

---

# STEP BULLETIN

---

Vol.10  
1998

---

## 第10回「英検」研究助成報告

---

A—研究部門 英語能力テストに関する研究

---

B—実践部門 英語能力向上をめざす教育実践

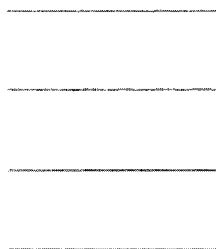
---

C—調査部門 英語教育関連の調査・アンケートの実施と分析

---

D—論文部門 英語教育全般に関する研究論文

---



---

## 第10回 「英検」研究助成 選考委員

---

(敬称略, 役職は委嘱当時, \*印は専門選考委員)

- 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  
和田 征士 全国高等学校長協会会長  
佐野 金吾 全日本中学校長会会長  
吉村 功 全国英語教育研究団体連合会会長  
\*小池 生夫 明海大学教授・慶應義塾大学名誉教授  
\*大友 賢二 常磐大学教授・筑波大学名誉教授  
\*池田 央 立教大学教授  
\*和田 稔 明海大学教授  
梶木 隆一 (財)日本英語検定協会会長  
\*羽鳥 博愛 (財)日本英語検定協会検定委員長

---

## はじめに——「英検」研究助成制度と“STEP BULLETIN”

(財)日本英語検定協会会長 羽鳥 博愛

英検の研究助成制度が発足してから10年がたち、この報告集“STEP BULLETIN”も10回目の発行ということになる。今まで本誌で発表された論文、実践報告、調査報告などは合計96点になり、これは英語教育の貴重な文献になっていると言ってよいであろう。

英語教育というのは、ややもすると、従来は英米文学や英語学の研究者たちが片手間にやることのように考えられていた。したがって、英語の先生たちは論文を書くとなると、文学や語学のことを書き、英語教育のことをまじめに検討しようとする人は少なかった。そんな具合で、ほかにも種々の原因はあるが、日本の英語教育は、経験主義で適当に行われ、低迷していた。

しかし、近ごろでは万事に国際化が叫ばれることと相まって、英語教育を能率化するためにこの問題を真剣に考える人たちがふえ、英語教育の論文もふえてきている。しかし、せっかく書かれた論文も、散逸してしまったのでは、また同じことの繰り返しになる。そうした意味で私は、論文をどこかでまとめ、きちんとした形で保存しておくことの必要性を感じていた。

そんなとき英検が研究助成の制度を始め、報告書をこのような形でまとめてくれることになった。これは、日本の英語教育を学問的に研究し、効率化するための一助となっていると言っても過言ではない。

報告書を書いた人は、約10か月間、そのテーマについて本気で考えるであろうし、報告書を読んだ人はすでに行われていることを継承して、自分の指導や研究に活かすことができる。

今年のこの報告集も、日本の英語教育改善の一部を担わせてもらえるのではないかと思う。執筆者の先生がたは、日本の英語教育に貢献したというプライドをもち、今後も英語教育のために精進することを願ってやまない。

# 目次

- はじめに——「英検」研究助成制度と“STEP BULLETIN”

(財)日本英語検定協会会長 羽鳥 博愛……3

## 第10回「英検」研究助成報告・論文

- **審査を終えて** テストの理論と視野の拡大と助成の継続 [総評]  
常磐大学教授・筑波大学名誉教授 大友 賢二 ……………6
- **報告別講評** 池田央/大友賢二/和田稔/羽鳥博愛/小池生夫 ……………7

### A. 研究部門

- 結束性の習得に指導が及ぼす効果  
——項目応答理論に基づくデータ分析 ……………13  
東京都/学習院中等科教諭 志村 美加
- マルチメディア・データを含むリスニングテスト・アイテムバンクの  
実現可能性 ……………27  
長野県篠ノ井高等学校教諭 中村 洋一

### B. 実践部門

- ALTの力を生かし、生徒、JTE、ALTが共に学ぶ授業  
——Counseling-Learning (C-L) / Community Language Learning (CLL) 理論を用いて…38  
京都府/亀岡市立育親中学校教諭(申請時: 亀岡市立別院中学校教諭) 吉田 昌夫
- ディベートでの自己表現能力の育成と自由英作文への発展指導  
[共同研究] ……………48  
<代表者> 静岡県立韮山高等学校教諭 露木 浩
- 高校生の文法力を伸ばす指導法  
——Output Hypothesis をふまえて [共同研究] ……………54  
<代表者> 京都府立商業高等学校教諭 山田 昌子

- 編集を終えて ……………127
- 「英検」研究助成・募集規定 ……………128
- 第1～11回・「英検」研究助成入選テーマ ……………130
- 英検・平成11年度日程 ……………137



◆第10回「英検」研究助成  
は右のスケジュールで実  
施されました。

◎テーマ募集 (D論文部門は論文そのものを募集)	平成9年2月～3月
◎選考	平成9年4月～5月
◎入選発表	平成9年6月中旬
◎報告書作成期間 (A,B,C部門)	平成9年7月～10年4月

## C. 調査部門

- 英語教育に対する期待と要望  
——国際語としての英語学習の意義を在外教育施設で問い直す……………69  
福井県/丸岡町立丸岡中学校教諭(申請時:フランクフルト日本人国際学校教諭) 出蔵 直美
- Successful Learners の英語学習法  
——生徒へのアンケート調査結果分析 [共同研究] ……………79  
<代表者> 東京都/東京学芸大学教育学部附属世田谷中学校教諭 太田 洋
- 英語教師の「外国語学習不安」  
——オーラル・コミュニケーションの履修が与える影響……………89  
秋田県立秋田工業高等学校教諭 杉田 道子
- 中学・高校における音声指導の実態と、音声指導に対する英語教師の意識  
[共同研究] ……………99  
<代表者> 大阪府立大冠高等学校教諭 岡崎 節子

## D. 論文部門

- AV 機器と ALT の活用による効果的なコミュニケーション活動  
——国際経済コースにおける「英語実務」の授業を通して [共同研究]……………113  
<代表者> 兵庫県立小野高等学校教諭 吉田 建樹

- 
- 付録 1. 英検受験状況データ……………138  
昭和63年～平成9年(10年間)の年度別受験状況/平成9年度受験状況: 学生・  
社会人別, 級別一次・二次, 男女別, 年齢別, 都道府県別
2. 英検年表……………143
-

審査を

終えて

## テストの理論と視野の拡大と助成の継続

——第10回「英検」研究助成による報告・総評

常磐大学教授・筑波大学名誉教授 大友 賢二

この「英検」研究助成も記念すべき第10回を迎えた。10年前の第1回からこの研究助成の選考に携わっている者の一人として、この上ない喜びである。今回の論文を拝見して、いま想うのは次の三つのことである。

第一は、わが国の多くの方々が外国語教育の中にもテスト理論研究の必要性を認識しはじめたことである。これは、たいへん喜ばしい。たとえば、正答数に基づくテスト得点についての疑問である。これを用いれば、受験者の能力は受験したテスト項目によって変化し、また、そのテストの困難度などは受験者集団によっても変化する。それでは、本当の英語能力や項目困難度とはいったい何なのであろうか。そこへの着目が大切なのである。今回の中学校・高等学校の研究部門の論文にも、そのことは明らかに現れている。視点が、たとえば、「項目応答理論」(Item Response Theory)へと推移してきていることである。最近話題にのぼっている「CBT」(computer-based testing)も、コンピュータというハードの究明もさることながら、テスト理論の研究がなければ決して実現できるものではない。

第二は、外国語教育の課題に対する視野の拡大であり、これも喜ばしい現象である。たとえば、「情意領域」(affective domain)への注目などが見られる。今回の実践部門、調査部門の両者を通じて現れているキーワード：自己表現能力、successful learners、外国語学習不安、英語教師の意識などは、それを物語っている。これは、外国語習得における心理的障害をどのようにして取り除くかという、いわば、言語習得における「情意フィルター仮説」の課題とも関連するものであろう。視野の拡大は、外国語教育研究の発展には不可欠の要素である。

第三は、「継続」の重要性を想うものである。この研究助成は10年続いている。ひとつのことを10年という歳月を通じて「継続」することは、きわめて意義のあることである。それは、単なる時間的な連続ではなくて、達成すべき外国語教育の改善と進歩をめざした時間的連続であるからである。その意味で、日本英語検定協会のこれまでの努力に対して、心からの敬意を表したい。この研究助成の今後の継続が、わが国の外国語教育と評価の新しい方向を究明する原動力となることを切に祈るものである。

# 報 告 別 講 評

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

## A. 研究部門 報告 1 ————— 池田 央

結束性の習得に指導が及ぼす効果——項目応答理論に基づくデータ分析

(報告者: 志村美加)

項目応答理論は、現代の能力(学力)測定理論を支える代表的理論の一つですが、それを応用した研究は、わが国ではまだ少ないといつてよいでしょう。

この研究は、談話文法で結束性の理解が重要であることに着目し、その指導法の差異が学習の効果にどう影響するかを調べようとしたもので、そのテスト結果を比較するのに、より精度の高い能力推定法として項目応答理論(ここでは Rasch モデル)を試みたことが注目されます。

詳しいことは本文を読んでいただくこととして、骨子は、結束性に関する3種類のテスト(接続、指示、上下位語)を用意し、指導条件を変えた三つのクラス(統制群、解説群、解説+音読群)に与えて、1パラメータ・ロジット得点で表したテスト結果を指導条件別に分散分析し、その差異を比較した研究といえましょう。

統計的分析は詳細にわたっていて大変よいと思いますが、残念なことにそれぞれの結果がまちまちになってしまい、全体的な解釈を引き出すのが困難であったように思えます。きっと苦勞されたことでしょう。そのため、全体の報告も得られた結果を個々に忠実に記述することが中心となり、

この研究から結束性の習得についての効果的な指導法について一般的普遍的結論を引き出すことは難しかったように思えます。

一般に言語の習得は、長期間にわたる持続的な反復練習によって達成できるものであり、起こり得るさまざまな要因を超えて、わずかな期間で効果的な指導効果が現れるのを期待するのは難しい話でしょう。その意味でこの研究の意図は評価できるとしても、解決しようとして設定した課題に答えるには、この実験は少し荷が大きすぎたのかもしれない。

## A. 研究部門 報告 2 ————— 大友賢二

マルチメディア・データを含むリスニングテスト・アイテムバンクの実現可能性

(報告者: 中村洋一)

コンピュータ上で文字、音声、画像、映像を含む英語の聞き方テストを一括管理できるテスト項目を蓄えられないだろうか。それができれば、「使い捨て」ではなく、テスト項目を必要に応じて容易に利用でき、よりすぐれたテストを開発できるのではないか。本研究は、その可能性をハードとソフトの両面から実際に探るといった画期的な試みである。

この研究の意義は大きい。第一に、言語能力の本質にかかわる課題に着目しているからである。テストで求められる言語能力の結果を使えば、実

生活での言語能力をどの程度推定できるかというのが、言語テストの重大関心事である。これまでの聞き方テストではなく、実生活により近づけるためのマルチメディアを用いて、真生性の高い言語能力を推定しようとする、さまざまな努力の跡が窺える。第二は、テスト理論の本質にかかわる課題に着目しているからである。受験者集団やテスト項目に依存する、従来のテスト得点に対する問題提起でもある。この研究で用いられている項目応答理論の応用は、今後の言語能力測定を進むべき一つの方向を示していると言えよう。

最近ひんぱんに話題にのぼっている CBT (computer-based testing) を考える基盤を、本研究は提供している。この研究に加えて、「適応型テスト」(adaptive testing) の方法と手段が究明できれば、わが国の新しい言語テスト開発に大きな貢献をするであろう。さらなる発展を心から期待するものである。

**B. 実践部門 報告 1** ————— 和田 稔  
ALT の力を生かし、生徒、JTE、ALT が共に学ぶ授業 — Counseling-Learning (C-L) / Community Language Learning (CLL) 理論を用いて

(報告者: 吉田昌夫)

本研究は、日本人英語教師(JTE)と外国語指導助手(ALT)との協同授業(Team Teaching)を、Community Language Learning(CLL)の理論を用いて行った実践の報告である。

Community Language Learning は、Charles A. Curran がカウンセリングの理論と方法を言語の教育に応用したものであり、言語教育への Humanistic Approach の一つである。その理論と方法は、一般に流布している言語(英語)の指導法とはかなり異質なものである。日本の中学校の英語指導で CLL を用いた実践はほとんど行われていない。

本研究の特徴は、このような未開拓の分野に挑

戦したことにある。授業は2年3か月の長期にわたって行われたが、初めの段階の会話内容と最後の段階の会話内容をみると、学習者の発話に明らかに進歩がある。

このことはすばらしいことである。ただ、この指導法以外の指導法で学習した学習の成果との比較があるとよかったと思う(本研究は実践報告であるから、無理な注文だが)。この実践の上にさらに研究を深めてゆくことを期待したい。

**B. 実践部門 報告 2** ————— 羽鳥博愛

ディベートでの自己表現能力の育成と自由英作文への発展指導 (共同研究)

(報告者: [代表] 露木 浩)

この実践報告は、「ディベートの基本的な考え方」「ディベートの一般的手段」「ディベートの手順(ディベートそのものの時間配分と、ディベートを行った時間の前後の時間の扱い方)」「ディベートのトピック」「ディベートでよく使われる表現」「ディベートで生徒の使った英語」「評価法」「自由英作文への発展指導」と順を追って述べてあるので、ディベート指導をやったことのない人、これからやろうとしている人には参考になるであろう。

特にディベートを発展させて自由英作文にもっていこうという考え方が良い。日本人にとっては、実は英語をしゃべって何かを論ずるという機会はあまりなく、むしろ自分の考えをまとめて分かりやすく書くということの方が将来役立つからである。

が、残念なことに、この報告書は各章の間つなぎの言葉が非常に少ない。各章には見出しがあるから、それで十分であとは読者が何かを感じ取ってくればよいという書き方である。自分たちがやったことを淡々と述べてはいるが、ふつう実践報告によく出てくる報告者の情熱が感じられな

いというのが評者の率直な感想である。実践報告なのであるから、指導にあたっての苦心などにも触れて、読者に感動を与え、自分もディベート指導をやってみようという気にさせるような書き方にしてほしかったと思う。

たとえば、生徒はディベートの原稿を最初からうまく書けたのか、生徒の原稿のまちがいはどう対応したのか、原稿と実際の話し言葉とはどう違っていたか。この実践は1回だけで終わったのか。数回行ったのなら、どのような進歩があったのか。評価するときのむずかしさ、自由英作文の発展指導の問題点などの体験を生き生きと書いてほしいところであった。

#### B. 実践部門 報告3 ————— 池田 央

高校生の文法力を伸ばす指導法——Output Hypothesisをふまえて（共同研究）

（報告者：〔代表〕 山田昌子）

この研究は、知識としての文法学習でなく、英語を使うために必要な文法を身につけるという立場から、実際に文法形式として正しいと確認した上で、それを発話したり、作文したりすることによって、正しい英語表現を定着させることが英語の効果的学習に役立つという仮説(Output Hypothesis)を実証しようという目的で計画されました。

この研究で感心するのは、その実験計画の確かさです。先行研究もきちんと抑え、本研究での目的設定も明確です。ACROSS (Association of English Teachers for Cross-Cultural Communication)に所属する会員による共同研究で、5都府県の公私立高校7クラスが実践授業に参加しました。取り上げる題材(分詞、前置詞、疑問詞以下の語順)も、日本の高校生の誤りやすいものが選ばれ、また、通常の授業の中でも実験目的を損わない程度に実行可能な配置計画が工夫されました。これらの協力関係が、この実践授業を成功させる

原動力になっているように思います。比較グループの分け方、効果を確かめるためのPre Test, Post Testの設計などもきちんとしていて、さすがだと思います。きっと優れた指導者がおられたに違いありません。

ただ惜しむらくは、これだけの実験計画と配慮を重ねてデータを集めたのに、時間不足のためか、データの整理だけに終わり、その結果を確認するための推計学的分析(仮説検定)にまで至りませんでした。これだけ周到な実験計画を準備したのは、あとで意味ある検定ができるようにするためではなかったかと思うと、折角の意図が生かされなかったのが残念です。

しかしいずれにしても、これは今後の実際に役立つ英語研究の一つのモデルになりうる研究であると思いました。こうした形で本助成金が活用されるのは喜ばしい限りです。

#### C. 調査部門 報告1 ————— 和田 稔

英語教育に対する期待と要望——国際語としての英語学習の意義を在外教育施設で問い直す

（報告者： 出蔵直美）

本研究は、日本の英語教育を考えるための基礎資料として、英語圏以外の外国で生活する日本人および日本人の児童・生徒の、英語と英語教育に対する意識調査を行った点に特徴がある。今までは、外国での生活経験がある人が個人として考えを述べる例は多く見受けられたが、このように組織的に調査されることはなかった。この点に本研究の意義がある。

調査結果を見ると、いくつかの興味深い点がある。それは、とくに、「英語の使用の実態」について言える。ドイツで生活をしているが、日常的な言語使用場面から非日常的な言語使用場面へと移行するにつれて、ドイツ語でなく英語を使用する人の数が増加するという調査結果などは、たいへ

興味深い。

しかし、本研究では「なぜそうか」ということについては、深く調査されていない。このあたりのことを深く追求すると興味深い発見があったかもしれない。今後、このような方向に向かって、研究を深めることを期待したい。

### C. 調査部門 報告 2 ————— 羽鳥博愛

Successful Learners の英語学習法——生徒へのアンケート調査結果分析（共同研究）

（報告者：[代表] 太田 洋）

この報告書は大変読みやすく書かれている。また、書かれている内容は、教師にとって役に立つ多くの情報を与えてくれている。評者も大いに引きつけられて、時間がたつのも忘れて読んでしまった。こんなことは久しぶりである。そんな点から、この報告書は、英検が「調査」という項目で出している助成金にまさに値する調査をしてくれたと言ってよい。今後「調査」をする人たちには、書き方の点でも内容の点でも、参考にしてもらいたいと思う。

調査の中心となったのはアンケート調査であるが、答えてもらった生徒は10校1,147名で、数の点では申し分ない。また、回答を、成績上位群、中位群、下位群に分けて集計しているのもよい。くわしく読めば分かるが、上位群と下位群の回答の違いには、まことに興味をそそられる。

自由記述欄を設けて生徒に記入してもらっているが、パーセントの高い事項について自由記述の主なものを拾って紹介してくれているのは、内容的にも調査法の点からも参考になる。パーセントの低い項目や頻度の少ない回答を無視しているのは、手数を省くという点で賢明である。

以上に述べたような内容のほかに、報告書全体の構成もうまくできている。調査の報告書なのであるから、先行研究のことは簡単にすませて「方

法」を手みじかに示し、データの分析結果はグラフで示すだけでなく、要点は言葉でまとめている。最後にまとめと、提言を書いているのも気がきいている。

### C. 調査部門 報告 3 ————— 大友賢二

英語教師の「外国語学習不安」——オーラル・コミュニケーションの履習が与える影響

（報告者：杉田道子）

外国語学習の成功の度合いを決定する要因は何であろうか。この問いに関しては、さまざまな検討がなされている。たとえば、1) 教授の質、2) 言語適性、3) 学習時間、4) 知能、5) 学習持続性、などがそうである。しかし、教授の方法論に注目するあまり、「情意領域」に関する分野は、これまで十分検討されてきているとは言い難い。

そうした状況の中で、この調査は、まさに「情意領域」についてのものである。もっと具体的にいえば、高等学校のオーラル・コミュニケーションの履修が与える英語教師の「外国語学習不安」(foreign language learning anxiety: FLLA) を調査研究したものである。

この報告の特徴の第一は、「不安」は、学習者だけの問題ではなく、指導者の問題でもあることに着目していることである。第二に、調査資料は秋田県の63校に勤務する合計310名の教員の回答分析に基づいたもので、そこから類推される値は十分な意味を持つということであろう。第三は、指導者と学習者との比較における「不安」を論じていることも興味深い。

指導者が学習者の“co-communicator”であると同時に“co-learner”であることが、学習者にとっても、指導者にとっても、その不安を和らげる要因になることを強調している点は、特に注目し値する。

「情意領域」の実証的研究は、現在の英語教育の

なかで、さらに推進していかなければならない重要課題の一つであろう。さらなる発展を祈るものである。

#### C. 調査部門 報告 4 ————— 小池生夫

中学・高校における音声指導の実態と、音声指導に対する英語教師の意識（共同研究）

（報告者：[代表] 岡崎節子）

この実践研究は、中学、高校における音声指導の実態と教師の意識を調査したものである。231名からの回答があり、結果の分析が報告されている。いずれも現場の音声指導に関する教師の意識が明瞭に出たもので、納得がいく。音声指導は、その重要性が叫ばれながらも、現実にはかなり定型化し、指導は十分には行われていない実態が現れており、改善への議論の根拠を提供する意義深いものである。

全体的にみて、なかなかよくできた調査報告である。特に面白かったのは、授業で行うコミュニケーション活動が、中学校教師84%に対し、高校教師は54%であること、年齢が高い教師の音声指導は定型化、伝統化している傾向があるが、20代の教師はコミュニケーション活動の実施に関して、実施する、しないの2極化していることである。世代交代は軌道に乗っていない。また、研修を受けた者は自信があり、積極的であるというのは、研修の必要性を認識させる。「国際音声」を指導するのが妥当であると多くの教師は考えているという指摘も興味がある。ただ、中学と高校の教師の間で、音声指導の実態、入試の影響などでの相違が十分に調査報告されていないのが、残念である。それぞれの段階での音声指導という、重要であり、かつ弱い部分に現れる英語教育の特徴的な問題を見逃してしまった感がある。

D. 論文部門 1 ————— 小池生夫  
AV 機器と ALT の活用による効果的なコミュニケーション活動——国際経済コースにおける「英語実務」の授業を通して（共同研究）

（報告者：[代表] 吉田建樹）

高等学校国際経済コースにおける「英語実務」科目(各学年2単位)でのコミュニケーション活動で、創意工夫をこらした効果的なコミュニケーション活動の実践授業を報告している。教科書のほかに ALT とティーム・ティーチングによって、英語での意思疎通を図るばかりでなく、社会的、経済的な話題をテーマに調査研究し、発表する態度も養う。

たとえば、洋画の英語をまねるダビングゲーム、英語のことわざカルタ大会、自作自演の英語ニュース番組の実演、スピーチ大会、VTR 鑑賞、自作スキット実演など、1年次から3年次まで多彩な内容を工夫している。これは、なんといいても、LL 教室を改造し、多目的な機材を備えた、放送局のスタジオ並みの教室設備をもち、それを十分に活用してこそである。

このコースを、進学、検定、国際理解を深める英語科の3コースを総合的に盛り上げたコースとして考えているというが、たしかに内容的に多様であること、生徒の学習意欲の向上に役だっていることが印象的である。学習意欲を自ら掻き立てる工夫に教師集団が成功しているといえよう。この多様な工夫を、内容的にも、また方法的にも重ねている。ちょうど高校における学習の総合的時間を活用しての国際理解・外国語会話の先取り版であるといつてよい。総合的な英語の学習によってコミュニケーション活動を盛んにし、学習意欲を刺激する授業をつくりあげてこれを持続する、そうした努力こそ成功への鍵であるといえよう。

# 結束性の習得に指導が及ぼす効果 ——項目応答理論に基づくデータ分析

東京都/学習院中等科教諭

志村 美加

資料: p. 25-p. 26

## 1 はじめに

英語力を測定する際、これまで主に文法力と語彙力が測定基準とされてきた。しかし、一文レベルを超えた談話文法の知識が形成されていなければ真の英語能力が習得されたことにはならず、まとまった長さのテキストを読解する際、あるいはまとまりのあるテキストを書く際に、間違った解釈や不自然な用法、誤用などが生じることになる。従って、談話文法の分析とその指導法・測定方法が現在の重要な課題であると言える。ゆえに、本研究の第一の目的は、談話文法の効果的指導方法の特徴を明らかにすることにある。

また、学習者の英語能力を精密に測定することも、現在の英語教育の課題である。これまでのテストでは、正答数に基づいた分析を行う「古典的テスト理論」が用いられてきた。しかし、「古典的テスト理論」とは異なり、テスト項目と被験者集団に影響されない新しいテスト理論である「項目応答理論」を用いることが、これからの英語評価方法において有効であろう。

この理論は、教師が作成するテスト項目の質を高めるためにより詳細な分析を行うことができるという点においても、注目に値する理論である。英語の授業を対象とした項目応答理論の研究はこれまでに少なく(Ohtomo et al. 1987, Ohtomo et al. 1989, 窪田, 1992, 平井, 1996)、項目応答理論に基づくテスト分析を行うことを、本研究における第二の目的とする。

## 2 先行研究

### 2.1 結束性と一貫性

一文レベル以上のテキストの構成には、結束性

(cohesion)と一貫性(coherence)が重要な役割を果たすとされる(Canale, 1983)。結束性とは、文と文の文法的、語彙的結びつきを指し、Halliday and Hasan(1976)は次のような分類を行った。

- (1) 文法的結束
  - a. 指示(reference), b. 代用(substitution),
  - c. 省略(ellipsis), d. 接続(conjunction)
- (2) 語彙的結束
  - a. 反復(same word), b. 同義語(synonym),
  - c. 上位語(superordinate),
  - d. 一般語(general word),
  - e. 連語(collocation)

結束性は、照応によって形成される。

Wash and core six cooking apples. Put them in a fireproof dish. (Halliday & Hasan 1976: 2)  
この英文では、six cooking apples と them が結びつくことで初めて意味が明らかになる。この時、six cooking apples は them の先行詞であり、six cooking apples と them の間には照応関係が成り立っている。

それに対し、一貫性はテキストの文の意味を結びつけるものであり、文法的、語彙的な結びつきではなく、共有知識や論理性などによって文が結びつけられることをいう。

### 2.2 結束性が果たす役割

結束性がテキストで果たす役割は、以下のような研究によって明らかにされてきた。ライティングにおける分析では、英語母語話者と英語学習者を被験者とした研究に分類することができる。英語母語話者の書いたエッセイを分析した結果、同義語、連語などを数多く用いるものが評価が高く



(McCulley, 1985), また語彙に多様性が見られる方が評価の高いエッセイである (Neuner, 1987) という分析結果が得られた。一方, 英語学習者を対象とした研究においても, 評価の高いエッセイでは多様な語彙が用いられ, 繰り返しの使用が少なかったことが指摘されている (Witte and Faigley, 1981, Crowhurst, 1987)。また, 日本人英語学習者の英作文においては, 指示, 連語, 繰り返し, 同義語の適切な使用が評価に良い影響を及ぼすことが指摘されている (平林, 1994)。

リーディングにおける分析では, テキストを読む際には, 文法, 語彙などの言語技能だけではなく, 文脈から意味を類推したり, 常識的知識, 背景的知識などを用いる必要が指摘されている (Stanovich, 1980)。そして, その際には, 語彙の照応関係や接続などの結束性を理解することが必要とされる。また, 母語における読解力が優れていても, 第二言語における読解力が母語における読解力と同じレベルまで達しているとは限らず, 第二言語における読解力はその言語の熟達度にほぼ等しいという指摘もなされている (Cziko, 1980)。

結束性がテキストでどのように用いられるかという点においては, 英語と日本語で相違が見られる。英語では, 話し手あるいは書き手は同一の語彙や表現を繰り返すことを避け (Hatch, 1992: 241), 代名詞や同義語, 類義語を用いてテキストを構成する。それに対し, 日本語では同一の語彙や表現を繰り返し用いることを避ける傾向は見られないのである (西原, 1990: 28)。この相違から, 日本人英語学習者が結束性(主に「指示」)を適切に用いることが困難であることも指摘されている (Hayashi, 1991)。

### 2.3 項目応答理論

これまで広く用いられてきた古典的テスト理論では, 正答した項目の数によって点数が決定される。その点数は, その被験者集団に固有なものであり, 異なった能力の集団では異なる結果となる。従って, そのテスト項目の難易度は被験者集団によって変化する。また, 同じ被験者が異なった二つのテストを受けた場合にも点数が異なる可能性があり, その被験者の英語能力を一定に測定することができない。これは, 被験者の英語能力がテスト項目に依存しているからである。

さらに, 古典的テスト理論では, 満点やそれに近い被験者, 0点やそれに近い被験者の能力を正

確に測定することができないという問題点も生じる。実際には, 120点の英語能力がある場合にも, 100点満点であるために100点やそれに近い点数でしか評価されず, 測定単位がゆがんでいることになる(天井効果: ceiling effect)。それに対し, 0点以下の英語能力である場合にも, 0点以下の点数では評価を行うことができないため, 0点に近い点数でゆがんだ評価がなされるのである(床面効果: floor effect)。そこで, 新たなる測定方法として取り上げられるようになったのが項目応答理論である(池田, 1994: 53-56, 大友, 1996: 9-20)。

項目応答理論は, 主に次の3点を考慮した理論である。第一に, 被験者集団に関係なく, 共通の項目難易度(項目応答理論では「項目難易度推定値」と呼ぶ)を求めることができる。第二に, テスト項目に関係なく被験者の能力を推定することが可能となる。そして, 対数を用いたロジット得点(logit score)<sup>1)</sup>により, 測定のゆがみを解消し,  $-\infty$ (無限小)から $+\infty$ (無限大)の範囲で能力特性を推定することができる。

## 3 実験

### 3.1 目的

文部省検定済の中学英語教科書7種の中で, 結束性を独立した文法項目として取り上げる教科書はなく, 随時指導していく形がとられている。先行研究から明らかであるように, 結束性は, ライティング, リーディングにおいて重要な役割を果たしている。そこで, 結束性を指導することは有効であるか, 項目応答理論を用いることによって適切な項目の選定, および被験者の正確な能力推定がいかにか可能となるか, そして結束性の3タイプの習得度の間に相関性は見られるか, という3点を本研究では検証していきたい。

### 3.2 仮説

本研究では, 以下の五つの仮説をたてる。

仮説1: 教室での結束性に関する指導は結束性の習得に効果的ではない。(帰無仮説)

仮説1が棄却された場合, 次の仮説2または仮説3が支持されることになる。

仮説2: 「談話文法解説+音読」実験群が他の群よりも統計的に伸びが大きい。

仮説3: 「談話文法解説」実験群が他の群よりも統計的に伸びが大きい。

仮説4: 各テストにおける結束性の項目タイプ

(テスト1: 譲歩・理由, テスト2: 節・文, テスト3: 上・下位語)ごとに習得の相違は見られない。(帰無仮説)

仮説5: 平均レベルの被験者の能力特性推定値は最も精度が大きく, 低いレベルあるいは高いレベルの被験者に関しては, その能力特性推定値の精度は小さくなる(大友, 1996: 201)。

### 3.3 被験者

被験者は私立女子中学校3年生である。その中でテスト1, 2, 3の全てのテストを受けた84名(各群28名)のデータを分析対象とした。ただし, テスト1Aにおいては, 満点を取ったC群の被験者3名を除いて分析を行った。

### 3.4 実験方法

本実験では, テスト1(接続), テスト2(指示), テスト3(上・下位語)の3項目を分析対象とした。これは, 前述したHalliday and Hasan(1976)の分類(2.1参照)の中の「指示」「接続」「上位語」にあたる。先行研究において, 文法的結束の中の「指示」がテキストの結束性に寄与率が高いという結果が得られていること, そして中学の段階では, 「代用」や「省略」などに比べて「接続」がテキストに結束性を持たせるために重要な役割を果たすこと, 同様に語彙的結束の中でも「上位語」が「反復」や「同義語」に比べ重要であることから, この3項目を選択した。

各テストは, 作文テスト(セクションA)と理解テスト(セクションB)の二つから成る。理解テストの英文に触れることで作文テストの成績に影響が出ないように, 各テストではそれぞれ作文テストを先に行った。

テスト1, テスト2に関しては, 3クラスをそれぞれ「統制群」, 「談話文法解説群」, 「談話文法解説+音読群」の三つに分けた。下記のように, 各群には, テストごとに異なったクラスをあてた。

	テスト1	テスト2
A群	談話文法解説群	統制群
B群	統制群	談話文法解説+音読群
C群	談話文法解説+音読群	談話文法解説群

テスト1・2・3はそれぞれ異なる週に実施した。プリテストでは, セクションAとセクションBにそれぞれ15分を要した。終了後, 解答用紙は全て回収し, テスト1・2においては「談話文法

解説群」にそれぞれ15分の解説を行った。各テストで, 二つの項目タイプ(テスト1の接続: 理由・譲歩, テスト2の指示: 節・文)の英文を各テストから3項目ずつ提示し, ノートに書き取らせうえて解説を行った。「談話文法解説+音読群」には, 談話文法解説を行ったうえで解説に用いた英文を教師がモデルリーディングし, 続けて被験者に声を出して繰り返させた。その後, 各自で英文を3回ずつ音読させた。なお, テスト3に関しては, 1回のみテストを実施し, テスト終了後, 各群に同じ談話文法解説を行った。

プリテストの翌日にポストテスト1を行った。テスト問題は, 練習効果による成績の伸びを最小限に抑制するため, プリテストの語彙を入れ替え, さらにテスト項目の順序を変えて作成した。テスト1, テスト2ともに, セクションA・Bに15分を要した。

ポストテスト2は, 上記の指導から1か月後に行った。セクションA・Bには, それぞれ15分を要した。

### 3.5 データ分析

本研究では, 群間およびテスト間の比較には分散分析とt検定(両側検定)を用い, 項目応答理論における項目モデル適合度の測定には $\chi^2$ (カイ二乗)検定を用いた。また, 各テストの関連の度合いを見るため, ピアソン(Pearson)の相関関数rを用いた。データ分析には, 表計算ソフトExcel 95(マイクロソフト, 1995)と項目応答理論の統計ソフトRASCAL (Assessment Systems Corporation, 1995)を使用した。

RASCALでは, 項目難易度推定値を推定する1パラメータ・モデルが用いられる。<sup>2)</sup> 上記の測定を行う際には, あらかじめRASCALで求めた個人能力推定値を用いた。なお, プリテストを被験者内の一要因として設定し, 混合計画の分散分析を行った。従って, 実験前に等質性の確認は行わなかった。また, 頻度の偏りに一定の傾向が見られるかどうかを検定する際には,  $\chi^2$ (カイ二乗)検定を用いた。なお, 本研究では, 有意水準を $\alpha = .05$ と設定した。

## 4 結果

### 4.1 項目応答理論を用いての分析

#### 4.1.1 テスト1

表1は, テスト1Aにおける各群のプリテスト,

ポストテスト1・2の項目応答理論で測定された個人能力推定値の平均と標準偏差を表す。分散分析の結果(表2), 指導条件\*テスト条件の交互作用が見られた( $F=3.50, p=.0091$ )。

表1: 各群と各テストでの個人能力推定値の平均と標準偏差 (テスト1A)

群	被験者数	平均	標準偏差
プリテスト			
A群(解説群)	28	-0.27	1.43
B群(統制群)	28	0.46	0.97
C群(音読群)	25	0.30	1.56
ポストテスト1			
A群(解説群)	28	0.15	1.25
B群(統制群)	28	0.57	0.88
C群(音読群)	25	0.79	1.55
ポストテスト2			
A群(解説群)	28	0.07	1.47
B群(統制群)	28	-0.25	0.98
C群(音読群)	25	0.86	0.98

解説群=談話文法解説群, 音読群=談話文法解説+音読群

表2: テスト1Aの分散分析の結果

	平方和	自由度	平均平方	F	p
被験者間	241.76	80			
指導条件	18.15	2	9.08	3.17	.0477
残差	223.61	78	2.87		
被験者内	162.62	162			
テスト条件	5.15	2	2.58	2.78	.065
交互作用	12.97	4	3.24	3.50	.0091
残差	144.50	156	0.93		
全体	404.38	242			

F乗却値(2,78)=3.13 ( $p<.05$ ), F乗却値(4,156)=3.44 ( $p<.01$ )

どの水準で各要因が有意であるのかを調べるため, 水準別誤差項を用いた単純主効果の検定を行った(表3)。プリテストにおいて各群の等質性が確認され(5%水準), ポスト2の群間とB群のテスト間に関して, 1%水準において有意差が見られた。また, C群のテストに関しては, 5%水準では有意差が見られなかったが, 10%水準において有意傾向が見られた。

表3: 単純主効果の検定

	平方和	自由度	平均平方	F	p
プリテストの群	7.87	2	3.93	2.10	ns
プリテストの個人差	146.25	78	1.88		
ポスト1の群	5.66	2	2.83	1.72	ns
ポスト1の個人差	128.06	78	1.64		
ポスト2の群	17.59	2	8.80	6.23	<.01
ポスト2の個人差	110.15	78	1.41		
A群のテスト	2.67	2	1.33	1.44	ns
B群のテスト	10.45	2	5.22	5.64	<.01
C群のテスト	5.00	2	2.50	2.70	<.10
個人*テスト	144.50	156	0.93		

F乗却値(2,78)=3.13 ( $p<.05$ ), 4.92 ( $p<.01$ )

F乗却値(2,156)=4.75 ( $p<.01$ ), 3.06 ( $p<.05$ ), 2.35 ( $p<.10$ )

ns=not significant(有意差なし)

テスト1Aでは, 各群の被験者数が異なるため, テューキー・クレーマー(Tukey-Kramer)検定による多重比較を行った。群間の比較では, ポストテスト2においてB群よりもC群の方が成績が高いという結果になった(B群 vs. C群: 17.56,  $p<.01$ )。B群のテスト間の比較に関しては, プリテスト, ポストテスト1, ポストテスト2の間に統計的相違は見られなかった。C群におけるテスト間の比較に関しても, 相違は見られなかった。

一方, テスト1Bは, 分散分析を行った結果(表5), 5%水準では指導条件\*テスト条件の交互作用が見られなかった( $F=2.00, p<.05$ )が, 10%水準では有意傾向が見られた( $p=.0974$ )。

表4: 各群と各テストでの個人能力推定値の平均と標準偏差 (テスト1B)

群	被験者数	平均	標準偏差
プリテスト			
A群(解説群)	28	-0.13	1.15
B群(統制群)	28	-0.07	0.70
C群(音読群)	28	-0.36	1.03
ポストテスト1			
A群(解説群)	28	0.46	0.75
B群(統制群)	28	-0.03	1.15
C群(音読群)	28	0.34	1.21
ポストテスト2			
A群(解説群)	28	0.36	0.79
B群(統制群)	28	0.26	0.80
C群(音読群)	28	0.37	0.75

表5: テスト1Bの分散分析の結果

	平方和	自由度	平均平方	F	p
被験者間	144.02	83			
指導条件	1.38	2	0.69	0.39	.6772
残差	142.64	81	1.76		
被験者内	91.73	168			
テスト条件	13.18	2	6.59	14.26	<.0001
交互作用	3.69	4	0.92	2.00	.0974
残差	74.86	162	0.46		
全体	235.75	251			

F乗却値(2,81)=3.11 ( $p<.05$ )

F乗却値(2,162)=3.06 ( $p<.05$ ), 2.35 ( $p<.10$ )

表6: 単純主効果の検定

	平方和	自由度	平均平方	F	p
プリテストの群	1.26	2	0.63	0.63	ns
プリテストの個人差	80.51	81	0.99		
ポスト1の群	3.60	2	1.80	1.55	ns
ポスト1の個人差	93.71	81	1.16		
ポスト2の群	0.22	2	0.11	0.18	ns
ポスト2の個人差	51.34	81	0.63		
A群のテスト	5.65	2	2.82	6.11	<.01
B群のテスト	1.80	2	0.90	1.94	ns
C群のテスト	9.42	2	4.71	10.20	<.01
個人*テスト	74.86	162	0.46		

F乗却値(2,81)=3.13 ( $p<.05$ ), 2.39 ( $p<.10$ )

F乗却値(2,162)=3.06 ( $p<.05$ ), 2.35 ( $p<.10$ )

プリテストにおいて各群の等質性が確認され(5%水準), A群とC群のテスト間に関して有意差が見られた( $p < .01$ )(表6)。

フィッシャー(Fisher)検定による多重比較を行った結果, A群におけるテスト間の比較では, プリテストよりもポストテスト1, ポストテスト2の方が成績がいいという結果になった(プリテスト vs. ポストテスト1:  $-3.26$ , プリテスト vs. ポストテスト2:  $-2.72$ ,  $p < .01$ )。また, C群におけるテスト間の比較でも同様の結果が得られた(プリテスト vs. ポストテスト1:  $-3.81$ , プリテスト vs. ポストテスト2:  $-4.00$ ,  $p < .01$ )。

#### 4.1.2 テスト2

テスト2Aの分散分析を行った結果(表8), 指導条件\*テスト条件の交互作用が見られた( $F = 4.24$ ,  $p = .0027$ )。

表7: 各群と各テストでの個人能力推定値の平均と標準偏差 (テスト2A)

群	被験者数	平均	標準偏差
プリテスト			
A群(統制群)	28	-0.18	1.11
B群(音読群)	28	-0.44	1.66
C群(解説群)	28	0.38	1.33
ポストテスト1			
A群(統制群)	28	0.16	1.37
B群(音読群)	28	0.71	1.50
C群(解説群)	28	0.06	1.44
ポストテスト2			
A群(統制群)	28	-0.06	1.03
B群(音読群)	28	-0.06	1.49
C群(解説群)	28	0.27	1.11

表8: テスト2Aの分散分析の結果

	平方和	自由度	平均平方	F	p
被験者間	355.83	83			
指導条件	0.48	2	0.24	0.05	.9467
残差	355.35	81	4.39		
被験者内	116.95	168			
テスト条件	17.65	2	8.82	15.90	<.0001
交互作用	9.41	4	2.35	4.24	.0027
残差	89.89	162	0.55		
全体	472.78	251			

F乗却値(2,81)=3.11 ( $p < .05$ )  
F乗却値(2,162)=3.06 ( $p < .05$ ), 2.35 ( $p < .10$ )

プリテストにおいて各群の等質性が確認された(5%水準), B群とC群のテスト間に関し, それぞれ有意差が見られた( $p < .05$ )(表9)。

多重比較の結果, B群では, プリテスト, ポストテスト2よりもポストテスト1の方が成績が高いことが明らかになった(プリテスト vs. ポストテスト1:  $-5.78$ , ポストテスト1 vs. ポストテスト2:  $3.84$ ,  $p < .01$ )。また, C群では, プリテストよりもポ

表9: 単純主効果の検定

	平方和	自由度	平均平方	F	p
プリテストの群	1.02	2	0.51	0.26	ns
プリテストの個人差	161.19	81	1.99		
ポスト1の群	6.84	2	3.42	1.60	ns
ポスト1の個人差	173.65	81	2.14		
ポスト2の群	2.03	2	1.02	0.65	ns
ポスト2の個人差	126.89	81	1.57		
A群のテスト	1.72	2	0.86	1.55	ns
B群のテスト	19.19	2	9.60	17.29	<.01
C群のテスト	6.15	2	3.07	5.54	<.01
個人*テスト	89.89	162	0.55		

F乗却値(2,81)=3.11 ( $p < .05$ ), 4.88 ( $p < .01$ )  
F乗却値(2,162)=3.06 ( $p < .05$ ), 4.75 ( $p < .01$ )

ストテスト1, ポストテスト2の方が成績が高いことが示された。(プリテスト vs. ポストテスト1:  $-2.19$ ,  $p < .05$ , プリテスト vs. ポストテスト2:  $-3.27$ ,  $p < .01$ )。

同様に, テスト2Bの分散分析においても, 指導条件\*テスト条件の交互作用が見られた( $F = 3.16$ ,  $p = .0157$ )(表11)。

表10: 各群と各テストでの個人能力推定値の平均と標準偏差 (テスト2B)

群	被験者数	平均	標準偏差
プリテスト			
A群(統制群)	28	-0.97	0.80
B群(音読群)	28	-0.83	1.34
C群(解説群)	28	-0.72	1.13
ポストテスト1			
A群(統制群)	28	-0.63	0.99
B群(音読群)	28	-0.10	1.54
C群(解説群)	28	0.10	1.18
ポストテスト2			
A群(統制群)	28	-0.63	0.97
B群(音読群)	28	0.43	1.28
C群(解説群)	28	0.24	1.24

