4	3.0					Pass	Pass
Sunshine Book 3	4.6	2	3.3						Pass
MILESTONE I	9.1	2.3	4.7					Pass	Pass
MILESTONE II	11.3	2	5.5					Pass	Pass
MILESTONE R	10.9	4.5	7.2					Pass	Pass
Powwow I	6	2.8	4.3						Pass
Powwow II	8.7	3.3	5.0					Pass	Pass
SPECTRUM I	9.6	1.4	3.9					Pass	Pass
SPECTRUM II	14.1	2.7	5.2				Pass	Pass	Pass
SPECTRUM R	14.7	3.1	7.3	Pass	Pass	Pass	Pass	Pass	Pass
UNICORN I	7.9	2.7	3.9					Pass	Pass
UNICORN II	9.8	1.9	5.0					Pass	Pass
UNICORN R	8.5	3.5	5.8					Pass	Pass
VISTA I	6.5	2	4.1					Pass	Pass
STEP最大値				14.7	14.5	14.6	12.8	6.4	4.1

ただし1級, 準1級, 2級の最大値はこれをはるかに越える。図11を参照。



表 29 各教科書語彙が STEP 語彙をカバーする割合 (%)

STEP級	NEW CROWN(中)	NEW HORIZON(中)	Sunshine(中)	MILESTONE(高)	Powwow(高)(I, IIのみ)	SPECTRUM(高)	UNICORN(高)	VISTA(高)(Iのみ)
1 級	64.3	65.1	66.9	82.4	72.1	80.8	81.3	60.3
準1級	68.3	69.2	71.1	85.4	75.0	83.9	84.9	62.2
2 級	72.6	74.1	76.0	88.0	78.9	86.9	88.0	65.5
準2級	76.3	78.1	80.5	89.4	81.3	88.3	89.7	66.1
3 級	82.6	84.9	87.0	92.1	85.9	90.7	92.5	73.6
4 級	83.4	87.1	88.6	92.1	85.2	90.9	92.5	71.8
5 級	83.8	87.1	88.2	92.1	83.7	89.8	91.0	69.3

表 30 STEP 語彙の 83%達成時点 教科書別

STEP級	NEW CROWN(中)	NEW HORIZON(中)	Sunshine(中)	MILESTONE(高)	Powwow(高)(I, IIのみ)	SPECTRUM(高)	UNICORN(高)	VISTA(高)(Iのみ)
1 級								
準1級				R-6		R-15	R-4	
2 級				2-11		R-2	2-10	
準2級				2-5		2-7	2-7	
3 級		3-8	3-1	1-R2	2-8	1-R3	1-11	
4 級	3-R2	2-R3	2-12	1-R2	2-10	1-R3	1-12	
5 級	3-R2	2-R1	2-7	2-3	2-10	2-2	1-R3	

(3-1 は Book 3 Lesson 1 を, 1-R1 は Book 1 Reading 1 を示す)

各教科書につき、各学年各課終了時において STEP テストを受けた場合、100 からこのカバー率を減ずれば、STEP テストでどの程度の未知語に遭遇するかがわかることになる。

一例として POWWOW のカバー率(表 28)をあげる。5 級の率が悪いのは固有名詞、生活語彙の影響である。

この操作をすべての教科書の課について行い、表 29, 30 を得た。教科書の課の構成にもよるので達成時の共通基準はないが、どの教科書のどのあたりで合格圏かという感触を得ることができる。しかし、教科書に単語が出てきたとはいえ、個人の学習履歴が絡むので合格するなどとは言えないことは言うまでもない。

## 9 教科書語彙と STEP 語彙の質的相違

ここで、STEP 語彙に含まれる語の中でどの教科書本文にも載っていない語について、その特徴を述べる。ただし、語については 3 で述べたように変化形も 1 つの語と考えて論を進めるので、ご理解いただきたい。

### 9.1 各級語彙

#### 9.1.1 5 級語彙

5 級の語彙で教科書に載っていない語の特徴は、生活語彙と呼べばよいと思われる次のような語である。これらが 19 種見られた。

carrots, banana, bananas, melons, water-melons, videotape, desks, trumpet, badminton, baskets, bikes, blackboard, buckets, cone, Bananas, CDs, elephant, rackets, girlfriend

他に特徴的なものは固有名詞、ことに人名で 38 種が見られた。

#### 9.1.2 4 級語彙

4 級語彙で教科書に見られないものもやはり生活語彙が多く 67 種、固有名詞が 145 種見られた。生活語彙に見られるものをあげる。これらの語は日本語化しているものもあるので、読むことができれば理解することができる可能性もあるが、初学者には負担が多い可能性がある。

bookstore, sweater, netball, swimmer, eraser, lamb, kiwi, pizza, hiking, calendar, drives, circus, toothache, softball, CDs, badminton, museums, postcards, practices, puppy, snowy, tasted, sweaters, pencils, honeymoon, carrots, campuses, dentist, listens, travels, Guide-books, springtime, tiger, slice, tissue, skirt, tool, smokes, washes, warmer, wedding, stereo, Jackets, hike, mailman, mailed, bake, blouse, borrows, kindnesses, creams, erasers, earphones, guitars, coach, forks, recorder, Scuba, Netball, shirts, scuba, airmail, memo, photos, photo, packing, Sweaters



## 9.1.3 3級語彙

3級の語彙中で教科書に見られないものは総計335種、そのうち生活語彙152種、固有名詞157種である。

vegetarians, bookstore, smokers, CDs, practices, examination, costume, dentist, packed, catalogue, mailbox, seafood, surfing, bake, divers, scuba, salesgirl, Cigarettes, judo, eraser, washes, pizza, bikes, shrines, cigarettes, seashore, handbag, healthier, toothache, cheaper, pony, poodle, midyear, wins, ping, slice, pack, photo, performing, smoker's, error, borrows, desks, cleans, tossing, carrots, travelers, cheerleaders, chocolates, directions, weatherman, Vegetarians, mailman, legged, grilled, grape, grandpa, sweater, graduates, givers, ghost, hove, housework, seniors, vegetarian, vacations, typing, tigers, videos, Achoo, witch, wintertime, wedding, wakes, videotape, skied, sincerely, tasted, swimmer, surfer, sunglasses, storybook, seating, bored, bulldog, cafeterias, calendar, careless, carpenter, bookshelf, badminton, bananas, barks, bathrooms, beginner, birthdays, blackboard, blueberry, dictionaries, diver, doghouse, downhill, drives, cola, colas, coldest, comedies, company's, cookbook, accidents, airline, airmail, Seafood, Shh, Sincerely, niece, overweight, panoramic, parody, parrots, loaf, mild, motorcycle, museums, naming, rainstorm, receiver, recorder, rental, rents, ropeway, salon, pears, pencils, platform, prepares, programer, pronunciation, puppy, flights, flour, forks, escalator, fee, ferries, dilogram, license, guidebook, hair-stylist, harbors, hiking, horseback

10回のテストの中で152種の生活語彙は1回あたり約15種となる。トピックの制約や生活語彙の重要性を考え合わせると一概には断定できないが、学校以外で英語を学習する機会がないものにとっては難しいものがあると考えられる。

このほか considerate が見られたが、これには注がつけられていた。

## 9.1.4 準2級語彙

次の語は、STEP 準2級の語彙中で教科書語彙に含まれていない語の出現頻度上位のいくつかである。museums や receives は原形が教科書語彙に存在するが、その他の語は生活語彙とやや進んだトピックに用いられる単語の両方が散見される。サンプル数が4と少ないのではっきりしないが、2級と3級の橋渡しとして了解できる単語であろうと考えられる。

museums, convenient, ex, consumption, description, mainland, display, tire, hiking, nowadays, lifelong, playground, receives, livestock, cheaper, construction, Peach, blouse, biology, attractions

## 9.1.5 2級語彙

次の語は、STEP2級の語彙中で教科書語彙に含まれていない語の頻度の高いものである。これを見ると、description, statements, outline のような指示文が英語になったために出現する語が見られるほか、英文のトピックを暗示させるものが見うけられる。環境問題、医学、経済、科学、数学、海外事情などの多くのトピックが表れている様子うかがわれる。

description, Mecca, shyness, statements, lever, outline, Moslems, ex, primary, stress, UV, Jack's, Academy, marketing, motorcycle, instinctive, melanoma, survey, mime, kilos, infrastructure, delayed, Julia, economy, America's, graph, wedding, fishermen, EX, ballooning, Quebec's, Robinson, describes, societies, minicomputers, rectangle, rectangular, regions

## 9.1.6 準1級語彙

次の語は、STEP 準1級の語彙中で教科書語彙に含まれていない語で頻度の高いものである。directions, alternatives, statements, parentheses は、指示文が英語になったために出現する語である。抽象的な語が多くなっているが、まだ具象物がかなり含まれている。

directions, alternatives, literacy, sock, retires, CD's, graph, caffeine, skies, hop, fax,

museums, crocodile, Heathrow, accidents, decline, lorries, funds, patrol, strategy, employees, arc, current, treaty, stereo, steadily, statements, phones, salary, visible, reform, burnout, parentheses, forecast, handbag, grasslands, indicates, mortality, consumption, Gatwick, birthrate, skilled, primary

### 9.1.7 1級語彙

次の語は、STEP1級の語彙中で教科書語彙に含まれていない語で頻度の高いものである。alternatives, summarize, underlinedなどは、指示文が英語になったために出現する語である。その他の語は、2, 3を除いてかなり抽象的な語となっている。

economy, alternatives, issues, author, cleanup, ghettos, toxic, protein, handedness, decline, current, summarize, units, stroke, underlined, substances, management, America's, impressions, indicates, flood, employment, ghetto, benefits, decade, productivity

## 9.2 語の抽象度

準2級以上について、語の抽象性の度合いが上昇していくことを明らかにしていくために、-tion, -tive, -mentを語尾に持つ語の割合を調査した。表31~34において、「教科書語彙に含まれていない数」とは、当該級のSTEP語彙の中に含まれている語の中で教科書語彙に含まれていない数のことである。級が上がっていくにしたがって、教科書語彙に含まれていない数のパーセンテージ(表31~34, 右端の%)が上がっていくのが見てとれる。

表31 準2級

教科書語彙に含まれていない数	STEP語彙に含まれている数	
-tive	0	1 0.00%
-tion	7	25 28.00%
-ment	2	12 16.67%
Total	78	2199 3.55%

表32 2級

教科書語彙に含まれていない数	STEP語彙に含まれている数	
-tive	9	21 42.86%
-tion	43	95 45.26%
-ment	8	32 25.00%
Total	1243	4598 27.03%

表33 準1級

教科書語彙に含まれていない数	STEP語彙に含まれている数	
-tive	16	30 53.33%
-tion	104	183 56.83%
-ment	23	55 41.82%
Total	2759	6926 39.84%

表34 1級

教科書語彙に含まれていない数	STEP語彙に含まれている数	
-tive	40	54 74.07%
-tion	160	247 64.78%
-ment	38	64 59.38%
Total	3840	8177 46.96%

## 10 結論

STEP問題の語彙の数は、表28に見るように教科書語彙の進展に合う形で増えていくと考えられる。また、Readability Scoreの値も準1級を除いて図10, 11のように級の進行を追っており、評価できるものである。ただし、1級から2級の一部の問題については公式の限界を越えているので、Raw Scoreによるものであるが、やはり上昇傾向をとっている。

さて、語のレベルから推すと表29, 30のごとく中学3年修了時に3級まで合格する可能性がある。また、高等学校教科書終了時には教科書によっては準1級も合格圏に入る。

よって、「語彙の面からは妥当である」ということができる。

しかし、中学教科書のReadability Scoreは表27のごとく、中学3年まででSTEP問題の4級ないし3級まで到達するかどうかというレベルである。高等学校教科書においても、今回のサンプル中では1種類がよい成績をおさめたのみである。STEP問題のReadability Scoreの値は教科書のテキストのものより高いことになる。

冒頭で設定した前提に立つと、「Readability Scoreの面からは妥当性を欠く」という結論になる。

今後Readability Scoreの面からの調整を行っていくことにより、学校教育の成果を評価するためのテストとして望ましいものになっていくとは考えられるが、果たしてその方向がSTEPの発足の意図に合うかどうかは疑問である。受験する側としての論理と、英語の水準を保つという出題者側の意図との間の難しい問題であろう。

次に、分析を進めるうちにいくつかの疑問点が

生じたのでこれを述べ、今後の研究の課題とした。  
い。

### 1. 3～5 級に出現する生活語彙の問題

日本人英語学習者の生活語彙の不足については、濱岡 (1994) が述べたが、これを積極的に教えるか否かについては検討の余地がある。また、教科書には単語の語数制限がいまだに存在し、語彙の伸長を阻害していると考えられる。

### 2. 表 20 で推定した、「設定した単語の基準と Readability Score から推定する単語のレベルの相違」の問題

単語の数やレベルを調整しただけでは、問題を実際に理解ができるレベルに調整しがたい面

があるということであり、この点も研究の余地がある。

### 3. 英語の母国語話者向けに作成された Readability Score の公式が日本人学習者にそのままあてはまるかという問題

日本人学習者の場合、学習環境、履歴などかなり画一的であり、これに基づいて日本人学習者向けの信頼性のある Readability Score を求める公式ができると教育上利用価値があると考えられる。

最後に、清川英男先生には文献などについて多くの御助言をいただきました。この場を借りて、御礼申し上げます。

## 参考文献

(\*は本文中に引用したもの)

- \*Ames, W.S.(1966). The development of a classification scheme of contextual aids. *Reading Research Quarterly*. 2(1): 57-82
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford.
- \*Carroll, J.B. (1971). *Word Frequency Book*. American Heritage Publishing Co., Inc.
- Carroll, John B., Davies, P. and Richman, B. (1971). *The American Heritage Word Frequency Book*. Houghton Mifflin, Boston; American Heritage, New York.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Longman.
- \*Carter, R. (1992). *Vocabulary*. Routledge.
- \*Dale, E., & Chall, J.S. (1948). A formula for predicting readability. *Educational Research Bulletin*. 27.
- \*Flesch, R.F. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*.
- \*Freebody, P. & Anderson, R.C. (1983). Effects on text comprehension of differing propositions and locations of difficult vocabulary. *Journal of Reading Behavior*. 15 (3): 19-39.
- \*Fries, C. C. & Traver, A. A. (1960). *English Word lists*. George Wahr Publishing Co.
- 濱岡美郎. (1994). 『英語表現技術と語彙』「NHK 語学講座充実のための中学生の英語表現技術に関する研究」: 「NHK 中学生英語スキットコンテスト」 応募作品の分析. 放送文化基金.
- \*Harris, A. J., & Jacobson, M. D. (1982). *Basic reading vocabularies*. Macmillan.
- \*Harris, A.J. and Sipay, E.R. (1990). *How to Increase Reading Ability*. Longman.
- Hatch, Evelyn and Lazaraton, Anne. (1991). *The Research Manual*. Newbury House.
- Hindmarsh, Roland. (1980). *English Lexicon*. Cambridge.
- Hughes, Arthur. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- \*Kameenui, E.J., Carnine, D.W. and Freschi, R. (1982). Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. *Reading Research Quarterly* 17(3): 367-88.
- Klare, G.R. (1969). *The Measurement of Readability*. The Iowa State University Press.
- \*Klare, G.R. (1984). Readability. In Pearson, P.D. (ed.) *Handbook of Reading Research*. Longman. 681-744.
- \*Kučera, H. & Francis, W.N. (1967). *Computational Analysis of Present-day American English*. Brown University Press.
- \*Liu, N. and Nation, I.S.P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal* 16 (1): 33-42.
- \*Marks, C. B. Doctorow, M. J. and Wittrock, M. C. (1974). Word frequency and reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 67 (6): 259-62.
- McCall, W. A. & Schroeder, L. C. (1979). *McCall-Crabbs Standard Test Lessons in Reading*. Teachers College Press.
- 文部省. (1989). 『高等学校学習指導要領解説 外国語科編 英語編』 教育出版.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House.
- \*Nation, I.S.P. & Coady, James. (1991). *Vocabulary and Reading*. In Candlin, C.N. (ed.) (1991). *Vocabulary and Language Teaching*. Longman.
- 日本英語検定協会編. (1996). 『STEP DIARY』 日本英語検定協会.
- \*Richards, J.C. Platt, John. & Platt, Heidi. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Longman.
- \*Thorndike, E.L. (1921). *The Teacher's Word Book*. Teacher's College, Columbia University.
- \*West, M.P. (1941). *Learning to Read a Foreign Language*. Longman.
- \*West, Michael. (1953). *A General Service List of English Words*. Longman.
- \*Zakaluk, B.L. (1985). *Toward A New Approach To Predicting Text Comprehensibility Using Inside And Outside-The-Head Information And a Nomograph*. Unpublished Ph.D. dissertation. University of Minnesota.

# 英検 2～3 級レベル学習者の読解ストラテジー に対する認識と使用の差異

石川県 / 北陸大学外国語学部専任講師  
(申請時: 石川県 / 星稜高等学校教諭)

大和 隆介

## 1 はじめに

リーディングの授業において、テキストの一言一句をひたすら忠実に読み取ろうとする読解指導は、現在ではあまり支持されていない。代わりに、学習者のテキストに対する能動的働きかけに注目した指導法が重視されている。実際、中学や高校でも、スキーマ理論(注1)等に基づいた、読み手が持っている様々な知識や能力を活用して、読解効果を高めようとする教材が使われるようになってきた。

しかし、教室の中にはスキーマを容易に使える生徒もいれば、そうでない生徒もいる。このようなことから、学習者自身が読解というものをどのように考え、読解の際にどのようなストラテジーを使ったり認識しているのかという点が研究の対象となってきた。

Carrel (1989) や天満他 (1992) などの先行研究によると、一般に優れた読み手は Top-down 型ストラテジーを重視する傾向があり、未熟な読み手は Bottom-up 型ストラテジーを重視する傾向があるという。教室で実際に英語を教えている者として、こうした研究成果を指導に生かそうとする際に、困ることがいくつかある。

第1点は、先行研究において、優れた読み手と未熟な読み手に対する共通の基準がないために、教えている生徒がどのグループに属するかを判断しにくいということである。

第2点は、2種類のストラテジーを学習者の特性(英語の習熟度や読解ストラテジーに対する認識パターン)との関わりにおいて、どのように指導していくかということである。

そこで本研究では、日本における英語習熟度の

最も一般的基準である「実用英語技能検定(英検)」を利用して、読解ストラテジーに対して、まず各級の学習者がどのような認識パターンを持っているかを明らかにしたい。また、読解ストラテジーに対する認識と実際に使用する運用能力とのズレや読解力との関係を、先行研究の結果をふまえながら検証する。さらに、その結果から学習者の言語習熟度に応じた読解指導やテストのあり方についても考えたい。

## 2 先行研究

本研究を進めるにあたって、まず筆者が拠り所とした、読解過程に関する先行研究の関連した部分を調べてみることにする。

### 2.1.1 心理言語学的読解モデル

今日盛んに行われている読解過程を解明しようとする諸研究は、1960年代後半から始まったといわれている。“meaning is in the text” Spiro (1979) という言葉に代表されるように、それまで読むということは、一言一句を正確にとらえ、テキストを忠実に意味解釈することだと考えられていた。しかし Goodman と Smith により、今日広く認められている読解過程に対する新しい視点もたらされた。Goodman (1967) は、読解過程を“psycholinguistic guessing game”と呼び、読解過程において中心的な役割を果たすのは読み手であるとした。彼のモデルによると、読み手はテキストの中の全ての語句を見るのではなく、内容に関する予測をするために必要な言語情報を拾い集め、その予測が正しいかを過去の経験や言語知識に照らして軌道修正する。すなわち、読解とは予測を導き手として選択された言語情報から意味を

再構築していく過程だとした。同様に Smith (1994) も読解とは、本来意味的作業であり、読み手の持つ知識や予測に導かれた目的を持った合理的作業であるとした。

これらの内容を筆者なりに解釈すれば、どんなに言語能力が高くとも、書かれている内容に関する知識や、読んでいる際の問題意識を持たない読み手は、文章を効果的に、あるいは正確に読むことはできないということになる。

これは、例えば、英語がよくできてスポーツ嫌いの人は、英字新聞のスポーツ欄が読めなかったり、逆に、英語のあまりできない人でも、知りたい情報がはっきりしている場合は、長文でも素早く読むことができるという、われわれの実体験とうまく合致している。

### 2.1.2 相互作用の読解モデル

Goodman や Smith は、読み手の役割の重要性を示し、後の読解研究に大きな影響を与えたが、彼らの読解モデルは、後に様々な研究者 (e.g., Eskey 1973; Coady 1979; Clarke 1980) から Top-down のモデルであるとの批判を受けた。

こうした研究者たちは皆、読解過程を相互作用的 (interactive) なものであるとしたのだが、この「相互作用」という言葉の解釈は、研究者間で微妙に食い違ったのである。(注2)

現在では、認知心理学的観点から読解過程を説明した Rumelhart (1980) などの考え方が広く受け入れられているといえる。彼によると、読解過程は、テキストの読み手との「相互作用」というより、読み手の言語的習熟度にかかわらず、全てのレベルにおいて同時に起こる概念駆動 (concept-driven) の Top-down のプロセスとデータ駆動 (data-driven) の Bottom-up のプロセスとの「相互作用」であると定義される。

これもまた、筆者風に解釈するならば、Top-down 型の読みは、決して Bottom-up 型の読みをマスターしたあとに獲得できる「高級」な読み方ではなく、英語学習の初期段階である中学レベルでも大いに活用すべき読み方である。必要に応じて、ほとんど無意識のうちに Bottom-up 型の読みと Top-down 型の読みを使い分けることこそが「相互作用」なのである。

そして、こうした読解過程に対する理解の深まりが、その二種類のプロセスの中で、学習者がどのようなストラテジーを意識し使っているのかと

いう研究につながったのである。

## 2.2 認知的読解ストラテジーに関する研究

現在の読解ストラテジーに関する研究の端緒となったのは Hosenfeld (1977) や Block (1986) であろう。彼らは、外国語や第2言語の学習の際に、優れた読み手と未熟な読み手の用いる読解ストラテジーにはっきりとした違いがあることを明らかにした。しかし、彼らの研究は、実際に読み手が使っているストラテジーに限定され、読み手のストラテジーに対する認識には触れていない。

その両者の関係について、Baker and Brown (1984) は、ストラテジーを知っていること (descriptive knowledge) と実際に使用すること (procedural knowledge) とは異なることを示した。彼らによると、あるストラテジーが有効であるという認識 (awareness) は、その実際の使用 (routine use) に先行し、使えるようになって初めて説明 (describe) できるようになるという。

さらに、Barnett (1988) は、ストラテジーの認識とその使用と読解力の三者の関係を示した。それによると、ストラテジーを実際に使っている読み手だけでなく、効果的ストラテジーを使っていると認めている読み手もそうでない読み手より理解度が高かった。(p. 156)

Carrel (1989) は、Barnett の用いたアンケートの問題点を指摘した上で、ストラテジーの効果を前もって判断せずに被験者に判断させるようにして調査を行った。Carrel によると、スペイン語を外国語として学ぶ、英語が母語の学生では、局所的 (local) ストラテジーのいくつかが読解力とプラスの相関関係を示した。一方、第二言語として英語を学ぶ、スペイン語を母語とする学生では、全体的 (global) ストラテジーのいくつかが読解力とプラスの相関関係があった。(pp. 127-28)

天満他 (1992) は、さらに Carrel における質問項目の恣意性という問題点を、因子分析という数学的手法を用いて改善し、日本の大学生対象に追実験を行った。その結果、「優れた読み手は全体的かつトップ・ダウンの傾向を示すのに対して未熟な読み手は局所的かつボトム・アップ的ストラテジーに頼る傾向にある」(p. 129) とした。

## 2.3 問題点

本研究では、上述の読解過程に関する先行研究の中でも特に Carrel (1989) と天満他 (1992) の結

果に注目して実験を行う。これらの認知的読解ストラテジーの研究における問題の第1点は、優れた読み手と未熟な読み手の基準が一定でないことである。そのために日本の教室でその成果を生かす際に、学習者を先行研究の分類に当てはめることが難しい。第2点は、Carrel (1989) において影響の大きかった文レベルの文法に関する質問が質問事項の中にごくわずかしか含まれていないことである。また第3点としては、天満他 (1992) において、日本人学習者の読解ストラテジーに対する認識と読解力の関係は示されたが、認識・使用・読解力の三者の関係についてはあまり詳しく言及されていないということである。

### 3 実験

以上の先行研究の結果と問題点をふまえて、次のような実験を行った。

#### 3.1 目的

- (1) 「英検」の2級・準2級・3級レベルの学習者が、それぞれどのような読解ストラテジーの認識パターンを持っているかを検証する。
- (2) 各級レベルの学習者が、実際に Top-down 型ストラテジーと Bottom-up 型ストラテジーを使用する際の認識と運用能力との間の関係を比較検討する。
- (3) 読解ストラテジーの認識傾向が読解力にどのような影響を及ぼすかを比較検討する。
- (4) 認知的ストラテジーの認識パターンにより速読練習の効果に違いが生じるかを検証する。

#### 3.2 仮説

- (1) 「英検」の各級相当の学習者は、それぞれ固有の読解ストラテジーの認識パターンを持つ。
- (2) 効果的読解ストラテジーに対する認識は、実際にストラテジーを使用する運用能力に先行する。
- (3) 読解ストラテジーの認識パターンと読解力の間には一定の関係がある。
- (4) 読解ストラテジーの認識パターンによる速読練習の効果に違いが生じる。

#### 3.3 被験者

被験者は、石川県星稜高校の3年生3クラス、147名(男子73名、女子74名)である。これらのクラスは、文系の国公立大学進学コースである。

被験者のうちすべてのテストを受験した132名(男子64名、女子68名)のデータを分析した。

#### 3.4 テスト材料

- (1) 1994年度第1回の英検2級と準2級の筆記試験問題。
- (2) 読解ストラテジーに関するアンケートは、Carrel (1989)、天満他 (1992) の36項目からの32項目と新たに加えた文法事項を中心とした6項目の計38項目で行った。(資料1)
- (3) 局所的読解力の判定には、天満 (1989) の「文レベルの読解ストラテジー」をもとに作成した問題を実施した。(資料2)
- (4) 速読テストは、Kenneth (1985) からの700語から900語程度の文章を用いた。(資料3)

#### 3.5 方法

- 1) 「英検」の試験問題は、3クラスとも2回の授業に分けて行った。2級の問題は前半と後半を各40分間、準2級の問題は各35分間で実施した。(注3) その際に、試験の結果は学校の成績とは関係ないが、採点して個人ごとに返却し「英検」の各級に合格できるかどうかの診断ができることを伝えた。
- 2) 資料1の先行研究をもとにした読解ストラテジーの認識調査は、「英検」のテストを実施した翌週に、3クラスとも授業中20分の時間をさいて行った。これも学校の成績には関係せず、クラスごとに調査の全体的結果をフィードバックすることを伝えた。
- 3) 資料2の Bottom-up 型読解ストラテジーの習熟度を判定するテストは、3クラスともアンケートを実施した1週間後、通常の授業の一部として25分間で受験させた。
- 4) 速読練習用の読解テストを2か月間にわたり、3クラスとも授業の前半15分を使って通常の授業の一部として計10回実施した。

#### 3.6 データ分析方法

級の分類に際しては、2級相当レベルは、該当試験の実際の一次試験合格判定基準(得点率64%)に基づいて、筆記試験36点以上の得点者とした。同様に準2級相当レベルも、準2級の筆記試験問題で36点以上の得点者とした。3級相当レベルは、準2級の問題で合格点に達しなかった者とした。この分類の信頼性を確かめるために、級

別に実際の「英検」資格取得者の得点とそれ以外の生徒の得点を分散分析した結果、表 1 のように各級の資格取得者と未取得者の得点に有意差はなかった。

表 1: 各級資格の取得・未取得得点比較

	2 級試験得点		
	Mean	SD	F
2 級取得者 (N=4)	37.8	1.5	0.457
2 級未取得者 (N=15)	39.1	3.22	n.s.
	準 2 級試験得点		
	Mean	SD	F
準 2 級取得者 (N=12)	43.3	4.23	0.944
準 2 級未取得者 (N=63)	42.1	4.07	n.s.

読解ストラテジーに関するアンケート調査の結果は、未記入の項目については、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。

また各被験者の読解ストラテジーの認識パターンと級や各読解テストとの関係は分散分析を用いた。有意差については、それぞれ\*、\*\*、+の記号により示した。

以上の分析は、SPSS for Windows で行った。

## 4 結果と分析

### 4.1 因子分析による 4 因子の存在

表 2 (64 ページ) は因子分析の結果である。固有値を考慮して (2.00 以上を採用)、4 因子を抽出した。各因子に対する負荷量は .35 以上の項目を採用した結果、38 項目中 25 項目を有効とした。この 4 因子の全体に対する累積説明率は、43.0%であった。

これらの 4 因子は、まず 2 つのグループに分けられる。第 1 因子と第 2 因子は、どちらも全体的な読み取りやメタ認知(注 4) に関する内容なので、Top-down 型ストラテジーに関連する因子である。

表 3: 各因子得点間の相関

	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	第 4 因子
第 1 因子		0.46	-0.07	-0.21
第 2 因子	**		n.s.	*
第 3 因子		-0.15		-0.04
第 4 因子		n.s.	n.s.	
				0.01
				n.s.

\*\*p<.01 \*p<.05

一方、第 3 因子と第 4 因子は、どちらも文法や語彙に關した内容なので、Bottom-up 型ストラテジーに関連する因子である。

表 3 は、各因子得点間の相関を表している。第 1 因子と第 2 因子との間には正の相関があり、この 2 つの因子と第 3 因子・第 4 因子の間にはそれぞれ非常に弱い負の相関がある。このことから、4 つの因子を第 1・第 2 因子と第 3・第 4 因子の 2 つのグループに分けることは概ね妥当だと思われる。

さらに、2 つのグループを個別に詳しくみると、第 1 グループでは、同じ Top-down 型である第 1 因子と第 2 因子との違いは、第 1 因子が実際に被験者が用いているストラテジーに関する因子であるのに対して、第 2 因子は、被験者がより良い読解のために効果的だと認識しているストラテジーに関する因子であると解釈される。したがって、第 1 因子を「使用型 Top-down ストラテジー」と命名する。また、第 2 因子を「認識型 Top-down ストラテジー」と命名する。

次に、Bottom-up 型因子である第 2 グループについて考える。第 3 因子は、単語の意味や文章全体の意味に関するものなど、様々な要素が混在しているように思われる。しかし、質問 26 や 27 のように統語的分析力などに関連する内容が高い因子負荷率を有し、また文法に関する項目が多数を占めているので「文法重視因子」と命名する。これに対して第 4 因子は、ほとんどの項目が個々の単語の意味についてのストラテジーに関連しているので「語彙重視因子」と命名する。

Bottom-up 型の読解過程を細分化する考え方は、先行研究にも見られる。例えば Eskey (1988) は Bottom-up 型の読解技術を語彙形態 (lexical forms) と文法形態 (grammatical forms) の 2 つを読み取ることであった (p. 93)。したがって、ここでの「文法重視因子」と「語彙重視因子」の分類も、この考え方に沿ったものである。

### 4.2 仮説 (1)

次に仮説 (1) に関連して、これらの 4 つの因子について、各相当級学習者がアンケートの因子別有効項目に対して解答した平均値を比較する。これによって、それぞれの因子に対する各級の認識傾向と各級間の違いが検証できる。

表 4 (65 ページ) から使用型 Top-down ストラテジーである第 1 因子では (F (2,129)=9.19, p

表 2: 因子分析の結果

番号	質問内容	F I	F II	F III	F IV	
	英文読解の際に、私は					
4	著者の主張の重要性や真実性を問うことができる	0.648	0.006	-0.089	-0.22	
5	内容を理解するために既知の知識や経験を利用できる	0.644	-0.051	-0.183	0.006	
	英文読解の際に、効果的読解の為に私がしている事は					
16	文章全体の意味を理解する	0.625	0.324	0.141	0.114	
	英文読解の際に、私は					
2	文章の要点とそれを支える詳細部分を区別できる	0.553	0.05	0.003	-0.2	
F I	3	文章中の旧情報と新情報を関連づけられる	0.547	0.027	0.016	-0.154
	英文読解の際に、わからない事がある時、私は					
8	先に行けばわかると読み続ける	0.476	-0.08	-0.054	-0.106	
	英文読解の際に、私は					
7	内容の一つ一つを理解しているか把握できる	0.472	0.217	0.006	0.006	
1	文章中次にどのような内容が来るか予想できる	0.441	-0.009	0.007	0.331	
	英文読解の際に、効果的読解の為に私がしている事は					
20	自分が既に知っている知識に文章を結びつける	0.433	-0.023	-0.104	0.092	
23	未知の単語の意味を接頭辞等から類推する	0.342	0.428	-0.145	-0.287	
	知っている人物の中で、英文読解が上手な人は					
35	単語の意味を文脈から推測するのに優れている	0.046	0.687	-0.046	0.041	
31	未知の単語の意味を接頭辞等から類推する	-0.015	0.684	-0.037	0.046	
33	文章全体の意味をつかむことに優れている	0.059	0.54	0.016	0.066	
	英文読解の際に、効果的読解の為に私がしている事は					
F II	23	未知の単語の意味を接頭辞等から類推する	0.342	0.428	-0.145	-0.287
	知っている人物の中で、英文読解が上手な人は					
38	文章の構成を理解するのに優れている	0.014	0.421	0.127	-0.005	
36	文章中の情報と自分の知識を統合するのに優れている	0.313	0.409	-0.131	0.16	
	英文読解の際に、効果的読解の為に私がしている事は					
19	各文の文法事項を把握する	0.283	0.404	0.207	-0.255	
17	各文の意味のまとまりごとに区切る	0.332	0.343	0.132	-0.219	
	英文読解の際に、読解を難しくしているものは					
F III	26	熟語や構文を把握する	-0.009	-0.035	0.86	0.1
29	文章全体の意味をつかむ	-0.235	-0.171	0.761	-0.018	
27	各文の文法事項を理解する	-0.097	0.01	0.711	0.019	
25	個々の単語の意味を把握する	0.092	0.058	0.649	0.23	
28	内容に関して自分の知識を文章に結びつける	-0.157	0.076	0.45	0.054	
	英文読解の際に、効果的読解の為に私がしている事は					
19	各文の文法事項を把握する	0.283	0.404	0.207	-0.255	
	英文読解の際に、効果的読解の為に私がしている事は					
F IV	21	わからない単語の意味を辞書で引く	-0.058	0.062	0.196	0.613
	英文読解の際に、わからない事がある時、私は					
11	知らない単語を辞書で調べる	-0.122	0.013	0.168	0.577	
	知っている人物の中で、英文読解が上手な人は					
30	たくさんの単語の意味を知っている	0.005	0.011	0.043	0.398	
	英文読解の際に、わからない事がある時、私は					
9	わからない箇所に戻って読み返す	-0.084	0.11	0.025	0.353	
	英文読解の際に、効果的読解の為に私がしている事は					
15	ひとつひとつの単語の意味を把握する	-0.037	0.148	0.002	0.323	



表 4: 級別各因子平均点の比較

	F1		F2		F3		F4	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
2級レベル N=19	2.47	0.62	2.02	0.58	2.53	0.91	2.72	0.95
準2級レベル N=75	2.74	0.52	2.24	0.52	2.81	0.93	2.36	0.74
3級レベル N=38	3.09	0.56	2.49	0.56	2.81	0.97	2.22	0.55
F	9.19		5.42		0.75		3.04	
	**		**		n.s.		†	

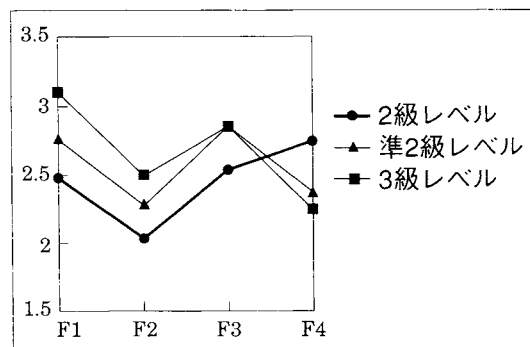
\*\*p<.01 †.05<p<.10

<.01) で有意差があった。Bonferroni 法による多重比較を行った結果、 $p<.05$  で 2 級と準 2 級はそれぞれ 3 級との間に有意差があったが、2 級と準 2 級の間には、有意差はなかった。また、認識型 Top-down 型ストラテジーである第 2 因子でも (F (2,129)=5.42,  $p<.01$ ) で有意差があった。同じように多重比較の結果、 $p<.05$  で 2 級と 3 級の間には有意差があったが、2 級と準 2 級、準 2 級と 3 級の間には有意差はなかった。

次に、Bottom-up 型の 2 つの因子については、第 3 因子には有意差はなく、第 4 因子に関しては (F (2,129)=3.04,  $p<.10$ ) で有意傾向が見られた。第 4 因子を多重比較すると 2 級と 3 級の間のみ  $p<.05$  で有意差があった。

この結果をグラフ化したのが図 1 である。(点数が低いほどその因子の傾向が強くなる)

図 1: 各級因子傾向



Top-down 型ストラテジーに関する第 1 因子と第 2 因子については、全ての級で第 1 因子より第 2 因子のほうがかなり強い傾向を示している。したがって、Top-down 型ストラテジーに関しては、ストラテジーの認識とそれを用いる運用能力の間にズレがあることがわかる。

またどちらの因子に関しても、級が上がるほど因子重視の傾向が強まっている。特に 2 級と 3 級

の間には、どちらの因子に関しても有意差が認められた。しかしながら、このことですぐに各級の学習者が、Top-down 型ストラテジーに対して異なる認識を有しているとはいえない。第 2 因子に関して、3 級レベルの平均値でさえも 2.49 と賛成のほうに大きく傾いていることから、程度の違いはあるが、全ての級において Top-down 型ストラテジーの重要性をかなり認識していると考えるのが妥当である。

ここでさらに注目すべきことは、級が下がるにつれて第 1 因子と第 2 因子の得点の差 (2 級は 0.45, 準 2 級は 0.5, 3 級は 0.6) が広がっていることである。これは、未熟な学習者ほど Top-down 型ストラテジーを効果的だと認識しながらも、実際には思うほど使えていないことを表している。Eskey (1973, 1986) の “language ceiling” や Clarke (1980) の “short circuits” で示された言語的習熟度の未熟さがその有力な原因と思われる。

次に Bottom-up 型ストラテジーに関する第 3 因子に関しては、3 つの級の間には有意差がなかった。この事実は、2 級から 3 級レベルの学習者が文法に対してかなり共通した認識を持っているのだと解釈される。

しかも、この因子に関する質問内容が読解の際の困難点をたずねていることや、各級の平均値が 3.0 を下回り賛成のほうに傾いているということは、これらの学習者が文法に対してある程度共通した苦手意識を持っていると考えられる。これは、中学・高校の教室において、コミュニケーション能力の育成が強調される中で、文法力の低下が指摘される現在の状況を考えればうなずけることと言えよう。

第 4 因子に関しては、先行研究の結果と同様に上位級ほど因子重視の傾向が弱くなり、2 級と 3 級の間には有意差があった。ただし、2 級でもその平均値が 2.72 と賛成のほうに傾いていることから、全ての級でまだ未熟な読み手の認識傾向を残していると言えよう。

このように全体的には、全ての級で Bottom-up 型ストラテジーの重要性を認めていることが示された。ここで、注目すべきことは、同じ Bottom-up 型ストラテジーに属する第 3・第 4 因子に関して、各級の学習者の認識の程度が逆転していることである。特に、比較的高い文法力を持った最上級である 2 級レベルが、下位の 2 つの級よりも、文法が読解において困難をもたらす原因と考

えていることは興味深い。この点に関しては、考察の項でまた触れることにする。

#### 4.3 仮説 (2)

次に仮説 (2) に関連して、各級学習者が4種類のテストで取った得点を分析する。これにより、各級学習者の2種類のストラテジーを実際に使う運用能力がある程度明らかになると思われる。比較の対象とする得点は、2級と準2級の後半部分の各得点、速読テストの得点の伸び (10回目の得点から1回目の得点を引いたもの)、文レベルのBottom-up型ストラテジーテスト (B-Uテスト) の得点の4種類である。

準2級と2級の後半の問題は、長文の空所に入る適当な語・文を答える問いが5題と長文を読んで内容を答える問いが10題の計15題からなっている。この2つのテストの得点と速読テストの得点の伸びは、全体的読解力を測るものであり、スキーマの活用などのTop-down型ストラテジーに習熟した学習者が高得点を取ると予想される。

それに対して、B-Uテストは局所的読解力を測るものであり、単語レベルの問いが9題と文レベルの問いが16題の計25題で構成されている。単語や文レベルの文法知識を必要とするBottom-up型ストラテジーに習熟した学習者が高得点を取ると予想される。

表5: 級別各テスト得点の比較

	2級後半得点		準2級後半得点		速読得点伸び		B-Uテスト得点	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
2級レベル N=19	10.16	1.46	12.79	2.28	1.74	2.05	18.11	2.26
準2級レベル N=75	8.04	1.77	11.67	2.59	2.47	1.93	16.7	2.79
3級レベル N=38	6.55	1.97	10.18	3.49	0.55	1.72	13.42	2.72
F	26.01		6.09		13		25.6	
	**		**		**		+	

\*\*p<.01

表5から3つの級と4種類の得点の間には全て有意差が認められた。まず2級後半得点については、Bonferroni法による多重比較を行うとp<.05で3つの級すべての間に有意差が見られた。準2級後半の得点については、同様に多重比較の結果、2級と準2級は3級に対して有意差があったが、2つの級の間には有意差はなかった。これは、準2級後半の問題が易しすぎたために、2級レベルと準2級レベルの正解率がそれぞれ約85%と78%と高くなり、天井効果が働き差がつか

なかったのだと考えられる。この2つのテストの結果から級が上がるにつれて全体的読解力も上がることが確認されたと言える。しかしながら、文章全体をよく読むためには、Top-down型の読解技術だけでなく言語情報を復号化 (decoding) するBottom-up型の読解技術も要求される。したがって、表5からB-Uテストの得点も級が上がるにつれて高くなっているために、読解力の伸びがTop-down型のストラテジーの運用能力の向上からのみ生じたとは断定し難い。

次に、速読得点の伸びをみると、準2級の学習者が最も大きな伸びを示した。多重比較の結果、準2級と3級の間にのみ有意差がみられ、2級と準2級、2級と3級の間には有意差はなかった。このように、語彙や文法力においてもTop-down型ストラテジーの運用能力においても、2級より不利な条件にある準2級の学習者が、最も大きな得点の伸びを示したのはなぜだろうか。また彼らが、読解ストラテジーに対して、かなり似通った認識傾向を持つ3級レベルの学習者よりも、明らかに速読得点の伸びが大きかったのはなぜだろうか。この原因は、次のB-Uテストの結果と深くかかわっているように思われる。

B-Uテストの得点を見てみると、多重比較の結果、3級に対して2級と準2級はそれぞれ有意差があったが、上位の2つの級の間には有意差はなかった。一方、前述の表4では、2つのBottom-up型ストラテジーに対する認識に関して、準2級と3級の間に有意差はなかった。つまり、準2級は文法に関して認識の面では3級と同じだが、運用能力においては2級に近い能力を有しているということである。

この事実は、さきに準2級が速読で最も大きな得点の伸びを示したことの有力な原因と考えられる。すなわち、準2級と3級は速読に不可欠と思われるTop-down型ストラテジーに関しては、その必要性をどちらもかなり認識しているのだが、3級は文法習熟度が“language ceiling”に達していないために効果的Top-down型ストラテジーをうまく使えず、得点の伸びが少なかったと考えられる。また2級と準2級を比較した場合は、2級はもともとTop-down型ストラテジーをある程度使っていたために、あまり使えていなかった準2級より速読練習による効果が少なかったのだと考えられる。

最後にB-Uテストの得点については、すでに述

べたように、上位級ほど高得点を取り、3級と上位の2つの級とには有意差があったことから、文法力を中心とした Bottom-up 型ストラテジーの運用能力は、級が上がるにつれて向上することが示されたと言える。

4.4 仮説 (3)

次に、仮説 (3) に関連して、各因子傾向の強弱によって各テストの得点にどのような影響をもたらすかを調べることにする。各因子に関して、アンケートの平均値が 2.5 より小さくその傾向が強いものを Upper とし、3.5 より大きくその傾向が弱いものを Lower とする。またその中間のものを Middle とする。

比較の対象とするテストの得点は、表 5 で用いたのと同じ 4 種類の得点である。

表 6-1: 第 1 因子傾向によるテスト得点比較

	2 級後半得点		準 2 級後半得点		速読得点伸び		B-U テスト得点	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Upper N=36	8.94	1.93	12.86	2.23	2.14	1.96	16.83	3.06
Middle N=82	7.65	1.93	11.28	2.78	1.87	2.05	15.55	3.09
Lower N=14	6.86	2.63	10.5	2.74	0.64	2.06	16.07	3.6
F	7.38 **		5.92 **		2.83 +		2.11 n.s.	

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

読み手が実際に使用していると認識している Top-down 型ストラテジーである第 1 因子は、その傾向の強弱により、B-U テストを除いた他の 3 つの試験の得点に関して有意差が認められた。Bonferroni 法による多重比較を行った結果、p<.05 で 2 級と準 2 級の後半得点に関しては、どちらも Middle と Lower の間には有意差がなかったが、Upper は両者に対して有意差があった。速読テストの得点に関しては Upper と Middle はそれ

表 6-2: 第 2 因子傾向によるテスト得点比較

	2 級後半得点		準 2 級後半得点		速読得点伸び		B-U テスト得点	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Upper N=82	8.22	1.95	11.55	2.82	1.91	2.12	16.28	2.8
Middle N=48	7.52	2.23	11.85	2.63	1.65	1.96	15.5	3.54
Lower N=2	5	2.83	9.5	0.71	1.5	2.12	13.5	7.78
F	3.76 *		0.8 n.s.		0.28 n.s.		1.54 n.s.	

\*p<.05

ぞれ Lower に対して有意差があったが、両者の間には有意差はなかった。B-U テストの得点に有意差がなかったことから、文法習熟度に差がなければ、Top-down 型ストラテジーを実際に行っていると認識している学習者が、全体的読解力に優れていることが示されたと言える。

第 2 因子については、2 級後半得点にのみ有意差が認められた。多重比較を行うと Middle と Lower の間には有意差はなく、Upper は Middle と Lower に対してそれぞれ有意差があった。第 1 因子と比較して、Top-down 型ストラテジーが単に有効だと思っているだけの第 2 因子が、長文読解テストに対して第 1 因子よりはるかに弱い影響しか持たぬことが示されたと言える。

表 6-3: 第 3 因子傾向によるテスト得点比較

	2 級後半得点		準 2 級後半得点		速読得点伸び		B-U テスト得点	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Upper N=58	7.9	2.25	11.91	2.44	1.98	2.17	15.69	3.18
Middle N=44	7.89	2.08	11.5	2.72	1.75	1.59	16.25	3.37
Lower N=30	8	1.93	11.27	3.29	1.57	2.43	16.03	2.87
F	0.03 n.s.		0.62 n.s.		0.43 n.s.		0.4 n.s.	

次に、統語文法力の因子である第 3 因子については、どの試験の得点に対しても有意差はなかった。したがって、統語文法に対する認識の違いは、全体的読解力に対しても局所的読解力に対しても、ほとんど影響を与えないということが示された。この事実は、先に示された、各級学習者が第 3 因子に対してかなり似通った認識を持っているという事実とも合致する。しかしながら、表 5 で示されたように、実際の文法力は、読解に対して正の相関を持つことは十分注意すべきである。

表 6-4: 第 4 因子傾向によるテスト得点比較

	2 級後半得点		準 2 級後半得点		速読得点伸び		B-U テスト得点	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Upper N=74	7.68	1.99	11.39	2.37	1.8	2.07	15.76	3.25
Middle N=37	8.05	2.21	11.38	3.39	1.89	2.07	15.68	3.31
Lower N=21	8.52	2.3	12.9	2.41	1.71	2.05	17.14	2.37
F	1.44 n.s.		2.79 +		0.05 n.s.		1.79 n.s.	

+0.05<p<.10

第 4 因子については、準 2 級後半得点のみ有意傾向が見られた。文法重視の第 3 因子と比較して

語彙重視の第4因子のほうが読解力に対していくらか影響力を持つようだ。ここで注目すべきことは、因子の傾向が強まり、語彙を重視するほど、有意差がでるほどではないが、読解力、文法力ともに低くなる傾向が見られるということである。

今度はさらに、その読解ストラテジー傾向の大小が、同じ級の中で読解力の差をもたらすかどうかを調べることにする。2級、準2級、3級レベルにおいて、同じように4つの因子に関して傾向の強いもの、弱いもの、中間のもの3つのグループに分けて各テストの得点との関係を調べた。その結果、同じ級の中で因子傾向の大小により読解力に有意差の生じたのは、3級レベルの第1因子に関してのみであった。

表7: 3級第1因子傾向による影響

	2級後半得点		準2級後半得点		速読得点伸び		B-Uテスト得点	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
第1因子Upper	8.67	0.58	12.33	2.08	0.67	1.15	13	1
N=3								
第1因子Middle	6.74	1.85	9.33	2.96	0.81	1.84	13.29	2.78
N=27								
第1因子Lower	5.13	1.81	8.75	2.05	-0.38	1.19	14	3.12
N=8								
F	4.76	1.92	1.53	0.24				
	*	n.s.	n.s.	n.s.				