表11: テスト2Bの分散分析の結果

	平方和	自由度	平均平方	F	p
被験者間	274.24	83			
指導条件	20.23	2	10.11	3.22	.0449
残差	254.01	81	3.14		
被験者内	126.77	168			
テスト条件	33.05	2	16.52	30.79	<.0001
交互作用	6.78	4	1.69	3.16	.0157
残差	86.94	162	0.54		
全体	401.01	251			

F乗却値(2,81)=3.11 ( $p < .05$ )  
F乗却値(2,162)=3.06 ( $p < .05$ ), 2.35 ( $p < .10$ )

プリテストにおいて各群の等質性が確認された(5%水準)。ポストテスト1では, 5%水準においては, 群間の有意差が見られなかった( $F = 2.42$ ,  $p > .05$ )が, 10%水準では, 有意傾向が見られた( $p < .10$ )。ポストテスト2の群間とB群, C群のテスト間に関しては, それぞれ1%水準で有意差が見られた(表12)。

表12: 単純主効果の検定

	平方和	自由度	平均平方	F	p
プリテストの群	0.90	2	0.45	0.35	ns
プリテストの個人差	104.45	81	1.29		
ポスト1の群	7.98	2	3.99	2.42	<.10
ポスト1の個人差	133.29	81	1.65		
ポスト2の群	18.13	2	9.06	6.34	<.01
ポスト2の個人差	115.85	81	1.43		
A群のテスト	2.20	2	1.10	2.05	ns
B群のテスト	22.37	2	11.18	20.84	<.01
C群のテスト	15.26	2	7.63	14.21	<.01
個人*テスト	86.94	162	0.54		

F乗却値(2.81)=4.88 (p<.01), 3.11 (p<.05), 2.39 (p<.10)  
F乗却値(2.162)=4.75 (p<.01), 3.06 (p<.05)

多重比較の結果, ポストテスト1の群間比較においては, A群よりもB群, C群の方が成績が高いという結果になった(A群 vs. B群: -2.68, A群 vs. C群: -3.74, p<.01)。ポストテスト2の群間に関しても同様の結果が得られた(A群 vs. B群: -5.45, A群 vs. C群: -4.48, p<.01)。B群のテスト間比較では, プリテスト, ポストテスト1, ポストテスト2の順で成績が高くなった(プリテスト vs. ポストテスト1: -3.70, プリテスト vs. ポストテスト2: -6.43, ポストテスト1 vs. ポストテスト2: -2.74, p<.01)。また, C群のテスト間比較では, プリテストよりもポストテスト1・2の方が成績が高いという結果になった(プリテスト vs. ポストテスト1: -4.22, プリテスト vs. ポストテスト2: -4.93, p<.01)。

#### 4.1.3 テスト3

テスト3Aの分散分析を行った結果(表14), 群間に関して1%水準で有意差が見られた(F=5.71, p=.0048)。

表13: 各群の個人能力推定値の平均と標準偏差 (テスト3A)

群	被験者数	平均	標準偏差
テスト			
A群	28	-0.86	0.78
B群	28	-0.29	0.83
C群	28	0.18	0.84

表14: テスト3Aの分散分析の結果

	平方和	自由度	平均平方	F	p
群間	7.62	2	3.81	5.71	.0048
群内	54.06	81	0.67		
全体	61.68	83			

F乗却値(2.81)=3.11 (p<.05); 4.88 (p<.01)

多重比較の結果, A群よりもB群・C群の方が成績が高いことが明らかになった(A群 vs. B群: -2.65, A群 vs. C群: -3.14, p<.01)。

同様に, テスト3Bの分散分析の結果(表16),

群間に関して1%水準で差が見られた(F=12.76, p<.0001)。

表15: 各群の個人能力推定値の平均と標準偏差 (テスト3B)

群	被験者数	平均	標準偏差
テスト			
A群	28	-0.42	0.73
B群	28	0.23	0.96
C群	28	0.77	0.94

表16: テスト3Bの分散分析の結果

	平方和	自由度	平均平方	F	p
群間	19.73	2	9.86	12.76	<.0001
群内	62.60	81	0.77		
全体	82.33	83			

F乗却値(2.81)=3.11 (p<.05); 4.88 (p<.01)

多重比較の結果, A群, B群, C群の順で成績が高くなっていることが明らかになった(A群 vs. B群: -2.77, A群 vs. C群: -5.04, B群 vs. C群: -2.28, p<.01)。

## 4.2 談話文法の項目タイプ別分析

テスト1Aは「理由」, 「譲歩」の二つのタイプから構成されており, 「理由」は項目(1), (3), (4), (6), (10), (11), 「譲歩」は項目(2), (5), (7), (8), (9), (12)からなる。t検定の結果, この二つのタイプには5%水準で統計的な差が見られた(t=3.38, 自由度=5, p=.0197(両側検定), t乗却値=2.571(p<.05); 「理由」: 平均1.37, 標準偏差1.09, 「譲歩」: 平均-1.46, 標準偏差1.69)。

五つのテストにおけるタイプ別の分析結果は以下のようになる。<sup>3)</sup>

#### テスト1A タイプ差あり

t=3.38, 自由度=5, p=.0197(両側検定), t乗却値=2.571(p<.05)

「理由」: 平均 1.37 標準偏差 1.09 [項目(1), (3), (4), (6), (10), (11)]

「譲歩」: 平均 -1.46 標準偏差 1.69 [項目(2), (5), (7), (8), (9), (12)]

#### テスト1B タイプ差あり

t=-5.82, 自由度=5, p=.0021(両側検定), t乗却値=2.571(p<.05)

「理由」: 平均 -0.93 標準偏差 0.38 [項目(1), (3), (5), (7), (10), (12)]

「譲歩」: 平均 0.93 標準偏差 0.84 [項目(2), (4), (6), (8), (9), (11)]

#### テスト2A タイプ差なし

t=0.40, 自由度=5, p=.7049(両側検定), t乗却値=2.571(p<.05)

「前」: 平均 -0.16 標準偏差 1.69 [項目(1), (4), (7), (8), (10), (12)]

「文」: 平均 0.16 標準偏差 0.66 [項目(2), (3), (5), (6), (9), (11)]

#### テスト2B タイプ差なし

t=-0.90, 自由度=5, p=.4071(両側検定), t乗却値=2.571(p<.05)

「前」: 平均 0.23 標準偏差 1.27 [項目(2), (5), (7), (8), (9), (12)]

「文」: 平均 -0.23 標準偏差 1.03 [項目(1), (3), (4), (6), (10), (11)]

#### テスト3B タイプ差なし

t=-1.57, 自由度=5, p=.1783(両側検定), t乗却値=3.365(p<.05)

「上位語」: 平均 0.25 標準偏差 1.18 [項目(1), (5), (6), (8), (10), (12)]

「下位語」: 平均 -0.25 標準偏差 0.95 [項目(2), (3), (4), (7), (9), (11)]

### 4.3 項目難易度推定値と項目のモデル適合度

項目応答理論において、項目応答理論モデルが予想するような反応をテスト項目や被験者が示すかどうかを検証する。能力の高い被験者が高い正答率となるのに対し、能力の低い被験者は低い正答率となる応答パターンが、モデルに適合することになる。各項目のモデル適合度の指標は $\chi^2$ を用いて統計的に検定を行う。この検定を行うことにより、同一被験者が難しい項目に正答しながら易しい項目に誤答するというモデルから逸脱した傾向(モデル不適合: model misfit)が示される。実際の正答率とモデルが予測する正答率とを比較し、その差が少なければモデルに適合し、逆に差が大きければ不適合となる(大友, 1996: 110-111)。検定の結果、表17が示すとおり、項目(1), (2), (5)が不適合な項目となった。

次に、項目難易度推定値が+3.0以上あるいは-3.0以下の項目が存在しないことを確認する。+3.0以上の項目は難しすぎる項目であり、また-3.0以下の項目は易しすぎる項目である。従って、両者は難易度に問題のある項目と判断される。テスト1Aに関しては、項目(2)の項目難易度推定値が-3.05であることから極めて容易な項目であり、難易度に問題のある項目であることが明らかになった。

表17: テスト1Aにおける項目難易度推定値と項目のモデル適合度

項目	項目難易度推定値	標準誤差	$\chi^2$
(1)	1.01	0.15	*19.68
(2)	-3.05	0.28	*31.82
(3)	-0.92	0.17	3.55
(4)	0.93	0.15	15.63
(5)	-0.11	0.15	*36.54
(6)	0.30	0.15	13.67
(7)	-0.15	0.15	3.59
(8)	-0.98	0.17	11.50
(9)	0.10	0.15	10.24
(10)	0.70	0.15	14.20
(11)	1.39	0.16	14.99
(12)	0.78	0.15	8.55

$\chi^2$ 棄却値=16.919, 自由度=9,  $p < .05$   
\* モデル不適合の項目

以下、六つのテストの中からモデルに不適合な項目と難易度に問題のある項目をあげる(表18から22参照。表には該当する項目のみを抜粋)。

モデルに不適合な項目	テスト1A	(1), (2), (5)
	テスト1B	(4), (8)
	テスト2A	(1), (4), (9), (11)
	テスト2B	(3), (6)
	テスト3A	(11)
	テスト3B	(1), (4), (6), (10)

難易度に問題のある項目	テスト1A	容易(2)
	テスト1B	なし
	テスト2A	なし
	テスト2B	なし
	テスト3A	困難(1), 容易(2)
	テスト3B	なし

表18: テスト1Bにおける項目難易度推定値と項目のモデル適合度

項目	項目難易度推定値	標準誤差	$\chi^2$
(4)	0.81	0.14	*19.95
(8)	0.42	0.14	*17.89

$\chi^2$ 棄却値=15.507, 自由度=8,  $p < .05$   
\* モデル不適合の項目

表19: テスト2Aにおける項目難易度推定値と項目のモデル適合度

項目	項目難易度推定値	標準誤差	$\chi^2$
(1)	-2.51	0.21	*40.37
(4)	-0.15	0.15	*26.43
(9)	0.15	0.15	*20.55
(11)	0.83	0.15	*29.03

$\chi^2$ 棄却値=18.307, 自由度=10,  $p < .05$   
\* モデル不適合の項目

表20: テスト2Bにおける項目難易度推定値と項目のモデル適合度

項目	項目難易度推定値	標準誤差	$\chi^2$
(3)	-0.44	0.15	*24.14
(6)	0.80	0.16	*30.09

$\chi^2$ 棄却値=18.307, 自由度=10,  $p < .05$   
\* モデル不適合の項目

表21: テスト3Aにおける項目難易度推定値と項目のモデル適合度

項目	項目難易度推定値	標準誤差	$\chi^2$
(1)	3.98	0.85	3.57
(2)	-4.10	0.61	2.40
(11)	1.37	0.31	*12.12

$\chi^2$ 棄却値=11.070, 自由度=5,  $p < .05$   
\* モデル不適合の項目

表22: テスト3Bにおける項目難易度推定値と項目のモデル適合度

項目	項目難易度推定値	標準誤差	$\chi^2$
(1)	0.74	0.25	*30.49
(4)	-0.90	0.26	*14.81
(6)	2.01	0.31	*19.87
(10)	0.97	0.25	*16.48

$\chi^2$ 棄却値=14.067, 自由度=7,  $p < .05$   
\* モデル不適合の項目

### 4.4 テスト情報曲線による分析

項目応答理論において、項目情報関数(item information function)とテスト情報関数(test information function)によって求められる情報量(information)を検討することにより、測定精度を

図1: テスト1Aのテスト情報曲線

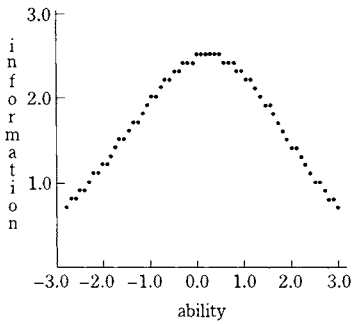


図2: テスト1Bのテスト情報曲線

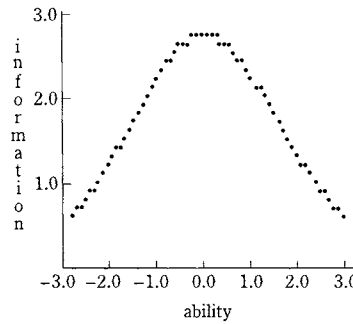


図3: テスト2Aのテスト情報曲線

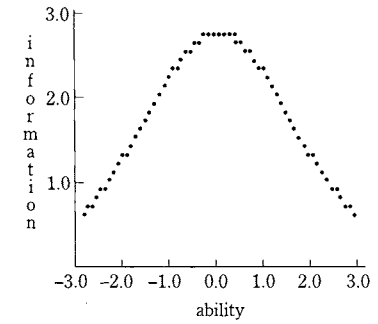


図4: テスト2Bのテスト情報曲線

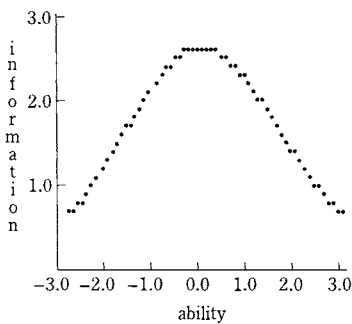


図5: テスト3Aのテスト情報曲線

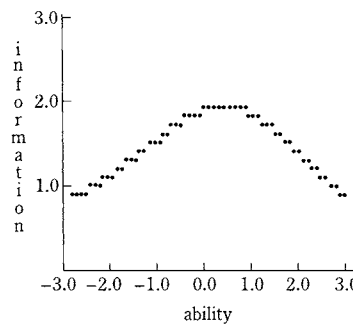
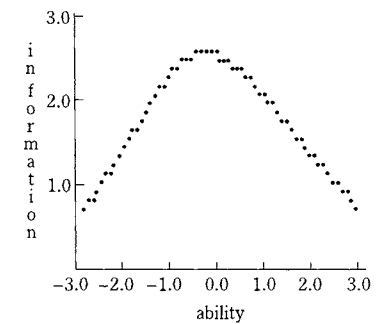


図6: テスト3Bのテスト情報曲線



示すことができる。ここでは、テストの全項目に関するテスト情報曲線を用いることにより、被験者の能力特性推定値(ability=0)の精度が、被験者の能力レベルによってどのように異なるかを検討する。すなわち、情報量が多ければ被験者の能力レベルをかなりの正確さをもって推定でき、情報量が少なければあまり正確には推定できないことを意味する(大友, 1996: 202)。<sup>4)</sup>

図1から図6が示すとおり、各テストにおいて能力特性推定値が0.00周辺である平均レベルの能力を持つ被験者に関しては、その能力特性値の推定精度が最も高くなった。それに対し、能力特性推定値が+3.00の能力の高い被験者や-3.00の能力の低いレベルの被験者は、その能力特性の推定精度は低く、1.0以下の情報量であった。

また、テスト情報曲線の測定の標準誤差(SE)は、次の式で導き出すことができる。

$$SE = 1/\sqrt{I(\theta)}$$

図1において、テスト1Aにおける最高情報量を  $I(\theta) = 2.6$  と推定して計算した結果、 $SE = 0.62$  ( $= 1/\sqrt{2.6}$ )となった。従って、全体のうち68%の被験者は-0.62と0.62の間(つまり-1SD~+1SD)の能力特性推定値に入ることが判明した。各

テストにおけるSEの値は以下のとおりである。

テスト	I(θ)	SE
テスト1A	I(θ)=2.6	SE=0.62 ( $=1/\sqrt{2.6}$ )
テスト1B	I(θ)=2.8	SE=0.60 ( $=1/\sqrt{2.8}$ )
テスト2A	I(θ)=2.7	SE=0.61 ( $=1/\sqrt{2.7}$ )
テスト2B	I(θ)=2.7	SE=0.61 ( $=1/\sqrt{2.7}$ )
テスト3A	I(θ)=2.0	SE=0.71 ( $=1/\sqrt{2.0}$ )
テスト3B	I(θ)=2.5	SE=0.63 ( $=1/\sqrt{2.5}$ )

#### 4.5 テスト1・2・3の相関性

各テスト間の成績の関連の度合いを見るため、指導の影響を受けないプリテストにおける相関を見た。相関性を計算する際には、作文テスト(セクションA)と理解テスト(セクションB)に二分して、それぞれのテスト内における相関性を調べた。

その結果、作文テストに関しては、テスト1Aと3Aの比較において5%水準で低い相関が見られた(表23)。一方、理解テストに関しては、テスト2Bと3Bの比較において1%水準で高い相関が見られた(表24)。すなわち、テスト2Bで高い成績の被験者は、テスト3Bでも成績が高いことが明らかになった。

表23: セクション A の相関係数

テスト	1A-2A	1A-3A	2A-3A
r (ピアソン)	0.15	0.37*	0.04
被験者数	68	73	72

\*p<.05

表24: セクション B の相関係数

テスト	1B-2B	1B-3B	2B-3B
r (ピアソン)	-0.04	0.07	0.60**
被験者数	70	72	71

\*\*p<.01

## 5 考察

### 5.1 仮説 1・2・3

テスト 1A(接続; 作文テスト)では、仮説 1(教室での結束性に関する指導は結束性の習得に効果的ではない)は棄却された。ポストテスト 2において、「統制群」よりも「談話文法解説+音読群」(以下、「音読群」と略す)の方が成績が高いという結果が得られたからである。従って、仮説 2(「談話文法解説+音読」実験群が他の群よりも統計的に伸びが大きい)と、仮説 3(「談話文法解説」実験群が他の群よりも統計的に伸びが大きい)は、部分的に支持されたことになる。この結果は、指導の直後ではなく 1 か月経ってから成績が伸びたことを表しており、「接続」に関する談話文法を正しく習得し、表現する(作文する)ためには、時間的余裕が必要であることを意味していると思われる。また、テスト 1Aでは、被験者数が異なったため、多重比較の際にチューキー・クレマー検定を用いたが、厳しい検定であるために「統制群」と「音読群」におけるテスト間の有意差がそれぞれ見られないという結果になったとも推測できる。

テスト 1B(接続; 理解テスト)では、仮説 1は支持された。予想に反し、指導を行ったにもかかわらず、群間の指導効果の差が見られなかったことを意味する。しかし、「談話文法解説群」(以下、「解説群」と略す)と「音読群」のテスト間比較では、双方でプリテストよりもポストテスト 1、ポストテスト 2の方が成績が高いという結果が得られた。これは、1 か月後に学習内容が保持されていることを示す。従って、談話文法解説という指導を行うことで、音読の有無にかかわらず成績が伸びることが明らかになった。

テスト 2A(指示; 作文テスト)では、仮説 1は支持された。すなわち、テスト 1Bと同様に、群間の指導効果の差は見られなかった。しかし、「音読群」のテスト間比較では、プリテスト、ポスト

テスト 2よりもポストテスト 1の方が成績が良く、「解説群」のテスト間比較では、プリテストよりもポストテスト 1、ポストテスト 2の方が成績が良いという結果が得られた。これは、「音読群」では学習内容が 1 か月保持されず、一時的な効果にすぎなかったこと、それに対し「解説群」では 1 か月学習内容が保持されたことを意味する。

テスト 2B(指示; 理解テスト)では、仮説 1は棄却された。ポストテスト 1、ポストテスト 2の双方において、「統制群」よりも「解説群」「音読群」の方が成績が高いという結果が得られたからである。つまり、音読の有無にかかわらず、談話文法解説を行った二つの実験群は、「統制群」と比べ指導の効果が認められた。指導の際に用いられた英文はテストの項目の一部であり、学習者が自ら作成した英文ではなかったことから、内容を熟考することなく、単に繰り返し音読したのではないかと思われる。

また、「音読群」では、プリテスト、ポストテスト 1、ポストテスト 2の順で成績が高くなり、「解説群」ではプリテストよりもポストテスト 1、ポストテスト 2の方が成績が高いという結果が得られた。これは、双方の群において学習内容が 1 か月保持されたことを示す。特に、「音読群」はポストテスト 2の方がポストテスト 1よりもさらに成績が上昇したため、音読の練習を行わせることにより「指示」の理解度が時間の経過とともに伸びることを示している。

また、テスト 2Aと 2Bを比較検討した結果、「指示」の理解テストにおいては、音読することが長期的に「指示」の用法に関する談話知識を高めることに結びついたが、作文テストでは、音読することが指導で得た談話知識を維持することにつながらないという結果が得られた。従って、仮説 2と仮説 3は部分的に支持されたことになる。

結束性の談話文法能力の習得には、文法能力のほかに、読解力・推測力や社会言語能力・方略能力など様々な要素が関連しており、その結果、上記のようにそれぞれのテストで異なった結果となったと思われる。また、被験者間で学習意欲や動機づけにばらつきがあったと見受けられ、その差が異なった実験結果になった一要因とも考えられる。談話文法能力は、“enjoy ~ing”のような他の文法項目のように一つに規則化されず、学習内容に様々な既習知識を統合しながら応用しなくてはならない点も、指導後の習得度に影響を及ぼし



たと考えられる。英文を用いた談話文法の解説後、学習者は各自で各テスト項目の英文にはどの用法が用いられているか、またはテスト項目の日本語を表現するためにはどの用法を用いるべきかを判断し、解答しなくてはならないからである。

## 5.2 仮説 4

仮説 4(各テストにおける結束性の項目タイプごとに習得の相違は見られない)は、テスト 1A, 1B(接続)では支持されたが、テスト 2A, 2B(指示)とテスト 3B(上・下位語)では棄却された。従って、「指示」と「上・下位語」はタイプにかかわらず習得されるのに対し、「接続」はタイプによって習得の相違が見られるということになる。

テスト 1A, 1B は「理由」「譲歩」という二つのタイプから構成されており、テスト 1A(作文)では「譲歩」の方が習得が困難であったのに対し、テスト 1B(理解)では「理由」の方が困難であることが明らかになった。

テスト 1A においては、日本語の表現がテスト結果に影響を及ぼしたと思われる。これまで触れる機会の多かった英語の語彙“but”を「しかし」という一つの訳語で捉えていたため、テスト項目で用いられていた「でも」「けれども」という表現に“but”を用いることができると気づく被験者が少なかったからである。一語一語訳すことにとられ、意味全体を把握して書くということに慣れていないためと考えられる。それに対し、「理由」の項目では「～ので」「だから～」「～からだ」という日本語の表現が用いられており、これらの表現は“because, so”といった語彙で表せることに比較的気づきやすく、正答率が高かったようである。

テスト 1B では、与えられた英文の構造が正答率に影響したようである。テスト 1A の作文では“because”から始めた英文が多く見うけられたが(84人中 26人)、「理由」を述べる場合、基本的に日本語の「～だから…だ」という構造に影響を受け、because 節から始める“Because ~, …”を多用する傾向が強いと考えられる。従って、because 節が後置される“..., because ~”という英文の構造に考えが及ばないと思われる。英語母語話者が because 節を文頭、文中、文末のどの箇所を用いるか、その頻度の違いを調べた結果、London-Lund コーパス、LOB(Lancaster-Oslo/Bergen) コーパスともに頻度に偏りが見られ(Quirk et al. 1985:

1107), 文末に because 節が用いられることが極めて多いことが明らかになった。<sup>5)</sup> この結果からも、because 節を文頭ではなく文末に用いることを英語学習者に指摘することが必要であろう。

## 5.3 モデル適合度と難易度に問題のある項目

モデルに不適合な項目が、六つのテストでそれぞれいくつか見られた。

テスト 1A では、項目(1), (2), (5)が不適合な項目であった。項目(1)では、日本語の「～ので」を“so, because”を用いて表現できることに気づかなかったようである。項目(5)も同様に、「けれども」という日本語の表現をどう訳したらよいかという点で問題が生じたようである。一つの単語をまず一つの訳で教え、段階を経ながら学習者が他の訳にも触れる機会を作る必要があるだろう。一方、項目(2)は、項目難易度推定値が -3.05 と最も易しい項目であることから、高い能力特性値の被験者が誤答することが偶然重なったと思われる。

テスト 1B で不適合であった項目(4), (8)は、ともに「譲歩」の英語の語彙“though”を用いて英文を完成させる項目である。同じ though 節を文頭に用いる項目(11)が不適合となっていないことから、従属節が文の後半にある時の方が正答率が低いことが明らかになった。

テスト 2A では、項目(1), (4), (9), (11)が不適合であった。項目(1), (9), (11)に関しては、用いる動詞は的確なものであっても(believe, know), その動詞に伴う目的語(it, this, that)が書かれていない解答が多かった。「指示」の it, this, that といった語彙がなくても概念を伝えることができるため、目的語を忘れることが多いであろう。項目(4)に関しては、「指示」に直接かわりのない「～の一つ」(one of ~)という表現がわからず戸惑った被験者が多かったようである。

テスト 2B では、項目(3), (6)が不適合であった。どちらも that, this が前文の内容全体を指し示す項目であるが、「誰がそうしたのか」あるいは「誰がそう思うのか」という点を考慮することに考えが及ばない被験者が多かったようである。

テスト 3A で不適合であった項目(11)は、音楽とは全く異なった語彙の解答もあったことから、“CDs”という単語から“music”という語彙へ発想を結びつけることが困難であったと考えられる。

テスト 3B では、項目(1), (4), (6), (10)が不適合となった。項目(6)と(10)は、前文の節を指

示す項目である。指し示す内容が、項目(6)では“works for a bank”であるのか、あるいは“a bank”であるのか、項目(10)では“to study English”であるのか、あるいは“English”であるのか、これも読解能力が大きく関わる項目である。項目(1)と(4)は前文の内容全体を指し示す項目であるが、これも同様に読解力が大きくかかわる項目である。

一方、難易度に問題があると判断された項目はテスト1Aの項目(2)、テスト3Aの項目(1)、(2)であった。テスト1Aの項目(2)は、項目として易しすぎるということであったが、これは教科書で取り上げられる“but”を用いた基本的な英文であるため、習得度が極めて高い項目であったと考えられる。また、テスト3Aの項目(1)は、上位語にあたる“clothes”という語彙が入れられず困難だったようである。「洗濯物」にあたる英語の語彙を入れようとした被験者もいたことから、発想が様々であったとも言える。それに対し、項目(2)は中学校学習指導要項で指定されている必修語彙であり、主に中学2年度に扱われるanimalという語彙が上位語であったため、項目として容易すぎたようである。

#### 5.4 仮説5

**仮説5**(平均レベルの被験者の能力特性推定値は最も精度が大きく、低いレベルあるいは高いレベルの被験者に関しては、その能力特性推定値の精度は小さくなる)は、六つのテストに関し全て支持された。情報量に関しては、テスト3Bの最高情報量の値は2.0、他の五つのテストの最高情報量の値は約2.5であった。そこで、二つのテスト情報関数の比率である相対効率(池田, 1994: 63)を計算した結果、テスト3B以外の五つのテストにはテスト3Bの1.3倍(=2.6/2.0)の情報量があることがわかり、テスト3B以外の五つのテストを用いた方が、より広い範囲の被験者の能力を推定できることが明らかになった。

#### 5.5 テスト間の相関性

作文テストと理解テストにおいて、それぞれテスト1, 2, 3の間の相関性を調べた。その結果、作文テストでは、テスト1A(接続)とテスト3A(上・下位語)の間で低い相関性が見られた( $r=0.37$ , 5%水準)。

テスト1Aでは、日本語の文を各自が理解し、

既得の言語知識(主に文法知識と談話知識)の中から英文を組み立てることが求められ、またテスト3Aでは、既得の言語知識の中から関連のある語彙を探すことが求められる。この二つのテストは、既得の言語知識から必要なものを組み立てて各項目に答えるという共通点を持つ。それに対し、テスト2Aは、日本語の一語一語を順に英文にしていくことが可能な項目から構成されており、被験者が既得の言語知識を用いて判断することはあまり必要とされていない。従って、既得の言語知識を組み立てるという共通点により、テスト1Aとテスト3Aの間で低い相関性が見られたのであろう。

また、理解テストでは、テスト2B(指示)とテスト3B(上・下位語)の間で高い相関性が見られた( $r=0.60$ , 1%水準)。テスト2Bとテスト3Bは、ともに英文の中のある語彙が具体的に何を指し示すかを問う項目から成り立っている。それに対し、テスト1Bは選択肢の中から語彙を選び、英文を完成させる項目となっており、タスクの内容が異なる。前後の文を理解し、空欄に適切な語彙を入れるタスク(1B)と、前後の英文を読み、ある語彙が指し示す内容を探すタスク(2B, 3B)とは大きく異なるのであろう。すなわち、学習項目の相違だけではなく、タスクの相違が相関性に大きな影響を与えると考えることができる。

以上の結果は、授業で用いる問題、または定期試験を作る際に、タスクの種類に注意を払わなくてはならないことを意味する。ある学習内容に関して、学習者の英語能力を正確に推定するためには、様々な種類のタスクを用いなくてはならないのである。

#### 6 まとめ

本研究では、結束性の習得、指導の効果、項目応答理論に基づくテスト項目分析を試みた。その結果、次の点が明らかになった。

(1)「接続」に関する作文テストでは、「統制群」より「談話文法解説+音読群」の方が、1か月を経過して成績が伸びた。理解テストでは、音読の有無にかかわらず、二つの実験群では談話文法解説の指導によって成績が伸びた。

(2)「指示」に関する作文テストにおいて、「談話文法解説+音読群」では、プリテスト・ポストテスト2よりもポストテスト1の方が成績が高く、「談話文法解説群」では、プリテストよりもポス

トテスト1・2の方が成績が高かった。一方、理解テストでは、音読の有無にかかわらず、談話文法解説を行った二つの実験群は、統制群と比べて1か月にわたり指導効果が認められた。「談話文法解説+音読群」では、プリテスト、ポストテスト1、ポストテスト2という順で成績が高くなった。一方、「談話文法解説群」では、プリテストよりもポストテスト1・2の方が成績が高かった。従って、音読練習をさせることにより、「指示」の理解度が時間の経過とともに伸びていくことが明らかになった。

(3) 結束性の項目タイプによる習得の相違に関しては、「接続」の作文テストでは「譲歩」の方が困難であり、理解テストでは、「理由」の方が困難であるという結果が得られた。

(4) 平均レベルの被験者の能力特性推定値は最も精度が大きく、低いレベルあるいは高いレベルの被験者に関してはその能力特性推定値の精度は小さくなるのが、全てのテストで支持された。

(5) 作文テストでは、テスト1A(「接続」)とテスト3A(「上・下位語」)との間で低い相関性が見られた。一方、理解テストにおいては、テスト2B(「指示」)とテスト3B(「上・下位語」)との間で、高い相関性が見られた。タスクの種類が相関性に大きな影響を及ぼしていると考えられる。

本研究では、項目応答理論を用いた分析を行ったが、いくつかの問題点が見うけられた。まず、今回使用したプログラム RASCAL では、満点、あるいは0点の解答を含めた分析が行えないということである。従って、学習者全員の得点を出すことができず、教育上問題が残る。RASCAL では用いることのできないベイズ推定法(Baysian estimate procedure)という方法で分析を行うことにより、満点、0点の解答を含んだ分析は可能になるが、フォートラン(Fortran)というプログラミングを用いなくてはならず、分析に時間を要するのである。

また、項目応答理論を用いて分析を行ったテスト項目を蓄積するためには、データを管理する英語教育団体のような組織が必要とされるであろう。各学習者、あるいは各学校などのレベルに適切なテスト項目を選択するためには膨大なデータが必要とされるからである。アメリカでは、データの管理を行う「項目銀行」(item bank)というシステムが多く存在するが、日本では、いくつかの大学や研究グループによって試みがなされている段階

であるという(池田, 1992: 120)。項目応答理論を実際の教室で用いることを可能にするためにも、日本国内の組織によるデータ管理が求められるであろう。

そのようなデータ蓄積の第一段階として、本研究で項目応答理論を用いた結果得られたデータをもとに、モデルに不適合と判断された項目や難易度に問題のあった項目を除き、項目推定値と能力特性推定値の再測定を行うことが必要であろう。また、その新しく編集されたテストを他の被験者に対して実施することも求められるであろう。

本研究では、限られた長さの作文、理解テストを用いて結束性の指導を行ったが、長いテキストの理解や作文に結びつけるためには、どのような指導が有効であるのかを検討すべきであろう。さらに、学習者の動機づけや学習意欲がどのように習得に関与しているのかという点に関しても、今後の研究で明らかにしていくべきであろう。

最後に、本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と、ご指導、ご助言くださった選考委員の先生方、そしてデータ収集と分析にご協力いただいた先生方に心から感謝の意を表したい。

#### 注

- 1) ロジット得点とは、正答数に基づき得点を変換したものであり、次のような計算式で求めることができる。  
ロジット得点 =  $\ln(p/(1-p))$   
ただし、 $p$  = 正答数、 $1-p$  = 非正答数、 $\ln$  = 自然対数
- 2) 項目応答理論には主に三つのモデルがある。1パラメータモデルは項目難易度推定値を測定し、2パラメータモデルは項目難易度に加え項目識別力を測定し、3パラメータモデルはさらに当て推量のパラメータを推定する(池田, 1994: 66-69, Lord, 1980, Hambleton, Swaminathan and Rogers, 1991)。
- 3) テスト3Aは二つのタイプから構成されていないため、項目タイプ別分析を行っていない。
- 4) 1パラメータモデルでの項目*i*における情報関数  $I_i$  の式は次のようになる。

$$I_i = P_i * Q_i \\ = P_i * (1 - P_i)$$

ただし、 $P_i = 1/(1 + \exp(-(0 - b_i)))$ 、 $\exp$  は指数(exponent)、 $b$  は項目難易度推定値

つまり、項目*i*における項目情報関数  $I_i$  は、能力特性推定値  $\theta$  を用いて計算した  $P_i$  (正答確率) と  $Q_i$  (非正答確率 =  $1 - P_i$ ) を掛け合わせるにより求められる。また、テスト情報関数  $I$  は、項目情報関数  $I_i$  の総和であり、次の式で表される。

$$I = \sum I_i$$

- 5) 次の表は、“because”節が、文頭、文中、文末で用いられる頻度と、 $\chi^2$  検定の結果を表す。

	文頭	文中	文末	
London-Lund コーパス	4	4	347	$\chi^2 = 662.81, df = 2, p < .0001$
LOB コーパス	8	2	67	$\chi^2 = 87.20, df = 2, p < .0001$

参考文献

Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

\* Canale, M. (1983). On some dimensions on language proficiency. *Issues in Language Testing Research*. Oller, J. W. Jr. (Ed.). 333-342. Rowley, MA: Newbury House.

\* Crowhurst, M. (1987). Cohesion in argument and narration at three grade levels. *Research in the Teaching of English* 24, 1, 67-87.

\* Cziko, G. A. (1980). Language competence and reading strategies: A comparison of first- and second-language oral reading errors. *Language Learning* 30, 101-114.

\* Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

\* Hambleton, R.K., Swaminathan, H., & Rogers, H.J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage.

\* Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

\* Hayashi, B. (1991). The acquisition of English and Japanese demonstratives in discourse reference. *Journal of Miyagi Gakuin College for Women* 74, 181-208.

\* 平井洋子. (1996). 「項目形式の違いを利用した尺度化の試み—中学生の関係代名詞使用能力の測定を例に」. 『教育心理学研究』 44, 1, 66-74.

\* 平林輝雄. (1994). 「書く能力を何で測るか—高校生の自由英作文における cohesion と coherence」. *STEP BULLETIN*, 6, 49-57.

\* 池田央. (1992). 『テストの科学』. 東京: 日本文化科学社.

\* 池田央. (1994). 『現代テスト理論』. 東京: 朝倉書店.

今西典子, 今野一郎. (1990). 『照応と削除』. 東京: 大修館書店.

\* 窪田三喜夫. (1992). 「項目応答理論: 高校における英語テストへの応用」. *STEP BULLETIN*, 4, 14-31.

\* Lord, F.M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

\* McCulley, G.A. (1985). Writing quality, coherence and cohesion. *Research in the Teaching of English*, 19, 3, 269-282.

\* Neuner, J. L. (1987). Cohesive ties and chains in good and poor Freshman essays. *Research in the Teaching of English*, 21, 1, 92-105.

\* 西原智子. (1990). 「日英対照修辞法」. 『日本語教育』 72, 25-41.

\* Ohtomo, K., Asano, H., Hattori, T., & Yoshie, M. (1987). Item difficulty of English language tests for Japanese students: the Rasch Model calibration. *JACET Bulletin*, 18, 109-125.

Ohtomo, K., Asano, H., Hattori, T., & Yoshie, M. (1989). Test-free person measurement in tests of English for Japanese students. *JACET Bulletin*, 20, 71-87.

\* 大友賢二. (1996). 『項目応答理論入門—言語テスト・データの新しい分析法』. 東京: 大修館書店.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.

\* Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 15, 32-71.

津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ. (1992). 『学習者中心の英語読解指導』. 東京: 大修館書店.

\* Witte, S.P. & Faigley, L. (1981). Coherence, cohesion and writing quality. *College Composition and Communication* 32, 189-204.

使用ソフト

Assessment Systems Corporation. (1995). *RASCAL: Rasch analysis program*. St. Paul, MN: Assessment Systems Corporation.

マイクロソフト. (1995). *Excel 95*. 東京: マイクロソフト.

資料(プリテスト)

【テスト 1A】

( ) 中の語を用い、さらに必要な語をおぎなって文を作りなさい。

- (1) メアリーはおながが空いていたので、サンドイッチを作った。  
(Mary, hungry, make, sandwiches)
- (2) ヒカソはとても有名な。でも私は彼の絵が好きではない。  
(Picasso, popular, paintings)
- (3) 本屋が閉まっていた。だから私は本が買えなかった。  
(bookstore, close, can, buy, book)
- (4) メアリーは日本語を勉強したかったので日本に来た。  
(Mary, Japanese, come to, want)
- (5) メアリーは日本に住んでいる。けれども、日本語を話せない。  
(Mary, live, Japan, can, speak, Japanese)
- (6) その宿題はとても難しかった。だから昨日終えることができなかった。  
(homework, very difficult, finish)
- (7) 雨が降っていた。けれども私たちは野球をした。  
(it, rain, play, baseball)
- (8) 若者はロックが好きだ。でも大人は好きではない。  
(young people, rock music, adults)
- (9) トムの車は汚い。けれども彼は洗いたくない。  
(Tom, dirty, wash)
- (10) トムは今朝 9 時におきた。だから学校に遅れた。  
(Tom, get up, be late for)
- (11) トムはうれしかった。テストで 100 点を取ったからだ。  
(Tom, happy, get, 100 points, test)

- (12) ボブはすばらしい車を見つけた。でもそれは彼には高すぎた。  
(wonderful, too expensive)

【テスト 1B】

次の( )に because, so, though, however, or の中から適切な語を入れなさい。

- (1) I can't telephone Mary ( ) I don't know her number.
- (2) Mary doesn't like very big cities. ( ), she lives in Tokyo now.
- (3) I woke up at eight this morning, ( ) I didn't have time to eat breakfast.
- (4) Bob went to school, ( ) he was sick.
- (5) It was raining this morning, ( ) the picnic was canceled.
- (6) Bob doesn't like tomatoes. ( ), he eats them at a restaurant.
- (7) I went to America ( ) I wanted to study English.
- (8) My father went fishing with Bob, ( ) it was raining.
- (9) Some students don't want to speak English. ( ), they must not speak Japanese in the class.
- (10) I'll cook dinner ( ) my mother is sick today.
- (11) ( ) it was cold, Bob went outside without his jacket.
- (12) There was no food in the house, ( ) Bob went to a supermarket.

【テスト 2A】

( ) 中の語を用い、さらに必要な語をおぎなって文を作り

なさい。

- (1) メアリーは、トムには7人の姉がいると言った。私はそれを信じた。  
(Mary, believe, Tom)
- (2) ボブは去年ニューヨークに引っ越し、大きな家を買った。私はそのことをメアリーから聞いた。  
(Bob, move to, New York, Mary)
- (3) 犬は暗闇の中でも物がよく見える。でも多くの人はこのことを知らない。  
(see well, in the dark)
- (4) メアリーは切手を集めている。これは彼女の趣味の一つだ。  
(Mary, collect, stamps, hobby)
- (5) 北海道は、冬はとても寒い。皆そのことを知っている。  
(it, everyone)
- (6) メアリーは私の兄に手紙を送った。私はそのことを知らなかった。  
(Mary, send)
- (7) メアリーは毎日健康のためにリンゴを一つ食べることにした。だが、それは簡単ではなかった。  
(Mary, decide to, health, easy)
- (8) 私は今日この本を読み終わらなくてはならない。それには一晩中かかるだろう。  
(finish, take, all night)
- (9) トムは来月結婚してニューヨークへ引っ越す。彼の友達はこのことを知らない。  
(Tom, marry, move to, New York)
- (10) 毎日メアリーは夕食の後、食器を洗う。これは彼女の家での仕事だ。  
(Mary, wash, the dishes, job)
- (11) トムは毎日ピアノを練習する。英語も毎日1時間勉強する。皆そのことを知っている。  
(Tom)
- (12) メアリーはニューヨークでダンスのレッスンを受けたかった。それは彼女の夢だった。  
(Mary, take, New York)

【テスト2B】

- 次の下線部が示す単語または内容全体に波線を引きなさい。
- (1) Bob has ten cars. Everybody knows it.
- (2) Bob wants to go to university to study movies and find a job in Hollywood. This is his dream.
- (3) Mary went to a party with John. I couldn't believe that.
- (4) Put some water in a pan. Add vegetables, tofu, and miso. This is how to make miso soup.
- (5) Mary is planning to climb Mt. Fuji in three hours. She believes that is possible.
- (6) Many Japanese people like New York. There are many reasons for this. One is that they can see good musicals there.
- (7) Bob told me John had ten brothers. I believed it.
- (8) My sister and brother were fighting. I tried to stop their fight, but that was not easy.
- (9) I like to make model planes, and Bill likes it too.
- (10) Take a subway from Ginza to Shibuya. Then get on a JR train to Ebisu. That is how to go to Ebisu.
- (11) Mary broke her arm two days ago. Bill broke his leg yesterday. But Susan didn't believe it.
- (12) One night, I was leaving the house in my car. This always took a long time, because I had to drive to the gate, open the gate, drive the car out, and then close the gate again.

【テスト3A】

例を参考に下線部に適切な語を入れなさい。それぞれ異なった語を入れること。

- (例) 友達と花の話をしながら:  
I like \_\_\_\_\_.  
I especially like \_\_\_\_\_.

(解答例) I like flowers.

I especially like tulips / roses.

- (1) 母親がクリーニング店に行くことを友達に話す時:  
My mother takes \_\_\_\_\_ to a laundry once a week. She took a \_\_\_\_\_ there last Friday.
- (2) 子供に動物園の説明をする時:  
You can see a lot of \_\_\_\_\_ at a zoo. I like \_\_\_\_\_ best.
- (3) 家族の話を友達にする時:  
I live with my \_\_\_\_\_ and grandparents. My \_\_\_\_\_ works for a bank.
- (4) アメリカ人の友達に日本の気候を説明する時:  
Japan has four \_\_\_\_\_. I like \_\_\_\_\_ best because I can enjoy the red and yellow leaves.
- (5) 子供に虹の話をする時:  
The rainbow has seven \_\_\_\_\_. I like \_\_\_\_\_ best.
- (6) 子供に飛行機の話をする時:  
Many kinds of \_\_\_\_\_ are free on the plane. I had five glasses of \_\_\_\_\_ when I went to London last year.
- (7) 家族との週末の過ごし方を話す時:  
My family like \_\_\_\_\_ . We especially like \_\_\_\_\_ and play it in a park on Sunday.
- (8) 友達のメアリーを話題にする時:  
Mary can speak two \_\_\_\_\_. She speaks \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.
- (9) お母さんが子供にスーパーで話しかける時:  
You can buy all kinds of \_\_\_\_\_ at a supermarket. I have to buy \_\_\_\_\_ today.
- (10) 友達に家庭菜園の話をする時:  
My mother grows many kinds of \_\_\_\_\_ in the garden. She used the \_\_\_\_\_ to make a salad last night.
- (11) 自分の趣味のことを話す時:  
I like all kinds of \_\_\_\_\_. I especially like \_\_\_\_\_ and I have fifty CDs in my room.
- (12) 外食をするときの話を友達にする時:  
When I go to a restaurant, I usually have \_\_\_\_\_ at the end of the dinner. I often have \_\_\_\_\_ and coffee.

【テスト3B】

下線部の語と同じ意味の語、または内容全体に波線を引きなさい。

- (1) A six-year-old boy fell from the top of the department store. The news was on T.V. last night.
- (2) Tom eats a hamburger and French fries once a week. His mother says fast food is not good for his health.
- (3) We went to see Romeo and Juliet. The play was wonderful.
- (4) Bill doesn't have a cat or a dog. Actually he doesn't want to have any pet at home.
- (5) I have to write an essay on "My best friend." I don't like that topic.
- (6) My uncle works for a bank. He loves his job.
- (7) My mother went to buy some furniture last Sunday. She bought a table, four chairs, and a bookcase.
- (8) An old man comes to Hibiya Park every day. He loves this place very much.
- (9) I went to Italy this summer and had a wonderful time. You should visit this country sometime.
- (10) I'm going to study English at university. That is my plan.
- (11) My mother goes to a supermarket once a week. She usually drives to the store.
- (12) Mr. Smith built a hotel that had 50 rooms. Everyone loves that building.

# マルチメディア・データを含むリスニングテスト・アイテムバンクの実現可能性

長野県篠ノ井高等学校教諭

中村 洋一

## 1 はじめに

本研究の目的は、リスニングテストの項目を構成する文字・音声・静止画・動画と、項目の特性に関する統計データを、同一のメディアで一元的に管理するデータベースのプロトタイプを作成し、マルチメディア・データを含むリスニングテスト・アイテムバンクの実現可能性を検証することである。

優れたテストを開発するためには、一度実施されたテスト項目のデータを分析し、検討して改善を重ねることが必要である(Alderson, Clapham & Wall. 1995. pp. 73-104.)。テスト項目の「リサイクル」ともいえるこの作業においては、テスト項目とその分析データを蓄積するアイテムバンクが重要な役割を果たす(Hambleton & Swaminathan. 1985. pp. 255-256.)。しかし、日本の英語教育では、アイテムバンクの構築とテスト項目のリサイクルに関する研究と実践が遅れている。

従来のリスニングテストの項目は、「選択肢や解答欄を印刷物で、音声をカセットテープやコンパクトディスクで」といったように、テスト項目を構成する要素それぞれの情報形態によって、それぞれ異なるメディアを使用して作成・提示・保存されている。リスニングテストの項目をリサイクルするといっても、カセットテープやコンパクトディスクに録音された音声を逐一聞いて、使用目的に合ったテストポイントや適切な困難度を持つ項目を見つけ出すことは容易ではない。また、印刷物と音声をそれぞれ別々のメディアを使って再編集する作業も、あまり効率の良いものではない。

このような状況であるために、せっかく多くの

時間とエネルギーをかけて作成され、保存されているリスニングテストの項目も、再利用されることは少なく、結果的には「使い捨て」られてしまうことが多いのではないだろうか。

最近のコンピュータ技術の発達により、パーソナル・コンピュータのシステムにおいても、「文字、音声、画像、映像など多様な形式で表現された情報を統合して処理する」(『最新コンピュータ辞典』, p. 520.)マルチメディアの機能が充実されてきている。コンピュータのマルチメディア機能を活用して、リスニングテストの項目を構成する文字・音声・静止画・動画をデジタル化して統合し、その項目に関する統計データとあわせて、コンピュータ上で一括管理するアイテムバンクを構築することができれば、リスニングテストの項目をリサイクルする作業が容易になり、より優れたリスニングテストを開発する上で役に立つのではないだろうか。

## 2 本研究の内容

### 2.1 本研究で使用した機器とソフト

使用者にできるだけ大きな負担をかけないアイテムバンクのシステムを構築することを目指し、以下のようなシステムを選定して使用した。

#### 2.1.1 コンピュータ機器のシステム

コンピュータ本体、OS:

Power Macintosh 9600/233 160MB/HD4G,  
Mac OS J1-8.0, (APPLE)

ディスプレイ:

Apple Vision 1710AV, (APPLE)

MOドライブ:

NJ640MO, (YANO)

ビデオ入力・圧縮ボード:

Cinema Gear, (INTERWARE)

マイクروفフォン：

Apple Plain Talk マイクروفフォン, (APPLE)

ビデオ入力ソフト：

VizIT Universal Ver. 1.4.7, (INTERWARE)

ビデオ編集ソフト：

VideoShop Ver. 3.0J, (STRATA)

ビデオ再生ソフト：

マルチプレーヤー Ver. 1.0.7, (INTERWARE)

マルチメディア拡張機能：

QuickTime Ver. J1-2.5, (APPLE)

静止画編集ソフト：

Photoshop Ver. 4.0J, (ADOBE)

データベース作成・管理ソフト：

HyperCard Ver. J1-2.3, (APPLE)

テストデータ分析ソフト：

TDAP: Test Data Analysis Program Ver. 1.0,  
(大友賢二・中村洋一)  
[\*NEC, PC-9801RX を使用して処理]

WWW ブラウザソフト：

NetScape Navigator Ver. 3.01, (NETSCAPE)

ワープロソフト：

WordPerfect Ver. 3.1J, (COREL)

## 2.1.2 ビデオ・オーディオ機器のシステム

コンピュータと接続したビデオデッキ：

S-VHS ビデオテープレコーダー VZ-S850, (SANYO)

撮影に使用したビデオカメラとマイクروفフォン：

ビデオカメラレコーダー Hi8 CCD-TR2, (SONY)  
ステレオ・フレキシブル・マイクروفフォン AT9840,  
(SONY)

リスニングテスト提示に使用したシステム：

S-VHS Hi-Fi BS ARENA A-BS79, (TOSHIBA)

液晶プロジェクター VX-Z4000, (SHARP)

教室に備え付けの白色スクリーンに投影

アンプ Model 1706, (BOSE)

スピーカー Model 101MH, (BOSE)

## 2.2 テスト項目の作成と実施

### 2.2.1 テスティングポイントの設定と素材の選定

本研究では、高等学校の1年生を対象に、「学習者が定められた基準行動を達成することができたか否かを問題とする」Criterion-Referenced Test (大友. 1975. p. 6.)として、目標基準準拠測定を行うリスニングテストの項目を作成するために、テストポイントとなる学習到達目標(performance objectives)を、以下で概説するように設定し、6つの素材を選定した。

I 「街角で話しかけられそうな英語表現」について、“Participant”(Rost. 1990. p. 5: 直接話しかけられ、同等に応答をする権利がある立場)として聞き取る。

Assistant Language Teacher(以下 ALT)出演による自主撮影ビデオを素材とし、イギリス出身の

ALT, Miss Emma Yandell に出演を依頼した。

II 1枚の静止画の内容に関する説明について、“Addressee”(Rost. 1990. p. 5: 直接話しかけられるが、同等に応答をする権利がないか、制限されている立場)として聞き取る。

市販のCD-ROMに画像ファイルとして収録されている静止画の素材を、各項目それぞれに4つずつの選択肢として使用した。COREL GALLERY 2 (COREL)のCD-ROMから合計20枚の静止画を使用した。静止画の使用については、使用許可を申請して許可を得た。

III ニュースの要点について、“Auditor”(Rost. 1990. p. 5: 直接話しかけられるが、応答が制限されているか、期待されていない立場)として聞き取る。

Cable News Network(以下 CNN)のインターネット・ウェブ・サイト(<http://cnn.com/>)に公開されている動画ファイルをダウンロードして使用した。動画ファイルの使用については、CNN 東京支社から情報を得て、CNN 本社(Atlanta, U. S. A.)の著作権関係の担当部局へ、テスト項目の作成計画時より複数回、使用許可の申請を行ったが、残念ながら、現時点では、使用許可に関する回答は届いていない。

IV Mother goose nursery rhymes に関する説明の内容について“Addressee”として聞き取る。

ALT 出演による自主撮影ビデオを素材とし、イギリス出身の ALT, Miss Emma Yandell に出演を依頼した。Spriggs & Baber の絵本の中から“Jack and Jill”を例として提示した。

V インタビューの内容について、“Auditor”として聞き取る。

市販のビデオを素材として、Mini World Video Vol. 4(ミニワールド)の“Folklike Festival”の一部分を使用した。ビデオの使用については、使用許可を申請して許可を得た。

VI 上越地方を英語で紹介したビデオの内容について、“Auditor”として聞き取る。

佐々木郁夫・飛田牧宏・飯島博之・中野幸子・若狭直幸の制作による、自主制作ビデオ(A Joetsu Sketchbook)の一部分を使用した。ビデオ

の使用については、制作者より使用許可を得た。

## 2.2.2 テスト項目の作成

上記Ⅰ～Ⅵについて各5問ずつ、多肢選択形式のテスト項目を作成した。選択肢は、それぞれ4つとした。動画ファイルとして作成したテスト項目は、S-VHSのビデオテープへも出力して保存した。ここでは、素材ごとに、それぞれのテスト項目の例と、作成手順について概説する。

### Ⅰ ALT出演による自主撮影ビデオ

例：項目番号Ⅰ-3

指示：印刷した解答用紙と音声で提示。

ビデオを見て、話されている内容に最も近いものをそれぞれの選択肢 A, B, C, D から1つずつ選び、解答欄に記号で答えなさい。

5つの問題がそれぞれ1回提示されます。解答時間は、それぞれ10秒間です。次の問題が提示される前には、ブザーが鳴ります。

問題：実際のバス停で撮影、カメラ(受験者)に向かって ALT が状況を演じながら質問をする。

Excuse me. Are there any bus services to Nagano station from here?

選択肢：解答用紙に印刷、記号で答える。

- A 長野駅までのバス料金を尋ねている。
- B 長野駅まで、バスが行っているかを尋ねている。
- C 長野駅までバスでどのくらい時間がかかるかを尋ねている。
- D 長野駅までの無料のバスについて尋ねている。

作成手順：

ビデオカメラで8ミリビデオに録画したビデオをS-VHSにダビングし、ビデオ取り込み、編集ソフトを使用して、画像については、カラー・320×240ピクセル(約11.3cm×8.5cm)・1秒間30コマ、音声については、44.1KHz・16ビット・ステレオサウンド、として取り込み、S-VHSのビデオテープに出力できる形式(Cinema Gear JPEGによる圧縮)に変換した(以下、「項目ファイル」と呼ぶ)。

なお、実際にリスニングテストを実施する教室の大きさや機器の性能を考慮し、ファイル形式を変換する時点で、取り込んだ動画を、取り込んだ動画そのもののサイズは変更せず、その動画のまわりが黒い背景となるように処理し、640×480ピクセルの大きさ(一般的な13インチのモニター

の画面の大きさに相当するサイズ)に変換した。また、取り込んだ音声を、22KHz・モノラルサウンドに変換した。

問題の解答方法や開始・終了の指示を音声と文字で提示する動画ファイル(以下、「部品ファイル」と呼ぶ)を、項目ファイルとは別のファイルとして、ビデオ編集ソフトを使用して作成した。

部品ファイルと項目ファイルを再生する順番を、あらかじめ設定しておいて、ビデオ再生ソフトを使用して自動的に連続再生し、S-VHSのビデオテープに出力した。

解答方法の指示、選択肢、解答欄を含む解答用紙のプリントを、ワープロソフトを使用して作成し、印刷した。

### Ⅱ 市販の静止画

例：項目番号Ⅱ-2

指示：印刷した解答用紙と音声で提示。

英語の問題文を聞き、画面に映る A, B, C, D の絵から正しい答えを1つ選び、解答欄に記号で答えなさい。

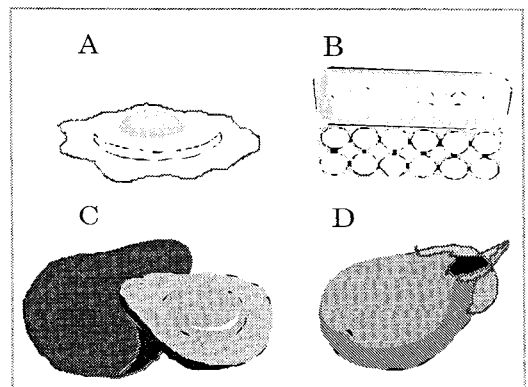
5つの問題がそれぞれ1回提示されます。選択肢は2秒ずつ順番に提示されます。解答時間は、それぞれ10秒間です。次の問題が提示される前には、ブザーが鳴ります。

問題：音声のみで提示。

Which is a picture of eggplant?

選択肢：それぞれ2秒ずつ順番に、画面に提示。

図1：項目Ⅱ-2の選択肢



作成手順：

選択肢として使用する静止画ファイル(カラー)を、静止画編集ソフトを使用して、すべて320×240ピクセルの大きさに揃えた。ビデオ編集ソフト



トを使用して、音声のみで提示する問題文に続いて、選択肢の静止画を順番に2秒間ずつ表示する項目ファイルを動画ファイルとして作成した。他の手順はIと同様である。

### Ⅲ インターネットで公開されている動画

例：項目番号Ⅲ-2

指示：印刷した解答用紙と音声で提示。

ビデオを見て、そのビデオの内容と一致していて、最も適したタイトルをそれぞれの選択肢 A, B, C, D から1つ選び、解答欄に記号で答えなさい。  
5つの問題がそれぞれ1回提示されます。解答時間は、それぞれ10秒間です。ビデオを見ている間に、メモをとったり解答してもかまいません。次の問題が提示される前には、ブザーが鳴ります。

問題：ビデオによる提示。

オリジナル・タイトル: Santa's closing shop  
August 11, 1997, URL: <http://cnn.com/TRAVEL/NEWS/9708/12/santa.leaving/santaland.33.lg.mov>, 3.4 MB, 32 secs, Color, 275×320 pixels, 8 frames per second, Sound 11 kHz

選択肢：解答用紙に印刷。

- A Christmas is coming in California.
- B Santa Claus is preparing for Christmas.
- C Children in Santaland.
- D Santaland will be closed.

作成手順：

WWW ブラウザソフトを使用して、CNN のインターネット・ウェブ・サイトから、事件や事故ではなく、対象とする受験者の関心を引くようなトピックを含む内容のニュースを選び、5つの動画ファイルをダウンロードした。それぞれの動画ファイルは、カラー・30~40秒・215×240ピクセル(約7.6cm×8.5cm)あるいは275×320ピクセル(約9.7cm×11.3cm)・1秒間8コマ・11KHzのサウンドであった。ダウンロードした動画ファイルを、ビデオ編集ソフトに取り込んで形式を変換し、項目ファイルを作成した。他の手順はIと同様である。

### Ⅳ ALT 出演による自主撮影ビデオ

例：項目番号Ⅳ-3

指示：印刷した解答用紙と音声で提示。

ビデオを見て、そのビデオの内容に関する質問の答えをそれぞれの選択肢 A, B, C, D から1つ選び、解答欄に記号で答えなさい。

ビデオの提示は1回で、解答時間は1分間です。ビデオを見ている間に、メモをとったり解答してもかまいません。まずはじめに、1分間で、次の質問と選択肢を黙読しなさい。

問題と選択肢：解答用紙に印刷。

What is the name of the girl?  
A Jane. B Jenny. C June. D Jill.

作成手順：

Iと同様である。問題として提示するビデオの時間は約2分である。

### V 市販のビデオ

例：項目番号V-1

指示：印刷した解答用紙と音声で提示。

ビデオを見て、そのビデオの内容に関する質問の答えをそれぞれの選択肢 A, B, C, D から1つ選び、解答欄に記号で答えなさい。  
ビデオの提示は1回で、解答時間は1分間です。ビデオを見ている間に、メモをとったり解答してもかまいません。まずはじめに、1分間で、次の質問と選択肢を黙読しなさい。

問題と選択肢：解答用紙に印刷。

What is the first girl eating?  
A Thai food, called "phad."  
B Noodles made from Tofu.  
C Ethnic food, called "Typhoon."  
D Noodles made from egg and onion.

作成手順：

市販のビデオをビデオ入力ソフトで取り込み、ビデオ編集ソフトを使用して項目ファイルを作成した。他の手順はIと同様である。問題として提示するビデオの時間は約2分である。

### Ⅵ 自主制作のビデオ

例：項目番号Ⅵ-2

指示：印刷した解答用紙と音声で提示。

ビデオを見て、そのビデオの内容に関する質問の答えをそれぞれの選択肢 A, B, C, D から1つ選び、解答欄に記号で答えなさい。  
ビデオの提示は1回で、解答時間は1分間です。ビデオを見ている間に、メモをとったり解答してもかまいません。まずはじめに、1分間で、次の質問と選択肢を黙読しなさい。

問題と選択肢：解答用紙に印刷。

What is the name of the expressway that runs through the city?

- A The Joetsu Express way.
- B The Shinetsu Express way.
- C The Kanetsu Express way.
- D The Naoetsu Express way.

作成手順：

自主制作によるビデオをビデオ入力ソフトで取り込み、ビデオ編集ソフトを使用して項目ファイルを作成した。他の手順はIと同様である。問題として提示するビデオの時間は約1分である。

2.2.3 テストの実施

2.2.1, 2.2.2で作成したI~VIの6つのタイプ各5項目、合計30項目のリスニングテストを、1998年1月16日(金)の第2・第3・第6校時に、長野県篠ノ井高等学校の1年生3クラス113名の生徒を対象に実施した。

実施には、S-VHSのビデオテープに出力したリスニングテストを使用した。大型スクリーンがある視聴覚教室において実施し、プロジェクターによって映像を拡大して、問題として提示されるビデオ映像のサイズを縦110cm×横150cmとした。スピーカーについては、教室の前面に2個配置した。

それぞれのテストに要する時間は、I—3分、II—4分15秒、III—6分10秒、IV—5分、V—5分、VI—4分15秒であった。それぞれの解答方法について説明する時間を若干とり、また、それぞれのテストの間に短い休憩をはさみ、50分間の1校時内ですべてのテスト項目を実施した。

テスト終了後、実施したリスニングテストの映像と音声の質について、記述式のアンケートを行った。

2.3 テストデータの分析

実施したリスニングテストの結果について、古典的テスト理論、および項目応答理論によってテストデータの分析を行った。分析には、大友(1996)に提示された分析方法に従って作成されたTDAP Ver. 1.0を使用した。

2.3.1 基礎統計量

表1は、実施した30項目、30点満点のリスニングテストを1つのテストとして算出した、基礎統計量である。

平均点は16.469(通過率平均: 0.549)、最高点は22点、最低点は10点、標本標準偏差は2.733、

テストの分散は7.470であった。

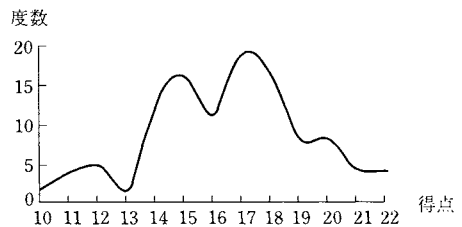
クロンバックの $\alpha$ 係数による信頼性係数は0.371、測定の標準誤差は2.168であった。

表1: 基礎統計量

Number of examinees: 113
Minimum score: 10, Maximum score: 22
Median: 17, Range: 12, Mean: 16.469
Variance: 7.470, Standard deviation: 2.733
Skewness: -0.164, Kurtosis: -0.301
Coefficient Alpha: 0.371
Standard error of measurement: 2.168
Average proportion of passing: 0.549
Average proportion of failing: 0.451

図2は、受験者の得点分布を示すグラフである。平均点を境にして左右に2つずつの山が見られ、歪度が-0.164、尖度が-0.301で、やや左にのびた、裾野が広い分布を示した。

図2: 得点分布のグラフ



2.3.2 古典的テスト理論による項目分析

表2は、古典的テスト理論による項目分析の結果である。

DIFF: 項目困難度
DISC: 点双列相関係数による項目弁別力指数
AENO: 実質選択肢数
ADIF, ADIS, AAEN: それぞれの適切度
DIFF, DISC, AENOそれぞれが、最適な数値にどれだけ近いかという指標
SADIF, SADIS, SAAEN: それぞれの標準適切度
DIFF, DISC, AENOそれぞれを標準化した数値
SATOT: SADIF+SADIS+SAAEN

古典的テスト理論による項目分析の結果を検討することにより、ある受験者集団に実施した場合のそれぞれのテスト項目に関する長所や短所の情報を得ることができる。

本研究で実施したリスニングテストでも、項目困難度が極端に高い、あるいは低い、負の項目弁別力を持つ、実質選択肢数が極端に少ないなどといった、適切度の低い項目がいくつか見られた。このテスト項目は受験者の能力レベルに合っていたか、選択肢や錯乱肢は効果的に働いたかといっ

表2: 古典的テスト理論による項目分析

項目番号	DIFF	DISC	AENO	ADIF	ADIS	AAEN	SADIF	SADIS	SAEEN	SATOT
I-1	0.973	0.189	1.150	0.303	0.037	0.913	0.446	0.443	0.558	1.447
I-2	0.451	0.215	3.231	0.653	0.049	0.846	0.567	0.462	0.507	1.535
I-3	0.513	0.245	3.002	0.777	0.064	0.830	0.610	0.488	0.495	1.592
I-4	0.540	0.347	3.114	0.830	0.137	0.917	0.628	0.612	0.561	1.802
I-5	0.416	0.216	3.103	0.582	0.049	0.766	0.542	0.463	0.446	1.451
I-平均	0.579	0.242	2.720	0.629	0.067	0.854	0.559	0.494	0.513	1.565
II-1	0.159	0.173	3.204	0.069	0.031	0.759	0.364	0.432	0.440	1.236
II-2	0.124	0.152	3.149	-0.002	0.024	0.765	0.340	0.491	0.445	1.204
II-3	0.540	0.457	3.191	0.830	0.264	0.950	0.628	0.830	0.587	2.045
II-4	0.982	0.170	1.093	0.285	0.030	0.813	0.439	0.430	0.481	1.351
II-5	0.903	0.155	1.516	0.445	0.025	0.971	0.495	0.421	0.603	1.518
II-平均	0.541	0.221	2.430	0.325	0.075	0.852	0.453	0.506	0.511	1.470
III-1	0.274	0.265	2.718	0.299	0.075	0.574	0.444	0.508	0.299	1.250
III-2	0.080	0.201	3.081	-0.091	0.042	0.792	0.309	0.451	0.465	1.225
III-3	0.336	0.241	3.602	0.423	0.062	0.889	0.487	0.484	0.540	1.511
III-4	0.088	-0.179	3.292	-0.073	0.033	0.858	0.315	0.435	0.516	1.267
III-5	0.230	0.114	3.775	0.210	0.013	0.926	0.413	0.402	0.568	1.383
III-平均	0.202	0.128	3.294	0.154	0.045	0.808	0.394	0.456	0.478	1.327
IV-1	0.336	0.275	2.999	0.423	0.082	0.683	0.487	0.519	0.382	1.388
IV-2	0.982	0.023	1.107	0.285	0.001	0.930	0.439	0.380	0.571	1.391
IV-3	0.850	0.190	1.764	0.551	0.037	0.953	0.531	0.443	0.589	1.563
IV-4	0.823	0.317	1.861	0.604	0.112	0.919	0.550	0.570	0.563	1.683
IV-5	0.761	0.195	2.151	0.728	0.039	0.919	0.593	0.446	0.563	1.602
IV-平均	0.750	0.200	1.976	0.518	0.054	0.880	0.520	0.472	0.534	1.525
V-1	0.071	-0.035	2.096	-0.108	0.001	0.424	0.303	0.381	0.184	0.868
V-2	0.381	0.386	2.774	0.511	0.175	0.625	0.518	0.677	0.338	1.533
V-3	0.805	0.362	2.012	0.639	0.151	0.985	0.562	0.637	0.613	1.812
V-4	0.549	0.234	2.946	0.847	0.058	0.858	0.634	0.478	0.516	1.628
V-5	0.796	0.280	1.866	0.657	0.085	0.807	0.568	0.524	0.477	1.569
V-平均	0.520	0.245	2.339	0.509	0.094	0.740	0.517	0.539	0.426	1.482
VI-1	0.938	0.353	1.349	0.374	0.142	0.995	0.470	0.622	0.621	1.713
VI-2	0.858	0.237	1.704	0.533	0.059	0.931	0.525	0.481	0.572	1.578
VI-3	0.558	0.368	2.511	0.865	0.157	0.678	0.640	0.646	0.378	1.665
VI-4	0.735	0.169	2.271	0.781	0.029	0.916	0.611	0.429	0.560	1.601
VI-5	0.416	0.243	3.521	0.582	0.063	0.918	0.542	0.486	0.562	1.590
VI-平均	0.710	0.274	2.271	0.627	0.090	0.888	0.558	0.533	0.539	1.629
全体平均	0.549	0.219	2.505	0.460	0.070	0.837	0.500	0.500	0.500	1.500

た検討が必要となろう。

また、このテストデータを用いて、ある学期の成績をつけるといったような意思決定をする場合には、その目的と照らし合わせて、項目分析の結果から大きな欠点が発見された項目に関する受験者のデータについて、慎重に検討することが必要となろう。

### 2.3.3 項目応答理論による項目困難度の推定

項目応答理論では、有限個のデータを確率論の

表3: 項目応答理論による分析

項目番号	b	SE(b)	t
I-1	-3.397	0.601	-3.118
I-2	0.612	0.194	0.433
I-3	0.350	0.193	0.149
I-4	0.237	0.194	-0.388
I-5	0.764	0.196	0.475
I-平均	-0.029	0.276	-0.490
II-1	2.162	0.264	0.301
II-2	2.471	0.293	0.855
II-3	0.237	0.194	-0.922
II-4	-3.835	0.733	-2.745
II-5	-1.946	0.326	-0.401
II-平均	-0.182	0.362	-0.582
III-1	1.433	0.217	0.224
III-2	2.990	0.357	0.021
III-3	1.124	0.205	0.411
III-4	2.868	0.340	6.493
III-5	1.681	0.230	1.220
III-平均	2.019	0.270	1.674
IV-1	1.124	0.205	0.238
IV-2	-3.835	0.733	4.526
IV-3	-1.422	0.270	-0.758
IV-4	-1.217	0.253	-1.447
IV-5	-0.817	0.227	-0.088
IV-平均	-1.233	0.336	0.494
V-1	3.124	0.377	4.321
V-2	0.920	0.199	-0.525
V-3	-1.093	0.244	-1.739
V-4	0.200	0.194	0.180
V-5	-1.035	0.240	-0.827
V-平均	0.423	0.251	0.282
VI-1	-2.463	0.401	-3.442
VI-2	-1.497	0.277	-0.490
VI-3	0.162	0.195	-0.496
VI-4	-0.669	0.219	0.137
VI-5	0.764	0.196	0.261
VI-平均	-0.740	0.258	-0.806
全体平均	0.000	0.292	0.095

手法で処理することにより、受験者集団に依存しない不変的(invariant)な項目特性推定値(パラメータ)を求めること(Sample-free item calibration)が可能である。特に、同じ母集団に属する受験者に共通の尺度となり得る、不変的な項目困難度パラメータは、アイテムバンクに蓄積するテスト項目の統計データとして必要不可欠である(Alderson, Clapham & Wall, 1995. pp. 89-92.)。

項目応答理論では、分析に使用するパラメータの数によって、いくつかのモデルが考えられてい

るが、本研究では、item difficulty parameter:  $b$  のみを想定し、以下のモデル式で表される、1パラメータ・ラッシュ・モデルを採用して分析を行った。このモデルは、パラメータの解釈が比較的簡単で、少ないサンプル(100~200)でも安定した推定が可能である(Henning, 1987. p. 116.)。

$$P_j(\theta) = 1 / (1 + \exp(-(\theta - b_j)))$$

$P_j(\theta)$ :  $\theta$  で表される能力を持つ受験者が、  
 項目  $j$  に正答する確率  
 $\theta$ : 受験者の能力パラメータ  
 $b_j$ : 項目  $j$  の項目困難度パラメータ

表3は、各項目の項目困難度パラメータ:  $b$ 、測定標準誤差:  $SE(b)$ 、モデルとの適合度:  $t$ 、それぞれについての6つのテストの平均、および全体の平均の一覧である。

適合度  $t$  については、+2.000より大きい場合は“misfit”、-2.000より小さい場合は“overfit”と判断される(Henning, 1987. p. 123.)。特に、+2.000より大きい場合には、モデルと適合しない項目として原因を検討することが必要である。

2.3.4 項目特性曲線とテスト特性曲線

図3は、項目I-5に正答を出す確率(Probability)を受験者の能力(Ability)ごとに推定した、項目特性曲線のグラフである。

図3: 項目I-5の項目特性曲線

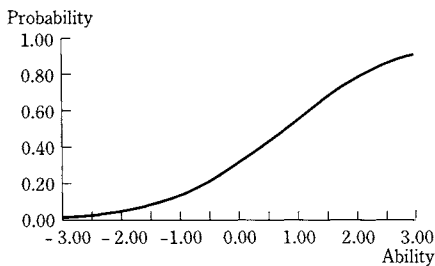
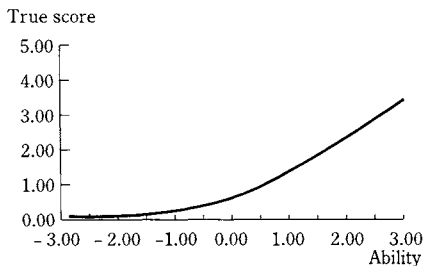


図4は、テストIIIの5項目それぞれのProbabilityを合計して算出したTrue scoreとAbilityの関係を示すテスト特性曲線のグラフである。

図4: テストIIIのテスト特性曲線



項目困難度パラメータをモデル式に代入して算出した項目特性曲線と、複数の項目の正答確率を合計したテスト特性曲線を描くことにより、テスト項目やテストの困難度と受験者の能力に対する正答確率の関係をグラフで捉えることができる。

2.3.5 項目情報関数とテスト情報関数

図5は、項目II-3の、項目情報関数(Information)と能力(Ability)の関係を示したグラフである。

項目II-3はAbilityが+0.200ぐらいの受験者に実施した場合に最も多くの情報量を得ることを、グラフから読みとることができる。

図5: 項目II-3の項目情報関数

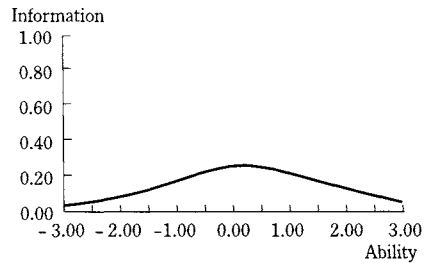
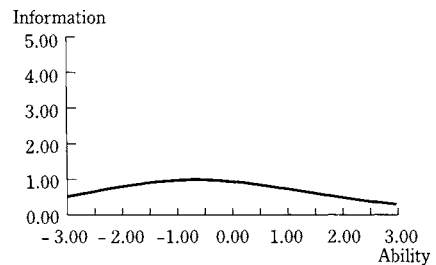


図6は、テストVIの5項目それぞれの情報関数を合計して算出した、テスト情報関数のグラフである。

テストVIはAbilityが-0.500ぐらいの受験者に実施した場合に最も多くの情報量を得ることを、グラフから読みとることができる。

図6: テストVIのテスト情報関数



項目困難度パラメータのデータをもとに、「ある項目がどのぐらいの情報量を集めるか」を算出した項目情報関数と、複数の項目の項目情報関数を合計したテスト情報関数のグラフによって、受験者の能力に最も適した、精度の高い測定を行うための情報を得ることができる。

## 2.4 データベースの構築

2.2で作成したテスト項目と、2.3で分析したデータをデータカードに整理して、データベースのプロトタイプを作成した。

### 2.4.1 データカードの設計

Henning (1987. p. 129.), 池田他 訳編 (1992. Baker, F. B. 著の第10章)を参考にして、データカードに蓄積すべき情報を、以下のように選定した。なお、古典的テスト理論による項目分析のデータは、受験者集団に依存する数値であり、不変的なデータとして解釈することはできないが、補助的な情報として、7, 8, 9に含めた。

- 1 Grade level: 対象学年  
Senior high school 1st year
- 2 Testing points: テスティングポイント  
2.2.1で設定した学習到達目標の概要
- 3 Question and correct answer: 問題と正答
- 4 Item: 問題項目  
問題文の台本あるいは概要と、選択肢, 指示
- 5 Difficulty parameter: b  
2.3.3で算出した項目困難度パラメータ b
- 6 Administration: 実施に関する情報  
項目の使用履歴, 実施日時, 受験者数
- 7 ULDI: 上位下位弁別力指数  
2.3.2で算出した上位下位弁別力指数
- 8 DISC: 点双列相関係数による弁別力指数  
2.3.2で算出した弁別力指数
- 9 AENO: 実質選択肢数  
2.3.2で算出した実質選択肢数
- 10 Notes: 備考  
ビデオの内容, 出典に関する情報等

データカードには、本研究の項目番号と一致する Card No. を記入した。また、すべてのカードの中から、テキストを検索する働きを持つ FIND ボタン、条件をつけてカードを並べ替える働きを持つ SORT ボタン、テスト項目を再生する働きを持つ MOVIE ボタン、カードを「めくる」ボタンを配置した。

### 2.4.2 データカードの作成

データベースを作成・管理するソフトについては、マルチメディア・データの扱いや、スタックと呼ばれるデータカード・ファイルの作成・管理を容易に行うことができる HyperCard Ver. J1-2.3 を使用した。

図7は、項目 I-3 のデータカードである。MOVIE ボタンをクリックすると、図8のように項目ファイルを再生する。再生画面は、ディスプ

レイ上の任意の位置に移動することができる。再生画面下のタスクバーによって、複数回再生したり、途中で停止して、そこから再度再生を開始したりすることも可能である。音量の調節も、このタスクバーで行うことができる。

容量をできるだけ節約するために、MOVIE ボタンで再生するファイルについては、2.2.2で示した作成手順の中から、HyperCard で利用可能で、かつ最も容量の少ないファイルを使用した。

30項目のスタックが8.3MB、30項目の項目ファイルが約360MBの容量となった。作成したデータベースのプロトタイプを640MBの容量を持つ MO-DISK に保存した。

### 2.4.3 データカードの利用

本研究で作成したデータベースは、Macintosh のコンピュータに標準で添付されるソフトのみで利用することができ、特別なソフトを準備する必要はない。データカードのデータを、そのコンピュータだけで利用する場合は、特別な機器を増設する必要もない。

FIND ボタン、SORT ボタンを利用することにより、複数のデータカードから、使用目的に合った項目を検索することができる。

データカード上の、問題台本や、選択肢などの文字情報は、ワープロソフトにコピー & ペーストして、簡単に取り出すことができる。

MOVIE ボタンにより、データカード上の情報を見ながら、項目ファイルを同時に再生することができる。項目ファイルは、プレゼンテーションソフトやワープロソフトに取り込んで再生する場合は、データベースに保存したままの動画ファイルを利用することができる。また、ビデオ・ファイルを取り扱う機器を増設すれば、2.2.2で示したように、ビデオテープへの出力をすることもできる。

項目困難度パラメータをもとに2.3.4, 2.3.5で示した分析を行い、テスト実施前に、テスト項目やテストの特性を検討することができる。

## 3 考察・課題・展望

### 3.1 アイテムバンクの構築

本研究で作成したデータベースのプロトタイプは、さまざまな情報形態のデータを、コンピュータに取り込んでデジタル化し、形式を統一することによって、コンピュータ上のファイルとして同

図7：  
項目 I-3 の  
データカード

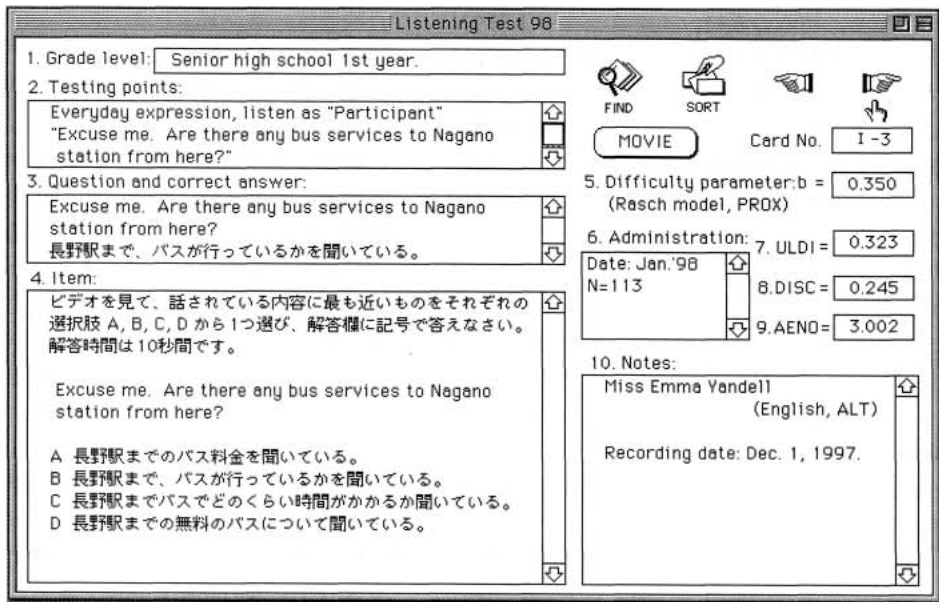


図8：  
項目 I-3 の  
項目ファイル  
の再生



一のメディアで一元的に扱うことができることを示した。

本研究で作成したデータベースのプロトタイプをより大きなアイテムバンクとして発展させるためには、別のコンピュータで処理を行った特性曲線や情報関数の処理も、同一の画面で行えるようなシステムに発展させていく必要がある。また、多くの知見を集めて項目を追加したり、機密性の保持に留意しながら項目を共用するといった、ネットワークの構築を進めていく必要があろう。

### 3.2 著作権

市販のビデオ、テレビで放映されたプログラムの録画、インターネットで公開されている動画ファイルなど、リスニングテスト作成のための魅力的な素材が身の回りにたくさんある。しかし、そのような素材には、すべて著作権が存在する。教育利用として、自由使用が認められている場合もあるが(LLA 関東支部, 1995, pp. 234-235.), 本研究のようにデータベースとして二次利用するためには、使用許可の申請が必要になる。

本研究でも、市販の素材、インターネットで公開されている素材を使用した。ビデオについては、(株)ミニワールド社に文書で使用許可を申請し、文書により許可の回答を得た。静止画像 CD-ROM の素材については COREL Japan に文書で使用許可を申請し、COREL Japan を通じてカナダの COREL 本社から許可の回答が得られたことを、電話で確認した。

なお、前述したように、インターネットで公開されている CNN の素材について、現時点では、使用許可が届いていない。今後も、本研究で使用した 5 つの動画ファイルについて、使用許可の申請を継続する予定である。

HyperCard のスタックについては、作成者に著作権が与えられるとされているが、「データベースの利用は、データベース作成者の著作権、個々の情報の著作者の持つ著作権と双方にかかわりがある」(LLA 関東支部, 1995, pp. 216.)ので、本研究で作成したスタックの項目ファイルを利用する場合の著作権の処理についても、慎重な対応が必要である。

マルチメディア・データの著作権については、不透明な部分、あるいは日本の著作権法が未対応の課題もいくつかあるようである(LLA 関東支部, 1995., 中山, 1996., 名和, 1996.)。関係者による検討と、早期の解決が望まれる。また、より直接的な課題としては、素材の使用許可の申請について、より簡潔で確実な方法を、著作権者と使用者の双方が模索する必要があるだろう。

### 3.3 コンピュータ・システム

リスニングテスト実施後に行ったアンケートで、音声と画像の質について受験者に尋ねたところ、音声については、「普通」「特に問題はない」が大半を占めたが、映像については、多くの受験者の「普通」との回答の中にも、「画面が粗かった」「細かいところが見えにくい」「しゃべっている口と映像がずれていた」「動きがカクカクしている」「映っている部分が小さかった」といった感想もいくつか見られた。

本研究では、限られた予算内で最も性能の高いシステムを使用した。高度な処理能力を必要とするマルチメディア・データの取扱いには限界があり、画質については、課題を残した。特に、ビデオテープへの出力の段階で、音声・映像ともに劣化が起り、プロジェクターで拡大して投影し

た映像は、コンピュータ上のファイルの状態と比較するとかなり粗くなった。また、本研究で使用したシステムでは、1 秒間 30 コマ、最大 640×480 ピクセルのサイズという制限があった。

動画ファイルの画像の質は、CPU のクロック周波数、メモリ量、記憶装置の性能に依存する。本研究のシステムは、現時点での選択としては、充分使用に耐えるものであると思われるが、より鮮明で、質の高い音声や画像を扱えるハードの開発に期待したい。一個人で、あるいは教育現場で、過大な投資をせずに、手軽に使用できるパーソナル・コンピュータのシステムでも、一般のテレビと同等レベルの品質でマルチメディア・データを処理できるシステムを開発する必要があるだろう。

また、データベースのソフトとコンテンツを、異なるメーカーのコンピュータや OS でも使用できるシステムの開発も必要であろう。

### 3.4 テストデータの分析

本研究では、テストデータの分析に、TDAP Ver. 1.0 を使用したが、日本では、言語テストのテストデータを分析するコンピュータ・プログラムの開発が遅れている。欧米では、優れたソフトがいくつか市販されているが、日本においても、テスト理論の研究を進め、テストデータの分析、特に項目応答理論による分析を行うコンピュータ・プログラムを開発していく必要があるだろう。

また、柴山(1996)の指摘のように、英語科教育に携わる現場の英語教師の、測定と評価に関する技能を、教員養成過程、あるいは現職教員の追教育において、より高めていく必要があるだろう。

## 4 おわりに

コンピュータのハードは急速に発展しており、前述したようなハードにかかわる課題は近々に解決される方向にある。実際、本研究の進行中にも、より高速にビデオ・データを処理することができるハードやソフトの開発、あるいは大容量のデータを高速にアクセスすることができる記憶媒体の開発が進んでいる例がいくつか発表された(『日経 MAC』『日経パソコン』)。今後の技術革新によって、マルチメディア・データを扱う手順はより簡潔になり、より品質の高いものを作成できるようになるであろう。

コミュニケーション能力の育成を目指す日本の英語科教育では、今後、“Authentic language

tests” (Bachman, 1990. pp.296-359., Bachman & Palmer, 1996. pp.23-25.) の必要性がますます高まるであろう。authenticity, authentic English, authentic communication といったキーワードを考える時、マルチメディア・データを含むリスニングテストの開発が重要な課題になるのではないだろうか。

TOEFL では、近々に、すべてのテストをコンピュータ化するという。日本の英語教育においても、テストにおけるコンピュータ利用の研究をさらに進め、コンピュータ適応型テスト (Computerized Adaptive Testing) の実現に取り組むべきであろう。そのためには、テスト理論の研究開発とコンピュータ技術者など多くの分野の協

力が不可欠である。

本研究で作成したマルチメディア・データを含むリスニングテスト・アイテムバンクをもとに、「マルチメディア・テストング」の実現へ向けた研究への発展を、今後の課題としたい。

最後に、本研究の機会を与えていただいた財団法人英語検定協会、貴重なご助言とご助力をいただいた選考委員の先生方ならびに「英検」スタッフの皆様、素材の使用許可をいただいたミニワールド・COREL 両社、佐々木・飛田・飯島・中野・若狭各氏、自主ビデオ撮影とテスト項目の作成にご協力いただいた ALT の Miss Emma Yandell に心より感謝を申し上げます。

## 参考文献

- \*Alderson, J. C., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \*Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- \*Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- \*Hambleton, R. K. & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- \*Henning, G. (1987). *A guide to language testing: Development, evaluation, research*. New York: Newbury House Publishers.
- \*池田央・藤田恵爾・柳井晴夫・繁樹算男他(訳編). (1992). 『教育測定学』(原著第3版). 横浜: C. S. L. 学習評価研究所 & 東京: みくに出版. (Linn, R. L. ed. 1989. *Educational measurement*. Third edition. American Council on Education & Macmillan Publishing Company.)
- \*LLA 関東支部. (1995). 『英語教育 メディア活用マニュアル』. 東京: リーベル出版.
- 中村洋一. (1993). 「テスト項目データ・ベースの開発——英語の語順に関するテスト項目を用いたプロトタイプの実現可能性について——」. 『紀要』第23号. 中部地区英語教育学会.
- 中村洋一. (1995). 「音声を含むデータ・ベースの実現可能性について——リスニングテスト・アイテムバンクのプロトタイプ作成——」. 『紀要』第25号. 中部地区英語教育学会.
- \*中山信弘. (1996). 『マルチメディアと著作権』. 東京: 岩波書店.
- \*名和小太郎. (1996). 『サイバースペースの著作権』. 東京: 中央公論社.
- \*日本ナレッジインダストリー株式会社 (編). (1995). 『最新コンピュータ辞典』. 東京: 西東社.
- \*大友賢二. (1975). 「英語教育の中の評価(その一)——Criterion-referenced Test——」. 『人文研究』第62集(抜刷). 神奈川大学人文学会.
- 大友賢二. (1989). 「項目反応理論の研究——ロジスティック・モデルによる項目特性曲線——」. 『外国語教育論集』11号. 筑波大学外国語センター.
- 大友賢二. (1990). 「項目反応理論の研究——項目情報関数とテスト情報関数——」. 『外国語教育論集』12号. 筑波大学外国語センター.
- \*大友賢二. (1996). 『項目応答理論入門』. 東京: 大修館. (TDAF 添付).
- Ohtomo, K., Asano, H., Hattori, T. & Yoshie, M. (1987). Item difficulty of English language tests for Japanese students: The Rasch Model calibration. 『紀要』第18号. 大学英語教育学会.
- Ohtomo, K., Asano, H., Hattori, T. & Yoshie, M. (1989). Test-free person measurement in tests of English for Japanese students. 『紀要』第20号. 大学英語教育学会.
- \*Rost, M. (1992). *Listening in language learning*. New York: Longman.
- \*柴山直. (1996). 「テスト理論のための授業カリキュラム」. 『学習評価研究』No. 27 秋号. 横浜: C. S. L. 学習評価研究所 & 東京: みくに出版.
- \*Spriggs, R. & Baber, F. (n. d.). *Frank Baber's Mother Goose nursery rhymes*. New York: Gramercy Publishing Company.
- Wainer, H. (1990). *Computerized adaptive testing: A primer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Wright, B. D. & Stone, M. H. (1979). *Best test design*. Chicago: Mesa Press.
- \*『日経 MAC』第61号. (1998). 東京: 日経 BP 社.
- \*『日経パソコン』no. 311. (1998). 東京: 日経 BP 社.