\*p<.05

表7で示されたように因子傾向の読解力への影響が非常に限られた部分でしか生じなかったことから、読解ストラテジーに対する認識の違いは、英検の級で区分された同程度の言語習熟度にある学習者に対しては、読解力の差をもたらすほど強力ではないと思われる。

ただし、表7のように上位級ではなく、最も下位の級である3級にのみ因子傾向の大小で読解力に差が生じたのはなぜだろう。その原因として考えられることは、先に表5で示されたように3級レベルの学習者は、他の上位級と比較して文法力などの局所的読解技術がかなり劣っているために、言語的未熟さ (language deficiency) を補う手段として Top-down 型のストラテジーに過度に頼らざるをえないということがある。その結果、グループ内で Top-down 型のストラテジーの活用 に長じた学習者が他の者と比較して高得点を得たのだと考えられる。(注5)

### 5 考察

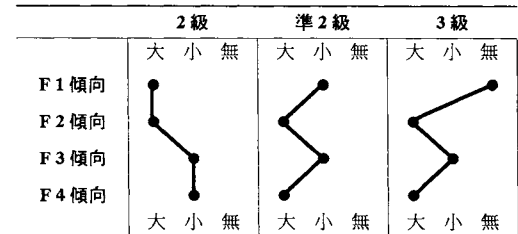
ここまでの実験結果の分析から、仮説について明らかになったことをまとめることにする。まず

仮説(1)に関して考える。

図2は各級レベルの因子傾向パターンを際立たせるために、表4の平均値により因子傾向大(平均値2.5未満)・中(平均値2.5以上3以下)・無(平均値3より大)の3段階に分けて図示したものである。図2から、準2級と3級のパターンは非常に類似しており、2級のみが他の2つの級と異なるパターンを持っているということがわかる。2級は、Top-down型ストラテジーを重要視し、Bottom-up型ストラテジーを比較的軽視しているのに対し、準2級と3級は、2級とは逆の傾向を示している。したがって、2級は先行研究における優れた読み手のグループに、準2級と3級は未熟な読み手のグループにそれぞれ属する可能性が高いと言える。しかし、2級についても語彙関連因子の重要性をかなり認めているため、先行研究における優れた読み手であると断言するにはもう少し検証が必要だろう。

以上より仮説(1)に関しては、一部修正し、「読解ストラテジーの認識パターンに関して、2級とそれより下位の準2級や3級との間には明確な違いがある」という結果になった。

図2: 各級レベル因子傾向パターン



次に仮説(2)に関しては、認識とその運用能力との間にズレがあるということはほぼ確かめられた。しかし、そのズレの特徴はストラテジーのタイプにより異なることが示された。

まず Top-down 型ストラテジーについて確認する。表4や表5の内容から Baker and Brown (1984)の結果と同様に、各級ともに効果的な読解ストラテジーに対する認識が、それを使用する能力に先行することがほぼ示された。またその際、級が上がり言語習熟度が増すほど、認識と運用能力との差が少なくなるという事実も示され、Top-down型ストラテジーを活用するためには一定の言語習熟度が要求されるということが再確認された。こうした認識と運用能力との関係は、先行研究の内容と一致するものである。

Bottom-up型ストラテジーについては、各級の

認識程度が、統語文法に関する第3因子と語彙に関する第4因子とで逆転する現象が起きた。最上位級である2級は、他の2つの級と比べて第3因子をやや重視する傾向が見られ、第4因子に関しては、上位級ほど軽視する傾向が見られた。

一方、表5のB-Uストラテジーテストから、文法力を中心としたBottom-up型ストラテジーの運用能力については上位級ほど高くなるという結果を得た。

これらの事実から、Bottom-up型ストラテジーについての認識と運用能力との関係は、次のように解釈される。すなわち、Top-down型ストラテジーのように単純に認識が運用能力に先行するのではなく、第3因子については、文法習熟度が増して初めて統語文法の重要性を認識するようになり、第4因子については、文法力がついてくると語彙の重要性に対する認識が相対的に低下するということである。この辺に現在の読解指導に関する重要な示唆が含まれているように思われる。

次に仮説(3)に関しては、表6-1~4の結果から概ね支持されたと言える。読解力に対して比較的強い影響を持つのはTop-down型のストラテジー因子であり、Bottom-up型のストラテジー因子の影響力は非常に弱いものであった。Top-down型のストラテジーに関しては読解力との間に正の相関傾向が見られ、Bottom-up型のストラテジー因子に関しては、第3因子では一定の関係は見られなかったが、語彙重視の第4因子は読解力との間に非常に弱い負の相関が見られた。

こうした事実から、一言一句の意味がわからないと先に進めないといった逐語的読みが、効果的読解に対してマイナスに働く可能性と、Top-down型のストラテジー指導の有効性が示されたと言える。

最後に仮説(4)に関して、特定の級がその他の級と比較して得点を大きく伸ばしたことから概ね支持された。最も速読練習の効果が大きかったのは準2級の学習者であった。準2級レベルの特徴は、文法に対して重要性の認識は低いが基礎力を持っており、Top-down型のストラテジーに対しては、重要性を十分認識しているが、実際にはなかなか使えていないということである。この事実からもあらためて、速読練習の効果を高めるためには、Top-down型のストラテジー活用の重要性を指導するとともに、学習者の言語習熟度に応じたテキストを与えることが必要だということが

示されたと言える。

## 6 教育的示唆と課題

### 6.1 文法指導に関して

ここまで、先行研究をもとに4つの仮説に関する実験結果を検討してきた。これまで明らかになったことから、今後の読解指導にとって有効と思われる事柄を3点あげてみたい。

第1点は、文法指導に関してである。本研究では、Top-down型ストラテジーを意識的に用いることが読解に役立つことと同時に、2つのストラテジーをバランスよく用いるためには、言語習熟度が必要であることが示された。しかし多くの教室では、コミュニケーション能力の育成やスキーマ理論などが脚光を浴びる中で、言語習熟度の根幹をなす文法指導の重要性が昨今過小評価されているのではないだろうか。

本研究では、実際に統語文法に関する第3因子について、3級から2級レベルの学習者では、運用能力が重要性の認識に先行するという傾向が見られた。これは、読解において、文法が果たすプラスの役割が十分に指導されていないことのひとつの証拠ではないだろうか。この意味において、言語習熟度が未熟な段階にある外国語学習者に対しては、もう一度Bottom-up型の読解技術のプラス面の役割をしっかりと指導する必要があるのではないだろうか。そしてその際には、Bottom-up型ストラテジーをTop-down型ストラテジーに対立するひとまとまりの概念とするのではなく、文法指導(form)と語彙指導(meaning)の2分野に分類して考える必要があると思われる。

語彙力を増す努力とともに、語彙の不足を補い、意味解釈を助ける手段としての文法の役割をしっかりと認識すべきである。準2級レベルにおいては、統語文法を確実なものにするように努力し、2級に至っては、そこからさらに、Carrel(1988)も指摘しているように連結詞(conjunctive words)などを中心とした文と文を結ぶ様々な結束性(cohesion)に関する知識を深める必要がある。このような「意味」と「形式」の両面での技術の獲得こそがTop-down型ストラテジーとBottom-up型ストラテジーのバランスのよい使用を可能にし、文章をよく読むことにつながっていくのだと考えられる。

## 6.2 読解力テストに関して

第2点は、読解力テストに関してである。もちろん全ての言語習熟度において、2種類のストラテジーを用いる能力が要求されることから、その運用能力を測る問いがバランスよく配置されることが望まれる。また学習者の言語習熟度に応じて、そのバランスを多少変化させることも必要だろう。具体的には、英検準2級レベルでは文レベルの統語文法力を試す問題を、英検2級レベルからは、文からディスコースに至る結束性 (cohesion) や首尾一貫性 (coherence) についての知識をたずねる問題を増やすことが適当と思われる。実際、英検の筆記試験には、語整序・文整序問題などに、こうした面の配慮がなされているように思われる。

## 6.3 速読指導に関して

第3点は速読指導に関してである。本研究では速読指導において、学習者の言語的習熟度に適した教材を与えるとともに、内容を予測し確認しながら読み進む意識を持たせる指導の大切さが示された。このような点に留意しながら、スキミングやスキニングなどの速読のための具体的技術指導がバランスよく加われば、速読指導の効果は大いに増すであろう。

## 6.4 今後の課題

以上、本研究の結果からいくつかの教育的示唆を述べたが、最も難しいことは、それらをどのよ

うに具体的な指導に結びつけていくかである。よりよい読解のために、例えばどの文法事項をどのような順序で教えていけばよいのか。また、文法学習の大切さをどのような方法で意識づけすればよいのか。

第二言語習得理論では、習得の難しさという点に注目して、その効果的指導の順序が示されている。それらの内容を尊重しながらも、個々の文法事項に対して、学習者がどのくらい大切だと思っているのかという面から、文法指導を見直すことも無意味なことではないだろう。

本研究では、読解ストラテジーに関するアンケートの質問事項が、先行研究で用いられたものではあるが、日本の高校生にとっては、やや難解で抽象的なものが多かった。また、質問項目の信頼性に関する検証が十分でなかった。今後は、まず読解ストラテジーに関して、日本人英語学習者にとってより信頼性と妥当性のあるアンケート項目の作成を目指したい。また、効果的読解ストラテジーに対する認識が、具体的にどのようなスキルや文法事項の習得の結果具現されるのか、さらにそれらの習得をより効果的に行うためにどのような指導をすればよいかという点について研究を続けていきたい。

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、ご指導、ご助言くださった選考委員の先生方、さらに実験に協力していただいた岡本正樹先生をはじめ星稜高校の先生方に心から感謝の意を表したい。

(注)

- (1) スキーマとは、日常生活の様々な事象に対してわれわれが持っている知識の体系であり、読解過程の研究にこの概念を最初に持ちこんだのはRumelhartらであった。詳しくは天満(1989)を参照。
- (2) 「相互作用」の解釈についての詳しい議論は、Grave(1988)を参照。
- (3) 前もって、2級、準2級のどちらの試験も各2名の生徒に

受験させ、2級は40分、準2級は35分の時間で無理なく解答できるように試験問題を前半と後半に分割した。

- (4) メタ認知とは、自己を客観視して課題に対する理解度をチェックしたり制御する能力を指すが、詳しくは天満(1989)を参照。
- (5) 読み手が、不足しているスキルを他のスキルに頼って補おうとする現象を、Stanovich(1980)は“Interactive compensatory model”を提案し詳しく説明している。

## 参考文献

(\*は本文中に引用したもの)

- Alderson, J. C., & Urquhart, A. H. (1984). *Reading in a Foreign Language*. Longman Group Limited.
- \*Baker, L., and Brown, A. L. (1984). "Metacognitive skills and reading." In Pearson, D. (eds.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- \*Barnett, M. A. (1988). "Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension." *Modern Language Journal*. Vol. 72. No. 2. 150-62.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading Development in a Second Language*. Ablex Publishing Corporation.
- \*Block, E. (1986). "The Comprehension strategies of second language readers." *TESOL Quarterly*. Vol. 20. No. 3. 463-94
- \*Carrel, Patricia. (1988). "Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms." In Carrel, Patricia, L. Joanne Devine, and David E. Eskey. (eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- \*——(1989). "Metacognitive Awareness and Second Language Reading." *The Modern Language Journal* 73. 2: 121-34
- Chall, J. S. (1996). *Stages of Reading Development*. Harcourt Brace & Company.
- \*Clarke, M.A. (1980). "The short circuit hypothesis of ESL reading-or when language competence interferes with reading performance." *Modern Language Journal*. Vol. 64. No. 2. 203-09.
- (1979). "Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students." *Language Learning* 29(1): 121-50.
- \*Coady, J. (1979). "A psycholinguistic model of the ESL reader." In Mackay, R., Barkman, B. and Jordan, R.R. (eds.), *Reading in a second language*. Rowley, Mass.: Newbury House
- \*Eskey, D. E. (1973). "A model program for teaching advanced reading to students of English as a foreign language." *Language Learning* 23: 169-218
- (1986). "Theoretical foundations." In F. Dubin, D. Eskey, and W. Grabe (eds.), *Teaching second language reading for academic purposes*. 3-23. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- (1988). "Holding the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers." In Carrel, Patricia, L., Joanne Devine, and David E. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- \*Goodman, K. S. (1967). "Reading: A psycholinguistic guessing game." *Journal of the reading specialist*. Vol. 6. 126-35.
- Grave, W. (1988). "Reassessing the term 'interactive'." In Carrel, Patricia, L. Joanne Devine, and David E. Eskey. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- \*Hosenfeld, C. (1977). "A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Nonsuccessful Second Language Learners." *System* 5: 110-23.
- Kametani. (亀谷真英). (1996). 『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』 *STEP BULLETIN*, Vol. 8. 137-44. 東京: 日本英語検定協会.
- \*Kenneth, Y. S. (1985). 『ケネスのどきどき英文速読教室』 東京: 聖文社.
- Kiyokawa. (清川英男). (1979) 「評価と研究のための基礎統計法」 『英語指導法ハンド・ブック4 評価編』 羽鳥博愛他編. 東京: 大修館書店.
- Niimura. (新村秀一). (1997). 『SPSS for Windows 入門』 東京: 丸善.
- Ohmura. (大村平). (1985). 『多変量解析のはなし』 東京: 日科技連.
- Ohtomo. (大友賢二). (1996). 『項目応答理論入門』 東京: 大修館書店.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. The University of Chicago Press.
- \*Rumelhart, D. E. (1980). "Schemata: The building blocks of cognition." In Spiro, R. J., Bruce, B. C. and Brewer, W. F. (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Sano. (佐野正之). (1995). 「リーディング授業におけるオーラル・インターアクション」, 『英語教育』1.8-10. 東京: 大修館書店.
- Schank, C. Roger. (1982). *Reading and Understanding*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- \*Smith, Frank. (1994). *Understanding reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Spiro, R. J. (1979). "Etiology of reading comprehension style." In M. L. Kamil and A. J. Moe (eds.), *Reading Research: studies and applications*, 118-22. Clemson S. C.: National Reading Conference
- Stanovich, K. E. (1980). "Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency." *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Tanaka. (田中敏). (1996). 『実践心理データ解析』 東京: 新曜社.
- \*Temma. (天満美智子). (1989). 『英文読解のストラテジー』 東京: 大修館書店.
- \*Temma et al. (天満美智子他) (1992). 『学習者中心の英語読解指導』 東京: 大修館書店.
- Underwood G., and Batt, V. (1996). *Reading and Understanding*. Blackwell Publishers Inc.
- Ushiro. (卯城祐司). (1995). 『音読における認知スタイルの分類と評価』 *STEP BULLETIN* Vol. 7. 13-27, 東京: (財)日本英語検定協会.

共同研究

## 「書くこと」における語彙指導

研究協力者：埼玉県立川越高等学校教諭  
滝本 信一

東京都新宿区立牛込第三中学校教諭

資料：p. 78—p. 82

片岡 美恵子

## 1 はじめに

現行の学習指導要領・中学校（外国語科）においては「コミュニケーション能力の育成」が強調されている。

「言語」そのものが、人間の歴史的・社会的な所産物であるのに対して、「コミュニケーション」は個人的・場面的なものであると考える。よって日常生活の中で、自分の意思伝達を実現しようとするために「言語」を媒介として他と意味交渉を図ることが、実際の授業内で展開されなければならないと考える。

そのためには、まず学習言語の語彙をできる限り生徒が知っていることが前提である。

また、「コミュニケーション」というと「聞くこと」「話すこと」に重点が置かれることが多いが、「書くこと」にも重点を置き、4技能のバランスのとれた言語使用能力を育成することが、大切である。

したがって、本研究では「書くこと」における語彙の量的拡大を目指した授業を行い、生徒の語彙使用について考察をする。

## 2 語彙学習の意義

新しい言語学習に取り組む時、語彙は学習者にとって、習得過程上最大の学習対象である。日本の英語教育においても学習者が文法書よりも辞書や語彙リストを持って歩いている光景は、よく見られる。

Littlewood (1984) によると、コミュニケーション成立のためには文法的な誤りよりも、語彙的な誤りのほうが影響が大きいという。また、Gass (1988) は、文法や発音の誤りは文脈の前後から

理解が可能であるが、語彙レベルの誤りは、コミュニケーション活動上、障害となり、談話の流れを止めてしまう恐れがあると述べている。確かに話し手や書き手の不正確な発音、文法は、その時点で聞き手や読み手が誤りの部分を理解しようと努める。しかし、語彙の誤りは、言語活動上、相互の意味交渉を妨げてしまう恐れがある。

したがって教師はいかなる方法論、指導法においても、語彙を意識的に教示する必要がある。

語彙は可能な限り文脈の中で教えられるべきであるという見解は、大部分の言語教師の間で一致している。語彙を学習させる方法としては Nation (1990) にしたがって、次の2つに分けてみるとよいであろう。

- 1 直接的語彙学習  
(direct vocabulary learning)
- 2 間接的語彙学習  
(indirect vocabulary learning)

1では、学習者に語彙中心の練習をさせる。例えば、語彙リストを提示し機械的に暗記させたり、既習語を聞いて書き取らせるいわゆる単語テストを繰り返す行いがあげられる。2については、未知語をコンテキストから推測的に理解させ、談話の流れの全体像を把握させることが考えられる。

本研究では1から2への過渡期として、まず、1を扱い、しだいに2へ移行させる手続きを経て、生徒に効率的に語彙量を増やす実験的授業を行う。

なお、ここで使用する語彙リストは片岡 (1992) による。これは日本で過去20年間に編纂された、外国語として英語を学習する人のための語彙リストを比較・考察した上で作成したリストである。



語彙項目は生活概念範疇に従って14に分類され、1532語から成る。

### 3 「書くこと」の理論

「書くこと」は学習者の能動的な言語活動である。Widdowson (1983)によると、「書く」という行為は、仮想の対話者(読み手)との意味交渉の過程であり、次の2つの仕事が行われて成立する。

- 1 読み手との無言の対話 (covert interaction)
- 2 その対話を書き手が記録していくこと

よって、「書くこと」は、読み手の反応を予測しながら言語交渉をすることであると定義される。

外国語学習において「書くこと」は母語のそれに比べ、はるかに意識的な学習態度が要求される。その理由は、人は読んだり、聞いたりすることはできるが、読むことはできても書くことができなかったり、聞いて理解することはできるが、自分で書いて意思を伝達することができない語彙や表現があるからである。

つまり「聞くこと」「話すこと」は日常生活の中で自然に習得されやすいが、「書くこと」は段階的な学習プログラムを経なくてはならない。母語における「書くこと」と関連させて、Rivers (1978)は話し言葉から書き言葉への遊離、転換を述べていることは、注目に値する。

In an orally oriented course, early writing will consist of the writing down of what one would say, moving further away from oral form as knowledge of the rules of written language advances.

「規則の知識の拡大」すなわち言語経験が豊かになるにつれて書く語彙の量は増していくものと考えられる。

しかし、現実に生徒の中には「書くこと」を嫌う者が少なくない。教師の中にも生徒が表現するのに適切な語彙や文法を十分使いこなす力を身につけるまで「書くこと」を指導するのをためらう者さえいる。確かに、最初からいきなり「～について書きなさい」という指導では、いかに優秀な生徒でも「書くこと」に不安や戸惑いを感じてしまう。

既習の言語知識を実際的な言語運用に生かすためには、1. 機械的に「書く」活動 2. モデル文からの言い換え・要約など、ある程度生徒の実際的な言語使用を必要とする「書く」活動(制限作文)

3. 「書く」場面を設定して生徒に自由に書かせる活動(自由作文) という3段階を年間授業計画の中に位置づけるべきである。(Pincas, 1982)

次章において具体的に述べるが、母語の「書くこと」と区別するため、本論では英文を書くことをwritingと表記する。

## 4 実験的指導

### 4.1 仮説の設定

これまでwritingの指導については3年生に対して主に行っていた。母語による作文と並行して、3年1学期に「3年生になって」「自己紹介」および「修学旅行」、2学期に「夏休みのこと」「学芸会」「今年一年を振り返って」など、そして3学期には、「中学校生活の思い出」を英語で書くよう各3時間くらい充当して指導していた。

しかし、1年時から継続的なwriting指導を受けていない生徒にとっては、英語で書くこと自体が精神的負担であった。また、多少英語の学力が高い生徒でさえも、ひたすら語数ばかりを多く書くことに労力を費やし、語彙を文脈の中で適切に使用できず、奇妙な英文を書いてくる場合が少なくなかった。

たしかにwritingの指導は教師側の時間的労力や負担がたいへん大きい。そこで本研究では、1年から系統的なwriting指導を行うことにより、2年2学期における、その生徒が使用した語数とtoken & type ratio (p. 75 参照)を測定、考察をした上で、今後のwritingのあり方を検討する。

ここでは仮説を次のとおり設定する。「学習者に語彙を意識的に指導すれば、成績上位の生徒も下位の生徒もwritingにおける語彙量は増大する。」

### 4.2 これまでのwritingの指導について

現在使用している教科書(三省堂・NEW CROWN 1, 2, 3)に従うと、1年10月に現在進行形、11月に助動詞can、1月に一般動詞の規則変化・過去形を学習することになる。

よって、1年では、これら3つの文法項目に該当する課を終了するごとに、例えば「現在進行形の文をたくさん書きなさい」というような指示をした。topicやcontextは考慮せず、絵を描かせることを加えたりして、とにかく量的に英語を書かせることをねらいとした。この時点ではaccuracyを評価基準としている。

2年4月には新しい学級で英語を使用することに慣れること、簡単な英語を用いて自分のことを紹介することの2つを目的として、まず、自己紹介を書かせた。結果的には従来の生徒と同様、語彙の不適切な使用や、非論理的な構成が多く見られ、教師が採点・評価に手間どった。

そこで、書く形式を手紙文に限定した。このことは、本年、東京都教育委員会による中学校教育研究、外国語部会(1997)で試みたことであり、中学校間で生徒どうし文通させて英語を書く力を伸ばすことをねらいとしている。

同時に、授業で10分～15分くらいで行ってきた、writingの指導例を次に述べる。

#### 4.2.1 語彙レベルのテスト

新宿区では年間を通して、ALTが来校しJTとTeam Teachingを実施している。そこで、授業の開始直後10分を「単語ミニテスト」の時間とし、ALTが発音する語を書き取らせる作業をテスト形式で行った。生徒には新出単語を提示した後、次の授業でテストをすることを予告している。採点はJTがaccuracyを基準として行い、返却後各生徒は自分の「スコアカード」に得点を記入、一学期間通じその得点の上下変動がわかるよう、グラフを描くよう指示している。たとえ10語ずつでも各学期、平均して15～20回実施できる。また、綴りを練習してくれば得点できるので、英語嫌いの生徒も努力するタスクである。

#### 4.2.2 listeningからwritingへ

教科書の英文は各課ごとにまとまっているが、題材は多様である。自然・文学・科学・異文化理解など1課進むごとにテーマは変わる。そこで、各課の内容を理解したかどうか確認するために、ALTが1ページ読んだ後で、生徒にYes/No question, Wh-questionをし、個別に口頭で答えさせている。

耳で聞いて応答するだけでは一時的なものに終わってしまうことが懸念されるため、JTはALTの質問と同一の質問文を書いたwork sheetを作成して質疑応答後、配布、生徒に「書くこと」により内容理解について自己診断させた。(資料1)

ALTに指名されなくても他の生徒の応答をよく聞いて理解しておく必要があるため、ALTと生徒とのやりとりを生徒全員が静かに聞く習慣がついた。

2年2学期になると、本文の内容について自分の考えを簡単に述べることを質問事項に加えた。例えば、教科書に言語が政治的な扱いを受けたことが書かれているとき、How do you think about it?と尋ね、生徒同士のディベートに発展させることも可能になる。

このタスクは、毎回行うことにより既習の語彙を正確に綴る力をつけさせることに効果的であった。

#### 4.2.3 readingからwritingへ

英語学習入門期に、warm-upを目的にゲーム的要素を授業に取り入れることがしばしば見られる。

ここでは、scrambled wordやword puzzleに加えてjumbled sentenceを例示する。語と語のつながり、文と文との関係を意識させることをねらいとして、2年1学期から導入した。(資料2)

教科書を3回音読後、生徒に用紙を配布、制限時間5分以内に意味の通るように全文を復元させた。実施後の採点は生徒自身が教科書を見ながら行うため、教師は採点済みの用紙を確認するだけでよい。単純なタスクだが、奇妙な語句の配列が生徒にとっておもしろく感ぜられ、各課終了ごとに生徒の復習意欲が高まる傾向が見られた。

#### 3.2.4 speakingからwritingへ

これは教科書の内容から離れて、生徒がALTと自由に対話を始めたとき、JTがその会話の流れを記述しておき、後日、c-testの形式で生徒に提示するタスクである。慣れてきたら、c-testを対話文から叙述文にしたり、元の対話文を生徒に要約させて英作文を書かせることも可能である。(資料3)

ALTと生徒全員の対話は1年3学期頃から活発になる。都立教育研究所・外国語研究室の報告(1991)によると、ある程度語彙や文法の学習が進んだ段階で生徒の興味・関心はlisteningからspeakingへと移行するという。その時、1語文から3～5語文へ1回の発話される語数は、一気に増加する傾向が顕著であるという。確かに発話時までにインプットされた言語データが、一定期間をおいてspeakingの形態で具現化されることは、しばしば見られる。Krashen & Terell (1983)の仮説、Delayed speechを容認すべきことを示す実態である。

### 4.3 実験的授業の手続き

#### 4.3.1 被験者

東京都新宿区内の公立中学校2年生71名。平成8年4月に実施した学力テストにより、成績上位群25名、中位群27名、下位群19名に分けた。

被験者のほとんどが、大都市の住宅・商業地域に住んでおり、外国人も多く住んでいるため、共通語として英語を使う機会が多い傾向にある。通塾率は2年2学期の時点で8割を超える。しかし、少子化傾向に伴い、家庭で大事に育てられてきた子が多く、学習に対して自主的とは言えない。したがって表面的には元気よく応答するが、実際の学力は深化・統合されておらず、一過性の知識に終始していることがうかがえる。そこで、各学級に3~4名「学習のリーダー」的存在がいるため、授業の推進的役割を意識させるようにしている。

#### 4.3.2 指導の展開

本研究で生徒に書かせる手紙文は私信 (personal letter) である。指導については、垣田監修・沖原編集『英語のライティング』(大修館, 1985) を参考にした。本書によると、手紙文を書かせることは、「習った英語を使う場面を生徒に与える」こと、また「どのように表現しようかと苦労させる」ことで他の言語活動にプラスの効果をもたらすという意義がある。

生徒に、東京都内の公立中学校2年生に英語で手紙を書くよう指示したのは、6月である。

第1回目の手紙文を書かせる時、英語の手紙の形式について、説明をした。(6月下旬)

第2回目では、本文を書く量を増やすため書くトピックを多様化させることを考えた。英検3級の過去の問題から抜粋したモデル文を読ませ、パラグラフの並べ方も検討させた。(9月初旬)

第3回では、第1回目以来生徒に持たせてきた「語彙リスト」を活用させ、表現をより豊かにするために、授業中15分間リストの語彙を含む例文を書かせた。その際、語と語のつながりを意識して例文を書くよう指示した。(12月初旬)

なお、手紙の交換については資料4のマニュアルを参照されたい。

手紙文の内容は、特に限定せず、辞書の使用は自由とした。2回目以降は「読み手」の存在を意識するよう注意を促した。手紙の下書きも清書も宿題にせず、通常の授業時に書く時間を確保した。

その理由は通塾している生徒がたいへん多いため、宿題にすると、塾の指導者や家庭教師に頼ってしまい、真に自分の力で書こうとすることが失われるからである。個々の生徒の本当の能力を見るためには、ふだんの授業内で書かれた文を測定の対象としなくてはならないと考えている。

#### 4.3.3 分析方法

毎回生徒一人ひとりが書いた手紙文を英文解析ソフト (Micro-OCP) により、総語数と token & type ratio (T-T 値) を算出した。評価基準は fluency を基準とする。よって、たった1字の綴りのミスや、1か所だけの統語的配列のミスについては、その英文が読み手に理解可能と判断できる場合は寛容に認め、分析対象に含めなかった。

1回目と2回目、2回目と3回目の token & type ratio を比較するとともに、生徒が使用した語彙の量的質的拡大を考察した。

token & type ratio は lexical density とも言われ、英文の難易度を測定するために使用されてきた。次の公式によって算出される。

$$T-T \text{ 値} = \frac{\text{number of separate words}}{\text{total number of words in the text}} \quad (\text{Mackey 1965, Ure 1971})$$

例えば、She promised him she would write to him and write to him she did. という文では総語数 token は14だが、同一語の繰り返しが多いため、異語数 type は8である。よって token & type ratio は  $8/14=0.57$  である。一方、As the trees grow gold and brown then autumn has come to replace summer. では、token は14、type も14であり、token & type ratio は  $14/14=1.0$  となる。

Readability の研究分野では、この値が0.6~0.75くらいが最適であるとされている。しかし、本研究では中学生の書いた英文について語彙の量的拡大を観察する上で最適な数値は定めてない。

## 5 結果

### 5.1 語彙数と T-T 値

3回の手紙文において各生徒が使用した総語数および、T-T 値は、表1のとおりである。

生徒一人当たりについて各回の平均とその T-T 値は、表2のとおりである。

個々の生徒についての結果を示した資料5~7と合わせてみると、次のような結果が得られた。

1. 各回ごとに生徒が使用した語数・異語数は増加した。
2. 特に、成績中位群の生徒が使用した語数・異語数については顕著な伸びが見られた。
3. T-T 値については大きな変化は見られなかったものの、平均値は増加した。

表 1: 生徒が使用した総語数・異語数

	総語数	異語数
1 回目	5541	797
2 回目	6724	963
3 回目	7972	1071
合計	20237	1508
平均	6745.7	943.4

表 2: 生徒一人あたりが使用した総語数・異語数の平均とその T-T 値

	総語数	異語数	T-T 値
1 回目	78.04	74.87	0.69
2 回目	94.70	71.05	0.72
3 回目	112.28	79.27	0.73

表 3: T-T 値平均の変化

	上位群	中位群	下位群
1 回目	0.68	0.66	0.72
2 回目	0.69	0.71	0.75
3 回目	0.70	0.74	0.75

## 5.2 使用語彙

生徒が使用した語について、文部省の学習指導要領(A)に掲載されている 507 語、および「語彙リスト」(B) (片岡, 1992) に掲載されている 1532 語中、授業中提示した 732 語をもとに使用率を、表 4 に示す。

表 4: 学習指導要領と語彙リストに掲載されている語の使用率

1, 2, 3 回	使用語数	使用率(%)
A 学習指導要領	369	73.0
B 語彙リスト	276	37.7

中学校 3 年間に学習すべき語の半分以上が使用され、生活に必要な語のおよそ 3 分の 1 が使用された。

未使用語については、表 5 に示す。2 年 3 学期現在、生徒は現在完了や関係代名詞に関連して出る語を除くとして、書き言葉として現れるべき語については、今後教師の意識的な指導を要すると

考える。例えば、both, bring, call, carry, catch, enough, find, idea, most, nothing, shall, should, still, sure, through, try, without などは、手紙文の中で使用されると予想していたが、相手の手紙に現れただけに終わっている。

表 5: A に掲載されているが、writing で使用されなかった語 (137 語)

across	daughter	hill	ours	sure
already	December	idea	pen	teach
among	desk	important	pencil	tenth
anything	dictionary	invite	plane	thousand
arrive	dinner	kitchen	quickly	through
aunt	door	lake	ready	Thursday
boat	down	language	red	tomorrow
both	drink	late	ride	try
box	ear	left	rise	turn
bread	early	lend	sell	twelfth
breakfast	enough	library	seventh	uncle
bring	evening	light	seventy	useful
build	eye	milk	shall	village
building	excuse	mine	should	wall
call	famous	minute	shout	warm
car	farm	moon	show	wash
card	fifteen	most	sick	water
carry	fifty	mouth	sixty	welcome
catch	find	need	sky	white
chair	forty	never	slowly	wind
city	garden	night	smile	window
close	glass	nineteen	snow	without
cloud	green	ninety	son	woman
college	ground	nothing	stand	worry
cool	half	noon	still	yellow
cry	head	notebook	store	
cup	help	once	street	
dark	hers	open	sun	

## 6 考察

前述の結果から、生徒の writing における能力面、意欲面について次のことが結論づけられる。

### ア. 能力面

1. 表 1 と表 2 により、しだいに使用語数が増えたことは明らかである。
2. T-T 値についても、表 3 により増加傾向が見られた。
3. よって、生徒の語彙量は拡大したと考えられる。
4. その理由は、1 回目の手紙文を書いた後、英検 3 級レベルの手紙のモデル文を提示し、語の使用方法を感じとらせたからである。
5. また、2 回目の手紙文を書いた後、「語彙リスト」(片岡, 1992) の中の 732 語について例文を書かせたことも、語と語のつながりを生徒に意識させることにつながり、語彙の使用量が増えた。

## イ. 意欲面

1. 1回目から2回目については、実在する相手から返事が来たため、生徒の writing に対する意欲が高まった。意識調査(1)の結果をみると、「英語で手紙を書くことに対するイメージ」として「楽しい」「どちらかという楽しい」と答えた生徒は増えている。

2回目終了後の意識調査(2)では、さらに「楽しい」と答えた生徒は増えている。

2. したがって、writing の内容に拡がりが生じ、語彙の使用量が増えた。

3. 相手の手紙文を読むことにより、新しい語や語の使用を知ったことが、次の手紙を書く時の知識になった。

4. 相手の英文の中の誤りについては、自己訂正することにより、次の手紙を書く時に生かされるべき知識と転化した。

以上のことが主な要因となり、生徒の語彙は、拡大した。

## 7 本研究の成果と今後の課題

本研究の仮説は支持され、教師の意識的な語彙指導を進めるにつれて、生徒の語彙使用量は増えた。このことは実際の context として、実在する同世代の生徒との文通活動が背景にある。研究の成果を3点述べる。

1. 前述した考察のイについては、成績中位群および下位群の生徒にその様相が顕著であり、今後の英語学習に対する動機づけの一助を成した。

2. 文通という communication を通じて、大部分の生徒が相手の書いた英文に刺激を受け、語彙を積極的に使用した。

3. 誤りの訂正を自主的に行うことにより、正確な writing に近づいた。

しかし、成績下位群の生徒については使用する語彙は辞書やリストから選択できたが、統語的な問題が解決できないままという生徒が少なくない。教師の指導を振り返る時、常に存在する問題は、遅進・学力不振生徒をどうすべきかである

が、本研究では、特に、「語の配列」について今後どのように writing の中でそれらの生徒たちに指導すべきかという課題が残されている。

また、手紙文を書かせる過程で生徒の表現方法に変化が見られた。例えば、

A 「～が好きである」

1 I like playing football.

2 I am fond of playing football.

3 My favorite sport is football.

4 My hobby is playing football. I like it very much.

B 「～が上手である」

1 I am good at cooking.

2 I am a good cook.

3 I cook very well.

というように、母語のひとつの表現に対して、繰り返しを避けようとして、書き方を多様化させる傾向がしだいに強くなってきた。このことは、言語表現の拡がりについても考察する必要がある。

## 8 終わりに

本研究に取り組むにあたり、適時、懇切丁寧なご指導・ご助言をくださった羽鳥博愛先生(文京女子短期大学副学長・東京学芸大学名誉教授・(財)日本英語検定協会会長)に感謝の意を献げる。

また、本論で取り上げている手紙の交換については、平成8年度東京都教育研究員(外国語)の各先生に負うところが大きい。中でも、第三分科会の先生方の協力なくしては、本研究は進められなかった。以下5名の方々に深く御礼申し上げる。( )内は平成8年度の勤務校。

増沢 強 先生 (奥多摩町立小河内中学校)

的早 君枝先生 (文京区立第二中学校)

大河原昭広先生 (杉並区立荻窪中学校)

吉村 達之先生 (狛江市立狛江第四中学校)

宇田 剛 先生 (多摩市立東落合中学校)

最後に、このような研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会に心より感謝を申し上げます。

## 参考文献

\*Gass, S. M. (1988). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Annual Review of Applied Linguistics, 9, 92-106.

\*垣田直巳監修・沖原勝昭編集。(1985).『英語のライティング』大修館書店。

\*片岡美恵子。(1992). *A Study On Teaching English Vocabulary*

to Japanese Junior High School Students. A Thesis presented to Joetsu University of Education.

清川英男。(1975).『英語教育のための5つの語彙統計の比較』『産業能率短期大学紀要』12.

\*Krashen & Terell. (1983). *The Natural Approach*. Prentice-

(\*は本文中に引用したもの)

Hall Inc.  
 \* Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press.  
 \* Mackey, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis*. Longman.  
 \* Nation, I. S. P. (1990). *Teaching & Learning Vocabulary*. Heinle & Heinle.  
 Pincas, A. (1982). *Teaching English Writing*. The Macmillan Press Limited.  
 Richards, J. Platt, J. Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman.  
 \* Rivers, W. M. (1978). *A Practical Guide To The Teaching Of English As A Second Or Foreign Language*. Oxford University Press.

ty Press.  
 佐々木輝雄監修. (1996). 「中学校英語科 言語活動からコミュニケーション活動へ」『研究紀要』第73号. 教育調査研究所. New Crown English Series. 1. 2. 3. (1994). 東京: 三省堂.  
 東京都教育委員会. (1997). 『平成8年度 教育研究員研究報告書 外国語(英語)』.  
 東京都立教育研究所・教科研究部・外国語研究室. (1991). 「平成2年度 英語の表現力を高める指導法の研究」.  
 \* Ure, J. (1971). *Lexical Density And Register Differentiation*. In G. E. Perren and J. L. M. Trim (eds.). *Application of Linguistics*.  
 \* Widdowson. H. G. (1983). *Teaching Language As Communication*. Oxford University Press.

資料

資料1: 教科書の内容に関する Q and A

Lesson 4 (1)  
 教科書 p. 20 の本文について、次の問に英語で答を書きましょう。  
 1 What are gestures used for ?  
 They are used for ( ) .  
 2 Is 'language' a kind of communication?  
 ( ) , ( ) ( ) .  
 3 Are gestures the same in different cultures?  
 ( ) , ( ) ( ) .  
 4 How do you show for "Come here, please" in Japan?  
 5 Tell me another example of gestures for communication.

資料2: Jumbled sentences

Welcome to our show. I'm very well.  
 It can shake hands. dog is big.  
 James White.  
 Mary's dog is white. It has long ears. It can stand up on its hind legs.

正しく、意味の通るように全文を書いてみよう。

資料3: ALT と生徒の対話文

Neil : Hi, everyone! How do you do?  
 Sts. : How do you do?  
 Neil : My name is Neil.  
 St.1 : "Neil" ... How do you spell it?  
 Neil : N-E-I-L. I'm Neil Bevan.  
 St.2 : Where are you from?  
 Neil : I'm from Wales. Do you know Wales?  
 St.2 : No, I don't.  
 Neil : Which country is Wales in?  
 St.3 : The U. S. A.?  
 Neil : No. It isn't in the U. S. A., but in England. Do you know England?  
 St.3 : Yes, I do.  
 Neil : Do you have any question about me? Any will do. Ask me anything.  
 St.4 : Do you like Japan?  
 Neil : Yes, of course. I have been in Japan for three years.

St.5 : Do you like Japanese?  
 Neil : Yes, I do. Especially, I like Japanese junior high school students. So I came to teach English here.  
 St.5 : I'm happy.  
 Neil : Really? Me too.  
 St.6 : Do you eat Japanese food?  
 Neil : Yes. I eat every Japanese food.  
 St.6 : Do you eat *natto*?  
 Neil : No! I cannot eat *natto*. When I ate *natto* for the first time, I felt sick .... But I can eat *Natto-maki*.  
 St.7 : That is a kind of sushi.  
 Neil : Sure. I like sushi the best.  
 St.7 : Have you ever been to sushi shop?  
 Neil : Yeah ... Last Saturday I went to a restaurant with my friend to eat sushi.  
 St.8 : How many sushi did you eat there?  
 Neil : How many ... No, no. You must not say "How many" but you have to say "How many pieces ...?"  
 St.8 : Why?  
 Neil : We cannot count sushi in English.  
 JT : You mean sushi is not countable.  
 Neil : That's right. It is an uncountable noun. We usually say "a piece of sushi, two pieces of sushi ..."  
 St.9 : How strange! Why?  
 Neil : I don't know why.  
 St.10 : I think you mean *Kansai-sushi*.  
 St.11 : Yeah ... *Oshizushi*.  
 St.12 : Have you seen *Kansai-sushi*?  
 Neil : No, I haven't. Tell me about it.  
 St.13 : It's just like a bar. When we buy *Kansai-sushi*, we usually say "I-ppon, Ni-hon, and so on."  
 Neil : I see. Go on explaining, St.13.  
 St.13 : And when we eat it, we have to cut in pieces.  
 Neil : Well, because of it, sushi is an uncountable noun, isn't it?  
 St.13 : Maybe.  
 St.14 : It's interesting! We cannot count sushi as well as money.  
 Neil : We should study not only English but also the way of thinking in English. (1995, Sep. 9)

c-test の例

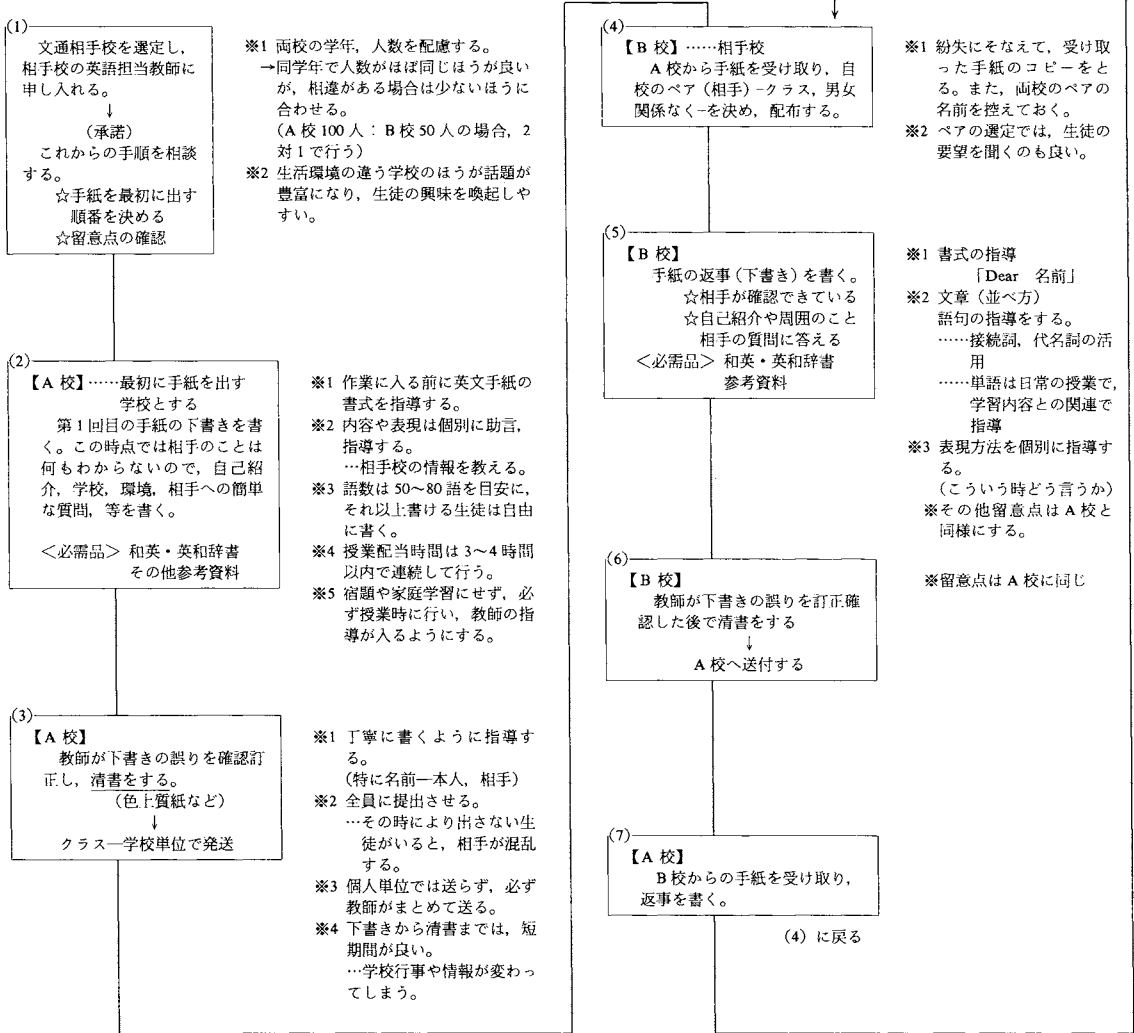
問: 対話文の内容に合うように ( ) 内に適切な語をかき入れなさい。  
 Neil came to our school ( a ) an English teacher.

He is ( b ) Wales ( c ) is a part of England.  
 He has been in Japan ( d ) three years. ( e )  
 he likes ( f ) country and junior high school students.  
 ( g ) he enjoys teaching ( h ) English.  
 He likes everything to eat. ( i ) he has one thing  
 ( j ) he cannot eat. This is *natto*. ( k ) he ate

( l ) at the first time, he was sick. ( m ) *natto* is  
 rolled by rice and *nori*, he can eat ( n ). We call it  
*Natto-maki* ( o ) is a kind of sushi.  
 He likes sushi the best of all Japanese food. Last  
 weekend he went to eat sushi. He ate much ( p ).

資料4： 学校間文通のマニュアル

(※印は留意点を示す)



資料5: 総語数

No	(1) 上位	(1) 中位	(1) 下位	(2) 上位	(2) 中位	(2) 下位	(3) 上位	(3) 中位	(3) 下位
1	40	52	55	53	55	40	34	66	53
2	67	37	51	58	34	52	71	47	46
3	50	33	47	62	32	58	77	64	50
4	60	62	37	84	55	28	72	49	49
5	58	43	33	68	52	43	68	57	50
6	86	43	34	97	46	35	78	46	43
7	75	31	35	63	41	35	72	47	36
8	73	78	36	70	58	36	75	71	41
9	57	98	37	51	72	48	83	68	52
10	55	39	55	57	43	49	58	63	49
11	41	36	48	42	40	55	61	49	55
12	54	44	64	61	39	37	68	53	42
13	62	44	39	48	40	51	72	51	53
14	58	28	56	39	49	38	46	50	53
15	54	61	49	35	43	45	76	48	56
16	66	44	39	59	51	44	45	55	39
17	41	34	42	58	47	31	67	48	47
18	73	63	55	69	64	50	74	56	54
19	61	44	52	63	40	40	85	40	62
20	39	52		50	49		63	49	
21	46	41		46	54		49	48	
22	49	43		60	60		75	80	
23	65	61		57	57		51	76	
24	42	41		30	37		48	54	
25	68	44		51	41		66	58	
26		68			68			73	
27		48			64			52	

縦の No は被験者番号、横の (1) は「1 回目の手紙」(以下同じ) を意味する。

資料6: 異語数

No	(1) 上位	(1) 中位	(1) 下位	(2) 上位	(2) 中位	(2) 下位	(3) 上位	(3) 中位	(3) 下位
1	57	75	69	86	80	46	45	91	79
2	121	49	69	80	42	70	94	56	66
3	80	50	70	100	48	89	107	83	61
4	120	113	41	135	79	33	128	76	61
5	82	63	42	93	73	58	103	85	70
6	126	58	49	140	58	50	111	64	55
7	99	45	45	90	61	47	94	59	48
8	93	124	44	107	109	49	105	91	57
9	78	164	52	77	108	59	131	116	63
10	92	57	83	97	58	73	83	91	62
11	58	48	62	56	58	74	76	63	76
12	78	61	99	87	55	48	98	70	52
13	92	69	72	82	55	71	116	71	74
14	94	42	75	55	66	57	67	62	65
15	81	83	70	47	58	55	103	58	70
16	89	65	59	89	74	58	68	65	51
17	67	55	57	89	60	41	112	67	62
18	113	100	79	99	91	69	106	78	70
19	100	74	83	105	61	53	140	46	95
20	46	85		60	77		81	62	
21	63	59		53	78		71	64	
22	70	70		73	89		109	116	
23	97	85		86	87		65	114	
24	61	57		43	42		63	71	
25	102	63		76	51		95	87	
26		106			91			112	
27		79			110			84	



資料7: T-T 値

No	(1) 上位	(1) 中位	(1) 下位	(2) 上位	(2) 中位	(2) 下位	(3) 上位	(3) 中位	(3) 下位
1	0.70	0.69	0.78	0.62	0.69	0.87	0.76	0.73	0.67
2	0.55	0.76	0.74	0.73	0.81	0.74	0.76	0.84	0.70
3	0.63	0.66	0.67	0.62	0.67	0.65	0.72	0.77	0.81
4	0.55	0.55	0.90	0.62	0.69	0.85	0.56	0.64	0.80
5	0.71	0.68	0.79	0.73	0.71	0.74	0.66	0.67	0.71
6	0.68	0.74	0.69	0.69	0.79	0.70	0.70	0.72	0.78
7	0.76	0.69	0.78	0.70	0.67	0.74	0.76	0.80	0.75
8	0.78	0.63	0.82	0.65	0.53	0.73	0.71	0.78	0.72
9	0.73	0.60	0.71	0.66	0.67	0.81	0.63	0.59	0.83
10	0.60	0.68	0.66	0.59	0.74	0.67	0.70	0.69	0.79
11	0.71	0.75	0.77	0.75	0.69	0.74	0.80	0.78	0.72
12	0.69	0.72	0.65	0.70	0.71	0.77	0.69	0.76	0.81
13	0.67	0.64	0.54	0.59	0.73	0.72	0.62	0.72	0.72
14	0.62	0.67	0.75	0.71	0.74	0.67	0.69	0.81	0.82
15	0.67	0.73	0.70	0.74	0.74	0.82	0.74	0.83	0.80
16	0.74	0.68	0.66	0.66	0.69	0.76	0.66	0.85	0.76
17	0.61	0.62	0.74	0.65	0.78	0.76	0.60	0.72	0.76
18	0.65	0.63	0.70	0.69	0.70	0.72	0.70	0.72	0.77
19	0.61	0.59	0.63	0.60	0.66	0.70	0.61	0.87	0.65
20	0.85	0.61		0.83	0.64		0.78	0.79	
21	0.73	0.70		0.87	0.69		0.69	0.75	
22	0.70	0.61		0.82	0.67		0.69	0.69	
23	0.67	0.71		0.66	0.66		0.78	0.67	
24	0.69	0.72		0.70	0.88		0.69	0.76	
25	0.67	0.70		0.67	0.80		0.69	0.67	
26		0.64			0.75			0.65	
27		0.61			0.58			0.62	

## 資料8: 生徒に対して行った意識調査

## 意識調査 (1)

(解答欄は省略)

\*この調査は先生がこれからの授業を計画する上で参考とする資料になるものです。皆さんの成績や評価とはいっさい関係ありません。質問に対して正直に答えてください。

設問ア 実際に手紙を書く前まで、あなたは「英語で文章を書くこと」に対して、どんなイメージを持っていましたか。一つ選んで、番号を記入してください。

- (1) 楽しい
- (2) どちらかという楽しい
- (3) どちらともいえない
- (4) どちらかというつまらない
- (5) つまらない

設問イ 実際に手紙を書いてみましたが、今、あなたは「英語で文章を書くこと」に対して、どんなイメージを持っていますか。一つ選んで、番号を記入してください。

- (1) 楽しい
- (2) どちらかという楽しい
- (3) どちらともいえない
- (4) どちらかというつまらない
- (5) つまらない

設問ウ あなたは英語で文章を書く時に、どんなことに苦労しますか。(a)～(d)から一つ選んで、その程度について(1)～(4)の番号を記入してください。

- (a) 単語の数 (b) 単語の配列  
(c) 表現の方法 (d) 書く内容・話題
- (1) 苦労する (2) どちらかという苦労する
  - (3) どちらかという苦労しない
  - (4) 苦労しない

設問エ 今回、実際にいる相手に手紙を書きましたが、どう思いましたか。(a)～(d)から一つ選んで、その程度について(1)～(3)の番号を記入してください。

実際に相手がいることで、

- (a) 手紙を楽しく書くことができた。
- (b) 自分の言いたいことを伝えようと努力した。
- (c) 返事を楽しみにしている。
- (d) もっと文通を続けたいと思った。

- (1) あてはまる
- (2) どちらともいえない
- (3) あてはまらない

## 意識調査 (2)

\*この調査は先生がこれからの授業を計画する上で参考とする資料になるものです。皆さんの成績や評価とはいっさい関係ありません。質問に対して正直に答えてください。

設問ア 今回(注: 2回目の手紙を書き終えて)、あなたは英語で文章を書くことに対して、どんなイメージを持ちましたか。一つ選んで、番号を記入してください。

- (1) 楽しい
- (2) どちらかという楽しい
- (3) どちらともいえない
- (4) どちらかというつまらない
- (5) つまらない

設問イ 今回、手紙を書いた時に、どんな点で苦労しましたか。(a)～(d)について一つ選んで、番号を記入してください。

- (a) 単語の数 (b) 単語の配列  
(c) 表現の方法 (d) 書く内容・話題
- (1) 苦労した

- (2) どちらかという苦勞した
- (3) どちらかという苦勞しなかった
- (4) 苦勞しなかった

設問ウ 今回のもらった返事に対して手紙を書きましたが、どう感じましたか。(a)～(e)について一つ選んで、番号を記入してください。

返事をもらったことで、

- (a) 手紙を書くことが楽しかった。
- (b) 自分の言いたいことを伝えようと努力した。
- (c) 次の返事を楽しみにしている。
- (d) 相手のことをもっと知りたいと思った。
- (e) もっと文通を続けたいと思った。

- (1) あてはまる
- (2) どちらともいえない

- (3) あてはまらない

設問エ 今回の手紙を書いてみて、どんな点で、上達したと思いますか。(a)～(f)について一つ選んで、番号を記入してください。

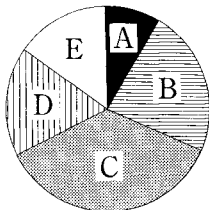
今回、手紙を書き上げて、

- (a) 新しい単語を知ることができた。
- (b) 辞書やリストの使い方がなれた。
- (c) いろいろな表現がわかるようになった。
- (d) 語の並べ方がわかった。
- (e) 自分の言いたいことが書き表せるようになった。
- (f) 自分で話題を見つけられるようになった。

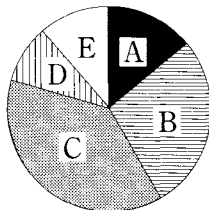
設問オ 今回のように英文で手紙を書いたり、もらったりしたことについて、自由に感じたことを書いてください。

意識調査 (1) 設問アの解答より

「英語で文章を書くことに対するイメージ」



手紙を書く前  
意識調査(1)



1・2回目  
を書いた後  
意識調査(2)

- A: 楽しい
- B: どちらかという楽しい
- C: どちらともいえない
- D: どちらかというつまらない
- E: つまらない

意識調査 (2) 設問オの解答よりプラスの回答を抜粋

- ・最初は嫌だったけれど、だんだん楽しくなってきた。もっと相手のことを知りたいと思った。
- ・手紙を書いているとき、「どんな人だろう」と、好奇心を持った。
- ・英語で書くということがカッコイイと思い、楽しかった。
- ・けっこう大変だったけれど、楽しかった。書く授業が好きになった。
- ・英語の表現はいろいろあり難しいが、返事が来た時は嬉しかった。
- ・自分で辞書やリストを使って、新しい単語を覚えた。好きな単語もできて楽しかった。いつもの授業より楽しかった。
- ・相手が本当にいるということで楽しさが違うと思った。
- ・相手が実際にいると、「きちんと書こう」と思う。
- ・英語でも自分のことが伝わるのがわかった。
- ・こんどは書いた人と会って、英語で会話をしてみたい。

# 中学生のオーラル・コミュニケーションを 誘発する教師発話の分析

神戸大学発達科学部附属住吉中学校教諭  
(申請時：兵庫県伊丹市立松崎中学校教諭)

立花 千尋

## 1 研究の動機

今日の日本における英語教育の動向を見ていると、4600人近い(平成8年)外国人指導助手(ALT)が導入され、全国各地でネイティブ・スピーカーとともに目標言語の英語で外国語教育が行われている。また外国語教育と言えば、いつの時代にもコミュニケーション教育を主たる目的とするものであるが、平成2年4月に新学習指導要領が施行されて以来、一層のことコミュニケーションを行うことが英語教育の中心的課題となった。

そして、教師はもとより生徒にとっても、教室内で英語をコミュニケーションの手段として見なし、運用する傾向が現れてきつつある。誠に喜ばしい傾向である。

そこで、日本のような外国語としての英語(EFL)教育の場合は、英語の授業中の英語教師の発する英語が相互交渉が可能な肉声として唯一、生徒への英語入力源となっている。それゆえに、英語教室での教師の使用言語(英語)が授業において絶対に必要であり、大変重要な役目を果たすことになる。

よって、教師発話(Teacher Talk)の研究が意義深いものとなる。まず1番目に、日本のようなEFL環境における英語教育では、教師発話が学習者に貴重な入力源となっている。2番目に、教師発話が学力促進のための入力そのものになっている。そして3番目に、本来ネイティブ・スピーカーしか持ち合わせていないティーチャー・トーク(生徒に理解しやすくするために言語的に簡素化して、調整した発話。Corder(1981))を、日本人教師が意識して使用することが、言語指導上のストラテジーとして必要不可欠なものである。

以上の3つの理由から、非英語母語話者(NNS)教師と英語母語話者(NS)教師の教室での実際の発話例を収集し、教師の言語使用で最も重要な側面と思われる、(1) Modification, (2) Question, (3) Feedbackの3つの観点、Richards and Lockhart(1994: 182)から対比的に分析をすることによって、その違いを明らかにし、特徴を浮き彫りにしたい。授業中のティーチャー・トークがどのように使用されているか、授業分析を通して考察し、効果的なティーチャー・トークが英語指導上のストラテジーとして生かせないか、その可能性を探り、教師の発話の仕方が生徒の産出するコミュニケーションの誘発にいかに関与を及ぼすかについて研究するものである。

## 2 先行研究からの知見

### 2.1 教師発話(Teacher Talk)の基本概念

ティーチャー・トークとは、学習者に理解しやすいように調整された教師発話のことを意味している。この概念はFerguson(1971)の研究に基づき、次のように述べている。『その言語(英語)の発達段階の初期における言語能力しか持っていない非母語話者や母語話者である幼児に対して話される言語使用域は、成人母語話者の間で用いられる言語使用域とは一般に異なる』“The register is simplified in order to make the native speakers' speech understandable to non-native speakers or native infants.”