## テスト項目の作成に使用した素材

### CD-ROM の静止画: COREL GALLERY 2 (COREL)

### CNN の WWW ウェブ・サイトより

- 1: Key West man parasails from Florida to Cuba  
<http://cnn.com/TRAVEL/NEWS/9709/11/parasailing.cuba/parasail.cuba.32.lg.mov>
- 2: Santa's closing shop  
<http://cnn.com/TRAVEL/NEWS/9708/12/santa.leaving/santaland.33.lg.mov>
- 3: From wheelchairs to horseback  
<http://cnn.com/HEALTH/9705/10/equestrian.therapy/horse.35.lrg.mov>
- 4: Old zoo animals get special, and costly, care  
<http://cnn.com/EARTH/9704/15/geriatric.zoo/zoo.40.lrg.mov>
- 5: Rock-and-Roll Hall pays tribute to 'psychedelic' era  
<http://cnn.com/SHOWBIZ/9705/06/rock.hall.fame/hall.36.lrg.mov>

市販のビデオ: Mini world Video Vol. 4 (ミニワールド)

自主制作ビデオ: A Joetsu Sketchbook. (佐々木郁夫・飛田秋宏・飯島博之・中野幸子・若狭直幸)

自主撮影ビデオ: 出演 Miss Emma Yandell (ALT, English) 撮影 中村洋一



# ALT の力を生かし、生徒、JTE、ALT が共に学ぶ授業

## —— Counseling-Learning(C-L) /Community Language Learning (CLL) 理論を用いて

京都府亀岡市立育親中学校教諭

(申請時：京都府亀岡市立別院中学校教諭)

研究協力者：京都府亀岡市 前 ALT Anthony R. Gallagher  
" 現 ALT Heather M. Mayes

吉田 昌夫

### 1 はじめに

前任校の別院中学校は、京都府亀岡市の南西部にある、全校生徒100名に満たない公立校である。生徒は、概ね素直で、学習にも真面目に取り組む。各学年1クラスずつ、計3クラスの英語を1998年3月までの9年間、私一人で担当してきた。

当市には、1988年度から外国語指導助手(Assistant Language Teacher, 以下 ALT)が一人配置され、市内8校のうち5校を訪問している(他の3校については、教育局に配置されている ALT が担当している)。本校には、ほぼ月1回、2日連続で訪問する。

4代目の ALT である Anthony R. Gallagher 氏が赴任したのは1995年8月である。その3か月後、氏の母堂 Rosina M. Gallagher, Ph.D. が来日した折に、本校を訪れ、コミュニティ・ランゲージ・ラーニング(Community Language Learning, 以下 CLL)の理論を用いた授業の方法を教えてください。そして、実際に、3クラス全部で彼女とチーム・ティーチング(Team Teaching, 以下 TT)を行う機会を得た。彼女は、長くアメリカ合衆国で CLL を教師に教え、自身も、シカゴ教育局で、外国から移住してきた子供たちとその親の教育に、CLL を使っている人である。

実は、Anthony も、本国にいる時に母の主催するワークショップにすでに参加して、CLL を用いた授業方法について研修済みである。翌1996年2月、Anthony と私は初めての試みを全学年で開始した。以来、この CLL 理論による TT の授業をほぼ月1回のペースで継続してきた。

1997年8月に5代目の ALT, Heather M. Mayes 氏に交代してからも継続し、98年1月までの約2

年3か月間に、4学年、合計48回この授業を行った。総授業時間数およそ90時間(1回は通常、2時間で1セット。1回1時間の時もあった)である。

本報告では、この4学年のうち、上記2年3か月間の全期間にわたり最も多くの CLL の授業を受けた、1995年4月入学の25名の生徒たちとの授業実践を中心に、その経緯と成果のあらましを述べたい。

### 2 理論的背景

#### 2.1 コミュニティ・ランゲージ・ラーニング (CLL)

##### 2.1.1 CLL の基本理念

「学習者は認知面すなわち記憶や知性だけで成り立っているものではなく、情意面すなわち学習者の感情や心理状態も学習効果に大きな影響を与えている。学習中に学習者の心の中に不安や恐怖が存在していると、学習自体が妨げられてしまい効果的な学習が期待できない。それ故、学習の妨げとなっている不安や恐怖を最小限にし、学習を効果的にすることが重要である。そのひとつの手段として、カウンセリングの活用が考えられる。カウンセリングの活用を通して、認知と情意の両面での、全人格的な(Whole-Person)学習の促進が期待できる。」(『現代英語教授法総覧』)

##### 2.1.2 目標言語の五段階

「CLL では目標言語における学習者の成長を五段階に分けて捉えている。その五段階とは次の通りである。

- (1) 胎児期 完全に教師に依存していて、教師の存在なしには目標言語が話せない。

- (2) 自己主張期 少しずつ自信がつき単純な文を自分で使い始めるが、教師への依存が依然として存在する。
- (3) 別個存在期 自分達だけで目標言語のみを使い会話する事を望み教師の干渉や助力を拒否する。
- (4) 役割転換期 教師とは独立して機能するが、教師の知識に依存しなければそれ以上の上達が困難であると認識し、教師の助力を自ら働きかけて積極的に受け入れる。また、より積極的な参画が、確認行為や教師への協力という形で表れる。
- (5) 独立期 教師から完全に独立し自由にコミュニケーションできるが、微妙な言語面での洗練や手直しが必要とされる場合がある。  
(『現代英語教授法総覧』)

### 3 研究の動機

従来、一般的に、学校教育においては、教室は「英語を学ぶ場」であり「実際に英語を使う場」ではなかった。生徒に練習させる会話は、ある場面を想定した、あくまでも模擬的な会話であり、実際に教室で英語を使うと言えば、せいぜい日本人英語教師との会話程度であった。

そこにJETプログラムの導入である。日本において、ALTという英語のネイティブ・スピーカーに対して実際に英語が使えるようになったという事実は、生徒のみならず私たち英語教師にとっても大きな驚きであり、日本の公立学校での英語教育における大きな変化であった。

その間、中学や高校の英語の授業において、様々なTTの形態が工夫され、成果をあげてきた。しかし、その反面、日本人教師(Japanese Teacher of English, 以下JTE)の仕事の多忙化のために、ALTとの打合せ時間が十分とれず、授業の中でALTの能力が十分生かしきれていない、といった問題があるのも事実である。

加えて、今まで生徒の英語力をつけることは追求されてきたが、TTの授業の中でJTEの英語力をつけることに意識的に取り組むことはあまりなかったのではないかと。日本の英語教育の改善は、JTEの英語力向上なしにはあり得ないと思われるが、この点についても、ALTが、ネイティ

ブ・スピーカーとしてのその能力を発揮し寄与してくれるのではないかと。

こうした点も含めて、最も効果の上がるTTとは何か——つまり、打合せにあまり時間がかからなくて、ALTの能力が十分に引き出せ、しかも、生徒もJTEも英語力をつけられるようなチーム・ティーチングはないのだろうか。

このような問題意識の解決にヒントを与えてくれたのが「CLL理論を用いたALTとのTT」だった。

CLLを使って授業をしてみて感じたことは、ALTとJTEが一度授業の方法を覚えてしまえば、その後、授業ごとに打合せをする必要はほとんどないこと。また、日本語による生徒の実際の会話を英語に直すためには、かなりの英語力がJTEに要求されること。そして、その際のJTEや生徒の疑問点を即座に解決してくれたり、「安心して外国語(英語)を使える雰囲気」を教室に作り出してくれる、ネイティブ・スピーカーとしてのALTの存在の大きさであった。

このような理由から、「CLL理論を用いたALTとのTT」を継続して研究してみようという気になったのである。

### 4 研究の目的

本研究の目的は、CLL理論を用いたALTとJTEとのTTの授業が、教室での実際の会話体験を可能にし、そして、生徒・JTE・ALT三者の「言語を学び・使う共同体(community)」を形成するための手段として有効であることを示すことである。

### 5 研究の方法

クラス替えない公立中学校の1クラス25人の生徒に対して、1年時から卒業するまでの間、CLL理論を用いたALTとJTEのTTの授業を、継続して定期的に行う。それぞれの授業後に、ALTとJTEは、生徒がかかわった会話の内容や生徒の様子を分析して、次回の授業の改善点を協議する。これを生徒の卒業時まで続けた後、すべての授業を再度分析し、前項の研究の目的に沿って考察する。

### 6 CLLを用いた授業の実際

#### 6.1 CLL授業の基本的な流れ

私達が行った基本的な授業の流れを示す。通常、

授業 2 時間分(2 日連続)で 1 回分である。

<1 時間目(一日目)>

- (1) ワームアップ・ゲーム
- (2) 会話体験
- (3) 会話文の意味確認と発音練習(ヒューマン・コンピューター)
- (4) 新出単語・熟語の意味の説明

<2 時間目(二日目)>

- (5) 会話文の読みおよび意味・用語等の再確認
- (6) 会話文の録音
- (7) クリエイティブ・コンピューター
- (8) 振り返り(Reflection)

## 6.2 CLL 授業の基本的技術

上記の「CLL 授業の基本的な流れ」に従って、「(1)ワームアップ・ゲーム」から「(8)振り返り」までを説明する。

- (1) ワームアップ・ゲーム
- (2) 会話体験(Language Experience)

CLL では、6 人の生徒を円形に座らせた後、「会話体験」を行う。クライアント(client)すなわちカウンセリングを求める人のかわす母国語による会話を、カウンセラーが目標とする言語に直していく。ALT と JTE との TT においては、JTE がカウンセラー、生徒がクライアントとなる。ALT は、6 人の生徒といっしょに座り、JTE の訳していく英文を一枚の紙(B4 の 1/3 程度の大きさ)に一文ずつ書き写す。6 人以外の生徒は、各自のノートに、会話の英文に順に番号を付けて、その英文が聞き取れる範囲で書き取っていく。

一番初めの授業で、JTE が生徒に対して行う説明方法を、順に書き出す。

- ①最初に、あなたたちが言いたいことを日本語で言ってください。
- ②私が、それを少しずつ英語に直していきますから、その英語を繰り返してください。
- ③そして、他の人が交代します。
- ④目標は 30 文です。
- ⑤私があなたたちの後ろを歩いて回りますから、何か言いたいときは、挙手してください。
- ⑥(ALT の名前)さんが、紙に英文を書いてくれます。まわりの人は、ノートに英語を書き取ってください。英文には、番号をつけてください。
- ⑤持ち時間は 10 分です。
- ⑥何か質問はありませんか。よろしい。では会話を始めてください。

## 【留意事項】

この活動において、ALT のネイティブ・スピーカーとしての力が最もよく発揮される。すなわち、JTE に対しては、日本語を英語に訳す際の困難点についてアドバイスをすること。更に、JTE の訳した英文に間違いがある場合は、その時に JTE にアドバイスするか、紙に筆記する時に訂正するかしておく。そして、会話をしている生徒に対しては、自由に会話に参加し、特に、会話が続かなくなった時には、何か発言して、会話を刺激するのである。ALT の発言内容についても、ALT と周りの生徒は、ノートに筆記する。

JTE は、自分の意見を挟むことなく、生徒の発言した日本語の内容を忠実に英語に訳すのであるが、訳し方に困った時は、ALT に相談すること、生徒の英語力を考えて、あまり難しく訳しすぎないことも大切である。

「2.1.2 目標言語の五段階」で説明した「(2)自己主張期」にいる生徒は、最初から英語で話し始めてもよい。ALT と JTE も、それが可能と思われる生徒には、英語を使うように促す。

- (3) ヒューマン・コンピューター  
(The Human Computer)

会話体験の後は、ALT の書き写した英文の紙をクラスの班などのグループに分配し、模造紙等の大きな紙にその英文を書き写す作業をやらせる。

そして、英文の書かれた模造紙を黒板に貼った後、会話の英文の発音および日本語の意味の確認を行う。その時のカウンセラーの役割が「ヒューマン・コンピューター(The Human Computer)」と呼ばれるものである。ALT と JTE とのチーム・ティーチングにおいては、ALT と JTE 両方がこの役をすることになる。

最初の授業で行う生徒に対する説明方法を、順に書き出す。

- ①私は日本語と英語をしゃべる人間コンピューター(The Human Computer)です。
- ②あなたが、コンピューターをコントロールできます。
- ③コンピューターのスイッチを入れるには、手を挙げてください。
- ④あなたが練習したい文の番号を言ってください。
- ⑤コンピューターは、その英文を言います。
- ⑥あなたは、その発音に近くなるように真似をして繰り返します。ですから、しっかり聴いてください。

一つの英文を発音した直後に、日本語の意味を確認し、次の英文へと移っていく。

#### 【留意事項】

実際の TT では、生徒に英文を書かせると時間がかかるので、次のような形式に変更した。① ALT が自分の書いた英文を読み上げた後、その大まかな日本語の意味を生徒に質問する。②挙手した生徒は、日本語の意味を答える。③そうした ALT と生徒のやりとりの間に、JTE が黒板に貼った模造紙に英文を書いていく。④これを、番号順に最後の英文まで続ける。⑤最後に、全文をまとめて発音練習する。

#### (4) 新出単語・熟語の意味の説明

模造紙に書かれた会話の英文の中で理解できない単語の意味を、JTE または ALT が説明する。その単語の意味をその英単語の下に記入しておく。

#### 【留意事項】

未習の文法事項については、あまり細かく説明せず簡単な説明にとどめる。教科書でその文法事項を学習する時に、その英文を使うこともできる。

#### (5) 会話文の読みおよび意味・用語等の再確認

ここから 2 時間目に入るので、1 時間目の復習を兼ねて、会話文をクラス全員にリピートさせる。

#### (6) 会話文の録音

- ①生徒は 5~6 人のグループに分かれる。会話文の No. 1 から一人一文ずつ番号順に録音するので、まず、各自が読む文を分担し、自分の担当する文を練習する。
- ②ALT と JTE は生徒の練習を援助する。
- ③生徒は一人一文ずつ順に録音する。その際、ALT または JTE は、生徒が録音しようと決心するまで何度でも発音して、生徒を援助する。
- ④全員が録音を終了した後、生徒は録音されたお互いの会話文を聴く。

#### 【留意事項】

録音の時、生徒を急がせないことが大切である。テープレコーダーの操作を生徒たち自身であるほうが、生徒の不安が少ないばかりでなく、教師の負担を軽減できる。

録音は、生徒の発音の上達の助けにはなるが、毎回する必要はない。

#### (7) クリエイティブ・コンピューター (The Creative Computer)

会話体験の活動で生徒が作り出した英文(模造紙などに書き写された状態)を使って、新たな英

文を作り出す活動の手助けをするのが、クリエイティブ・コンピューター(The Creative Computer)である。

最初の授業で、生徒にこの活動を説明する時の方法を示す。

- ①みなさんの会話を見てください。
- ②コンピューターが、みなさんが新しい文を作る手伝いをします。
- ③そのためには、手を挙げて、使おうと思う文の番号を言ってください。例えば、No. 2 and No. 7、または、No. 3, No. 5 and No. 8 のようにです。
- ④どんな単語や熟語や文を組み合わせても結構です。
- ⑤コンピューターは、必要な訂正をしながら、あなたの言うことを繰り返します。ですから、よく聴いてください。
- ⑥コンピューターは、それぞれの文を 2 回または 3 回繰り返すようになっています。
- ⑦あなたがすでに知っている単語があれば、遠慮なく付け加えてください。
- ⑧もしあなたの知らない単語を付け加えたい時には、日本語で言ってくれれば、コンピューターは自動的に英語に直します。
- ⑨この活動の最後に、私たちが習った新しい事柄を見ます。あなたが疑問に思う文法的なことや単語についての質問には、どんなことでも答えたいと思っています。

#### 【留意事項】

これは、生徒にとっては、かなり難しい活動であるが、新しいものを作り出すという意味でも、生徒に挑戦させてみたい。できた新しい文を模造紙か黒板などに書いて、生徒が見られるようにすることが大切である。

#### (8) 振り返り(Reflection)

教師は、学習の途中でどのようなことを感じたかを、生徒に質問する。

(例)

- ・このような英語の学習の仕方の中で、あなたの一番好きな活動はどれですか。
- ・何回かこのような学習をしてきましたが、以前よりもリラックスできるようになりましたか。

#### 【留意事項】

振り返りは CLL に必要不可欠である。教師は、生徒の感想について反応はしない。あくまで生徒の言葉を聞いて、生徒が自分自身のことや自分の進歩について考えるよう励ますのが目的である。

#### 【全体を通した留意事項】

- ・ALT の訪問が 1 日の場合、「(2)会話体験」と模

造紙に英文を書く活動までができていれば、あとの部分は、次の時間の JTE のみの単独授業でも可能である。

- ・2時間目の「(6)会話文の録音」は、時間の都合で省略することも可能。
- ・「(3)ヒューマン・コンピューター(会話文の意味確認と発音練習)」は、生徒の記憶が薄れるので、1時間目に終了しておいたほうがよい。

### 6.3 授業の工夫

#### 6.3.1 生徒の発話を促す工夫

##### (1) クラスの雰囲気

生徒が授業の中で、積極的にしゃべってみようと思うクラス集団とは、何を言ったとしても非難されたりしない、安心感の持てる集団であろう。

それには、日頃の授業から、間違いをしても笑われたりしないから、積極的にどんなことでも言おうという雰囲気を作っておく必要がある。

##### (2) 質問カード

CLL の授業に関心を示し「会話体験」に積極的に参加する生徒が限定され、しかも、「会話体験」の中に入ったときも、何も発言しない生徒が出てきた。言うことが思い浮かばない時の一つの解決策として、各生徒が「一人一つ」の日本語での質問を紙に書いて、それを「会話体験」の途中で使うという「質問カード」を、ALT と考え出した。

その結果、会話は続くようになったが、その反面、ゲーム感覚で何枚でもカードを使いたがって、一つの話目で会話が長く続くことがなくなってしまおうというマイナス面が出てしまった。

##### (3) ALT の役割

「会話体験」の活動のとき、JTE は、生徒の発言内容を英語に訳すのみで、自分の意見は差し挟めない。その点、ALT はどんどん会話に入っていけるので、生徒の会話が続かなくなった時には、会話に刺激を与えるという ALT の役割は、生徒の発話を促すのには効果がある。しかも、ALT と生徒との人間関係ができてくると、両者の間の会話はさらに増えてくる。

#### 6.3.2 全生徒を授業に参加させる工夫

学校のクラスで CLL の授業をする時には、「会話体験」に参加しない周りの生徒にどのような活動をさせるかも工夫しなければならない。

##### (1) 「会話体験」の書き取り

6人の生徒が会話をしている間、その英語の部分をノートに書き取る作業をさせた。1年生から始めて、2年生、3年生と続けていくと、書き取れる英文の量は増えていく。その時間の最後にノートを回収し、教師がチェックし評価をしてやることも大切なことである。

##### (2) グループ単位での「会話体験」

6人の生徒だけが会話するのではなく、クラスの生徒全員が参加できる方法はないかと考えて、クラスの班を単位として会話することにした。前項の「質問カード」を併用すれば、会話は比較的続けやすい。「質問カード」を引いた生徒は、誰に、または、どの班に答えてもらいたいかを指名するのである。もちろん、指名する前に誰かが発言することも可能である。

##### (3) テストと評価

生徒がかわした会話は、定期テストに出題し、学期末の評定に利用した。

## 7 授業実践

### (1) 対象生徒

亀岡市立別院中学校、1995年4月入学生25名(男子12名、女子13名)。

男子には、活発な生徒が2~3人いるが、それ以外は、少し内気でおとなしい生徒が多い。

女子は、活発でよく発言する生徒が4~5人いて、授業でも彼女らが積極的に発言し、明るい雰囲気を作り出してきた。しかし、3年生になって、積極的であった女子があまり発言しなくなり、普段の授業も含めて、クラス全体に積極性に欠ける授業が多くなった。

### (2) 授業形態

アメリカ人 ALT との TT による授業 [平均月1回(2日連続)合計2時間]

### (3) 期間

1995年11月(1年生時)から1998年1月(卒業時)までの約2年3か月間。

### (4) 回数および総授業数

20回(40時間)。1年生時3回、2年生時10回、3年生時7回。

### (5) 指導

合計20回の CLL 授業の中から、特徴的なものを抽出し説明する。

第1回については、収録したビデオをもとに、授業の全過程と「会話体験」の中の生徒・JTE・ALT の発言内容を記述する。その他の回について

では、「会話体験」の英語の部分のみ記述する。  
すべての回ごとに考察を加える。

[第1回 1年生時(1995年11月28日)]

(1) 状況説明: Ms. Rosina Gallagher との最初の CLL を用いた TT である。

## (2) 授業

### ①あいさつ

### ②会話体験

Ms. Gallagher: (生徒に、英語で一文ずつ説明。JTE が日本語に訳していった。)

We have five activities to do together.

First we're going to have a conversation. OK? We're going to have six students, maybe two, four, six right here, in a circle.

You will have a conversation this way. First, you can talk about anything you want. You say sentences in Japanese first, then Mr. Yoshida will translate, and then you repeat, then someone else takes turn. We're going to have thirty sentences. Mr. Yoshida will walk behind you. Then you say "Speak." OK? I will write your sentences on paper. The rest of you, on your paper, will try to write in English what they say.

Number your sentences. We have to work together as a team. So therefore this group has to speak loud and clear. You listen to the English and try to write one word, two words whatever you can. OK? We will have only ten minutes.

OK? Ready, set, go!

### <第1グループ>

1. 生徒A: ノートを開けましたか。

JTE: Did you open the notebook?

生徒A: Did you open the notebook?

2. 生徒B: みんな、今日、元気?

JTE: Are you all doing well?

生徒B: Are you all doing well?

3. 生徒C: もし俺が死んだら、墓にすきやき供えてくれ。(生徒の笑い)

JTE: If I die, please serve *sukiyaki* (生徒の笑い) at my grave.

JTE: If I die

生徒C: If I die

JTE: please serve *sukiyaki*

生徒C: please serve *sukiyaki*

JTE: at my grave.

生徒C: at my grave.

4. 生徒D: 今は、寒いですね。

JTE: It's cold, isn't it?

生徒D: It's cold, isn't (つまる)

JTE: isn't it?

生徒D: isn't it?

JTE: It's cold, isn't it?

生徒D: It's cold, isn't it?

JTE: (全生徒に向かって)繰り返して欲しいときは繰り返しますからね。言ってくださいね。

5. 生徒A: (少し照れながら)これは鉛筆ですか。

JTE: Is this a pencil?

生徒A: Is this a pencil?

6. 生徒E: 暇なとき、何してますか。

JTE: What do you play during your free time?

生徒E: What do you play (つまる)

JTE: during your free time?

生徒E: during your free time?

7. 生徒F: (生徒Aに向かって)めがねをかけてるんですか。

JTE: Do you wear glasses?

生徒F: Do you wear glasses?

(Ms. Gallagher は、Do you wear eye glasses? と用紙に記入。glasses→eye glasses に変更)

8. 生徒A: いいえ、私はめがねをかけていません。

JTE: No, I don't. I don't wear glasses.

生徒A: No, I don't. I don't え、何ですか。

JTE: wear

生徒A: wear glasses.

Ms. Gallagher: OK. Turn. I would like six new students here.

JTE: それでは、机はそのまま、体だけ移動してください。

(第1グループの所要時間: 4分33秒)

### <第2グループ>

※言えた会話のみ記す。

1. There is graffiti on Monzen's desk.

(Ms. Gallagher: We have only nine sentences.)

(Ms. Gallagher: You can make this interesting or boring.)

2. Things in this room are colorful.

3. I dislike winter.

Ms. Gallagher: OK. Turn. One more group. These two, four, six, change places.

(第2グループの所要時間: 4分34秒)

### <第3グループ>

Ms. Gallagher: This group will be very interesting.

JTE: このグループは、きっとおもしろいでしょうね。

1. The leaves are changing color.

2. There are many bamboo trees over there.

3. How much was your glasses?

4. November is almost over.

5. The term exams are coming soon.

6. It is warm in this room.

(第3グループの所要時間: 3分50秒)

(以下、省略)

(3) 考察: 会話内容に関連性がなく、会話数も少ない。しかし、初めての授業の方法に、生徒達は柔軟に対応した。

[第2回 (1996年2月8日)]

(1) 状況説明: ALT の Anthony との初めての TT である。

(2) 会話内容: ([ALT] は、ALTの発言という意味。)

1. It's hot in this room.

2. It's fine now. These are glasses.
3. It was very cold this morning, wasn't it?
4. Yes, it was very cold this morning.
5. I'm nervous, so I speak very quietly.
6. [ALT] The conversation became friendly. I like that.
7. When Mr. Gallagher comes, I get nervous.
8. Do you like Nomo?
9. Yes, I do.
10. What day is today?
11. It's Friday.
12. No. It's Thursday today.
13. Oh, I made a mistake!! It's Thursday.
14. A scary movie will be on TV tonight.
15. Do you like movies?
16. *Doraemon* will be on TV tomorrow.
17. Do you watch *Doraemon* every day?
18. Only on Friday. I watched *Pokonyan* and Scary Movie on Thursday.
19. It wasn't scary at all.
20. I think it was scary.
21. The Kinki-kids are cool.
22. They have many variety shows on TV.
23. What will you watch on TV?
24. I will not be home at that time.
25. What will you be doing at that time?
26. I will be at *Juku* (cram-school).

(3) 考察: 会話数は、第1回に比べて飛躍的に増えた。質問とその応答という形が多くなってきた。しかし、話題は多いが、一つの話題で会話が長く続かない。

[第3回 (1996年3月6日)]

(1) 状況説明: 1年生最後のALTとの授業である。

(2) 会話内容:

1. Ms. Kaise, your bow tie is crooked.
2. Thank you for telling me.
3. What does cookie mean?
4. Mr. Monzen, it's not cookie but crooked.
5. Well, it's 10:57 now.
6. Aren't you getting hungry?
7. Now that you said so, yes, I'm hungry.
8. I'm getting hungry, too!
9. I'm not hungry at all.
10. Let's stop talking about being hungry.
11. Yes. Let's stop.
12. [ALT] This is my last day of teaching.
13. That's news to me.
14. I'm looking forward to the next semester.
15. Spring Vacation is just around the corner.
16. Instead of talking about Spring Vacation, you should have your hair cut!
17. Mr. Monzen, what are you planning to do this Spring Vacation?
18. I don't have any plans yet.
19. Me neither. I don't have any plans, either.
20. I'm looking forward to visiting the Amusement Park.

21. Although I like Amusement Parks, I don't like to ride roller-coasters.
22. Me neither. This is the end of our conversation! We did a good job.

(3) 考察: 春休みの話題で八つの文ができた。かなり会話を続けられるようになった。

[第5回 (1996年5月10日)]

(1) 状況説明: 2年生になって2回目のCLL授業である。

(2) 会話内容:

<第1グループ>

1. Ms. Miyawaki, you talk a lot.
2. We both talk a lot.
3. Megu is insulting Mariko.
4. Other people, please say something.
5. Did you know a cat found one hundred sixty thousand yen (¥160,000)?
6. No, I didn't.
7. I'd like to have that cat.
8. We also have a cat, but she only finds moles.
9. I seldom see moles. What do they look like?
10. It's a small and round animal.
11. It's about this big.
12. There are many kinds.
13. Are there very big moles?
14. Yes, there are.
15. Megu, have you ever seen a mole this big?
16. I have heard stories but I have never seen one that big. If that kind of mole exists, I am very scared.

<第2グループ>

会話数: 15 (以下、省略)

(3) 考察: お金を拾ってきた猫の話題から楽しい会話になった。この話題を提供してくれたのは女子生徒である。文法事項として、現在完了形が出てきたが、教科書との関係からすると少し早すぎるので、簡単な説明にとどめた。

[第9回 (1996年9月6日)]

(1) 状況説明: 夏休み直後の授業である。

(2) 会話内容:

1. Ms. Miyawaki, are you all right?
2. I'm fine. Don't worry about me.
3. Yesterday I ate something new.
4. What was it?
5. Was it delicious?
6. I ate whale meat.
7. Why did you eat whale meat?
8. We went to a restaurant where they served whale meat.
9. Was it raw?
10. What kind of whale did you eat?
11. It was raw.
12. I'd like to try it, too.
13. What color was it?

14. It looked like beef.
15. What did it taste like?
16. I can't describe it.
17. Can you compare it to something?
18. I don't know.
19. Where is the restaurant?
20. In Osaka.
21. Did you eat it with a knife and fork?
22. I used chopsticks.

(3) 考察: 20回の授業の中で、一つの話から最も多くの会話ができた。3. Yesterday I ate something new. という切り出しで話し始めたのが最後まで続いた。

[第10回 (1996年10月1日)]

(1) 状況説明: 今回から、「質問カード」を使い始めた。

(2) 質問カードの使用: あり。(カードを使った時は、会話の番号を○で表示する。例: ⑨What is your favorite song?)

(3) 会話内容:

1. What did you write on the card?
2. Of course I wrote a sentence.
3. What sentence did you write?
4. It's a secret.
5. Mr. Ishida, what did you write?
6. I wrote "What did you do yesterday?"
7. Did you write what you did yesterday?
8. No, I didn't.
- ⑨ What is your favorite song?
10. I have many.
11. Ummm .... I like "You Are My Sunshine".
- ⑩ How long does it take from your house to school?
13. I will time it today.
14. For me about one hour.
15. For me it's about 30 minutes.
- ⑯ Did you wash your face this morning?
17. I scrubbed very hard.
18. I washed well with *Men's Biore*.
19. I used *Biore*, too. But women's kind.

(4) 考察: 「質問カード」が会話の題材になっている。

[第13回 (1997年3月6日)]

(1) 状況説明: 2年生最後のTTである。

(2) 質問カードの使用: あり。

(3) 会話内容:

- ① Will you give a girl a present for White Day?
2. No, I won't.
- ③ Were you given chocolate by anybody?
4. No, I wasn't. You look so lonely.
5. Leave me alone.
6. I didn't get any chocolate, either.
- ⑦ Will you give anybody for White Day, Kai-kun?

8. It's a secret.
- ⑨ Who is your favorite TV star?
10. I like Matsuoka in Sophia.
11. I love Inohara in V6!!
- ⑫ Which do you like better, skiing or snowboarding?
13. I don't know which is more fun, so I like both.
- ⑭ What time did you get up this morning?
15. I got up at 7:20 am.
16. I got up at 7:00 am.
- ⑰ Have you ever kissed somebody?
18. No, I haven't. (He's blushing.)
19. Of course not!
20. [ALT] I have kissed many many many girls.
21. When was your first kiss?
22. [ALT] When I was eight years old.

(4) 考察: 「質問カード」の長所および短所がよくわかる会話である。長所は、記名をしないため、少し聞くのが恥ずかしいような内容でも書けるので、カードに書かれていることに対する興味が増し、周りの生徒の集中度が増すこと。短所は、多くのカードを使おうとするので、一つの話で長い会話が続きにくいことである。

今回、会話数22のうち、質問カードが7枚である。「質問カード」の内容から、生徒の興味や関心を知ることができる。

[第15回 (1997年7月18日)]

(1) 状況説明: 3年生になって初めての前回(第14回)からクラスの班単位(1班5人)で会話をする方式に変更した。班ごとに机を合わせ、自分の質問に答えてほしい個人または班を指名できることとした。また、自分から発言したい場合には、誰でも発言可能とした。

第2回からずっと一緒に授業をしてきたALTであるAnthonyの最後の授業となった。

(2) 質問カードの使用: あり。

(3) 会話内容:

- ① How and with whom are you going to spend your summer vacation?
2. Why me! I plan not to study at all!!
- ③ Who do you think has the most erotic magazines in this class?
4. Of course Ishikawa-kun does!
5. Ishikawa-kun: Kai-kun gave me 30 magazines.
6. Is it true, Kai-kun?
7. Kai-kun: Ummm. Well ... Ah ... Well ... No! No! No!
8. Ah, man!

(4) 考察: 会話数は少ないが、本音を吐いた会話ができる。カードの質問③から、7.で、Kai-kunは、言うべき言葉が見つからず、ただただ否



定するのみであった。クラスが沸いたのは言うまでもない。

[第20回: 3年生時 (1998年1月9日)]

(1) 状況説明: 授業の型は班単位(相談しやすいように、4人班に作り直す)。3年生最後の CLL の授業である。2学期以降の ALT は、Miss Heather Mayes 氏である。

(2) 質問カードの使用: あり。

(3) 会話内容: (会話の雰囲気を変えたいので、今回のみ日本語での会話も記述する。)

- ① How did you spend your winter holidays?
  - 2. I went to watch some movies.
  - 3. [ALT] What movies?
  - 4. One of them? *Titanic*.
  - 5. [ALT] Me too. Did you like it?
  - 6. Yes, I did.
- ⑦ Did you stay up all night during winter vacation? (冬休み中にオールナイトしたことがありますか。)
- 8. I stayed up every night. (毎晩してました。)
- ⑨ Amuro Namie got pregnant and got married. What do you think about it? (安室奈美恵が妊娠し、結婚したことをどう思いますか。)
- 10. Well, Sam was pleased, don't you think? (うーん。サムは、いい思いをしたんだなあ。)
- 11. What do you mean by "Iiomoi (He was pleased)"? (「いい思い」って、どういう意味ですか。)
- 12. It's up to your imagination. (ご想像にお任せします。)

(4) 考察: 今回も、中学3年生なら多くの生徒が関心を持っていそうなことが話題になり、クラスがかなり盛り上がっていた。後半の会話は、生徒が休み時間に話しているような雰囲気があり、それが授業の中でできたことは、一定の評価ができる。

しかし、しゃべっているのがすべて男子であることから、授業中に話せる話題が、男子と女子とは異なっており、授業の中での共通の話題を見

つけることが困難であることを示している。そして、後半に発言した男子はすべて、いわゆる「英語の得意な生徒」ではない。しかし、彼らの「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を評価したい。

(6) 英語力の測定

CLL 理論を用いた TT を受けてきた25人の生徒たちがどれくらいの英語力をつけたのかということを知る一つの手がかりとして、1年時より、英検受験を彼らに勧めてきた。表1は、彼らが受験した平成7年度第3回から平成9年度第2回までの受験結果である。この数字には、一度不合格になり再受験した生徒も含まれている。

(7) 考察

生徒がかわした「会話」を順に見ていく。

3回目の「会話体験」で、すでに授業の方法にも慣れ、自然な会話ができるようになっていく。その後、第9回(2年9月)まで、会話の内容や会話の数の点でも、少しずつ良くなっていった。

しかし、第10回から導入した「質問カード」の使用が、誰でも会話に参加しやすくなったというプラス面があったものの、自然な会話をするという点では、マイナスの結果をもたらした。カードを使いたいという気持ち、一つの話目で会話を続けようという気持ちを失わせてしまったと言える。

ただ、クラスの全生徒が質問を書くことによって、自分のカードが使われることへの期待と、他の生徒がカードにどんな質問を書いたのかという興味から、クラス全体の授業への集中度は増していった。特に、今まで「会話体験」に参加しようとしなかった男子生徒の「質問カード」への関心は高まった。

この男子生徒の様子とは逆に、今まで多くの会話に参加し、活発に発言していた女子生徒があまり発言しなくなったことも、2年生後半のこの頃のクラス集団の変化の特徴である。

2年生後半の変化に加え、3年生になって、普段の英語の授業の中での生徒の発言なども減り、クラス全体が消極的な雰囲気になってきた。1回の会話数が減ってきた事実にも、そのことが表れている。

しかし、会話の数こそ少ないが、話題が生徒の関心事と一致した時は、その中に生徒の本心が表れて、クラス全体が盛り上がった。

表 1: 別院中学校平成7年度入学生の英検受験結果

		平成7年度	平成8年度			平成9年度				合計	
			第1回	第2回	第3回	第1回		第2回		一次	二次
						一次	二次	一次	二次		
5級	受験者	25	2								27
	合格者	23	2								25
	不合格者	2	0								2
4級	受験者		9	6	7	4					26
	合格者		9	3	7	3					22
	不合格者		0	3	0	1					4
3級	受験者					10	6	10	6	20	12
	合格者					6	6	6	4	12	10
	不合格者					4	0	4	2	8	2

## 8 本研究の成果と課題

本研究は、同一の生徒たちが中学入学から卒業までの長期間に同じ方法で授業をする、という特殊な条件下での実践をもとに行われた。

研究の成果を2点述べる。

1. 生徒・JTE・ALT三者の「言語を学び・使う共同体(community)」は形成され、CLL理論を用いたチーム・ティーチングは、そのための手段として有効であった。
2. 中学生に、授業の中で実際に英語を使ってコミュニケーションを体験させるための一つの方法を示すことができた。

しかし、この成果が、他のすべての生徒・JTE・ALT三者の関係に当てはまるとは考えられない。その意味で、今後は、他の多くの学校やクラスでの実践の結果と比較検討し、より普遍性のある実践にしていく必要がある。

併せて、「2年生後半から3年生になって続かなくなった会話をどのようにして改善するか」という課題が残った。それに対する回答を得るためには、CLL授業の方法の再検討や、「中学生の心の発達段階から考えて、CLLをいつから開始すべきか」という観点からの、新たな実践が求められている。

## 9 おわりに

本実践は、CLLと私との偶然の出会いから出発している。それゆえ、理論よりも実践に重きがおかれすぎた感がある。ともあれ、英語学習お

びCLLは非常に柔軟性のある理論である。高校のオーラル・コミュニケーションや大人を対象にした英会話のクラスにも利用可能であろう。

教師が中学校で3年間英語を教え、高校でも英語の授業は続く。ようやく使えるようになったと教師が判断できたので実際に使わせてみたら、生徒は重い口を開かない。これまでは、このような状況がずっと続いてきたのではないだろうか。未熟でもいいから、「習うより慣れる。」で、心理的な抵抗の少ない中学1年生から実際に使わせて、コミュニケーションの楽しさを体験させてみる。そんな発想の転換が、今、英語教師に求められているのではないか。

コンピューターが発達し、教育の分野にも盛んに利用され始めた現在でも、教師と生徒との良好な人間関係なしに教育は成立しないと思われる。「教師対生徒」ではなく、「共に英語を学ぶ仲間」として生徒をとらえたい。そのような生徒との良い関係が日々の授業でも築けるように、これからも努力を続けたい。

最後に、本研究に取り組むにあたり、共に実践を進めてくれたAnthony R. Gallagher, Heather M. Mayesの二人のALT、この実践のきっかけとなったCLL理論を教えていただいたChicago Public SchoolsのRosina M. Gallagher, Ph. D., 授業のビデオ撮りなどにご協力いただいた別院中学校の教職員の方々、そしてこのたびの研究の機会を与えてくださった財団法人日本英語検定協会に心から感謝の意を表したい。

## 参考文献

Curran, Charles A. (1976). *Counseling-Learning in Second Language*. Illinois: Apple River Press  
 羽鳥博愛. (1977). 『英語教育の心理学』. 東京: 大修館書店.  
 Rardin, Jennybelle P. & Tranel, Daniel D. (1988). *Educator in*

*A New Dimension*. Illinois: Counseling-Learning Publications.  
 鈴木佑治, 吉田研作, 霜崎實, 田中茂範. (1997). 『コミュニケーションとしての英語教育論』. 東京: アルク.  
 \*田崎清忠. (1995). 『現代英語教授法総覧』. 東京: 大修館書店.

共同研究

# ディベートでの自己表現能力の育成と 自由英作文への発展指導

共同研究者：静岡県立韮山高等学校 ALT Rachel Lannon  
資料：p. 53

代表者：静岡県立韮山高等学校教諭  
露木 浩

## はじめに

高等学校指導要領の改訂の基本方針に、「国際化の進展に対応し、国際社会の中に生きるために必要な資質を養うという観点から、特にコミュニケーション能力の育成や国際理解の基礎を培うことを重視する。このため、読むこと及び書くことの言語活動の指導がおろそかにならないように十分配慮しつつ、聞くこと及び話すことの言語活動の指導が一層充実するよう内容を改善する。」とある。

また、改訂の要点として、オーラル・コミュニケーションCでは、「主として話すことの能力の育成を図るために、自分の考えなどを整理して発表したり、話し合う能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てることとし、レシテーション、スピーチ、ディスカッション、ディベートなどの場面で様々な話題について話すことができるようにした。」となっている。

改訂から3年が経過し、様々な試みや実践記録のある中で、次のような視点に則り、より効果的なディベートのあり方と発展的指導(応用英作文)を目的として、2年生を対象に本研究を行った。すなわち、ティーム・ティーチングの中で、

- 1) 音声の量・質的向上を目指す。
- 2) 欧米型の公開討論を模す。
- 3) 「話す英語」から「書く英語」へ発展指導。
- 4) ディベートを他の科目と遊離したものではなく、4技能の統合的活動の一環に位置づける。

## 1 ディベートの基本的考え方

本研究を進めるに当たって、本校勤務の ALT,

Rachel Lannon(英国人)と他の ALT も参加のう え、勉強会・読書会を数回にわたって開いた。また、研修会への参加、学校訪問等によって研修を深め、共通理解を得たうえで、次のような内容の文をプリントにまとめた。そして、事前に生徒に配布、これを日本語訳して理解しておくことを義務づけ、また質問会を開いてその徹底を図った。(以下はその日本語訳である。)

\* \* \*

ディベートは、各々のサイドが順番に論点の立場を提起して構築していくものである。

序論は聴衆と相手側に、チームの考え方の中心テーマを知らせるもので、簡潔に、根拠になる短い説明をする。その際、内容が細かくならないようにすること。さもないと、本論で言うことがなくなってしまう。情緒的訴えは、聴衆があなたの意見について積極的に考え始めさせるのに適することがある。

本論は、序論を発展させるもので、多くの情報と例証を与える。聴衆に適した例を使うのがよい。高校生に話す時には、専門用語を用いるのはよくない。同様に、裕福な人々に話をする時に、貧しい人々からの搾取の話を取り上げるのもよくない。聞き手自身を心地よくさせる例を挙げることが大切である。

反論は、相手チームが嘘をついている、または間違っていることを示す機会である。相手の話題と同じものを使い、それを、肯定的ではなく、否定的観点の中に入れることである。

例えば、チームAは、制服は学生の個性を台なしにするから廃止すべきだと考えている。反論として、チームBは、確かに制服は十分な個性を与えていないことに同意するが、私服を着用す

ると、流行遅れや安価な服は哀れみや嘲笑の対象になることもあることを提示する。また、いじめや流行服の盗難などを伴うかもしれない、皆同じ服を着ているより悪いことになる」と述べる。

反論には、準備と調査が大事である。ディベートの前に相手チームの言わんとすることを正確に知ることはあり得ないが、推測はできる。多分こうだろう、ということが分かれば、その場の緊張した状況の中で考えるより、相手の理由づけのわかしさに積極的に対応できる。

最後に、結論では、あなたの意見の主要点を繰り返し、信じることを聴衆に訴える。最も有効な議論を用いて、相手チームが反論で論破した点の繰り返しは避ける。

## 2 DEBATEの手順

基本的考え方と同様に、具体的手順とその内容・時間配当および **Written Report**(ディベートの論点に個人の考え方を入れた英文作成)の提出にも言及し、徹底を図った。

一クラス約40名の生徒が3グループに分かれる。グループは6~7名の2チームになる。どちらかが利点をもつことがないように、均等集団とする。

### 1) 序論(1分)

ディベートの論点に対するチームの立場を述べる、簡潔な機会である。

### 2) 本論(3分)

チームは、意見を具体化するために、3~4人の力強い論客を選ぶ。各人は論点を発展させる。

### 3) 反論/結論(2.5分)

反論は、相手チームの議論に答えながら、自分のチームが優れていることを聞き手に納得させるものである。各チームは、相手の弁に耳を傾け、核心を書き留めるのもよい。

反論では「あなたはABC…と言ったが、これは誤っている。なぜなら…だから。」というふうに展開して進めていく。

反論後、チームは結論を1~2の文章でまとめる。

一つのグループ内の二つのチームが討論をしている時、他の二つのグループは聞き手である。討論を終えた後、聞き手は言われたことを考える時間を持ち、どのチームが勝ったかを決定する。

ディベートの主な考え方は、「話し言葉」を奨励することであるが、生徒は **Written Report** を提

出する。(すべての生徒がもれなく学習することを確実にさせるためである。)

このレポートは、次の点が眼目となる。

- 1 ディベートのどちらの側を支持するかの論点。
- 2 例を挙げながら、出された論点を発展させる。
- 3 まとめと結論: 全ての議論を寄せ集めて、自己の個人的考えを述べる。ここではチームの意見に賛成する必要はない。

**Written Report** の配点は25点である。

- A) 内容(10点): 具体例が豊富か。
- B) 質(5点): 誤りはないか。
- C) 意味の明晰さ(5点): わかりやすさ。
- D) プレゼンテーション(5点): 論理的か、内容が適切か。

<時間割り振り>

[Lesson 1]

プリント(英文)配布により情報を与える。理解。ディベート計画の説明、グループ作り(事前決定)、トピックの選定(各々のグループが異なったテーマを選ぶことが望ましい。変化があり、模倣を防ぐことができるからである)。質問会。

[Lesson 2]

準備。ALT/JTEはチームの英語磨きや適切な表現への手助けをする。

[Lesson 3]

討論会。(メモは見てもかまわないが、積極的に発言し、前もって準備し練習した成果が出るように激励する。)

[Lesson 4]

**Written Report** の提出。

## 3 Possible Debate Topics

国際理解の基礎を得させることが少しでもできれば、オーラル・コミュニケーションCが豊かなものになる。話し合うテーマについて十分な知識と問題意識があってこそ、表現技術も向上する。差別のない心で多様な文化を受け入れ、地球市民としての責任を果たせる人間になってほしい。

トピックは「C」(=culture)に関するものが望ましいが、今回は、生徒、ALT、JTE三者で卑近なものを選定した。

- ・日本は単独防衛体制をとるべきか。
- ・日本に捕鯨完全禁止を課すべきか。
- ・日本は経済大国としての影響力を失いつつあるか。

- 日本の納税者は住専問題の負債を負うべきか。
  - 技術革新は現代社会の「対話」の仕組みを壊しつつあるか。
  - 日本は依然として安全な社会か。
  - 環境問題にもっとお金を使うべきか。
  - 古い歴史を持つ国の意識は。
  - 死刑は廃止されるべきか。
  - 日本の食べ物は西欧のそれよりおいしいか。
  - 日本の子供はテレビの見すぎか。
  - 選挙年齢を18歳に下げろべきか。
  - アルバイトは高校生に有益か。
  - クラブ活動は日本の学生の自由時間の多くを奪っているか。
  - 体罰は容認できるか。
- [生徒が独自にトピックを選ぶのもよい。]

#### 4 Useful Phrases

「話す英語」として多用される常套表現を、次のようにまとめて、練習させた。

I think that ...  
 In my opinion, ...  
 It is my belief that ...  
 From my point of view, ...  
 It can be said that ...  
 It is often said that ...  
 A common assumption is that ...  
 Many people assume that ...  
 On reflection, we can see that ...  
 (From this example,) it can be seen that ...  
 It can be shown that ...  
 (On the one hand ..., but) on the other hand ... / (If I were) to play devil's advocate, I ...  
 It is generally thought that ...  
 The general consensus is that ...  
 Most people would agree that ...  
 Many people have the mistaken belief that ... / A common misconception is that ..., but in reality ...

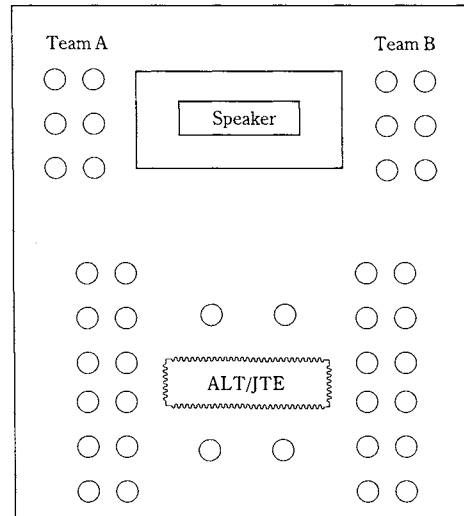
-----  
 In most of the above cases, you can change "my" to "our" and "I" to "we", if you want to talk about the team's opinion. Similarly, "many / most people" → "some people" or "the other team." Words or phrases in round brackets ( ) can be omitted if you wish.

予想をはるかに超えて、これらの表現の習得が難しかった。普段、日本語で話を進めるうえで論

理構成が下手であることが、大きく影響している。従って、討論本番では上手に話せなかったが、後に教室での英語1分間スピーチを導入し、練習させたところ、かなりの成果が見られた。

#### 5 授業の教室(LL)内の配置

図1



#### 6 実際の DEBATE 例

☆ Do club activities take up too much of Japanese students' time?

(生徒の口頭英語を原文のまま掲げる。)

[Team A] → NO

##### 1 Opening Statement:

I think that club activities are very good for every students. We can do our own club activities only while we are students. So club activities are wonderful.

##### 2 Main Arguments:

- I believe that it's important for Japanese students to learn culture, or take exercise through the club activities. Japanese students study hard, and they lack to build up their body, so they need to take exercise.
- It is also important to make friends. We can do so through the club activities. From this example it can be seen that it is necessary for Japanese students to take part in club activities.
- We hoped to belong to the club and now we belong to the club. Club activities are very fun, so we forget that time passes. Compared with the time that we study in school, the time of club activities is short.
- Club activities make our mind grow. If we belong to sports club, we learn to endure the end through the hard practice. If we belong to culture club, our artistic ability will be better.

3 Rebuttal/Summary:

- You said we don't have time to do what you want to do. But this is wrong because we can select our own club activities. So we can select what we want to do. So we have time to do what we want to do in club activity.
- We can make many friends by doing club activities, and enjoy the activities with them. If you belong to a sport club, you can get exercise enough which is good for your health. If you belong to culture club, you can learn more about your hobbies.
- Therefore club activities are necessary for us. We never think that club activities take up too much of Japanese students' time.

[Team B] → YES

1 O. S. :

- I think club activity take up too much of Japanese students' time, because club activity is practiced every day, even Sunday. They cannot go shopping or fishing or so on.

2 M. As. :

- Japanese club activity is very compulsory, but they choose any club that they don't want to do, they don't have passion for this club. The spiritless despise the passionate of passion. After all everyone become the spiritless.
- I cannot travel with our family, because belong to baseball club and if I am absent from its practice, I will taken by the team.
- We don't have time we enjoy my hobby, and study more. So we stay of very tight days.

3 R./S. :

- Surely we cannot do club activity only in school life, so it is important, but we must be able to choose our way. Japanese club activity must choose any club activity. So the fact spoil our will.
- Therefore club activity take up too much of Japanese students' time.

7 評価

表1のような表を作成し、ALT, JTE, 生徒の三者で評価して、事後指導した。

Assessment: Up to 5 categories, each out of 5 marks.
1=volume    2=clarity    3=accuracy
4=expression    5=extra if we think of one

<指導の問題点>

- 1 発音, アクセントの取り違い。
- 2 和英辞典からの英語をそのまま文章に取り入れるので, 堅い英文となる。
- 3 話し言葉に慣れていないので, ストレス, ポーズ等のおき方が不自然である。
- 4 メモを見ることが多く, 英文を覚えて発表す

表1: Do club activities take up too much of Japanese students' time ?

Team Member	TEAM	Club activities								TOTAL
		O	M	M	M	M	R	S		
A: Yes (肯定) B: No (否定)										
Categories		1	2	3	4	5	6	7	8	
VOLUME	A	2	4	3	4	3	4	3	3	26
	B	3	2	3	3	3	4	3	4	25
CLARITY	A	3	3	4	4	2	2	3	4	25
	B	4	3	4	3	3	4	4	3	28
ACCURACY	A	3	4	4	2	3	2	2	3	23
	B	3	3	3	3	4	3	3	4	26
EXPRESSION	A	3	2	2	3	3	3	2	3	21
	B	3	3	3	4	3	2	3	3	24
EXTRA	A									
	B									

O: opening statement; M: main argument  
R: rebuttal; S: summary

ることが困難である。

5. 起承転結の論理的な構成力が乏しい。
6. 自分に言い聞かせるような話し方で, 説得するスピーチにはほど遠い。

<対策>

- 1 大学入試の小論文試験問題などで, "What, Why, How, And then?" といった要素を取り入れた文章構成法の習得を目指す。
- 2 endure→stand, postpone→put off などの基本英単語, 熟語の活用を推し進める。
- 3 英語1分間スピーチの練習を行う。

以上のような対策を継続したい。

8 Written Report (原文のまま。)

☆Country Life is better than that of City Life. (A女)

The country life is great and comfortable. I think that the country life is better than that of city life, because we can learn many things about the nature. For example, in summer, we can swim or fishing in the river, and we can enjoy sunbath under the warm rays of sun. And many people assume that the nature scenery has a good influence on our health and children, because country's air and water are clean.

There is less population in the country than the city. There are more mountains, so it is good for our eyes. And children can make friend with trees. There is no traffic jams. It can be said that the crime rate among the young is lower. Do you know "TOTORO"? It's an animation which is produced by a great director, Hayao Miyazaki. That was in the country life.

Heavy traffic and crowds make us feel embarrassed and make the air dirty. In crowded trains, we are likely to touch other people's clothes and bodies. People are likely to be cool towards other people.

Compared with the city, rural people have closer contact with each other.

I think that rural is better than urban. It is often said that people who are sick move to live in the country. Because the air is comfortable for people to live in. And there, sick people are helped much faster than if they were living in the city. There is the reason we all like country life. City living is very dangerous. There are a lot of crimes in city living. Country life is peaceful. It is most important thing.

(10+4+4+5→23points)

## 9 テーマ別自由英作文への発展指導

ディベートで学んだ論理の構築と意見の発表の仕方について学んだことがらを、大学入試に見られるトピックによる自由英作文へと発展、指導した。

“Just say ‘No’ to plastic bags you don’t really need” というタイトルで、スーパーやコンビニエンスストアで毎回もらうビニール袋について、下の質問を参考にして、環境問題・自然保護の観点から意見を英文にしなさい。

- 1 Do you often go shopping in convenience stores or supermarkets?
- 2 Are you given plastic bags to put your purchases in?
- 3 Do you know whether plastic bags can be recycled or not?

・(C女の英作文)(原文のまま。)

Quite a few people go shopping in convenience stores and supermarkets every day. Each customer is given plastic bags to put purchases in. So great number of plastic bags are handed to customers and thrown away as garbage.

Plastic bags cannot be recycled. Worse still, they pollute the air when they are burnt. Indeed these bags are convenient, but do we really need it even if they destroy our earth?

Some of the shoppers take cotton bags with them to stores as replacements of the plastic ones. Every people should do that and say “no” to harmful bags. You may not think that these little actions can be help to save the earth. But it’s time for us to “think globally and act locally.”

## 10 国際ソロプチミスト・アメリカ日本中央リジョン

——ソロプチミスト・ユース・フォーラム

「環境保全：女性の役割の認識」というテーマで開催されたフォーラムに学校を代表して参加する生徒のために、「環境との共生と共存」について学習する機会を設けて、日本語と英語によるスピ

ーチを作り上げた。(注：このフォーラムは平成9年7月31日(木)京都市の京都ホテルで開催された。)

日本の五つのリジョンの予選を勝ち抜いた103名が参加して行われたこのフォーラムは、「意見発表→第1回グループ討論→第2回グループ討論」という段階を経て、「世界ユース・フォーラム」へ3名が参加するもので、当校の生徒は第4位の栄冠に輝いた。

(次はその日本語版である。)(英文は資料参照。)

自然環境を守るためには、国の力が不可欠だと思います。それがよくわかる例として、「ちり紙交換」を挙げたいと思います。「ちり紙交換」は日本独特の文化です。和英辞典をのぞいても、該当する単語は見つからないのだから。しかし最近、この「ちり紙交換」が減りつつあります。

原因は古紙価格の急落です。再生工場が少ないのに、古紙の量は増える一方。古紙は余り、自治体は業者からの買い取り価格を下げたのです。そのため、回収しても、業者にとっては、赤字が膨らむ一方。保管費用を浮かすために輸出までしている現状です。国がもっと再生工場を造り、リサイクルに力を貸せば、このようなことは起きないはず。環境問題はあまりにも大きな問題であるために、国家の力なしでは、国民の理解や活動がいくらあっても前進しません。国家に、責任を持って取り組んでほしいと思います。

### おわりに

「ディベートの進め方」では音声、論理性、話す英語、「Written Report」では書く英語、「応用英作文」ではテーマに即した応用発展英作文の構成に留意した。生徒の「話す英語」「書く英語」には誤りが多く見られるが、ディベートで養った自己発表能力と問題意識を持ちながら、積極的に英語表現力を高めようとする意欲が感じられた。

めざすものは、(ソロプチミスト・ユース・フォーラム参加も含めて)よりコミュニケーションな英語の運用能力の育成である。オーラル・コミュニケーション A, B, C を遊離、独立した科目としてではなく、英語 I, II の中に組み込んで、総合的、統合的な英語学習のあり方を模索しながら、国際的視野を持った生徒達をより多く取り込んでいきたい。

## 資料

(英文, 原文のまま。)

Lately I often hear about the environmental descriptions. It sticks to our ordinary life and so it's more harder to solve. But at the same time, we can say that it's a very serious problem. Well, today, I would like to share my thoughts of ecoactivities.

I had a chance to live in the United States for 5 years when I was very young. When I came back to Japan, I saw a strange truck that was full of old magazines and newspapers, running all over the neighborhood in Numazu. Soon, I knew that this truck was called "Chirigami Koukansha" which meant "A paper recycler's pickup truck." It came every Sunday with its peculiar announce. It collected our old magazines and newspapers, and exchanged them for toilet paper. Though I was very young, I knew that the waste materials were going to be recycled. So I never threw them away as garbage. People in the neighborhood were cooperating in collecting them, too.

After I moved to Mishima, the Chirigami Koukansha still came around the neighborhood with its peculiar announce. As in Numazu, people were cooperating in collecting the magazines and so on.

I think the Chirigami Koukan is a wonderful Japanese culture. Even in the dictionary, a word that means "Chirigami Koukan" can't be seen. There is no word that is exactly translated into English. We have to say, "The collector in exchanging for toilet paper." In short, it means that there isn't any system for Chirigami Koukan in America and other English speaking countries. We Japanese can be proud of this!

Many people are grappling in Chirigami Koukan since they can exchange things which are as same as trash for toilet paper. The perceptivity of a profit, the egoism, is making them to do so. Though in anyway, it is good to take part in ecoactivities.

But recently the Chirigami Koukan is being extincted.

I rarely see the Chirigami Koukansha running around. I had been feeling strange about this. Finally one day, I found out the reason on TV. It was that there were so much waste material that the recycle traders couldn't dispose them. The traders said that they are at a loss for the waste materials' depository. To my surprise, they were even exporting the waste materials to Taiwan in order to cover the deficit from keeping them. No matter the old magazines and newspapers are collected, they can't be recycled. The program was also telling that in some areas in Tokyo, the Chirigami Koukan is completely stopped and people are throwing the books just like garbage. At the end of it, it is said that this was caused by the unprepared national measures.

I was very accent. I really think that, in Japan, there are many ecoactivities among grassroots, but there are none national measures against the environmental description which have spread through out the land. I do hear that the environment is moving for environmental descriptions. However, I only hear that the environment has decided numerically aims. I'm sure that this is making Japan a developing country in ecoactivities. Although there are many grassroot movements there isn't any national measure.

In countries such as England and Germany, the deposit system is filtered into the nations. The system is practiced all over the country and the nations are grappling. I feel that the power of the state is need to solve the environmental descriptions. The government has a duty to make the country comfortable for the nations. In the case of the Chirigami Koukan, I think that government must keep the waste materials and it should make more facilities.

We all have to move for environmental safeguards. But as the problem is so big, I really feel that the help of the government is needed. I hope that Japan will be more developed in ecoactivities.



共同研究

# 高校生の文法力を伸ばす指導法

## ——Output Hypothesis をふまえて

共同研究者・協力者:

ACROSS (Association of English Teachers for Cross-Cultural Communication) 会員ほか (後掲)

代表者: 京都府立商業高等学校教諭

山田 昌子

資料: p. 66-p. 68

### 1 はじめに——実践研究の目的と主な内容

コミュニケーションの手段としての英語運用能力 (Communicative Competence; cf. Canale & Swain, 1980; Canale, 1983) を伸ばすためには、学習者の「知識としての文法力」(Declarative Knowledge)ではなく、「使うための文法力」(Procedural Knowledge)の開発が不可欠であることはたびたび指摘されている(e.g. Ellis, 1994)。しかし、いまだに「文法・訳読(Grammar-Translation)」を主なメソッドとする日本の高校英語教育界にあっては、「使うための文法力」の開発が広く実践されているとは言いがたい。日本の高校における英語の授業で文法指導を行う場合、ターゲットとなる文法項目やそれを含む表現を、教師がリスニングなどの手段で学習者に input することはあっても、学習者自身が意図する意味を、それに相応しい文法的形式(form)を確認した上で、英語で発話したり作文したり(output)する機会はあまり与えられていない。

こうした現状を改善するための方法の一つとして、学習者に input の機会のみならず、output の機会をも与えることにより、文法項目の定着をはかるとする、Swain(1985)の Output Hypothesis は、魅力的に思える。Swain は、コミュニケーションに支障が生じた場合、学習者が、外部からのフィードバックにより、あるいは自分自身で気づいて、output をよりターゲットに近い形に改編する(Comprehensible Output)プロセスが、「使うための文法力」の育成につながっていると主張する。

先行研究によると、この仮説は、英語を第一言語とするフランス語学習者(Immersion Program)

などには有効であったとされる。しかし、日本語を母国語とする EFL(English as a Foreign Language)学習者については、この仮説が有効であるのかどうかは、十分検証されていない。

本研究では、日本の高校で Output Hypothesis に基づく実践授業を行って、その授業が学習者のターゲットとなる文法項目の学習に、どのような影響を及ぼすのかを検証する。また、学習者に Swain の言う 'Comprehensible Output' (Pushed Output)を行わせる授業が、どのような文法項目の指導に適しているのかを具体的に検討するとともに、日本の高校の授業において Output Hypothesis に基づいて「コミュニケーション文法指導」を行う場合、どのような点に留意すべきかについての実践的示唆を得ることも、本研究のねらいである。

すなわち、本研究の目的は以下の3点である。

1. EFL 学習者に、Output Hypothesis に基づき、Comprehensible Output の機会を与えることは、acquisition、すなわち学習者の文法的知識 (Grammatical Competence)の改善につながるのかどうかを検証する。
2. Comprehensible Output は、どのような文法項目の学習に適しているのかを検証する。  
また、
3. 日本の高等学校において、Output Hypothesis に基づいた「コミュニケーション文法指導」を行う場合の実践的示唆を得る。

### 2 先行研究

アメリカ、イギリスを中心とする ESL(English as a Second Language)における教授理論および教室実践では、1980年代より、Communicative

Language Teaching (CLT) が主流となり (cf. Brumfit. 1984; Savignon. 1991; Richards & Rodgers. 1986), 文法的形式(form)より意味・内容(meaning)に重点をおいた語学教育がなされてきた。しかし, 近年, CLT の有効性が検討される中で, 再び form への関心が高まり, Consciousness-Raising (意識づけ) によるコミュニカティブな文法指導 (focus on form) が脚光を浴びつつある (cf. Celce-Murcia. 1991; Fotos. 1993; VanPattern. 1988; Williams. 1995)。

一方, EFL における教室実践でも, ESL と同様に, 1980 年代より CLT の導入が図られてきたが (cf. Prabhu. 1987), 東アジアでは, CLT に対する教師, 学習者の心理的抵抗が見られる (cf. Burnary & Sun. 1989; Tsui. 1996)。特に日本の高校における英語教育においては, 依然として「文法・訳読」(cf. Gorsuch. 1997; Hino. 1988) が 1980-90 年代を通して主流であり, 「知識としての文法」指導にのみ重点がおかれてきた。

近年, ALT (Assistant Language Teacher) との team-teaching の機会の増加, Oral Communication の導入などと, 遅蒔きながら CLT への移行も一部に見られる (cf. 大江, 他. 1996; 諏訪部, 望月, 白畑. 1997) が, コミュニカティブな授業に「使うための文法」指導をどのように取り入れるかが, 今後の課題と言える。

Swain の Output Hypothesis は, コミュニカティブな文法指導の実践という, 日本の高校英語教育の今後の課題にとって, 有益なものと思われる。

以下, 本章において, 1. Output Hypothesis を概説し, 2. 最近に至る Output Hypothesis 研究例の主なものを概観する。

## 2.1 Output Hypothesis

Swain (1985; 1993; 1995) は, カナダにおけるフランス語の Immersion Program 研究の成果をふまえて, Output Hypothesis を提唱した。Output Hypothesis は, Krashen (1982/1987) による Input Hypothesis を補完するものである。すなわち, Krashen の言う「学習者が現在の自分の知識を少しだけ上回る構造を含むインプット (Comprehensible Input) を理解したときに言語学習 (acquisition) が起こる」(p. 21) という, Comprehensible Input のみが学習者に提供される学習環境では, 意味の理解に重点がおかれ, 形式への意識が二義的になるため, 学習者の文法的な正確さ (accura-

cy) の発達が不十分となる。Swain は, これを補うためには, Comprehensible Input だけでなく, Comprehensible Output の機会をも併せて提供する必要があるとする。

Comprehensible Output とは, 対話者にとって理解可能 (Comprehensible) となるよう学習者が努力して行う production (つまり, Pushed Output) のことであり, 学習者の言語上のレパートリーを拡大するものである。

Swain (1985) は Comprehensible Output の機能として, 次の三つをあげている。

1. 文脈化され, しかるべき意味を持つ言語の使用機会の提供,
2. 習得しようとする言語に関するさまざまな仮説を試す機会の提供, そして,
3. 学習者が, 言語を単に語彙として分析するばかりではなく, 統語ルールの見地から分析する機会の提供。(p. 252)

Output Hypothesis に関して, Ellis (1990) が「[書くことと話すことを含めた] Production が言語習得を促進するのは, 学習者が [状況に押されて (pushed)] 努力する形でそれを行うからであり, 単に話す機会を提供するだけでは充分とは言えない (p. 118)」と指摘していることは注目に値する。

## 2.2 Output Hypothesis 研究の推移

しかし, こうした Comprehensible Output (Pushed Output) の機会が, 学習者の第二言語習得に必要であるという Output Hypothesis の主張が, 実際に教室で指導にかかわる EFL/ESL 教師にとって, 直感的に了解しうるものである一方, この仮説を検証する研究には, 直接的に Comprehensible Output と言語習得との関係を実証するものは少なく, 間接的に因果関係を示唆するにとどまるものが多い (Ellis. 1994. p. 282)。その理由として, acquisition をいかに operationalize するかという研究方法論上の課題が, 大きな問題としてある (Ellis. 1994; Swain. 1995)。

また, 直接的に Comprehensible Output と言語習得との関係を実証しようとする研究は, Long (1983) の Interaction Hypothesis に基づく立場からなされている場合が多い (i.e., Nobuyoshi & Ellis. 1993; Lynch. 1997; Pica, Holliday, Lewis, & Morgenthaler. 1989; Ushimaru. 1992; Van

den Branden. 1997)。すなわち、Pushed Output を negotiation of meaning のための interaction により生成された場合に限定して行われた研究が主流を占めている。

例えば、Pica et al.(1989)は、task type の違いによって、NS(native speaker)との negotiation を通して生成される学習者の output の質を検証し、その範囲における Output Hypothesis の有効性を主張するとともに、clarification request が task の type にかかわらず、学習者の Comprehensible Output の生成を補助するものであるとする。

Nobuyoshi & Ellis (1993) は、negotiation strategies の中でも clarification request が教師によって行われた時、学習者の output、および時間をおいての学習効果(Delayed Effect: Ellis, 1993<sup>1)</sup>; Lightbown, 1985; Seliger, 1979) に、どのように影響するのかを検証し、一定の効果があったとする。

Nobuyoshi & Ellis(1993)において注目すべき点は、Output Hypothesis に基づく授業が、時間をおいての学習効果につながっているという結果である。学習者の Interlanguage の発達段階はそれぞれに異なるため、授業の効果がターゲット項目の acquisition として、その場で現れる場合もあるし、時期をおいて現れる場合もあるとする見解は、授業と語学学習との関係を、考察する基礎として興味深い。

しかし、これらの研究は、対話者がコミュニケーションに支障を感じることによって、学習者と negotiation としての interaction を行い、その結果、学習者がオリジナルな output を修正し、再度 output (i.e., Modified Output)を行う形式の実験となっている。つまり、こうした一連の研究では、Pushed Output とは、対話者からの(外部からの)フィードバックに応える形で学習者が生成する Modified Output のことを意味している。

最近の研究例では、Van den Branden(1997)による、対話者からの negative feedback が、オランダ語を学ぶ子供たちによる Modified Output に影響を与え、単語の習得にも Delayed Effect を及ぼしたとする研究がある。Van den Branden はこの成果をふまえ、“Output Hypothesis”という名称を、“Negotiated Output Hypothesis”または“Pushed Output Hypothesis”(p. 630)に改称すべきだとさえ主張している。

一方、Pushed Output を、対話者との negotia-

tion(interaction)の結果である Modified Output としない研究の例として、Swain & Lapkin (1995)がある。カナダにおける Immersion Program の学習者が、フランス語で作文を行う際に、その思考過程を Think Aloud 方式で語らせ記録したデータから、対話者からのフィードバック(External Feedback)によらず、学習者自身によるフィードバック(Internal Feedback)により Pushed Output (Modified Output)が成立し、それが acquisition につながることを立証しようとする試みである。

Swain & Lapkin(1995)によると、対話者からの直接・間接のフィードバックがなくても、学習者が output する際に何らかの支障を感じ、自己の言語知識にギャップがあることに気づく(つまり、Internal Feedback)こともありうる。

The ‘output hypothesis’ (stripped to its bare bones) is that even without implicit or explicit feedback provided from an interlocutor about the learners’ output, learners may still, on occasion, notice a gap in their own knowledge when they encounter a problem in trying to produce the L2 (p. 373).

しかし、この研究に関しても、学習者が自分の知識のギャップに気づき、その Internal Feedback により、output を修正するプロセスの検証は行われても、そのプロセスが acquisition につながっているのかどうかに関しては、Ellis(1994)による前掲の指摘のように、間接的であると言わざるを得ない。

### 3 研究

#### 3.1 共同研究

本研究は、中学、高校の英語教師による研究会、ACROSS (Association of English Teachers for Cross-Cultural Communication)による共同研究である。

#### 3.2 基本的考え方

##### 3.2.1 Input と Output

本研究では、学習者にターゲットとなる文法項目を含む input (listening)を提供し、その後その文法項目を含む output(writing)の機会を与える。そのとき学習者がその文法項目に関する自己の言語知識に、ギャップのあることに気づき、自身で Internal Feedback を行う結果、よりターゲット

に近い Modified Output を生成することができるか、また、その結果、学習者のその文法項目に関する知識の改善、つまり acquisition が起こるのかを検証しようとするものである。

3.2.2 Internal Feedback

本研究では、「実践授業」を日本の高校における実際の授業形態に近い形式で行い、より実践的な示唆を得るため、External Feedback ではなく、Internal Feedback による Modified Output の機会を与えるデザインとした。つまり、日本の高校における英語授業の一般的状況として、学習者(高校生)に対話者(JTE, ALT または他の高校生)と negotiation を行わせることは、極めて困難であると言わざるを得ない。それは、日本の高校生が英語によるコミュニケーションに不慣れであるばかりではなく、negotiation の持つ社会言語学的傾向が日本の文化、特に教育文化に不適合であるからである(Ellis. 1991; Holliday. 1994a; 1994b; Johnson. 1995; Shiozawa & Simmons. 1993)。

3.2.3 文法項目の選択基準

「実践授業」で使用される文法項目の選択は、非常に重要ではあるが、先行研究では、こうした実践における項目の選択基準について触れているものが少ない。

Swain & Lapkin (1995)は、Immersion Program における学習者の自然的な output を記述的に記録したものであるし、Pica et al.(1989)は、文法項目を特に限定していない。Nobuyoshi & Ellis (1993)は、過去形のみを取り上げている。

SLA (Second Language Acquisition)一般の観点から、指導に適した文法項目の研究は行われているが、体系的な成果はいまだなく(cf. Ellis. 1993; Harley. 1993; Pica. 1994)、本研究の趣旨に合致したものは少ない。

従って、本研究の文法項目を、

- (1) Ellis(1990)における Output Hypothesis は新出項目ではなく、既習項目の指導に適しているとする指摘(p. 119),
- (2) Pica(1994)の言う Form-function Mapping(形式と用途の対応)が明確で「学びやすい」項目(p. 66),
- (3) listening による input を用いるため、Dulay, Burt, & Krashen(1982)の言う input における saliency(顕著さ)(pp. 32-33),

の3点を選択基準とした。これらの基準をもとに、日本の高校生に定着が難しいと思われる文法項目の中から、共同研究者が、顧問、特別顧問と協議の上で選択した。

3.2.4 教室実践共同研究の必要性

英語教育・学習における理論と実践の乖離は、しばしば指摘されている(cf. Clark. 1994; Gaies. 1991; Nunan, 1989)。研究者と教師がそれぞれの立場で孤立し、意見交換は少なく、コミュニケーションは一方通行である。そこから生まれる研究も実践も、学習者に有益なものとはなりにくい。そうした不幸な状態を克服する一つの方法は、教師が自分自身の教室において、実践研究を行って、研究者に教育現場からのフィードバックをし、理論構築の方向性を指示することであるという指摘も多い(cf. Ellis. 1997; Freeman & Richards. 1996; Nunan & Lamb. 1996; Richards & Lockhart. 1994)。

本研究は、こうした指摘に答えるものとして、教師と研究者が共同で研究のデザインをし、教師自身が各自の教室で、できるだけ通常授業に近い環境で実践授業を行った。これにより、Output Hypothesis の教育現場における有効性を検証し、その結果を、この理論的仮説の研究を今後どのような方向で進めるべきかについての示唆としたい。

3.3 対象学習者

本研究は、ACROSS 会員の勤務する大阪・兵庫・東京・埼玉・富山の5都府県の全日制公立および私立高校(1・3学年)の普通科および商業科7クラス(商業高校については、国際経済科)の生徒、計260名(男子95名、女子165名)を対象に行った(表1)。

対象学習者の主な進路希望先は、文系、理系、看護系への進学や就職等、多岐にわたり、任意抽出ながら、バラエティに富んでいる。

表1: 対象学習者クラス

	地区	全日制	科	学年	人数	男子	女子	科目(単位数)
1	大阪	公立	商業	3	30	0	30	Writing(3)
2	兵庫	私立	普通	1	29	0	29	Reading(3)
3	兵庫	私立	普通	1	43	0	43	Reading(3)
4	埼玉	公立	普通	3	37	37	0	Reading(4)
5	東京	公立	普通	1	41	19	22	OCB(2)
6	東京	公立	普通	1	40	24	16	OCB(2)
7	富山	公立	普通	1	40	15	25	英語I(4)

3.4 研究期間

研究期間は、1997年9月から12月までの4か月間。実践授業回数は6回(うち3回分を本研究のデータとした)<sup>2)</sup>。実践授業の前に Pre-Test を、直後に Post Test 1, その後 Post Test 2 を実施した。各テストの間隔は約3週間とした。

3.5 研究の概要

3.5.1 実践授業とテスト

実践授業は授業形式で、ターゲットになる文法項目を含んだ会話のテープを学習者に聞かせ、英語による内容理解チェック(Comp.)をした後、テープの内容を日本語(Control Group)または英語(Experiment Group)で要約させた。3種類のテスト(Pre-Test, Post Test 1, Post Test 2)において、ターゲットになる文法項目の正答率に変化があるかどうかを、両グループで比較し分析を行った。また、Pre-Testの正答率を100とした場合のPost Test 1およびPost Test 2の正答率を「Gain率」として計算し、実践授業のターゲット文法項目への影響を、より明確にし把握することとした。

3.5.2 学習者のグループ分け

各クラスの生徒を、無作為抽出により2グループに分けた。グループA(Control Group)は、テープによりinputを行った後、テープ内容を日本語で要約させ、グループB(Experiment Group)は、同様のinputの後、英語によるoutput(内容の要約)の機会を与えた。

3.5.3 ターゲット文法項目

日本の高校生が不得意とする文法項目の中から、前述の3基準に基づいて取り上げた内容は、表2のとおりである。

表2: ターゲット文法項目

Lesson 1	分詞	主格補語になる場合の現在分詞と過去分詞の使い分け
Lesson 2	前置詞	時間を表す前置詞 at と by の使い分け
Lesson 3	語順	間接疑問文における疑問詞以下の語順

各レッスンのターゲット文法項目はひとつとした。

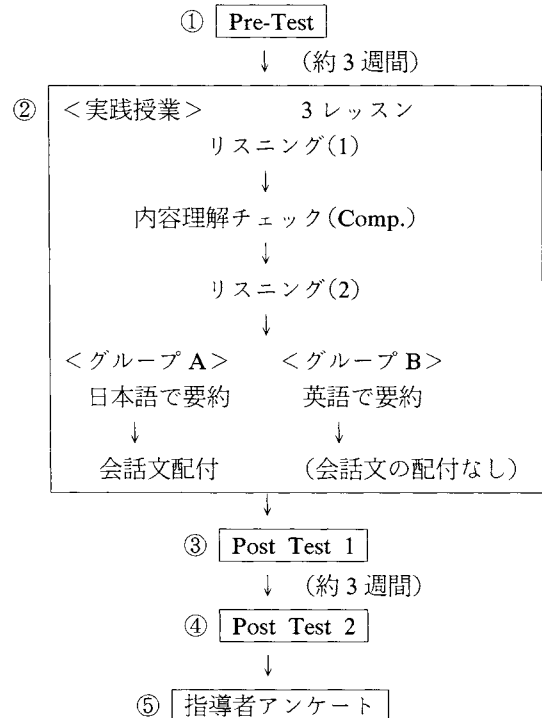
3.5.4 提示する会話文

実践授業で使うリスニングテープは、会話文とし、それぞれの会話文の中に、同じターゲット文

法項目が3か所以上含まれるように作成した。会話文のトピックは、高校生に身近なもの(例: プリントクラブ)を選び、興味を持たせると同時に、文化的スキーマがないために内容理解に支障をきたすことがないように工夫をした。この会話文は、NS(男女各1名、計2名のアメリカ人ALT)が録音した。

3.6 研究の手順

研究の手順は以下のとおりである。



3.6.1 Pre-Test

実践授業の約3週間前に、各レッスンのターゲット文法項目5問、計15問を含む、50問から成る Multiple-Choice Questions による Pre-Test (資料1)を実施した。(採点は指導者が行った。)ターゲット以外の項目も含めるのは、学習者の意識がターゲットだけに向かうことを避けるためである。

3.6.2 実践授業

各学校で、手順を示すスクリプトに基づいて以下のような授業を行った。スクリプトはできるだけ詳細なものとし、各指導者によって指示の違いや指導技術の差が出ないように留意した。

- a. 語(句)の導入: 指導者が、資料2を利用して、導入、語(句)を紹介。

- b. リスニング(1): 指導者がリスニングテープ(資料3)を聞かせる。学習者はメモを取りながら内容理解に努める。
- c. 内容理解チェック: True or False Questions または Multiple-Choice Questions (資料4)による内容理解チェック(Comp.)を実施。解答は、指導者が黒板に書き、学習者が各自で採点して提出させる形式とした。
- d. リスニング(2): リスニングテープを再度聞かせた。(指導者が必要と判断した場合は数回。)
- e. 要約:
  - ・グループ B(Experiment Group)の学習者には、会話の内容を英語で要約させた。文法や語法はできるだけ適切なものとなるよう指示した(資料5)。
  - ・グループ A(Control Group)の学習者には、同様の要約を日本語で行わせた(資料6)。
  - ・両グループとも、要約はボールペン、ペン等鉛筆以外の筆記具で書かせ、文章を訂正した場合にはその経過が分かる形式とした。また辞書の使用は認めなかった。
  - ・要約開始約5分後に、グループ A のみに、会話文のスク립ト(資料3)を配布し、各自手直しさせた。(計、約10分)
  - ・指導者はグループ A、Bともに、各課題が十分できたかどうかを確認の後、要約を回収。
- f. 回収: 実践授業終了後、すべてのハンドアウトを回収し、データ分析の参考にした。
- g. 実践授業に関する質問: 実践授業実施後、指導者は、英語や内容についての説明は一切せず、学習者から質問が出ても、Post Test 2の終了後まで待たせることとした。(Post Tests 1 & 2で実践授業の効果を正確に計る必要性から、このような措置としたが、実際の授業の形式で実践授業を行ったため、実施後のアンケートで、指導者および学習者から不満の声があった。)<sup>3)</sup>

### 3.6.3 Post Test 1

各実践授業終了直後、AB両グループを対象に、ターゲット文法項目5問を含む全10問の Multiple-Choice Questions による Post Test 1(資料7)を実施した。(採点は指導者が行った。)

### 3.6.4 Post Test 2

全実践授業(Lesson 1~3)終了の約3週間後、

Pre-Testと同様の形式でターゲット文法項目各5問、計15問を含む全50問の Multiple-Choice Questions による Post Test 2(資料8)を実施した。(採点は指導者が行った。)

### 3.6.5 指導者アンケート

Post Test 2終了後、実践授業の指導者(5名)に対して、記述形式のアンケート(資料9)を実施。授業実施時に気づいた点、指導者自身の感想、学習者の反応、今後このような形式の授業を行う場合の改善点などを、レポートしてもらった。

## 3.7 各テスト結果の予測

各テストに表れる実践授業の影響は、表3のようなものと考えられる。

表3: 各テスト結果の予測

Test	予 測
1 Pre-Test	実践授業前のPre-Testでは、AB両グループともほぼ同様の正答率になる(任意抽出)。
2 Comp.	実践授業中、英語または日本語でのoutputをさせる前に行う内容理解チェックであるため、Pre-Testと同様、ABグループともほぼ同じ正答率になる。
3 Post Test 1	実践授業直後に行うため、その影響が最も鮮明に出る。すなわち、正答率では、Bグループ(英語)がAグループ(日本語)を上回り、Pre-Testの正答率からの変化を示すGain率も、Bグループが高い。
4 Post Test 2	実践授業3週間後に行うため、その影響はやや薄れる(正答率、Gain率ともにPost Test 1に比べて下がる)が、グループ別にはBグループが、正答率、Gain率とも、Aグループに比して高い。

また、Bグループの学習者全員が、英語の要約でターゲット文法項目を正しくoutputできるとは予測できないが、リスニングの内容理解が高ければ、inputが引き金になって高い率でoutputが行われると考えられる。正しくoutputできた学習者(BO)に関しては、Post Test 1およびPost Test 2の正答率およびGain率が、Bグループの他の学習者およびAグループの学習者と比べて高いと予測される。

## 4 実施結果の分析と考察

### 4.1 実践授業の実施状況

#### 4.1.1 実践授業の参加者数と参加率

実践授業へのクラス別の参加状況は、表4のとおりである。全体として、在籍者に対する参加者

の割合が92.1%で、通常授業の出席率と同様と考えられる。クラス別に見ると、クラスAの参加率が通算で78.4%とやや低いのが目立つ程度で、各クラスともほぼ9割以上の参加率であった。その他、「指導者アンケート」(資料9)にも、実施上の問題点は特に述べられていない。

表4: クラス別実践授業の参加者数と参加率

クラス	在籍数	参加者数(人) / 参加率(%)							
		Lesson 1		Lesson 2		Lesson 3		TOTAL	
		No.	%	No.	%	No.	%	%	
A	37	30	81.1	28	75.7	29	78.4	78.4	
B	30	30	100.0	24	80.0	29	96.7	92.2	
C	40	40	100.0	39	97.5	38	95.0	97.5	
D	29	24	82.8	25	86.2	26	89.7	86.2	
E	43	41	95.3	42	97.7	42	97.7	96.9	
F	41	40	97.6	40	97.6	40	97.6	97.6	
G	40	37	92.5	37	92.5	37	92.5	92.5	
合計	260	242	93.1	235	90.4	241	92.7	92.1	

#### 4.1.2 グループ別参加者とBO数

グループ別参加者数と、BO数の、クラス別レッスン別の集計は、表5のとおりである。ABのグループ別参加者数は、各クラス、各レッスンで若干のばらつきはあるが、全体としてはほぼ同数であったと言える。BO数は、レッスンごとの変動が大きく、BO数の割合、つまりBO率は、全体として62.0%(Lesson 1)、87.5%(Lesson 2)、14.8%(Lesson 3)となっている。特に、Lesson 3(語順)のBO数(122名中、18名)の低さが顕著である。

## 4.2 テスト結果の分析

### 4.2.1 Pre-Testの正答率

各レッスンに含まれるターゲット文法項目に関するPre-Testの正答率について、AB両グループ間の比較、およびAB両グループとBOとの比較を行う(次ページ表6「テスト結果一覧表」参照)。

- 予想されたとおり、各レッスンのターゲット文法項目に関するPre-Testの正答率について、AB両グループ間に目立った差は見られない。
- 各クラス間では、学習者の習熟度の差によりばらつきが見られるが、各レッスンごとの正答率の上下は、各クラスの習熟度にはほぼ対応している。
- Lesson 1(分詞)の文法項目に関して、AB両グループ間でやや目立つ差異が見られる(グループBが低い)。

表5: グループ別参加者数とBO数

Class	Group	Lesson 1		Lesson 2		Lesson 3	
		No.	BO%	No.	BO%	No.	BO%
A	A	16		14		16	
	B	14		14		13	
	BO	8	57.1	12	85.7	2	15.4
	TOTAL	30		28		29	
B	A	15		11		14	
	B	15		13		15	
	BO	11	73.3	7	53.8	5	33.3
	TOTAL	30		24		29	
C	A	20		20		19	
	B	20		19		19	
	BO	11	55.0	19	100.0	2	10.5
	TOTAL	40		39		38	
D	A	12		12		12	
	B	12		13		14	
	BO	9	75.0	13	100.0	2	14.3
	TOTAL	24		25		26	
E	A	20		20		20	
	B	21		22		22	
	BO	17	81.0	21	95.5	2	9.1
	TOTAL	41		42		42	
F	A	21		21		21	
	B	19		19		19	
	BO	8	42.1	18	94.7	2	10.5
	TOTAL	40		40		40	
G	A	17		17		17	
	B	20		20		20	
	BO	11	55.0	15	75.0	3	15.0
	TOTAL	37		37		37	
TOTAL	A	121		115		119	
	B	121		120		122	
	BO	75	62.0	105	87.5	18	14.8
	TOTAL	242		235		241	