そして、『簡素化された言語使用域』“Simplified register”がその言語の能力を十分に持ち合わせていない聞き手に対して用いるために修正(modify)された変種として、Ferguson(1971)によって提案されている。非母語話者に対する簡素

化言語使用域を『フォリナー・トーク』“Foreigner Talk”と呼び、母語話者であるが言語能力の不十分な幼児に対する簡素化言語使用域を『ベビー・トーク』“Baby Talk”と呼んでいる。

言語使用域の簡素化の概念を言語教室における学習者に対して用いられる教師発話に適用した言語使用域がティーチャー・トークである。

### 2.1.1 フォリナー・トーク

フォリナー・トークとは、その言語の母語話者が非母語話者に話すとき、聞き手にできる限り理解しやすくするために簡素化された言語使用域のことである。Ellis (1985) は次のように定義している。“Foreigner talk as a kind of register used by native speakers when they address non-native speakers.” また、Ferguson (1975) は非母語話者への発話と母語話者同士の通常の違いを次のように述べている。(1) 冠詞、繋合詞（主部と述部をつなぐ be 動詞など）、接続詞などの省略、(2) 命令文の最後に “you” または “OK?”, “See?” などをつけて付加疑問文を作る、(3) 否定文で ‘no’ を用いる（例えば He no want.）(4) 通常のスピーチよりも遅く、大きな声で発したり、発音を誇張したりする、(5) より簡単な語彙や文法を用いる、(6) 文内のトピックとなる語を文の前に移動させたり、繰り返したりする。母語話者は、このようなタイプのスピーチを外国人（非母語話者）にとって理解しやすくと考える。

Gass and Varonis (1985) はモディフィケーション（修正）の研究で、母語話者が話している非母語話者が理解に困難を示したとき、自分の発話をよりわかりやすくするためにモディファイ（修正）しようとするのを見いだした。

つまり、フォリナー・トークは完全に正しい言語ではない一方で、コミュニケーションを活気づける環境を創り出す働きをするものである。

### 2.1.2 ベビー・トーク

簡素化された言語使用域のもう1つの事例として、母語話者であるが、言語能力が充分発達していない幼児に対して用いられる言語使用域を『ベビー・トーク』と呼んでいる。Ferguson (1977: 209) は次のように定義している。“This special register（通常の大人向けの形式とは規則的に異なった幼児向けの形式；筆者注）of the language felt to be appropriate for use with young children is often called

‘baby talk’.”

また、Freed (1980) はフォリナー・トークとベビー・トークの特徴を比較して、その類似性を次のように述べている。(1) 文として形が整っている、(2) 発話をはっきり音調されている、(3) 文法的に許容される文である、(4) 発話が縮小されている、(5) 発話ごとの動詞の数が1個の場合が多い。母親や幼児の世話人が上記のように簡素化するのには、発話の理解を深めるとともに、子供の言語習得を助長していると考えられる。

ベビー・トークもフォリナー・トークも簡素化されているのは、聞き手に理解をより容易にするためである。コミュニケーションにおいて、理解することがまず重要な要素の1つである。

### 2.1.3 ティーチャー・トーク

言語教室での学習者に発する教師の発話は、フォリナー・トークやベビー・トークと同様に、一般的に簡素化される。このような教師発話を「ティーチャー・トーク」と呼んでいる。ティーチャー・トークは一般の日常会話と異なり、言語教室環境における特別な言語使用域である。ティーチャー・トークは通常、『指導の過程で教師によって用いられる言語の変種である』と定義されている。そして、その特徴は教師が学習者に目標言語で話すとき、学習者の理解の範囲を拡大するように、また言語を容易に習得できるように工夫している。Gaies (1977) は教師が学習者に話すとき、教師は学習者の理解を促進するのにどのように発話の調整をしているか調査し、次のような結果を得ている。(1) 複雑な統語法を簡単にする、(2) 話す速度を遅くしたり、明確に発音したり、またイントネーションやストレスを誇張する、(3) 用いられている語彙の種類を減じる。

教師によってなされる発話の修正（モディフィケーション）は修正することが言語をより理解しやすくするという仮説によって、一層行われるようになる。

Chaudron (1988: 85) は言語教室における教師発話の修正（モディフィケーション）を次のように要約している。(1) 発話の速度がより遅くなる、(2) 発話のポーズが頻繁で長い、(3) 発音が誇張されたり簡素化される、(4) 基本語彙が使用される、(5) 従位化の度合いが低い、(6) 平叙文が疑問文より多用される、(7) 頻繁に繰り返しをする。

教師発話のモディフィケーションについて関心

が持たれてきた。それは確かに学習者の理解を促進させるものではあるが、一方、学習者の言語能力を発達させるには、モディフィケーションを徐々に少なくして、実際の言語環境に近づけていくことも重要である。

## 2.2 教師発話 (Teacher Talk) の主な特徴

### 2.2.1 学習者への教師の発話調整 (モディフィケーション)

ティーチャー・トークの特徴として教師は、学習者の能力や実際の応答に応じて、自分たちの発話に言語上の修正 (linguistic modification) を加えるものである。Richards and Lockhart (1994) は、Chaudron (1988) によって分類された教師発話のモディフィケーションを教師の指導や指示が学習者に理解しやすくするための指導上のストラテジーとして用いることを提案している。Chaudron の分類は以下のとおりである。(1) Speaking slowly (2) Using pauses (3) Changing pronunciation (4) Modifying vocabulary (5) Modifying grammar (6) Modifying discourse これらの教師発話の修正がこれまでにティーチャー・トークとして定義されてきた言語教室内の特殊な談話構造である。教師がティーチャー・トークを用いるのは、教師の発話が学習者にできる限り理解しやすくするためであり、効果的なティーチャー・トークは言語を理解するときも、産出するときにも必要不可欠な援助となるであろう。

### 2.2.2 学習者への質問 (クエスチョン)

#### (1) 教師の質問の重要性

ティーチャー・トークに多大なる関心を集めている側面の1つが教師の質問 (クエスチョン) である。教師のクエスチョンは言語教育はもちろんのこと、一般の教科においても研究の関心の的になっている。その理由として、教師の質問は学習者に話す機会を与えることになり、学習者の発話の産出や応答を促進することになる。教師と学習者間の質問と応答のやりとりは授業において重要な役目を果たす。Chaudron (1988) は『教師の質問は学習者の注意を喚起し、言語による応答を促進し、学習の進捗を評価する基本的な手段としての要素を持っている。solicit—response—evaluate の連続体の開始部分として、重要な役目を担っている』と述べている。

第2言語の研究者たちは、教師の質問は言語習得において重要な役目を果たしていると報告している。Banbrook and Skehan (1989) は『質問は学習者を授業に参加させ続けたり、用いられている言語をより理解しやすくしたり、質問の内容を個人的に関連づけたりするのに用いられる』と報告している。質問は教室で用いられる最も一般的な技能であり、通常いかなる授業もまず教師の質問で開始され、必要不可欠なものである。

#### (2) 教師の質問の分類

質問は大別して、提示質問 (display question) と指示質問 (referential question) の2種類に分類できる。Nunan (1991) は、以下のように定義している。

<Type 1>

A display question is one to which teachers know the answer and which is designed to elicit or display particular structures.

A referential question is one to which teachers do not know the answer.

そして、『質問をするとき、提示質問と指示質問の両者を使用することが質問の決定的に重要な要因となる』と述べている。

また、Richards and Lockhart (1994) は、質問を次の3種類に分類している。

<Type 2>

procedural question は教室での手続きやお決まりの手順に関係する質問である。

convergent question は同種の応答や中心の主題に焦点をあてた応答を奨励する質問であり、ハイレベルの思考を必要とせず、応答も yes / no などの短いものである。先に提示された情報を思い出させることを狙いとしている。

divergent question は多様な応答を求める質問であり、応答も短くなく、ハイレベルの思考を必要とするような質問である。学習者自身の考えによる応答が求められる。

### 2.2.3 学習者の発話に対するフィードバック

ティーチャー・トークのもう1つの重要な側面として、フィードバックがあげられる。Chaudron (1988) は、最も広い視野でとらえた教室でのインターアクションの側面 (誤り訂正も含めて) をフィードバックとして言及している。Richards and

Lockhart (1994) は『学習者がいかにうまく応答したかを知らせるのみならず、学習への動機を増進させたり、学習者を支えるような雰囲気づくりをもするであろう』と述べている。フィードバックは、いつどのように与えるかによって、肯定的にもなるし否定的にもなる。

Richards and Lockhart (1994) は、『言語教室において、学習者の話し言葉へのフィードバックは学習者の発話の内容面と形式面の2種類に対して行われる』と述べている。

(1) 内容面に関するフィードバック

acknowledging a correct answer / indicating an incorrect answer / praising / expanding a student's answer / modifying a student's answer / repeating / summarizing / criticizing

(2) 形式面に関するフィードバック (エラーコレクション)

phonological error / grammatical error / lexical error / content-related error / discourse-related error

### 3 研究の目的

本研究は、教師発話 (指導や指示) が学習者の英語学力、ひいてはコミュニケーション能力を促進するための貴重な入力源になっていることに着

目し、非英語母語話者 (NNS) 教師と英語母語話者 (NS) 教師の教室での発話サンプルを収集し、教師の言語使用の重要な側面である、① Modification ② Question ③ Feedback の3つの観点から両者を対比的に分析することによって、その違いを明らかにし、それぞれの特徴を浮き彫りにする。

なお、NS 教師の効果的なティーチャー・トークを NNS 教師に適用する可能性を探り、教師の発話の仕方がラーナー・プロダクション促進にいかに関与を及ぼすかを研究する。

## 4 研究の方法

### 4.1 分析観点

教師の教室内での学習者に対する言語使用、すなわち教師と学習者の相互作用 (Teacher-Student Interaction) の教授的機能を含む点に着目し、それらを分析観点として取り上げた。Richards and Lockhart (1994) は次のように述べている。

- (1) How teachers modify their language
- (2) How teachers use questions
- (3) How teachers give feedback

### 4.2 分析対象

- (1) 授業者 NNS 教師 (日本人, 指導経験

表1 教師発話の分析観点表

{M} Modification	{Q} Question	{F} Feedback
M 1 Speaking slowly	<Type 1> QA Display question	<On content> F 1 Acknowledging a correct answer
M 2 Using pauses	QB Referential question	F 2 Indicating an incorrect answer
M 3 Changing pronunciation		F 3 Praising
M 4 Modify vocabulary Teachers replace a difficult word with what they think is a more commonly used word.	<Type 2> Q 1 Procedural question	F 4 Expanding a student's answer
	Q 2 Convergent question	F 5 Modifying a student's answer
M 5 Modify grammar (syntax) Teachers simplify the grammatical structure of sentences in the classroom.	Q 3 Divergent question	F 6 Repeating the student's answer
	Q 4 Wait-time	F 7 Summarizing
M 6 Modify discourse Teachers repeat themselves or answer their own question.		F 8 Criticizing
		<On form>
		F 9 Error correction
		F 9 A Vocabulary error
		F 9 B Grammar error
		F 9 C Pronunciation error

(Chaudron 1988)

(Richards and Lockhart: 1994)

○ M1, M2, M3, and Q4 are omitted in this research.

14年), NS 教師(オーストラリア人, 指導経験はオーストラリアで日本語教師として3年, 日本で英語教師として2年)

- (2) 学習者 中学2年生を2学級
- (3) 文法項目 動名詞の指導 (Lesson 9 A Listener)
- (4) 教材(Text) NEW HORIZON English Course 2

### 4.3 データ収集と分析手順

- (1) NNS 教師と NS 教師は各々が別々の学級で VTR により録画した。
- (2) 授業の全過程を収録し, トランスクリプトに記述した。
- (3) 両者のデータ比較を同じ条件で行うために, 授業の指導過程や題材をほぼ同じ内容にした。
- (4) それぞれの分析観点に従って分析を行い, 両者の各観点における発話の使用総数と授業全体の総発話数に対する各観点の発話の使用比率を出した。
- (5) 実際にモディフィケーション, クエスチョン, フィードバックとして使用された発話のサンプルを抽出し考察を加えた。

## 5 研究の実際

### 5.1 モディフィケーションのデータ分析と結果

モディフィケーションの分析観点として, 語彙のモディフィケーション, 文法(統語)のモディフィケーション, 談話のモディフィケーションの3つの観点を選び, 分析を行った。その結果は以下の表2のとおりである。

モディフィケーションの使用回数や使い方につ

いては, NNS 教師と NS 教師の間で顕著な違いが認められた。使用総数において, NS (57回) は NNS (28回) の2倍, 全発話数に対するモディフィケーション使用の発話数においては, NS (18.1%) は NNS (6.8%) の2.7倍(語彙11倍, 文法3.3倍, 談話1.2倍)使用している。教師発話そのものが指導のための言語材料になりうるので, 教師発話の修正は教師の指導や指示を理解しやすくするためにきわめて重要である。つまり, 教師発話における修正は, 学習者の理解を促進するのにとても重要である。しかしながら, Cook (1991) は『教師は本当に学習者のレベルまで発話を修正しているのか。あるいは教師は学習者に理解しやすくするために修正を施していると単に信じているだけなのか』と疑問を投げかけている。モディフィケーションの観点をさらに詳しく分析し, Cook の疑問を解明するために, 教師が実際に用いた発話が, モディフィケーションのそれぞれの働き(語彙, 文法, 談話)がうまく機能しているかどうかに関して分析した。

教師発話を分析すると, 語彙, 文法, 談話の修正に数種類の識別できる類型が表3のように見受けられた。次に各類型(タイプ)ごとに, 実際の発話を分析してみる。

#### 5.1.1 語彙のモディフィケーションの分析

語彙の修正については, NNS も NS も1種類のタイプの修正だけであった。

- {M4A: 最初の発話に連続して1回修正を加えるタイプ} このタイプの使用回数は NNS が1回, NS が11回であった。大半の修正が教室管理や指示で用いられる発話の中に表れてきた。

表2 語彙・文法(統語)・談話のモディフィケーションの使用頻度

	{M4} Vocabulary n (%)	{M5} Grammar n (%)	{M6} Discourse n (%)	Total- {M} n (%)	Ratio
NNS	1 (4)	7 (25)	20 (71)	28 (28/409)	6.8%
NS	11 (20)	23 (40)	23 (40)	57 (57/315)	18.1%
NS/NNS	11	3.3	1.2	2.0	2.7

表3 語彙・文法・談話のモディフィケーションにおける類型別頻度

TYPE	{M4} Vocabulary	{M5} Grammar						{M6} Discourse			
	{A}	{A}	{B}	{C}	{D}	{E}	{F}	{A}	{B}	{C}	{D}
NNS	1	3	1	2	0	0	1	3	2	10	5
NS	11	14	3	2	1	1	2	5	10	6	3
NS/NNS	11	4.7	3	1	*	*	2	1.7	5	0.6	0.6

## Excerpt 1.1

T: Try this. Draw it.

S: (try to respond)

抜粋 1.1 の中で、第1文 Try this. が発話されたあと、連続して第1文とほぼ同じ意味を持っている第2文 Draw it. が発話されている。第1文は状況設定や文脈がなければ理解しにくい、第2文は何をするべきか具体的にわかる発話（指示）になっている。すなわち、第2文は第1文の理解の助けになっている。

## Excerpt 1.2

T: Let's go. Start drawing.

S: (try to respond)

抜粋 1.2 も抜粋 1.1 と同じ場合である。

## Excerpt 1.3

T: They are not happy. They are lonely.

抜粋 1.3 では、唯一の指導内容における語彙の修正の場合である。第1文内の not happy が、第2文では lonely の1語で言い換えられている。これは1語の lonely が2語の not happy を理解しやすくしていると見なされるか、または教師が not happy と同じ意味を持っている新語の lonely を学習者に与えて、語彙を増やそうとしたとも考えられる。

## Excerpt 1.4

T: Very good. Well done.

S: (motivated)

T: Good try. That's good.

S: (motivated)

語彙の修正において用いられた半数以上が抜粋 1.4 のタイプで占められていた。それらは学習者の応答に対するフィードバックとして用いられた賞賛のための発話である。それらは同じ意味であるが、状況に応じて微細な違いのある種々の表現が用いられている。同じ意味を持った様々な表現は学習者の理解を促進したり、発話の産出のときの表現を豊かにするのに役立つであろう。NNS の使用している語彙は、教科書の範囲内の語彙であるのに対して、NS は必要に応じて、日常生活で用いる語彙を使用し、すでに習った語彙と関連づけて、新語を増やそうとしたり、同じ意味を持った種々の語彙を聞かせることによって語彙の表現を豊かにしている。これらはよりよい理解の促進に役立つであろう。学習者がすでに知っている語彙だけを使用していると、学習者はいずれ興味を失うの

で、言語学習においては冒険的挑戦が必要であり、それがあればこそ学習者は動機づけされ、興味を持つようになる。

## 5.1.2 文法（統語面）のモディフィケーションの分析

文法（統語面）の修正については、NS が23回、NNS が7回使用している。NS の修正を中心に分類すると、次の6種類の類型が観察された。NS は、教師の指示や質問に対する学習者の理解の度合いに応じて文法構造を修正している。これらの修正は学習者の理解の促進に役立ち、学習者から応答を引き出している。

- {M5A: 最初の発話に連続して、1回修正を加えるタイプ}

## Excerpt 2.1

T: Shall we enjoy reading jazz chants today?

Let's enjoy today's chants.

S: (seem to understand)

抜粋 2.1 では、第1文は形式的には疑問文であるが、相手にある行動に参加することをお願いする機能を持つ依頼文である。第2文は簡単な形式で言い換えられており、理解しやすくなっている。また、第1文と同じ意味を持つ表現を増やそうとしている。

- {M5B: 1回修正を加えると応答が出たタイプ}

第1文で学習者の応答がないので、第2文で修正を加えると応答が出てきた。

## Excerpt 2.2

T: Hand up if your number is ending with zero(0).

S: (no answer)

T: So numbers are ten (10), twenty (20), thirty (30), forty (40). Please put your hand up.

S: (put his or her hand)

- {M5C: 2回修正を加えると応答が出てきたタイプ}

## Excerpt 2.3

T: I need one volunteer to draw this picture on the board.

S: (no answer)

T: Are you volunteering?

S: (no answer)

T: Can you draw on the board?

S: Yes.

抜粋 2.3 では、教師の第1文目、第2文目の



発話に対して応答がないので、第3文目でさらに修正を加えると、学習者の応答が出てきた。

- {M5D: 1回修正を加えたが応答がないので、教師自身が応答するタイプ}

Excerpt 2.4

T: That's difficult?  
 S: (no answer)  
 T: You know how to draw it?  
 S: (no answer)  
 T: I know. (the teacher shows an example of the answer)  
 S: (understand the teacher's performance)

抜粋 2.4 では、第1文目の発話に対して応答がなく、具体的に修正を加えた第2文目に対しても応答がないので、教師自ら応答をしてみせると、それが学習者の理解の助けとなった。

- {M5E: 2回修正を加えたが意識的に応答しないタイプ}

Excerpt 2.5

T: Who can show me?  
 S: (no answer)  
 T: Who can show me on the board?  
 S: (no answer)  
 T: Who can draw?  
 S: (can understand the question, but don't want to answer it)

抜粋 2.5 では、2回の修正を加えると理解できたが、教師の要求に応じたくないため意識的に応答しなかった。

- {M5F: 数回(5回)の修正を加える中で第1文に回帰するタイプ}

Excerpt 2.6

T: Do you have just one camera, two cameras?  
 S: (no answer)  
 T: How many?  
 S: (no answer)  
 T: How many cameras do you have?  
 S: (no answer)  
 T: You have only this camera?  
 S: (no answer)  
 T: You have other camera?  
 S: (no answer)  
 T: Do you have just one camera?  
 S: One.

抜粋 2.6 では、生徒が教師の質問を理解し

て、応答するまでに5回の修正を加えている。種々の修正をしていく中で、学習者の理解が徐々に促進され最終的に応答を導いた。この場合、言語上の修正のみならず、ジェスチャーなどの非言語面の要素や音声面の誇張が理解の助けになっている。oneを発音するとき人さし指で1つということを示しながら、誇張した発音をしている。以上の抜粋はすべてNSのものであり、理解促進と応答を引き出すのにとっても効果的に発話の修正(言い換え)を行っている。つまり、日常の自然な発話から始めて、徐々に教科書英語に移行している。そして、周辺の話題から中心の話題へと移っている。文構造に関しては、複雑な構造から簡単な構造へと段階を踏んで修正を行っている。一方、NNSは修正の回数が少なく、教科書英語に終始している。修正したとしても、同じ文型で一部の単語を入れ替えるといった単調な修正に終わっていて、学習者の理解の助けとなる修正が十分ではない。

### 5.1.3 談話のモディフィケーションの分析

談話の修正については、NSが24回、NNSが20回使用している。リピティション(反復)が3種類と教師の自問自答のタイプが1種類で、合わせて4種類の類型が観察された。Richards and Lockhart (1994)は『指導の際に教師の指導や指示が反復されるのは指導上特有なことであり、指導や指示を学習者に理解しやすくするための教師が使用する方略の1つである』と言及している。

- {M6A: 最初の発話を簡略化して反復するタイプ}

Excerpt 3.1

T: Did you enjoy drawing this picture?  
 S: (no answer)  
 T: Did you?  
 S: Yes.

抜粋 3.1 で、第1文目で応答がないので、第2文目を簡略化して反復すると応答が出た。このタイプの反復はNSが5回、NNSが3回使用している。

- {M6B: 最初の発話を拡大して反復するタイプ}

Excerpt 3.2

T: Do you know it?  
 S: (no answer)  
 T: Do you know how to draw it?

S: Yes.

抜粋 3.2 では、第1文目で応答がないので、第2文目をやや拡大した文を反復すると応答が出た。このタイプの反復はNSが10回、NNSが2回使用している。拡大したり、簡略化したりして反復することは、学習者の理解のみならず発話の産出や表現力の養成に効果的である。

- {M6C: 最初の発話とまったく同じ文を反復するタイプ}

教師は発話を学習者に確実に理解させたいために、しばしば同じ文を単純に反復する。

#### Excerpt 3.3

T: Start drawing. Start drawing.

S: (begin to draw)

抜粋 3.3 では、この種の反復は発話を確実に記憶させるときに用いられる。このタイプのモディフィケーションが唯一NNSがNSよりも多く使用している。

- {M6D: 教師の質問に教師自身が応答するタイプ}

#### Excerpt 3.4

T: Are people there happy?

S: (no answer)

T: No, they are not.

抜粋 3.1 では、学習者からの応答を期待しているのではなく、興味を引くために質問を投げかけている。応答は教師自身が行っている。このタイプの質問を Long and Sato (1983) の分類では“rhetorical question”と呼んでいる。

NSはいくつかのバリエーションを持った反復を行い、表現の豊かさに結びつけている。一方、NNSは単純にまったく同じ文の反復である。これは発話を確実に記憶させるには効果的であるが、学習への興味を失いがちである。言語学習には、冒険的な要素が大切であり、特に熟達した学習者はそれを要求する。

#### 5.1.4 モディフィケーションの考察

ここで明らかになったことは、NSは学習者が

自分の発話が理解できないとき、学習者の理解のレベルに適應するまで発話の修正、調整を行っている。つまり、学習者の応答が出るまで統語構造や語彙を修正している。必要があるならば何回でも修正を行い、修正によって学習者の理解を促進し、学習者から応答を引き出している。目標言語で言語教育をすることが、自然な言語習得に帰着しうるのである。Cook (1991) は『外国語教育を母語で行うことは、学習者から言語使用の本物の例を奪い去ることになる』と述べている。母語を使わないで目標言語で言語教育を行うとき、教師発話を修正することが指導の手段として効果的であり、指導方略として必要不可欠なものになってくる。

## 5.2 教師の質問のデータ分析と結果

### 5.2.1 提示質問 (display question) と指示質問 (referential question)

提示質問と指示質問の定義に従って、NSとNNSの発話を分析した結果は下記の表4のとおりである。提示質問については、NNSが18回(23%)、NSが16回(22%)使用している。指示質問については、NNSが62回(77%)、NSが57回(78%)使用している。提示質問も指示質問も両者がほとんど同じ頻度で使用している。教師発話のクエスチョンについて、提示質問と指示質問のいくつかの調査が行われてきたが、どんな教室においても通常、提示質問のほうが指示質問よりはるかに多く使われがちである。Long and Sato (1983) は教室の内外で提示質問と指示質問の頻度を比較して、次のように述べている。『EFL教室の一斉指導では、提示質問が指示質問よりはるかに高い頻度で現れる一方で、教室外の自然な言語環境では指示質問が提示質問より多く使われている』しかし、本研究の結果を使用頻度で見ると、Long and Sato の調査と異なっていて、指示質問のほうが提示質問より3.5倍多く、NNSもNSも使用している。Brock (1986) は指示質問の効用を調査して、『教師が指示質問を多く使用するよう

表4 提示質問と指示質問の使用頻度

	{QA} Display n (%)	{QB} Referential n (%)	Total- {Q} n	Ratio
NNS	18 (23)	62 (77)	80 (80/395)	20.3%
NS	16 (22)	57 (78)	73 (73/322)	24.2%
NS/NNS	0.9	0.9	0.9	1.2

表5 手続き質問・輻合質問・分岐質問の使用頻度

	{Q1} Procedural n (%)	{Q2} Convergent n (%)	{Q3} Divergent n (%)	Total- {Q} n	Ratio
NNS	27 (34)	53 (66)	0 (0)	80 (/395)	20.3%
NS	39 (53)	34 (47)	0 (0)	73 (/322)	24.2%
NS/NNS	1.4	0.6	0	0.9	1.2

に訓練したら、学習者から意味のある長い言語や統語的に複雑な応答を引き出した』と述べている。しかし、本研究のNNSもNSもより複雑な言語や応答を引き出していない。なぜならば、両者ともにこの課の学習事項(動名詞)になっている基本文のパターンを定着させるために、その基本文の形(Did you enjoy playing tennis?)しか用いていない。実際の発話をあげてみると、

## Excerpt 4.1

T: What did you do yesterday?

S: I played tennis.

T: Did you enjoy playing tennis?

S: Yes, I did. (No, I didn't.) I enjoyed playing tennis. (I didn't enjoy playing tennis.)

抜粋4.1の教師の質問は2つとも提示質問ではなく、教師がその答えを知らないからたずねているという意味では指示質問である。しかし、上記の教師と学習者のやりとりは、本質的な意味交渉というよりは文法的な正確さの確認を強調したいがための質問であろう。それゆえに、質問文の機能面から見ると、指示質問というより提示質問の範疇に属するかもしれない。

### 5.2.2 手続き質問 (procedural question), 輻合質問 (convergent question), 分岐質問 (divergent question)

次の3種類の質問(プロシージャル、コンバージェント、ダイバージェント)で分析した結果は表5のとおりである。プロシージャル質問は、NNSが27回(34%)、NSが39回(53%)使用している。コンバージェント質問は、NNSが53回(66%)、NSが34(47%)使用している。ダイバージェント質問は、NNSもNSもともに0回(0%)の使用であった。

まず最初にプロシージャル質問について、NSはNNSの1.4倍多く使用している。このことはNSは必要性に迫られ、学習者に対して日常用いられる非常に自然な英語を使い、教室の言語環境を教室外の言語環境であるかのように、とても

自然なものにしている。指導過程や教室管理に必要な質問が十分になされているので、言語環境がとてもコミュニケーションなものになっている。学習者に教師の質問が理解されないときには、修正を加えて自分の質問を理解しやすく調整している。一方、NNSはプロシージャル質問がNSより少なく、必要最小限にとどまっていた、質問の文のパターンも以下の文に限定されている傾向にある。

Are you all right? Are you ready? Are you OK? Have you finished ~ing? Finished?

これらのような限られた2, 3の質問文のパターンでは教室内にコミュニケーションな場を作り出しにくい。

第2番目にコンバージェント質問について、NNSは53回(66%)使用し、学習者を授業の内容に引き込もうとしている。以前に提示された情報を想起することに焦点をあてたり、ほとんどの質問文が文の構造を学習させるためのものである。それゆえに、学習者の応答はほとんどYes, Noの短い応答や文の構造の習得をねらいとする発話を学習者から引き出す質問が多く見受けられた。一方、NSは34回(47%)使用し、プロシージャルとコンバージェントの量的バランスはよい。

3番目にダイバージェント質問について、NSもNNSも1回も使用していない。Richards and Lockhart (1994)によって『通常、教師はダイバージェントよりもコンバージェントのほうを多く使う傾向にある』と観察された。しかし、授業の中でダイバージェントを1度も使わないのは言語学習にとってはよくないことである。ダイバージェント質問は、言語学習の最終目標にとってきわめて重要な要因である。なぜなら、ダイバージェント質問は学習者自身の考えや教室でのコミュニケーションを引き出すのに役立つからである。いずれにせよ、学習者に授業の内容について考えさせたり、学習者自身の意見を内容と関連づける機会を与えることは言語学習にはとても重要な側面である。

### 5.2.3 クエスチョンの考察

大半の教師は通常、提示質問を多用し、学習者の応答の正誤にのみ注意を向ける傾向にある。Long and Sato (1983) は、『教室ではほとんど提示質問が使用され、指示質問は一般に日常生活の中で使用される』ということを観察している。結果的に、教室内では教師と学習者のほとんどのインタラクションが、“initiation—response—feedback”の構造を呈し、このタイプの会話のやりとりでは変化に富んだインプットに遭遇する機会がかなり少なくなる。また、この種の交渉では言語習得で重要な“危険を冒す冒険的機会”(risk taking)を失うことになる。言語習得には学習者自身が予期せぬ状況の中で、未知の情報を求め、新しい表現を使って自発的に発話を試みることが重要である。そのためには、指示質問を用いて、もしその質問が理解できなければ、質問の形式や内容に修正を施し、理解しやすくしてやる。この過程を通して、教師と学習者の間のことばのやりとりが新しい言語構造の習得に繋がり、同時に情報の伝達手段にもなるのである。よって、教師にとって学習者に理解可能な英語を話すことが求められ、また真の情報を伝えることが重要である。そのために教師は、言語構造と実際の言語使用の間のバランスのとれた練習をさせる言語能力が求められる。

## 5.3 フィードバックのデータ分析と結果

### 5.3.1 内容面に関するフィードバック

内容面に関するフィードバックの使用頻度の結

表6 内容面のフィードバックの使用頻度

TYPE	{F1} n (%)	{F2} n (%)	{F3} n (%)	{F4} n (%)	{F5} n (%)	{F6} n (%)
NNS	12 (12)	1 (1)	32 (33)	17 (17)	0 (0)	28 (29)
NS	12 (18)	0 (0)	30 (46)	5 (8)	0 (0)	14 (22)

TYPE	{F7} n (%)	{F8} n (%)	{F9} n (%)	Total- {F} n	Ratio
NNS	0 (0)	3 (3)	5 (5)	93 (98/419)	23.4%
NS	0 (0)	2 (3)	2 (3)	63 (65/326)	19.9%
NS/NNS				0.7	0.9

表7 形式面のフィードバックの使用頻度

	{F9}	{F9-A}	{F9-B}	{F9-C}	Total- {F}	Ratio
NNS	5	1	4	0	98 (98/419)	23.4%
NS	2	0	2	0	65 (65/326)	19.9%
NS/NNS	0.4	*	0.5	*	0.7	0.9

果は、表6のとおりである。通常の日本人英語教師は学習者に与えるフィードバックがとても少なく、与えたとしてもほとんどが誤り訂正のフィードバックである。しかし、本研究のNNS教師はNS教師の1.5倍のフィードバックを使用し、学習者の発話を誘発するのにとても効果的な使用が見受けられる。実際の授業の中で用いられた抜粋をあげながら、そのおもな効果的使用を見てみよう。

- {F1: 正しい応答を認める} は、発話サンプルとしてNNSもNSも次のようなフィードバックを使用している。

OK. All right. Yes. Good. Yes, OK. Oh, I see. Uh-huh.

- {F3: 誉め言葉}

Great. Very good. Very nice. Very wonderful. You are good. You are great. Good, well done. Very well. Good question. Good try. That's good. (NNS & NS)

Excerpt 5.1

T: Oh, Tetsu. You finished drawing?

S: Yes.

T: **Wow! You are a good boy. Great. OK, Tetsu.** (NNS)

- {F4: 応答を拡大する}

Excerpt 5.2

T: Why is it false? Do you know?

S: Plane.

T: **Because in a small plane.** (NNS)

● {F8: 応答に対する批判}

Excerpt 5.3

- T: What did you do yesterday?  
 S: Yesterday, I enjoyed playing the trumpet at the club.  
 T: **You are absent from school yesterday.** (NNS)

5.3.2 形式面に関するフィードバック

形式面のフィードバック（エラー・コレクション）に関する使用頻度の結果は、表7のとおりである。授業全体でNNSが5回、NSが2回だけ使用している。誤りの訂正を効果的に行っている事例や正しい応答を引き出している事例を実際の発話の抜粋からあげてみた。

● {F9-A: 語彙訂正}

Excerpt 5.4

- T: You were absent from school yesterday.  
 S: Yes ... No. I came to school yesterday. I was absent from school yesterday-yesterday.  
 T: Oh, I see. You were absent **the day before yesterday**. (NNS)

● {F9-B: 文法の訂正}

Excerpt 5.5

- T: What did you do yesterday?  
 S: Yesterday I cooked curry.  
 T: Oh, curry and rice. Do you like it?  
 S: No! No, I don't.  
 T: So you didn't enjoy eating curry and rice.  
 S: Yes.  
 T: **No. You say, "No."** (NNS)

5.3.3 フィードバックの考察

- (1) 比較的使用頻度の高い項目はNNSもNSもF1, F3, F4, F6である。F1とF3は次への学習意欲につながり、動機づけとなっている。(VTRの観察から)
- (2) F4は正確な英語表現の理解を深め、より豊かな表現力の育成に効果的に作用している。
- (3) F6は生徒が自分の返答が認められたことを確認し、励まされている。また、他の生徒の考えていた返答の確認にもなる。
- (4) F8の使用頻度はかなり低い。F2はNNS教師が1回のみ使用。F5, F7は両者ともに使用していなかった。この授業ではF2, F5, F7, F

8は生徒の応答が実際に短いため、その必要性がなかったと見なされる。

- (5) F9については、両者ともに必要最小限度にとどめ、理解と正しい発話(表現)の促進にうまく機能している。F9-AはNNS教師が1回のみ使用。F9-Bはコミュニケーションに支障をきたすものや、時制の誤り、この授業の指導ポイント(動名詞)を誤ったときに使用している。
- (6) F9-Cは両者ともに使用していない。実際に発音上の大きな誤りはなく、授業者がアクセラシーよりもフルーエンシーを重要視する信念を持っているからであろう。

教師が学習者にフィードバックを与えるには、まず学習者が応答できるようにしなければならない。いずれにせよ、フィードバックは学習者の応答への評価機能を持っているものであり、さらにもっと学びたいとなる動機づけとなることが重要な役目である。

## 6 総括

本研究では、NS教師とNNS教師の教室での実際の発話の量的面と質的面の観察・分析を行ってきた。特に、教師発話の重要な側面と見られる①発話の修正(modification)、②教師の質問(question)、③フィードバック(feedback)に焦点をあて、研究を試みた。

まず第1に、上記の3つの観点の使用頻度について述べると、モディフィケーションについてはNSがNNSの2倍、使用比率では2.7倍であるのに対し、クエスチョンはNNSがNSの1.1倍で、フィードバックはNNSがNSの1.5倍である。それぞれ3つの観点の使用はそれぞれの使用頻度に応じて効果も発揮されている。つまり、クエスチョンとフィードバックについては指導技術に関する事項であり、指導技術の訓練次第で上達可能な側面である。モディフィケーションは、ネイティブ・スピーカーとしての言語能力に関する事項である。当然のことながら、モディフィケーション能力に関しては、わずか2年しか指導経験のないNSが14年のベテランNNS教師よりもはるかに勝っている結果が出た。Corder(1981)が『モディフィケーションは、母語話者が非母語話者に与える言語の調整や適応であり、成人母語話者だけが習得している能力である。したがって、母語話者の言語能力の範囲に達している非母語話者だけが発話の調整が可能である』と指摘している。

この研究の結果が Corder の指摘を反映している。NS は無意識に相手の言語能力に応じて修正ができるが、NNS は意識して修正をする必要がある。この意識的な修正が NNS の修正を効果的なものにするのである。

第2に、Richards and Lockhart (1994) の指摘のように、モディフィケーションを行うことが教師の指導や指示が学習者に理解しやすくなるようにするための方略になっている。この研究結果が授業中の発話の抜粋を通して、彼らの指摘を確かなものにしていく。つまり、教師は学習者が教師の発話を理解できないときに、理解しやすく修正を加え、その修正が学習者の理解を促進し、応答を引き出し、発話の産出にまで及んでいる。

第3に、NNS よりも NS に顕著な特徴は、同じ意味をなす別の言語構造や語彙や表現を付け加え、言語表現を豊かにすることによって理解を深めようとしている。これは学習者のプロダクション(コミュニケーションの誘発)にとっても有効である。

## 7 終わりに(今後の課題)

本研究は、言語教室での教師発話の重要性について述べてきた。教師発話のモディフィケーションを中心に調査・分析を行ったが、問題点が少なくとも1つある。教師の指導経験や言語能力の違いによって、研究結果にそれぞれ差異が生じる。本研究の NNS 教師はある程度修正能力があるが、大半の NNS 教師は修正能力が少ししかない。指導の際に母語である日本語に頼っている。本研究は被験者が2人だけなのでパイロット研究としては価値のあるものであろうが、結果を一般化するのは難しい。そこで、今後の課題とし

て、次の3つのことが求められる。

- (1) もっと多くの NS 教師のティーチャー・トークを集積し、モディフィケーションの体系化を図る。
- (2) 教師の発話調整の過程がいかに関与者の発話産出に影響を及ぼすかの研究。
- (3) ティーチャー・トークの機能を高めるノンバーバルの側面の研究。

結論として、本研究は目標言語(英語)を通して英語教育を行う際に、モディフィケーションは効果的な指導方略であり、日本の英語教室において不可欠な指導方略である。今日、英語教師にとって英語を用いて英語教育を行うことが求められている。そのためには、教師発話が学習者に理解されないとき、発話の修正(モディフィケーション)能力が強く求められるであろう。まずは語彙の修正のための具体的な指導方略の試案を作成中である。さらに授業で実践し、その効果を実証していきたい。

最後に、本研究に取り組むにあたり、次にあげの方々のご協力を得た。こ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ったと確信している。温かく励ましてくださった羽鳥博愛先生(文京女子短期大学副学長・東京学芸大学名誉教授)、的確かつ貴重なご指導、ご助言をくださった大学院時代のゼミ教官の田中正道先生(広島大学外国語教育センター教授兼兵庫教育大学教授)、授業のビデオ収録に快く応じてくださった稲岡章代先生(姫路市立神南中学校教諭)、Ms. Jacquie(姫路市外国人指導助手)、そしてこのたびの研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と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

(\*は本文中に引用したものを示す)

- Adamson, R. (1993). What teachers say: language use in the primary classroom. *Language Learning Journal*. 8. 8-11.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. Longman.
- Allwright, D., and Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Andersen, R. W. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Newbury House.
- Bailey, K. M. and Nunan, D. (eds.) (1996). *Voice From the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- \*Banbrook, L., and Skehan, P. (1989). Classroom and display questions. In Brumfit, C., and Mitchell, R. (eds.). *Research in the Language Classroom*. Modern English Publications.
- \*Brock, C. A. (1986). *The Effect of Referential Questions on ESL Classroom Discourse*. TESOL Quarterly. 20. 1. 47-59.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Role of Fluency and Accuracy*. Cambridge University Press.
- Brumfit, C., and Mitchell, R. (1990). *Research in the Language Classroom: ELT Documents 133*. Modern English Publications.
- Byrne, D. (1987). *Techniques for Classroom Interaction*. Longman.
- \*Chaudron, C. (1988). *Second Language Classroom: Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.
- \*Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. Edward Arnold.

- \*Corder, S. P. (1981). Formal Simplicity and Functional Simplification in Second Language Acquisition. In Roger, W. Andersen(ed.), *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Newbury House.
- Day, R. R. (1986). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Newbury house.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. Longman.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Prentice Hall.
- \*Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Basil Blackwell.
- \*Ferguson, C. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk, and pidgins. In D. Hymes(ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge University Press.
- \*Ferguson, C. (1975). Anthropological Linguistics. 17. 1-14.
- \*Ferguson, C. (1977). Baby Talk as Simplified Register. In C. E. Snow and C. A. Ferguson(eds.), *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge University.
- Ferguson, C. (1982). Simplified Registers and Linguistic Theory. In Loraine Obler and Lise Menn(eds.), *Exceptional Language and Linguistics*. Academic Press.
- Ferguson, C., and De Bose, C. (1977). Simplified registers, broken language and pidginization. In A. Valdam (ed), *Pidgin and Creole Linguistics*. Indiana University Press.
- \*Freed, B. F. (1980). *Talking to Foreigners versus Talking to Children: Similarities and Differences*. In Scarcella, R. C. and S. D. Krashen (eds.) *Research in Second Language Acquisition*. Newbury House.
- \*Gaies, S. J. (1977). *The Nature of Linguistic Input in Formal Second Language Learning: Linguistic and Communicative Strategies in ESL Teachers' Classroom*. In Brown, H. D., C. A. Yorio, and R. H. Crymes (eds.) *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. 204-212. TESOL.
- Gass, S. M., and Madden, C. G. (1985). *Input Second Language Acquisition*. Heinle & Heinle Publishers.
- \*Gass, S. M. and Varonis, E. M. (1985). *Variation in Native Speaker Speech Modification to Non-native Speakers*. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 7. 37-58.
- Genesee, F. and Upshur, J. A. (1996). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge University Press.
- Harel, Y. (1992). Teacher Talk in the Cooperative Learning Classroom. In C. Kessler(ed.), *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Prentice Hall.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Ishiguro, T. (1987). Adjusted and Non-adjusted in Input English Language Teacher Talk. *Kanagawa University Language Research 10*: 137-166.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Kam-yin Wu. (1993). Classroom Interaction and Teacher Questions Revisited., *RELC JOURNAL*, VOL. 24 NO. 2 49-68.
- Krashen, S. D., and Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press.
- \*Long, M. H., and Sato, C. J. (1983). *Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions*. In Seliger, H. W. and M. H. Long (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Newbury House.
- Malamah-Thomas, A. (1987). *Classroom Interaction*. Oxford University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lesson: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- \*Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classroom: A guide for teacher-initiated action*. Prentice Hall.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- Nunan, D., and Lamb, C. (1996). *The Self-Directed Teacher*. Cambridge University Press.
- Omaggio, A. (1986). *Teaching Language in Context*. Heinle & Heinle Publishers.
- Patil, B. P. (1994). Strategies of "Teacher Talk", *JRAL*, VOL. XXXII. 154-168.
- Richard-Amato, P. A. (1988). *Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom, From Theory to Practice*. Longman.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press.
- \*Richards, J. C., and Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., and Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press.
- Seliger, H. W., and Long, M. H. (1983). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Newbury House.
- Sinclair, J., and Brazil, D. (1982). *Teacher Talk*. Oxford University Press.
- Sinclair, J. and Coulthard, M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a general theory*. Oxford University Press.
- Spratt, M. (1994). *English for the Teacher*. Cambridge Teacher Training and Development.
- van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Longman.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum*. Longman.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge Teacher Training and Development.
- Wong-Fillmore, L. (1985). When does Teacher talk work as input? In S. Gass and C. Madden(eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House.

# 生徒にとって意味のあるコミュニケーション活動と 継続したゲーム指導の展開

研究協力者：東京都／桜丘女子中学高等学校教諭 船越貴美  
 “ ALT Maya Gingery  
 筑波大学附属中学校 ALT Jonathan Williams

東京都／桜丘女子中学高等学校教諭

平原 麻子

資料：p. 103—p. 105

## 1 はじめに

昨今、英語教育関係の文献を読み「コミュニケーション能力」という言葉に出会わないことはない。「国際化の進展など社会の変化に主体的に対応できる能力や創造性の基礎を培うとともに、生涯学習の基礎を培う」ため「思考力、判断力、表現力等の育成を重視」するという新しい学力観（文部省 1993）のもと、「コミュニケーション能力を育成すること」が我々教員に課された使命となり、授業目標となっている。

では、どのようにすればこの目標を達成することができるのだろうか。

伊東（1994）はこれからの教室活動を論じる中で、『使うために』学ぶ発想から『使いながら』学ぶ発想への転換」ということに触れている。例えばこれは、近年注目を浴びている task-based といわれる諸活動に反映されるであろう。ディベート、インタビュー、ロールプレイなどである。各種ゲームもこの中に含まれる。これらの活動に共通することは、目標言語を使って何かを達成する点、すなわち、生徒はおのずと意味のあるコミュニケーション活動を行うことになる点である。

これら諸活動の中でも、ゲームは手軽に利用でき、生徒も楽しみながら参加できるため、授業にとり入れやすい。反面、ゲームは子どもだましである、楽しいだけで力がかからない、一過性のものだ、といった批判も多くある。しかし、木村（1995）の報告にもあるように、ゲーム活動は「楽しさと効果の相関係数」が、生徒においては「.54」という高い結果が得られていることから、使い方を考慮すれば十分活用の可能性がある」（p. 139）と考えられる。

Gunterman（1980）は言語教育で行われるコミュニケーション活動を、「present reality」への近さに応じて8つのランクに位置づけしている。それによれば、最も高い位置には classroom exchanges、最も低い位置には games が置かれている。ちなみに、role-playing と simulations が games について低い位置づけをされている。

しかし、留学生または移民のための ESL 教育と違い、日本で英語を学ぶ限りにおいて、生徒は教室外で英語に触れる機会や英語を使うべき必然性を持っていない。Nunan（1989）は教室内で行われる活動について、「実社会でやらねばならないこととはかけ離れた活動もあるかもしれない。しかしそういった活動にも意味はある。学習者はその活動を行ううえで、実社会で役に立つスキルを要求されるのであるから」（p. 60: 筆者訳）と言っている。

たとえゲーム活動であっても、教室内に生徒にとって意味のある文脈を作り上げることにより、コミュニケーションに対する意欲を高め、また、その活動を行うことで実社会において役に立つスキルも身につけられる。そのような授業展開が可能ではなからうか。

本研究は、長期間ゲーム活動を授業に組み入れ、それが生徒のコミュニケーション能力にどのような影響を及ぼすかを考察するものである。この授業実践は、2年間にわたって行われた。

## 2 研究の目的

### 2.1 授業実践の目的

授業の ice breaker として、またはある一定の文法事項の定着を図っての単発的なゲーム活動はよく行われているだろう。本研究では、前項に述



べたようなゲーム活動のさらなる可能性を探り、実際の生活場面で機能できるようになることをめざした長期にわたるゲーム活動を考えた。

授業における目標は、次の2点である。

- ① 生徒が積極的にコミュニケーションしようとする態度を育成する。(情意面での効果)
- ② 実際に英語で機能できる能力を身につけさせる。(技能面での効果)

## 2.2 調査研究の目的

- ① 初年度に行う授業実践では、事後のアンケート調査により、生徒に好まれるゲームのタイプを探る。
- ② 第2年度に行う授業実践では、
  - 1) 実践の事前と事後にアンケート調査を行い、生徒にとって楽しく役に立つゲームはどんなものか、および、ゲームは情意面にどのような影響を与えるか、を探る。
  - 2) 実験群と統制群を作り、事前と事後にオーラルテストを実施して、その結果から技能面での生徒の変化を測定する。

以上の方法によって、ゲーム主体の授業の効果について総合的に考察する。

## 3 ゲームをとり入れた授業実践 I

- (1) 対象 国立中学校男女生徒約 200 名  
1 クラス各 40 名
- (2) 授業形態 イギリス人 ALT とのチームティーチングによる授業 (週 1 回)
- (3) 期間 1995 年 10 月～1996 年 3 月
- (4) 授業の進め方

この年は週 1 回 50 分の授業時間中に次の 2 つの活動を継続して行った。

ア. 4 人グループ (女子 2 名, 男子 2 名) で行う日本の文化紹介

イ. 「英国旅行」をテーマにしたコミュニケーションゲーム

これらの活動のうち、イのねらいは、日常的なコミュニケーション場面を題材としたゲームに主体的・創造的に参加し、英語を使って機能できるようになること、であった。ゲーム活動に割り当てられた時間はおよそ 20 分である。

### (5) ゲームの内容

ALT がイギリス人であったため、半年間のテーマを「英国旅行」とし、旅行中に遭遇しそうないろいろな場面をとり上げてゲーム活動を行

った。

resource book としては、Hadfield (1984) を使用した。

ゲームは全部で 13 回実施できた。最初の 3 回の授業は、クラス全体でゲームをすることに慣れ、自己表現ができるようにするための、いわばウォーミングアップになるようなゲームを行った。その後の 10 回の授業では順次本格的に、旅行者になったり、イギリスに住んでみたりするゲームを行った。

また、進度の関係で時間の余裕があるクラスでは、グループ対抗で行うクイズショーや野球ゲームを行った。これら 2 つは ALT の発案によるオリジナルのゲームである。

### (6) ゲーム活動の手順

- ① ハンドアウトを配り、その日のゲームで使う表現と語彙を ALT とともに練習する (資料 1 (p. 103))。
- ② 日本語による、ゲームの目的とルールの説明。
- ③ ゲーム活動。
- ④ 結果を報告させるなどのまとめの活動。

### (7) 結果

半年間の活動を終え、生徒へのアンケート結果から、好まれるゲームと好まれないゲームの傾向がわかった。好まれるゲームの特徴は、  
\*自分の好きなように内容を決めたり行動したりできる

\*気楽にできる

\*意外性がある

\*役に立ちそう

などであった。反対に、好まれないゲームの特徴は、

\*ルールが複雑過ぎる

\*目的がはっきりしない

\*いかにもやらされているという感じがする

\*単純すぎる

などであった。

以上をふまえると、生徒の自主的な取り組みを期待できるゲームの要素として、次のような点が重要と考えられる。

ア) 学習者の自由裁量にまかされている部分  
が大きい。

イ) ルールがわかりやすい。

ウ) ぜひ知りたくなるような未知の情報が含まれている。

エ) 実際に使えて役に立ちそうな表現や語句がちりばめられている。

こういった点を考慮に入れ、第2年度の実践に取り組んだ。

#### 4 ゲームをとり入れた授業実践Ⅱ

- (1) 対象 私立女子高等学校3年生 94名  
(1クラス, 46名および48名)
- (2) 授業形態 アメリカ人ALTとのチームティーチングによるオーラルコミュニケーションAの授業(週2時間)
- (3) 期間 1996年9月~12月
- (4) 授業の進め方とゲームの内容

2時間で1クールと考え、各週ごとに1つのトピックをとり上げた。テーマは「アメリカに住む」である。1時間目に背景知識や基本語彙・基本表現の学習、2時間目にゲームを中心としたコミュニケーション活動、という流れである。具体的なトピックとゲームの内容については、表1にまとめた。行事などの影響で、実施できたゲームの数は9にとどまった。なお、表のうち( )に入っているゲームは、直接その週のトピックとは関係のないものである。ゲームを行う時間の活動手順は、授業実践Ⅰに準じる。使用教科書は P. Viney et al. (1993) を中心とし、その他のものも適宜利用した。(「参考文献」(p.102) 参照)