グループBが低い)。

- BOのPre-Testの正答率は、Lesson 1(分詞)およびLesson 2(前置詞)に関しては、ほぼ平均的と言えるが、Lesson 3(語順)においては、Bグループ全体(48.28%)と比較しても、Aグループ(48.57%)との比較においても、顕著に高い(64.56%)と言える。

### 4.2.2 内容理解チェック(Comp.)の正答率

各レッスンでのリスニングによるinputに関する内容理解チェックの正答率について、AB両グループ間の比較、およびAB両グループとBOとの比較を行う(表6参照)。

- 予測されたとおり、各レッスンでのリスニン

表 6: テスト結果一覧表

CLASS	GROUP	Lesson 1						Lesson 2						Lesson 3					
		Pre. Total	No.	Comp.	Pre. Items	Post 1	Post 2	Pre. Total	No.	Comp.	Pre. Items	Post 1	Post 2	Pre. Total	NO.	Comp.	Pre. Items	Post 1	Post 2
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
A	A	49.80	16	80.00	56.00	68.00	62.00	52.80	14	70.00	44.00	52.00	52.00	49.80	16	61.67	52.00	56.00	54.00
	B	48.60	14	62.90	46.00	60.00	56.00	48.60	14	65.71	46.00	46.00	54.00	48.40	13	75.00	44.00	64.00	54.00
	BO	58.20	8	64.29	60.00	72.00	72.00	52.20	12	71.43	50.00	50.00	54.00	85.00	2	66.67	80.00	90.00	80.00
	Total	49.24	30	72.02	51.33	64.27	59.20	50.70	28	67.86	45.00	49.00	53.00	48.51	29	67.65	48.41	59.59	54.00
B	A	43.20	15	81.40	50.00	70.00	62.00	41.00	11	60.00	36.00	38.00	42.00	43.80	14	61.67	50.00	58.00	48.00
	B	42.80	15	77.10	54.00	66.00	64.00	43.00	13	70.00	32.00	52.00	40.00	42.80	15	76.70	36.00	44.00	38.00
	BO	42.80	11	76.57	58.00	66.00	74.00	43.20	7	79.57	32.00	62.00	52.00	46.80	5	86.67	52.00	60.00	36.00
	Total	43.00	30	79.25	52.00	68.00	63.00	42.08	24	65.42	33.83	45.58	40.92	43.28	29	69.44	42.76	50.76	42.83
C	A	38.80	20	71.40	56.00	62.00	60.00	38.80	20	71.43	36.00	50.00	48.00	39.00	19	61.67	30.00	44.00	54.00
	B	40.60	20	72.90	56.00	66.00	56.00	40.40	19	74.29	30.00	56.00	72.00	40.40	19	58.33	44.00	48.00	52.00
	BO	40.80	11	72.71	50.00	70.00	56.00	40.40	19	74.43	30.00	56.00	72.00	54.00	2	75.00	80.00	90.00	90.00
	Total	39.70	40	72.15	56.00	64.00	58.00	39.58	39	72.82	33.08	52.92	59.69	39.70	38	60.00	37.00	46.00	53.00
D	A	47.00	12	78.60	76.00	78.00	78.00	47.00	12	78.57	36.00	48.00	54.00	47.00	12	75.00	58.00	72.00	62.00
	B	49.80	12	84.30	58.00	84.00	84.00	47.60	13	74.29	44.00	50.00	46.00	47.80	14	70.00	60.00	56.00	62.00
	BO	52.00	9	84.14	58.00	84.00	84.00	47.60	13	73.57	44.00	50.00	46.00	61.00	2	75.00	80.00	80.00	80.00
	Total	48.40	24	81.45	67.00	81.00	81.00	47.31	25	76.34	40.16	49.04	49.84	47.43	26	72.31	59.08	63.38	62.00
E	A	47.80	20	75.70	66.00	64.00	68.00	47.80	20	80.00	44.00	58.00	50.00	47.80	20	75.00	62.00	70.00	72.00
	B	47.20	21	70.00	56.00	70.00	66.00	46.40	22	77.14	40.00	60.00	60.00	46.40	22	66.67	58.00	58.00	64.00
	BO	48.40	17	73.14	58.00	68.00	68.00	46.80	21	77.57	40.00	62.00	64.00	59.00	2	83.33	70.00	100.00	100.00
	Total	47.49	41	72.78	60.88	67.07	66.98	47.07	42	78.50	41.90	59.05	55.24	47.07	42	70.64	59.90	63.71	67.81
F	A	38.00	21	70.00	44.00	56.00	62.00	38.00	21	75.71	22.00	46.00	48.00	38.00	21	66.67	36.00	52.00	54.00
	B	43.60	19	74.30	44.00	56.00	72.00	43.60	19	72.86	32.00	52.00	50.00	43.60	19	76.67	54.00	62.00	64.00
	BO	43.60	8	76.86	37.60	55.00	70.00	44.00	18	71.43	32.00	52.00	50.00	47.00	2	75.00	60.00	60.00	80.00
	Total	40.66	40	72.04	44.00	56.00	66.75	40.66	40	74.36	26.75	48.85	48.95	40.66	40	71.42	44.55	56.75	58.75
G	A	42.40	17	75.70	60.00	48.00	64.00	42.40	17	74.29	48.00	56.00	52.00	42.40	17	66.67	58.00	56.00	58.00
	B	37.40	20	71.40	40.00	50.00	52.00	37.40	20	77.14	38.00	50.00	52.00	37.40	20	58.33	40.00	42.00	54.00
	BO	34.40	11	70.14	47.20	51.00	51.00	38.60	15	80.00	38.00	56.00	56.00	46.60	3	55.00	54.00	54.00	60.00
	Total	39.70	37	73.38	49.19	49.08	57.51	39.70	37	75.83	42.59	52.76	52.00	39.70	37	60.53	48.27	48.43	55.84
Total	A	43.47	121	75.56	57.37	62.69	64.53	43.52	115	73.60	37.58	50.43	49.48	43.61	119	66.85	48.57	57.58	57.70
	B	43.80	121	72.86	50.26	63.57	63.36	43.53	120	73.60	37.08	52.85	54.60	43.49	122	68.06	48.28	53.13	56.00
	BO	45.38	75	73.91	53.28	66.47	67.19	44.47	105	75.23	37.64	55.49	57.73	54.77	18	74.91	65.56	72.33	67.78
	Total	43.63	242	74.21	53.82	63.13	63.94	43.52	235	73.60	37.33	51.67	52.09	43.55	241	67.47	48.42	55.33	56.84

グによる input に関する正答率について、AB 両グループ間に目立った差は見られない。

- b. しかし、各レッスン間での内容理解チェックの正答率に関して、ややばらつきが見られる。Lesson 3(語順)の正答率(67.47%)が、他と比較するとやや低い(74.21%, Lesson 1; 73.60%, Lesson 2)。
- c. 各クラス間では、内容理解チェックの正答率に関して、あまりばらつきは見られない。
- d. BO の内容理解チェックの正答率は、Lesson 1(分詞)および Lesson 2(前置詞)に関しては、ほぼ平均的と言えるが、Lesson 3(語順)においては、B グループ全体(68.06%)と比較しても、A グループ(65.85%)との比較においても、やや高い(74.91%)と言える。

4.2.3 Post Test 1 の正答率および Gain 率

各レッスンで、Post Test 1 の正答率および

Gain 率について、AB 両グループ間の比較、および AB 両グループと BO との比較を行う(表 7 参照)。

- a. Lesson 1(分詞)および Lesson 2(前置詞)においては、予測されたとおり、正答率および Gain 率で、B グループが A グループをやや上回っている。しかし、Lesson 3(語順)においては、正答率および Gain 率で、B グループが A グループを下回る結果となっている。
- b. BO の Post Test 1 の正答率および Gain 率は、Lesson 1(分詞)および Lesson 2(前置詞)において、他に比してやや高いと言える。しかし、Lesson 3(語順)において、BO の正答率は B グループ全体(53.13%)と比較しても、A グループ(57.58%)の比較においても顕著に高い(72.33%)と言える。一方、BO の Lesson 3 における Gain 率は、平均的と言える。



## 4.2.4 Post Test 2の正答率およびGain率

各レッスンでのPost Test 2の正答率およびGain率について、AB両グループ間の比較、およびAB両グループとBOとの比較を行う(表7参照)。

- a. 予想に反して、AB両グループの各レッスンにおけるPost Test 2の正答率およびGain率は、Post Test 1の正答率およびGain率と同じ、もしくは上昇した。

表7: レッスン別テスト正答率とGain率

Lsn.	Group	参加生徒数計	Comp. (%)	Pre-Test (%)	Post 1 (%)	Post 2 (%)
1	A	121	75.56	57.37	62.69	64.53
			-	100	109.27*	112.48*
	B	121	72.86	50.26	63.57	63.36
			-	100	126.48	126.06
	(BO)**	75	73.91	51.24	65.72	67.11
Total	242	74.21	53.82	63.13	63.94	
			-	100	117.30	118.80
2	A	115	73.6	37.58	50.43	49.48
			-	100	134.19	131.67
	B	120	73.6	37.08	52.85	54.60
			-	100	142.53	147.25
	(BO)**	105	75.23	37.64	55.49	57.73
Total	235	73.6	37.33	51.67	52.09	
			-	100	138.41	139.54
3	A	119	66.85	48.57	57.58	57.70
			-	100	118.55	118.80
	B	122	68.06	48.28	53.13	56.00
			-	100	110.05	115.99
	(BO)**	18	74.91	64.56	72.33	67.78
Total	241	67.47	48.42	55.33	56.84	
			-	100	114.27	117.39

NOTES: 1 Pre-Testの正答率は、各レッスンごとのターゲット文法項目のみを抽出。  
2 \*はPre-Test正答率を100とした時の数字(Gain率)。  
3 (BO)\*\*はGroup Bのうちターゲット文法項目が正しくoutputできた生徒のみを抽出。

- b. AB両グループ間の比較では、Lesson 1(分詞)のGain率、Lesson 2(前置詞)の正答率およびGain率に関して、Bグループが、Aグループを若干上回っている。しかし、Lesson 1およびLesson 3(語順)の正答率と、Lesson 3のGain率では、予測に反して、AグループがBグループをやや上回る結果となった。
- c. BOはLesson 1およびLesson 2の正答率およびGain率で、Bグループ全体およびAグループをやや上回っている。Lesson 3においてBOは、正答率では他に比して顕著に高い

(67.78%)が、Gain率(104.99%)は下回っている。

## 4.3 考察

## 4.3.1 実施状況、テスト結果分析のまとめ

以上の実践授業の実施状況、テスト結果の分析を以下にまとめる。

- a. Lesson 1(分詞)およびLesson 2(前置詞)においては、Post Test 1およびPost Test 2の正答率およびGain率(Lesson 1のPost Test 2正答率を除く)で、Bグループ(英語で要約をしたグループ)がAグループ(日本語で要約をしたグループ)を、予測どおり上回った。
- b. Lesson 3(語順)のPost Test 1およびPost Test 2では、逆にAグループがBグループを、正答率、Gain率で上回った。
- c. 各レッスンにおけるPost Test 2の正答率、Gain率は、予測に反して、Post Test 1と同じ、あるいはPost Test 1より上昇した。
- d. BO(Bグループ中、各レッスンでターゲット文法項目を正しくoutputできた学習者)は、各レッスンとも、Post Test 1、Post Test 2において、正答率で、Bグループ全体、Aグループより高い。特に、Lesson 3では、正答率の高さが顕著である。
- e. Lesson 3(語順)は、他のレッスンに比べて、(1)内容理解チェックの正答率が低く、(2)BO数が極端に小さく、また、(3)その少ないBOのPre-Test、Post Test 1、Post Test 2の正答率が高い。

## 4.3.2 結論および推論

- a. Output Hypothesisに基づく文法指導の有効性  
日本の高校生を対象とした本研究の、Lesson 1およびLesson 2で使用した文法項目、すなわち「主格補語としての現在分詞、過去分詞の使い分け」および「時間を表す前置詞atとbyの使い分け」に関して、Output Hypothesisに基づいた文法指導は有効だと思われる。しかし、Lesson 3で使用した「間接疑問文における疑問詞以下の語順」の場合は、有効とは言えない。
- b. Output Hypothesisに基づく文法指導に適した文法項目

多くの研究者が指摘するように(cf. Harley. 1993), 文法指導におけるWhat(どの文法項目を)の問題は、When(どの時期に)とHow(どのよ

うな方法で)の問題に密接に結びついている。今回対象とした日本の高校生(1年生および3年生)に関して言えば、「主格補語としての現在分詞、過去分詞の使い分け」および「時間を表す前置詞 at と by の使い分け」が、Output Hypothesis に基づく文法指導に適した文法項目であると言えるだろう。どちらも、Pica(1994)の言う Form-function Mapping が明瞭で、listening による input での salience (顕著さ) (cf. Dulay, Burt. & Krashen. 1982)がある。

一方、「間接疑問文における疑問詞以下の語順」に関しては、「分詞」「前置詞」と比較して、Form-function Mapping が不明瞭と言える。そのため、input の際に、学習者が内容理解に気をとられていると、見落としがちな form である。

また、listening input における salience も、録音者が特に強調をおかない限り、他2項目と比較して低いと思われる。しかし、reading input における salience は、単語の順序は視覚的に訴えるものがあり、逆に高い可能性がある。listening のスクリプトを見る機会の与えられた、日本語で要約したグループの正答率、Gain 率が Lesson 3 で高かった原因の一つがそこにあるかと思われる。

### c. Delayed Effect と研究の実施環境

各レッスンにおける Post Test 2 の正答率、Gain 率は、予測に反して、Post Test 1 と同じ、あるいは Post Test 1 より上昇した結果から、実践授業の Delayed Effect (時間をおいての学習効果)が観察できる。通常の授業環境にできるだけ近いデザインで行った研究であるので、実践授業から Post Test 2 までの3週間の間にも、もちろん多くの英語の授業が行われ、実践授業各レッスンのターゲット文法項目が何らかの形で扱われていた可能性は大いにある。

しかし、理論の真の有効性を検証するためには、そうした要素がコントロールされた「実験室」的環境における実験のみでは不十分である。すなわち、実際の学校環境における実験が必要であり、本研究で実践授業から Post Test 2 までの3週間の間と同様の環境にあった AB 両グループの中で、英語による output の機会を持った B グループに Delayed Effect がより明瞭に表れた事実は否めない。また、文法指導がその時その場での学習者の acquisition に効果があるのではなく、後に学習者がその文法項目の acquisition ができる発展段階に達した時に、手助けとなるものであるという

Delayed Effect の考え方は、今回の研究においても再確認されるべきであろう。

### d. Output の正確さ

ターゲット文法項目を正しく output できた BO の、Post Test 1, Post Test 2 における正答率の高さは、Output Hypothesis に基づく文法指導の有効性をより強く示唆している。BO の行った英語による要約中、Internal Feedback によって見られる修正<sup>4)</sup>が観察されていることは、Initial Output→Internal Feedback→Modified Output の過程を裏づけている。しかし、Lesson 3 での BO 数が極端に少なかったことは、前述のように input の問題であると同時に、英語で要約するという task が、「間接疑問文の語順」を正確に output させるためには不十分であったと言えるのだろう。つまり、別の文法構造を使っても同様の意味が伝えられ、参加者がこのターゲット項目を回避(avoidance)しやすかったのだろう(cf. Ellis. 1994. pp. 304-305)。

## 5 今後の課題と示唆

1 Output Hypothesis 理論に基づいて Comprehensible Output の機会を与えることが学習の習得につながることは本研究において検証されたが、学習者による Internal Feedback を更に促進するための手段が必要である。

2 本研究は、日本の高等学校の一般的状況への配慮から、output の方法を writing に絞ったが、speaking による output の機会を与えた場合も、同様に効果があるのか、またどのように異なるのか、を検証する必要がある。その場合は、Internal Feedback ではなく、先行研究の多くがそうであるように、対話者による External Feedback による Pushed Output となる。

3 本研究では、ターゲット文法項目を学習者にあらかじめ明示せずに実施したが、通常授業でこの方法で文法指導をする場合、明示の方が学習者が要約する際、別の語(句)を使わずに、ターゲット文法項目を output する可能性が大きくなるのではないかと<sup>5)</sup>。

4 本研究では、学習者からの実践授業への質問を、Post Test 2 終了まで行わないデザインとしたが、このことに関して、前述のように、「授業として中途半端である」という学習者、指導者からの不満が寄せられている。しかし、この形式を通常授業で行う場合には、Post Tests 1 & 2 の正

確さに配慮する必要はないので、授業終了後、質問を受けることで授業内容の定着をも促進できることは言うまでもない。

5 指導者と学習者との人間関係、および両者のそれまでの授業のあり方が、output やターゲット文法項目の定着に大きな役割を占めていると思われる。特に、日ごろの授業のあり方と今回の実践授業の差が大きかった場合、それに対応できる指導者と学習者との人間関係がなかった場合など、各テスト結果に微妙に影響していると思われる。授業で新しい試みを行う場合は常にそうだと言えるが、学習者の心理的・物理的協力が得られなければ、成功はおぼつかない<sup>6)</sup>。

6 日本の高校生を対象とした本研究では、「主格補語になる場合の現在分詞と過去分詞の使い分け」「時間を表す前置詞 at と by の使い分け」の文法項目が、Comprehensible Output を使った文法項目に適しているかと判断したが、これ以外に、どのような文法項目が Comprehensible Output を使った指導に適しているのかを検証する必要がある。その際、今回ターゲット文法項目の選択基準として使用した：(1) 既習項目、(2) Form-function Mapping (形式と用途の対応) が明確で「学びやすい」項目、および(3) input における saliency (顕著さ) の3点は参考となる。

7 Comprehensible Output の機会に加え、どのような explicit な手法(例：日本語で文法項目を説明する、リスニング活動においてターゲット文法項目に注意が向けられるよう工夫する等)で教授すれば、学習者の「使うための文法力」を伸ばすことができるのかを研究する必要がある(cf. Doughty & Williams, 1998; Ellis, 1990; 1994; Pica, 1994)。

## 6 おわりに

本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方、また協力してくれた高校生、ご支援・ご協力をくださった諸先生方に感謝の意を表したい。また、この研究の当初から貴重なアドバイスと励ましをくださった ACROSS の特別顧問である Rod Ellis 教授と Stephen Gaies 教授に、特にお礼を申し上げたい。

校教諭) / 副会長 岡崎節子(大阪府立大冠高校教諭)、藤澤俊之(兵庫県立芦屋高校教諭) / 会員 飯田佐恵(大東市立谷川中学校教諭)、河野良子(大阪市立梅南中学校教諭)、辻岡尚子(大阪市立東商業高校教諭)、中川房代(寝屋川市立第一中学校教諭)  
 ・研究協力者(5名): 永井陽子(兵庫県/松蔭高校教諭)、大竹勇次(東京都立北園高校教諭)、斉藤澄江(埼玉県立松山高校教諭)、志村洋子(東京都立足立東高校教諭)、向茂美(富山県立福岡高校教諭)  
 ・教材作成協力者: 佐々木陀奈(京都教育大学附属高校 ALT)  
 ・テープ録音協力者(2名): Rebecca Whitmer(京都府立商業高校 ALT)、Alexander McLaren(京都府立商業高校 ALT)  
 ・統計資料協力者: 横川博一(大阪大学大学院博士課程)

## 注

1) **Delayed-effect Hypothesis:** "... grammar instruction does not cause acquisition to take place, but may facilitate it by providing the learner with a conscious understanding of grammatical constructs that can be exploited later when the learner is ready to acquire these features" (p. 3).

2) 教育的配慮をし、Lesson 1~3 の授業の後、グループを交換し、Lesson 4~6 を実施した。この時のターゲット文法項目は上記とは別のものを取り上げたが、本研究のデータとなるものは、最初の3回、Lesson 1~3 だけなので、詳細は省く。

3) クラス F、G の指導者は「やりっぱなしはどうも気分が悪かった。」と述べている。また、クラス A の学習者の感想の中に「解答して本人に正解を知らせなければ意味がないと思う。」「問題を解いた後にすぐ答え合わせがしたかった。」というものがあつた。

4)  $\text{ing}$   
 ・ベッキー ~~was~~ thought that it was interested, (it は、movie を指している)  $\text{ed}$   
 ・... so he is interesting in スピルバーグ.

5) クラス B の指導者は「こちらが特定の文法項目を意図しても明示しないので、(学習者が) plain English で答えようとする傾向はあると思う。」と述べている。

6) クラス B の指導者は、「意義を感じて熱心に取り組んでいる者も結構いた。学習者の中にはこのレッスンは勉強になるとわざわざ言いに来た者がいた。」と述べている。また、クラス D・E の指導者は、「(学習者は) テープを理解できたかどうかをチェックしては一喜一憂していました。(中略)緊張の中にも英語についているという実感をもった授業で、毎週こんな授業を受けたいという希望が寄せられたほどです。しかし『文法力の定着をはかる』という目的に沿ったものだったかどうかは疑問が残ります。このレッスンの後で、同じ文法項目をターゲットにしたレッスンを他のテープ内容で実施するなど、繰り返す必要があると思います。」と述べている。

・共同研究者: ACROSS (Association of English Teachers for Cross-Cultural Communication): 顧問 井川好二(大阪 YMCA 英語教育研究所所長) / 会長 辻莊一(大阪府立吹田高

参考文献

- \* Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Burnary, B., & Sun, Y. (1989). Chinese teachers' views of western language teaching: Context informs paradigms. *TESOL Quarterly*, 23 (2), 219-238.
- \* Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards, & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-25). London: Longman.
- \* Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- \* Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 459-480.
- \* Clarke, M. A. (1994). The dysfunctions of the theory / practice discourse. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-26.
- \* Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- \* Ellis, R. (1991). Communicative competence and the Japanese learner. *JALT Journal*, 15 (2), 103-131.
- \* Ellis, R. (1993). Grammar teaching and grammar learning. *Temple University Japan Research Studies in TESOL*, 1 (1), 3-27.
- \* Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Ellis, R. (1997). SLA and language pedagogy: An educational perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 69-92.
- \* Fotos, S. S. (1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14 (4), 385-407.
- \* Freeman, D., & Richards, J. C. (Eds.). (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Gaies, S. (1991). English language teaching in the 1990s: How will teachers fit in? *JALT Journal*, 13 (1), 7-21.
- \* Gorsuch, G. J. (1997). *Yakudoku EFL instruction in a Japanese high school classroom*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 403 754.
- \* Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), 245-259.
- \* Hino, N. (1988). Yakudoku, Japan's dominant tradition in foreign language learning. *JALT Journal*, 10 (1 & 2), 45-55.
- \* Holliday, A. (1994a). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Holliday, A. (1994b). The house of TESEP and the communicative approach: The special needs of state English language education. *ELT Journal*, 48 (1), 3-11.
- \* 伊藤和夫. (1991). 『新・英文法頻出問題演習』. 東京: 駿台文庫.
- \* Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall International. Originally, Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- \* Lightbown, P. (1985). Can language acquisition be altered by instruction? In K. Hylltenstam & M. Piennemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matter.
- \* Long, M. H. (1983b). Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4 (2), 126-141.
- \* Lynch, T. (1997). Nudge, nudge: Teacher interventions in task-based learner talk. *ELT Journal*, 51 (4), 317-325.
- \* 中右実. (1994). *REFRESH YOUR ENGLISH GRAMMAR* (リフレッシュ英文法). 東京: 数研出版.
- \* 中原道喜. (1993). 『基礎英文法問題精講』. 東京: 旺文社.
- \* Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47 (3), 203-209.
- \* Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. New York: Prentice Hall.
- \* Nunan, D., & Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher: Managing the learning process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 大江孝, 辻由希子, 松岡一郎, 中村早智子, 肥田美佐子(編). (1996). 『英語教育事典: オールラココミュニケーションの成果を問う!』. 東京: アルク.
- \* Pica, T. (1994). Questions from the language classroom: Research perspectives. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 49-79.
- \* Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, (1) 63-90.
- \* Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 『留学事典』編集部. (1986). 『TOEFL 完全模試』. 東京: アルク.
- \* Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25 (2), 261-277.
- \* Seliger, H. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13 (3), 359-369.
- \* Shiozawa, T., & Simmons, T. (1993). Methodological innovation and implementation in post-secondary language schools in Japan. *Journal of International Studies*, 12 (11), 109-139. ERIC Document Reproduction Service No. ED 380 357.
- \* 諏訪部真, 望月昭彦, 白畑知彦(編). (1997). 『小学校から大学まで英語の授業実践』. 東京: 大修館書店.
- \* Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Cambridge, MA: Newbury House.
- \* Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50 (1), 158-164.
- \* Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied linguistics*, 16 (3), 371-391.
- \* 高橋潔, 根岸雅史. (1994). 『チャート式シリーズ 基礎からの新総合問題』. 東京: 数研出版.
- \* 丹下博文. (1990). 『英語基礎力の完成』. 東京: 河合出版.
- \* Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second lan-

- guage learning. In K. M. Bailey, & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 145-167). Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 土垣曉雄. (1992). 『大学入試 入試英語の基礎点』. 東京: 語学春秋社.
- \* 土垣曉雄. (1996). 『即戦ゼミ 3 大学入試英語頻出問題総演習』. 東京: 桐原書店.
- \* Ushimaru, A. (1992). EFL learners talking to each other: Task types and the quality of output. *JALT Journal*, 14 (1), 53-66.
- \* Van den Branden, K. (1997). Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, 47 (4), 589-

636.

- \* VanPattern, B. (1988). How juries get hung: Problems with the evidence for a focus on form in teaching. *Language Learning*, 38 (2), 243-260
- \* 綿貫陽. (1996). 『精選英文法・語法問題演習』. 東京: 旺文社.
- \* Williams, J. (1995). Focus on form in communicative language teaching: Research findings and the classroom teacher. *TESOL Journal*, 4 (4), 12-16.
- \* 全商英語検定研究会. (1995). 『英語検定練習問題集1級』. 東京: 桐原書店.
- \* 全商英語検定研究会. (1995). 『英語検定練習問題集2級』. 東京: 桐原書店.

## 資料

## 資料1: &lt;Pre-Test&gt;

- I'm not used \_\_\_\_\_ in such a rude way.  
(ア) to being talked to (イ) being talked to  
(ウ) to be talked to (エ) be talked to
- Picasso was 55 \_\_\_\_\_ he finished *Guernica*.  
(ア) then (イ) finally (ウ) at last (エ) when
- \_\_\_\_\_ you like to go to see the movie tonight?  
(ア) Do (イ) Would (ウ) Can (エ) Will
- The passage you are looking for is on \_\_\_\_\_.  
(ア) ninth page (イ) nine page  
(ウ) page the ninth (エ) page nine
- Now that she's grown up, you shouldn't speak to her as if she \_\_\_\_\_ a child.  
(ア) were (イ) is (ウ) be (エ) had been
- \_\_\_\_\_ is my favorite sport.  
(ア) Base ball (イ) A baseball (ウ) The baseball  
(エ) Baseball
- Alex has always liked expensive cars, \_\_\_\_\_?  
(ア) isn't he (イ) does he (ウ) doesn't he (エ) hasn't he
- I haven't eaten \_\_\_\_\_ yet.  
(ア) anything (イ) something (ウ) nothing (エ) nearly
- Because the family is poor, the children have \_\_\_\_\_ clothes.  
(ア) a little (イ) a few (ウ) little (エ) few
- I wish I \_\_\_\_\_ more time to talk with you.  
(ア) will have (イ) have (ウ) had (エ) have had
- Mary or I \_\_\_\_\_ to go.  
(ア) is (イ) am (ウ) be (エ) are
- \_\_\_\_\_ is the writer of this novel?  
(ア) Whom do you think (イ) Do you think who  
(ウ) Do you think whom (エ) Who do you think
- Soon the time will come \_\_\_\_\_ we can enjoy space travel.  
(ア) which (イ) when (ウ) who (エ) what
- When they've come through a crisis like this, their relationship should be \_\_\_\_\_.  
(ア) stronger than never (イ) stronger than ever  
(ウ) strongest than never (エ) strongest than ever
- Can you finish it \_\_\_\_\_ tomorrow?  
(ア) on (イ) by (ウ) in (エ) till
- Karen's father was \_\_\_\_\_ at the news she got the first prize.  
(ア) excite (イ) exciting (ウ) excited (エ) to excite
- & 18. I want to get to Tokyo Disneyland \_\_\_\_\_ 11:30, because there will be a fantastic show \_\_\_\_\_ noon.  
(ア) at (イ) in (ウ) by (エ) on
- Tom, who is a lazy boy, got \_\_\_\_\_ of reading.  
(ア) bore (イ) boring (ウ) bored (エ) tiring
- I wonder why \_\_\_\_\_ so.  
(ア) did he think (イ) did he thought  
(ウ) he did think (エ) he thought
- As Bill has just left for the office, he should get there \_\_\_\_\_ 9 o'clock.  
(ア) at (イ) on (ウ) in (エ) by
- He didn't know what \_\_\_\_\_ for him.  
(ア) were they doing (イ) they were doing  
(ウ) did they doing (エ) they did doing
- A gentleman never \_\_\_\_\_ such an impolite thing.  
(ア) do (イ) does (ウ) don't (エ) doesn't
- My father never \_\_\_\_\_.  
(ア) smoke (イ) smokes (ウ) don't smoke (エ) doesn't smoke
- I couldn't make \_\_\_\_\_ in English.  
(ア) me understand (イ) me understood  
(ウ) myself understanding (エ) myself understood
- I saw him \_\_\_\_\_ the afternoon of September 1.  
(ア) in (イ) on (ウ) at (エ) from
- There's a flamenco performance \_\_\_\_\_ 12:30 that I want to see.  
(ア) at (イ) in (ウ) on (エ) by
- Have you finished \_\_\_\_\_?  
(ア) write (イ) to write (ウ) to writing (エ) writing
- They have two cats; one is white and \_\_\_\_\_ brown.  
(ア) one (イ) another (ウ) other (エ) the other
- I've started to learn English. I wish I \_\_\_\_\_ and write English.  
(ア) could read (イ) can read  
(ウ) can have read (エ) could have read
- My father never gave me \_\_\_\_\_.  
(ア) many advice (イ) much advice  
(ウ) many advices (エ) a lot of advices
- The latter half of this book is \_\_\_\_\_.  
(ア) interested (イ) interesting (ウ) to interest (エ) interest
- My grandfather \_\_\_\_\_ killed in World War II.  
(ア) had (イ) was (ウ) has been (エ) was had
- Over the last ten years, Sydney Sheldon \_\_\_\_\_ perhaps one of the best writers.  
(ア) is becoming (イ) become  
(ウ) has become (エ) had become
- What would you do if there \_\_\_\_\_ no telephone?  
(ア) is (イ) isn't (ウ) wasn't (エ) were
- Would you mind \_\_\_\_\_ me how to get to the post office?  
(ア) to tell (イ) tell (ウ) telling (エ) to telling
- Many \_\_\_\_\_ were tired.  
(ア) of the students (イ) of students  
(ウ) student (エ) the students
- All \_\_\_\_\_ like to play soccer.  
(ア) of the boys (イ) of boys (ウ) boy (エ) the boy
- He told \_\_\_\_\_ late for school.  
(ア) me to not be (イ) me not to being  
(ウ) me not to be (エ) me not being
- The population of Osaka is larger than \_\_\_\_\_.  
(ア) Kyoto (イ) of Kyoto (ウ) Kyoto's (エ) that of Kyoto
- Roller-coasters were really \_\_\_\_\_.  
(ア) to excite (イ) excited (ウ) excite (エ) exciting
- I don't know when \_\_\_\_\_ the new dress.  
(ア) did she buy (イ) she did buy  
(ウ) she bought (エ) has she bought

43. Look at the mountain \_\_\_\_\_ top is covered with snow.  
 (ア) which (イ) of which (ウ) that (エ) whose
44. Mr. Suzuki is \_\_\_\_\_ of the two teachers.  
 (ア) younger (イ) the younger  
 (ウ) youngest (エ) the youngest
45. When she came back, she was \_\_\_\_\_ to see the kitchen was a total mess.  
 (ア) shocked (イ) shocking (ウ) shock (エ) shocks
46. This alarm clock is too noisy. I wish I \_\_\_\_\_ it.  
 (ア) didn't buy (イ) hadn't bought  
 (ウ) bought (エ) had bought
47. He asked me \_\_\_\_\_.  
 (ア) when my birthday was (イ) when is your birthday  
 (ウ) when was my birthday (エ) when is my birthday
48. If I were you, I \_\_\_\_\_ up.  
 (ア) will never give (イ) would never have given  
 (ウ) never give (エ) would never give
49. Yesterday I took my son to Disneyland, as he \_\_\_\_\_ to visit it.  
 (ア) has long wanted (イ) is long wanted  
 (ウ) had long wanted (エ) was long wanted
50. He asked her if \_\_\_\_\_ telephone.  
 (ア) he might use her (イ) might he use her  
 (ウ) he may use her (エ) may he use her

資料2: Lesson 1 <Handout ①>

★Alex と Becky の会話をよく聞いてください。  
 (1) 二人は何について語をしているのでしょうか? またそれについて二人の意見が違いますが、(2) どのように違うのでしょうか? テープを聞いた後、内容についてチェックをしますので、よく聞いてください。  
 Hollywood: ハリウッド special effect(s): 特殊効果

資料3: Lesson 1 <Handout ④><Dialogue>

B: Hi, Alex, what did you do this weekend?  
 A: Oh, I went to see *The Lost World*.  
 B: Oh, did you?  
 A: Yeah, Spielberg's movies are so interesting. I love them.  
 B: Were you scared? I hear it's really frightening.  
 A: Yeah, but it was really exciting. Becky, you should go. It's great.  
 B: Well, I'm not interested in Hollywood movies. I'm interested in European movies.  
 A: Really? European movies are boring. There's no action.  
 B: Hollywood movies have amazing special effects, but there's no story. I get bored.  
 A: But I don't want to think. I just want to get excited. That's why I like movies.

資料4: Lesson 1 <Handout ②><Comprehension Check>

★Alex と Becky の会話について、適切なものを選び、その番号で答えなさい。

Q1 When did Alex go to see a movie?  
 (1) yesterday (2) last weekend  
 (3) this weekend (4) this Wednesday

Q2 What did he see?  
 (1) *Jurassic Park* (2) *The Lost World*  
 (3) *Speed 2* (4) *The Princess Mononoke*

Q3 Alex thinks Spielberg is a good movie director.  
 [(1) True (2) False]

Q4 Did Alex have a good time when he saw the movie?  
 [(1) Yes (2) No]

Q5 Does Becky want to see *The Lost World*?  
 [(1) Yes (2) No]

Q6 What does Becky think movies should have \_\_\_\_\_?  
 (1) lots of action (2) a good story  
 (3) romance (4) special effects

Q7 Alex probably [(1) likes (2) dislikes] roller-coasters.

資料5: Lesson 1 <Handout ③>

★テープで聞いた会話をできるだけ詳しく要約しなさい。(20語以上で書くこと。)(最初の文のみ印刷してあります。)  
 Alex went to see *The Lost World* this weekend.

資料6: Lesson 1 <Handout ③>

★テープで聞いた会話をできるだけ詳しく要約しなさい。(100字以上で書くこと。)(最初の文のみ印刷してあります。)  
 アレックスは週末に映画「ロスト・ワールド」を見に行きました。

資料7: Lesson 1 <Handout ⑤>

- < Post Test 1 >
- \_\_\_\_\_ you like to go to see the movie tonight?  
 (ア) Do (イ) Would (ウ) Can (エ) Will
  - The latter half of this movie is \_\_\_\_\_.  
 (ア) interested (イ) interesting (ウ) to interest (エ) interest
  - Alex has always liked Spielberg's movies, \_\_\_\_\_?  
 (ア) isn't he (イ) does he (ウ) doesn't he (エ) hasn't he
  - Tim's mother was \_\_\_\_\_ at the news she got the first prize.  
 (ア) excite (イ) exciting (ウ) excited (エ) to excite
  - Peter is \_\_\_\_\_ of the two actors.  
 (ア) younger (イ) the younger  
 (ウ) youngest (エ) the youngest
  - Have you finished \_\_\_\_\_ your report?  
 (ア) write (イ) to write (ウ) to writing (エ) writing
  - Mary, who is a lazy girl, got \_\_\_\_\_ of reading.  
 (ア) bore (イ) boring (ウ) bored (エ) tiring
  - \_\_\_\_\_ is the actor in this movie?  
 (ア) Whom do you think (イ) Do you think who  
 (ウ) Do you think whom (エ) Who do you think
  - When my mother came back, she was \_\_\_\_\_ to see the kitchen was a total mess.  
 (ア) shocked (イ) shocking (ウ) shock (エ) shocks
  - Roller-coasters were really \_\_\_\_\_.  
 (ア) to excite (イ) excited (ウ) excite (エ) exciting

資料8: < Post Test 2 >

- Ms. Yamada is \_\_\_\_\_ of the two teachers.  
 (ア) younger (イ) the younger  
 (ウ) youngest (エ) the youngest
- Karen's father was \_\_\_\_\_ at the news she got the first prize.  
 (ア) excite (イ) exciting (ウ) excited (エ) to excite
- Picasso was 55 \_\_\_\_\_ he finished *Guernica*.  
 (ア) then (イ) finally (ウ) at last (エ) when
- A gentleman never \_\_\_\_\_ such an impolite thing.  
 (ア) do (イ) does (ウ) don't (エ) doesn't
- Many \_\_\_\_\_ were tired.  
 (ア) of the students (イ) of students  
 (ウ) student (エ) the students
- When she came back, she was \_\_\_\_\_ to see the kitchen was a total mess.  
 (ア) shocked (イ) shocking (ウ) shock (エ) shocks
- \_\_\_\_\_ is my father's favorite sport.  
 (ア) Base ball (イ) A baseball (ウ) The baseball  
 (エ) Baseball
- My brother never gave me \_\_\_\_\_.  
 (ア) many advice (イ) much advice  
 (ウ) many advices (エ) a lot of advices
- He asked me \_\_\_\_\_.  
 (ア) when my birthday was (イ) when is your birthday  
 (ウ) when was my birthday (エ) when is my birthday
- Can you finish it \_\_\_\_\_ tomorrow?  
 (ア) on (イ) by (ウ) in (エ) till
- I wish I \_\_\_\_\_ more time to talk with you.  
 (ア) will have (イ) have (ウ) had (エ) have had
- The passage you are looking for is on \_\_\_\_\_.  
 (ア) tenth page (イ) ten page

- (㉞) page the tenth (㉟) page ten
13. Would you mind \_\_\_\_\_ me how to get to the national museum?  
(㉞) to tell (㉟) tell (㊱) telling (㊲) to telling
14. \_\_\_\_\_ is the writer of this novel?  
(㉞) Whom do you think (㉟) Do you think who (㊱) Do you think whom (㊲) Who do you think
15. If I were you, I \_\_\_\_\_ up.  
(㉞) will never give (㉟) would never have given (㊱) never give (㊲) would never give
16. Timothy has always liked expensive cars, \_\_\_\_\_?  
(㉞) isn't he (㉟) does he (㊱) doesn't he (㊲) hasn't he
17. He asked her if \_\_\_\_\_ telephone.  
(㉞) he might use her (㉟) might he use her (㊱) he may use her (㊲) may he use her
18. He told \_\_\_\_\_ late for school.  
(㉞) me to not be (㉟) me not to being (㊱) me not to be (㊲) me not being
19. & 20. I want to get to Tokyo Disneyland \_\_\_\_\_ 11:30, because there will be a fantastic show \_\_\_\_\_ 12:00.  
(㉞) at (㉟) in (㊱) by (㊲) on
21. Soon the time will come \_\_\_\_\_ we can enjoy space travel.  
(㉞) which (㉟) when (㊱) who (㊲) what
22. Because the family is poor, the children have \_\_\_\_\_ clothes.  
(㉞) a little (㉟) a few (㊱) little (㊲) few
23. When they've come through a crisis like this, their relationship should be \_\_\_\_\_.  
(㉞) stronger than never (㉟) stronger than ever (㊱) strongest than never (㊲) strongest than ever
24. What would you do if there \_\_\_\_\_ no telephone?  
(㉞) is (㉟) isn't (㊱) wasn't (㊲) were
25. My grandfather never \_\_\_\_\_.  
(㉞) smoke (㉟) smokes (㊱) don't smoke (㊲) doesn't smoke
26. I wonder why \_\_\_\_\_ so.  
(㉞) did he think (㉟) did he thought (㊱) he did think (㊲) he thought
27. This alarm clock is too noisy. I wish I \_\_\_\_\_ it.  
(㉞) didn't buy (㉟) hadn't bought (㊱) bought (㊲) had bought
28. There's a classical ballet performance \_\_\_\_\_ 12:30 that I want to see.  
(㉞) at (㉟) in (㊱) on (㊲) by
29. Becky or I \_\_\_\_\_ to go.  
(㉞) is (㉟) am (㊱) be (㊲) are
30. They have two birds; one is white and \_\_\_\_\_ brown.  
(㉞) one (㉟) another (㊱) other (㊲) the other
31. Roller-coasters were really \_\_\_\_\_.  
(㉞) to excite (㉟) excited (㊱) excite (㊲) exciting
32. The latter half of this book is \_\_\_\_\_.  
(㉞) interested (㉟) interesting (㊱) to interest (㊲) interest
33. I couldn't make \_\_\_\_\_ in Chinese.  
(㉞) me understand (㉟) me understood (㊱) myself understanding (㊲) myself understood
34. Over the last five years, Sydney Sheldon \_\_\_\_\_ perhaps one of the best writers.  
(㉞) is becoming (㉟) become (㊱) has become (㊲) had become
35. I don't know when \_\_\_\_\_ the new dress.  
(㉞) did she buy (㉟) she did buy (㊱) she bought (㊲) has she bought
36. I haven't eaten \_\_\_\_\_ yet.  
(㉞) anything (㉟) something (㊱) nothing (㊲) nearly
37. I've started to learn English. I wish I \_\_\_\_\_ and write English.  
(㉞) could read (㉟) can read (㊱) can have read (㊲) could have read
38. As Alex has just left for the office, he should get there

- \_\_\_\_\_ 9 o'clock.  
(㉞) at (㉟) on (㊱) in (㊲) by
39. All \_\_\_\_\_ like to play soccer.  
(㉞) of the boys (㉟) of boys (㊱) boy (㊲) the boy
40. I saw her \_\_\_\_\_ the afternoon of September 10.  
(㉞) in (㉟) on (㊱) at (㊲) from
41. \_\_\_\_\_ you like to go to see the movie tonight?  
(㉞) Do (㉟) Would (㊱) Can (㊲) Will
42. The population of Tokyo is larger than \_\_\_\_\_.  
(㉞) Osaka (㉟) of Osaka (㊱) Osaka's (㊲) that of Osaka
43. Have you finished \_\_\_\_\_?  
(㉞) write (㉟) to write (㊱) to writing (㊲) writing
44. Look at the mountain \_\_\_\_\_ top is covered with snow.  
(㉞) which (㉟) of which (㊱) that (㊲) whose
45. Hilary, who is a lazy girl, got \_\_\_\_\_ of reading.  
(㉞) bore (㉟) boring (㊱) bored (㊲) tiring
46. Now that she's grown up, you shouldn't speak to her as if she \_\_\_\_\_ a child.  
(㉞) were (㉟) is (㊱) be (㊲) had been
47. Yesterday I took my son to Disneyland, as he \_\_\_\_\_ to visit it.  
(㉞) has long wanted (㉟) is long wanted (㊱) had long wanted (㊲) was long wanted
48. I'm not used \_\_\_\_\_ in such a rude way.  
(㉞) to being talked to (㉟) being talked to (㊱) to be talked to (㊲) be talked to
49. He didn't know what \_\_\_\_\_ for him.  
(㉞) were they doing (㉟) they were doing (㊱) did they doing (㊲) they did doing
50. My grandfather \_\_\_\_\_ killed in World War I.  
(㉞) had (㉟) was (㊱) has been (㊲) was had

## 資料9: 指導者アンケート

英検助成研究<実践部門>の協力者の先生方へ。

★ご協力ありがとうございます! ACROSSでは、ただいまお送りいただきましたデータをもとに、検討し、分析やまとめの作業を行っています。学年末のお忙しい折とは存じますが、学校やクラスの状況とご感想等を書いていただけると、まとめの作業に役立ちます。よろしく願います。(括弧にご記入ください。それ以外のところは○で囲んでください。)

- (1) ( ) 高校 全日制( ) 科 ( ) 学年  
(2) 学校のある地域について: 都市部に位置する/郡部でどちらかといえば田舎/ベッドタウン/その他( )  
(3) クラスの英語の力はどうか(全国的に): よくできる/できるほう/平均的/あまり得意ではない/得意でない  
(4) 進路状況: 進学者が多く/進学の状況( ) > /就職者が多い/その他( )  
(5) 先生の教歴: 今年度、教員になって( ) 年  
(6) 該当のクラスは、担任のクラスかどうか: 担任/担任ではない  
(7) どの教科で実践したのか 英語: 英語( ) /リーディング/ライティング/オーラル( ) その他( )  
(8) 実践の授業を Lesson 1-3 と実施していただきましたが、授業についての感想を、忌憚なくお書きください。  
(9) この授業を改善するとしたら、どのように改善できると思われますか? お書きください。  
(10) この授業を行って、うまくいったと思われますか? はい/いいえ  
うまくいった(いかなかった)理由をお書きください。  
(11) アウトプット・グループについてお尋ねします。英語でターゲットになる項目についてアウトプットできなかった生徒もいたと思いますが、それは何故だと思われますか?  
(12) ターゲットになる項目について、定着がはかれていたと思われますか? また、それは偶然の結果だったのでしょうか?