#### 5 授業実践Ⅱにおけるゲーム活動の効果

##### 5.1 アンケート調査の結果

9月の第1週と12月の第1週にそれぞれアンケート調査を行った(資料2A, 2B (p. 103,

104))。調査項目は多岐にわたるが、その中から本研究に関連のある部分について述べる。

##### 5.1.1 ゲーム活動が情意面に与える影響

事前と事後のアンケートでそれぞれ「もし明日からアメリカで生活することになったら、自分はどうなると思いますか」という質問を行った。答えの選択肢は「a. まあ普通に生活できると思う」「b. いろいろ苦労して大変だろうけど、そのうちなんとかなると思う」「c. 不安ですぐに日本に帰りたくなると思う」「d. アメリカで暮らすなどということは絶対したくない」の4つである。これは、未知の文化に囲まれ、英語を使ってコミュニケーションをしなくてはならないことに対してどのような気持ちを持っているか、という情意面を調べるためのものである。

結果は、図1のようになった。

この結果から、未知の文化で暮らすことになっても「まあなんとかなる」と考えている者がもともと多かったが、事前より事後にその数がさらに増えたことがわかる。ゲーム活動を通して英語でのコミュニケーションにある程度の自信をつけてきた者がいたと言えよう。ただし、ゲーム中心の授業だったので自信がついた、と断定することはできない。

また、事後アンケートでの「ゲームをやってみて、英語でのコミュニケーションに自信がつけましたか」という質問に対しては、図2のような結果が得られた。

「少しいた」という答えが4分の3弱を占める。反面、「ぜんぜん変わらない」という者が4分の1である。どのような形態でもオーラルコミュニケーションの授業を受ければ同じような結果は

表1 授業の流れ

週	トピック	ゲーム	学習のポイント
1	家族	Family Game	家族について話す
2	電話	Telephone Game	電話のかけ方
3	買い物	Shopping List	度量衡と買い物
4	休日の過ごし方	Making Arrangements	人を誘う・受ける・断る
5	Los Angeles	Mapping LA	LAについて知る
6	旅行	Making Itinerary	旅行計画作り
7	ホテル	Looking for a Hotel	ホテルの予約
8	道案内Ⅰ	(Spelling Bee)	位置関係・場所の表し方
9	道案内Ⅱ	Treasure Hunt	目的地に行く
10	クリスマス	(Songs)	復習

図1：もし明日からアメリカで生活することになったら、自分はどうなると思うか。

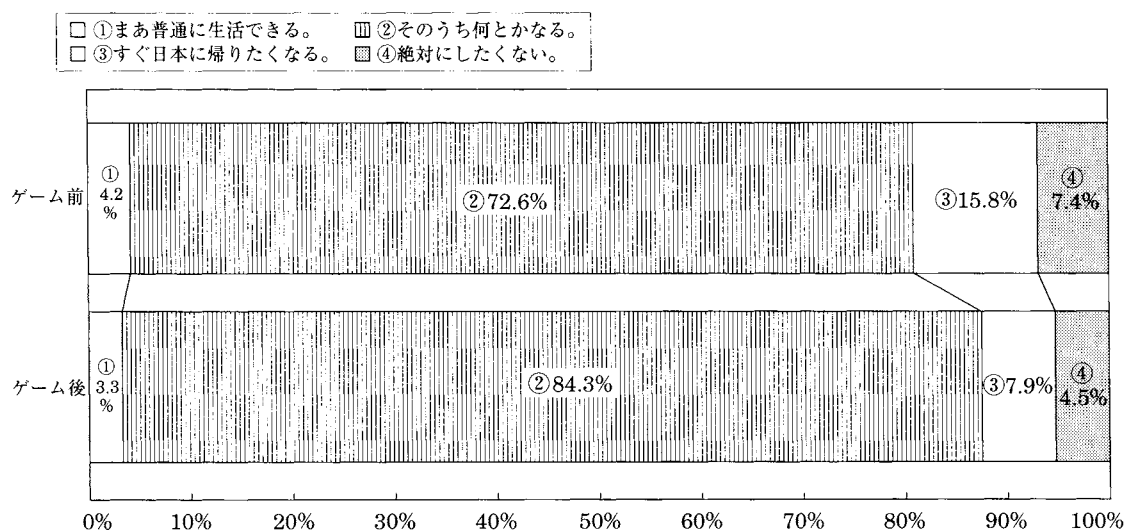
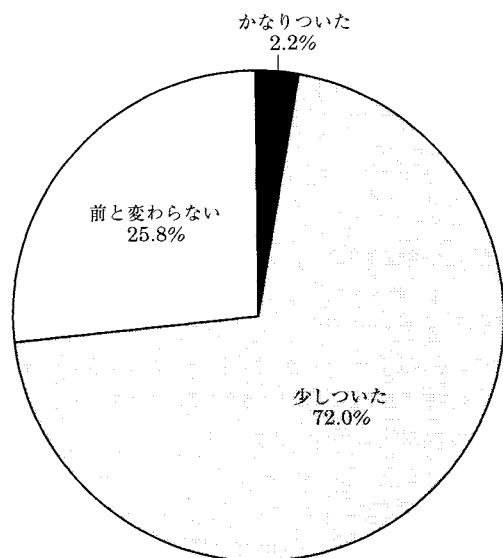


図2：ゲームをやってみて、英語でのコミュニケーションに自信がついたか。



予想される。よって、この結果からゲーム中心の授業の効果が高いとは言えないが、少なくとも悪い影響を与えることはないと言ってよいだろう。

### 5.1.2 楽しいゲームと役に立つゲーム

事後アンケートで各ゲームに対する生徒の反応を、「役に立つ」と「楽しい」の2つの観点から評価させた。それぞれ、「とても役に立つ」「少し役に立つ」「役に立たない」、「とても楽しい」「少し

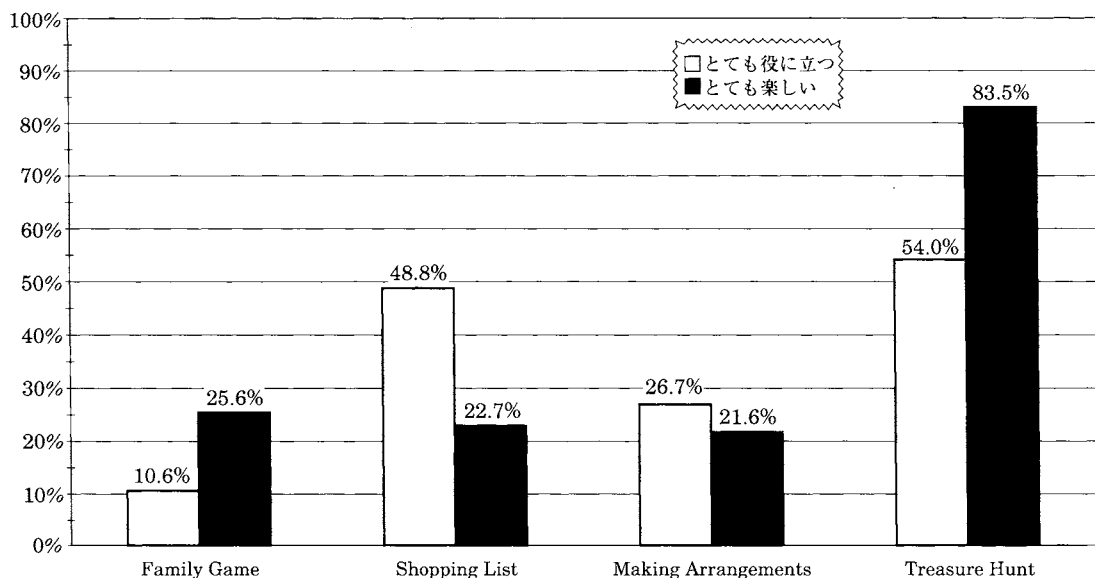
楽しい」「楽しくない」の3段階評価である。

集計結果の中から「とても楽しい」と「とても役に立つ」の関連について考察する。この2つの要素に関して代表的なパターンを持つ4つのゲームをとり上げ、図3にまとめた。

まず、Treasure Huntを除くすべてのゲーム（この図に載せなかったものも含めて）は「とても楽しい」と思った者が20～30%の間に位置していた。それに対して「とても役に立つ」と感じる度合いは様々である。あまり評価が高くないFamily GameはWhere do you live?とかWhat's your father's name?といった質問をしながら自分の家族を見つけるという活動なので、意外性は高く十分楽しめるものの、実際の生活でどういときに使うのかという点で魅力がなかったであろう。反対にShopping Listは実際の買い物に直結する表現を練習するため、「使える!」という気持ちが強くなり起こったものと思われる。

「楽しい」と「役に立つ」の両面で高い評価を得たTreasure Huntは、筆者とALTで協力して作った校内宝物探し大会である。宝が隠された秘密の場所を見つけるゲームになっている。道案内の表現をふんだんに使い、途中何か所かでワークシートの質問に答える、というオリエンテーリング形式をとり入れた(資料3(p.104))。無事宝を探し出すとごほうび(キャンディー類)が出るため、生徒は非常にやる気をかきたてられたようである。

図3：ゲームに対する評価



このように同じゲーム活動でも、「楽しい」と「役に立つ」の2つの要素の度合いは様々であることがわかる。ゲームを利用するには、なるべく両方の度合いが高いゲームの研究開発に努めなければならない。

## 5.2 オーラルテストの結果

### 5.2.1 オーラルテストの手順

#### (1) 対象

実験群：筆者のクラスからランダムに選んだ21名の生徒。

統制群：他教員による教科書中心のOCAクラスからランダムに選んだ20名の生徒。

#### (2) テスト時期

プリテスト：9月末

ポストテスト：12月初頭

#### (3) テスト材料

プリテスト：3コマ漫画（資料4A (p.104)）

ポストテスト：4コマ漫画（資料4B (p.105)）

#### (4) テストの方法

- LL教室で録音用テープをセットさせる。
- 漫画を配り、考える時間を1分間与える。
- 合図とともにその漫画のストーリーを話させ、それをテープに録音させる。

#### (5) 評価の方法

ALT（アメリカ人、日本での教授歴2年）に

頼み、各テープを表2のように、3つのポイントについて5段階で評価してもらった。すなわち15点満点の評価である。

表2 オーラルテストの評価基準

① fluency	5	4	3	2	1
② intelligibility	5	4	3	2	1
③ attitude	5	4	3	2	1

①は「発話のなめらかさ」、②は「発話のわかりやすさ」、③は「コミュニケーションしようとする意欲」を測るものである。

なお、ALTの採点時には、テープの順番を統制群と実験群を取り混ぜたランダムなものとし、予断が働かないようにした。

### 5.2.2 測定結果

前項の手順に従って行ったプリテストの結果は表3のようになり、まず、この2つのグループを実験に使うてよいか調べるためにF検定を行った。

表3 プリテストの結果

	df	平均点	標準偏差	分散	F比
実験群	20	8.24	1.89	3.57	1.74
統制群	19	7.5	1.43	2.04	

F比1.74という数字は、5%水準に必要な2.155に達しない。また、これは片側検定であるため、両側検定にすれば10%にも達しないことになる。

この結果、2つのグループの分散に差があるとは言えず、実験に使うことが可能であることがわかった。また、このデータに対するt検定の結果、実験群のほうがコミュニケーション能力の高い傾向にあることもわかった。(片側検定:  $t(39) = 1.37, P < .10$ )

次に、ポストテストの結果は表4のようになった。この結果から、2つのグループの成績に有意な差があるかt検定を行った。

表4 ポストテストの結果

	平均点	標準偏差	分散	t値
実験群	8.76	1.67	2.79	1.92*
統制群	7.8	1.43	2.04	

\* $p < .05$  (片側検定)

この結果、実験群のほうに5%の有意差でコミュニケーション能力の伸長が認められた。

2つのグループにおける各項目別の平均点(それぞれ5点満点)の推移は表5、6のとおりである。

表5 実験群における各項目別の平均点

	fluency	intelligibility	attitude
プリテスト	2.71	2.67	2.86
ポストテスト	2.9	2.86	3.0

表6 統制群における各項目別の平均点

	fluency	intelligibility	attitude
プリテスト	2.2	2.7	2.6
ポストテスト	2.4	2.55	2.85

この結果から、2つのグループの差がintelligibilityに表れていることがわかる。すなわち、実験群ではintelligibilityのポストテストの結果が向上しているのに対し、統制群では低下している。統制群でポストテストの平均点が落ちている理由としては、課題が3コマ漫画から4コマ漫画になり、内容もより複雑になったため、対応が難しかったものと考えられる。それに対して実験群では、長さや内容の複雑化にもかかわらず平均点が上がっている。このことは、相手に英語で何かを伝えようとするときの言葉の選び方や談話構成能力、文生成能力などにおいて、実験群のほうに能力の伸長があったためと推測される。

### 5.2.3 測定結果に関する考察

上記の測定結果より、次のことが言える。

(1) 4か月にわたる授業実践の前後において、実

験群の生徒は統制群の生徒よりもともとコミュニケーション能力がやや高かった傾向はあるものの、ポストテストの結果には明らかな有意差が見られた。このことは、ゲーム中心の授業がある程度の効果をもたらしたことを示唆する。

(2) 実験群の生徒は特に、相手にわかりやすく情報を伝える技術(intelligibility)において目立った伸長を見せた。このことは、ゲーム中心の授業によって談話能力や文法能力が促進される可能性を示す。

(3) 反対に、発話のなめらかさ(fluency)、およびコミュニケーションしようとする意欲(attitude)には、統制群と実験群の間に目立った違いは見られなかった。これらの要素にはゲーム中心の授業が特に関与していない、と考えられる。

もちろん、これらの結論を安易に受け入れることはできない。教授者要因(必要以上に教授者が力を入れて授業をしていた可能性)や生徒側の心理的要因(たまたまそのクラスがゲームを好む生徒が多かったため熱心に取り組んだ可能性)などの変数は統制できていない。また、「漫画を見てストーリーを話す」というテスト形式がほんとうにコミュニケーション能力を測るうえで有効か、という問題も慎重に検討されなければならない。テスト結果についても、今回は1人のネイティブにしか判定をお願いできなかったが、本来は複数のネイティブによる判定結果を得、その相関を調べたうえで使うべきであろう。

さらにつけ加えれば、そもそもコミュニケーション能力の諸要素をどのように定義するか、という大きな問題が残る。今回は能力測定時に便宜的に、fluency / intelligibility / attitudeという項目を立てたが、これらが何を指すものであるかの操作的定義はできていない。

このように実験上の欠陥や課題は多く、さらに研究の精密さを高めていく必要がある。

## 6 終わりに

2年間にわたる実践を終えてみて、なにがなんでもゲーム活動、と推し進めたが、生徒の中にはそういう活動をいやがる者も必ず一定数いて、そういう生徒たちには大変迷惑をかけたと反省している。また、たまたま共学の国立中学校と私立女子校の高等学校で実践の機会を得たが、中学生と高校生、男子生徒と女子生徒では、精神的発達段

階やそれぞれの特性に応じて、効果のあるゲーム・楽しめるゲームには違いがあることを実感している。今回の報告ではそこまでの分析はできなかった。

今後とも、生徒にとって意味のある活動を念頭に置き、コミュニケーション能力に関する実践研究を進めていきたい。

最後に、筆者を日頃より叱咤激励して下さった岡秀夫先生（東京大学）と本研究の分析に貴重なご助言をくださった清川英男先生（和洋女子大

学）に深く感謝申し上げます。また、このような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方々に心から感謝の意を表します。

なお、各ゲームのやり方については詳しく述べることはできませんでしたが、興味をお持ちの方は筆者のホームページ

<http://www.sakuragaoka.ac.jp/shp96/shs2/hirahara/pfhiraj.htm>

をご参照いただければ幸いです。

## 参考文献

(\*は本文中に引用したもの)

- Brown, D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning—A teacher's guide to statistics and research design*. New York: Cambridge University Press.
- \*Gunterman, G. (1980). Factors in Targeting Proficiency Levels and an Approach to "Real" and "Realistic" Practice. *SSLA* 3(1): 34-41.
- Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- 原田昌明. (1991). 『英語の言語活動 WHAT & HOW』 東京: 大修館書店.
- 樋口忠彦. (1989). 『英語楽習—クイズ・ゲームからコミュニケーション活動まで』 東京: 中教出版.
- \*伊東治己. (1994). 「コミュニケーション活動とは」『英語教育』7月号, 東京: 大修館書店. 8-10.
- \*木村祐三. (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. 129-142.
- 北出亮. (1987). 『英語のコミュニケーション活動』 東京: 大修館書店.
- 清川英男. (1990). 『英語教育研究入門—データに基づく研究の進め方—』 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.
- \*文部省. (1993). 『中学校外国語指導資料 コミュニケーションを旨とした英語の指導と評価』 東京: 開隆堂.
- Montgomery, C. & M. Eisenstein. (1985). Real reality revisited: An experimental Communicative Course in ESL. *TESOL Quarterly* 19 (2): 317-334.
- 日本コミュニケーション学会. (1993). 『コミュニケーション論入門』 東京: 桐原書店.
- \*Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- 佐野正之他. (1988). 『言語活動を中心に—基礎能力をつける英語指導法』 東京: 大修館書店.
- 田中敏・山際勇一郎. (1989). 『新訂 ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法』 東京: 教育出版.
- Tomalin, B. & S. Stempleski. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- 《授業で使った教材》
- \*Hadfield, J. (1984). *Elementary Communication Games*. London: Nelson.
- Molinsky, S. J. (1988). *Express Ways I*. New Jersey: Prentice Hall.
- Nomura, Y. (1985). *Pinch & Ouch—English Through Drama*. Hong Kong: Lingual House.
- Nunan, D. (1995). *Atlas 2*. Boston: Heinle & Heinle.
- \*Vincy, P. et al. (1993). *Main Street*. New York: Oxford University Press.
- 《オーラルテストに使った材料》
- 田辺洋二他. (1994). *LAUREL Oral Communication A*. 東京: 三省堂.

資料

資料1: ゲーム時に配るハンドアウトの例

Making Arrangements

\* Vocabulary

movie, museum, concert, restaurant, disco, bowling alley, amusement park

\* Expressions

誘う

Can you/Would you like to come to 活動 with me on 曜日?

How / What about ~ing on 曜日?

↓

(EX.) going to Mr. Children's concert  
going bowling

受ける

I'd love to. →→→ When and where shall we meet?

Which movie shall we see? など

断る

I'm sorry I'm ~ing with 人名 on 曜日.

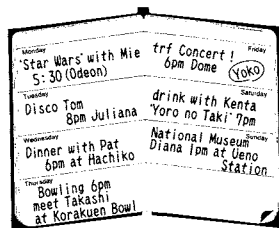
\* ゲームのやり方

1. あなたは手帳に1週間のスケジュールを埋めなくてはならない。ただし、1日に1人の人と1つのことしかできない。やることは自分で自由に決めてよい。Vocabularyにあがっているものを使ってよい。

2. Expressionsを使って、クラスの人と次々に約束をしていく。次のことを決めて手帳に書き込もう。

①活動の内容(何を見るか、どこにするかなども決める)

②待ち合わせの時刻と場所



資料2A: 事前アンケート

英語に関するアンケート

(編集部注: 解答欄・氏名欄は省略)

- あなたは英語(英語の授業ではありません)が好きですか。
  - とても好き
  - わりと好き
  - どちらともいえない
  - あまり好きではない
  - 大嫌い
- その理由を教えてください。
- あなたは英語の授業が好きですか。
  - とても好き
  - わりと好き
  - どちらともいえない
  - あまり好きではない
  - 大嫌い
- その理由を教えてください。
- 英語のどんな面を学びたいですか。(4つ以内で選んでください)
  - 文法
  - 発音
  - 読み物
  - 英文の書き方
  - 日常会話
  - スピーチ
  - 生活習慣
  - 英語圏の人々の考え方
  - その他
- 英語を使って何がしたいですか。(4つ以内で選んでください)
  - いい成績をとる
  - 入試に受かる
  - 留学をする
  - 英語を使った仕事をする
  - インターネットを利用する
  - 英文の雑誌や新聞を読む
  - 映画を字幕なしで楽しむ
  - 外国人の友達を作る
  - 文通をする
  - 外国旅行をする
  - 海外に住む
  - その他
- 中学校6年間の英語の授業でいろいろなことをやっ

と思いますが、その中で役に立ったことはなんですか。具体的に教えてください。

\*英語が第1言語である国は世界中にたくさんありますが、現在桜丘にいらっしゃるネイティブスピーカーの先生方は、8人中7人がアメリカの方です。やはり私たち日本人に身近な英語国といったらアメリカかもしれませんね。そこで、

- もし明日からアメリカで生活することになったら、自分はどうなると思いますか。
  - まあ普通に生活できると思う
  - いろいろ苦労して大変だろうけど、そのうちなんとかなると思う
  - 不安ですぐに日本に帰りたくなると思う
  - アメリカで暮らすなどということは絶対したくない
- 日本とアメリカを比べた場合、違うところはなんだと思いますか。
- 日本とアメリカを比べた場合、同じところはなんだと思いますか。

ご協力ありがとうございました。

資料2B: 事後アンケート

OCAに関するアンケート

(編集部注: 解答欄・氏名欄は省略)

2学期のオーラルの授業は、実際に英語を使ってみることを目的にしたゲームを多く取り入れながら行われました。プリントのファイルを見ながら授業内容を思い出しつつ、次の質問に答えてください。

- それぞれのゲームが、実際に英語でコミュニケーションするときどのくらい役に立ちそうか、選択肢を1つ選んで丸で囲んでください。
  - Family Game
 

とても役に立つ	少し役に立つ	役に立たない
---------	--------	--------
  - Telephone Game
 

とても役に立つ	少し役に立つ	役に立たない
---------	--------	--------
  - Shopping List
 

とても役に立つ	少し役に立つ	役に立たない
---------	--------	--------
  - Making Arrangements
 

とても役に立つ	少し役に立つ	役に立たない
---------	--------	--------
  - 旅行日程作り
 

とても役に立つ	少し役に立つ	役に立たない
---------	--------	--------
  - Looking for a Hotel
 

とても役に立つ	少し役に立つ	役に立たない
---------	--------	--------
  - スペリングコンテスト
 

とても役に立つ	少し役に立つ	役に立たない
---------	--------	--------
  - Treasure Hunt
 

とても役に立つ	少し役に立つ	役に立たない
---------	--------	--------
- それぞれのゲームをやってみて、どのくらい楽しくできましたか。
  - Family Game
 

とても楽しかった	少し楽しかった	楽しくなかった
----------	---------	---------
  - Telephone Game
 

とても楽しかった	少し楽しかった	楽しくなかった
----------	---------	---------
  - Shopping List
 

とても楽しかった	少し楽しかった	楽しくなかった
----------	---------	---------
  - Making Arrangements
 

とても楽しかった	少し楽しかった	楽しくなかった
----------	---------	---------
  - 旅行日程作り
 

とても楽しかった	少し楽しかった	楽しくなかった
----------	---------	---------
  - Looking for a Hotel
 

とても楽しかった	少し楽しかった	楽しくなかった
----------	---------	---------
  - スペリングコンテスト
 

とても楽しかった	少し楽しかった	楽しくなかった
----------	---------	---------

- とても楽しかった 少し楽しかった 楽しくなかった
- (8) Treasure Hunt
- とても楽しかった 少し楽しかった 楽しくなかった
3. ゲームをやってみて、英語でのコミュニケーションに自信がつけましたか。
- かなりついた 少しついた 前と全然変わらない
4. 授業中にとり上げたトピックの中から、よかったものにくつつても丸をつけてください。
- a. 家族の話 b. 電話のかけ方 c. スーパーでの買い物  
d. レジャーの過ごし方 e. 人の誘い方, 提案の仕方  
f. ロサンジェルス近辺 g. 道案内 h. クリスマスの歌
5. 4でえらんどもはそれぞれ何がよかったですか。  
[以前のアンケートと同じ質問をします]
6. もし明日からアメリカで生活することになったら、自分は  
どうなると思いますか。
- a. まあ普通に生活できると思う  
b. いろいろ苦労して大変だろうけど、そのうちなんとかなる  
と思う  
c. 不安ですぐに日本に帰りたくなると思う  
d. アメリカで暮らすなどということは絶対したくない
7. 日本とアメリカを比べた場合、違うところはなんだと思  
いますか。
8. 日本とアメリカを比べた場合、同じところはなんだと思  
いますか。

資料3: "Treasure Hunt" のワークシート

# TREASURE HUNT!

**DIRECTIONS: GROUP 1**

Follow the directions to find the treasure. Along the way, there are three (3) questions for you to answer. Please write down the answer. When you have found the treasure, return to the classroom to get your prize.

Good luck!

※※※※※※※※※※※※※※※※

- Go into the hall.  
Turn right and go straight.  
In front of the lockers, turn right.  
Go straight.  
Turn left at the end of the hall, go straight, turn right.  
Go straight ahead. On the left are some stairs.  
☐ Question #1—What is across from the stairs?

- Turn left and go down the stairs to the first (1st) floor.  
Turn left.  
Go straight. Turn right. Go straight ahead. At the end of the hall, go down the small stairs and through the door.  
☐ Question #2—Where are you?

- Turn left. Go straight ahead.  
Go to the second set of stairs on the left.  
Go up the stairs and stop. Turn left. Go past the lockers.  
Go straight ahead to the big brown door.  
Turn right and then turn left.  
Go up the stairs to the third (3rd) floor.  
Go straight ahead. In front of you is the toilet.  
Go through the toilet.  
Go up the stairs in front of you to the fourth (4th) floor.  
Open the door.  
☐ Question #3—What room are you in?

On the left is a small staircase. Go up the staircase.  
Turn left. It's on the left, on top of the table.  
**YOU CAN'T MISS IT!**

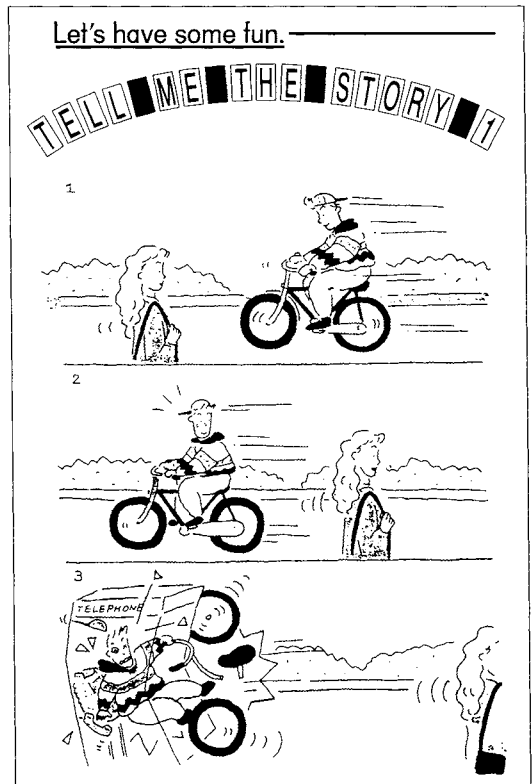
資料4A: プリテストワークシート

[英語で話してみよう] Part 1

\*これはテストではありません。どうぞ気楽に話してください。

1. テープインデックスに、クラス・番号・名前を書いてください。
2. テープのA面を上にして機械にセットしてください。
3. 録音状態において、先生が「始め」と言ったら、下の絵を見ながらどんな内容かを英語で話してください。
4. 3分後に先生が「やめ」と言いますから、そうしたら話すのをやめて、テープを止めてください。もし、早く話が終わった場合は、なんでもいいですから自分のことについて英語で話してください。ただし、自分の名前は言わないでください。
5. 最後にテープを巻き戻してください。

ご協力ありがとうございました。





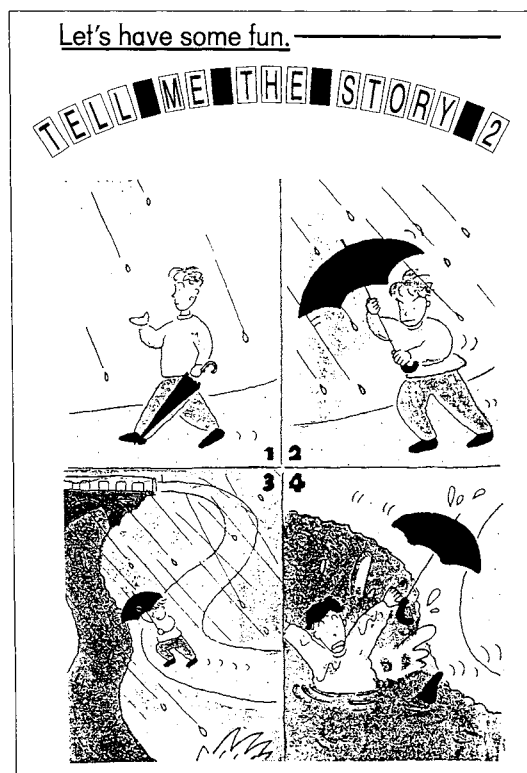
資料 4B: ポストテストワークシート

[英語で話してみよう] Part II

\*これはテストではありません。どうぞ気楽に話してください。

1. テープインデックスに、クラス・番号・名前を書いてください。
2. テープの A 面を上にして機械にセットしてください。
3. 録音状態において、先生が「始め」と言ったら、右の絵を見ながらどんな内容かを英語で話してください。
4. 3分後に先生が「やめ」と言いますから、そうしたら話すのをやめてテープを止めてください。もし、早く話が終わった場合は、なんでもいいですから自分のことについて英語で話してください。ただし、自分の名前は言わないでください。
5. 最後にテープを巻き戻してください。

ご協力ありがとうございました。



共同研究

## ポートフォリオによる自己評価法の工夫

研究協力者：埼玉県立上尾橋高等学校教諭 北郷 満  
 “ “ “ 栗田 靖  
 “ 川口東高等学校教諭 茂木恵美子  
 資料：p. 116～p. 117

代表者：埼玉県立上尾橋高等学校教諭

中山 厚志

### 1 主題設定の理由

高等学校では平成6年から教育課程が改訂された。その中で、教育課程の基準の改訂のねらいとして、

- ① 心豊かな人間の育成
- ② 自己教育力の育成
- ③ 基礎・基本の重視と個性を生かす教育の充実
- ④ 文化と伝統の尊重と国際理解の推進

の4点が示された。特に②は新しい学力観として、今回の改訂の大きなねらいとなっている。以前においては、学習は教師が生徒に教えるという要素が濃く、そのため生徒は教師に学ばされているという意識を少なからず持っていた。しかし、「自己教育力」という観点に立ったとき、生徒自らが学び、能力を育んでいくことが重要になってくる。生徒が学習課題に興味・関心・意欲を持ち、課題解決を行う。その過程で新しく発生した問題や、未解決の箇所を生徒自らが深めていくのである。

第15期中央教育審議会第1次答申においては、「自己教育力」を「生きる力」ととらえ、その中の1つとして、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」と位置づけている。

さて、このような考えに基づいた学習を進める際に、生徒が自ら理解度や達成度を適切に計るものさしと、それを支援するシステムが必要になってくる。中学校においては、すでに多くの教師が自己評価を積極的にとり入れながら、生徒が理解度や達成度を自ら把握するような授業作りを始めている。しかしながら、高等学校においては、そ

のような授業作りはほとんど行われず、知識を教え込み、その知識の多少を教師が評価する授業が依然として行われている場合が多い。

そこで、本研究では、主題を「ポートフォリオによる自己評価法の工夫」とし、21世紀を担う子供たちが、「自己教育力」を身につけ、「生きる力」を育むことができるよう、自己評価の方法および活用を体系的に研究することとした。

### 2 研究の方法

#### 2.1 基本的な考え方

##### 2.1.1 ポートフォリオについて

ポートフォリオは、なじみのうすい言葉である。“portfolio”の語義は、

“a collection of company shares and other investments that are owned by a particular person or organization” (CIDE)

である。教育にあっては、生徒が自分で行った学習成果物（試験、ノート、プリント、課題、発表のメモなど）を意味し、生徒と教師が共有できる情報である。そして、ポートフォリオを用いた自己評価とは生徒が学習成果物をファイルし、いつでも自分の学習過程を振り返り、その達成度を確認しながら、次の学習へと移ることができるものである。

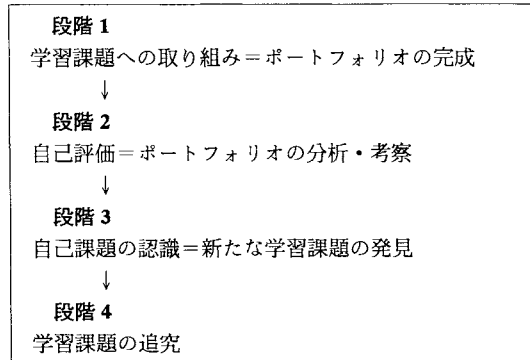
##### 2.1.2 ポートフォリオを使った自己教育力の育成

本研究実践のねらいは、ポートフォリオの自己評価を通して、生徒が自己教育力を身につけられるようになることである。

自己教育力について、松畑（1989）は「自分で問題を見だし、主体的に学習構想を練り、意欲を持って学習を進め、その結果を自分で評価し

て、それまでの自分を越えて、新しい自己へと自らを変えていく力」と定義している。この考えを踏まえ、自己教育力の育成につながる、ポートフォリオを使った自己評価の流れを図1のように設定した。また、各段階における視点と想定される教師の支援を以下のように想定した。

図1: 自己評価の流れ



#### 段階1

- ・視点: ポートフォリオの完成に向けて取り組む。
- ・教師の支援: 個々の生徒がポートフォリオの完成に向けて取り組むにあたって、問題を抱えていないか観察し、適宜助言する。

#### 段階2

- ・視点: 自分のポートフォリオについて、その完成度や自分の理解度を分析し、どのようにすればもっとよかったかを考える。
- ・教師の支援: ポートフォリオを評価する際の基準や材料を示す。

#### 段階3

- ・視点: 段階2で得られた自己評価をもとに、工夫すべき点や未解決の部分を明らかにする。そのうえで学習方法や学習内容について再構築する。
- ・教師の支援: 個々の生徒の学習課題が明らかになるように個別指導を行う。また、生徒が立案した学習方法や学習内容に助言を与えながら、必要に応じて追課題や資料を提供する。

#### 段階4

- ・視点: 自分で調べたり、教師に聞くなどして学習課題の解決に向けて努力する。
- ・教師の支援: 学習課題を解決するために、段階3で生徒が立てた学習方法や学習内容が有効的であるかを観察し、適宜助言を行

う。また、教師が提供した追課題や資料が活用できているかを観察する。

このような基本的な考えをもとに1年間授業実践を進めていくこととした。

## 2.2 研究の方法

### 2.2.1 本校の年間授業について

研究の方法を述べるにあたって、本校の特色を2つあげておく必要がある。

本校では、第1に、創立以来モジュール制という5学期制度を採用していることである。これは年間を5つの単位モジュールに分け、各モジュールごとに成績を出し、生徒が自分の達成度を、普通の3学期制よりも細かく把握できるようにしたものである。そのために各教科・領域の年間カリキュラムも、モジュールという単位によって計画される。

第2に、生徒1人1人を考えたきめ細かな授業を心がけていることである。そのため、各教科ともにプリントを用いた授業展開をしているので、生徒はそれぞれ各教科ごとに簡易ファイルを持ち、授業のプリントや課題などをファイリングしている。であるから、ポートフォリオを用いた自己評価までは至っていないものの、生徒自身がポートフォリオを管理するという下地ができています。

本研究でも、これら2つの特色を生かし、発展させる形での授業実践であることをつけ加えておく。

### 2.2.2 研究の方法

- ・高等学校の英語教師を対象に、評価に関連する基礎調査を行う。そして調査結果から、教師の評価観や自己評価に対する意識を考察し、本研究の自己評価システム構築の際の一資料とする。
- ・生徒がファイルを用いて、ポートフォリオをファイリングし、管理する。そして、すでに2.1.2で述べたような段階に沿って授業実践を行う。

## 3 実態調査の概要と考察

### 3.1 調査目的

調査は、

- ① 自己教育力の育成が求められる今日にあたって、英語教師がその目的達成のために日常の学習活動にどのように自己評価をとり入れているかを調査する。
- ② また、自己評価に対してどのような意識

を持っているかを調査する。  
を目的とし、本研究の成果が、今後の英語教師の  
実践に役立つようなものにするために、基礎調査  
として行った。

### 3.2 調査対象と調査時期

調査対象 埼玉県, 東京都, 神奈川県の公立  
高等学校 166 校  
調査時期 平成 8 年 5 月～8 月

### 3.3 調査結果

166 校のうち、平成 8 年 8 月までに回答いた  
だいた 91 校について集計したものである。

1. 貴校では日常の英語の授業に、生徒自身  
による自己評価をとり入れていますか。

- ア. はい (0 校)  
イ. いいえ (91 校: 100%)

3. (1 でいいえと答えた場合お答えくださ  
い) それはどうしてですか。(複数回答可)

- ア. どのように行ったらよいかわからない  
(28 校: 30.8%)  
イ. 評価として信憑性がうすい  
(33 校: 36.3%)  
ウ. 教員の評価とどう関連づけるかわから  
ない (31 校: 34.1%)  
エ. 本校では必要性が感じられない  
(31 校: 34.1%)  
オ. その他  
(17 校: 18.7%)

- ・自己評価より生徒への励ましが大事と  
考える
- ・自己評価は授業の生徒活動の 1 つとし  
て活用しているのみ
- ・考えたことがない
- ・日常的ではなく必要に応じて
- ・生徒が自分自身を評価できないと思う
- ・客観性に欠ける
- ・検討に値すると思う
- ・必要性をあまり強く認識していない
- ・時間が足りない

4. 貴校ではどのような評価材料をお使いで  
すか。(複数回答可)

- ア. 定期試験 (91 校: 100%)

- イ. 小テスト (78 校: 85.7%)  
ウ. 生徒が書いた授業ノートやプリント  
(71 校: 78.0%)  
エ. 発表や発言 (54 校: 59.3%)  
オ. 授業課題 (64 校: 70.3%)  
カ. 教師による観察 (53 校: 58.2%)  
キ. その他 (10 校: 11.0%)  
・出欠状況  
・オーラルテスト  
・生徒による相互評価

5. 自己評価は評価材料として必要だと思  
いますか。

- ア. 必要である (24 校: 26.4%)  
イ. 必要でない (21 校: 23.1%)  
ウ. わからない (46 校: 50.5%)

6. 自己評価は生徒の自己教育力の育成と関  
連があると思いますか。

- ア. あると思う (60 校: 65.9%)  
イ. ないと思う (5 校: 5.5%)  
ウ. わからない (26 校: 28.6%)

7. もし自己評価の体系的なシステムとその  
評価方法があったとしたら、自己評価を使  
いたいと思いますか。

- ア. はい (65 校: 71.4%)  
イ. いいえ (23 校: 25.3%)  
(無回答 3 校: 3.3%)

### 3.4 結果分析と考察

今回の調査でわかったことをいくつかに分類し  
て、分析と考察を行いたい。

#### 3.4.1 自己評価の採用実態

今回の調査でまず特筆すべきは、生徒の自己評  
価をとり入れているとする高等学校がまったくな  
いということである。その理由として、

- ① 評価としての信憑性がうすい
- ② 教員の評価とどう関連づけるかわから  
ない
- ③ 本校では必要性が感じられない

などが比較的高い数字を示した。また、その他  
の中では「自己評価よりも生徒への励ましが大事と  
考える」などの意見も見られるなど、自己評価と  
はどのようなものなのか理解されていないこと、

また採用されるに至っていないことを裏づける結果が出た。

### 3.4.2 教師の評価材料について

評価材料については、従来と変わらず、

- ① 定期試験
- ② 小テスト
- ③ ノートやプリント

などが上位を占めた。これらはポートフォリオとして活用されるべきもので、本研究の中でもとり上げているところである。これらは生徒の自己評価と密接に関わりを持ちながら評価材料とするのが望ましい。

### 3.4.3 自己評価の必要性について

「自己評価は評価材料として必要か」という質問に対して、「必要でない」が約23%、「わからない」が約51%であった。これは、自己評価への理解がうすいことのほかに、自己評価を教師が行う絶対評価との比較としてとらえ、実は自己評価はそうした性質のものではないことに気づいていないか、あまり認識されていないことの表れであると言えよう。教師は評価と聞くとすぐ成績に直結し、評定をつけるための材料と考える。自己評価をそのように考えるのなら、多くの教師が自己評価を不採用とするのもっともな話である。しかしながら、これは自己評価と教師による評価を同じ性質のものとして考えているために起こるのである。

多くの教師は各種試験、提出物、課題などを評価する際、どれくらいできればAか、Bか、Cかといったある種のものさしを持ち、それに従って生徒を評価している。これが日常教師が行っている従来の評価のしかたである。

それに対し自己評価は、学習前と学習後でどれくらい自分の理解に変化があったかを生徒自身が認識し、新たに目標を設定するための個人内評価である。生徒自らが自分の学習の歩みを振り返る手段であり、教師の行う評価とは性質を異にするものである。

### 3.4.4 自己評価と自己教育力の関連

一方、「自己評価と自己教育力の関連」を問うと「あると思う」と答えているのが約66%で、「ないと思う」がわずかに約6%である。前項で「自己評価が必要でない」とするものが約23%もあったのを

考えると、「関連がないと思う」ものの数字がもっと多くても不思議はない。非常に興味深い結果であるけれども、残念ながら、今回の調査ではこの部分の追調査を行うことができなかった。

### 3.4.5 総括

以上のことを総合すると、高等学校においては自己評価を行う土壌がほとんど培われていないという事実が明らかになる。一部の教師は、自己評価について興味を示している。しかし、その方法や理論が確立されていないため、学校として、もしくは日常の授業の中でとり入れられるには至っていないのである。

## 4 英語 I での具体的実践

### 4.1 題材と題材のねらい

使用教材：学校図書 Hello English I  
Lesson 6 “Singapore”

ねらい：シンガポールの概要と人々の生活について理解する。

### 4.2 実施学年

本校（県立上尾橋高校）の第1学年（7クラス）。

### 4.3 具体的実践

#### 4.3.1 課題学習

この課では、シンガポールの人々の生活を学ぶようになっている。生徒は、日本から比較的近く、古くから関係の深いシンガポールについて、知識や関心をあまり持っていない。そこで、導入の段階として課題学習を行わせた。

段階1：国家の概要や歴史、人々の生活について資料1(p.116)のような課題に取り組む。

段階2：自己評価表1(表1)で学習したあとのシンガポールへの理解度を測定するとともに、ポートフォリオの完成度を自己評価する。

表1：自己評価表1

課題学習（ ）について自分の理解度・知識度をチェックしよう。 【学習後】 A よく理解できた B だいたい理解できた C 少し理解できた D 全然わからなかった 【再学習後】 A よく理解できた B だいたい理解できた
---

C 少し理解できた  
 D 全然わからなかった  
**《チェックの方法》**  
 次のそれぞれの項目について  
 ・学習後の理解度・知識度を●でつける。  
 ・再学習後の理解度・知識度を○でつける。  
 ・●と○の間を斜線で塗りつぶすとそれがあなたの向上度です。

(1) 地理や歴史

D	C	B	A	わからなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(2) 行事や文化

D	C	B	A	わからなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(3) 人々のくらし

D	C	B	A	わからなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(4) 政治経済のしくみ

D	C	B	A	わからなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(5) 日本との関わり

D	C	B	A	わからなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(6) 日本との違いなど

D	C	B	A	わからなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

**【ポートフォリオの完成度】** 自分の調べた課題について自己採点しよう。自分のポートフォリオを4段階で評価するとどこに位置するか。

悪い	D	C	B	A	よい	自分で調べ足りなかった項目
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

CLASS NO. NAME

**段階3:** 自己評価表の各項目の「わからなかったこと」や「調べ足りなかった項目」をもとに、さらに調べたい内容を決める。そして、解決するために必要になる資料を、学習プラン表1(表2)を使って考える。このとき教師は質問なども適宜受けつけ、生徒が理解を深めることができるように気を配る。

表2: 学習プラン表1

課題		
わからなかったこと	調べることがら	必要な資料
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----

質問など:

**段階4:** 教師は、生徒自身がプランに沿って学習できるよう適宜助言指導を行う。そして、点検表1(表3)を使って、いつでも生徒が取り組みを自己点検しながら課題を進められるようにする。

表3: 点検表1

Aが進んでいる、Dが進んでいないを表す。進み具合に○をつける。

調べることがらなど	D	C	B	A
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----

調べられたことがら:

CLASS NO. NAME

そして、最初に調べたことと合わせて、理解度を段階2で用いた自己評価表1に再記入する。

このような過程を通して、生徒は課題学習を行い、自己評価により、不十分なところを適宜補いながら理解を深めていくことができた。

4.3.2 語法や表現の学習

単語や語法、表現をとり上げるとき、以前は教師が生徒にそれらを示して、学習させることが多かった。しかし、生徒の知識量は千差万別である。教師がとり上げたものをすでに知っている生徒もいれば、とり上げたものでは足りない生徒もいる。そこで、生徒が自分の知識量に合わせて、自ら学習課題を設定できるようにする必要がある。

図2: 発表例

**WORDS**

describe [diskráib]  
 意味: 述べる  
 用法: He described him as a househusband.

look after ...  
 意味: ...の世話をする  
 用法: It's your turn to look after the baby.  
 :  
 :  
 :

**段階1:** 教科書の単語や語法、文法などを生徒が自分で抜き出して課題を設定し、調べる。

**段階2:** 調べた内容を黒板を使って自主的に発表する。説明が足りないときは、他の生徒が発表したり、教師が説明したりして補足する。(図2)

表4: 自己評価表2

自分の理解度・知識度をチェックしよう。  
 [学習後]  
 A よく理解できた  
 B だいたい理解できた  
 C 少し理解できた  
 D 全然わからなかった  
 [再学習後]  
 A よく理解できた  
 B だいたい理解できた  
 C 少し理解できた  
 D 全然わからなかった  
 《チェックの方法》  
 次のそれぞれの項目について  
 ・学習後の理解度・知識度を●でつける。  
 ・再学習後の理解度・知識度を○でつける。  
 ・●と○の間を斜線で塗りつぶすとそれがあなたの向上度です。

(1) 単語の発音

D	C	B	A	わからなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(2) 単語や語句の意味

D	C	B	A	わからなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(3) 単語や語句の使い方

D	C	B	A	わからなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(4) 語法や文法

D	C	B	A	わからなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

【ポートフォリオの完成度】自分の調べた課題について自己採点しよう。自分のポートフォリオを4段階で評価するとどこに位置するか。

悪い	D	C	B	A	よい	自分で調べ足りなかった項目
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

CLASS NO. NAME

発表を参考に、自分の調べたことを補完する。そして自己評価表2(表4)を使ってポートフォリオを評価する。

**段階3, 段階4**は、学習プラン表1(表2)と点検表1(表3)を用い、課題学習と同様に進めた。

4.3.3 本文の内容を理解し、表現する学習

本文の要点を読みとり、自分の言葉で表現する活動を行う場合に重要なことは、生徒が「読む活動」から「表現する活動」への一連の流れの中で、どこでつまづいているのかを自分で知ることである。ここでは、ポートフォリオの自己評価を使いながら、自分のつまづきを発見し、学習を発

展させるための段階を示す。ただし、**段階3**からは学習プラン表1と点検表1を用いて、課題学習時と同様に進めたので、記述については割愛したい。

**段階1:** 内容理解と、表現について以下の3つの活動を順次行う。

- ・単語の発音やアクセント、文の抑揚などに気を配りながら音読する。
- ・文の意味や内容を考えながら、黙読・音読をする。
- ・要点をまとめ、自分の言葉で表現する。

表5: 自己評価表3

自分の取り組みをチェックしよう。  
 [学習後]  
 A よくできた  
 B だいたいできた  
 C 少しできた  
 D 全然できなかった  
 [再学習後]  
 A よくできた  
 B だいたいできた  
 C 少しできた  
 D 全然できなかった  
 《チェックの方法》  
 次のそれぞれの項目について  
 ・学習後に●でつける。  
 ・再学習後に○でつける。  
 ・●と○の間を斜線で塗りつぶすとそれがあなたの向上度です。

(1) アクセントや発音に注意して音読したか。

D	C	B	A	わからなかったこと・できなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(2) 文の意味を考えながら黙読・音読したか。

D	C	B	A	わからなかったこと・できなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(3) 本文全体の意味を考えながら黙読・音読したか。

D	C	B	A	わからなかったこと・できなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(4) 要点をつかみ、ノートにまとめられたか。

D	C	B	A	わからなかったこと・できなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

【ポートフォリオの完成度】自分の取り組みとまとめた要点について自己採点しよう。自分のポートフォリオを4段階で評価するとどこに位置するか。

悪い	D	C	B	A	よい	努力したい項目
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

CLASS NO. NAME

**段階2:** 自己評価表3(表5)を使って活動全体を振り返るとともに、ノートにまとめた要点を自己評価する。

5 オーラル・コミュニケーションBでの具体的実践

5.1 題材と題材のねらい

オーラル・コミュニケーションB(2単位)は、

1時間をALTとのチーム・ティーチングに、もう1時間をJTLのみのコミュニケーション・グラマーの授業にあてている。ここでは、チーム・ティーチングの聞く・話す活動の中で、ポートフォリオによる自己評価をどのように行うかという実践をとり上げる。

使用教材：自主教材“World Time”

(資料2, 3 (p. 116) 参照)

ねらい：口頭で表現された時間を聞きとることができるようになる。また、時間を口頭で表現できるようになる。

## 5.2 具体的実践

### 5.2.1 聞く活動を中心とした学習

チーム・ティーチングでは、ALTが作成したワークシートを使用している。生徒はそれをポートフォリオとして活用している。

段階1：ALTとJTLが授業課題(資料2)の1から9までの人物に関する会話を読む。(会話は資料3)

段階2：授業時間外に自己評価表4(表6)を使って、聞く活動の振り返りを行い、時間や場所が聞きとれているかなど、ポートフォリオの完成度を評価する。

段階3：学習プラン2(表7)を使って、自分の努力する点は何であるかを考える。そしてALTにどのように援助してもらえばよいか考察する。

段階4：点検表2(表8)を使って、学習効果が表れているかを点検する。また自己評価表4と照らし合わせ、自分の努力する点が改善されているかも併せて考察する。

表6：自己評価表4

自分の取り組みをチェックしよう。 [学習後] A よくできた B だいたいできた C 少しできた D 全然できなかった [再学習後] A よくできた B だいたいできた C 少しできた D 全然できなかった 《チェックの方法》 次のそれぞれの項目について ・学習後に●でつける。 ・再学習後に○でつける。 ・●と○の間を斜線で塗りつぶすとそれがあなたの向上度です。 (1) 単語のアクセントや発音に注意して聞くことが
--

できたか。

D	C	B	A	わからなかったこと・できなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(2) 文のアクセントやイントネーションに注意して聞くことができたか。

D	C	B	A	わからなかったこと・できなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(3) キーになる文を考えながら聞くことができたか。

D	C	B	A	わからなかったこと・できなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(4) 会話の場面や文章の概要を聞き取ることができたか。

D	C	B	A	わからなかったこと・できなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

【ポートフォリオの完成度】自分の取り組みと聞きとり課題について自己採点しよう。自分のポートフォリオを4段階で評価するとどこに位置するか。

悪い	D	C	B	A	よい	努力したい項目
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

CLASS NO. NAME

表7：学習プラン2

努力すること	
練習する文や部分	練習の方法
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
質問など：	

表8：点検表2

Aがうまくなっている、Dがうまくなっていないことを表す。  
 向上具合に○をつける。

練習している文や部分	D	C	B	A
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----

うまくなったことがら：

CLASS NO. NAME

### 5.2.2 話す活動を中心とした学習

段階1：ALTとJTLが時間に関する簡単な会話を行う。(会話は資料3)生徒はその会話を練習し、発表する。発表はビデオに記録する。



**段階 2:** 授業時間外にビデオを見ながら、自己評価表 5 (表 9) を使って、話す活動の振り返りを行い、会話の完成度 (この場合のポートフォリオはビデオ) を評価する。

表 9: 自己評価表 5

自分の取り組みをチェックしよう。

**[学習後]**  
 A よくできた  
 B だいたいできた  
 C 少しできた  
 D 全然できなかった

**[再学習後]**  
 A よくできた  
 B だいたいできた  
 C 少しできた  
 D 全然できなかった

**《チェックの方法》**  
 次のそれぞれの項目について  
 ・学習後に●でつける。  
 ・再学習後に○でつける。  
 ・●と○の間を斜線で塗りつぶすとそれがあなたの向上度です。

(1) 単語のアクセントや発音に注意して話すことができたか。

D	C	B	A	わからなかったこと・できなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(2) 文のアクセントやイントネーションに注意して話すことができたか。

D	C	B	A	わからなかったこと・できなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(3) 感情をこめて話すことができたか。

D	C	B	A	わからなかったこと・できなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

(4) 会話の場面や文章の意味を考えながら話すことができたか。

D	C	B	A	わからなかったこと・できなかったこと
-----	-----	-----	-----	-----

**【ポートフォリオの完成度】** 自分の取り組みと録画ビデオについて自己採点しよう。自分のポートフォリオを4段階で評価するとどこに位置するか。

悪い	D	C	B	A	よい	努力したい項目
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

CLASS NO. NAME

**段階 3, 段階 4** は、前項の学習プラン表 2 や点検表 2 を用いて進めたので、記述については割愛する。

**6 実践の効果について**

**6.1 自己評価の効果の調査**

実践の総括として、ポートフォリオの自己評価を通して、事前と事後で生徒の学習にどのように変化が見られたかを調査することとした。

**6.2 調査の方法**

実践前の第 2 モジュール (1 学期後半) と自己評価をとり入れた第 3 モジュール (2 学期前半)

にそれぞれ実施した小テストの得点を比較した。そして生徒の理解に影響を及ぼしたかどうかを考察した。実践後の小テストは **4.3.1** で行った箇所に関して出題した。ただし、双方のテストの問題は同数とし、内容と難易度も極力同じになるように配慮した。

調査母体は、本校の第 1 学年 7 クラスで、日頃の英語の理解度が下位、中位、上位の 3 領域に分類したものをを用いた。各クラスの各領域から 2 人を無作為抽出し、それぞれの領域 14 人ずつ、計 42 人とした。

また、**段階 4** の自己評価表 (表 1) で、ポートフォリオに対する取り組みの自己評価の段階値と得点の伸びも併せて比較することとした。

**6.3 結果**

結果は、表 10~12 のようになった。

表 10: 下位群

生徒	実践前	実践後	段階値	増減	生徒	実践前	実践後	段階値	増減
1	4	6	B	+2	8	2	4	B	+2
2	2	2	C	±0	9	2	4	C	+2
3	0	2	C	+2	10	2	8	A	+6
4	0	4	A	+4	11	6	8	B	+2
5	2	2	B	±0	12	4	8	B	+4
6	6	8	B	+2	13	2	4	A	+2
7	4	6	A	+2	14	4	6	B	+2

表 11: 中位群

生徒	実践前	実践後	段階値	増減	生徒	実践前	実践後	段階値	増減
15	4	6	B	+2	22	6	10	C	+4
16	6	8	A	+2	23	8	4	C	+4
17	8	10	A	+2	24	10	10	A	±0
18	2	8	B	+6	25	2	4	B	+2
19	0	6	A	+6	26	4	6	B	+2
20	4	8	B	+4	27	4	4	C	±0
21	4	8	B	+4	28	2	6	A	+4

表 12: 上位群

生徒	実践前	実践後	段階値	増減	生徒	実践前	実践後	段階値	増減
29	6	8	A	+2	36	4	8	B	+4
30	8	8	B	±0	37	6	8	A	+2
31	4	10	A	+6	38	6	10	B	+4
32	8	8	A	±0	39	8	8	C	±0
33	8	10	A	+2	40	10	10	A	±0
34	10	10	A	±0	41	8	8	B	±0
35	6	10	B	+4	42	4	10	B	+6

## 6.4 考察

### 6.4.1 ポートフォリオに対する取り組みの自己評価の段階値と得点の伸び

ポートフォリオによる自己評価をとり入れた学習への取り組みが、比較的良かった生徒（段階値 A, B）が+4, +6と点数が伸びている。このことから、学習の不十分な箇所や未解決の部分明らかにし、再学習に取り組めた生徒ほど、その学習効果が表れたことがうかがえる。

### 6.4.2 効果測定

事前と事後での各群の得点数値を t 検定 ( $p < 0.05$ ) で調べると、上位・下位群に比べ中位群に、高い有意差が見られた。また、上位群と下位群を比較すると、若干ながら下位群に有意差が見られた。このことから、実践のような自己評価をとり入れた学習は、日頃の英語学習であまり自信がない生徒にとって有効な学習方法であるということがわかる。自分のわからないところを放置せずに、常に解決しながら進むことができるこの学習方法は、そのような生徒にとって大きな助けになると言えるのではないだろうか。

## 7 終わりに

本研究は、21世紀を担う子供たちが、「自己教育力」を身につけることができるような授業の実践を目指した。そして、それを実現するためにポートフォリオによる自己評価をとり上げた。そのようにいうと真新しいものに感じるかもしれない

が、要は生徒がつづいた学習成果物をどのように使うかということである。

さて、高等学校で行った実態調査では、自己評価の方法や使い方について、英語教師から様々な意見や疑問を得ることができた。その中で、自己評価の方法や、自己評価をどのように「自己教育力の育成」に結びつけるのかがわからないという問題が多く寄せられた。この問題に対して、本研究は何らかの解答を与えることができたように思う。また、自己評価の方法と活用を体系的に示せたと思う。

この研究の実践過程で、授業中生徒が自分で学習課題を見つけ、その課題を解決していく姿を見ることができた。授業はそのほとんどを教師が教えるものだと思っていた者にとって、このような実践の機会を得られたことは大きな喜びであり、本当の学習の姿を実践できたように思えた。

最後に、このような貴重な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、協会のスタッフの皆様へ心から感謝の意を表したい。また、本研究に助言や資料をくださった埼玉県立北教育センター主任指導主事 斉藤直樹先生（現 埼玉県立常盤女子高等学校教頭）、文献の引用に快諾していただいた松畑熙一先生と研究社出版の方々、教科書“Hello, English I”の版元である学校図書、実態調査にご協力いただいた多くの学校と英語教師の方々に併せて感謝の意を表したい。

## 参考文献

(\*は本文中に引用したもの)

- Alderson, J. Charles. 他. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.
- Bialystok, Ellen. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Basil Blackwell.
- Brown, Gillian & Malmkjær, Kirsten & Pollitt, Alastair & Williams, John. (1994). *Language and Understanding*. Oxford University Press.
- Brown, H. Douglas. (1994). *Teaching by Principles*. Prentice Hall Regents.
- Brown, H. Douglas. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents.
- Brown, James D. (1996). *Language Programs*. Prentice Hall Regents.
- Brumfit, C. J. & Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- Byrne, Donn. (1987). *Techniques for Classroom Interaction*. Longman.
- Coleman, Hywel. (1996). *Society and the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Cook, Guy & Seidlhofer, Barbara. (1995). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Cross, David. (1991). *A Practical Handbook of Language Teaching*. Cassell.
- Dunn, Opal. (1984). *Developing English with Young Learners*. Macmillan.
- Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Finocchiaro, Mary & Brumfit, Christopher. (1983). *The Functional-Notional Approach from Theory to Practice*. Oxford University Press.
- Harrison, Andrew. (1983). *A Language Testing Handbook*. Macmillan.
- Hatch, Evelyn. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge University Press.
- Hatch, Evelyn & Lazaraton, Anne. (1991). *The Research Manual*. Heinle & Heinle.
- Heaton, J. B. (1990). *Classroom Testing*. Longman.
- Hedge Tricia & Whitney, Norman. (1996). *Power, Pedagogy, &*

- Practice*. Oxford University Press.
- Hughes, Arthur. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- 兵庫県神戸市教育委員会編. (1992). 『新しい学力観に基づいた評価と評価基準』.
- 石井敏. (1995). 「コミュニケーションを成立させる条件」『英語教育』9月号. 大修館.
- 影浦攻. (1992). 「外国語の指導と評価」『文部省中等教育資料』10月号.
- 影浦攻. (1993). 「外国語の指導と評価」『文部省中等教育資料』9月号.
- 金谷憲. (1990). 「オーラル・コミュニケーションを成功させるために」『現代英語教育』10月号. 研究社.
- 北出亮. (1986). 『英語のコミュニケーション活動』. 大修館.
- 小池生夫監修. (1995). 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』. 大修館.
- Kramsch, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. *The Natural Approach*. Alemany Press & Prentice Hall.
- Krashen, Stephen. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. Prentice Hall Regents.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lee, W. R. (1979). *Language Teaching Games and Contents*. Oxford University Press.
- Lynch, Tony. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford University Press.
- \*松畑照一. (1989). 『自ら学ぶ力を育てる英語授業』. 研究社出版.
- McCallum, George, P. (1980). *101 Word Games*. Oxford University Press.
- 文部省. (1992). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』.
- 文部省. (1992). 『高等学校外国語資料』「英語を聞くこと及び話すことの指導」.
- 文部省. (1994). 『外国語教育のための施設・環境づくり』.
- 中山厚志/他9名. (1994). 「生徒の自主性に重点をおいたコミュニケーション態度の育成を目指す授業展開の研究」. 埼玉県教育研究奨励費(グループ)研究報告書. 埼玉県立上尾橋高等学校.
- Nattinger, James R. & DeCarrico Jeanette S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford University Press.
- 新里眞男. (1993). 「総合的な力としてのコミュニケーション能力」. 『英語教育』10月号. 大修館.
- Nunan, David. (1989). *Understanding Language Classroom*. Prentice Hall Regents.
- Nunan, David. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- 太田千恵, 中山厚志. (1993). 『オーラル・コミュニケーションの指導と評価について』. 埼玉県立羽生実業高等学校.
- 沖原勝昭. (1993). 「中学生のコミュニケーション能力をどう評価するか」. 『英語教育』10月号. 大修館.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- Rea-Dickins, Pauline & Germaine, Kevin. (1992). *Evaluation*. Oxford University Press.
- Revell, Jane. (1979). *Teaching Techniques for Communicative English*. Macmillan.
- Richards, Jack C. (1996). *Classroom Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge University Press.
- Rixon, Shelagh. (1986). *Developing Listening Skills*. Modern English Publications.
- Rivers, Wilga M. (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge University Press.
- 齊藤直樹. (1995). 「免許教科外教科担任研修会講義資料」. 埼玉県立北教育センター.
- 齊藤直樹. (1995). 「コミュニケーション能力の育成を目指して」『埼玉教育』12号. 埼玉県立南教育センター.
- 埼玉県高等学校教育課程編成要領. (1993). 「オーラル・コミュニケーションA/B/C」. 埼玉県教育局指導部指導第二課.
- 埼玉県高等学校教育課程編成要領. (1994). 「オーラル・コミュニケーションB-指導と評価について」. 埼玉県教育局指導部指導第二課.
- 埼玉県高等学校教育課程編成要領. (1995). 「オーラル・コミュニケーションA-指導と評価について」. 埼玉県教育局指導部指導第二課.
- 埼玉県立北教育センター. 平成7年度研究報告書(第28号) (1996). 「生涯にわたって豊かに、たくましく生きぬく力を培う学習指導」.
- 埼玉県立上尾橋高等学校英語科オーラル・コミュニケーション研究班編. (1994). *ICE-BREAKER I*. 埼玉県立上尾橋高等学校.
- 埼玉県立上尾橋高等学校英語科オーラル・コミュニケーション研究班編. (1994). *ICE-BREAKER II*. 埼玉県立上尾橋高等学校.
- 埼玉県立上尾橋高等学校英語科オーラル・コミュニケーション研究班編. (1994). *ICE-BREAKER III*. 埼玉県立上尾橋高等学校.
- 埼玉県立上尾橋高等学校英語科オーラル・コミュニケーション研究班編. (1995). *ICE-BREAKER IV*. 埼玉県立上尾橋高等学校.
- 埼玉県立北教育センター. (1995). 「英語研修会(コミュニケーション)Textbook」.
- Savignon, Sandra J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Seelye, H. Ned. (1991). *Teaching Culture*. National Textbook Company.
- Shoemaker, Connie L. & Shoemaker, F. Floyd. (1991). *Interactive Techniques for the ESL Classroom*. Newbury House.
- Smith, Jan & Meyers, Colleen & Burkhalter, Amy J. (1992). *Communicate: Strategies for International Teaching Assistants*. Prentice Hall Regents.
- Smith, Larry E. (1987). *Discourse Across Cultures*. Prentice Hall Regents.
- Tarone, Elaine & Tule, George. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford University Press.
- Underhill, Nic. (1987). *Testing Spoken Language*. Cambridge University Press.
- Underwood, Mary. (1987). *Effective Class Management*. Longman.
- Underwood, Mary. (1989). *Teaching Listening*. Longman.
- Tsui, Amy B. M. (1994). *English Conversation*. Oxford University Press.
- 和田稔. (1992). 「言語教材の取扱いについて」. 『文部省中等教育資料』1月号.
- 和田稔. (1993). 『オーラル・コミュニケーションの指導と評価』. 開隆堂.
- Weir, Cyril. (1993). *Understanding & Developing Language Test*. Prentice Hall Regents.
- Weir, Cyril. (1990). *Communicative Language Testing*. Prentice Hall Regents.
- Wenden, Anita & Rubin, Joan. (1987). *Learner Strategies in*

Language Learning. Prentice Hall Regents.  
Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communica-*

*tion.* Oxford University Press.

資料

資料 1: シンガポールについて調べよう。

1. 地理や歴史について
2. 年中行事や文化について
3. 人々の生活について
4. 政治や経済のしくみについて
5. 日本とシンガポールの交流について
6. 日本との文化の違いなど

資料 2: 下の地図プリント

資料 3: リスニング会話スクリプト

1. Kenichi in Tokyo is calling Mike in New York.

Kenichi: Hi, Mike, this is Kenichi calling from Tokyo.

Mike: Kenichi! What a nice surprise. How are you doing?

Kenichi: Fine. What time is it in New York?

Mike: It's 6 o'clock in the evening.

Kenichi: Good. I'm happy I didn't wake you up.

2. Jane in London is calling John in Australia.

Jane: Hi, John, this is Jane in London.

John: What ... what?

Jane: Sorry, are you O. K.?

John: It's 4 o'clock in the morning here in Australia, I was asleep.

Jane: I'm sorry, I forgot about the time difference.  
I'll call you back.

3. David in Cape Town is calling Mark in Beijing.

David: Hi, Mark, this is David in Cape Town, how are you doing?

Mark: David, it's good to hear from you.

David: What time is it in Beijing?

Mark: It's 3 o'clock in the afternoon. How about in Cape Town?

David: It's 9 o'clock in the morning. I am just going to work. I wanted to wish you a happy birthday.

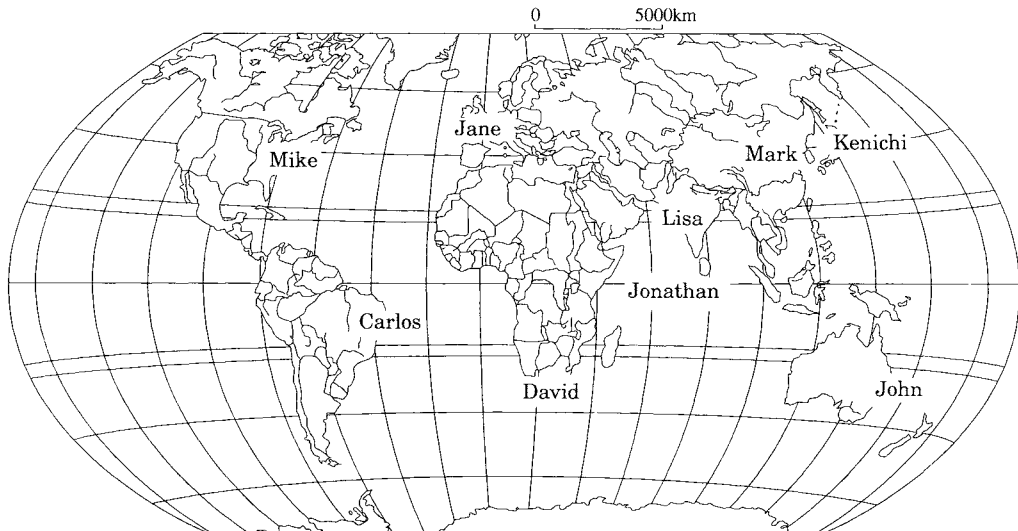
Mark: Thank you. I hope you have a good day, too.

4. Carlos in Rio de Janeiro is calling Kenichi in Tokyo.

Carlos: Kenichi? Hi, this is Carlos in Rio.

Kenichi: Wow, it's been such a long time, how are you?

Carlos: I'm fine, but I'm a bit tired. It's 11 o'clock in the



LISTEN TO THE DIALOGUES AND WRITE IN TIME AND THE PLACE FOR EACH PERSON !!!

a) Name      b) Place      c) Time

1. Jane
2. Carlos
3. Mike
4. David
5. John
6. Kenichi
7. Lisa
8. Jonathan
9. Mark

DON'T FORGET !!!

12 MIDNIGHT UNTIL 12 MIDDAY = AM  
12 MIDDAY UNTIL 12 MIDNIGHT = PM

TRUE OR FALSE.

Look at your table and answer true or false to these questions.

1. The time in Cape Town is 6 hours behind the time in Beijing. T/F?
2. When it is 11 o'clock in the evening in Rio de Janeiro, it is 10 o'clock in the morning in Tokyo. T/F?
3. When Lisa in London called John in Sydney, it was 4 o'clock in the afternoon. T/F?

evening. I was just going to bed. How about in Tokyo?

Kenichi: We are 12 hours in front of you so it is 11 o'clock in the morning here. I just wanted to say hello and talk about our summer holiday plans.

Carlos: Sound good. I'll just go and turn down the radio.

5. Kenichi in Tokyo is calling Jane in London.

Kenichi: Hi, Jane, this is Kenichi in Tokyo.

Jane: Kenichi! I'm really happy to hear from you, how are you doing these days?

Kenichi: Good, I'm fine, no problems. What time is it in London?

Jane: It's 6 o'clock in the morning. I was just getting ready to go to work.

Kenichi: O.K. I don't want to make you late. I'll call you back later today. Take care, bye for now!

6. John in Australia is calling Lisa in New Delhi.

John: Hi, Lisa! This is John in Sydney. How are you doing? It's been such a long time.

Lisa: Fine. It's really good to hear from you.

John: What time is it in New Delhi?

Lisa: It's 5 o'clock in the afternoon. I'm cooking dinner at the moment.

John: O.K. I'll call back later.

7. Jonathan is on a ship in the middle of the Indian Ocean and is calling Kenichi in Tokyo.

Jonathan: Hi, Kenichi, this is Jonathan.

Kenichi: Jonathan! Where are you?

Jonathan: I'm in the middle of the Indian Ocean. I'm sailing towards Japan.

Kenichi: Wow! What time is it?

Jonathan: It's 7 o'clock in the evening.

Kenichi: I look forward to seeing you. Give me a call when you get into Tokyo.

Jonathan: O.K. I will. Take care and see you later.

会話練習用

A: What time is it in \_\_\_\_\_?

B: It's \_\_\_\_\_.  
How about in \_\_\_\_\_?

A: It's \_\_\_\_\_.

B: What are you doing now?

A: \_\_\_\_\_.

参考: レビューテストの問題

[実践前]

問1: 日本人の平均的貯蓄について英語で述べなさい。

問2: アメリカ人の平均的貯蓄について英語で述べなさい。

問3: どうしてアメリカ人は日本人ほど貯蓄をしないのか英語で述べなさい。

問4: どうして日本人はそんなにも貯蓄をするのか英語で述べなさい。

問5: 借金をすることについて日本人とアメリカ人の考え方の違いをわかりやすく解説しなさい。(日本語でもよい)

[実践後]

問1: シンガポールではどのような服装をしているか英語で述べなさい。

問2: シンガポールの人口構成について英語で解説しなさい。

問3: シンガポールの町の様子を英語で述べなさい。

問4: シンガポールの罰金について英語で述べなさい。

問5: シンガポールでのショッピングなどについてわかりやすく解説しなさい。(日本語でもよい)

共同研究

# 高等学校における多読指導の効果に関する 実証的研究

共同研究者

京都教育大学附属高等学校教諭 高田哲朗, 磯部達彦, 境倫代  
 京都府立朱雀高等学校教諭 池村大一郎  
 大阪大学大学院言語文化研究科 横川博一

代表者: 京都教育大学附属高等学校教諭

橋本 雅文

資料: p. 125~p. 126

## 1 はじめに

英語教育におけるリーディング指導について、理論研究と指導実践の両面からリーディング指導のあり方を検討することを目的として、「リーディング・プロジェクト」が1994年10月に結成された。当初の構成メンバーは高校教員4名と大学院生1名、それに大学生1名であったが、その後若干の変動があって、現在は京都教育大学附属高校の教員4名、京都の府立高校の教員1名と大学院生1名の計6名が月1回の割合で会合をもって研究を進めている。

本プロジェクトが発足してリーディングに関する諸理論についての勉強を進めていく過程で、まもなく私たちは、学校で用いる教科書の果たす役割の重要性を再認識するに至った。そこで、平成6(1994)年度に学習指導要領(平成元年告示)に基づいた「リーディング」の教科書が出そろったのを機に、計37冊の教科書をさまざまな角度から分析してみた(詳しくは「高等学校『リーディング』教科書分析」『京都教育大学教育実践研究年報』第12号を参照)。

さて、教科書を分析していくと、「リーディング」の教科書とはいえ、それをういて多読指導を行うことがいかに困難であるかを改めて痛感することになった。教科書の各課の教材は精読用か速読用かに二分され、多読用と呼べるものは存在しないからである。

長年の学習にもかかわらず、日本人の話す英語がいかに粗末なものであるかは、さまざまなところで話題になり、日本の英語教育は多くの非難を浴びてきた。そして、その英語下手の原因は、学校教育で「読み書き」ばかりに重点を置いてい

るからにはかならない、と批判されてきた。それなら、その学校教育の成果として、日本人は英語の読み書きが本当に得意なのだろうか。英字新聞や雑誌などから日常的に情報を得たり、あるいは英語の小説を読むのを趣味にしている日本人がどれほどいるのだろうか。そのような人の割合がきわめて低いこと、すなわち、読みの力も決して誇れるほどのものではないことは、日本人自身が十分に承知している。

仕事であれ趣味であれ、一定量の英語をさしたる苦勞も覚えずに読めるようになるには、精読もさることながら、多読もきわめて大切な営みだと思われる。ところが、上記の教科書の例からもわかるように、多読指導は学校教育ではほとんど行われていないのが現状である。

高校生の英語学習において、多読はどのような意味をもつのだろうか。そして、多読に効果が見られるのであれば、その指導はどのように実践していけばよいのだろうか。その辺りを実証的に探ってみるのが本研究のねらいである。

## 2 先行研究の概要

日本における多読指導に関する実証的研究はきわめて少ないが、代表的なものに、金谷ほか(1991, 1992, 1994, 1995)、鈴木(1992, 1996)、藤原(1991)、脇田(1987)などがある。ここでは、高等学校で行われた、金谷ほか(1991, 1992)と鈴木(1992)を取り上げ、その成果と問題点を検証する。

### 2.1 金谷ほか(1991, 1992)の「多読プログラム」

対象は高校1年生で、希望者60名を募って実施。実施期間は4週間。教材は市販のリーディン

グ教材で、日本語の注釈のまったくないものを使用。400語を1kmと見立てて読破距離数をはかり、フルマラソンと同じ42.195kmの読破を目指すプログラムである。参加者は、各自気に入った本を借り出し、自分のペースで自由に読み、読了後、要約・感想などを書く。

参加者に対するアンケート調査の結果、多くの生徒が、辞書に頼らなくても英文が読めるようになった、英文を読むのが苦にならなくなった、と報告している。

また、読解力の変化を調べるために、生徒全員に実施される実力テストを利用し、その結果との相関を分析した。1989年度実施生徒については、プログラム参加者と不参加者の差は、プログラム終了2か月後から徐々に広がり、6か月後には統計的に有意差が出始め、14か月後以降はその差が広がる傾向があることがわかった。このことから多読プログラムには「潜伏期間」があり、6か月ほど経過してからその効果が見え始め、その後徐々に不参加者との差が広がっていくと報告している。また、1990年度実施生徒についても、6か月後には同じような傾向が見られた。

このプログラムでは、潜伏期間というものを想定して、時間がたつほど効果が現れるとしている。しかし、実力テストの伸びには、他のさまざまな要因が関係しているとも考えられ、しかも時間がたつほどそういう可能性が大きくなるのであるから、不参加者との差を4週間の多読プログラムのみの効果と見ることには若干の疑問が残る。また、参加・不参加のみを境界として成績を比較しているが、参加者に見られる読書量の差について、統計処理および考察がなされていないのが残念である。

## 2.2 鈴木(1992)の「ペーパーバック・クラブ」

教員の呼びかけで、ペーパーバック・クラブという同好会を組織し、希望者が会員となる。会費で購入したものと採用見本とを蔵書とし、語彙レベルやページ数を考慮して、初級・中級・上級に分け、1冊ごとに内容紹介文をつけて配布。会員は好きな本を借りて読み、読破ページ数を競うリーディングマラソンに参加する。

この研究では、多読指導の効果を、種々のテストのデータを用いて分析している。1990年度の入学生全員を対象に、学年初めと学年末にリスニングテストと速読テストを行い、一般生徒と41名

のペーパーバック・クラブ会員の成績、会員については読破ページ数別の成績を比較した。リスニングテスト、速読テストともに、会員の成績が一般生徒を上回り、読破ページ数が多くなるにつれて、成績の伸びも大きくなった。また、定期考査の成績を1学期と3学期で比較すると、読破ページ数が多くなるにつれて成績が上がった。リスニングテスト、速読テスト、定期考査ともに読破ページ数が300ページを越えたあたりから、伸びが大きくなった。

また、1989年度の会員27名の6月と11月の校内模試の成績を比較して、多読が入試対策としても有効であることを示した。読破ページ数が5か月で200ページを越えると、偏差値の伸びも大きくなる。3年3学期に会員に行ったアンケート調査によると、英語が好きと答えた生徒が増えている。また、多くの生徒が、英文を読むのが楽しくなった、日本語に訳さずに内容がわかるようになった、と答えている。

鈴木の実験・研究は、高校3年間にわたる長期的な多読指導であり、読破ページ数が増えるにつれて成績が伸びることを実証的に示した意義は大きい。

ただ、統計処理という観点から見ると、被験者の数が少ないのが懸念される。また、英語や英文に対する態度の変容についても実証的な分析が望まれた。

## 3 本研究の目的

上記の先行研究を踏まえて、次の条件を設定した。

- ア) 特定の希望者だけではなく、一学年全員を対象とする。
  - イ) 1年間にわたって継続的な指導と調査を行う。
  - ウ) 課外の自主的な多読だけではなく、授業内でも年間を通して読書指導を行う。
- そして、上記の条件に基づく本研究の目的は次の3点に集約できる。
- 1) 多読がリーディングや英語力全般に及ぼす効果を実証的なデータに基づいて検証する。
  - 2) 生徒の英語学習に対する態度および英語に対する意識に与える影響を調べる。
  - 3) 多読指導の実践的なノウハウを経験的に探り、指導現場への導入と実践について考察する。

## 4 方法

### 4.1 調査対象および調査期間

京都教育大学附属高等学校 1996 年度 1 年生 200 名 (男子 81 名, 女子 119 名) を対象に行った。調査期間は, 1996 年 6 月から 1997 年 1 月までの 8 か月間とした。6 月第 1 週目に貸出ブックリストを配布するとともに, 多読プログラムの趣旨を説明して, 本の貸出しを開始した。また, これと並行して, 読解力を測るためのプリテストと, 英語 (学習) に対する態度・意識を探るためのリアンケートを実施した。そして, 1997 年 2 月の第 1 週目に多読累計表を回収するとともに, ポストテスト, ポストアンケートを実施した。

### 4.2 読解力テストとアンケート

読解力テストは, WPM (words per minute) を測定する問題 (問題 1, 2) と内容理解度を測定する問題 (問題 3, 4) を作成した。それぞれの問題の「目的」「語数」「制限時間」「設問数」は表 1 に示すとおりである。なお, プリテスト, ポストテストともに同じ問題を使用した。

表 1 読解力テストの構成

番号	目的	語数	制限時間	設問数
1	WPM の測定	195 語	—	8 問
2	WPM の測定	417 語	—	8 問
3	内容理解度の測定	—	10 分	5 問
4	内容理解度の測定	—	10 分	5 問

問題 1, 2 は *Reading Power* (Addison-Wesley Publishing Company, 1989) から抜粋した (資料 1 (p.125) 参照)。プリントの表に英文, 裏に問題があり, 生徒は英文を読み終えた時点で読破時間 (分) を記録し, プリントを裏返して設問に答える。解答する際に英文を見直すことはできない。なお, WPM の算出にあたっては下記の式を用いた。

$$\text{WPM} = (\text{語数} / \text{読破時間 (分)}) \times (\text{正答数} / \text{設問数})$$

問題 3 は、『改訂版 英検準 2 級予想問題集』(旺文社) の問題 93 を, また問題 4 は, 「英検準 2 級平成 6 年度第 2 回 4 [B]」を用いた (資料 2 (p.125) 参照)。ここでは, 随時英文を見ながら解答できる。設問形式は, すべて内容理解度を測るための選択問題である。

アンケートは, 樋口ほか (1994) を参考にして

作成し, 表 2 に示す項目について調査した。

表 2 アンケートの大項目

大項目 (内容)	項目 (質問) 数
A 「学校外での英語の学習について」	6
B 「英語の学習について」	10
C 「リーディングについて」	4 (プリ) / 9 (ポスト)
D 「英語学習の目的について」	9
E 「異文化理解について」	5

なお, 回答方法は, A については「Yes, No」の 2 段階スケール, B~E については, 主として「-2, -1, 0, 1, 2」の 5 段階スケールを用いた。

### 4.3 授業内および課外での多読指導

多読指導は, 授業内と課外での 2 本立てで行い, 授業内指導では, 表 3 に示すように, 読解スキルの指導を計 6 回実施した。

表 3 授業内指導のテーマと実施日

回	テーマ	実施日
第 1 回	Scanning	6 月下旬
第 2 回	Previewing & Predicting	9 月上旬
第 3 回	Guessing Word Meanings	9 月下旬
第 4 回	Topics & Main Ideas of Paragraph	10 月下旬
第 5 回	Patterns of Organization	12 月中旬
第 6 回	Skimming	1 月中旬

課外では, 英語教官室内にある多読ライブラリー (789 タイトル) を中心に本の貸出しを行った。学校に送られてくる採用見本を利用してライブラリーを整備したあと, 貸出リストを作成して, 生徒全員に配布した。貸出リストには, それぞれの本のグレード (初級・中級・上級) とページ数を記載した。また, リストの第 1 ページには「多読プログラムの趣旨と貸出システム」を載せて, 当該プログラムを説明した。

本のリストを見て読みたい本を見つけた生徒は, ライブラリーからその本を探し, 貸出しを受ける。その際, 教室にある「生徒記入カード」(資料 3 (p.126) 参照) に記入するが, このカードは上下 2 つに切り離すようになっている。上半分は貸出カードで, 本を借りるときに「氏名」「本の番号」「貸出日」などを書いて提出し, 下半分は返却カードで, 本を読んだあとに「おもしろさ度 (5 段階評価)」や「難易度 (5 段階)」, それに「他の生徒への推薦文」などを記入して, 本と一緒に提出する。また, これとは別に「多読累計表」(資料 4 (p.126) 参照) を渡しておいて, 生徒は「本を読



んだ日付」「書名」「本のページ数」を1冊読むごとに書き込み、プログラム終了時（1997年1月末）に提出する。

その後、「生徒記入カード」を参考にして、購入希望の多い本についてはSTEPの研究助成金で買い足した。新着図書については貸出リストを随時配布していき、多読を奨励した。また、『多読通信』を4回発行（7月、9月、10月、12月）して、生徒読者による本の推薦、本の評価、多く読み進んでいる生徒の読破冊数などを紹介した。

さらに、夏休みには、英語図書を3冊指定して、そのうち1冊（2冊以上も可）を生徒に選ばせ、課題とした。その結果、2冊購入した者が200名中55名、3冊購入した者が15名いた。この課題図書も読破ページに合算する。また冬休みには、『新しい英文読解法』（天満美智子著、岩波書店、1994）を課題図書にして、読解スキルの習得を図った。

### 5 結果と考察

本章では、約8か月にわたる多読指導（学習）が、英文読解力や学習者の英語学習に対する態度・意識にどのような影響を与えたかについて考察する。

まず、5.1で、読書量がどのように英語力に影響を与えたかについて、多読指導の事前・事後に実施した「読解力テスト」の成績と「読破ページ」のデータに基づいて考察する。ただし、読解力テストには4.2で述べたように2種類のテスト問題を実施したため、それぞれの結果に基づいて分析する。

次に、5.2では、英語（学習）に対する態度・意識にどのような影響を与えたかについて、多読指導の事前・事後に実施した「アンケート」のデータに基づいて考察する。

#### 5.1 多読と読解力の関係

200名の被験者を、まず、プリテスト1&2のWPMの合計平均値によって、「成績上位群」（80wpm以上）と「成績下位群」（79wpm以下）の2群に分類し、さらに、それぞれを読破ページ数に従って、200ページ以上の者、100～199ページの者、100ページ未満の者の3群に分類して、計6群を設定した（表4参照）。なお、プリテスト・ポストテストのいずれかを受験していない7名のデータはすべて取り除き、有効被験者数は193名であった。

表4 各群の基準および被験者数

群	成績	読破ページ	人数
A群	上	200ページ以上	22
B群	位	100～199ページ	27
C群	者	100ページ未満	28
D群	下	200ページ以上	17
E群	位	100～199ページ	42
F群	者	100ページ未満	57

また、各群のプリテスト1, 2それぞれの平均値 (wpm), プリテスト1&2の平均値 (wpm), ポストテスト1, 2それぞれの平均値 (wpm), ポストテスト1&2の平均値 (wpm), ポストテストとプリテストの差の平均値 (wpm) およびそれぞれの標準偏差 (SD) は、表5のとおりである。

表5 読解力テスト1・2の結果

群	プリテスト					
	1	SD	2	SD	1&2	SD
A	107.36	37.34	128.55	32.56	117.95	29.81
B	109.67	49.28	130.44	55.97	120.06	48.69
C	108.43	30.70	112.79	24.04	110.61	23.88
D	57.00	14.44	76.65	14.20	66.82	7.81
E	48.19	18.33	70.93	19.54	59.56	13.34
F	47.49	17.54	62.47	18.35	54.98	15.36

群	ポストテスト					
	1	SD	2	SD	1&2	SD
A	144.00	49.43	167.41	39.60	155.70	41.60
B	127.89	60.48	171.11	109.36	149.50	79.09
C	126.82	43.46	151.25	60.88	139.04	43.49
D	99.71	30.50	115.88	18.36	107.79	22.21
E	87.29	39.36	106.19	36.55	96.74	35.22
F	73.61	33.27	85.84	36.91	79.46	31.13

群	プリとポストの差					
	1	SD	2	SD	1&2	SD
A	36.64	42.86	38.86	29.56	37.75	28.68
B	18.22	41.65	40.67	97.71	29.44	55.10
C	18.39	33.46	38.46	58.45	28.43	35.89
D	42.71	31.60	39.23	21.38	40.97	23.04
E	39.10	33.97	35.26	29.81	37.18	26.96
F	26.12	33.51	23.37	27.72	24.48	25.77

データの集計にあたっては、表4に示した基準に従って分類し、読解力テストの各問題について統計処理を行った。また、検定にあたっては、データの数が一定でなく、はずれ値があり、母集団の正規分布が仮定できないため、ノンパラメトリック法を用いる。2つのサンプルがあり、それぞれが互いに独立しているため、2つの母平均の差を検定するため、Mann-WhitneyのU検定を用いた。

まず、多読指導の事前に、成績上位群内および成績下位群内の各群間で読解力が均質であるかどうかについて調査しておく。プリテスト1, 2とも、成績上位群内(A~C群)では、WPMの平均値に大きな差は見られない。また、成績下位群内(D~F群)では、WPMの平均値の高い者の読破ページが多く、WPMの平均値が低い者は読破ページが少ない傾向が見られるが、有意な差は認められず、多読指導の事前には、成績上位群内および成績下位群内の各群間には読解力の差はないことがわかる。

プリテスト1&2の平均値とポストテスト1&2の平均値のWPMを比較すると、成績上位群では、B群(29.44)とC群(28.43)の間には大きな差は見られないが、B群・C群に比べて、A群(37.75)ではWPMが大きく伸びている。また、成績下位群では、F群(24.48)に比べて、D群(40.97)・E群(37.18)において、WPMの飛躍的な伸びが見られる。また、統計処理(Mann-WhitneyのU検定—以下も同じ)を行った結果、A群—B群、D群—F群、E群—F群間において有意差(5%水準—以下も同じ)が認められた。この結果から、WPMの値が低い者も、多読によって読破ページが増加するにつれて、英文を読むスピードと理解度が高まり、読解力が向上することがわかった。またこの傾向は、成績下位者ほど顕著ではないが、成績上位者にもあてはまる。

次に、同じく193名について、今度はプリテスト3&4の得点の平均値によって、同様に「成績上位群」(10点満点で8点以上)と「成績下位群」(7点以下)の2群に分類した。さらに、読破ページ数に従って、100ページ未満の者、100~199ページの者、200ページ以上の者の3群に分類し、計6群を設定した(表6参照)。

表6 各群の基準および被験者数

群	成績	読破ページ	人数
G群	上	200ページ以上	29
H群	位	100~199ページ	35
I群	者	100ページ未満	32
J群	下	200ページ以上	11
K群	位	100~199ページ	34
L群	者	100ページ未満	52

また、プリテスト3&4の平均点、ポストテスト3&4の平均点、ポストテストとプリテストの平均点の差およびそれぞれの標準偏差(SD)は、表7のとおりである。

表7 読解力テスト3・4の結果

群	プリ		ポスト		差	
	3&4	SD	3&4	SD	3&4	SD
G	9.03	0.82	8.93	1.22	-0.10	1.21
H	9.11	0.72	8.40	1.79	-0.71	1.93
I	8.88	0.83	8.41	1.64	-0.47	1.78
J	6.64	0.67	8.27	1.42	1.63	1.43
K	6.00	1.10	7.15	2.02	1.15	2.12
L	5.69	1.48	6.77	1.96	1.08	1.98

表7から、成績上位群内(G~I群)、成績下位群内(J~L群)では、得点の平均値に大きな差は見られない。また、ポストテストの成績、プリテストとポストテストの得点差のいずれにおいても、読破ページによる大きな違いは見られなかった。検定の結果、J群—K群に有意差が見られた程度であった。

したがって、この結果からは、読破ページと読解力の相関は明らかにならなかった。各群に有意な差が見られなかった原因としては、すでにプリテストにおける平均点が10点満点中7.56点であったことに見られるように、問題の英文および設問のレベルが、被験者にとってはやさしすぎたためと推察される。また、成績上位群の成績が各群において若干下降しているのが不可解であるが、この点についても、上位群の平均点がすでにプリテストの段階で、9.01点という高得点であったことが、その大きな原因であると考えられる。

さて、読解力テストの結果、次の2点が明らかになった。

- 1) 多読学習によって、英文を速くかつ正確に読む力が伸びる。
- 2) この力は、多読学習以前の読解力の優劣に関係なく伸びる。

このように、多読学習が読解力の向上に有効な手段であることが明らかになった。

## 5.2 英語(学習)に対する態度・意識の変容

英語(学習)に対する態度・意識の変容について調査するため、アンケートを多読指導の事前・事後に実施した。アンケートの集計にあたっては、読解力テスト(プリテスト)の成績によって上位群と下位群に大別し、さらに各群を、読破ページによってそれぞれ3つの群に分けて、比較を行った。各群の基準および被験者数は5.1の表4に示したとおりである。

データの集計にあたっては、表4に示した基準

に従って分類し、アンケートの各項目について統計処理を行った。なお、統計処理にあたっては、**5.1**で行ったのと同様に、Mann-WhitneyのU検定を用いた。

ここでは、アンケートの項目中、多読学習の効果についてたずねた**表8**に示す項目について、調査した結果を報告して、リーディングに対して生徒の意識がどのように変容したかを見ることにする。

**表8 多読学習の効果に関するアンケート項目**

1. 英文を読むのが苦にならなくなったと思いますか。
2. 英文を読むのが楽しくなったと思いますか。
3. 辞書に頼らずに英文が読めるようになったと思いますか。
4. 日本語に訳さずに英文が読めるようになったと思いますか。
5. 英語がより好きになったと思いますか。
6. 読書(英文に限らない)の習慣がついたと思いますか。
7. 勉強(英語に限らない)の習慣がついたと思いますか。

全項目について、「全然思わない」なら0、「大いに思う」なら2、その中間なら1と回答するよう求めた。**表9**にその結果を示す。

**表9 多読学習による態度・意識の変容**

群/項目	1	2	3	4	5	6	7
A群	0.90	1.05	1.14	1.14	1.00	0.71	0.52
B群	0.56	0.41	0.52	0.52	0.48	0.62	0.44
C群	0.56	0.64	0.54	0.57	0.46	0.26	0.36
D群	1.18	1.12	1.00	0.89	1.00	0.76	0.47
E群	0.76	0.76	0.41	0.41	0.70	0.59	0.39
F群	0.38	0.42	0.42	0.35	0.42	0.20	0.31

まず、英文を読むことに対する意識について見てみたい。項目1では、D群—E群、D群—F群、E群—F群間で有意差が見られた。そして、項目2では、A群—B群、A群—C群、D群—F群、E群—F群間で有意差が見られた。

プリアンケートで、「英文を読むのが苦になりますか」という質問を、-2, -1, 0, 1, 2 (-2: 大いに苦になる, 2: 全然苦にならない)の5段階スケールでたずねた結果、A群~F群の平均値は、それぞれ**表10**に示すとおりであった。

**表10 「英文を読むのが苦になりますか」**

A	B	C	D	E	F
0.45	0.22	-0.11	0.38	-0.48	-1.02

**表10**から、多読学習の事前に、「英文を読むことが苦になる」と感じている学習者(マイナスの値が示されている群)は、読破ページが低い傾向

にある(C群, F群)ことが見てとれる。なお、その数値(-0.48)から「英文を読むことを苦にしている」はずのE群(42名)が100ページ以上読破したことは、興味深い。

これらの結果から、成績下位群では、読破ページが増えるにつれて、英文を読むことに慣れ、苦にならなくなって、むしろ英文を読むことが楽しいと感じるようになり、成績上位群でも読破ページが200ページを越える群は、それ以下の群に比べて、英文を読むことが以前に比べて楽しいと感じるようになってきていることがわかる。

さて、英文を読む際になるべく辞書に頼らず、直読直解できるようになることがリーディングの1つの到達目標とされるが、次に、この項目について見てみたい。項目3では、A群—B群、A群—C群、D群—E群、D群—F群間で有意差が見られた。また、項目4では、A群—B群、A群—C群、D群—E群、D群—F群間で有意差が見られた。

これらの結果から、成績上位群・下位群ともに、読破ページが200ページを越えたあたりから、辞書への依存度が減り、直読直解の習慣が身についたと感じるようになることがわかる。こうした意識については、読破ページが100ページ未満の被験者と100~199ページまでの被験者の間では有意な差は見られなかった。

最後に、多読学習が学習態度に及ぼす影響について見てみよう。項目5では、A群—B群、A群—C群、D群—F群、E群—F群間で有意差が見られた。そして、項目6では、A群—C群、D群—F群、E群—F群間で有意差が見られた。項目7については、いずれの群間にも有意差は見られなかったが、これは、多読が学習者にとって「勉強」であるという意識がなかったためであろう。

プリアンケートで「読書(英文)はしますか」という質問を、-2, -1, 0, 1, 2 (-2: 全然しない, 2: 大いにする)の5段階スケールでたずねた結果、A群~F群の平均値は、それぞれ**表11**に示すとおりであった。

**表11 「読書(英文)はしますか」**

A	B	C	D	E	F
-0.41	-0.96	-1.29	-0.62	-1.31	-1.56

この結果から、全体的に見て、どの群の被験者も、多読学習以前には、英語による読書はほとんどしていなかったことがわかる。それでは、日本語による読書習慣についてはどうかというと、

「読書（日本文）はしますか」という質問に対するA群～F群の平均値は、それぞれ表12のとおりであった。

表12 「読書（日本文）はしますか」

A	B	C	D	E	F
0.68	1.12	0.46	0.67	0.66	0.26

この結果から、相対的に見て、日本語による読書はしており、各群による顕著な違いはなく、有意差は見られなかった。

アンケートの結果、次の3点がわかった。

- 1) 多読学習によって、読破ページの増加に伴い、英文を読むのが苦にならなくなり、むしろ英文を読むことが楽しいと感じるようになる。
- 2) 読破ページの増加に伴い、辞書に頼らずに英文が読めるようになり、日本語に訳さずに英文を読めるようになったと感じるようになる。
- 3) 読破ページの増加に伴い、読書の習慣が身につく、英語が好きになる傾向がある。

多読学習が、読解力の向上ばかりでなく、リーディングに対する態度・意識に好ましい影響を与えることが明らかになった。

## 6 まとめと今後の課題

本研究では、これまでの代表的な先行研究には見られない形態で、すなわち、一学年全員を対象として、1年間にわたって継続的に多読指導を行

うとともに、調査を実施した。

その結果、多読学習以前の読解力に関係なく、多読と並行して読解力が着実に向上することが明らかになった。読破ページ数と読解力の間には強い相関が見られた。

また、多読学習が、学習者のリーディングに対する意識の変容にも影響を及ぼし、リーディングに対する好ましい態度の育成にもつながることが実証された。

1年間の多読プログラムは終了したが、次年度においても、多読指導を継続的にを行い、新たなデータを蓄積し、実証的な研究をさらに続けていきたい。

なお、読破ページ数が200ページを越える上位群は、実際には読破ページにかなりの開きがあるため、詳細な検討が必要とされる。これらは今後の課題としたい。

最後に、本研究を開始するにあたって、有益なご助言をいただいた大阪府立三国丘高等学校の鈴木寿一先生、多読指導を実施するにあたって全面的にご協力くださった京都教育大学附属高等学校英語科の島緑先生ならびに杉本喜孝先生に心から感謝いたします。

また、データ分析にあたっては、国立名古屋病院の岡田久医師にご協力いただきました。さらに、「リーディング・プロジェクト」に対して日頃よりご指導を賜っている京都教育大学の斎藤栄二教授に深謝いたします。

## 参考文献

(\*は本文中に引用したもの)

- \* 藤原宏之。(1991)。「多読指導のこころみ」『英語展望』26-29.
- \* 橋本雅文・高田哲朗・磯部達彦・池村大一郎・横川博一・築道靖悟。(1996)。「高等学校『リーディング』教科書分析」『京都教育大学教育実践研究年報』第12号, 159-177.
- \* 樋口忠彦・國方太司・三浦一朗・北村豊太郎・中本幹子・守屋雅博。(1994)。「早期英語学習が学習者の英語および外国語学習における態度と動機に及ぼす影響」『日本児童英語教育学会研究紀要』No. 13, 35-48.
- 金谷憲編。(1995)。「英語リーディング論」河原社.
- \* 金谷憲・長田雅子・木村哲夫・葉袋洋子。(1991)。「高校における多読プログラム—その成果と可能性」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』No. 5, 19-26.
- \* 金谷憲・長田雅子・木村哲夫・葉袋洋子。(1992)。「高校における多読プログラム—その読解力、学習方法への影響」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』No. 6, 1-10.
- \* 金谷憲・長田雅子・木村哲夫・葉袋洋子。(1994)。「高校における多読プログラム—その動機づけと読解力への影響」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』No. 8, 39-47.
- \* 金谷憲・長田雅子・木村哲夫・葉袋洋子。(1995)。「英語多読の長期的効果—中学生と高校生のプログラムの比較」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』No. 9, 21-27.
- Krashen, S. D. (1993). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Libraries Unlimited.
- Stoller, F. (1986). "Reading Lab: Developing Low-Level Reading Skills" In Dubin, D. E. & Grabe, W. (eds.) *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Addison-Wesley Publication Company.
- \* 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』No. 16, 日本英語教育学会関西支部紀要.
- \* 鈴木寿一。(1996)。「読書の楽しさを体験させるためのリーディング指導」渡辺時夫編。『新しい読みの指導—目的を持ったリーディング』三省堂.
- \* 脇田博文。(1987)。「速読と多読による「読み」の指導」『京都府立高等学校英語教育研究会研究誌』No. 17, 32-42.

資料

資料 1: 読解力テスト問題【1】

(編集部注: 解答欄は省略)

Soon Jane was very busy. She went in to the city early every morning and came home very late. She was working hard, but she was also enjoying herself very much.

"So, how do you like New York?" asked Sam one day. It was the end of Jane's first week.

"Well, in some ways San Francisco is a nicer city," said Jane. "It's cleaner, first of all. The air is cleaner and so are the streets. People in California don't leave their garbage on the sidewalks. But they do in New York."

"Also, San Francisco has less crime. I was never afraid there. But here people are always afraid. My friends in New York have strong locks on their doors. They worry at night. They're always telling me to be careful on the streets."

"And there's another nice thing about San Francisco. The people there are much friendlier. If you're lost you can ask anyone for information. They're always glad to help you. Not here in New York! Everyone here is always in a hurry. They don't have time to be friendly. They walk faster and they drive faster. I think they even talk faster!"

Circle the best answer.

1. This passage is about
  - a. Jane's first week at work.
  - b. why Jane thinks San Francisco is nicer than New York.
  - c. why Jane thinks New York is nicer than San Francisco.
  - d. how people in New York are always in a hurry.
2. Every day Jane comes home
  - a. often.
  - b. early.
  - c. late.
  - d. at 5:00.
3. In New York the streets are
  - a. long.
  - b. clean.
  - c. nice.
  - d. dirty.
4. People in California don't
  - a. put their garbage away.
  - b. put their garbage on the sidewalks.
  - c. clean their sidewalks.
  - d. have garbage.
5. Jane's friends are afraid of
  - a. the subway.
  - b. the garbage.
  - c. crime.
  - d. locks.
6. Jane thinks San Francisco
  - a. is not a nice place to live.
  - b. is safer than New York.
  - c. has a lot of crime.
  - d. is not a safe place to live.
7. Jane says that people in San Francisco are
  - a. not very helpful.
  - b. very helpful.
  - c. in need of information.
  - d. always asking questions.
8. People in New York are not friendly because
  - a. they are often lost.
  - b. they are always in a hurry.
  - c. New York is larger.
  - d. they are glad to help you.

資料 2: 読解力テスト問題【3】

次の英文を読んで、あとの(1)から(5)までの英文に続けるのに最も適切なものを、下記の1, 2, 3, 4の中から一つずつ選

びなさい。

Holland has fifteen million people and just as many bicycles! Children from the age of two often start using tricycles (3-wheels). There are people who own several bicycles: one for daily use, one for the weekends, one for sports events, and one to show off with.

Holland has 16,000km of bicycle tracks. The Dutch government wants more people to use bicycles, because bicycle riding is healthy, and friendly to the environment.

That's why the "white bike project" was started. The system is simple: The government buys white bicycles and puts them on city streets and in the parks. If you need a bike you can use one, and when you're finished with it you can leave it wherever you like, so that someone else can use it. The project doesn't really work in the cities, but it is successful in other places.

As bicycles are often stolen, many Dutch people take their bicycles inside their homes at night. They generally put them on the balcony or near the stairs, hang them from the ceiling, or take them into the kitchen. Some students even keep them by their beds.

Although Holland is a very flat country, there are some beautiful hilly areas along its borders with Germany and Belgium. People visit these areas on their holidays. In the hills, it is nice to ride 12-gear, very light aluminum bicycles. There are also bikes that you can fold up to take on the train, or put in the trunk of a car.

- (1) The number of bicycles in Holland is
  - 1 fewer than fifteen million.
  - 2 more than fifteen million.
  - 3 the same as the number of children.
  - 4 fifteen million.
- (2) The Dutch government started the "white bike project"
  - 1 because it hopes more people will use bicycles.
  - 2 because there are many people who leave their bicycles on city streets.
  - 3 because some people use other people's bicycles without permission.
  - 4 because there are many bike accidents.
- (3) Many Dutch people take their bicycles into their houses at night
  - 1 because they don't have enough space to keep them outside their houses.
  - 2 because they love bicycles very much.
  - 3 because there are people who steal other people's bicycles.
  - 4 because the "white bike project" is not successful.
- (4) In the hilly areas of Holland,
  - 1 people use trains instead of bicycles.
  - 2 people enjoy riding very light bicycles.
  - 3 people don't enjoy riding bicycles.
  - 4 people seldom use bicycles.
- (5) Which of the following statements is true according to the article?
  - 1 In recent years, bicycle riding has caused a lot of accidents in Holland.
  - 2 There are some Dutch people who have several bicycles.
  - 3 There are more bicycles in Holland than in China.
  - 4 The "white bike project" is successful because the Dutch people like white.