ありがとうございました。なにかご質問等ありましたら、ご連絡ください。よろしくお願いいたします。

# 英語教育に対する期待と要望

## ——国際語としての英語学習の意義を在外教育施設で問い直す

福井県／丸岡町立丸岡中学校教諭

(申請時：ドイツ／フランクフルト日本人国際学校教諭)

出蔵 直美

資料：p. 77-p. 78

### 研究の目的

この論文は、海外における英語使用の実態と必要性・要望を、ドイツ・フランクフルト市に住む児童・生徒およびその父母、一般の日本人在住者(以下「一般人」と略す)の三者から調査し、そこから、国際語としての英語学習の意義を考えようと試みた調査研究である。

ドイツで生活している日本人は、その日常生活においては簡単なドイツ語を使用する一方で、英語を使う場面も多い。ドイツが英語を主要言語としない国であるからこそ、そこで生活する日本人が、英語を「国際語」としてどのように使い、必要としているかを知ることができる。それは、日本国内や、英語を主要言語としている国での英語とは意味が異なる。海外において英語を使う必要に迫られている人々からの具体的な声を聞くことは重要な意義があると思う。そこから、小学校への導入も含めて、今後の英語教育のあり方を考える新しい視点が得られるのではないか。本調査のねらいはそこにある。

## 1 調査

### 1.1 調査の対象

#### 1.1.1 児童生徒

フランクフルト日本人国際学校に通学する児童生徒全員を対象に行った。回答数は、小学部計183、中学部は計50である。

表1: フランクフルト日本人国際学校 在籍児童生徒数

学部・学年	小1	小2	小3	小4	小5	小6	小計	中1	中2	中3	小計	総計
在籍数	25	37	30	34	27	33	186	21	15	18	54	240

(1997年5月現在)

#### 1.1.2 日本人学校の父母

フランクフルト日本人学校に児童生徒を通学させている家庭に2枚ずつアンケート用紙を配布し、父母の両方に回答を依頼した。家庭数は158、回答数は計255である。

#### 1.1.3 フランクフルトに在住する日本人

フランクフルト日本邦人会の協力を得て、法人会名簿に掲載されている607名の日本人在住者全員を対象に、書状で調査への協力を依頼した。日本人学校に児童生徒を通わせ、すでに父母として回答している場合は記入しないこととし、重複回答を避けた。回答数は計313である。

日本人在住者の職業としては、銀行などの金融、商社、機械、運輸、電子・精密機器、自動車、公務員、自営業など多種多様であるが、滞在年数は3年から5年が平均的である。

## 1.2 調査内容

### 1.2.1 父母および一般人対象

個人データ記入の欄に若干の違いはあるが、調査内容は両者とも同じものを使った。調査用紙は資料(p. 77)を参照していただきたい。

内容については、大きく言語使用の実態と英語(教育)への意識、意見、要望とに分けた。

#### (1) 言語使用の実態

Q1では「次のような場面で、どの言語を使うことが多いですか。例に従って、いちばん近いところに○をつけて下さい。」と質問し、生活上の様々な場面で、どの言語を使うことが多いかを調査した。(以下、省略してQ1とする。) 最も日常的に繰り返され、決まったパターンの言葉が使われる場面(公共交通機関や駅、レストラン)から



始まって、あまり日常的には起こらないこと、あるいは外国語では表現しづらいと予想される場面(薬局や病院、住宅の契約、警察など)に進み、さらに込み入った会話場面へと項目が移っていく。日常から非日常への場面移行に従って、ドイツ語から英語へと使用状況の変化が見られるのではないかと予想したからである。

それぞれの場面で使用する言語は、「ドイツ語が多い」「ドイツ語か英語」「英語が多い」「英語か日本語」「日本語が多い」「その他」の категорияに分けて、それぞれ1点から6点と点数化した。

**Q2**では、「次の3種類の新聞について、あなたにいちばん近いところに○をつけて下さい。」とし、情報を得る手段として、それぞれ日本語、英語、ドイツ語で書かれた新聞をどれだけ読むかを、「ほとんど毎日読む」「たまに読む」「ほとんど読まない」のcategory順に1点から3点と点数化して調査した。(以下**Q2**とする。)

**Q3**では、語学学習歴について、A「あなた自身は語学学習をしていますか。」、B「あなたのお子さんには学校以外で語学学習をさせていますか。」の2項目について尋ねた。回答については、文章による選択肢をそれぞれ4項目設定し、該当するものを複数回答することとした。学習している外国語名や学習時間については記述式をとった。(以下**Q3**とする。)

## (2) 英語に対する意識、意見、要望

**Q4**では、「次の点に関して、あなたに最も近いと思われるものどれかに○をつけて下さい。」として、英語を「聞き取ること」「話すこと」「書くこと」「読むこと」「相手と意志疎通をはかること」について質問した。回答結果については、「自信がある」「どちらかと言えば自信がある」「なんとかできる」「やや難しく感じる」「難しいと感じる」の五つのcategoryに分け、それぞれ1点から5点と点数化した。(以下**Q4**とする。)

**Q5**では、「あなたが中学校、高校、大学などで学んだ英語は役立っていると思いますか。」として、「中学校」「高校」「大学」「社会人になってから」「資格としての英語検定」での英語学習について質問した。回答結果については、「とても役立っている」「まあまあ役立っている」「どちらとも言えない」「あまり役立たない」「全く役立たない」の五つのcategoryに分け、それぞれ1点から5点と点数化した。(以下**Q5**とする。)

**Q6**では、「中学校段階での今後の英語教育につ

いて、あなたのお考えに近いものに○をつけて下さい。」とし、「文法」「語彙」「発音や抑揚(イントネーション)」「会話練習」について質問した。回答結果については、「とても重要だと思う・もっと増やすべきだ」「重要だと思う・できれば増やすべきだ」「これまでどおりでよい」「さほど重要ではない」「全く重要視していない」のcategoryに分け、それぞれ1点から5点と点数化した。(以下**Q6**とする。)

**Q7**では、「次の項目に対して、あなたのお考えに近いものに○をつけて下さい。」とし、「学生のときより英語は上達した」「日本にいたときより英語は上達した」「英語は国際語として必要だ」「小学校に英語を導入するのもいい」「大学入試から英語をはずしてもいい」の5項目について質問した。回答結果については、「強くそう思う」「ややそう思う」「わからない」「あまり思わない」「決して思わない」の五つのcategoryに分け、それぞれ1点から5点と点数化した。(以下**Q7**とする。)

意見や要望の細かい部分については、自由記述欄を設けた。

### 1.2.2 児童・生徒対象

小学部低・中学年は、挙手によって調査し、担任がクラス結果としてまとめた。小学部高学年については、児童一人一人にアンケート用紙を配って調査した。

#### (1) 「英語」について

「テレビやラジオで見たり聞いたりしたことがある」「お父さんやお母さんが話しているのを聞いたことがある」「家に英語の本やビデオがある」「英語であいさつしたことがある」「英語の歌が歌える」「英語を使って一人で買い物をしたことがある」「英語を使って外国人とお話したことがある」「英語は知らない」の8項目について、当てはまるもの全部に○をつけさせた。

#### (2) 英語学習について

これは、小学部高学年児童と中学部生徒に対して意欲を尋ねたものである。小学部高学年児童には、「今のところ英語を習いたいとは思わない」「あいさつが言えるようになりたい」「英語の歌を歌えるようになりたい」「英語を使って一人で買い物ができるようになりたい」「外国人と英語でお話ができるようになりたい」「テレビやラジオで流れる英語が分かるようになりたい」の6項目

について、当てはまるもの全部に○をつけさせた。

中学生対象には別の調査用紙を使った。

Q1では、英語について、「好きで、学校での英語の成績もいい」「好きだけど、学校での英語の成績はあまりよくない」「好きとも、嫌いとも言えない」「好きではないが、学校での英語の成績はいい」「好きではないし、学校での英語の成績もよくない」のうち、当てはまるもの一つに○をつけさせた。

Q2では、学校以外で今現在英語を習っているかどうかについて、「習っている」「習ってはいないが、今後習いたいと思っている」「習ってはいないし、今後も習うつもりはない」のうち、当てはまるもの一つに○をつけさせた。

Q3とQ4では、その理由を尋ねた。

Q5では、「英語についてあなたの考えに近いものに○をつけて下さい。」として、「文法」「語彙」「発音・抑揚」「会話」の学習に対する意欲を、「もっと勉強しなければと思う」「できれば勉強したいと思う」「今のままで十分だと思う」「あまり必要性を感じない」「必要性を感じない」の категорияに分け、それぞれ5点から1点と点数化した。

## 2 結果

### 2.1 児童・生徒

#### 2.1.1 小学部児童について

小学1年生では「英語は知らない」という児童は40%であるが、「テレビやラジオで見たり聞いたりしたことがある」のは70%、「家に英語の本やビデオがある」

デオがある」のは63%、さらに「英語であいさつしたことがある」のも54%と、過半数であった。また、93%の児童が「お父さんやお母さんが英語で話しているのを聞いたことがある」と回答している。

文章での表現経験については、6年生の児童ともなれば、56%が「英語を使って外国人とお話したことがある」と答えている。在外ならでのことといえる。

英語学習については、「習いたいとは思わない」という児童は小学2年生で51%と最も多いが、他の学年では半数以下である。反対に、小学4年生では91%が「英語を使って一人で買い物ができるようになりたい」、85%が「外国人と英語でお話ができるようになりたい」と答えている。

英語学習の実態については、「今、英語を習っている」、または「これまでに習ったことがある」を合わせた割合は、5年生で52%、6年生で50%と、過半数を越えていることがわかった。

#### 2.1.2 中学部生徒について

「英語は好きではない」と答えた生徒は中学部全体でも6人(12%)である。反対に、積極的に「好きだ」と答えた生徒は30人(60%)に上り、「どちらでもない」と答えた生徒14人(28%)を大きく引き離している。

さらに「学校以外でも英語を習っている」または「今後習いたい」と答えた生徒は40人(80%)とかなりの割合になる。また、その理由も「自分で

表2：小学生対象アンケート結果から(%)

(1) 英語について(複数回答)	小1	小2	小3	小4	小5	小6
テレビやラジオで見たり聞いたりしたことがある	70	70	80	85	96	93
お父さんやお母さんが話しているのを聞いたことがある	93	94	88	91	92	90
家に英語の本やビデオがある	63	72	84	85	88	93
英語であいさつしたことがある	54	70	88	74	84	86
英語の歌が歌える	20	45	26	62	52	53
英語を使って一人で買い物をしたことがある	3	16	3	11	8	33
英語を使って外国人とお話したことがある	40	24	15	31	20	56
英語は知らない	40	18	0	11	20	6
(2) 英語学習について(複数回答)	小1	小2	小3	小4	小5	小6
今のところ英語を習いたいとは思わない	20	51	38	45	12	40
あいさつが言えるようになりたい	20	48	65	97	32	43
英語の歌を歌えるようになりたい	26	59	69	34	36	10
英語を使って一人で買い物ができるようになりたい	80	72	84	91	60	33
外国人と英語でお話ができるようになりたい	66	78	84	85	68	56
テレビやラジオで流れる英語が分かるようになりたい	90	83	92	85	60	46
(3) 学習経験について(選択回答)					小5	小6
今まで一度も習ったことがない					48	50
今は習っていないが、これまでに習ったことがある					20	30
今、英語を習っている					32	20

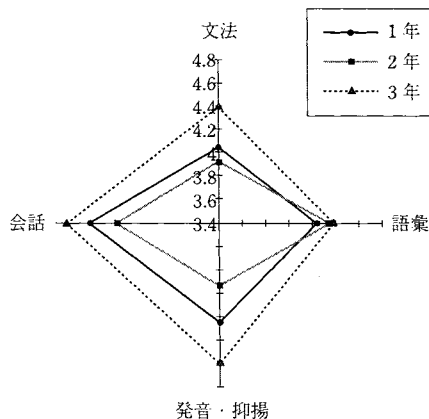
表3: 中学生対象アンケート その1 (人)

Q1 英語は	中1	中2	中3
好きで成績もいい	9	8	5
好きだけど成績はあまりよくない	2	3	3
好きとも嫌いとも言えない	7	2	5
好きではないが成績はいい	1	0	1
好きではないし成績もよくない	2	1	1
Q2 学校以外で英語を	中1	中2	中3
習っている	10	4	6
今は習ってはいないが今後習いたいと思う	8	7	5
習ってはいないし今後習うつもりはない	3	3	4
Q3 学校以外でも英語を習いたい理由は	中1	中2	中3
自分でも大切だと思うから	13	10	9
親や周囲にアドバイスされたから	4	1	2
学校の成績をあげるため	1	0	0

も、英語は大切だと思うし、将来英語を役立てたいと思うから」が80%であった。一方「習うつもりはない」と答えた10人の生徒の理由は、「めんどろ」(1人)、「興味がない」(1人)以外は、「学校で習うだけで十分だから」であった。

英語の何を特に学習したいかについては、全学年を通じて会話がいちばん要求が高かった。

図1: 何を重要と考えているか



英語についての自由記述の代表的なものについては、要約して以下に記す。

- \*イギリスにいて自然と英語を身につけたけど、小さい頃なので、ほとんど赤ちゃん言葉です。だから、ここで徐々に大切なことを勉強していきたい。
- \*英語は世界でいちばん使う言語なので、会話を中心に勉強したい。
- \*日本では文法ぐらいしか習っていないだったので、インタースクールに行ったときは全然役に立たなかった。会話を勉強したい。
- \*私がドイツ語を覚えたのは会話を通してだったので、現地の人と話すときに抵抗はない。しかし、文法力がしっかりしていないので「この表現がわかったら

…」とよく思う。だから、英語もバランスよく勉強したい。

\*あまり使わない言葉より、使用頻度の高い言語を勉強したい。

\*英語に慣れるためには、子ども(小学生)から始めるべきだと思う。

## 2.2 父母および一般人

### 2.2.1 言語使用の実態

Q1では、父母および一般人全員のアンケート回答を集計して、各生活場面において、ドイツ語、英語、日本語をどのように使っているかを調べた。

毎日の日常生活で繰り返される場面や簡単な会話で済む場面では、「ドイツ語を使うことが多い」という回答が過半数を越えた。以下は、ドイツ語のみ使用すると回答した人の割合が高いものである。

- |              |       |
|--------------|-------|
| 1. 公共交通機関や駅  | 47.9% |
| 2. レストランでの外食 | 56.5% |
| 3. 買い物で      | 58.1% |
| 8. 道案内やタクシー  | 53.5% |
| 9. 薬局        | 51.8% |
| 14. ドイツ国内旅行  | 50.2% |

一方で、あまり現実に起きない場面や、意志疎通が難しい場面では、やはり「英語を使うことが多い」という回答が多い。以下は、英語のみ使用すると答えた人の割合が高いものである。

- |                    |       |
|--------------------|-------|
| 6. 日本人やドイツ人以外と話すとき | 66.9% |
| 15. ドイツ国外旅行        | 75.4% |
| 16. 喜怒哀楽を伝える       | 58.5% |
| 17. 冗談を言う          | 58.5% |
| 18. 日本を紹介する        | 56.5% |
| 19. トラブルの現場や警察で    | 50.2% |
| 20. 日本語の次には        | 60.0% |

上は、ドイツ語か英語かの両極端を例示したものであるが、これに「ドイツ語か英語」、「英語か日本語」の中間的カテゴリーも含めて、全体をグラフで表すと、図2のようになった。

このグラフでは、英語を使用する割合がどのように変化するかを見るために、カテゴリーの順番を入れ替えてある。すなわち、帯グラフの左から順に「主に英語」「英語かドイツ語」「英語か日本語」「主にドイツ語」「主に日本語」「その他」を示した。さらに、折れ線は「英語」を一部でも使っている人の割合を示した部分の変化を表している。

全体的に見ると、項目が日常から非日常へと進むにつれて、ドイツ語から英語へと使用状況が変化していくのがわかる。

表4: 父母・一般人対象アンケートから  
Q2 新聞について

	父母	一般人	t 値	全体平均値 (SD)
日本語の新聞	1.36(0.58)	1.29(0.57)	1.29	1.32(0.57)
英語の新聞	2.60(0.61)	2.28(0.71)	5.83**	2.43(0.69)
ドイツ語の新聞	2.72(0.55)	2.45(0.75)	4.98**	2.57(0.68)

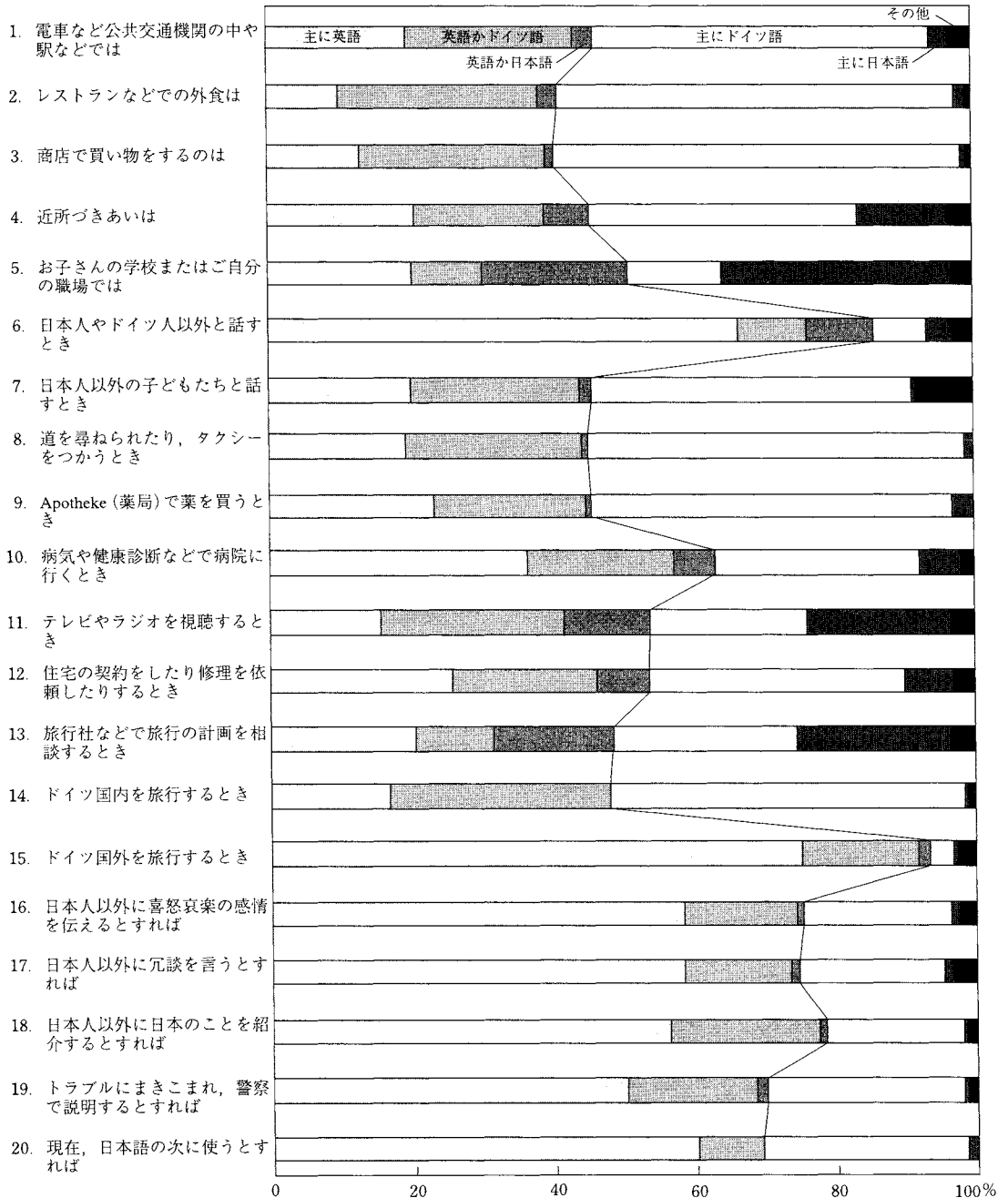
\*\*P<0.01 SD 標準偏差

Q2 新聞について

これについても、父母と一般人を合わせて、各カテゴリーの平均値で分析してみた。(表4)

日本語の新聞は、全体の平均値が1.32で「ほとんど毎日読む」に近い。父母、一般人の間に有意差は見られなかった。確かな情報はやはり「日本語で」「読む」ということになろうか。ドイツでは国際衛星版の新聞や、JSTV(国際衛星日本語放送)が普及しており、情報を得るだけなら

図2:



英語やドイツ語を経由しなくてもいいのかもしれない。

英語で書かれた新聞は全体平均値が2.43、ドイツ語で書かれた新聞は全体平均値が2.57であった。この数値からは「ときどき」から「ほとんど読まない」と分析できるが、父母と一般人の間では有意差が見られた。(P<0.01) 一般人の自由記述欄には、仕事で毎日英字新聞やドイツ語の新聞に目を通すという記述も見られた。

2.2.2 英語に対する意識・意見・要望

Q4 英語に対する自信

表5: 父母・一般人対象アンケートから  
Q4 英語への自信

	父母	一般人	t 値	全体平均値 (SD)
英語を聞き取ること	3.17(1.24)	2.45(0.99)	7.45**	2.78(1.16)
英語を話すこと	3.24(1.29)	2.49(1.03)	7.57**	2.83(1.22)
英語を書くこと	3.20(1.25)	2.58(1.06)	6.28**	2.86(1.18)
英語を読むこと	2.92(1.22)	2.37(0.99)	5.68**	2.62(1.14)
英語での意志疎通	3.17(1.30)	2.43(1.03)	7.46**	2.76(1.12)

\*\*P<0.01 SD 標準偏差

ここでは、全項目で父母と一般人の間に有意差が見られた。それぞれカテゴリーの平均値を見ると、「英語を聞き取ること」では、父母が3.17、一般人が2.45(t=7.45, P<0.01)である。また、「英語を話すこと」は、父母が3.24、一般人は2.49(t=7.57, P<0.01)である。また、「英語での意志疎通」は父母が3.17、一般人が2.43(t=7.46, P<0.01)であった。一般人の方が、英語を聞いたり、話したりすることに慣れ、自信があると考えられる。英語で意志疎通することとも合わせて、仕事で英語を使わざるを得ない状況にあることが背景であろう。同様に、英語を「書くこと」や「読むこと」にも有意差が見られた。(P<0.01)

Q5 これまでの英語学習の効果について(表6)

Q4 の回答結果を考慮して、対象者 568 名を、英語に自信のあるグループ(5 項目のカテゴリー値の合計が 5~15 点以内: GROUP 1)と、あまり自信のないグループ(同 16~25 点: GROUP 2)とに分けなおして分析してみた。(以下、GROUP 1, GROUP 2 と省略する) 自分が受けてきた英語教育への意識との相関を調べるためである。

両グループの全体平均値は、「中学で習った英語」は2.36で、「まあまあ役立っている」に近い。「高校で習った英語」は2.60で、「どちらとも言

表6: 父母・一般人対象アンケートから  
Q5 これまでに学習した英語は役に立っているか

	GROUP 1	GROUP 2	t 値	全体平均値 (SD)
中学での英語教育	2.23(1.03)	2.65(1.10)	4.31**	2.36(1.07)
高校での英語教育	2.44(0.99)	2.96(1.04)	5.54**	2.60(1.03)
大学での英語教育	3.14(1.14)	3.46(0.95)	3.46**	3.24(1.09)
社会で学んだ英語	1.81(0.89)	2.59(0.81)	10.23**	2.06(0.90)
英語検定	3.14(0.91)	3.37(0.78)	3.10**	3.21(0.88)

GROUP 1 英語に自信がある人 (Q4にて合計点が5~15の人)

GROUP 2 英語にあまり自信がない人 (Q4にて合計点が16~25の人)

\*\*P<0.01 SD 標準偏差

ない」に近い。「大学で習った英語」は3.24で、「どちらとも言えない」から「あまり役立たない」に近い。「社会人になってから習った英語」は2.06で、「まあまあ役立っている」に近い。「資格としての英語検定」は3.21で、「どちらとも言えない」から「あまり役立たない」に近い。

全体の平均値では、「社会人になってから習った英語」「中学で習った英語」の順で役立っているという結果が出た。高校や大学と、学習する英語が難しくなるにつれ、役立つと答える人が少なくなっている。

また、いずれの項目についても、グループ間で有意差が見られた。特に「社会人になってから習った英語」に関しての平均値は、それぞれ、GROUP 1で1.81、GROUP 2は2.59であった。(t=10.23, P<0.01)

英語に自信がある人は、社会人になってから実際に即した英語(会話)を学習することによって、ますます自信を深め、反対に、英語にあまり自信を持っていない人は、実際に即した英語(会話)を学習しても、さほど強くは効果を感じていないようである。

Q6 今後の英語教育に期待すること

ここでは、今後の中学校段階における英語学習で、何を重要と考えるかを尋ねた。その結果、父母と一般人の平均値は表7のようになり、両者に

表7: 父母・一般人対象アンケートから  
Q6 中学校段階の英語教育の何が重要か

	父母	一般人	t 値	全体平均値 (SD)
英語の文法	2.96(0.76)	3.04(0.74)	1.26	3.00(0.75)
英語の語彙	2.48(0.75)	2.51(0.87)	0.46	2.50(0.82)
英語の発音・抑揚	1.91(0.82)	1.89(0.95)	0.61	1.90(0.89)
英語での会話練習	1.32(0.60)	1.37(0.77)	0.89	1.35(0.70)

SD 標準偏差

有意差は見られない。

「発音や抑揚」に関する全体平均値は1.90、「会話練習」に関する全体平均値は1.35で、「もっと増やすべきだ・重要だと思う」に近い。先述の中学生に対する同様の調査結果とも一致している。

### Q7 英語(教育)への意識や意見

表8: 父母・一般人対象アンケートから  
Q7 英語(教育)への意識

	父母	一般人	t 値	全体平均値 (SD)
学生のとより上達	2.45(1.41)	1.80(1.13)	5.99**	2.10(1.32)
日本でより上達	2.66(1.33)	2.09(1.15)	5.41**	2.34(1.26)
英語は国際語で重要	1.65(0.43)	1.25(0.62)	1.97	1.21(0.55)
小学校での英語教育	1.96(1.10)	2.08(1.14)	1.23	2.05(1.12)
大学入試から削除	3.68(1.26)	3.86(1.19)	1.86	3.78(1.22)

\*\*P<0.01 SD 標準偏差

それぞれの全体の平均値を見てみると;「学生のとより上達した」が2.10で「ややそう思う」に近い。「日本にいたときより上達した」も2.34で、「ややそう思う」に近い。「英語は国際語として必要だ」は1.21で「強くそう思う」に近い。「小学校に英語を導入するのもいい」は2.05で「ややそう思う」に近い。「大学入試から英語をはずしてもいい」は3.78で、「あまりそう思わない」に近かった。

この結果から、英語は「国際語として必要である」と強く考えている人が多いことがわかる。また、「小学校に英語を導入すること」に関しても、「ややそう思う」という賛成の立場であることがわかった。

「大学入試から英語をはずす」ことについては「あまり思わない」という反対の立場であると言える。これらの結果については、父母と一般人の間で有意差は見られない。

一方、英語に自信がある人とそうでない人との間で比較した場合では、有意差が見られたので、さらに表9にまとめた。

表9: 自分の英語力は上達したか

	GROUP 1	GROUP 2	t 値	全体平均値 (SD)
学生のとより上達	1.61(0.97)	3.15(1.34)	13.77**	2.40(1.31)
日本でより上達	2.01(1.10)	3.07(1.29)	9.47**	2.35(1.27)

GROUP 1 英語に自信がある人  
(Q4にて合計点が5~15の人)

GROUP 2 英語にあまり自信がない人  
(Q4にて合計点が16~25の人)

\*\*P<0.01 SD 標準偏差

「学生のとより英語は上達したか」は、英語

に自信のある人は平均値1.61で、「強くそう思う」に近い。一方、自信のない人は平均値3.15で、「わからない」に近い。(t=13.77, P<0.01) また、「日本にいたときより英語が上達したか」についても、自信のある人は平均値2.01で、「ややそう思う」に近い。自信のない人は平均値3.07で、「わからない」に近い。(t=9.47, P<0.01)

英語に自信がある人は、学生のころや日本にいたときより、自分の英語が上達したと思っているようである。海外で実際に英語を使うことにより、自信を深めていると考えられる。反対に、英語に自信がないと答えた人は、海外でも英語が上達したとは思えないようである。これはQ5での調査結果と全く同じである。社会人になってから、つまり学生のとより日本にいたときより、英語力が増したことの裏付けになる。

## 3 考察

### 3.1 国際語としての英語使用の実態

日常生活には現地の簡単な言葉で対応できるが、非日常的な場面ではやはり英語を使用することが多いという実態が浮かび上がった。

一方で、「情報を得る手段」としては日本語の新聞が多く読まれていることから、英語は「意思伝達の手段」としての使用頻度が高いということが言えるのではないだろうか。

英語での会話が強く求められるのも、直接相手と向かい合いながら情報交換をしなければならない場面が多いからであろう。相手がいなければ日本語で済むのである。

### 3.2 英語(教育)に求めるもの

このような英語使用の実態に合わせて、今後の英語教育で重要視するのは、発音や抑揚(イントネーション)、会話といった実践的な練習である。

自由記述の中には、それに合わせた教材、教師の存在の必要性も多く書かれていた。社会人になってから学習した英語が役に立っているという結果からは、実践重視が窺える。

また、高校や大学に比べると、中学で学習した英語のほうが役に立っているという結果からは、会話を成立させるためには基礎的な英語力(文法)が必要であるということになる。

一般人対象の調査には「基本的な語彙や文章力は社会人として必要」だが、「難しい語や文法は、

英語を専門的に学ぶ人だけでよい」という自由記述が多く見られた。

中学で英語の基礎をしっかりと習得し、その後(高校、大学)もひきつづき繰り返し練習することで、実践的な英語会話をより確実なものにすることを優先させるべきだと考えられる。

### 3.3 小学校への英語導入について

小学部児童対象の調査からは、英語に接する機会が多く、英語に対しても興味や関心があり、学習意欲が高いことがわかる。実際に海外で生活しているので、外国語に違和感がないのであろう。英語を使って話をしたり、生活に役立てたいという積極的な学習動機も見られる。学年(年齢)による差もあまり見られないことから、小学校への英語導入は児童の負担にはならないであろう。

中学部生徒対象の調査からは、更に積極的な英語学習への意欲が見られる。国際語としての英語の必要性を理解している。また、その学習内容として、多くの生徒が会話練習を取り上げていることも見逃せない。そして、自然な英語に慣れるためには、小学校から英語を導入すべきだという意見は考慮に値する。

また、日本人学校父母と一般人の声からも、小学校への英語導入は賛成と受け取られる。アンケートの最後に設けた自由記述欄には、「ネイティブの先生から」「会話中心の英語を」「小学校低学年のうちから」実施すべきだという意見が多く見られた。一方、「母国語(日本語)がおろそかになるのでは本末転倒である」という意見も多く見られたが、これは国語教育に委ねるべき問題であろう。

海外の日本人学校では、日本国内と同じように文部省学習指導要領に基づきながらも、現地語の学習を取り入れた独自のカリキュラムを組んでいる。例えば、フランクフルト日本人国際学校では、下記のように、英会話やドイツ語の授業を取り入れたカリキュラムを実践している。

表10: フランクフルト日本人国際学校における外国語の週あたり授業数(時間)

	英語	英会話	ドイツ語
小学部			3
中学部	4	2	2

(1997年度)

中学部では、英語、ドイツ語合わせて合計8時間の外国語の授業があり、日本の公立中学校の2倍の量である。また小学部でも、1年生から6年生まで等しく週3時間ずつドイツ語を学んでいる。ネイティブの教師がほとんどだが、生活言語として、児童は楽しく学んでいる。

折しも今日本では、小学校に英語を導入すべきかどうかの議論が盛んに行われている。新学習指導要領では、「総合的学習の時間」が設けられる。その中の項目の一つである「国際理解」に、言語としての英語を取り入れるのか。この調査結果からは、英語は「国際語として必要」であり、「会話練習」を中心に、「小さいうちから」学ぶべきだと考えてよいのではないだろうか。

### おわりに

海外生活の中で、どうしても外国語を使わざるを得ない状況にある人たちが、英語についてどう感じているかを知ることは、これからの英語教育に大きな示唆を与えるものであろうと考える。したがって、ここに集められた声は決して無駄にできない。実際に外国で生活して、英語の重要性を肌で感じ取った人たちの意見だからである。まずは英語でコミュニケーションできなければならない、国際化時代であることを痛感している人たちの声である。今後の英語教育に反映されることを切に願う。

最後に、この場をお借りして、調査にご理解、ご協力いただいた多くの方々へ感謝申し上げます。フランクフルト日本人学校父母会および邦人会会員の皆様からは、回答のほかにも温かい励ましや、英語教育への叱咤激励、英語教育に関する情報などをたくさんいただいた。会社ぐるみで回答下さったり、自由記述欄にびっしりと意見を書き込まれたり、本当に頭の下がる思いである。日本人学校の水嶋巖校長先生はじめ教職員の皆様からは、貴重なアドバイスをいただいた。また本調査の分析に関しては、福井県教育研究所の前田洋一先生、および福井県丸岡町立丸岡中学校英語科の先生方、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和田稔先生に心からお礼申し上げます。

資料

◆アンケート(父母・一般人対象)

・あなたの年齢 (～25 25～30 31～35 36～40 41～45  
46～50 51～55 56～60 60～)歳

・性別(男・女) ・職業( )

※できれば詳しくご記入下さい。

・在外年数 英語圏 合計 ( )年( )か月  
ドイツ語圏 合計 ( )年( )か月  
その他( )語圏 合計 ( )年( )か月

※以下の質問はすべて、ドイツに住んでいる現在のこととして、お考え下さい。

Q1 次のような場面で、どの言語を使うことが多いですか。例に従って、いちばん近いところに○をつけて下さい。(「もし使おうとしたら」という仮定でもかまいません。)

(注) アンケート用紙の形式は、「例」に示したように、1～20の質問項目ごとに、右に1、2、3、4、5、6を掲げてある。

例. 家でくつろいでいるとき 1 2 3 4 5 6

1. 電車など公共交通機関の中や駅などでは
2. レストランなどでの外食は
3. 商店で買い物をするの
4. 近所づきあいは
5. お子さんの学校またはご自分の職場では
6. 日本人やドイツ人以外と話すとき
7. 日本人以外の子どもたちと話すとき
8. 道を尋ねられたり、タクシーをつかうとき
9. Apotheke(薬局)で薬を買うとき
10. 病気や健康診断などで病院に行くとき
11. テレビやラジオを視聴するとき
12. 住宅の契約をしたり修理を依頼したりするとき
13. 旅行社などで旅行の計画を相談するとき
14. ドイツ国内を旅行するとき
15. ドイツ国外を旅行するとき
16. 日本人以外に喜怒哀楽の感情を伝えるとすれば
17. 日本人以外に冗談を言うとする
18. 日本人以外に日本のことを紹介するとすれば
19. トラブルにまきこまれ、警察で説明するとすれば
20. 現在、日本語の次に使うとすれば

Q2 新聞についてお尋ねします。

A 次の3種類の新聞について、あなたにいちばん近いところに○をつけて下さい。

1. 日本語で書かれた新聞 ほとんど毎日読む……1
2. 英語で書かれた新聞 たまに読む……2
3. ドイツ語で書かれた新聞 ほとんど読まない……3

B もし英字新聞を読むとすれば、どこを読みますか。いくつでも○をつけて下さい。  
[政治面 経済面 社会面 文化・生活面 スポーツ面 コマーシャル] その他( )

Q3 語学学習(自学を含む)について伺います。該当するところに○をつけ、ご記入下さい。

- A あなた自身は語学学習をしていますか。  
( )現在学習している……( )語を週( )時間ほど。  
( )現在は学習していないが、以前は学習した……( )語を週( )時間ほど。  
( )これまで、学校・大学以外では学習していないが、( )語を学習したい。  
( )これまで、学校・大学以外では学習していないし、これからもしないと思う。

- B あなたのお子さんには学校以外で語学学習をさせていますか。  
( )英語を習わせている……週( )時間ほど。  
( )ドイツ語を習わせている……週( )時間ほど。  
( )現在は習わせていないが、今後( )語を習わせたい。  
( )習わせていないし、今後も習わせる予定はない。

Q4 次の点に関して、あなたに最も近いと思われるものどれかに○をつけて下さい。

1. 英語を聞き取ること 自信がある……1
2. 英語を話すこと どちらかと言えば自信がある……2
3. 英語を書くこと なんとかできる……3
4. 英語を読むこと やや難しく感じる……4
5. 英語で相手と意志疎通をはかること 難しく感じる……5

Q5 あなたが中学校、高校、大学などで学んだ英語は役に立っていると思いますか。

1. 中学校で習った英語は とても役に立っている……1
2. 高校で習った英語は まあまあ役に立っている……2
3. 大学で習った英語は どちらとも、えない……3
4. 社会人になってから習った英語は あまり役に立たない……4
5. 資格としての英語検定は 全く役に立たない……5

Q6 中学校段階での今後の英語教育について、あなたのお考えに近いものに○をつけて下さい。

1. 英語の文法に関すること とても重要だと思う。もっと増やすべきだ……1
2. 英語の語彙に関すること 重要だと思う。できれば増やすべきだ……2
3. 英語の発音や抑揚(イントネーション)に関すること これまでどおりでよい……3
4. 英語での会話練習 さほど重要ではない……4  
全く重要視していない……5

Q7 次の項目に対して、あなたのお考えに近いものに○をつけて下さい。

1. 学生のときより英語は上達した。 強くそう思う……1
2. 日本にいたときより英語は上達した。 ややそう思う……2
3. 英語は国際語として必要だ。 わからない……3
4. 小学校に英語を導入するのもいい。 あまり思わない……4
5. 大学入試から英語をはずしてもいい。 決して思わない……5

※その他、英語(教育)に関してのお考えやご意見があればお書き下さい。これまでのアンケート項目に関することでも結構です。

アンケートへのご協力ありがとうございました。

☆英語に関するアンケート(小学生対象)

《低・中学年》 ※担任の先生が挙手によって調査、記入して下さい。

小学	年 組	男 子	名	女 子	名
----	-----	-----	---	-----	---

(注) 各アンケート項目ごとに「( )人」という記入欄がある。

1. 「英語」について(複数回答可)

- ・テレビやラジオで見たり聞いたりしたことがある。
- ・お父さんやお母さんが話しているのを聞いたことがある。
- ・家に英語の本やビデオがある。
- ・英語であいさつしたことがある。
- ・英語の歌が歌える。
- ・英語を使って一人で買い物をしたことがある。
- ・英語を使って外国人とお話したことがある。
- ・英語は知らない。

2. 英語学習について(複数回答可)

- ・今のところ英語を習いたいとは思わない。
- ・あいさつが言えるようになりたい。



- ・英語の歌を歌えるようになりたい。
- ・英語を使って一人で買い物ができるようになりたい。
- ・外国人と英語でお話ができるようになりたい。
- ・テレビやラジオで流れる英語が分かるようになりたい。

《高学年》

小学 年 組 (男子 女子)

**Q1** 「英語」について、あなたにあてはまるところにいくつでも○をつけて下さい。

- ・テレビやラジオで見たり聞いたりしたことがある。
- ・お父さんやお母さんが話しているのを聞いたことがある。
- ・家に英語の本やビデオがある。
- ・英語であいさつしたことがある。
- ・英語の歌が歌える。
- ・英語を使って一人で買い物をしたことがある。
- ・英語を使って外国人と話したことがある。
- ・英語は知らない。

**Q2** 英語を習うことについて、あなたにあてはまるところにいくつでも○をつけて下さい。

- ・今のところ英語を習いたいとは思わない。
- ・あいさつぐらいは言えるようになりたい。
- ・英語の歌を歌えるようになりたい。
- ・英語を使って一人で買い物ができるようになりたい。
- ・外国人と英語で話ができるようになりたい。
- ・テレビやラジオで流れる英語が分かるようになりたい。

**Q3** 英語を習っていますか。どれかひとつにだけ○をつけて下さい。

- ・今まで一度も習ったことがない。
- ・今は習ってないが、これまでに習ったことがある。
- ・今、英語を習っている。

《その場合、週何時間ぐらいですか。……□時間ぐらい》

☆英語に関するアンケート(中学生対象)

※次の質問に対して、あなたにあてはまるところに○をつけて下さい。

**Q1** 英語は…

- ・好きで、学校での英語の成績もいい。
- ・好きだけど、学校での英語の成績はあまりよくない。
- ・好きとも、嫌いとも言えない。
- ・好きではないが、学校での英語の成績はいい。
- ・好きではないし、学校での英語の成績もよくない。

**Q2** 学校以外で今現在英語を習っていますか。

- ・習っている…週( )時間ぐらい
- ・習ってはいないが、今後習いたいと思っている
- ・習ってはいないし、今後も習うつもりはない

**Q3** 2で「習っている」または「習ってはいないが、習いたい」と答えた人に聞きます。なぜ英語を習いますか。いちばん近いものどれかひとつに○をしてください。

- ・自分でも、英語は大切だと思うし、将来英語を役に立てたいと思うから。
- ・親や、周囲の人に英語は大切だと言われるから、アドバイスにしたがっている。
- ・学校の教科としての英語の成績をあげるため。テストがなければ習わないと思う。

**Q4** 2で「習っていないし、今後も習うつもりはない」と答えた人は、その理由を書いてください。

**Q5** 英語についてあなたの考えに近いものに○をつけて下さい。(注. アンケート項目ごとに、右枠内の選択肢を掲げてある)

- |                           |                 |
|---------------------------|-----------------|
| 1. 英語の文法に関して              | もっと勉強しなければと思う…1 |
| 2. 英語の語彙(ごい)に関して          | できれば勉強したいと思う…2  |
| 3. 英語の発音や抑揚(イントネーション)に関して | 今のままで十分だと思う…3   |
| 4. 英語で会話練習すること            | あまり必要性を感じない…4   |
|                           | 必要性を感じない…5      |

**Q6** 英語(を習うこと)について、意見や考えがあれば書いて下さい。

共同研究

# Successful Learners の英語学習法

## ——生徒へのアンケート調査結果分析

共同研究者:

東京都江東区立南砂中学校教諭

石井 亨

東京都杉並区立和田中学校教諭

北原 延晃

東京都江東区立深川第五中学校教諭

原田 博子

代表者: 東京学芸大学教育学部附属世田谷中学校教諭

太田 洋

資料: p. 86-p. 88

### 1 はじめに

#### 1.1 調査の目的

この調査は生徒の英語学習法を見つけることである。さらに、その中でも特に *successful learners* はどのように英語を学習しているのかを探ることにある。そこから、*successful learners* とそうでない学習者の違いを見つけることである。

生徒は各自いろいろな学習法をもっている。それらを見つけ出すことで、学習法に悩んでいる生徒やよい学習法をアドバイスする教師に役に立つのではないかと思い、本研究を始めた。

#### 1.2 先行研究

*successful learners* (*good language learners*) は、次のような学習法をとると言われている。

Ellis(1994)は、*five major aspects of successful language learning* として、次の五つをあげている。

(1) a concern for language form, (2) a concern for communication (functional practice), (3) an active task approach, (4) and awareness of the learning process, and (5) a capacity to use strategies flexibly in accordance with task requirements.