資料3: 「生徒記入カード」

生徒記入カード

本を借りるときに提出すること

Grade ( ) Class ( ) No. ( ) Name ( )			
本の番号	貸出日 /	返却予定日 /	
これから英語で読んでみたい本があれば、書いてください。			

----- キリトリ -----

本を返すときに提出すること

Grade ( ) Class ( ) No. ( ) Name ( )			
本の番号	読むのにかかった日数 日		
本文のページ数	*パソコン入力 (何も記入しないこと)		
自分が感じた「おもしろさ度」 (○をつける) つまらない ← ( 1 2 3 4 5 ) → おもしろい			
自分にとっての「難易度」 (○をつける) やさしい ← ( 1 2 3 4 5 ) → むずかしい			
これからこの本を読もうとしている人への推薦文			

資料4: 「多読累計表」

チェック欄					
-------	--	--	--	--	--

多読累計表

Grade ( )	Class ( )	No. ( )	Name ( )	ページ数	ページ数累計
日付	番号	書名			
1. ( / ) [ ]				( )	[ ]
2. ( / ) [ ]				( )	[ ]
3. ( / ) [ ]				( )	[ ]
4. ( / ) [ ]				( )	[ ]
5. ( / ) [ ]				( )	[ ]
6. ( / ) [ ]				( )	[ ]
7. ( / ) [ ]				( )	[ ]
8. ( / ) [ ]				( )	[ ]
9. ( / ) [ ]				( )	[ ]
10. ( / ) [ ]				( )	[ ]
11. ( / ) [ ]				( )	[ ]
12. ( / ) [ ]				( )	[ ]
13. ( / ) [ ]				( )	[ ]
14. ( / ) [ ]				( )	[ ]
15. ( / ) [ ]				( )	[ ]
16. ( / ) [ ]				( )	[ ]
17. ( / ) [ ]				( )	[ ]
18. ( / ) [ ]				( )	[ ]
19. ( / ) [ ]				( )	[ ]
20. ( / ) [ ]				( )	[ ]

# 都立高校定時制・職業課程(工業・商業・農業等)における英語の授業の実態調査

## ——英語科教員へのアンケート調査——

東京都立砧工業高等学校教諭

亀田 利恵子

資料: p. 135—p. 137

### 1 はじめに

#### 1.1 アンケートの目的

この調査においては、教員対象のアンケートを通じて、職業課程(工業・商業・農業)と定時制において用いられている教材の種類、指導方法と工夫、指導例を示し、現状をふまえたうえで、問題点と展望を明らかにすることを目的とする。

現在、高等学校においては、きわめて多くの学校で英語が必修科目とされている。そのような中で教師は、多様化した生徒に対して英語の指導を行わなければならないという現実がある。

筆者は都立の工業高校に勤務しているが、概して生徒の学習意欲は低く、中学校の基礎学力に欠ける者が圧倒的多数である。そのため教科書を用いての一斉授業は困難をきたすことが多く、生徒の実情に合わせて試行錯誤を繰り返しながら指導にあたってきた。ところが、既存の教授法や指導の工夫は、ほとんどが一斉授業が正常に成り立つことを前提にしている。そのため、授業をするうえで参考となる情報は少ないように感じ、今回の調査を思いついた。

この調査の結果が、筆者と同様の悩みを持つ教員各位にとって、少しでも参考になれば幸いである。また同時に、多くの英語教育関係者の目に止まり、何らかの改善がなされることを期待する。

なお、この調査研究は、主として motivation と、最近聞かれるようになった考え方で 'false beginner' に関わる分野として筆者が解釈していることにも触れておきたい。

#### 1.2 研究課題

本研究は、以下の6つに焦点を置く。

1. 生徒の実態  
職業課程および定時制において、英語科教員は、生徒の英語力についてどのような認識を持って授業に臨んでいるか。問題点は何か。
2. 教材と指導法  
1にあるような認識をふまえて、どのような教材を用いてどのように指導しているか。
3. 授業についての認識  
2にあるように、授業に対して教員は自分自身でどのように感じているか。また、英語の授業についての展望。
4. 工業、商業、農業、定時制課程におけるちがいは、生徒の実態、教材、指導法のちがいはあるか。
5. 具体的な指導方法の例  
指導法、参考にされている理論、教材等の例。
6. 問題点と展望

### 2 調査方法

#### 2.1 調査対象

筆者と似たような状況の学校をサンプルとするため、東京都立の職業課程(工業、商業、農業)と定時制における英語の教員を対象とした。回答者の内訳は以下のとおりである。

(校種別)	
工業	51名
商業・農業	50名
定時制	100名
合計	201名
(性別内訳)	
男性	119名
女性	77名
不明	5名

(教職年数別内訳)

4年未満	4.0%	4～8年	22.4%
9～16年	38.8%	17～25年	19.9%
25年以上	10.0%	不明	4.9%

(補足)

「校種別」においては、農業系高校の校数が少ないので、商業高校と一緒にした。定時制高校の中には、普通科と職業課程（工業・商業・農業）があるが、すべてひとまとめとした。

## 2.2 方法

上記の各学校に対して、事前に電話等で調査の依頼を行い、了承を得た学校の個々の英語科教員にアンケート用紙を郵送した。回答は郵送もしくはFAXによるものとした。（平成8年11月実施。有効回答数201，回収率61%）

## 2.3 調査用紙

本調査についての質問項目については、先行研究が乏しいため、「21世紀に向けての英語教育」（大修館書店，1993年）を参考に筆者が考案した。

アンケート用紙はNo.1とNo.2の2枚からなり、No.1は選択肢から選ぶ形式、No.2は記述式としたが、No.2に関しては自由提出とした。

## 2.4 データ分析

回答用紙のNo.1はコンピューターを用いて数値を処理し、単独項目集計とクロス項目集計により調査回答者全体の傾向を分析した。

アンケートの回答で、自由記述欄にあった具体的な指導方法、提案、教材については、利用するうえでの便宜を考慮し、あとの表にあるように筆者が分類してまとめた。これは回収した回答と、筆者がより具体的に知りたいと思った場合は直接話をうかがいに行きってまとめたもので、簡単ではあるが、指導の参考になればと思い、記載した。

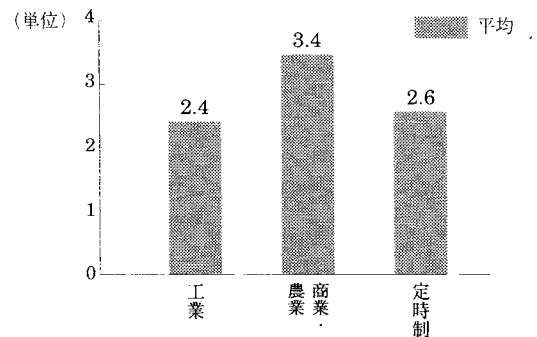
## 3 結果

今回のアンケート結果を分析する前に、職業課程と定時制における英語の単位数について調べてみた。その際、調査の対象としたのは1,2年次の必修科目としての英語の単位数とした。これは上記の学校においては、3年生以上になると英語は選択科目や選択必修科目になることが多く、学校間で差があるためである（資料は平成8年度版の

各学校の学校要覧による）。

図1にあるように、英語の単位数は、1年次でも2年次でも、平均すると工業と定時制では週に2.4～2.6単位、商業・農業では3.4単位となっている。これは、全日制普通科と比較すると明らかに少ない（平均5～6単位）。単位時間数だけを見ると、英語力の伸びはかなり限られたものになると考えられる。

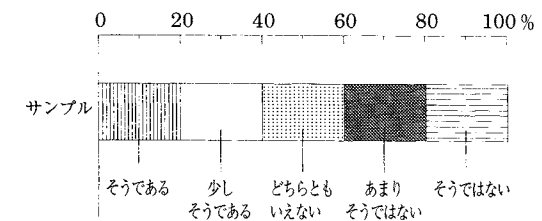
図1 1, 2年次の英語の平均単位数



## 3.1 アンケート調査分析（項目単独分析）

集計は複数回答以外は、次に示すとおりすべて5段階で示した。

図2 段階別表示のサンプル



### 3.1.1 生徒の実態

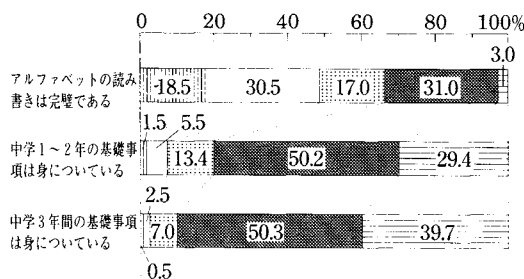
生徒の英語の学力について、現場の教員はどのように把握しているのだろうか。学年や状況にもよるうえ、当然個人差も大きいと想像されるため、一概に決めることは難しいが、授業を行ううえで必要な認識であるので、あえて回答していただいた。図3はその結果を示したものである。

「アルファベットの読み書き」が「あまり」完璧ではない層と「まったく」完璧ではない層とを合計すると34%になるということは注目に値する。また、「中学1～2年の基礎事項は身につけている」と答えたのは全体の7%、「中学3年間の基礎



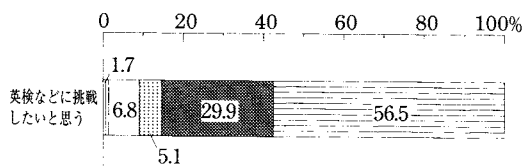
事項は身につけている」と答えたのは全体の3%という少なさであった。

図3 生徒の英語の学力



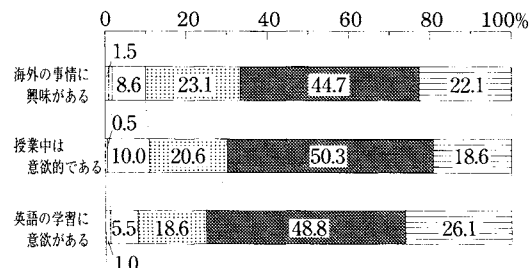
また、図4からもわかるように、英検などの資格試験に挑戦する生徒は少なく、「あまりそうではない」と「そうではない」を合わせると約86%になる。それでも全体の8.5%が、たとえ少しでも「挑戦したいと思う」と答えている。校種別に見てみると、商業における割合が高く（商業全体の約20%）、学校全体で英検を学習の動機づけにしているという報告もあった。

図4 英検などの資格試験に挑戦するか



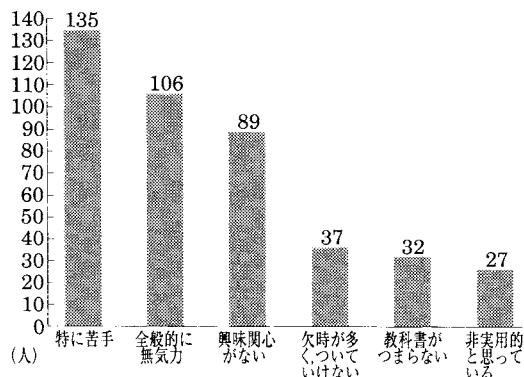
次に、英語学習への誘因について確認しておく。図5からも明らかのように、異文化や社会問題に関する関心は概して低いことがわかる。このことと合わせて、英語の学習に対する意欲も高くないという認識を、多くの教員が持っているようである。

図5 生徒の関心・意欲は高いか



このように英語学習に対して消極的な原因として、どのようなことが考えられるだろうか。その理由を項目の中から複数回答で選んでもらったところ、図6のような結果になった。

図6 学習意欲のない理由(複数回答)



その他の理由を自由にあげてもらったが、「英語を学ぶ必要性を感じていない」「能力が低い」「(職業課程の)専門科目が優先されてしまう」「一斉授業の形式になじまない」などがあげられている。

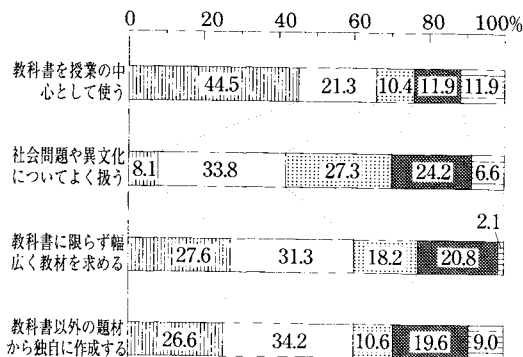
### 3.1.2 使われている教材

次に、実際の授業でどのような教材が使われているのかをたずねてみた。

図7にあるように、約66%が程度の差はあっても、教科書を授業の中心にすることが多く、約24%がそうではないと答えている。一方で約59%が教科書に限らず、副教材など幅広く教材を求めており、約61%が教科書以外の題材をもとに独自に教材を作成している。

また、社会問題や異文化について「扱う」層は

図7 教科書と教材

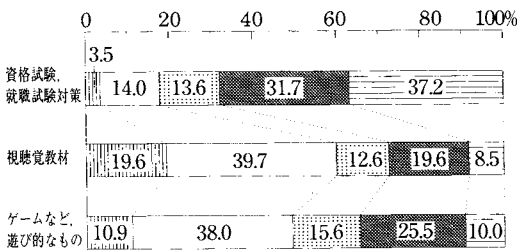


「扱わない」層よりも多い。職業課程と定時制では、卒業後の進路を考慮し、諸方面への関心を高めるためと考えられる。

どのような学校においても、教員は教材の工夫をしていると思われるが、3.1.1にあるような状況のもとでは、幅広く教材を求め、工夫する必要がより強くあるということであろう。

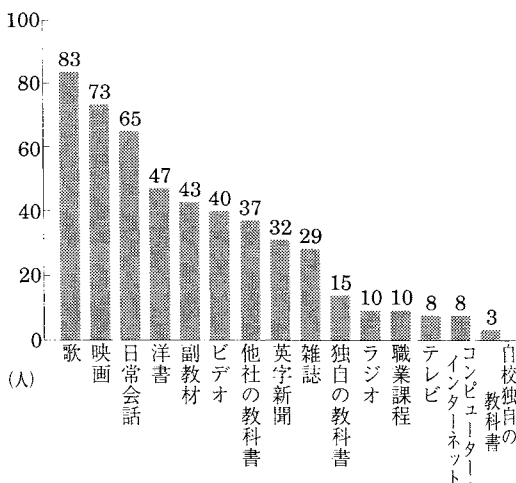
では、教科書以外にとり入れる教材の種類だが図8にあるように、資格試験や就職対策のための教材をとり入れるのは、約18%と比較的少ない。視聴覚教材については約59%、ゲームなどの遊び的な要素については約49%と、かなり多くが多かれ少なかれとり入れていると言える。これは、生徒の学習意欲を高めるためと受けとられる。

図8 よくとり入れる教材



また、教科書以外に用いられている題材を具体的に複数回答で答えてもらったところ、「歌」「映画」「日常会話」が上位3つに入った。どれも生徒にとって身近であり、興味を引く題材である。

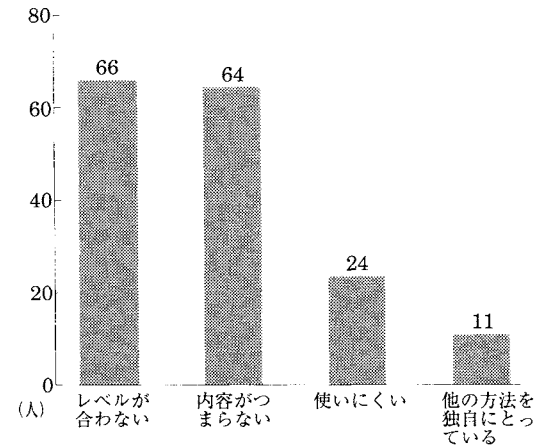
図9 教科書以外の題材（複数回答）



その他のものとして自由に記述されていたのは、「AETとJTEが協力して作る」「マンガの英訳または和訳」「旅行英語をとり入れる」などであった。

このように、教科書以外の教材や題材を授業に使うのはなぜだろうか。図10は、その理由を示したものである。

図10 教科書を使わない理由（複数回答）



その他の理由として記述されていたものは、「教科書が採用している教授システムおよび想定されている教授手続きが現状と一致しない」「学力差が大きいので一斉授業で教科書を使うのは難しい」「興味を高めて気分転換を図る必要がある」などであった。

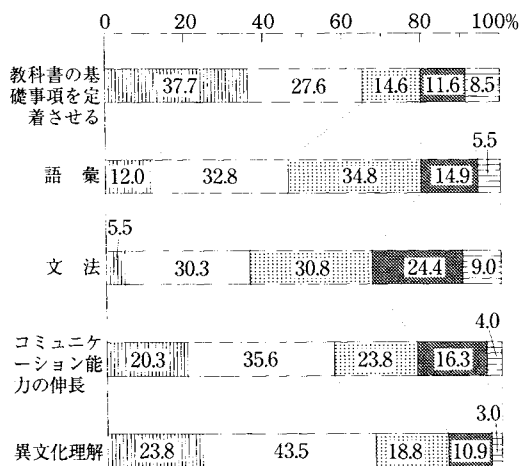
### 3.1.3 授業の中での指導内容

ここでは、教員がどのような指導に重点を置いているかをまとめてみる。まず、授業の中での指導内容について見たのが図11である。

「教科書の(内容を理解し,)基礎事項を定着させる」ことに重点を置く、ということに対して約65%が「そうである」もしくは「少しそうである」と答えており、これは図7における答え(教科書を授業の中心として使う)と一致している。ただし、「語彙」の習得と「文法」の理解については「どちらともいえない」と回答した割合が最も高く、必ずしもこれらを目標としてはいないようである。「コミュニケーション能力の伸長」ということについては、約24%が「どちらともいえない」と答えているが、約56%は「そうである」もしくは「少しそうである」と回答しており、オーラ

ル・コミュニケーションの影響か、やや重視している傾向がある。「諸外国の事情や文化について見識を広める(「異文化理解」として示してある)」ことに対しては約67%が「そうである」もしくは「少しそうである」と答えており、英語の授業を通じて一般常識や異文化理解についてはかなり多くの教員が重点を置いていることがわかる。

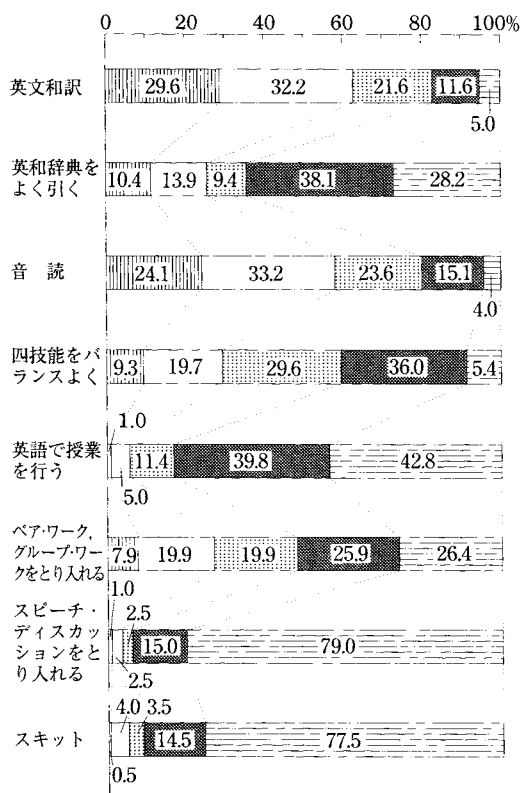
図11 授業の中で重点を置いていること



次に、教員は英語の授業の中で生徒にどのような活動をさせているのだろうか。図12を見るとわかるように、約62%が「英文和訳」をよくすることに「そうである」もしくは「少しそうである」と答えている。これは担当した科目や生徒にもより、一概には答えにくい質問であったのか、約22%が「どちらともいえない」という回答であった。ただし、「英和辞典をよく引く」ということに対して約66%が「あまりそうではない」もしくは「そうではない」と答えており、自分で辞書を用意し、語彙を調べて英文の意味を考えることはなかなか難しい状況であることがうかがわれる。あとの自由記述欄に「手作業的な要素を取り入れる必要がある」という回答が多くあったが、英文和訳も多少はこのような役割をしているのではないだろうか。また、「音読」をすることについては約57%が「そうである」または「少しそうである」と答えており、語学という科目の性質上からか、音読はやや重視されている。その一方で、「四技能(読む、聞く、話す、書く)をバランスよく」とり入れることについては、約41%が「あまりそうではない」もしくは「そうではない」と答

えている。さらに、「ペア・ワーク、グループ・ワークをとり入れる」ことについては「そうである」もしくは「少しそうである」と答えたのが約28%にとどまり、スピーチ、ディスカッション、スキット、英語劇にいたっては、いずれも9割以上が「あまりそうではない」もしくは「そうではない」と答えている。授業の中でこれらの活動を行うのは難しい状況であることを物語っている。

図12 授業の中での活動と工夫



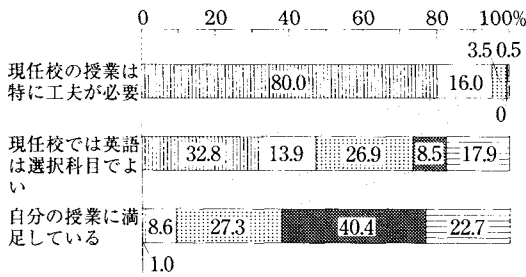
さらに、今後の授業に対する教員の展望について聞いてみたのが図13である。

「現任校の(実情に合わせて)授業は特に工夫が必要」という質問には、調査対象となった学校では、圧倒的多数が「特に工夫がいる」と答えている。

「現任校では英語は選択科目でよい」という質問に対しては、賛否両論の分かれるところだが「そうである」と答えたのが約33%と最も多く、「どちらともいえない」が約27%あったが、「あまりそうではない」と「そうではない」と答えた割合を上回った。

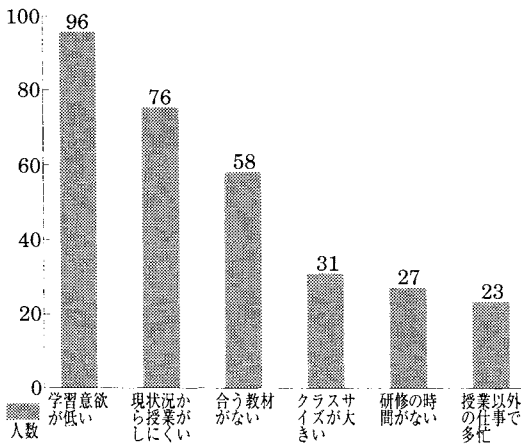
「自分の授業に満足している」という質問に対しては、回答者の人柄も影響すると思われるため、判断が難しいところだが「そうである」「少しそうである」を合わせてわずか1割以下であった。明らかに調査対象校においては、英語の授業はなまやさしいものではないといえる。

図13 英語の授業に対する展望



最後に、授業に対して満足ではない理由を複数回答で答えてもらった。図14はこれを示したものである。

図14 授業に満足ではない理由（複数回答）



その他の理由としては、「生徒の学力と意欲において個人差が大きい」「自分の能力不足を感じる」「単位数が少ない」「自分の意欲が低下してしまう」「どのように授業をするとよいかがかつかない」などの記述があった。

### 3.2 アンケート調査分析（クロス項目集計）

これまで職業課程と定時制とを合わせた一般的な傾向について見てきたが、今度は工業、商業・農業、定時制という3つの校種に分け、その中で

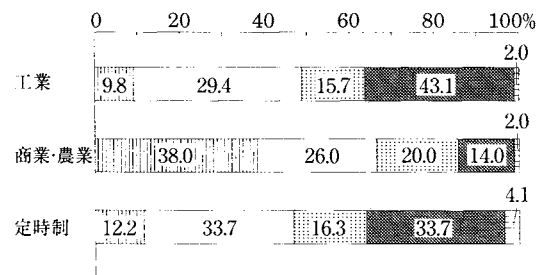
差が見られたものについて見ていくことにする。

#### 3.2.1 生徒の英語力

工業、商業・農業、定時制という校種で英語の学力においてちがいはあるのだろうか。「アルファベットの読み書きは完璧である」ということについては図15にあるような結果であった。

工業と定時制においては、商業・農業に比べて「あまりそうではない」「そうではない」の割合が高くなっている。商業・農業高校においては、英語の単位数が工業高校よりも若干多かったことも英語力に影響していると思われる。定時制においては、分布にかなりのばらつきが見られるが、生徒の層もより多様化していると考えられることから、個人差が大きいと思われる。

図15 アルファベットの読み書きは完璧であるか



#### 3.2.2 使われている教材

次に、使われている教材のちがいを校種別に見てみることにする。

図16に見られるように、「教科書を授業の中心として使う」とことについては、商業・農業高校では「そうである」と答えた割合が最も多く、66%であった。工業高校では約55%であるが、定時制においては「そうである」が28%、「そうではない」も21%あり、これは図15（「アルファベットの読み書きは完璧であるか」で推測）にあるように、定時制において生徒が多様化していることを反映していると考えられる。

これは図17にも表れており、「教科書以外の題材から独自に教材を作成する」とことに対して「そうである」と答えたのは、商業・農業で10%、工業で約14%、定時制で約42%と開きが見られる。なお、図18に見られるように「教科書を使わない理由」でも、定時制においては「レベルが合わない」ことをあげる人数がいちばん多い。それぞれの状況に応じて、個々の教員は教材を選んで指導

の工夫を行う必要を感じているということであろう。

図 16 教科書は授業の中心か

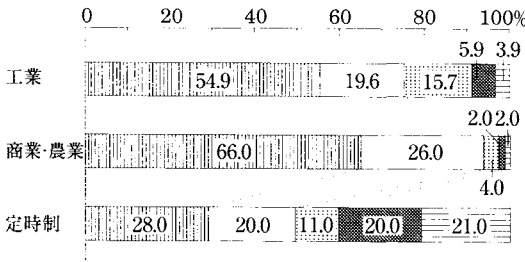


図 17 教科書以外の題材から独自に教材を作成するか

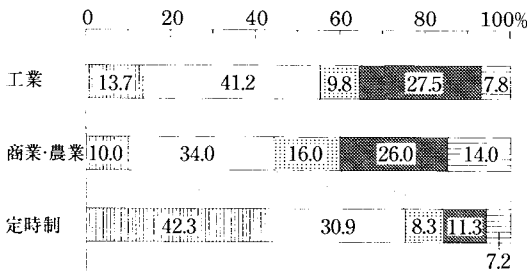
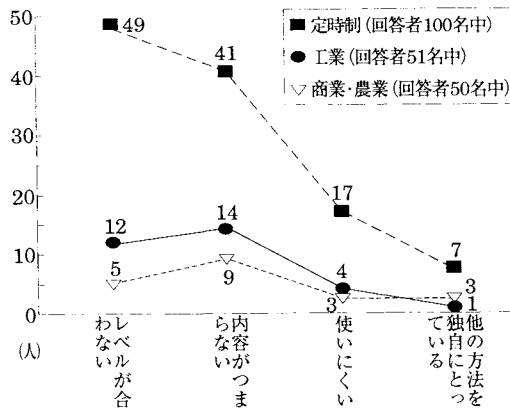


図 18 校種別教科書を使わない理由 (複数回答)

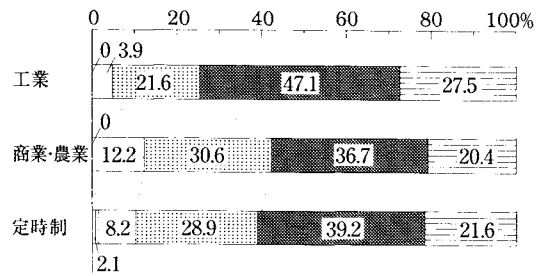


### 3.2.3 教員の満足度

図 13 に見られるように、「自分の授業に満足している」という質問に対して、「そうである」もしくは「少しそうである」と答えたのは全体の約 1 割であった。これを校種別に見てみると、図 19 にあるように、商業・農業と定時制におけるよりも、工業では満足度が低いという結果であった。この理由としては、商業・農業では、図 1 にあるように若干単位数が多いこと、また図 4 で分析し

たように英検などの資格試験に挑戦する生徒も若干多いことなどが考えられる。また、定時制においては、もともとの在籍数が少ないことから教員の目が行き届きやすいという要因があると分析される。

図 19 校種別自分の授業に満足しているか



### 3.3 自由記述欄の分析

あとに示す表 1~3 (p. 135~p. 137) をご覧いただきたい。

## 4 結論

### 4.1 アンケート調査から得られた結論

1. 職業課程および定時制課程においては、多くの教員が中学時の英語の基礎知識と学習意欲に欠けている生徒が多いということを認識し、授業に臨んでいる。
2. 教科書を中心にして授業をしている割合のほうが、そうでない割合よりは高い。しかし、教科書以外にも幅広く題材は求められ、教員が作成していることも多い。指導方法についても、生徒の能力や状況に応じた工夫が必要とされる。
3. 自分自身の授業について満足していると答えている教員は、約 1 割にすぎなかった。圧倒的多数が、現任校で授業をするには特に工夫がいるにもかかわらず、満足度は低いと答えている。
4. 工業、商業・農業、定時制の間でもちがいはある。生徒の英語力においてや、状況(単位数、少人数かどうかなど)に合わせて、教材の選び方が異なり、したがって指導方法もちがってくると思われる。

### 4.2 問題点と今後の展望

最後に、以上の点から問題点と今後の展望について「教科書」と「体制」という 2 つの点からまとめておきたい。

#### 4.2.1 教科書の見直し

今回の調査によると、教科書をあまり使わない、もしくはまったく使わない層は、かなりの割合となっている。教科書を使いにくい状況があるにもかかわらず、教員は授業で使わなければならないとされていることは問題である。そのため、以下のことを提案する。

##### 1. 教科書が使いにくい理由を明らかにする。

教科書を使うかどうかは、教員側の姿勢にも影響されることではある。だが、今回の調査では、教科書を使わない理由として「レベルが合わない」「内容がつまらない」などが指摘されていた。さらに細かな調査を行い、使えない状況を明確に把握する必要がある。

##### 2. 「使える」教科書の分析を行う。

職業課程と定時制において、教科書を授業の中心として使っている場合で、多くの教員から支持されている教科書を分析してみるべきである。どのような点が良いのかが明らかになると思われる。

##### 3. どのような教科書がよいかを模索する。

教科書以外に用いられている題材として、今回の調査では「歌」「映画」「日常会話」が上位3つに入った。どのような題材を教科書にとり入れるかをしぼりこむために、教科書を制作する側と使用する教員側とのコミュニケーションが、制作段階でもっと必要なのではないだろうか（本調査の回答から、もっと細かにレベル分けされた教科書、異文化に興味を持たせる内容の教科書などが求められていることが読みとれる）。

#### 4.2.2 体制の見直し

##### 1. カリキュラムについて

3.1.1の『生徒の実態』で確認したように、中学時ですでに英語の授業についていけない生徒が多いと思われる。自由記述欄において、英語のカリキュラム編成や指導内容について、中学時から全面的に見直すべきだという意見が見られた。そのような全面的な見直しの一環として、高校での単位数や選択制についても検討す

べきだと考えられる。

##### 2. 指導体制について

一斉授業は不可能であること、少人数や習熟度別学習により効果が上がったという声が多数あった。この点においても、より細かく状況を把握する必要がある。上記の『生徒の実態』からもわかるように、現在の一斉授業の指導体制のもとでは、特に調査対象校の多くの生徒が英語学習に困難をきたしている。個々の生徒に対応したきめ細やかな指導が必要である。カリキュラム編成と同時に、指導体制についても、行政側による抜本的な見直しが早急に望まれる。

##### 3. 教員の研修について

圧倒的多数が、現任校では授業をするうえで特に工夫を要すると答えている。同時に自由記述欄においては、研修の必要性を訴える声も見られた。大学での教科教育法の授業や、一般の研修会では概してこのような工夫についてはあまり扱っていない。したがって、現場の教員の個々の努力によるところが大きいと考えられる。一方、今回の調査対象となった教員たちが、教科指導のみならず、生活指導でも大きく時間を割いていることは想像に難くない。教員が余裕をもって研修を行うことができる環境作りが必要である。また、公的なものでも私的なものでも、海外研修などの長期的な研修にもっと参加しやすい体制作りも望まれている。

## 5 最後に

最後となったが、この調査を行うにあたって、アドバイスをいただいた専門選考委員の羽鳥博愛先生、大友賢二先生、東京都立教育研究所指導主事（調査実施時）中村馨先生、青山彰先生、アンケートを依頼する際にご協力いただいた都立工芸高校の古川稀久先生、都立荒川商業高校の北尾雅迪教頭先生、都立小松川高校定時制の川島由夫教頭先生、都立昭和高校定時制の後藤英照教頭先生（いずれも、調査実施時における御勤務校）、また、実際に筆者のアンケートにご協力いただいた多くの都立高校の英語科教員各位に心から御礼を申し上げたい。

参考文献

(\*は本文中に引用したものを)

- \*Brown, J. D. (1995). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge Language Teaching Library.
- Martin, D.F. (1997). *Talk a Lot-Starting Out*. EFL Press.
- \*Fink, A. (1995). *The Survey Kit 1 The Survey Handbook*. SAGE Publications.
- \*JACET 内 英語教育実態調査研究会編著. (1993). 「21 世紀に向けての英語教育」『英語教育』別冊. 大修館書店.
- \*Hatch, E. and Lazaraton, A. (1991). *The Research Manual. Design and Statistics for Applied Linguistics*. Heinle & Heinle Publishers.
- \* 垣田直巳編集. (1990). 「英語教育学研究ハンドブック」大修館書店.
- \* 清川英男. (1990). 「英語教育研究入門—データに基づく研究の進め方」大修館書店.
- \* 大友賢二. (1996). 「言語テスト・データの新しい分析法 項目応答理論入門」大修館書店.
- \* 高本捨三郎. (1988). 「英語学 英語教育研究事典」南雲堂.
- \* 寺島隆吉. (1994). 『シリーズ授業の工夫 1 英語記号付け入門①』「英語記号付け入門その誕生と現在の到達点」. 三友社出版.

資料

(表 1 授業で用いられている方法と工夫)  
自由記述欄にあった指導法の工夫は以下のようなものであった(なお、似通ったものについてはひとまとめにした)。

指 導 方 法 に 関 す る も の	<p>(語彙指導)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・選択肢を与えて、未知語を類推しながら読む。</li> <li>・基本的な単語を何度も書かせて、繰り返し単語テストを行う。</li> </ul> <p>(音声)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・フォニックス—まず母音と子音の発音、基本単語、フォニックスのルールを教える。その後聞き取り、dictation、読みの練習をする。</li> <li>・LL を利用。会話の Short-sentence を各自録音したうえで、少し説明し、dictation を毎時間実施する。</li> <li>・手と口を動かさせる。聞き取り練習として教科書の録音テープをかけたり、教員が読んだりして切ったところを答えさせる。</li> <li>・声が出ないので1人ずつ読ませる。</li> </ul> <p>(聞き取り)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的な指示は英語で行う。</li> <li>・授業の初めに社会的事件、個人的なことを英語で話す。</li> </ul> <p>(話す、書く)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・pattern practice を行い、定義文を徹底的に覚えて暗誦テスト。覚えた量で点数化。教科書などに出てきた表現を利用して、日常のことを英語で言うように作文指導する。</li> <li>・思い出の品などを持ってこさせて、5~6文のスピーチを授業の初めに行う。</li> <li>・日本語を学習中の中・高校生(オーストラリアなどで)との文通。</li> </ul> <p>(読む)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本文の語句を説明、練習したあとで穴埋め式 dictation で本文を完成し、comprehension check として内容に関する質問をする。</li> <li>・板書を中心とした文法訳読式(騒がしく、遅刻が多くとも生徒のペースでできる)。わからない単語はノートを作らせて個別に点検する。</li> <li>・Top-down 方式(全体を理解してから細かく見ていく)</li> <li>・記号付け方式(英文に、品詞に応じて独自に記号を付け、マラソンプリントで個人のペースで進める。☞注参照)。</li> </ul> <p>(コミュニケーション全般に関するもの)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習させた表現を使ってスキットを演じさせる。</li> <li>・基本表現を使ってシナリオを作らせ、それをビデオにおさめて視聴する。</li> <li>・ペア・ワーク (information gap などを利用)、グループ・ワーク (group leader を small teacher のように使う) を行う。</li> </ul> <p>(チーム・ティーチングに関するもの)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・100%英語で行う。</li> <li>・会話文と、その単語や内容理解の問題とを同時に載せたプリントを使い、AET と1人ずつ会話練習をして、JTE が説明をする。</li> </ul> <p>(その他)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・プリント学習。習熟度学習が可能な場合や個別指導を行うとき。</li> <li>・50分集中させるのは無理なので作業の時間を与える。</li> <li>・修学旅行の事前指導と関連して行う。</li> <li>・問題解決学習。まず何らかの疑問を持たせてから学習する。</li> <li>・文法、構文に注目させる。英文と日本語のちがいに注目させる。</li> </ul>
教 材 に 関 す る も の	<p>(視聴覚教材☞多数)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・映画—毎時間15分ずつくらい継続的に1本の映画を見せて、聞き取りや口語表現をプリントを使って練習させる。生活習慣、異文化についても注目する。</li> <li>・ビデオの吹き替え—シナリオを生徒に渡し、グループで役を決めて練習し、本番は、ビデオの音を消して生徒がセリフを言う。</li> <li>・アニメ関係のビデオ(『魔女の宅急便』『天空のラピュタ』など)が効果的だった。</li> <li>・ビデオ・読みとり・CDの聞きとり—ビデオを見せ、関連のある文章を読みとり、関連のあるCDでヒアリングを行う。白地図を使ったりして知識も持たせる(→教材として「マルコムX」を使った)。</li> <li>・効果的な視聴覚教材を使う。</li> <li>・生の発音を聞きとらせるようにする(NHKやリングフォンなどを使う)。</li> <li>・A3程度の写真の説明をさせる。—まず辞書を使って作文させる。次に自分の作った文を暗記して発表する。</li> <li>・英語の歌(☞多数)。—文法事項を教える際に、その文法事項を含んでいる歌をとり上げる。</li> </ul> <p>(実際のものを使ったり演じたりする)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「電話表現」では実際に校内の電話を使う。</li> <li>・ファースト・フードの会話では実際の制服やメニューなどを借りてくる。</li> <li>・実際の出入国カードのコピーを使う。</li> </ul> <p>(ゲーム)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ある程度学力がある場合はクロスワードパズルなど。</li> <li>・洋書の教材を使って行う。</li> <li>・AET とトランプゲームやおもちゃのドル紙幣を使って賭けごとのゲームを行う。</li> </ul> <p>(生徒の興味のある題材を利用する)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツ、芸能などの英字新聞。文法項目の導入の際には、教科書ではなく、雑誌の切り抜き写真を用いる。</li> </ul>

	<p>(独自の教科書を作成する)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の実情に合わせて項目を配列し、独自に文法説明を工夫して、自分のペースで読みながら学習を進める。必要に応じて説明を加える(ある程度自分の力で学び、できるように)。</li> </ul> <p>(パソコンおよびインターネットを使う)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>パソコンを使って生徒が自分のペースで課題にとり組めるようにする。教員が独自にソフトを工夫し、パソコンで辞書指導、語彙指導を行い、英文和訳も行う。インターネットなどの情報を教材にとりこむ。</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>中学の復習(□多数)。</li> <li>目標を決めて、合格ラインに達するまで何度もテストを繰り返すなど。</li> <li>全校一斉英単語テストを行う(入学時に単語集を買わせて、範囲を決めてHR時に実施。優秀者は表彰)。</li> <li>習熟度別でクラスサイズを半分にする。</li> <li>教材をストックしておく(テレビで英語に関するものを録画してストックするなど)。</li> <li>生徒と雑談するようにしている。</li> </ul>

\*注:「記号付け方」——寺島隆吉氏により多くの入門書が出ている(『参考文献』参照)。具体的な方法は、品詞に応じてあらかじめ「記号付け」がされており、文の構造がわかるようになっている。単語の意味は与えられており、若干の約束事をもとに、生徒は英文につけられた記号を参考に部分訳を行う。

(表2 提案)

以下のような提案や要望が見られた(なお、似通ったものについてはひとまとめとし、批判などは割愛した)。

指導方法・教材に関するもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒に合った教材を(必要なものは作る)きめ細かく指導する(□多数)。</li> <li>個別指導を心がける(□定時制で多数)。</li> <li>授業以前に教師と生徒の信頼関係が必要(人間的成長を目指した意味のある活動が必要である)。</li> <li>まずは英語嫌いをなくすようにする。</li> <li>1年の初めに授業の受け方、評価のしかた、ノートのとりかた、辞書の引き方など、授業を受けるにあたっての心構えをきちんと説明しておく。</li> <li>教科書を使わずに自由に教材を選ぶべきである(独自にプリントなどにするべき。講義形式は無理である。□多数)。</li> <li>レベルは低くとも高校生向けの教科書がほしい(簡単な文法で語彙を増やしたり、外国への興味を引き出してくれるテキスト、テープ、ビデオが必須。□多数)。</li> <li>中学校の3年生までの内容(文法・語彙)を再編成したものを作るべきである。</li> <li>オーラル重視よりも、まずは基本的な文法に力を入れるべきである(文法を身につけてから会話を学ぶべきである)。</li> <li>オーラルの教材が不足している(1回でメリハリがつくおもしろい教材が必要)。</li> </ul>
体制に関するもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>外国人講師を専任にする(生徒とのcommunicationを増やすことができる)。</li> <li>AETとの打ち合わせのための時間を有料でもてようにしてほしい。</li> <li>1コマの時間を短くするべきである。</li> <li>週の単位数を増やすべきである(□定時制、工業で多数)。</li> <li>少人数学習を制度の上で保障するべきである(□圧倒的多数)(オーラルの授業では特に必要である。1クラス10名前後にすべきである、など)。</li> <li>習熟度別学習にしたところ、授業は効果的になった(□圧倒的多数)。</li> <li>英語は選択科目にするべきである(2,3年は選択にするなどカリキュラムを柔軟にするべきである。単位制にするべきである。選択必修科目にするべきである、など。□多数)。</li> <li>英検の受験を奨励する。</li> <li>教員の海外研修の予算を作してほしい。</li> </ul>

(表3 指導例)

図13にあるように、「自分の授業に満足しているか」という質問に対して「そうである」「少しそうである」と答えたのは19名(工業2名、商業6名、定時制11名)であった。この19名の回答から教材と授業における活動を類型化してみた。

(指導パターンの例)

	教材	活動	コメントおよび備考
教科書重視型	補助教材は使用するとしても教科書は授業の中心として使う。	教科書の内容を理解させ、基礎事項の定着を図る。扱う科目の性質によって、語彙、文法、英文和訳などに重点を置いたり、コミュニケーション能力の伸長を重視したりする。	*生徒がある程度の基礎力と学習意欲を持っている場合に多いようである(工業、商業、定時制で見られた)。 *教科書付属の視覚教材を効果的に使う。
	教科書は多くとり入れるがそれ以外にも幅広く教材を求める。 (教材例) 英語の歌、英字新聞、日常会話、テレビ番組、ラジオ番組、他社の教科書、雑誌、ビデオ、ゲーム、洋書、進学や就職を意識した教材など	基礎事項を定着させながら「読む、聞く、話す、書く」という要素をバランスよくとり入れる。異文化について触れさせたり、ペア・ワークやグループ・ワークといった活動をとり入れることもある。	*中学1~2年程度の基礎事項を大体身につけている場合に多いようである(工業、商業、定時制で見られた)。 *教科書を利用しながら、生徒の学力に合わせて既存の指導法を参考にしたりして工夫する。 「過去にあった指導法に自分なりに工夫を加えた方法で指導している。例えば教科書を扱う際、(1)本文の語句説明、練習(2)穴埋め式ディクテーション(3)内容に関する質問を通じての本文の理解」 「Oral Method, GDMが参考になる。教科書での重要な文法事項や句型を導入する際に、動作をさせたり絵を使ったりして練習する」
教材独自	教科書はあまり使わずに幅広く題材を求め、独自に作成する。	いくつかのパターンに分かれると思われる。 *読む、聞く、話す、書くをバランスよくとり入れ、コミュニケーション能力の伸長に重点を置く。 *社会問題や文化について多くとり入れ、諸外国の事情について見識を深める。 *ペア・ワークやグループ・ワークをとり入れ、生徒を活動させる。	*中学時の基本的事項が身につけているとは限らず(工業、定時制に多く見られた)、状況に合わせていろいろな教材を用いて学習意欲を与える。 *習熟度別学習を実施し、少人数で指導できる場合、より効果的な指導法をとる。 *海外のニュースなどに関心が見られる場合は、視覚教材や実際のものを使って、生の英語に触れさせる。 「fast food店での会話や買い物での会話では、実際のものを使って(例えば、マクドナルドのメニューや包装紙など)行う」



作 成 型	教科書はたいてい使わずに、独自で作成した教科書や教材を使う。	*独自の教科書。 (例1)上記のような種々の教材をおりまぜて作成する。 (例2)既存の理論や指導方法 (例えばTPR, Basic English, GDM, Natural Approach など)や独自の方法論に基づく。  *パソコンを利用したもの(コンピューターやインターネットを活用したもの)。	*左記のような既存の理論や「記号付け方式」などの特別な方法による。 *定時制などで少人数制指導をより効果的に行うために教材を工夫する。 「基本は生徒が自分の力で学ぶことができるようになること」が基本であり、「そのため必要な工夫を状況に応じて行う」「基本的にはインフォメーション・ギャップを作る」 *定時制で欠席が多く継続的指導が難しい場合も、ある程度個人のペースで学習することができ、効果的。 *教材が使いやすい場合。 「パソコンを使って自分のペースで課題にとり組ませる。辞書を引かせ、語彙指導、英文和訳も行う。インターネットなどの情報を教材にとり入れることで視覚的に訴える、楽しめる授業作りを行う」
-------------	--------------------------------	--	---

## (表4 教員用アンケート)

☆以下の選択肢の中からあてはまるもの、もしくは同意されるものに(複数解答可のものに関しては、複数選んでいただいて結構です)○をつけてください。

(編集部注:氏名欄などは省略した。また、I, IIの8, IIIの8, IVの17以外には、以下のような選択肢がつけられているが、それも省略した)

そう 少しそう どちらとも あまりそう 全くそう  
である である 言えない ではない ではない  
1-----2-----3-----4-----5

## I. 先生御自身について

- 性別 1) 男性 2) 女性
- 教職経験年数 1) 4年未満 2) 4~8年 3) 9~16年  
4) 17~25年 5) 26年以上

## II. 貴校の生徒について

- アルファベットの読み書きは完璧にできる。
- 中学1~2年の基礎事項は大体身につけている。
- 中学時の英語の基礎事項は大体身につけている。
- 英検などの試験に挑戦したいと思う者は結構多い。
- 海外の文化や社会問題に対する関心は高い。
- 授業中の態度は概して意欲的である。
- 英語に対する学習意欲は高いほうだ。
- 7において、4または5と答えた方のみにお聞きします。英語に対して学習意欲がない理由は、どのようなことだと考えられますか。(複数解答可)

- 1) 英語に対して興味関心がない
- 2) 中学時から苦手で理解が困難である
- 3) 学校の英語は実用的ではないと思っている
- 4) 全体的に無気力である
- 5) 教科書の内容がおもしろくない
- 6) 欠時が多く、ついていけない
- 7) その他

## III. 先生の教材の使い方についてうかがいます。

- 採用した教科書は授業の中心として使う。
- 社会問題や文化について扱うことが多い。
- 教科書に限らず、幅広く題材を求める。
- 教科書以外の題材をもとに、独自に教材を作成している。
- 進学、資格試験、就職などを意識した教材をとり入れる。
- 視聴覚教材(テープ、ビデオなど)を多く使う。
- ゲームなど、遊び的な要素もとり入れる。
- 1において4または5、4において1または2と答えた方のみにお聞きします。

## a) 教科書を使わない場合の理由は何のようなことですか。(複数解答可)

- 1) レベルが生徒に合わない
- 2) 生徒が内容に興味を示さない
- 3) 現在採用している教科書が使いにくい
- 4) 他にあらゆる理論や方法論に基づき、独自の方法をとっている
- 5) その他

## b) 教科書以外にどのような教材をとり入れますか。

## (複数解答可)

- 1) 採用した教科書以外の他社の教科書
- 2) 独自の教科書を作っている
- 3) 学校で代々受け継がれている自校の教科書がある
- 4) 洋書の教材
- 5) 映画 6) 英語の歌
- 7) 雑誌 8) 英字新聞 9) 日常会話
- 10) 教科書以外の副教材
- 11) ラジオ番組 12) ビデオ教材
- 13) テレビ番組

## 14) 職業課程の内容に合わせた教材

- 15) コンピューターを活用したり、インターネットからとった教材
- 16) その他

## IV. 先生の英語の授業についてうかがいます。

1. 授業を通じてコミュニケーション能力を伸ばそうにしている。
2. 授業を通じて諸外国の事情や文化について見識を広めるようにしている。
3. 日本語はなるべく使わずに英語で理解させている。
4. 英語を読む、聞く、話す、書くをバランスよくとり入れるようにしている。
5. 英和辞典を多く引かせるようにしている。
6. まずは教科書の内容をしっかりと理解させ、基礎事項の定着を図っている。
7. 概して語彙の習得に重点を置いている。
8. 概して文法の理解に重点を置いている。
9. 英文和訳をよくする。
10. 音読をよくする。
11. ペア・ワークやグループ・ワークなどをとり入れて生徒を活動させている。
12. スピーチ、ディスカッションやディベートをとり入れている。
13. スキット、英語劇をとり入れている。
14. 現任教の実情に合わせて、特に工夫して授業に臨む必要があると思う。
15. 現任教では英語は選択科目でもよい。
16. 現在の授業に自分自身で満足している。
17. 16において、4または5と答えた方にお聞きします。満足していない点は何のような理由によるのですか。(複数解答可)

- 1) クラスサイズが大きい
- 2) 生徒の motivation が低い
- 3) 生徒の実情から授業がやりにくい
- 4) 生徒に合う教材がなかなかない
- 5) 自己研修の時間がない
- 6) 授業以外の仕事が多忙で授業に集中できない
- 7) 進学・受験の影響が大きい
- 8) その他

## 一自由記述欄一

No. 2もご協力いただけましたら大変ありがたく存じますが、No. 1のみ郵送でも結構です。また、お答えになりやすい箇所のみでもかまいません。

(編集部注:氏名欄および解答欄は省略した)

- 1) 本年度担当している学年・講座名・単位数・使用検定教科書名をお書きください。
- 2) 教材についておうかがいします。  
教科書以外に使われた教材で、生徒の反応のよかったもの、お勧めになるものがありましたら、お書きください。
- 3) 指導法についておうかがいします。  
授業をするうえで参考にされている theories, methods, techniques など(ex: Natural Approach, Oral Methods など)がありますか。おありでしたらお書きください。
- 4) 指導法についておうかがいします。  
これまで授業において試された指導法で、よかったものについて、なるべく詳しくご説明ください(教科書以外の教材を使った具体的な指導法、上記の指導法に基づいた具体的な指導法など)。
- 5) 授業をされていて問題点、困ること、また全般的に改善すべき点と思われる点、提案がありますか。もし、おありでしたらお書きください。
- 6) その他、ご意見、コメントなどがありましたら、自由にお書きください。ご協力まことにありがとうございます。

# 高等学校教科書の語彙から見た実用英語技能検定 (準1級・2級) および大学入試センター試験

奈良県立郡山高等学校教諭

坂口 昭彦

## 1 はじめに

昭和54年から始まった共通一次テストは、現在「大学入試センター試験」(以下、CT)として実施されている。高等学校の英語の授業では、CTを意識せずにはいられないというのが率直な気持ちである。

CTの英語は文部省検定済高等学校英語教科書(以下、教科書)英語1と英語2の範囲からの出題となっていて、英語1・2の教科書を学習すれば、語彙の面では十分対応しうるものと考えられていた。しかし、現場では、いわゆる受験用として氾濫する単語集に依存している場合が少なくない。「市販の受験用単語集を使ってはどうか」という声もあれば、「教科書の語彙を徹底的に習得すれば大丈夫」という声もあって、筆者自身、頭を痛めてきた問題でもあった。

また最近、文部省認定実用英語技能検定(以下、英検)2級とCTの類似性がよく話題になり、多種多様な大学入試用受験単語集に混じって、英検対策用の単語集が多く書店で見かけられるようになった。おそらく、このような副教材なしでも、「教科書に出てくる語彙で十分である」という実証に基づく確信をもって指導にあたりたいというのが、現場の本音であろう。

この調査は、教科書の語彙がどの程度CTや英検に耐え得るのかを計量的に実証し、今後の高等学校英語語彙指導のための基礎資料を提供することを目的とするものである。

## 2 コーパス

### 2.1 文部省検定済高等学校英語教科書

平成8年度採用の教科書のなかで比較的進学率

高い学校が使用しているものに照準を当て、以下の教科書を選んだ。

旺文社	Royal English 1 Royal English 2 Royal English Readings
開拓社	LEGEND ENGLISH 1 LEGEND ENGLISH 2 LEGEND ENGLISH Reading
桐原書店	SPECTRUM ENGLISH COURSE 1 SPECTRUM ENGLISH COURSE 2 SPECTRUM ENGLISH READING
研究社	The New Age English 1 The New Age English 2 The New Age Readers
三省堂	The CROWN English Series 1 The CROWN English Series 2 The CROWN English Readings Dream-Maker English Series 1 Dream-Maker English Series 2 Dream-Maker English Reading
数研出版	POLESTAR English Course 1 POLESTAR English Course 2 POLESTAR English Reading
増進堂	MAINSTREAM 1 MAINSTREAM 2 MAINSTREAM READING COURSE
第一 学習社	CREATIVE English Course 1 CREATIVE English Course 2 CREATIVE Reading Course
東京書籍	NEW HORIZON 1 NEW HORIZON 2 NEW HORIZON English Reading

## 2.2 大学入試センター試験

過去11年分(昭和61年から平成8年)のCTの本試験と追試験の問題、計22回分の試験問題を選んだ。当初の予定にはなかったが、この調査途中の平成9年1月に実施されたCTを入力し、これを単独のコーパスとして調査対象に加えた。

## 2.3 文部省認定実用英語技能検定

財団法人日本英語検定協会の文部省認定実用英語技能検定2級と準1級の一次試験問題9年分(昭和62年から平成7年、年2回ずつ実施された問題、計18回)を選んだ。

## 2.4 市販の単語集

一般によく知られている2冊の単語集を使用。高等学校が副教材として使っている標準的な単語集1冊と、国公立大学の個別試験(いわゆる二次試験)や難関私立大学の入学試験問題に対応するとされている単語集を1冊選んだ。

## 3 調査の手順

**3.1** 上記の各コーパスをテキストファイルとして入力し、括弧・記号等不要なものを可能な限り削除し、整理した(使用した機器、ソフト名などは付記参照)。

**3.2** 整理した各コーパスについてコンピューターを使って頻度つきの異なり語(type)の語彙リスト(vocabulary list)を作成した。

**3.3** コーパス間の比較を行う際に、データに客観性と信頼性をもたせるため、特定の辞書を1冊選び、その辞書の見出し語を基準に手作業ですべての語彙リストの整理を行った。

例えば、現在分詞や過去分詞が形容詞として見出し語に出ている場合は1つの異なり語とし、出ていない場合は原形のところに頻度数を加えた。‘can’t’, ‘cannot’のような場合も原則的に辞書の見出し語にあればすべて異なり語とした。‘well-known’のようにハイフンでつながれた語の場合は、見出し語にあれば1つの異なり語とするが、ない場合は‘well’と‘known’に切り離し、2つの異なり語として扱った。固有名詞は、見出し語にある場合はすべて残した。また見出し語の最後に‘-ly’, ‘-ness’といった形で掲載されている単語も、見出し語として扱った。

**3.4** 整理した各語彙リストから、語彙の計量のためのソフトを使い、必要なデータを作成した。

**3.5** これらのデータをもとに図・表を作成し、その分析を行った。

## 4 異なり語数

### 4.1 教科書間の比較

教科書を英語1, 英語2, READING(以下, R)と学習していくにつれて、どれだけの異なり語数を学習することになるのかを、10種類の教科書ごとに表したのが図1である。上記の教科書を無作為にAからJまでX軸に並べ、Y軸に1・2・Rの異なり語数を示した。図1から教科書間で1・2・Rを合計した総異なり語数で、約200から1600の差があることがわかる。

筆者自身がそうなのだが、教科書を選定する際、ざっと目を通し、その感想と経験によって各教科書の難易度を判断する傾向があるのではないだろうか。もちろん教科書を選ぶ要素は他にもあり、異なり語数が教科書選定の決定的要素とは限らないことは言うまでもない。

### 4.2 ファイル間の比較

教科書の1・2・Rの3冊の異なり語数は、平均すると3636語になることは図1で示したが、図2は各教科書の異なり語数の平均に対するCT, 英検, 単語集の異なり語数の比較を示したものである。

他のファイルに比べて準1級が突出しているのは、その総語数(tokens)が多いためであろう。それにしても、英検2級と準1級の異なり語数にはかなりの差があることは否めない。

それよりも注目すべきことは、教科書・CT・英検2級の異なり語数である。まず、CTと英検2級では、異なり語数がきわめて類似している。さらに英語1・2・RがCTや英検2級に匹敵するだけの異なり語数に達している。

しかし、Rを除く英語1・2だけの平均異なり語数は、CTとは約1160語の隔たりがある。

参考のために図2に2種類の単語集の異なり語総数を示した。ただし、単語集の性質上、機能語や固有名詞などが含まれていない。

図1: 各教科書の異なり語数(以下, 教科書名はA~Jのアルファベットで表示)

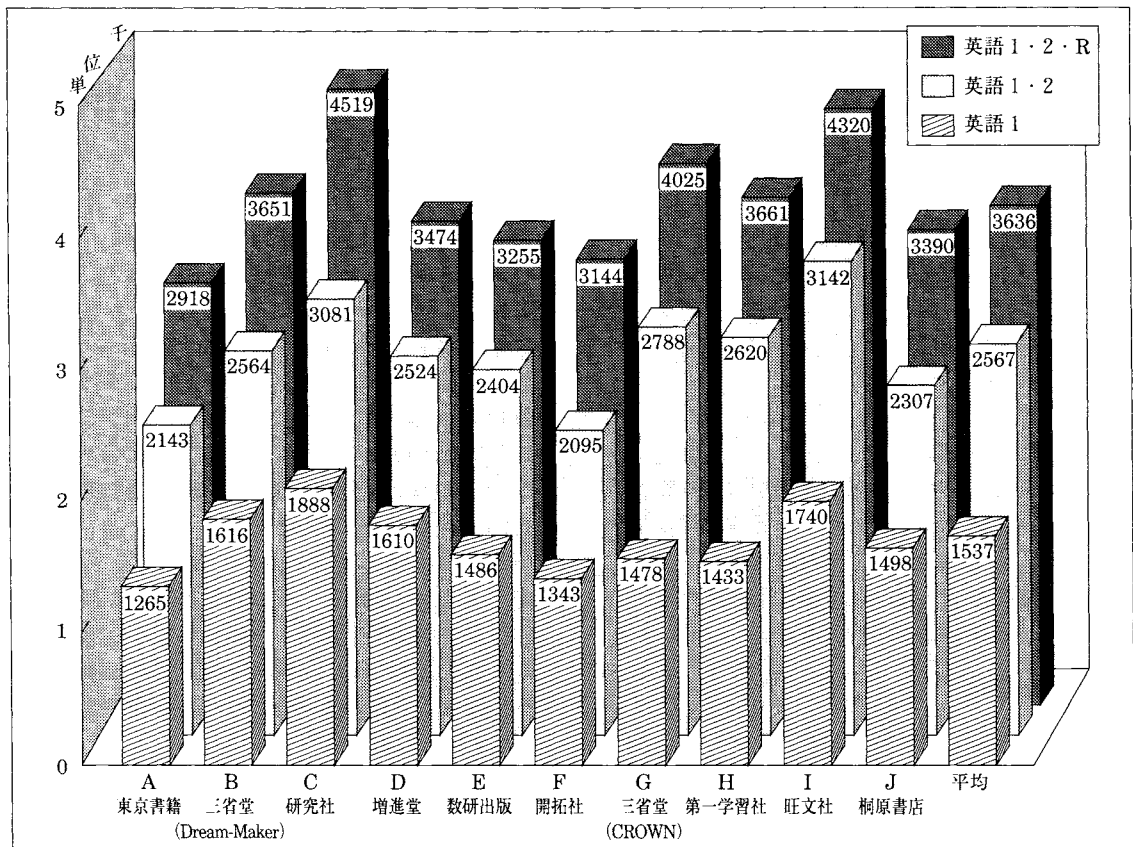
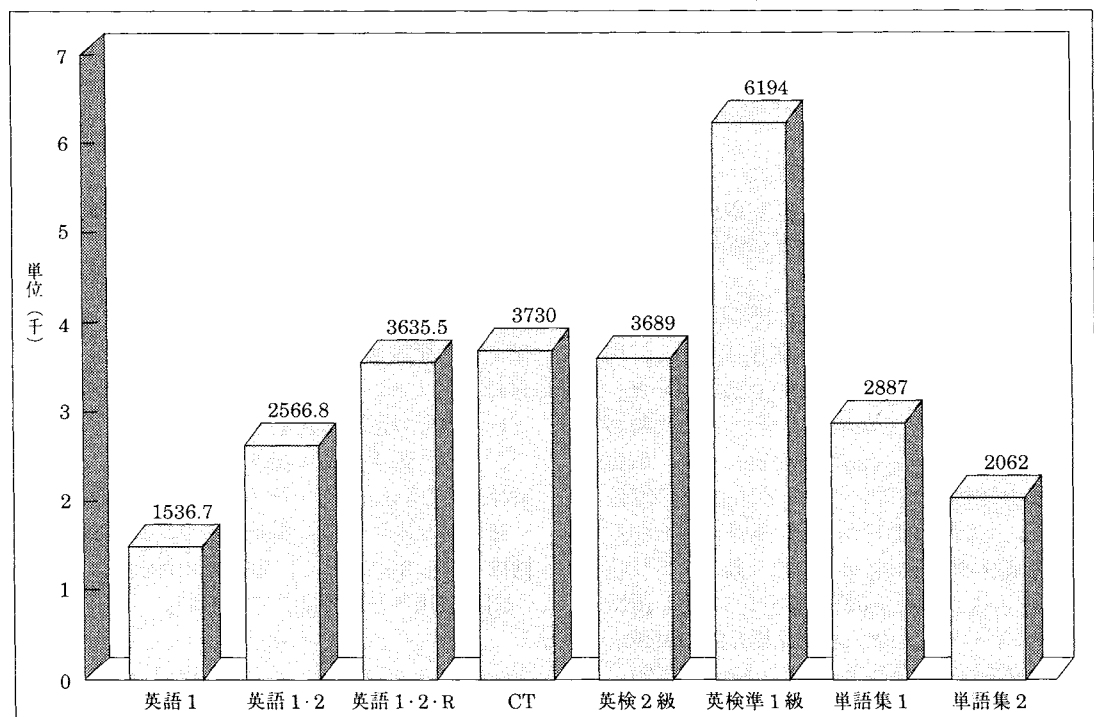


図2: ファイル間の異なり語数



## 5 ファイル間に共起する異なり語

異なり語数の比較から一步踏み込み、2つのファイル間に共起する異なり語数とその割合に注目

した。

### 5.1 教科書とCT

図3は各教科書英語1・2とCTとの比較であ

図3: 英語1・2とCTの異なり語

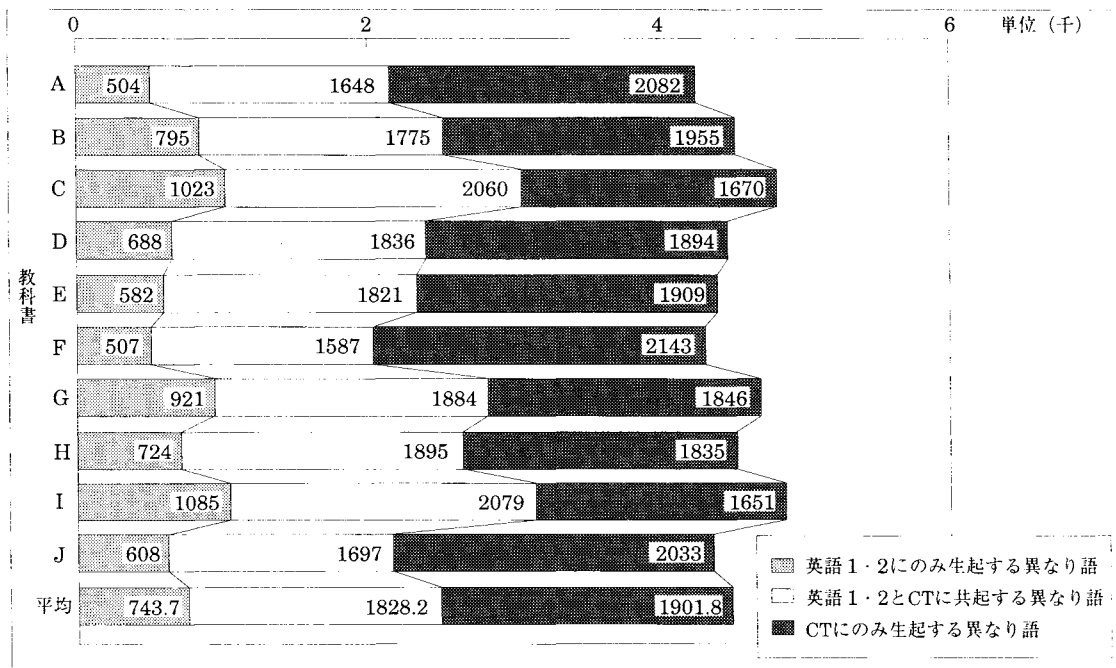
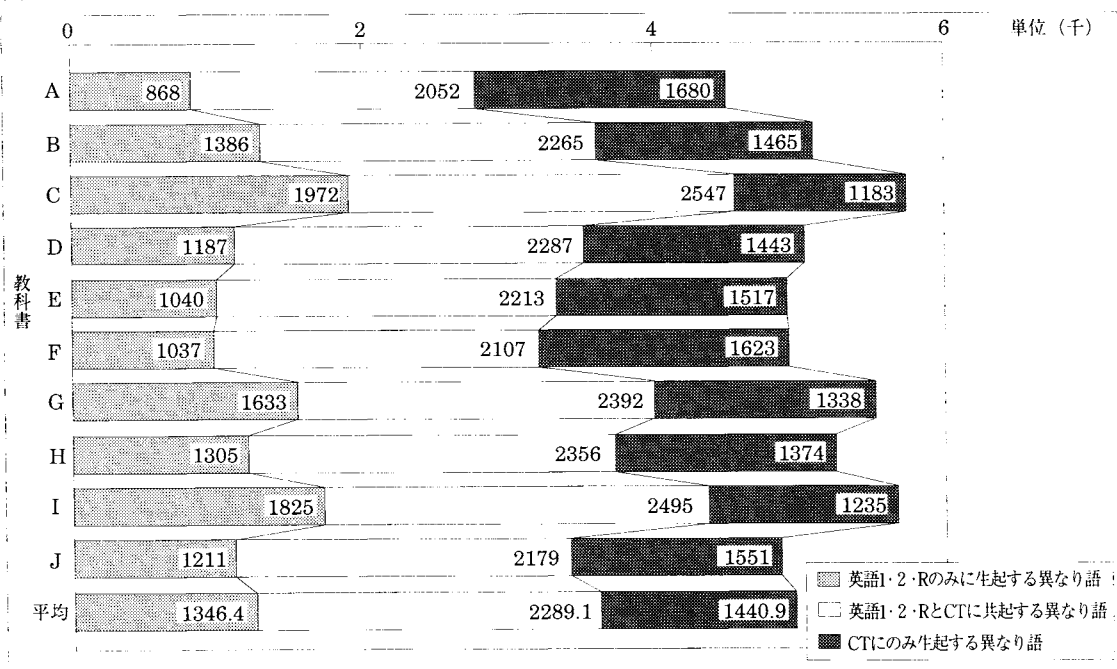


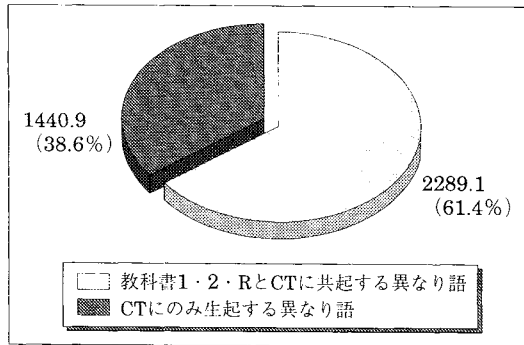
図4: 英語1・2・RとCTの異なり語



る。図4は英語1・2にRを加えたものとCTとの比較である。両図とも中央の部分が教科書とCTの両方に共起する異なり語数を示している。左側が教科書のみに生起する異なり語数、右側がCTのみに生起する異なり語数を示している。

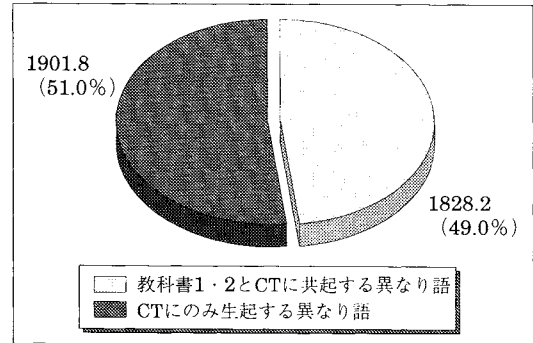
この2つの図から、Rを足すと共起する異なり語数がどの教科書においても400から500程度増えている。平均すると約460語増えている。英語1・2・RとCTに共起する異なり語総数は2289語となる。この2289語はCTの異なり語総数3730語の61.4%にあたる(図5)。この数字で十分かどうかはまだ検討の余地がある。

図5: 英語1・2・RとCTに共起する異なり語 (CTの異なり語総数を100%とする)



次に、本調査の目的である英語1・2の異なり語総数がCTにどれだけ対応できるかを示したのが図6である。

図6: 英語1・2とCTに共起する異なり語 (CTの異なり語総数を100%とする)



CTの異なり語総数3730のうち英語1・2に生起する語は平均1828.2でその割合は49.0%となり、5割を下回ることになる。これでは「英語1・2の語彙を習得すれば語彙数に関しては、CTに十分対応できる」とは言えない。ただし、CT22回分の総異なり語数と11種類の教科書の平均異なり語数との比較では、このような結果が出るのは当然かもしれない。そこで結論を急がず、他のファイルとの比較を試みた。

図7-1: CTと教科書

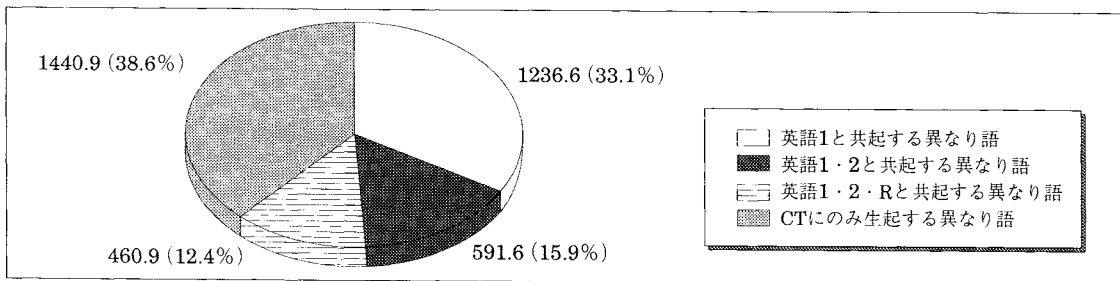


図7-2: 英検2級と教科書

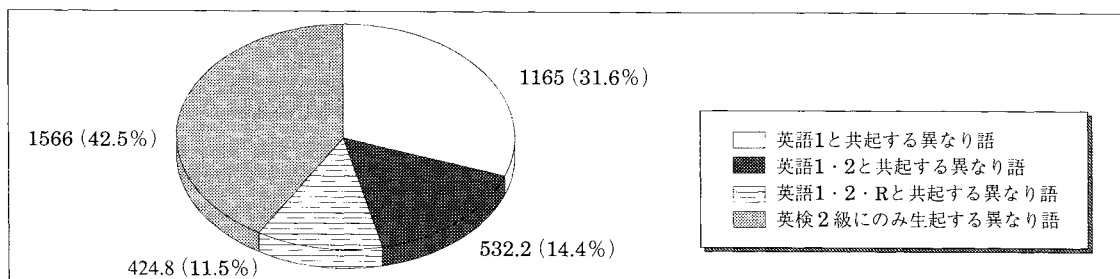
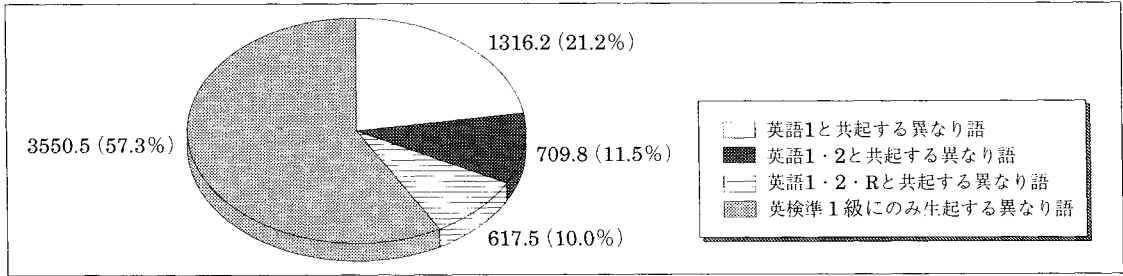


図7-3: 英検準1級と教科書



### 5.2 教科書と各試験

CT・英検2級・準1級の異なり語総数を100%として、それぞれと共起する英語1・2、および1・2・Rの平均異なり語数がどのような割合になるかを示したのが図7である。

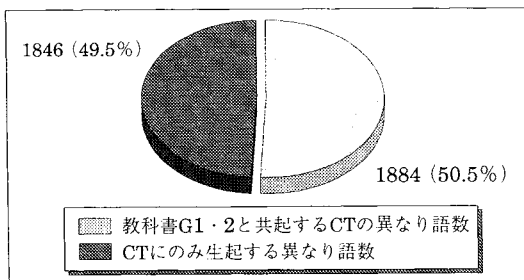
4.2でCTと英検2級の異なり語総数の類似性を指摘したが、ここでは教科書とCTおよび英検2級の比較を行った。英語1・2では前者に対して49%、後者に対して46%の共起する異なり語がある。英語1・2・Rでは前者に対して61.4%、後者に対して57.5%の共起する異なり語がある。このことから語彙の面では、CTと英検2級にはきわめて近い類似性があると言える。

また、英検2級と準1級には大きな差があることも明らかである。つまり、英語1・2および1・2・Rが、英検2級では46.0%と57.5%であるのに対し、準1級では英語1・2で32.7%、英語1・2・Rでも42.7%しかない。

### 5.3 教科書GとCT

これまで、共起する異なり語数の計量に重点を置いてきたが、次に1種類の教科書(教科書G)とCTとの関係を見た。

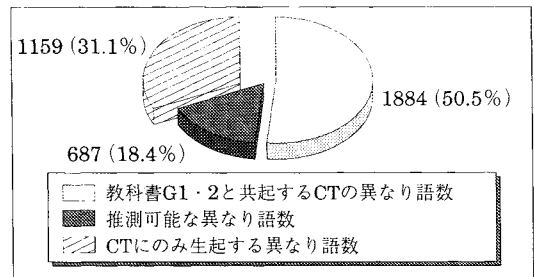
図8: CTと共起する教科書G1・2の異なり語数 (CTの異なり語総数を100%とする)



教科書G1・2とCTに共起する異なり語数と、CTのみに生起する異なり語数を比較したものが図8である。両者に共起する異なり語数は、CT全体の50.5%にしからずない。

そこで、CTにのみ生起する1846語(49.5%)の中から、固有名詞、中学校で学習する単語、さらに教科書G1・2の中から語形的に十分推測可能と思われる派生語を探し出した。これらを合計すると、687語になる。CTにのみ生起する異なり語から、この687語を引いて図示した(図9)。

図9: CTと共起する教科書G1・2の異なり語数+推測可能な語



この687語(18.4%)と両方に共起する1884語(50.5%)とを合計すると2571語(68.9%)となり、CTのほぼ7割に達する。残り3割の中には、文脈から判断できるもの、日本語化した語彙、注釈の付いた語もある。これらを考慮すれば、CTのみに生起する異なり語数はさらに減るはずである。

ただし、教科書1・2の異なり語総数が教科書間で最高1047語の開きがあるため(図1)、教科書Gの結果がすべての教科書にあてはまるとは言えないかもしれない。

## 6 '97年実施のCT

平成9年度実施のCT(以下'97-CT)と各英語1・2を比較したのが表1である。

表 1

教科書	'97-CT にのみ生起する 異なり語数 (割合)
教科書 A1・2	158 (23.0%)
教科書 B1・2	127 (18.5%)
教科書 C1・2	94 (13.7%)
教科書 D1・2	144 (21.0%)
教科書 E1・2	145 (21.1%)
教科書 F1・2	152 (22.2%)
教科書 G1・2	125 (18.2%)
教科書 H1・2	111 (16.2%)
教科書 I1・2	103 (15.0%)
教科書 J1・2	133 (19.4%)
平均	129.2 (18.8%)

図 10-1: 英語 1 と '97-CT

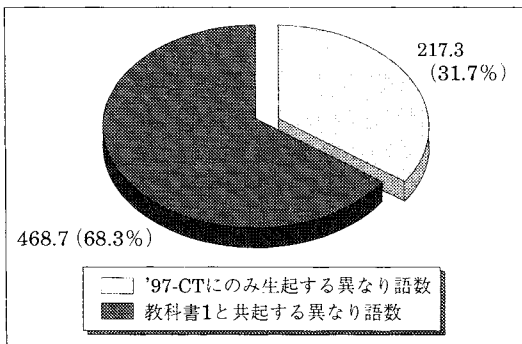


図 10-2: 英語 1・2 と '97-CT

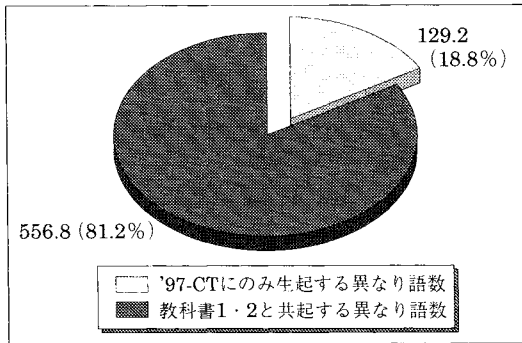


図 10-3: 英語 1・2・R と '97-CT

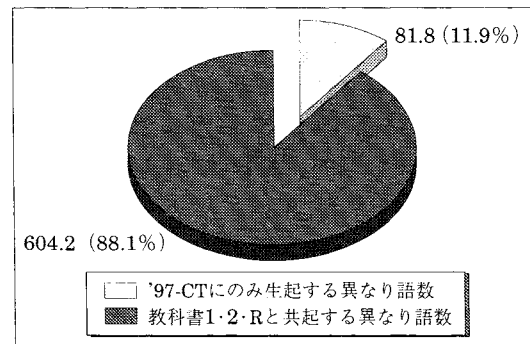


表 2: 教科書 G との比較で CT にのみ生起する語彙

異なり語	頻度	異なり語	頻度
ID	1	male	2
accurate	1	measure	1
admit	1	mental	2
afterward	1	moist	1
amaze	1	narrow	1
amazing	1	oversleep	1
argue	1	participate	1
arms	1	perform	1
attempt	1	phone	3
attract	1	previous	1
beg	1	purpose	2
beneath	1	reasoning	1
bone	3	reluctantly	1
booth	6	repeat	3
borrow	1	respond	1
bother	3	response	2
brush	1	scale	2
clever	1	scary	1
crowded	1	scuba	4
dive	3	several	1
familiarity	1	slight	1
female	2	surface	2
furthermore	1	tank	1
hey	1	thieves	6
identify	1	thumb	4
indicate	1	toy	2
instruction	1	treasure	1
interrupt	1	twice	1
lend	1	unexpected	1
maintain	1	wet	1

'97-CT の異なり語総数は 686 で、最高 86.3%、最低 77.0%、平均 81.2% 共起したことになる。

さらに、英語 1、英語 1・2、英語 1・2・R についての全教科書平均値と '97-CT との共起率を図 10 で示した。

次に教科書 G1・2 について、5.3 と同じ手法で '97-CT のみに生起した 125 語の中から、固有名詞・中学校語彙、推測可能な異なり語、日本語化したと考えられる語彙 (average, balance, cassette, computer, copy, diamond, diver, diving, gesture, hike, hiker, market, opera, sign, soup, stadium, ticket, type の 18 語) を削除した。結果として 60 語 (8.7%) が残った。このことは、教科書 G1・2 を習得することで '97-CT の 91.3% に達することがわかった。残り 60 語の語彙リストを表 2 に示した。

## 7 終わりに

これまで、英語 1・2 が CT、英検 2 級などにどの程度対応できるかを考察してきたが、CT に対して共起する教科書平均異なり語数では 49% 対応でき (5.1)、教科書 G の場合推測力を加えると 68.9% 対応できることが明らかになった (5.3)。



さらに、'97-CT に対しては 77.0~86.3% 対応できることも判明した。残りの CT のみに生起する語は、表 2 が示すように CT 中の頻度数 1 の語である。

CT では 22 回の試験で生起した異なり語の総数が 3730 で、各 1 回に生起する平均異なり語数は約 170 である。これに対し、英検 2 級では 18 回の試験の異なり語の総数が 3689 である。したがって、各 1 回に生起する平均異なり語数は約 205 である。

さらに、22 回の試験で 1 度しか生起しなかった語が 1141 語ある(表 3-1)。平均すると毎回の試験で 52 語が新出語として生起していることになる。一方、18 回の英検 2 級の試験では、毎回平均 82 語の新出語が生起していることになる(表 3-2)。CT と英検 2 級の間に新出語の生起数に関して少し隔たりがあり、その分だけ英検 2 級が難易度が高いように思われる。英検準 1 級に関しては、英語 1・2 との異なり語の一致率が 32.7% と低い数値を示しているため、語彙の面から見て相当な隔りがある。

表 3-1: CT の生起度数分布

Frequency	Number of Types	Cumulative Percentage
1	1141	30.59
2	558	45.55
3~22	1639	89.49
23~	392	100.00

表 3-2: 英検 2 級の生起度数分布

Frequency	Number of Types	Cumulative Percentage
1	1468	39.79
2	653	57.50
3~18	1345	83.96
19~	223	100.00

これまで示してきた数値から、教科書 1・2 の語彙で CT、英検 2 級に十分対応できるかと問われれば、自信をもって「対応できる」と答えられないかもしれない。しかし、教科書 1・2 の語彙が '97-CT に対しては平均 81.2%、教科書 G が 91.3% まで対応している。このことから、まず教科書の語彙を十分に習得させる努力が不可欠であ

ることは否定できないであろう。

今回の調査で、計量的な分析を中心に行ってきたが、その一環として「推測可能な派生語」を加えた。「単語 X を知っていれば、単語 X1, X2 を推測できる力」を授業の中で習得させる必要があることは言うまでもない。また、context から未知の単語の意味を推測する力や、paragraph reading の読解力の養成も必要である。このような点を考慮しながら、本調査がこれからの高等学校英語指導に少しでも役に立つことがあれば幸いであり、今後「語彙の計量」に関する研究成果を生かし、さらに精緻な語彙調査が進むことを願うものである。

本調査の実施にあたり、各教科書出版社ならびに(財)日本英語検定協会から資料の提供を受けた。この場を借りて厚く御礼申し上げたい。

また、多くの先生方からご指導、ご協力を受けた。ここにご氏名を記し、深く感謝の意を表したい。

帝塚山短期大学	和田 弘名	教授
同志社大学	吉岡 健一	教授
滋賀女子短期大学	吉岡 一郎	専任講師
奈良県立郡山高等学校		
	河野 朋弘	教諭
	鈴木 繁吉	教諭
	竹本 徹	教諭
	岡本 秀光	教諭
	筒井 康行	教諭
	平岡 良明	教諭
	森継 隆	教諭
	喜多 徹	教諭

#### 付記

- 1) 使用したパソコンは NEC PC-9801。
- 2) 各ファイルごとに OCP (Micro Oxford Concordance Program (沖田電子技研発売)) を使い、頻度つき異なり語リストを作成した。
- 3) ファイル間で共起している語彙および各ファイルのみに生起する語彙の分析は MS-DOS の Basic Program (帝塚山短期大学 和田教授作成) で処理した。
- 4) 分析結果のグラフ化は Lotus 1-2-3 を用いた。

参考文献

---

- Hofland, K and Johanson, S. (1982). *Word Frequencies in British and American English*. Bergen: The Norwegian Computing Centre for the Humanities.
- Kenny, A. (1982). *The Computation of Style*. Oxford: Pergamon Press. 吉岡健一郎訳. (1996). 『文章の計量—文学研究のための計量文体学入門』 南雲堂.
- Michael, A. (1953). *A General Service List of English Words with Semantic Frequencies and a Supplementary Word List for*

- the Writing of Popular Science and Technology*. Longman.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching & Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- 長瀬真理, 西村弘之. (1986). 『コンピュータによる文章解析入門』 オーム社.
- 竹蓋幸生. (1981). 『コンピュータの見た現代英語—ボキャブラリーの科学—』 エデュカ出版部.

# 中学生のオーラル・コミュニケーションにおける誤りに対する AET と JTE の許容度の比較

文化女子大学附属長野高等学校教諭

丸山 秀雄

## 1 はじめに

最近の英語教育は、発信型コミュニケーション能力の育成や積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を重視している。そのために、文法項目の理解や操作が目標となってしまうような英語教育を改め、通じる誤りはあまり気にせず、英語をコミュニケーションの手段として内容本位でどんどん使わせていくことが強調されている(例: 青木・田中 1985: 3, 安藤 1987: 4, Ensz 1980: 138, Suenobu 1987: 8)。いくら教師が *Don't be afraid of making mistakes.* と言って励ましても、正確さを求められると生徒は萎縮してしまい、進んで話そうとしなくなるから、その面では誤りを許していくことは必要なことであろう。

では、通じさえすればいくら誤りがあってもかまわないのであろうか。コミュニケーションは人と人との間に交わされるものであるから、社会文化的適切さを考慮に入れると *successful communication* のためには、過度に誤りがあることによって聞き手に否定的な印象を与えることは避けるほうが望ましい。また、誤りを訂正しないと化石化を起こしたり習得が長期化することも考えられる(萬谷 1995: 20)。したがって、誤りの訂正は必要であると言えよう。

しかしながら、Ellis (1994: 67) が指摘しているように、誤りを評価する際の明確な基準がない現在、牧野 (1995: 13) が述べているように、教師による訂正のあり方は、統一性に欠け不自然なことが多いのが実状と思われる。

したがって、どのような誤りを許し、どのような誤りを訂正すべきか、明確な基準が得られることの意義は大きい。また、その基準は、生徒のコ

ミュニケーション能力を高めることを意図した指導や評価のあり方にとっても有益な示唆を与えてくれるものと思われる。

## 2 先行研究の概観

近年、誤りに関する研究の目的は変化してきている。当初は誤りの頻度や型に焦点をあてた分析が行われていたが、最近の誤りの分析は、Ludwig (1982: 274) が述べているように、どのような誤りがコミュニケーションにとって重大であるかを問題にし、わかりやすさ (*comprehensibility*) と不快感 (*irritation*) に焦点が当てられている(例: Chastain 1980, Ensz 1982, Piazza 1980)。

Fanselow (1977) は、ESL 教師が授業中の生徒の誤りにどのように対処したかについて研究を行った。その結果、訂正などの処置が多かった(すなわち、教師が無視できなかった)誤りは、指示と異なる活動や間違った内容語であった反面、訂正などの処置が最も少なかった(すなわち、教師がほとんど無視した)誤りは文法の誤りであった。この結果から、教師は文法よりも内容を重視する傾向にあることがわかる。

Politzer (1978) や Ensz (1982) は、語彙、文法、発音の誤りのうちどの誤りがより重大であるかに関して研究を行った。Politzer は、英語話者が話すドイツ語の誤りに対するネイティブ・スピーカー(以下、NS)の印象の研究を行った。それによると、語彙の誤りが最も重大な誤りであると見なされ、次が文法(語形、語順、性)の誤りで、その次が発音の誤りであった。Ensz のアメリカ人が話すフランス語の誤りに対する NS の評価の研究によると、語彙、文法、発音の誤りのうち文法の誤りに対する許容度が最も低かった。この2人

の結果を見る限り、誤りの重大さに関して一致した見解は得られていないと言えよう。

文法に関する研究としては、Chastain (1980), Piazza (1980), Tucker and Sarofim (1979) がある。Chastain は、スペイン語学習者の文法と語彙の誤りをスペイン語の NS に、「理解できて許容できる」、「理解できるが許容できない」、「理解できない」の3つの尺度から評価してもらい分析した。その結果、「理解できて許容できる」誤りは定冠詞の誤りと名詞と形容詞の一致の誤り、「理解できるが許容できない」誤りは前置詞のあとに不定詞を用いない、進行形で *be* 動詞を用いないといった語形の誤り、「理解できない」誤りは語の間違った使用や余計な語、語の欠落であった。また、理解にとって語形の誤りはほとんど障害にならなかった。このことに関して Chastain は、文脈が明らかであれば NS はたとえ語形に誤りがあっても正しい形に置き換えて理解可能であるからと考察している。Piazza は、アメリカ人のフランス語学習者の文法の誤りに対するフランス人のわかりやすさと不快感の研究を行った。その結果、わかりやすい誤りほど不快感の度合いは低く、わかりにくいほど不快感の度合いは高かった。また、同一の誤りに対する評価では、わかりやすさより不快感のほうが厳しい評価を受けた。わかりやすさと不快感を総合して許容度を比較したところ、時制の用法や一致（主語と動詞、名詞や形容詞の性の一致）に対する許容度が最も高く、動詞の形や代名詞の誤りに対する許容度が最も低かった。この2人の研究結果は、スペイン語とフランス語という言語の違いがあり、断定的なことは言えないが、「一致」の誤りに対する許容度は高く、「語形」の誤りに対する許容度は低いという点で一致していた。Tucker and Sarofim のエジプト人の英語に対する許容度の研究によると、語順の誤りに対する不快感が最も高く、冠詞と前置詞の誤りに対する不快感が最も低かった。このうち、冠詞の誤りが許容されるという点では Chastain の結果と一致していると見てよいであろう。

発音に関する研究では、Munro and Derwing (1995) や Schairer (1992) がある。Munro らの研究によると、外国人が話す英語のなまりは、わかりやすさと関係があるが、理解を必ずしも妨げないということであった。Schairer によると、ノン・ネイティブ・スピーカー（以下、NNS）が英語の発音をする場合、NS らしい母音に気をつけ

ると最もわかりやすく、次が語尾の子音とあとにくる母音の適切な連結で、その次が子音の発音の順であった。

Fayer and Krasinski (1987) は、プエルトリコ人の英語学習者が話す英語に対する英語の NS とスペイン語の NS の反応に関する研究を行った。その結果、スペイン語の NS のほうが英語の NS よりプエルトリコ人の英語に対する許容度が低かった。この結果から、彼らは NS が特に不快感を覚えないことに NNS の教師が過度に重点を置いてしまうかもしれないと警告している。

以上、先行研究について概観してきたが、その中にはいくつかの共通点は見られるものの、日本人中学生へのオーラル・コミュニケーションの指導における誤りの訂正や評価のあり方の指針とはなりえない。その原因として、調査対象言語とその発話者、発話場面、誤りの内容と項目の形式、回答者などの条件がそれぞれ異なることがあげられる。

そこで筆者は、Fayer and Krasinski の研究にならい、NS と NNS の許容度の差に注目することにする。その理由の第1は、JTE はたいていが NNS である。第2に、JTE の教授法は、多かれ少なかれ文法重視の伝統的な教授法や受験英語の影響を受けていると思われ、誤りに対する許容度は、NS の許容度と比べて低いことが予想される。第3に、Gynan (1985: 160) が「教師は、NS が不快感を覚える誤りは教室から排除するように努力すべきである」と主張しているように、どういった誤りを訂正すべきかの基準は NS の許容度に置くのが妥当であると考えられる。第4に、ほとんどの中学校で AET と JTE の *team teaching* がとり入れられていることから、AET と JTE の許容度の差を知ること、より円滑な *team teaching* にとって不可欠であると考えられるからである。

本研究は、JTE が行う実際の教室でのオーラル・コミュニケーションの指導にとって有益な示唆が得られるように、AET の許容度と JTE の許容度を比較することにする。また、許容度の調査にあたっては、Chastain (1980) の3つの観点のうちの「理解できるが許容できない」場合を取り上げ、誤りはあるが伝えようとしていることは理解できることを前提としたうえで、誤りに対する許容度を答えてもらうことにする。なぜなら、言いたいことが伝わりコミュニケーションが成立したとしても、聞き手にとって受け入れ難いものであ

るとすれば、successful communication とは言えない。Piazza (1980: 424) の研究によると、わかりやすさより不快感のほうが厳しい評価を受けたことから、聞き手にとってどのような誤りがより許容できないものであるかを明らかにするほうが有益であると考えられるからである。

本研究から得られる結果は、オーラル・コミュニケーションの指導における誤りの訂正や評価のあり方に関して有益な示唆を与えてくれるものと思われる。

### 3 研究の目的

本研究の目的は、中学生のオーラル・コミュニケーションにおける誤りに対する AET と JTE の許容度を比較し、どのような誤りを訂正すべきかを明らかにすることである。

### 4 研究の方法

#### 4.1 対象者

本研究の対象者は、長野県内の中学校の AET 41 名、JTE 41 名である。AET としての経験年数の内訳は 1 年未満が 30 名、1 年以上 2 年未満が 11 名で、年齢は 20 代が 36 名、30 代が 5 名であった。

回答にあたっては、中学 3 年生の標準的なレベルの生徒を念頭に置いて答えてもらった。

#### 4.2 測定具

文法に関して 24 項目、発音に関して 8 項目、語彙に関して 6 項目、計 38 項目からなるアンケートを筆者自身が作成した。文法に関する調査項目は van Ek (1977) および NEW HORIZON English Course 1~3 (東京書籍 1995) を参考にし、誤りの例は筆者の経験をもとに生徒が犯しやすい誤りをとり上げた。発音および語彙に関する調査項目についても、筆者の経験をもとに作成した。項目の内容は表 1 に示したとおりである。JTE に用いたアンケートはその日本語版である。

#### 4.3 調査実施時期

1 回目を 1995 年 6 月に実施し、さらにサンプルの数を増やすために 2 回目を 1996 年 11 月に実施した。

#### 4.4 手続き

アンケートは、配布または郵送により実施し、

回収は郵送により行った。

アンケートの回答方法は、5: acceptable (許容できる)、4: almost acceptable (ほとんど許容できる)、3: can't decide (どちらとも言えない)、2: hardly acceptable (ほとんど許容できない)、1: not acceptable at all (許容できない) の 5 段階で、5 点から 1 点までの得点化を行い、項目ごとに集計した。なお、回答にあたっては、生徒の英語に誤りや不自然さはあるが、伝えようとすることはほぼ理解でき、コミュニケーションは成立することを前提に、どの程度許容できるか答えてもらった。

### 4.5 分析方法

分散分析

### 5 結果

#### 5.1 平均値・標準偏差

38 項目について対象者全体の得点を AET と JTE それぞれに集計し、平均値と標準偏差を求めた結果は表 1 に示したとおりである。項目の配列は、文法、発音、語彙に分けて、AET の平均値の高い順に整理し直してある。

全 38 項目中、AET の場合は 29 項目で許容度が 3.0 以上、JTE の場合は 23 項目で 3.0 以上であった。この結果から、本調査で用いた項目に関する限り、AET のほうが JTE より誤りを許容する傾向にあることがわかった。

#### 5.2 分散分析の検定結果

AET と JTE の許容度に有意差があるかを見るために項目ごとに分散分析を行った結果、21 項目で AET と JTE の許容度に有意差が認められた (分散分析の結果については F 比のみを表 1 に示し、その他については省略する)。その大小関係は、表 1 に分類して示したように、文法の誤りに関しては、8 項目で AET > JTE、4 項目で AET < JTE、12 項目で AET = JTE であった。発音の誤りに関しては、3 項目で AET > JTE、3 項目で AET < JTE、2 項目で AET = JTE であった。語彙の誤りに関しては、2 項目で AET > JTE、1 項目で AET < JTE、3 項目で AET = JTE であった。この結果から、NNS の許容度のほうが必ずしも NS より低いとは言えないことがわかった。

表1 誤りに対する AET と JTE の許容度の平均値・標準偏差・分散分析結果

順位	項 目	Mean(SD)	Mean(SD)	F
<b>GRAMMAR</b>				
AET>JTE (8項目)		AET(N=41)	JTE(N=41)	
1	Errors of the forms of adjectives/adverbs of comparative degree (e. g., <i>more big / more bigger</i> )	3.85(0.78)	3.32(0.97)	7.83**
2	Error of past form (e. g., using <i>made</i> instead of <i>made</i> )	3.49(1.08)	2.66(1.03)	12.33**
3	Error of the form of past participle in perfect or in passive (e. g., I have <i>losed</i> my bag. / My leg was <i>broked</i> .)	3.41(1.10)	2.80(0.83)	7.78**
4	Error of choice of auxiliary or verb in interrogative sentences (e. g., Where <i>do</i> your sister live? / What <i>are</i> your mother?)	3.34(1.05)	2.85(1.00)	4.52*
5	Errors of word order (e. g., Please <i>your album show me</i> .)	3.32(1.05)	2.54(1.06)	10.97**
6	Omitting auxiliary verb in progressive form (e. g., She <input type="checkbox"/> washing the dishes.)	3.29(1.19)	2.66(1.20)	5.60*
7	Omitting auxiliary verb such as “do” in interrogative sentences (e. g., Where <input type="checkbox"/> you live?)	3.24(1.10)	2.68(0.97)	5.84*
8	Omitting the “ing” of the present participle marker in progressive form (e. g., I am <i>study</i> English.)	2.90(1.23)	2.27(0.88)	7.04*
AET<JTE (4項目)				
1	Not using articles when they are needed	3.34(1.05)	3.92(0.95)	6.85*
2	Using singular form when plural form is proper (e. g., I wear <i>glass</i> .)	3.10(1.14)	3.98(0.64)	17.91**
3	No “s/es” of the third person singular present tense marker (e. g., Mr. Tanaka <i>teach</i> English.)	2.95(1.13)	3.49(1.23)	4.14*
4	No “s/es” of plural ending (e. g., I have two <i>brother</i> .)	2.88(1.33)	3.85(0.95)	14.25**
AET=JTE (12項目)				
1	Wrong use of “a” for “an” (e. g., <i>a</i> interesting story)	3.85(1.22)	3.95(0.94)	
2	Using present tense form or past tense form when present perfect tense form is appropriate (e. g., How long <i>do</i> you live in Japan? / I <i>went</i> to Tokyo three times.)	3.80(0.94)	3.51(1.08)	
3	Wrong use of “a/an” for “the” (e. g., using “a/an” when “the” is proper)	3.78(1.07)	4.05(0.96)	
4	Error of choice of prepositions (e. g., <i>in</i> June 3rd / I’ll be back <i>until</i> five.)	3.59(1.04)	3.37(1.01)	
5	Using present tense form instead of future tense form (e. g., I <i>go</i> to a concert tomorrow.)	3.49(0.99)	3.24(1.16)	
6	Omitting prepositions (e. g., I live <input type="checkbox"/> Nagano.)	3.29(1.02)	3.05(0.96)	
7	Omitting the “to” when using the infinitive (e. g., I like <input type="checkbox"/> play tennis.)	3.27(1.10)	3.05(1.03)	
8	Mistaking “it” for “they” because of not paying attention to number	3.24(1.23)	2.98(1.20)	
9	Using present tense form instead of past tense form (e. g., I <i>get</i> up at seven this morning.)	3.20(1.09)	2.90(1.03)	
10	Errors of case of pronouns (e. g., I know <i>he</i> . / <i>He</i> bicycle is new.)	2.98(1.22)	2.66(1.14)	
11	Omitting of verb such as “is” / “are” in interrogative sentences (e. g., What <input type="checkbox"/> your name?)	2.85(1.35)	3.05(1.17)	
12	Mistaking “he” for “she”	2.73(1.33)	2.29(1.13)	
<b>PRONUNCIATION</b>				
AET>JTE (3項目)		AET(N=41)	JTE(N=41)	
1	Inappropriate rhythm of the sentence or the phrase	4.15(0.72)	3.37(0.93)	17.64**
2	Inappropriate stress of the sentence or the phrase	4.10(0.76)	2.98(0.90)	36.48**
3	Inappropriate intonation of the sentence or the phrase	4.02(0.78)	3.22(0.95)	17.14**
AET<JTE (3項目)				
1	Japanese characteristic errors such as no distinction between /l/ and /r/, /s/ and /th/	3.07(1.16)	3.73(1.04)	7.20**
2	Incorrect pronunciation of a word that has <i>katakana</i> equivalent (e. g., <i>furawaa</i> = flower)	2.51(1.06)	3.41(0.99)	15.50**
3	Add a vowel sound at the end of the sentence or the phrase (e. g., <i>friendo</i> = friend)	2.39(1.25)	3.20(1.17)	8.84**
AET=JTE (2項目)				
1	Incorrect pronunciation of sounds (e. g., C sounds like “she” / Work sounds like “walk”)	3.05(1.15)	2.73(1.01)	
2	Inarticulate pronunciation	2.90(1.08)	2.93(0.92)	
<b>VOCABULARY</b>				
AET>JTE (2項目)		AET(N=41)	JTE(N=41)	
1	Error of choice of words (i. e., Using a word which is improper for the context)	3.85(0.57)	3.34(0.93)	8.90**
2	Using blended expressions of Japanese and English (i. e., <i>katakana</i> word; e. g., <i>gasolin stand</i> = gas station)	3.80(0.89)	3.29(0.89)	6.63*
AET<JTE (1項目)				
1	Using non-verbal expressions to compensate for unfamiliar words	4.07(1.02)	4.63(0.72)	8.03**
AET=JTE (3項目)				
1	Repeating the same words because of lack of vocabulary	4.07(0.87)	4.07(0.89)	
2	The content of their speech is very poor because of lack of vocabulary	3.73(0.77)	4.02(0.87)	
3	Translating Japanese expressions directly	3.24(1.08)	2.93(0.81)	

## 6 考察

### 6.1 文法の誤りに関して

#### 6.1.1 AET>JTE

JTE より AET の許容度のほうが有意に高かった 8 項目のうち、*more big, more bigger* のような形容詞、副詞の比較級の誤りに対して、JTE も寛容であるが、それ以上に AET は寛容であることがわかった。AET の許容度が高いのは、Chastain (1980) が考察しているように、語形に誤りがあっても NS は文脈から判断して正しい形に置き換えて理解できるうえ、少なくとも比較級、最上級で言おうとしていることがわかるからと考えられる。よって、オーラル・コミュニケーションの指導では、比較級、最上級で言うべきときに、たとえ形に誤りがあっても、比較級、最上級で言おうとしている限り、訂正しないで許容していった方がいいと言えよう。

次に、動詞の過去形の誤り、完了形や受動態の過去分詞形の誤り、疑問文での助動詞や *be* 動詞の選択の誤り、語順の誤り、進行形での *be* 動詞の欠落、疑問文での *do* の欠落の 6 項目に関しては、AET は許容するが JTE は許容できないという結果が得られた。AET が寛容であるのは、おそらくこれらの誤りは内容理解にとって大きな障害とはならず、その結果不快感も低いと推測できる。それに対し、JTE の許容度の低さは、語順や動詞の変化の正確さ、疑問文はこうで進行形はこうであるといった文の種類に応じた形の正確さを重視する傾向にあることを示していると言えよう。ライティングの指導ではそのような形のうえでの正確さは重要であろうが、オーラル・コミュニケーションの指導では、もっと寛容になる必要があることが示された。

一方、進行形の *ing* の欠落に対する AET と JTE の許容度にも有意差が認められたが、AET の許容度は 2.90 で、AET にとってもどちらかと言えば許容できない誤りであることから、進行形の *ing* の欠落は訂正していったほうがよいと言えよう。この点、進行形では *be* 動詞よりも *ing* のほうを重視したほうがよさそうである。

#### 6.1.2 AET<JTE

冠詞が必要なときに冠詞がない、複数形で言うべきときに単数形で言う、三単現の *s/es* の欠落、複数形の *s/es* の欠落の各項目に対する JTE の許

容度は高く、しかも AET の許容度より有意に高かったことから、JTE はこれらの誤りを些細な誤りと見ている実態がうかがえる。しかしながら、AET の許容度が、三単現の *s/es* の欠落に対しては 2.95、複数形の *s/es* の欠落に対しては 2.88 で比較的 low、複数形で言うべきときに単数形で言うことに対しても 3.10 で決して高くはない。よって、これらの誤りを小さなこととして大目に見てしまうのではなく、きちんと訂正していく必要があろう。なお、必要な冠詞が用いられていない誤りに対する AET と JTE の許容度にも有意差が認められたが、AET も許容できると見ていることから、冠詞の欠落に対しては寛容であってかまわないであろう。

#### 6.1.3 AET=JTE

AET と JTE の間に有意差が見られなかった 12 項目のうち、代名詞の格の誤り、疑問文での *be* 動詞の欠落、*he* と *she* の間違いの各項目に対する許容度は 3.0 以下で、AET、JTE とも許容できないと見ていることがわかった。したがって、これらの誤りは訂正していったかまわないであろう。

また、冠詞の *a* と *an* の誤り、冠詞の *the* が正しいときに *a/an* を用いる、前置詞の選択の誤り、現在完了形の代わりに現在形や過去形を用いる、未来形の代わりに現在形を用いることへの AET の許容度は比較的高く、JTE の許容度もほぼ同様である。よって、意図することが伝わる場合は、冠詞、時制、前置詞の誤りに対しては寛容であってよいと言える。冠詞や時制の誤りに対する許容度が高かった点は、言語の違いはあるが、Chastain (1980) や Piazza (1980) の結果と一致していた。

## 6.2 発音の誤りに関して

### 6.2.1 AET>JTE

不適切なリズム、ストレス、イントネーションに対する AET の許容度は 4.0 以上で非常に高く、しかも JTE と比べて有意に高い。この結果から、AET は JTE 以上に生徒に NS らしい発音を要求していないことがわかる。このことは、Smith and Rafiqzad (1979: 380) の、「英語の授業において話すときの目標とするのは NS の英語でなければならない」という見解と通じるものがあると言えよう。したがって、リズム、ストレス、イントネーションの指導や評価では、NS のような発音を目標にする必要はなく、かな

り緩やかな基準でよいと言えよう。しかしながら、豊田(1980:6)が述べているように、イントネーションは話者の態度、感情の表出に重要な機能を担うから、イントネーションの大切さを誤りの訂正とは切り離して別の指導場面で教えていくことは必要なことである。

### 6.2.2 AET<JTE

日本人に多い /l/ と /r/, /s/ と /th/ のような発音の誤りに対する JTE の許容度がかなり高いのに対し、AET の許容度は 3.07 で、決して高いとは言えない。JTE の許容度が高いのは、日本語にない発音の区別が正確にできなくてもやむをえないと見ているからと推測される。しかしながら、本調査の結果を見る限り、これらの発音の指導はきちんとすべきであると言えよう。

次に、「フラワー」のような日本語の中で使われているカタカナ英語の発音や「フレンド」のように語尾に不必要な母音がつくことに対する AET の許容度はかなり低く、しかも JTE の許容度より有意に低かった。このことから、NS にとって日本語の干渉からくる発音は気になるものであることがわかる。よって、これらの誤りは訂正していく必要がある。

### 6.2.3 AET=JTE

正しくない発音や不明瞭な発音に対する AET と JTE の許容度に有意差はなく、3.0 前後という平均値から判断すると、どちらかと言えば許容できないと見ていることがわかった。よって、はっきりとした正しい発音の指導は必要であると言えよう。

## 6.3 語彙の誤りに関して

本調査で取り上げた語彙の誤りに対する AET の許容度はかなり高かった。すなわち、語彙の選択の誤り、「ガソリンスタンド」のような間違っただけのカタカナ英語を用いる、知らない語を補うために身振りなどを用いる、語彙不足のため同じ語をくり返す、語彙不足のため内容が乏しいといったことはほとんど問題がないことがわかった。よって、生徒が自分が知っている限られた語を最大限に活用したり、ジャパニーズ・イングリッシュを用いたり、身振り手振りを使ったりしてコミュニケーションを図ろうとする姿勢は大いに奨励すべきことであると言えよう。換言すれば、言い換え

やノンバーバル・コミュニケーション手段といったコミュニケーション方略の活用を指導していくことの大切さが示されたと言えよう。

以下に、AET と JTE の許容度の差について考察を加えることにする。

### 6.3.1 AET>JTE

語彙の選択の誤りや「ガソリンスタンド」のような間違っただけのカタカナ英語を用いることへの AET の許容度は、JTE より有意に高かった。このことから、AET は JTE 以上に、たとえ不適切な語を用いても積極的に話す態度を高く評価していると見ることができよう。

### 6.3.2 AET<JTE

知らない語を補うために身振りなどを用いることに対する許容度は JTE のほうが高かった。このことから、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を重視している JTE の姿勢がうかがえる。

### 6.3.3 AET=JTE

日本語からの直訳に対する JTE の許容度は低く、AET の場合も語彙に関する項目の中では最も低い。このような結果が表れた原因の1つとして、日本語からの直訳の具体例がアンケートに示されていなかったために、判断が難しくどちらとも決めかねたことが考えられるが、日本語からの直訳は、AET が意味を理解するのに過度に負担をかけられると思われることから、できるだけ避けるように指導していく必要がある。

## 7 終わりに

本研究は、オーラル・コミュニケーションにおける誤りの訂正や評価のあり方に関して有益な示唆を得るために、誤りに対する AET と JTE の許容度の比較を行った。

調査の結果、全 38 項目中 AET では 29 項目、JTE では 23 項目において 5 段階尺度による許容度の平均値が 3.0 以上で、多くの誤りは許容される傾向にあることがわかった。許容度の差に関しては、21 項目で有意差が認められ、その内訳は、13 項目で AET の許容度が有意に高く、反対に 8 項目で JTE の許容度が有意に高かった。したがって、筆者の予想に反し、AET より JTE のほうが誤りに対して厳しく見ているとは一概には言え



ないことが明らかになった。文法上の誤りに対する許容度の違いのうち、AET は許容するが JTE は許容しない誤りは、動詞の過去形の誤り、完了形や受動態の過去分詞形の誤り、疑問文での助動詞や be 動詞の選択の誤り、語順の誤り、進行形での be 動詞の欠落、疑問文での do の欠落で、反対に JTE は許容するが AET は許容しない誤りは、三単現の s/es の欠落、複数形の s/es の欠落であった。発音の面で AET は許容するが JTE は許容しないものは、不適切なストレスで、反対に JTE は許容するが AET は許容しないものは、「フラワー」のような日本語の中で使われているカタカナ英語の発音や「フレンド」のように語尾に不必要な母音がつくことであった。語彙に関しては、本調査で用いた項目に関する限り、許容度に差があり一方は許容するが一方は許容しない誤りはなかった。

最後に、本研究にはいくつかの問題点があることを示しておきたい。その 1 つは、調査項目の妥当性の問題である。調査項目は筆者自身の経験をもとに作成されたものであるから、主観的なとらわれや表現の不備がいくつかあると思われる。ま

た、回答者が答えやすいように項目ごとに誤りの具体例を示したが、かえって回答者の迷いを招いたり、判断を方向づけてしまう原因になったことも考えられる。

次に、回答者の期待度の差の問題がある。調査にあたっては、中学 3 年生の平均的レベルの生徒を念頭に置いて回答してもらったが、平均的レベルのとらえ方は回答者によって様々であったことが予想される。

第 3 に、調査の方法である。本研究はオーラル・コミュニケーションにおける誤りを取り上げているが、調査はアンケートによるものであり、実際の発話を録音したものを聞いてもらったわけではない。しかも、言葉は生きた場面で用いられるものであるから、許容度はそのときの状況により変わる場合もありうる。したがって、得られた結果は実際のコミュニケーションの場面での許容度とは違いがあることは十分に考えられる。

オーラル・コミュニケーションの指導で、どのような誤りを訂正しどのような誤りを許すかに関して明確な基準を設けるためには、調査の内容や方法に検討を加えてのさらなる研究が待たれる。

## 参考文献

(\*は本文中に引用したもの)

- \* 青木昭六・田中正道。(1985).『伝達重視の英語教育』大修館書店。
- 安藤昭一。(1981).「Acceptable Japanese English のすすめ」『英語教育』第 29 巻 第 12 号: 3.
- \* 安藤昭一。(1987).『『国際英語』考』『日本英語教育学会関西支部研究集録』11 号: 1-4.
- \* Chastain, K. (1980). "Native Speaker Reaction to Instructor-Identified Student Second-Language Errors." *The Modern Language Journal*, 64: 210-15.
- \* Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Ensz, K.Y. (1982). "French Attitudes toward Typical Speech Errors of American Speakers of French." *The Modern Language Journal*, 66: 133-39.
- \* Fanselow, J.F. (1977). "The Treatment of Error in Oral Work." *Foreign Language Annals*, 10(5): 583-93.
- \* Fayer, J.M. and E.Krasinski. (1987). "Native and Nonnative Judgments of Intelligibility and Irritation." *Language Learning*, 37: 313-26.
- \* Gynan, S.N. (1985). "Comprehension, Irritation and Error Hierarchies." *HISPANIA*, 68: 160-65.
- \* Ludwig, J. (1982). "Native-Speaker Judgments of Second Language Learners' Efforts at Communication: A Review." *The Modern Language Journal*, 66: 274-83.
- \* 牧野高吉。(1995).「外国語習得における誤り」『英語教育』第 44 巻 第 11 号: 11-13.
- \* 萬谷隆一。(1995).「誤りへの対処—何を、どのように直すか—」『英語教育』第 44 巻 第 11 号: 20-22.
- \* Munro, M.J. and T.M. Derwing. (1995). "Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners." *Language Learning*, 45(1): 73-97.
- \* Piazza, L.G. (1980). "French Tolerance for Grammatical Errors Made by Americans." *The Modern Language Journal*. 64: 422-27.
- \* Politzer, R.L. (1978). "Errors of English Speakers of German As Perceived and Evaluated by German Natives." *The Modern Language Journal*, 62: 253-61.
- \* Schairer, K.E. (1992). "Native Speaker Reaction to Non-Native Speech." *The Modern Language Journal*, 76(3): 309-19.
- \* Smith, L. E. and K. Rafiqzad. (1979). "English for Cross-Cultural Communication: The Question of Intelligibility." *TESOL Quarterly*, 13(3): 371-80.
- \* Suenobu, Mineo. (1987). "Internationalization of ELT Objectives."『日本英語教育学会関西支部研究集録』第 11 号: 5-10.
- 高橋正夫。(1991).『身近な話題を英語で表現する指導』大修館書店。
- \* 豊田昌倫。(1980).「Japanese English の音声的特徴とその問題点」『Japanese English の許容度に関する研究』文部省特定研究「言語」安藤班研究報告書: 1-10.
- \* Tucker, G.R. and M. Sarofim. (1979). "Investigating Linguistic Acceptability with Egyptian EFL Students." *TESOL Quarterly*, 13(1): 23-39.
- \* van Ek, J.A. (1977). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman Group Ltd.

# 幼児, 児童の英語学習および習得の一事例とその考察

静岡県立静岡西高等学校教諭

石川 智子

## 1 はじめに

子供数の減少, 高まる教育への関心, 早期教育への期待, 国際化の波などの要因により, 英語教育も早期化の傾向にあると言えるだろう。財団法人日本英語検定協会も平成6年度より児童英語検定を開始している。ここ数年, テレビでも幼児・児童向けの番組が現れ, 書店や通信教育でも子供向けの英語教材にはこと欠かない。受験を目的とした英語学習塾や成人を主な対象とする英会話学校以外に, 幼児・児童をターゲットとする英語教室も多く見られる。しかし, では何をどのように幼児・児童に与え, そこから何を期待するかはなかなか難しい問題であろう。

著者は学生時代に英語教授法を専攻し, 言語習得と学習との関係に興味をもった。卒業後, 大阪府や静岡県の公立高等学校に英語科教員として勤務しながら, 1988年3月に第1子(男, 以後Yとする), 1991年2月に第2子(女, 以後Aとする)を出産し, 家庭で可能な英語使用や英語学習, 英語教室の選び方などを考えてきた。1994年4月にYが沼津市にある加藤学園暁秀初等学校に入学し, 国語以外は文部省のカリキュラムを英語で学習するというイマージョンプログラムを2年近く経験してきている。ここでは, 母親と英語教師と両方の立場からYの8年間の英語学習を一事例として振り返り, 考察してみたい。

## 2 Yの家庭での英語学習

著者はYが満1歳まで育児休暇をとったので, その間Yが長時間をともに過ごしたのは, 朝夕や週末の父親を除くと, 圧倒的に母親である著者であった。人間の誕生後1年は, 言語という観点か

ら見ると, 全生活を通してひたすら聞いて理解を試みる, 発話をするための準備期間と言えるだろう。高校生を対象に英語を学校教育の現場で教えてきた著者にとって, 発話のない相手に話しかけを続けていくことは忍耐を必要とした。特に日英両言語での語りかけを試みて, いくつかの問題にぶつかった。

まず, 乳児との生活場面に即した適切な英語表現や単語が不十分であったり, 不安もあった。もう1つは, 発音に対する自信のなさである。一応, 基本的なことは学んだつもりでも, 学校のようにモデルリーディングとなるテープもなく, 乳児に語りかけることは完全に模倣の対象となるので, 英語を母語としない者には不安が大きい。葛藤があったものの, そんな中BGMにマザーグースや乳幼児向けの英語の歌などを流しながら, 何とか日英両語を語りかけて育児を続けた。その結果, 1歳近くでは, “Stand up.” “Sit down.” などの生活に密着した命令には日英両語に反応し, “Good morning. Hello. Eat your breakfast. Time to go to bed. Good night. Time to change your diaper.” などはかなりの理解が見られた。マザーグースの中では“Baa baa black sheep”が気に入ったようで, “Baa Baa”の鳴き声のところはよく笑い, 模倣をしているようにも思われた。しかし, 日英両語とも理解はあるものの, 発話は1歳ではほとんど聞かれなかった。発話時期については個人差が大きいと知っていても, 同年齢で発話(日本語)が多い子供を見ると2言語使用がよいかどうか不安も覚えた。

しかし, そんな悩みも著者の1年間の育児休暇終了で新たな局面にぶつかることになる。母親の職場復帰に伴い, Yは1日の大半(9:00a.m.~4:

00 p.m.) を保育園で過ごし、その後 1~2 時間は Y の祖父母宅(著者の義父母、別居)で過ごすことになった。つまり、1 日のほとんどを日本語の環境の中で生活するわけである。Y が両親と過ごすのは週末や長期休暇を除くと、夕方から夜にかけての 3~4 時間と、あわただしい朝の 1 時間程度である。その数時間も食事、入浴などにほとんど使用される。そのうえ著者は仕事と家事の両立にかなり疲労し、Y に英語を語りかける余裕が物理的にも精神的にもほとんどなくなっていった。

ついに著者 1 人だけの語りかけでは限界を感じ、Y の発達段階で興味をもちそうな教材をいろいろさがし始めた。マザーグースや乳幼児向けの英語の歌のテープは継続的に集めて使用していたが、教材らしいものとしてはソニーのトーキングカードをまず思い出す。カードにはカラフルな絵が描かれ、リピーターという機械に通せばカードが流れるように動き、その絵に関連した英文が聞こえるというものだ。カードには身の回りの英単語、英文、数字、マザーグースなどが描かれていた。Y はその絵とカードの動き、リズムカルな音をとても気に入ったようで、特に好きなカードは何度も通すようにせがんだ。自分の手でカードを通せるようになってからは気のすむまで遊び、少しずつ模倣を始めていた。

次に思い出される教材は、現在は廃刊となったが、アルク社から月刊で出版されていた“Kiddy Cat”という英語の絵本とそのテープである。英語圏の文化が子供の視点で紹介され、マザーグースの歌、絵本そのものである絵と英語でのお話などが盛りだくさんであった。Y は歌や手遊び歌は喜んで聞いてまねたが、絵本のお話そのものにはあまり興味を示さなかった。また、その絵本のキャラクターを使用したビデオとテキストからなる通信教育も利用した。1 歳の Y には指示どおりに絵を描いたり色をぬったりするのは無理だったので、本来の通信教育として利用することはなかったが、“Story”と“Exercises”からなるビデオは興味をもたらし、繰り返し見た。また、子供に人気のあるアニメの主人公を中心とした英語学習ビデオ数本も、飽きることなく何度も見ていた。数年後には、“Kiddy Cat”の絵本のテープがビデオになり、Y の成長も追いついたのか、ジャズチャントを使用したお話を喜び、何度もビデオを見ては絵本も読むようにせがんだ。

様々な教材はあっても Y と過ごす時間が短く、

その教材を使用する時間も短いため、英語の力がついていると感じることはなかった。

しかし、転機が訪れる。Y が 2 歳 11 か月のときに第 2 子(A)が誕生し、著者が 1 年間の育児休暇をとったため、Y は保育園をやめて(幼稚園に入園もせず) 3 歳代を母である著者とほとんどの時間を過ごすことになった。Y の発達、環境、興味・関心を考えると 0 歳時のような日英両語の語りかけはかなり無理があった。そんな折、自宅近所に幼児から小学生を対象にしたミネルヴァ学院という英語教室が開校した。入会時にかなり高額な教材購入を義務づけられるが、Y 本人が興味を示したため、週に 1 度レッスンに通うようになった(3 歳 2 か月より)。購入した教材は名詞、動詞を中心とした絵カードのセットと、シリーズ別(マザーグース、お話、遊び歌、日常会話など)になったトーキングカードのセットである。絵カードにはテープがついており、名詞カード 1 枚からカルタのようにゲーム感覚で学ぶことができる。レベルが上がると、学校文法の 5 文型が網羅された英文をテープで聞き、その中に出てくる動詞カードを 1 枚と名詞カードを 2, 3 枚とる。色も美しく、絵も子供にわかりやすく、また高校の教師にとっては 5 文型の扱いに慣れていることもあって、ほとんど毎日使用することができた。1 日 10 分から 15 分のカード遊びで、4 歳前にはその教材の中ではかなり難しいカルタとりゲームも容易にこなすようになり、そこで使われている 32 文も最初の語を与えれば暗唱できるようになった。その他、週 1 回の教室での学習遊びと関連させながら、動物名、家族関係、職業名などもカードゲームで学び、トーキングカードも活用した。教室では 5~6 人の仲間とカルタとりで競い、コミュニケーションする楽しさを知ったようだ。テレビの「英語で遊ぼう」にも強い興味を示すようになっていた。

その後、著者の職場復帰に伴い、Y は幼稚園年中組に入園する。保育園時代の Y は虚弱でよく発熱したので、第 2 子 A とともに義母が世話をしてくれることになったためである。著者も接する時間が短くなるので、日英両語でその日の予定やメッセージとともに、英語の歌や学習しているカードなどをテープ(30分程度)に入れ、幼稚園に行く前後に義母に流してもらった。また、幼稚園でも週に 1 度英語教室があり、内容は色や形などごく簡単なことであったが、英語の母語話者の先生から学び、友人といっしょであるということが刺

激になったようである。Yの4歳代は幼稚園や他の習い事(ピアノ, 絵, 水泳)に慣れることが中心で, 英語に関してはそれまでの教材を発展的に用いるため, 毎日少しの時間でもカード遊びやトーキングカード, またテレビやビデオに触れるようにした。しかし, やはり圧倒的な日本語のインプット量と他のものへの興味は成長とともに著しく増し, 英語の遊び学習はだんだん色褪せてきた。また, 前述の32文を繰り返していれば忘れることはなくても, そこからその構文を使用して単語を替え, 自分の言いたいことを表現できるようにはならなかった。

5歳を過ぎて年長組に入るところに壁を感じ, 新たな教材をさがすことにした。いろいろ考えた結果, 購入したのが“Disney's World Of English”という教材である。これは12冊の絵本とそのテープ(CD), ビデオ, そしてトーキングカードがセットになっている。その中に出てくる単語や歌だけを集めた本やテープ(CD)も希望で購入できる。かなり高価なセットで, 以前から知っていたが, 決断できなかった。しかし, 家庭で可能と思われることはほとんど試したあとでは, 単発の教材ではもの足りず, 絵本をテープやビデオで関連させることのできるこの教材に落ち着いた。また, “Telephone English”と称する, 週に1度英語の母語話者の先生とテキストに沿って電話でやりとりするプログラムもある。大好きなDisneyのキャラクターが子供向けにややゆっくり語りかけてくれるのがYには楽しかったようで, 絵本をテープで聞いてはビデオ, ビデオを見ては絵本と繰り返しながらどんどん先へ進めていった。“Telephone English”にも挑戦したが, テキストどおりの先生の質問にテキストどおり答えることは, 文字の読めないYにとって, 事前学習で質問と返答をほぼ覚え音に出す作業となった。顔の表情やボディアクションなど, 音声言語以外の助けを借りることのできない電話でのレッスンは, Yにとって楽ではないがよい刺激になった。

しかし, 年長組の終わりごろにはレッスン内容や返答の構文も長く難しくなり, Yの意欲に陰りが見られた。成長とともに, 外の世界は日本語がほとんどなのになぜ自分だけが英語をやるのかという疑問ももち始め, 動機づけや意欲保持が困難になってきた。

そんな折, 沼津市の加藤学園暁秀初等学校にイメージプログラムがあると知り, 見学するこ

とにした。そこはオープンスクールの形態をとり, 国語以外の教科を文部省のカリキュラムにのって英語の母語話者の先生から学ぶというものである。のびのびした雰囲気にかかれてか, それとも各教室で自由に触れられるパソコンの魅力に負けてか, Yは遠距離通学にもかかわらず入学を決心する。入学後は, 日英両言語での学校生活を大いに楽しんでいる。

そこでの具体的な学習内容ははじめ, Yの英語の伸びについてはあとで述べることとし, 次に家庭でできる英語学習について考えてみたい。

### 3 家庭で可能な英語学習

#### 3.1 英語の使用

父親, 母親, またはそれに代わる保育者が1人でも英語を母語とする場合であれば, 普通の育児に日英両語が自然に入ってくるだろう。幼児は話しかけられることによって音を覚え, 内容を理解し, 保育者とのやりとりや生活全般から言語を獲得していく。そこに日英両語があれば, どちらの言語に触れる時間が長いかによって, 思考に用いる中心となる言語とそうでない言語というふうに偏りは出るかもしれないが, その両方が自然と獲得されるだろう。保育者が英語の母語話者でない場合でも, 英語の口語に少しでも自信があれば, それを日々の生活育児の中で使用できるかもしれない。発音, イントネーション他に正確さを欠く場合も多いだろうが, 「おはよう」「Good morning.」「おやすみ」「Good night.」「食べよう」「Let's eat.」など, 日常的に2言語を意識的に使用することは言語環境としては望ましいのではないだろうか。

アルク社のエンジェルコースという通信教育(平成7年度より)は, 胎児から6歳児を対象とし, バイリンガル環境を提供することを目指している。同社の「起きてから寝るまで/子育て編」はMother's talkを網羅しており, 語りかけには参考になる。

幼児にとっては, 日本語であれ英語であれどちらにしても新しい言語であるから, 使用頻度の高い語や文ほど定着しやすいことになる。保育者が発音などに不安がある場合は, 後述するテープやビデオで同じような場面をさがして補うことも考えられる。賛否分かれる点もあるようだが, 英語使用が可能な保育者はほとんど家庭内に英語を持ち込んではどうだろうか。

### 3.2 英語の歌の利用

胎教によいと、まだ母の胎内にいるころから胎児にクラシック音楽などを聞かせることが多いという。クラシックだけでなく、マザーグースなどの幼児向けの英語の歌は韻を踏んでいて覚えやすいことも多く、胎内にいるときからでもBGMとして流すことができる。慣れ親しんだメロディと歌詞で、成長するにつれて手遊び、振りをつけて保育者とともに遊べるとますます定着していくだろう。これは日本語でも童謡などでよく見られる光景である。

マザーグースについては、本やテープがたくさん出版されており、手遊びや振りの説明も詳しいものがあるので、実行は可能である。その他にも幼児・児童向けの英語の歌はいろいろ出されており、価格も求めやすいものが多いので、親子で楽しみながら学ぶことができるだろう。また、3.1で述べたアルク社のエンジェルコースの歌のテープも利用価値が大きい。

### 3.3 英語の絵本の利用

幼児に読み聞かせをすることは重要であるとよく言われる。絵が美しくそれだけでストーリーが想像できるようなものは、英語で読んでも早期に始めれば抵抗はないだろう。前述した“Kiddy Cat”はビデオもあって使用しやすいと思うが、残念ながら現在廃刊になってしまった。アルク社にバックナンバーで申し込めばかなりそろえることができるそうだ。

現在は様々な出版社から絵本やテープやビデオが出ている。また、大きな書店では輸入版の絵本や付随のテープも(あれば)購入できる。日英両語で読み聞かせをすることは、言語環境として望ましいし、幼児の興味や関心を引き起こして英語学習への動機づけとなるかもしれない。

### 3.4 英語のビデオの利用

幼児向けに作られている英語のビデオは、色がきれいで動きもあり、子供の日常に結びついた内容が中心で、彼らを引きつけるものが多い。制作者側の考え方や対象年齢などで、扱っている内容や語彙、日英両語の割合は様々である。子供の好きなキャラクターが主人公でシリーズになっているものもある。見る時間に制限を加えたり、継続的かつ計画的に見せていくなどの配慮をすれば、よい語学環境になるだろう。手元にあるビデオを

まとめると、色、数、長さ、大きさ、あいさつ、身近な人間関係、食べ物、衣類、住居、遊び、動物、職業、天候・季節、祭り、日本の風俗習慣、英語文化圏の風俗習慣などを組み合わせているように思われる。どこから始めなければいけないというものではないだろうから、日本語での興味・関心に合わせたり先取りしたりして選んでみるとよいだろう。

また、フォニックス(文字と音との関係の学習)はそのものを別項目にすべきかもしれないが、指導者はある程度専門的な知識を必要とするので、家庭内で簡単に誰でもが行えるわけではない。しかし、松香洋子先生のフォニックス研究所が出しているビデオは、幼児から児童までかなり幅広い層にゲームをしながら理解を促すものとしてあげておきたい。これは通信販売で購入できる。

### 3.5 トーキングカードの利用

10年以上前、米国人宣教師の英語教室を手伝った際、リピーターという機械にカードを差し込むとそれが流れるように動き、そのカードに描かれている絵にふさわしい英語(英文)を聞くことができて感動したことを覚えている。幼児はカードの絵とその動き、出てくる音声にほとんど間違いなく興味を示す。お気に入りのカードは、何度も通してその英語を覚えてしまうかもしれない。手元にあるいくつかを紹介しておく。

ソニーが出しているものはカタログ注文ができる。公文教育研究会のものは公文式の学習と平行するもので、それだけを求めることはできない。ミネルヴァ学院という幼児・小学生対象の英語教室のものも、教室入会時に購入が義務づけられており、そのみの購入はできない。“Disney's World Of English”のものも、本やテープ(CD)などとのセット購入しかできない。その他にもあると聞くが、どれも安価なものではないようだ。しかし、教材としては魅力があるので、経済的に許せば使用してみる価値はあるだろう。

### 3.6 英語カルタの利用

書店などで見かけるものに、カルタくらの大きさのカードに絵が描かれ、裏にはその英語がスペルやカタカナで書かれている教材がある。テープがついでいて、それぞれの英語がネイティブスピーカーによって録音されている場合もある。幼児が身の回りの単語を日本語で覚えるようになっ

たら、1日に数枚の絵カードを英語でも与え、繰り返しながら徐々に増やしていくと、語彙数はどんどん膨らんでいく。最初は名詞が中心だが、「動き言葉」というようなまとめかたで動詞をカードにしてあるものも見られる。これは手作りでもできるので、子供の興味に合わせて作ってみるのもよいだろう。家庭でもミネルヴァ学院の絵カード(2参照)から何かヒントを得ることができるかもしれない。

### 3.7 英語教室について

幼児や小学生を対象とする英語教室は、全国にどれくらいあるのだろうか。集中力が弱く短い幼児には、何より遊び感覚の楽しさが要求される。小学生になるとゲーム感覚の楽しさはもちろんだが、知的かつ精神的な発達とともに教材の内容も精選する必要があるだろう。著者が調べたり、見学した教室だけでもかなりの数になる(例 ヤマハ/アミティ/ミネルヴァ/ECC/旺文社LL教室)。また、個人で開いている教室もあるし、それをバックアップする形で指導者の養成をする通信教育をしているアルク社などもある。“Disney's World Of English”では一定以上のセットを購入すると、その教材を用いて教室を開くことが可能となる。アップル社のコンピューターを使用して、コンピューターだけでなく英語も学習しようとしている教室もある。

様々な見方ができるだろうが、視点を先生と教材に置いてみると、まずネイティブスピーカーが教えているかどうか、教室入会時に教材も一括で購入するかどうかはチェックする必要があるだろう。英語を母語とする先生であれば発音、イントネーションなどに不安はないだろうが、週に1度のレッスンだけでは慣れるのに時間がかかり、日本人の教師がともに教室にいるほうがよい場合もある。また、レッスンだけではインプット量が十分でないことを考えると、先生が日本人でも家庭で補うことのできるよい教材をうまく利用するほうが子供にとってよい場合もある。「継続は力」であることを考えると、通うのに無理のない教室がよいとも言える。

このように考えると、英語教室に何を期待しているのか、教室だけの英語学習でよいのか、家庭で学習内容を補っていいのかなどを検討項目にあげてみて、経済的にも可能な教室を選び、こつこつ学習を継続することが大切だと思われる。

## 4 イマージョンでの学習

第1子Yの英語学習は、2で述べたように暗号検索で、とにかくよいと思われるものは次々試みていったように思う。3で見えてきたように、現在は家庭での英語学習についてかなり客観的に(自分の視点ではあるが)考えることができるようになってきた。しかし、Yが英語学習の目的に疑問をもち始め、保育者である著者も考えられることはほとんど試みていたので、小学校入学を機に継続が可能かどうか迷いがあった。

そんな折、静岡県沼津市の加藤学園暁秀初等学校のイマージョンプログラムを知る。これは世界的に注目されている外国語教授法であり、算数、理科、生活科、体育など、国語以外の一般科目の授業をすべて英語(外国語)で行い、集中的に英語環境に浸す(イマース/immerse)ことで英語習得を図る方法である。ここでは、学校側から出されているプログラムの説明冊と、母親としてYの2年間の学習で気づいた点についてまとめたい。

### 4.1 加藤学園暁秀初等学校のイマージョンプログラムについて

ここでは、学校から出されているプログラム説明をもとにし、平成6年度に入学したYの学年について補足していく。

#### 4.1.1 概要

このプログラムは、25年前に英語とフランス語の2言語習得が生活に必要なカナダのケベック州で始められ、1980年代後半以降にアメリカでも急速に広まり、高い成果をあげているプログラムにのっとっている。第2言語である英語は1つの教科としては教えられず、その代わり1日の授業のうち、低学年では2/3、高学年では約1/2が英語を使って行われる。クラス内で行われる活動は、文部省の学習指導要領に従っている。子供たちは興味を持てる、しかも内容の充実した活動を通して、いつのまにか英語の力をつけていく。

平成6年度(Y入学年度)はプログラム発足3年目にあたり、39名が入学した。担任は、日本人教師1名と教育経験のあるカナダ国籍の教師1名、オーストラリア国籍の教師1名の計3名である。なお、従来より英語を教科として学習するレギュラークラスもあり、同年度は29名が入学した。イマージョンプログラムのカリキュラムは加

藤学園暁秀初等学校のカリキュラムにそって行われる。レギュラークラスの教科のねらいや目標はイメージングプログラムにも適用される。イメージングプログラムでの内容と国語の内容は関連を持って計画される。イメージングプログラムを終了した子供は、中1から高3までの加藤バイリンガルスクール(KBS)へ進むことができる。KBSはWestern Association Of School and Colleges in Americaの許可をとる予定であるので、KBSを卒業した生徒は、日本の大学はもちろん、北米や英語圏の大学を選ぶことができるようになる。

#### 4.1.2 目的

このプログラムの最終目的として、次の4つがあげられる。

- 1) 機能的な第2言語の習得
- 2) 母語の能力の維持と上達
- 3) 各学年の教科の習得
- 4) 日本の文化からは得られない外国の言語や文化の理解や認識の獲得

つまり、年齢相応の出来事について英語を母語とする子供とほぼ同等の英語力でコミュニケーション(聞いて理解し、話し、読み、書く)ができるようになり、日本語のみで学習した子供と同等の日本語能力と学力をつけ、日本文化と同様に外国の文化や外国の人々に対しても知識、理解、認識を示し、世界的視野を持つようにすることである。

#### 4.1.3 低学年(1~2年)のIntegrated Curriculum(統合学習)

☆算数(45分) ——算数

☆統合カリキュラム(約2時間)

——Reading, Language Arts(英語版国語)  
生活科、体育、音楽、図工、コンピューター、算数

1日のカリキュラムは日本語(国語)と英語に分かれるが、英語の部分は算数と統合カリキュラムの2つに分けられている。算数は毎日45分、統合カリキュラムとは別に行い、残りの約2時間は、英語で行う残りの教科をすべて統合し、いろいろな教科(算数、理科、図工、音楽、体育など)を1つのテーマの中にとり入れて行う。これは、子供たちの美的、認識的、社会的、精神的、身体的、そして言語的発達を促す。学習は、植物、動物、食べ物などのように、子供たちがわかりやすく、しかも興味をもてそうな身近なテーマを中心とし、

実生活での経験が学習と結びつきやすく、また学習をスムーズに運べるように計画されている。

#### 4.1.4 統合学習の一例

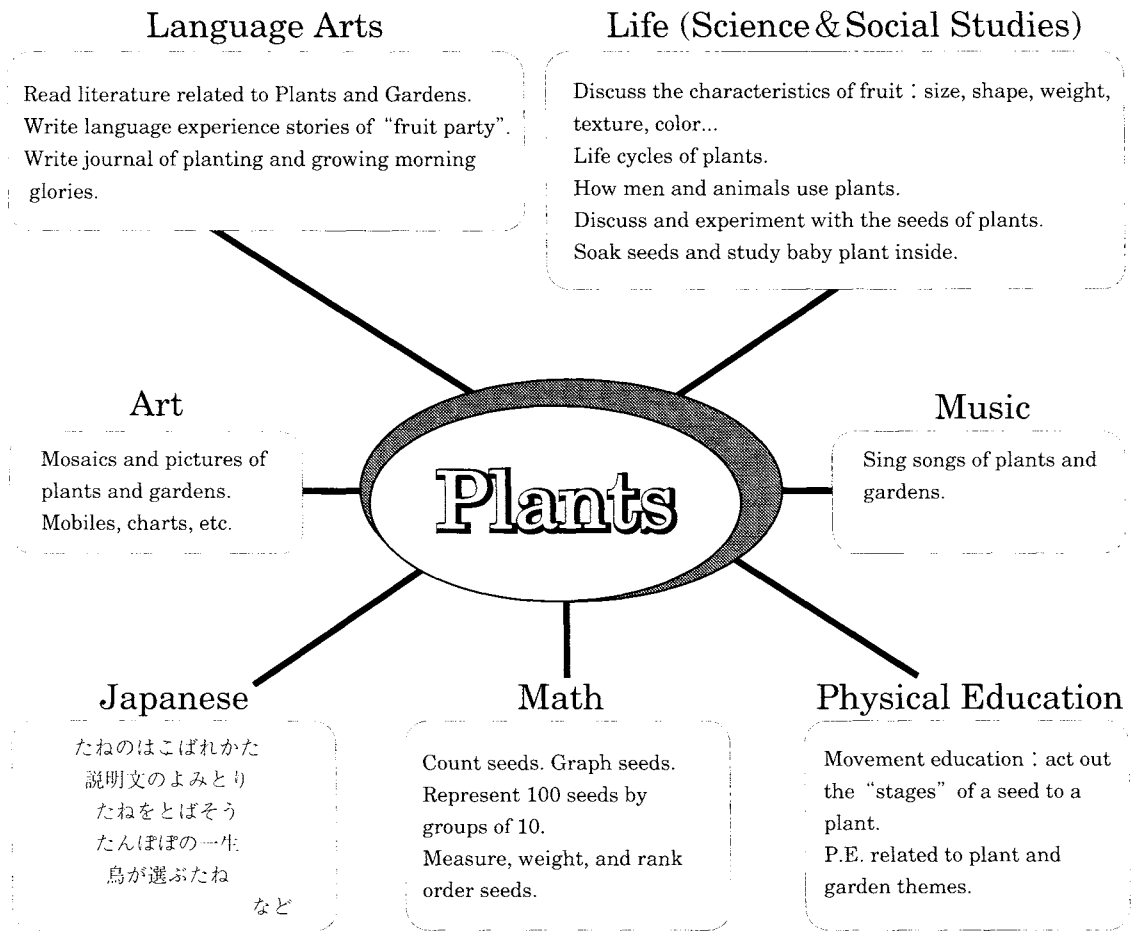
図1のように生き物の学習では、動物と植物をとりあげ、植物の学習では子供たちが自分の好きな果物をひとつずつ持ってきて、いろいろな果物の大きさ、形、重さ、つくり、色などを話し合う。本物の果物とつくりものの果物の比較もする。そのあとで「それぞれの果物にいったいくつの種があるか」をみんなで予想し、予想後にいろいろな果物を(できる限りいろいろな切り方で)半分にし、中身を観察する。それから、種をとり出し、その数を数え、カードに種をはり、その数を書く。残った果物で、フルーツサラダを作り、お昼に食べる。その後、予想した種の数と実際の数を比べ、「多い、少ない」の概念を学習する。また、果物の種の数のグラフも作る。種の中を開き、その中で育っている芽の観察、種の成長に必要なもの、種の絵、種の種類の学習もする。数日後に、とり出した100個のすいかの種を10×10にはり、これで10進法の数え方と10×10=100の学習をする。さらに、種の大きさ比べ、重さ比べで「大きい、小さい」「重い、軽い」の概念を学習する。いろいろな種を紙にはりつけ、絵を作る活動もする。このような手を使う活動に加え、種が芽を出す様子、葉が大きくなる様子、風に吹かれる様子などを体全体で表現する。鉢植えに関する歌を歌い、物語を読む。実際に種を植え、育てることもする。子供たちは植物の生育には水、光、空気、土が必要であることが実感できる。

この例からも、1つのテーマには理科、社会、算数、図画工作、音楽、体育、言語など、あらゆる教科の知識や技術が含まれていることがわかる。また、これらはすべて文部省学習指導要領に従っている。英語の語彙は、学習している内容の中で自然な形で紹介され、決して言葉のみを暗記させない。新しい概念、語彙でも、具体的に実際のものや離れず、興味深く示されれば、言語は自然と習得されていく。Yは1年時によく「イメージンでは勉強しないよ。遊んでばかりで楽しいよ」と言っていたが、このような学習が子供の興味や関心を引いていたのだろうと思う。

#### 4.1.5 国語と英語の結びつき

1年生から3年生まで国語以外はすべて英語で

図1: Thematic Study



This integrated curriculum will use themes to pull together the different subject areas (Math, Science, Art, Music, Gym, Language Arts, etc.) into a common topic of study.

図2: 1・2年生の日程例

Monday-Friday		Saturday
A	B	
Morning Time		Morning Time
Immersion	Japanese	Immersion
Immersion		
Lunch		
Recess		
Japanese	Immersion	

8:20  
9:00  
10:30  
12:15  
1:30  
3:05



行われるが、学校内での生活および授業が英語と日本語でバラバラにならないように配慮する。国語では、通常のカリキュラムに従うが、英語で行う生活科のテーマを考慮して教材を考える（図1参照）。国語で学習していること、英語で学習していることが同じ分野、テーマになるように計画し、子供たちの学習を助ける。教材は、使用教科書、他社の教科書、市販本など多岐にわたる。

算数の授業は英語だが、毎日10分程度日本語でのドリルを行う。日本語でのドリルの結果は毎日外国人教師に連絡され、問題の見つかった子供は算数(英語で)の時間に復習し学力の定着を図る。

#### 4.1.6 教科書

イマージョンではカリキュラム同様、授業計画もレギュラークラスで使われている日本の教科書に従う。しかし、教材は教師が作ったものや、アメリカからとりよせたものもたくさん使う。例えば、算数のワークブックはアメリカからとりよせた本を使用している。統合学習のReadingやLanguage Artsでは、購入した本や教師が作った教材を使う。生活科は統合カリキュラムの基本になっているが、日本の文化を学び、アメリカの科学や社会の教材もとり入れる。

#### 4.1.7 宿題

子供は家で英語のビデオを見たり、テープで物語を聞くことを要求される。国語は、漢字と本読みが宿題の中心である。宿題の量はレギュラークラスとほぼ同程度である。

#### 4.1.8 1, 2年の日程

子供たちは大きく2つのグループに分けられ(平成6年度は20名と19名)、国語(日本語での授業)とイマージョンの授業を受ける。イマージョンではそのグループがまた半分に分かれ、それぞれに英語の母語話者の先生がつく。(図2参照)

#### 4.1.9 評価

評価は次の3つに分かれる。

- 1) 算数と日本語における学力
- 2) 子供の英語(聴く力、話し方)の習得
- 3) このプログラムに対する両親の理解

1, 2学期末には保護者面談があり、上記1)と2)についてより細かく分けられた内容についての学習状況が通知表の形で知らされる。3学期は

面談はなく、通知表だけである。2年時1学期からは、算数の学習が十分でない場合は、指名により放課後学習が始まった(週1回)。また、2年時2学期からは、読む力をより伸ばすために授業に加えて放課後も希望者は英語の本をイマージョンのネイティブの先生方とともに読み、内容を理解する学習も始まった(週1回)。

#### 4.2 イマージョンプログラムに通う子供の母親(保護者)として

学校側のイマージョンプログラムについての説明はほぼ上記のようであり、約2年間のYの学校生活もその記述どおりに進んでいるように思われるが、その他この2年間のイマージョンでの生活で気づいた点について触れておく。

##### 4.2.1 導入期

1年入学当初は、まず学校に慣れること(これは一般の小学校でも同じであろう)とイマージョンという特殊環境の中で、できる限りストレスを感じないようにすることが目標であったようだ。イマージョンの教室と国語の教室は別室(隣接)にしているが、ゴールデンウィークまでは国語(日本人教師による日本語の授業)は1日20分程度で、1日の大半をイマージョンの教室で過ごした。すなわち、学校生活の大半を英語という言葉を使用して過ごしたことになる。日本語は一切禁止だが、国語担当の日本人教師やボランティア(日英両語理解)の方も同室し、授業・生活ともに円滑に進むように手助けしてくれた。

朝登校すると、まず自分の名前がローマ字で書かれたロッカーに荷物を入れる、あいさつをする、出席をとる、英語で授業を聞くと、すべてを英語に浸す(immerse)生活の始まりである。子供たちはトイレに行くために“I need to use the rest room.” “May I go to the rest room?”などをまず学習し、授業中に席を立つ場合必ずこのフレーズを使用するように求められた。また、顔の表情や身振り、手振りなどのいわゆるBody Languageはもちろんのこと、絵や写真、図などの言語を助ける手段がこの導入期には特に必要なので、話をしている先生のほうを必ず注目するように子供たちは求められた。壁のない学校(オープンスクール)という伝統があり、机に向かう以外に、先生を囲み床に座って小グループで授業を受ける形態が第2言語での授業を助けていたように思う。

#### 4.2.2 フォニックス

学校生活のほとんどを英語を使用して過ごすわけだが、英語に関してすべてを機能的、体験的に学習するのではない。1年時の体系的な学習はフォニックスであったと思う。フォニックスはアルファベットと発音の関係を結びつけて文字から音を類推する力をつけるものである。以下のように、Aa から Zz まで 26 文字をすべて歌にしてほぼ 1 週間に 1 文字ずつ学んでいった。(4 月 Aa 5 月 Bb~Ee 6 月 Ff~Hh 7 月 Ii~Kk 9 月 Ll~Oo 10 月 Pp~Ss 11 月 Tt~Xx 12 月 Yy~Zz 1 月 2 文字 th ch sh 2 月 wh sn silent letters) この歌はテープにも入れてもらって、家庭で口をついて出てくるほど慣れ親しんでいた。授業では、歌は絵のある歌詞を見ながら歌ったり、フラッシュカードを使って基本語を押さえたり、歌詞を 1 文ずつ短冊に書いたものを順番に並べたり、というような活動もあったようだ。5 月には 1 人で本(英単語や英文)は読めなくても、先生のあとについて、読んでいるところを指で押さえながら音読し、劇化するまでになっていた。

1 学期最後の保護者面談では Y は熱心に英語を聞いており、理解もよいとのことだった。

7 月からトーキングブックと称し、毎週水曜日に英語の絵本や本(ネイティブのほぼ同年齢の子供向け)とそのテープ、そしてビデオを借りてきた。また、輸入本やビデオも注文をとってくれて、リストの中から興味のあるものを Y 自身で選ぶようになった。友人間でも、絵本やビデオの情報交換をしているようだった。家庭ではそれほど熱心にそれらの本やビデオを利用しているようには思わなかったが、2 学期半ばごろから変化が表れる。興味のある本は自ら開いて家族に読んでくれるようになった。未知の単語があってもフォニックスを用いて読んでみようとするし、発音も正確な場合もあれば、かなり近い場合も多い。内容理解もほとんど伴っていた。12 月にはフォニックス 26 文字の基本的な学習を終え、アルファベットで遊ぶアルファベットパーティーも開かれた。

2 学期最後の保護者面談では、2 人のネイティブの先生方が Y の英語の伸びが著しいこと、特にフォニックスを用いて文字から音を連想して読んでいく力は目覚ましい進歩をしている、とコメントがあった。その他、生活の中で見られるスペリングも読もうとし、車から見える地名も、漢字はわからなくてもその下のローマ字を読んでしまう

ようになった。

2 年生になってからはその傾向はますます進み、通学中や就寝前のベッドの中で日英語どちらかの本を読むことが多い。現在は絵本の域を脱し、興味のある内容であればネイティブの子供たちの 3, 4 年生向けの本や、著者の所持している高校での副読本(700 語レベル)を読むことさえある。

#### 4.2.3 Journal について

2 年時初めより週に 1 度 Journal を書き、クラスの中で発表する時間が設けられた。“Today is April 1st Monday. It is a warm day.” というような導入の文や、よく使う名詞(月、曜日など)、動詞(過去形は -ed, no -ed)はスペルを教室掲示などで与えられているが、フォニックスを用いて書いていくので正確なスペルは要求されず、むしろ内容を重視される。

3 学期にはコンピューターでワープロを学習し、Journal もワープロで打つようになってきた。これはインプットされたものを、文字にすることと添削されることで、英語を違う角度から学ぶことができたようだ。

そのノートから特徴的なものをいくつか述べておく。1 学期には前日のことを書いているものがほとんどであるが、動詞は went, played, got, had などに限られている。2 学期には動詞の種類も増え(約 30)、現在形、過去形に加え、進行形(現在、過去)、否定形、受け身形も見られた。2 学期の終わりごろから、I think S+V. といったセンテンスや助動詞が使用されている。

#### 4.2.4 統合学習(テーマ)について

1, 2 年の特色である統合学習を通して、子供の生活経験、興味、学習がうまくつながり、その中で自然に必要な英語(英単語、英文)が与えられていったように思う。Y が加藤学園暁秀初等学校入学後、家庭では日本人として日本語、日本文化をしっかりと与えたいと考え、英語の使用は積極的にはとり入れなかった。統合学習は、英語で生活や学習を経験するので、Y にとっては英語、英語文化を与えてくれる家庭がもうひとつあったのかもしれない。また、学習の中で出てきた英単語を国語の時間に日本語で確認することによって日本語の語彙も増えていったように思う。

印象深いテーマ学習の例を 1 つあげておく。1 年時 9 月のテーマは「水」であり、いろいろな経

験を通して「浮く、沈む」の概念を学んだ。浮くもの沈むものを調べる実験では最初に予想し、“I think the apple will float.”のように書き、試した結果を“The apple floats.”と付記する。家庭でも、様々なものを水に浮かべて実験し、“I think the \_\_\_\_\_ will \_\_\_\_\_.” “Oh, the \_\_\_\_\_ s.”と感動したように英語を発していた。

#### 4.2.5 評価と実用英語技能検定受験

4.1.9で述べたように、学校側は1学期末と2学期末の2回の保護者面談で、

- 1) 算数と国語の学力
- 2) 子供の英語習得

を通知表という形で掲示する。1)の学力について言えば、意欲や態度的なことは別に、1年の1学期からペーパーテストの結果があり、子供の理解の程度を知る手立てとなった。英語の習得については、熱心に聞く、スベルから音を連想して読むなど、細部にわたってABCの3段階でつける。ネイティブの先生方の目から見てのことなので、それこそが本当の評価であると思うが、客観的にどれくらいできるのかは、テストという尺度を入れたいのも親心であろう。

他の保護者の方もそのような気持ちが強く、要望もあったようで、学校では3学期にイマージョン1年に児童英検1級、2年に英検5級、3年に3級の過去問題（ペーパーのみ）を実施したところ、合格がほぼ1年100%、2年90%、3年80%であったと報告された。

英検問題を小学校低学年に課す場合の問題点は、問題文の漢字や日本語の意味が難解な場合が多いということであろう。Yが2年時の1学期には学校で英検5、4級の問題を英文に直して行ったが、英語そのものより問題理解のほうが大変であると懇談会で説明があった。特に、日本語に合わせて語句を並べ替え、前から指定された語(句)の記号を選んでその組み合わせの適当なものをマークするような問題は、その傾向が強いようだ。

Yも何回かの練習でそのような問題にも慣れ、日本語を理解する力も伸びてきたようなので、個人受験もできる1月(1996年)の英検で、5級と4級のダブル受験をし、両方も合格した。自宅解答を行った結果、リスニングは両級を通して1問間違えただけだった。その他の問題では前置詞や前置詞を用いた熟語などに誤りが見られた。家庭では、テキストを購入したものの文法的な説明

は無理だったので、結局ほとんど手つかずであった。また、著者と3級の面接練習をやってみたところ、音読、内容理解はあまり問題を感じず、合格に近いように思われた。ただし、英問に対する英答は正解であっても1~2語ということが多く、フルセンテンスでの応答には無理があった。

イマージョンでは独自のテストも考えていると聞かすが、英語を学習の手段としている低学年の彼らの英語力はどのようにして測ることができるのかは今後の課題であろう。

#### 4.3 イマージョンプログラムの今後

4.1.1で述べたように、学校側のプログラム説明では、初等学校のイマージョンプログラム終了後は中1から高3までの加藤バイリンガルスクール(KBS)へ進み、その後、日本の大学や英語圏の大学を選ぶことができるとあった。学校としての展望とは別に、個人の考え方や希望によっても、将来はかなり幅広いものと思われる。

日本国内では、日英2か国語をどうしても必要とする生活場面は現在まだ少ないであろう。しかし、国際化の波は確実に押し寄せ、学校英語教育の場にもオーラルコミュニケーションがとり入れられるなど、これまでの英語教育では時代の要請に十分に答えきれていないことも明らかである。大学入試における伝統的な難解な英語問題も、英語教育を複雑にしている。

イマージョンプログラムの効果を上げるには、概念と言葉のレベルが同じであることが望ましいので、小学校低学年から始めるほうがよいという。加藤学園ではイマージョンクラス、レギュラークラスともに同じペーパーテストを日本語で受けているが、ほとんど差はないという。母語の獲得に第2言語学習はマイナスであると言われることもあるが、問題はないように思われる。ただ、コストと人手がかかるのがイマージョンの難点であろう。今後イマージョンプログラムをとり入れる学校が増えていくのか、小学校をも含み学校教育での英語教育がどのようなものになっていくのか、時代の流れとともに注目していきたい。

#### 5 終わりに

英語教師としてまた母親として、Yという一事例を通して家庭で可能な英語学習を考えまとめるとともに、Yが2年間経験したイマージョンプログラムについても追跡し、英語教育を念頭に置き

ながら考察してみた。

日本の英語教育は歴史的に見てもいろいろな要求が出され、その結果を見て、また新たな要求が出されてきたように思う。著者は、言語の習得と学習は同じではないが、学習は習得から学ぶところが大きいと感じてきた。英語教育の早期化により、その必要性はますます大きくなったように思う。

情報過多の中で子供に何を選んで与えるべきか迷うことも多いだろう。ここではYの誕生後、著者自身が迷いつつ選んできた英語環境、教材(遊具)などから家庭でできる一般的なことをまとめたので、同様の迷いを持つ方々の一助になればと願っている。

イマージョンプログラムはまだあまり知られていないようだが、英語教育にとって画期的なことと思われる。その成果によって今後の英語教育は何らかの影響を受けるのではないだろうか。

Yのイマージョン入学後数か月は、言語習得という観点からすると、ひたすら聞く「沈黙の期間」に相当し、徐々に発話が出てきたように思う。ただ、家庭では日本語使用であるため、十分な発話資料を提供することができなかった。

一事例であるので、結論として何かを言うことは難しいが、イマージョンという、日本では新しい試みを具体的に紹介し、今後同様の研究がなされることを期待したい。著者も継続的にYのイマージョンにおける学習生活や英語の伸びに注目しつつ、英語教育の未来を見据え、さらに実践を積み重ねていきたい。

## 6 付記——その後

1988年のYの誕生から1996年3月(Y8歳、小2終了)までの約8年間を言語発達という視点からまとめた論文が、平成8年度第9回英検研究助成論文部門に入選後、1年以上が経過した。他の部門と異なり提出時に完成した論文を求められるため、翌年の報告書“STEP BULLETIN”発刊ま

での時間の経過はやむを得ないが、編集部の許可を得て、ここでは1997年3月(Y9歳、小3終了)までを補足しておく。

まず、3年生になって生活科がなくなり、理科・社会が導入されたことに伴い、担当教師の役割も明確になった。日本人教師は当然国語を担当し、ひとりの外国人教師が算数と理科と体育を担当、もうひとりの外国人教師が Language Arts としての英語と社会と図工を担当した。音楽は専科の日本人教師が担当である。各教科とも内容が難しくなるのに伴い、単語数も増えその難度も上がり、生徒の興味や関心を大切にしながらも、彼ら自身の意志的学習が要求されるようになってきた。例えば算数で「円」を学習すると、英語での授業でその概念と英単語を理解したあと日本語でそのテストを受けるために対応する日本語(中心、半径、直径など)も押さえる必要がある。日本人教師がそのようなまとめを担当するが、生活に密着する内容が中心だった1・2年時のようには定着せず、意志的な学習が必要となった。学習内容が抽象的なものになるほどその傾向は強まるだろう。

しかし、簡単に理解できる言語やその内容より、少し難度の高いものを与えられ、それを学習していくことが言語発達の上では重要ではないかと思われる。Yは1996年の春の英検で3級に合格し、秋の英検で準2級に合格した。系統的な学習をしたことのない文法的な問題や文整序などは、感覚だけに頼り誤りが目立ったが、リスニング問題の高得点と長文問題の読解力が一次試験合格となったようだ。多くの英文に触れ、その内容理解を求められるイマージョンでの授業が長文読解力につながったと思われる。この力は二次試験の英文読解、英問英答でも非常に役立った。

Yは学校についてきかされると“I enjoy school, especially recess, because I can play soccer.”と答えることが多い。Yの今後のイマージョンでの生活や言語の伸びを継続的に見ていきたい。

## 参考文献

- Dulay, H. & Burt, S. (1986). 牧野高吉訳「第2言語の習得」弓書房。  
 稲垣明子。(1978)。「入門期英語指導へのヒント」国土社。  
 稲垣明子。(1981)。「オバリンで学んだ子どもたち」評論社。  
 小池生夫監修。(1994)。「第二言語習得研究に基づく最新の英語教育」大修館書店。  
 Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second*

- language learning*. Prentice Hall International.  
 Krashen, S. (1989). *Language acquisition and language education*. Prentice Hall International.  
 Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall International.  
 中島和子。(1991)。「何のためのバイリンガル教育か」『言語』8月号。大修館書店。