また、Stern(1983)は、次の四つをあげている。

1 Good learning involves first of all an active planning strategy.

2 The good language learner employs, secondly, an 'academic' (explicit) learning strategy.

3 Good language learners are likely to employ a social learning strategy.

4 Finally good language learners use an affective strategy.

### 2 調査方法

#### 2.1 調査対象

中学3年生、10校1147名の生徒。この生徒たちは中学1年から3年間コミュニケーション能力の育成を目指し、以下のような授業をしている教師の授業を受けてきた。

- ・音声を重視する。
- ・できるだけ英語で授業をする。
- ・ペア・ワーク、グループ・ワークなど、生徒が英語を使う活動を多く行う。
- ・Skit, Show & Tell, Speech など、生徒が発表する機会を多く設定する。
- ・教科書以外に、生徒の興味・関心を高める活動を行う。

#### 2.2 方法

上記の目標のもとに授業を進めている各学校に対し、『英語学習法アンケート』(資料1)を依頼し、1998年2月から3月の間に実施してもらった。

このアンケートは二つの要素からなる。一つは、授業内、授業外の「聞く活動」「話す活動」「読む活動」「書く活動」「発音」「単語・連語・熟語」それぞれについて、力がついたと思う項目を生徒が複数選ぶ形式である。

もう一つは、各活動の項目の中で、最も力がついたと思うものを一つだけ選び、さらに選んだ活動項目をどのように行ったかを自由記述欄に書く形式である。

#### 2.3 データ分析

データについては、統計処理ソフト「秀吉」を使い、各項目ごと、上・中・下位別に単純集計を

した。

(上位者は中学3年2学期の英語の評定が「5」「4」の生徒(31%)。中位者は「3」の生徒(38%), 下位者は「2」「1」の生徒(31%)とした。このうち、上位者を *successful learners* とした。)

北原(1995)に従って、複数回答を得た場合は、30%以上の項目は学習に効果があるものと考えた。

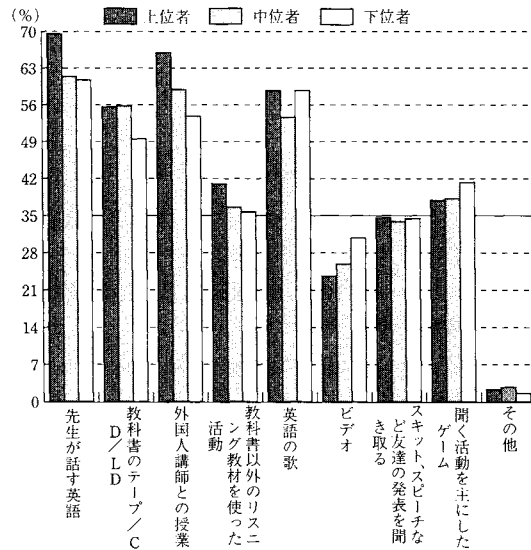
「自由記述欄」に書かれていた記述については、上・中・下位別に集計した。この中から、相当数の生徒が同じ内容を書いていた学習法のみを採用した。

### 3 結果

#### 3.1 聞くこと

##### 3.1.1 聞く活動(授業内)

図1: 授業内の聞く活動で力がついたと思う学習法



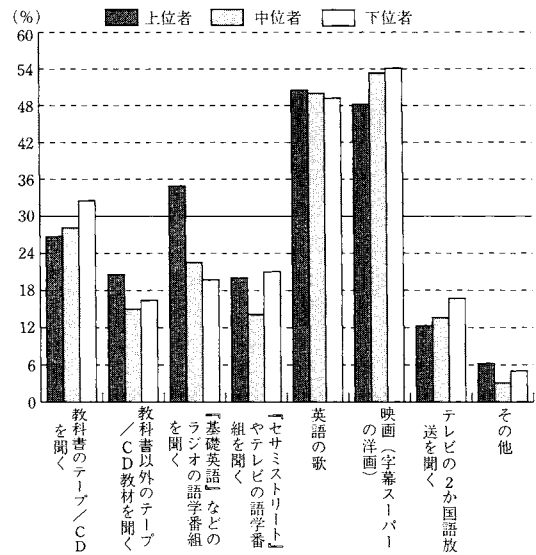
成績による大きな違いは見られない。各層とも、50%以上の生徒が「先生が話す英語」「外国人講師との授業」「英語の歌」「教科書のテープ/CD/LD」が役に立ったと答えている。

##### 3.1.2 聞く活動(授業外)

(図2)「英語の歌」と「映画(字幕スーパーの洋画)」を利用している生徒が多い。どの層でも、約半数の生徒が「役に立った」と答えている。楽しみながら学習することが有効であると生徒は考えていると言える。

上位者は、英語の歌をどのように利用したのであろうか。生徒の「自由記述欄」を見てみた。( )内は研究メンバーのコメントである。

図2: 授業外の聞く活動で力がついたと思う学習法



- 歌詞カードを見ながら聞く。
- 知っている単語や文をまず聞き取り、そこから全体の意味を考える。(歌詞カードや対訳に最初から頼らず、音声から意味をつかもうとしている。)
- 日本語の訳を見ながらどこを歌っているのかを考えながら聞く。(対訳から歌詞のイメージをつかみ、それに相当する英語を聞き取っている。)
- 一度目は聞くだけで、次に歌詞を見ながら聞く。
- 聞きながら、先生がくれた歌詞カードの穴埋めをする。(この活動は、聞く際に語いや文法などの知識を総動員する活動である。)
- 好きな曲を何度も聞く。
- いろいろな種類の英語の歌を聞く。
- リズム、どこを強くするかなどに気をつけて聞く。
- 聞きながら歌う。

次に上位者の映画の利用法を見てみた。

- 字幕の日本語にあたる英語を聞き取る。
- 字幕をできるだけ見ないで聞く。
- 聞き取れた英語を書く。
- 聞き取れた単語から内容を推測して聞く。(映画は視覚情報を利用できるので、内容を推測しやすい。)
- 聞き取れなかった箇所は何度も聞き返す。

上位者と中・下位者との違いは『基礎英語』などのラジオ語学番組の利用である。上位者は34.9%の生徒が「役に立った」と言っている。

上位者は、どのように『基礎英語』を聞いたのであろうか。「自由記述欄」を見てみた。

- スピードに慣れるように聞く。(初歩の段階からスピードに慣れることが大切である。)

- まずテキストを見ないで聞き、後でテキストを見て確認する。
- 毎日聞く。(やはり継続することが力になる。この生徒は、毎日聞くことにより英語のリズムをつかむことができるようになってきている。)
- 1日目は文法や単語などに注意して聞き、2日目は楽しんで聞く。(『基礎英語』の効果的利用法の一つである。)
- わからない単語があっても、聞くだけ聞いてみる。(自分のレベルの一つ上の『基礎英語』を聞くことも有効な手段の一つである。)
- 好きな時間、自分のペースで毎日聞く。
- テープにとって何度も聞く。
- 時、場所、名前などを注意して聞く。(教師が聞き方を指導している証拠である。)

3.1.3 聞く活動の中で一番役に立った学習法

表1: 「聞くこと」について最も力がついたと思う学習法

	上位者	中位者	下位者
1	先生が話す英語 31.9	先生が話す英語 39.0	英語の歌(授業内) 41.5
2	外国人講師との授業 10.5	英語の歌(授業内) 10.9	先生が話す英語 10.5
3	英語の歌(授業外) 8.7	教科書のテープ 8.7	教科書のテープ 10.5

\*数字は%, 4番目以下は省略。

上・中位者と下位者の差がはっきりしている。上・中位者は「先生が話す英語」を、下位者は「英語の歌」を最も役に立ったと言っている。

上・中位者は「先生の話す英語」をどのように聞いたのであろうか? 「自由記述欄」の回答からその聞き方を見てみた。

- 何を言っているのか集中して聞く。
- 口の動き、表情、ジェスチャーを助けにして理解する。(教師の non-verbal language は大切である。)
- 聞き取れた単語から内容を推測する。
- 頭の中で訳しながら聞く。(聞こえてきた順序で理解していることを示している。)

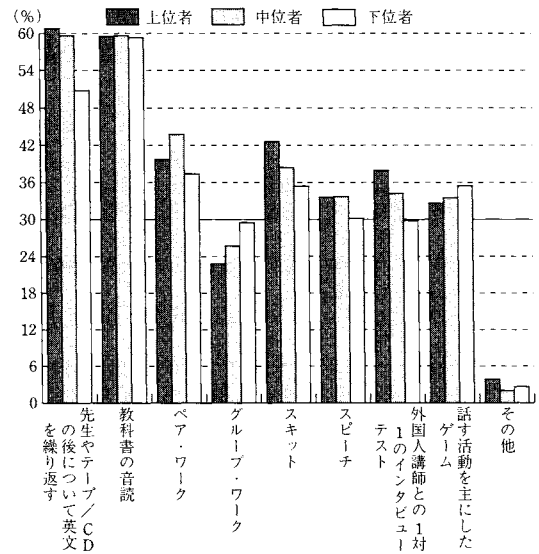
また、聞く力をつけるのに役に立った活動として選ばれているのは、授業内の活動がほとんどである。リスニングの能力の育成は学校で十分に行う必要があると言える。

3.2 話すこと

3.2.1 話す活動(授業内)

(図3)「先生やテープ/CDの後にについて英文を繰り返す」「教科書の音読」が、どの層でも50%を越えて選ばれている。音読は話す力を支える活動であると考えられている。

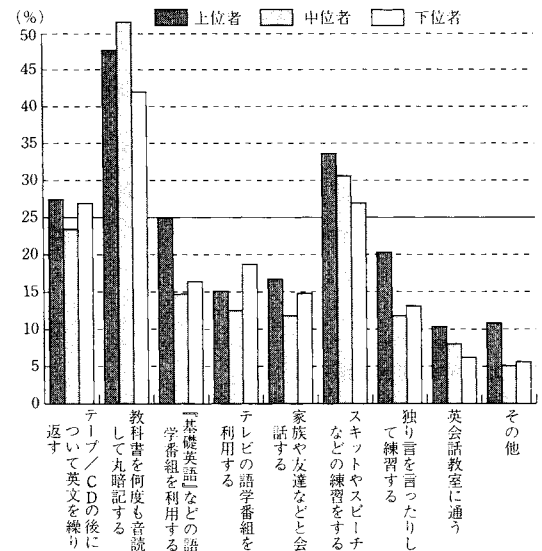
図3: 授業内の話す活動で力がついたと思う学習法



その他の活動も、グループワークを除き、30%以上の支持があるので、有効であると考えられている。

3.2.2 話す活動(授業外)

図4: 授業外の話す活動で力がついたと思う学習法



「教科書を何度も音読して丸暗記する」が、どの層にも40%以上選ばれている。モデルとなる英文を何度も読み、inputすることが話す力には欠かせないと考えられている。

30%を越える項目は「スキットやスピーチの練習をする」である。これにより生徒はoutputの練習をしている。

上位者と中・下位者の違いは『基礎英語』などのラジオの語学番組を利用する「独り言を言ったりして練習する」である。上位者ほどoutputする機会を作っている。

上位者は、どのように話す練習をしているのだろうか? 「自由記述欄」を見てみた。

- ・普段から家族や友人との会話に何気なく英語を使う。
- ・頭に浮かんだ物や、見た物を知っている範囲の英語に直してみる。
- ・習ったことを使って、その日にあったことを言ってみる。

上位者は、会話や描写する練習を自ら作り出し、話す練習をしていることがわかる。

### 3.2.3 話す活動の中で一番役に立った学習法

表2: 「話すこと」について最も力がついたと思う学習法

	上位者	中位者	下位者
1	先生やテープの後について繰り返す 34.9	先生やテープの後について繰り返す 34.0	教科書の音読 42.7
2	インタビューテスト 9.5	教科書の音読 10.9	先生やテープの後について繰り返す 8.2
3	教科書の音読 9.2	教科書を音読して丸暗記 9.6	スキット 6.2

\*数字は%, 4番目以下は省略。

上・中・下位者とも、教科書を利用した学習法が役に立ったとしている。

また上位者は、インタビューテストを、話す力を伸ばす機会としてとらえている。学習したことを実際に使ってみる機会を肯定的に考えているのである。

## 3.3 読むこと

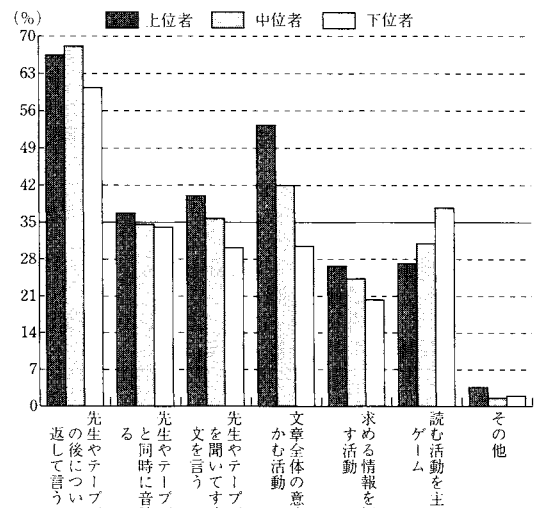
### 3.3.1 読む活動(授業内)

(図5)どの層も、教科書を音読する活動への支持が60%を越えている。

上位者と中・下位者との違いは、「教科書以外(英字新聞等)の教材を使って、知らない語句にとらわれないで文章全体の意味をつかむ活動」への支持の差である。

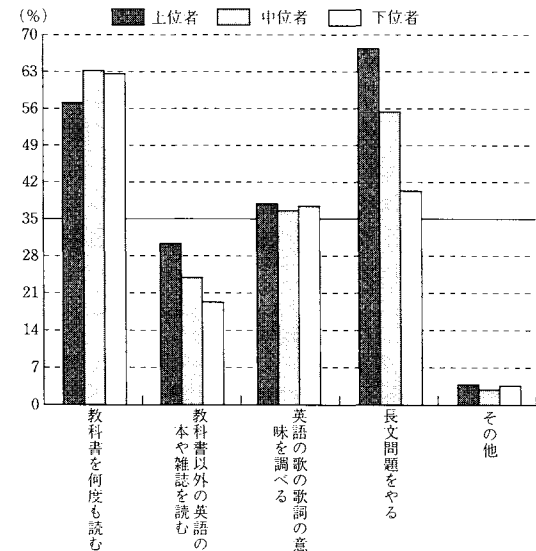
さらに詳しく言えば、上位者は、英字新聞、authentic materials、市販のリーディング教材、英語の歌詞カード、他の教科書などを教材に使った読み取りの活動が「役に立った」と考えている。読む力の育成にはいろいろな教材にふれる必要があるといえる。

図5: 授業内の読む活動で力がついたと思う学習法



### 3.3.2 読む活動(授業外)

図6: 授業外の読む活動で力がついたと思う学習法



どの層でも、「教科書を何度も読む」が60%近く支持されている。上・中位者は、それ以外に「長文問題をやる」を60%近く支持している。これは、アンケート実施時期が3年の2月~3月という、高校受験を終えたばかりの時期であることが関係していると思われる。また「英語の歌の歌詞の意味を調べる」は、どの層でも約40%の生徒が支持している。英語の歌は読む力の育成にも役立つと考えられている。

上位者に目立つのは、「教科書以外の英語の本や

雑誌を読む」に30%の支持があることである。

### 3.3.3 読む活動の中で一番役に立った学習法

表3: 「読むこと」について最も力がついたと思う学習法

	上位者	中位者	下位者
1	長文問題をやる 44.7	長文問題をやる 39.4	後について教科書を音読 54.6
2	後について教科書を音読 12.8	後について教科書を音読 16.1	教科書を何度も読む 12.8
3	Gistを読みとる 10.5	教科書を何度も読む 11.6	長文問題をやる 8.5

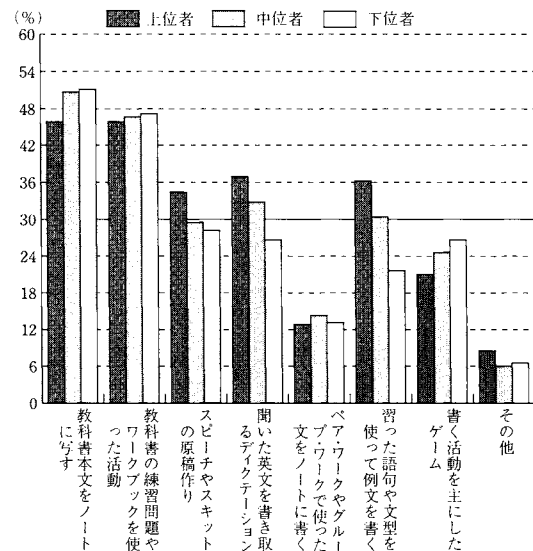
\*数字は%, 4番目以下は省略。

上・中位者は「長文問題」を支持している。これに対して、下位者は教科書の音読を支持している。3年の受験期後すぐにアンケートを取ったとはいえ、長文問題の支持が高いのは、授業内での読む指導があまり支持されていないことがわかる。

## 3.4 書くこと

### 3.4.1 書く活動(授業内)

図7: 授業内の書く活動で力がついたと思う学習法



各層とも、「教科書本文をノートに写す」「教科書の練習問題やワークブック等を使った活動」に対する支持が45%を越えている。

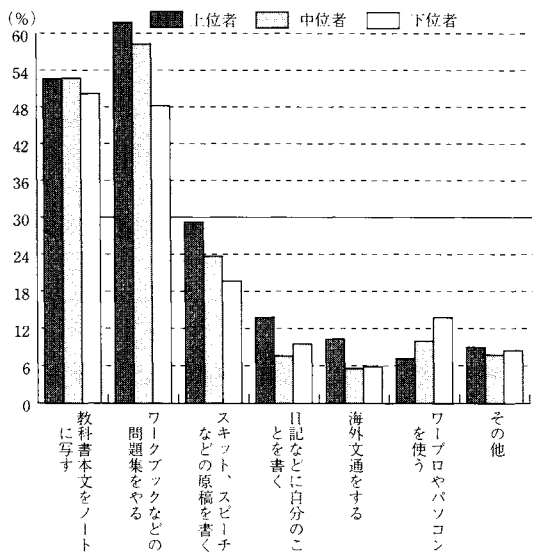
上位者の特徴は、「スピーチやスキットの原稿作り」「習った語句や文型を使って例文を書く」等、創造的な活動に対する支持が高い点である。

上位者は、創造的に書く活動をどのようにして行っているのだろうか。「自由記述欄」を見てみた。

- 似たような英文を何度も書く。いろいろな表現を加えていく。(似たような英文とは target sentence を一部書き換えて書く文である。「いろいろな表現」とは修飾語句のことであろう。)
- 授業中にペア・ワークなどで話した文を少し変えて書く。(言えるようになったことを書く指導のことである。)
- 習った文型や語いをできるだけ使って文を書く。(スキットやスピーチの原稿を書く際に、和英辞典に頼って日本語を英語に変換する作業ではなく、習った文型や語いをできるだけ使うように指導している。)

### 3.4.2 書く活動(授業外)

図8: 授業外の書く活動で力がついたと思う学習法



各層とも、「教科書本文をノートに写す」「ワークブックなどの問題集をやる」に対する支持が50%を越えている。

各層とも、次には「スキット、スピーチなどの原稿を書く」がきている。上位に行くに従って支持率が高くなっている。

上位者は、どのようにスキットやスピーチなどの原稿を書いたのだろうか。「自由記述欄」を見てみた。

- 辞書を使って文法的に間違えないように書いた。
- 習っていない自分の言いたい表現を辞書で調べて書く。
- 辞書をできるだけ使わず、なるべく自分の知っている語句・表現を使って書く。聞き手にわかりやすいように書く。
- 今までに習ったいろいろな種類の例文・文法事項を使って書く。
- 文を書き終わった後、文法的に合っているかどうかを、何度も読み返して確認する。

生徒によって、英和・和英辞典を効果的に使っていることがわかる。

### 3.4.3 書く活動の中で一番役に立った学習法

表4: 「書くこと」について最も力がついたと思う学習法

	上位者	中位者	下位者
1	教科書本文をノートに写す(授業外) 35.8	教科書本文をノートに写す(授業内) 38.3	教科書本文をノートに写す(授業内) 47.8
2	ワークなどの問題集をやる 11.0	教科書本文をノートに写す(授業外) 10.9	教科書本文をノートに写す(授業外) 8.5
3	教科書本文をノートに写す(授業内) 9.5	ワークなどの問題集をやる 10.0	スピーチやスキットの原稿作り 7.9

\*数字は%, 4番目以下は省略。

上位者と中・下位者の違いは、同じ活動「教科書本文をノートに写す」を家で行っているか、学校で行っているかの違いである。家で行ったほうが、時間が多く取れ、書く量も多い。

それぞれどのように写しているのだろうか。「自由記述欄」を見てみた。

(上位者)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言いながら書く。</li> <li>・何度も写し、見ないで本文が書けるようにする。教科書と見比べる。</li> <li>・和訳を見て英文を書き、その後でチェックをする。</li> </ul>
(中位者)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何度も書く。</li> <li>・単語を覚えるまで何度も書く。</li> <li>・小さな声で読みながら書く。</li> </ul>
(下位者)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・とにかく教科書の英文を写した。</li> </ul>

同じ教科書本文をノートに写すという単純な学習法についても、上位者はいろいろと工夫しているのがわかる。

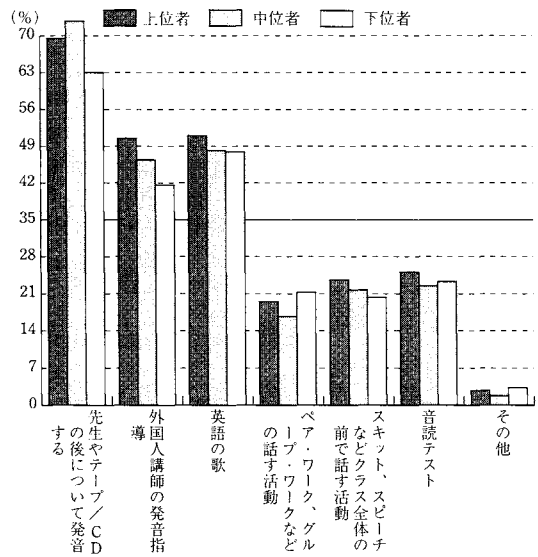
## 3.5 発音

### 3.5.1 発音(授業内)

(図9)どの層も、「先生やテープ/CDの後に教科書などの英文を発音する」「英語の歌」に対し支持が高い。「外国人講師の発音指導」に関しては、上・中位と下位の間に10%の開きがある。上位者ほど自分の発音をよくしようという意識を持ち、外国人講師の英語をよく聞いていることがわかる。

上位者はどのように外国人講師から発音を学んでいるのだろうか。「自由記述欄」を見てみた。

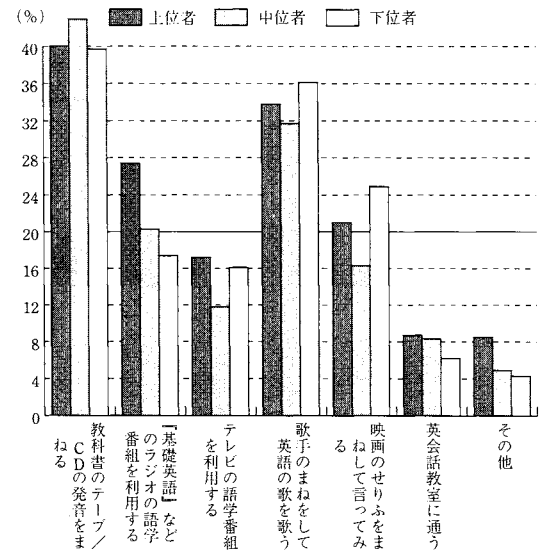
図9: 授業内の発音の活動で力がついたと思う学習法



- ・口の動きに注意し、まねをした。
- ・単語と単語をつなげている部分に気がつけた。
- ・どこが悪かったかを教えてもらい、その後気をつけて発音するようにした。
- ・聞いたとおりにまねをする。

### 3.5.2 発音(授業外)

図10: 授業外の発音の活動で力がついたと思う学習法



どの層も、「教科書のテープ/CDの発音をまねる」が40%近く的支持を得ている。

「歌手のまねをして英語の歌を歌う」が30%以上の支持を得ているのが興味深い。英語の歌は、聞くことや発音で支持を得ている学習法であることがわかる。

3.5.3 発音で一番役に立った学習法

表5: 「発音」について最も力がついたと思う学習法

	上位者	中位者	下位者
1	後について教科書などを音読する 49.7	後について教科書などを音読する 55.5	後について教科書などを音読する 57.0
2	外国人講師の発音指導 13.3		英語の歌 11.1

\*数字は%, 3番目以下は省略。

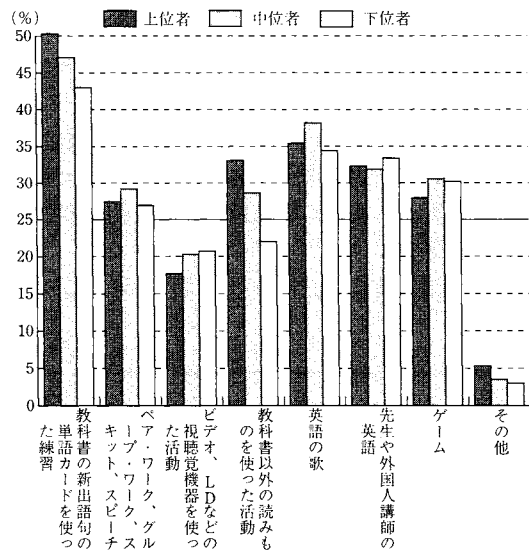
各層とも、「先生やテープ/CDの後について教科書などを発音する」が圧倒的な支持を受けている。

どのように学習するかの違いを「自由記述欄」から探したが、違いは見つからなかった。

3.6 単語・連語・熟語

3.6.1 単語・連語・熟語(授業内)

図11: 授業内の単語・連語・熟語の活動で力がついたと思う学習法



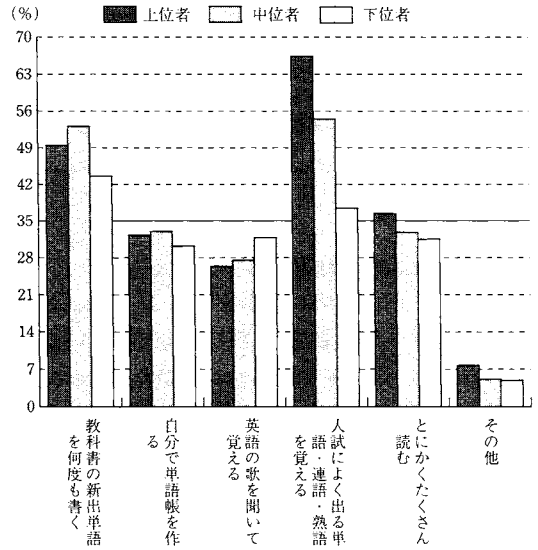
どの層も、「教科書の新出語句の単語カードを使った練習」に対する支持が一番高い。ここでいう単語カードとは、一般に flash cards と呼ばれているものである。

どの層でも 30% を越えている活動は「英語の歌」「先生や外国人講師の英語」である。生徒は語いを増やすために、英語の歌や Teacher Talk を利用しているのがわかる。

上位者の特徴は、「教科書以外の読みものを使った活動」である。生徒の興味・関心を引く教材を使うことが大切である。

3.6.2 単語・連語・熟語(授業外)

図12: 授業外の単語・連語・熟語の活動で力がついたと思う学習法



「入試によく出る単語・連語・熟語を覚える」「教科書の新出単語を何度も書く」が上・中位から50%以上の支持を得ている。

「とにかくたくさん読む」が、どの層でも30%以上の支持を得ている。多読によって receptive vocabulary を増やしている様子がわかる。

3.6.3 単語・連語・熟語の力をつけるのに一番役に立った学習法

表6: 「単語・連語・熟語」について最も力がついたと思う学習法

	上位者	中位者	下位者
1	入試によく出る単語・連語・熟語を覚える 40.9	入試によく出る単語・連語・熟語を覚える 39.1	単語帳を作る 49.1
2	新出単語を何度も書く 9.7	新出単語を何度も書く 12.5	新出単語を何度も書く 7.2
3	新出単語の単語カード 6.2	単語帳を作る 8.3	新出単語の単語カード 7.2

\*数字は%, 4番目以下は省略。

上・中位は「入試によく出る単語・連語・熟語を覚える」を支持し、下位者は「自分で単語帳を作る」を支持している。3年の受験期とはいえ、このような結果になったことは、ふだんからの意図的・継続的な語い指導が望まれる。

4 まとめ

今回の集計結果全体から、上・中・下位者それぞれの学習法の要点をあげてみる。



(上位者) ・教科書以外の教材を利用している。  
 (例. NHK『基礎英語』の利用)  
 ・ALT との授業を好んでいる。  
 ・学習法に工夫がある。(例. 独り言による練習)  
 ・創作活動を学習に役立てている。(例. Skitの活用)  
 (中位者) ・学習法がまじめである。  
 ・教科書を使った学習法をよく行っている。  
 ・地道な努力をしている。  
 (下位者) ・楽しい学習法が好きである。(例. ゲーム, 歌)

## 5 教室への提言

### 5.1 様々な活動を教室に取り入れる

今回のアンケートの結果を見ると, **successful learners** は様々な活動を学習に取り入れていることがわかる。この中で特に **successful learners** が選んだ, 効果のあった活動を授業の中に取り入れることが大切である。

また, 中・下位者が様々な活動の中から自分に合った学習法を選ぶことができるように, 教師は生徒の興味・関心を引き起こすような多様な活動を用意することが重要である。例えば, 英語の歌と映画がある。この活動を授業で行うことで, 生徒は授業外の自発的学習につなげることができる。英語の歌を聞く力をつけるために指導しても, 生徒は家庭で聞く力, 読む力, 話す力, 語い力をつけるための学習法として生かすことができる。

### 5.2 今後必要とする指導内容

読む, 書く, 発音, 単語・連語・熟語の学習法

## 参考文献

- \* Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.  
 \* 北原延晃. (1995). 「楽しい授業は力のつく授業だ」. *STEP BULLETIN*, Vol. 7. 105-115. 東京: 日本英語検定協会.  
 Matsumoto, Kazuko. (1996). Helping L2 learners reflect on classroom learning. *ELT Journal*, Vol. 50/2. 143-149.  
 Nunan, David. (1989). *Understanding Language Classrooms. : A Guide for Teacher Initiated Action*. Hempstead: Prentice Hall.  
 Oxford, Rebecca. L. (1990). *Language Learning Strategies*.

に関しては, 上位者が取り入れていても, 中・下位者が取り入れていない活動が多い。また, 学習法にバラエティがない。これは, 私たちの教室での指導が足りない点であるともいえる。

教師が授業でどのような活動を行うかによって, 生徒の学習法も変わってくる。生徒が各自に合った学習法を見つけられるように, 教師はいろいろな生徒に合った活動を行わなくてはいけない。

学習者は一人一人違うように, 学習法も一人一人違う。今回の調査でわかったことをもとに, 生徒にいろいろな学習法を示し, そこから学習者自身が自分に合った方法を探せるように教師は手助けをしていければと思う。

## 6 終わりに

本調査にあたり, 以下の先生方にアンケートのご協力をいただきました。感謝いたします。(校名は平成9年3月現在のものです。)

東京都墨田区立両国中学校 長 勝彦先生  
 東京都足立区立第九中学校 鬼山由美子先生  
 東京都墨田区立本所中学校 小寺令子先生  
 東京都江東区立第三砂町中学校 関口 智先生  
 埼玉県岩槻市立西原中学校 巽 徹先生  
 東京都世田谷区立池尻中学校 本多敏幸先生

また, 専門選考委員の羽鳥博愛先生, 元東京学芸大学投野由紀夫先生には貴重なアドバイスをいただきました。また, 東京都杉並区立和田中学校 米山純雄先生には, データの統計処理についてご指導いただきました。ありがとうございました。

- What Every Teacher Should Know. Rowley, Mass: Newbury House.  
 Skehan, Peter. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.  
 \* Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.  
 Stevick, Earl. W. (1989). *Success with Foreign Languages*. Hempstead: Prentice Hall.  
 Wenden, Anita. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hempstead: Prentice Hall.

## 資料

資料1: 英語学習法アンケート(88ページ参照)

資料2: 上位者が自由記述欄に書いたことの抜粋「聞くこと」

- ・いろいろなテープをたくさん聞く。 ・歌を覚えた。
- ・『基礎英語』を何度も聞く。
- ・疑問文の文頭の部分を聞く。
- ・教科書のテープを聞き, 書き取る。
- ・聞き取れた単語から全体の内容を推測した。
- ・テキストを見ずに話の内容を理解するように聞く。

- ・テキストを見てから再び閉じて同じ英文を聞く。
- ・先生の口を見ながら耳で音を覚える。
- ・カタカナでもよいから, 聞こえた英語をメモしておく。
- ・先生が何について話しているかを考えて, 自分の思い浮かぶものを考えながら聞いているとわかりやすい。
- ・聞き取れた単語から内容をつかんでいく。
- ・単語をつなげて言っているところを注意する。
- ・聞くことだけに精神を集中し, 右手はいつも書ける

状態しておく。

- ・映画の字幕を読みながら、簡単な単語を聞き取る。意識しないで映画を楽しみながらやるとよい。
- ・外国人と会話をし、彼らの会話のスピードについていけるつもりで耳を傾ける。
- ・先生の質問文の中で一番強く発音した所を聞き取る。
- ・『基礎英語』をまず何も見ないで聞いて、それから本を見てから聞いて、1回の放送で理解できなかったら、再放送を再び聞く。
- ・全部聞き取ろうとしないで、大事な単語を聞き取るようにする。わかった単語から考える。
- ・先生はいろいろな表現を使ってくれるので、取り入れたら表現の幅が広がった。
- ・歌を聴いて穴埋めのリスニングをするのがよかった。
- ・二カ国語の映画をはじめは英語で何となく見て、少し経ってから日本語で見る。

#### 「発音」

- ・テープを何度も聴いた。英語の歌を聞いているうちに強弱がわかるようになった。
- ・歌を、聞こえているように歌う。
- ・先生や外国人講師の口の形を見て練習する。
- ・最初は歌詞を見ずに音だけで覚え、その後歌詞を見て歌うと、発音が確かになる。
- ・風呂場で練習した。・英語の歌をたくさん歌う。
- ・歌手の癖をまねしているうちによくなる。
- ・辞書には発音が載っているので辞書を引くのもよい。
- ・カラオケはやっぱ一番頭に残るので、発音を覚えるのによい。歌があまり好きでない人は、洋画を見てカッコイイ言葉をまねすればよいと思う。
- ・あいまでいいから、聞こえたとおりに歌ってみる。
- ・カラオケに行って歌ってみる。
- ・英語の歌で、強弱と単語と単語をつないで読むことを学んだ。

#### 「話すこと」

- ・独り言を英語でぶつぶつ言う。・教科書を暗記する。
- ・リピートしたり聞きながら一緒に言ってみたりする。
- ・基本的なパターンにいろいろな言葉を入れて話す。
- ・家族と英語で会話する。
- ・習った英語や知っている単語を使って独り言を言う。
- ・友達とスキットの練習を家で何度も繰り返した。
- ・風呂で英語の歌を口ずさんでいたら、いつのまにか話せるようになっていた。
- ・ALTとたくさん会話をするようにした。つまり、ふだんから英語を使用するようにした。
- ・音読するとき意味を考えながら読む。
- ・ALTとの一対一のインタビューなので、助けてくれる人がいないから、知っている単語を全部使うし、わかってもらおうとして、発音もよくなると思う。
- ・テレビなどで得た実用的な表現を、日常生活やスピーチ・スキットなどに取り入れることによって、文法などの形式にとらわれないで話す。
- ・テープに合わせて英文を繰り返して言って、テキストを見なくても自然に言えるようにする。

#### 「読むこと」

- ・文脈から単語の意味を推測した。
- ・自分の興味ある内容の英文を読む。多少知っていることも入っているので、内容を推測しやすい。
- ・写真や絵などを見て、大体のことを想像して読む。
- ・日本版で知っているものを読んでから、英語版を読むと、スラスラ読める。
- ・1回目は前後から知らない単語の意味を推測し、2回目を読む時に単語の意味を調べる。

- ・知っている内容の本を読む。
- ・スベリングにとらわれず、聞こえたように読む。
- ・知っている話の絵本を読む。絵で単語の意味を推測できるし、新しい単語をイメージで覚えられる。
- ・時計で時間を計って読む。
- ・何度も読み返すと、だんだん内容がわかる。
- ・知らない単語があっても、前後の文章で意味をとる。
- ・区切れを考えて読むと、読みながら内容もつかめる。
- ・知らないものを自分の知識や経験の中で読む。
- ・英語の歌の歌詞を日本語の訳と交互に見比べて読む。
- ・英語の絵本といっても、知らない話ではなく、『インソップ物語』などから読むと、わからない単語が出てきても、文の雰囲気とその意味が想像できる。
- ・一語一語を日本語に訳すのではなく、英文を見ればだいたいの内容がわかるように努力した。
- ・“Fun Fun Reading”を一度目はそのまま、二度目は辞書を引いて読むと、だんだんスピードが出てくる。
- ・理解に苦しむ所はどどん飛ばしてやるとよかった。
- ・知らない語を気にせず読むということを授業でやって慣れていたので、英語を読むときに役に立った。
- ・とにかく声に出したり、声を出さなくても頭の中でしっかり発音しながら読むようにした。

#### 「書くこと」

- ・教科書の日本語訳を見て、英語に直す。
- ・頭の中で例文を読みながら書く。
- ・スキットなどを書く時、自然な英語かどうか、よく検討した。
- ・ペアワークなどの内容を、いろんなボキャブラリーを使って書いていく。
- ・教科書を中心に重要な言い回しなどを書く。私は日記を英語で書いていたら役に立った。
- ・スピーチ、スキットの時には、今まで習った文型なるべくたくさん使おうと思うから、たぶん自分で作っているうちに書く力はすぐついたと思う。
- ・スキット作りで辞書を頻繁に使ったのがよかった。辞書にはいろいろな例文があって、とても便利で、いろいろな文が頭の中に入った。
- ・自分の知っている範囲内での単語や文法で、できるだけ自分の言いたいことが表せるようにした。
- ・簡単な英文でもいざという時に使えるので、とにかく形を覚えるまでいろいろ書く。
- ・スキットの内容を日本語で決めてから、場面に合った文を書く。
- ・正しい英語を使うことはもちろん大切だが、それ以上にとにかく英語を書こうと思って書いた。決まりきった文を書くよりも、少し違っていても自分で文を作って違いを直すほうがためになる。

#### 「単語・連語・熟語」

- ・覚えた単語を、日記を書くとき等にこまめに使う。
- ・とにかくたくさん読む。その中で自然に覚えていく。(ただし時間がかかる。)
- ・例文を作って覚える。・自分で単語帳を作る。
- ・書いて覚える。そして使って覚える。私はそうした。
- ・人が作ったものを見るより、自分で作った単語帳のほうが覚えやすい。
- ・たくさん歌を覚えれば覚えるほど、知らないうちに単語を覚えていた。
- ・単語は、授業内でそのときに覚えてしまうのがいい。
- ・文章中で使うと、非常に簡単に覚えられた。
- ・歌などで覚えたものは思い入れが強いので、なかなか忘れなくなる。
- ・ゲームをしながら自然に覚えられた。

資料 1: 英語学習法アンケート ( )中学校 3年( )組 ( )番 氏名( )

このアンケートはみなさんの英語の学習に役に立った学習法を集め、分析し、先生や後輩の役に立つために行います。「あなたが今までしてきた英語の学習で力がついたと思うものに○をつけてください。(複数の項目に○をつけてかまいません。) 当てはまる項目がない場合は、その他の欄に書いて下さい。自由記述の欄はできるだけ具体的に書いてください。

授業内の活動	授業外の活動	自由記述欄
<b>L 聞く活動</b> 1 先生が話す英語 2 教科書のテープ/CD/LD 3 外国人講師との授業 4 教科書以外のリスニング教材を使った活動 5 英語の歌 6 ビデオ 7 スキット, スピーチなど友達の発表を聞き取る 8 聞く活動を主にしたゲーム 9 その他( )	<b>L 聞く活動</b> 1 教科書のテープ/CDを聞く 2 教科書以外のテープ/CD教材を聞く 3 『基礎英語』などのラジオの語学番組を聞く 4 『セサミストリート』やテレビの語学番組を聞く 5 英語の歌 6 映画(字幕スーパーの洋画) 7 テレビの2か国語放送を聞く 8 その他( )	「聞くこと」について あなたが最も力がついたと思う学習法について、どう いう聞き方をしたのか、く わしく書いてください。 授業内・授業外(どちらか に○をしてください) 番号( )
<b>S 話す活動</b> 1 先生やテープ/CDの後について英文を繰り返す 2 教科書の音読 3 ペア・ワーク 4 グループ・ワーク 5 スキット 6 スピーチ 7 外国人講師との(1対1の)インタビューテスト 8 話す活動を主にしたゲーム 9 その他( )	<b>S 話す活動</b> 1 テープ/CDの後について英文を繰り返す 2 教科書を何度も音読して丸暗記する 3 『基礎英語』などのラジオの語学番組を利用する 4 テレビの語学番組を利用する 5 家族や友達などと会話する 6 スキットやスピーチなどの練習をする 7 独り言を言ったりして練習する 8 英会話教室に通う 9 その他( )	「話すこと」について あなたが最も力がついたと 思う学習法について、さら にくわしく書いてください。 授業内・授業外(どちらか に○をしてください) 番号( )
<b>R 読む活動</b> 1 先生やテープ/CDの後について教科書を音読する 2 先生やテープ/CDと同時に教科書を音読する(Paced) 3 先生やテープ/CDを聞いてすぐに英文を言う(Shadowing) 4 教科書以外(英字新聞等)の教材を使って、知らない語 句にとらわれないで文章全体の意味をつかむ活動 5 教科書以外(英字新聞等)の教材を使って、求める情報 を探し出す活動 6 読む活動を主にしたゲーム 7 その他( )	<b>R 読む活動</b> 1 教科書を何度も読む 2 絵本など、教科書以外の英語の本や雑誌を 読む。 3 英語の歌の歌詞の意味を調べる 4 長文問題をやる 5 その他( )	「読むこと」について あなたが最も力がついたと 思う学習法について、どう いう聞き方をしたのか、く わしく書いてください。 授業内・授業外(どちらか に○をしてください) 番号( )
<b>W 書く活動</b> 1 教科書本文をノートに写す 2 教科書の練習問題やワークブックなどを使った活動 3 スピーチやスキットの原稿作り 4 聞いた英文を書き取るディクテーション活動 5 ペア・ワークやグループ・ワークで使った文をノートに書く 6 習った語句や文型を使って例文を作る 7 書く活動を主にしたゲーム 8 その他( )	<b>W 書く活動</b> 1 教科書本文をノートに写す 2 ワークブックなどの問題集をやる 3 スキット, スピーチなどの原稿を書く 4 日記など自分の身の回りのことを書く 5 海外文通をする 6 ワープロやパソコンを使う 7 その他( )	「書くこと」について あなたが最も力がついたと 思う学習法について、さら にくわしく書いてください。 授業内・授業外(どちらか に○をしてください) 番号( )
<b>P 発音</b> 1 先生やテープ/CDの後について教科書などを発音する 2 外国人講師の発音指導 3 英語の歌 4 ペア・ワーク, グループ・ワークなど生徒どうしの話す活動 5 スキット, スピーチなどクラス全体の前で話す活動 6 音読テスト 7 その他( )	<b>P 発音</b> 1 教科書のテープ/CDの発音をまねる 2 『基礎英語』などのラジオの語学番組を利用 する 3 テレビの語学番組を利用する 4 歌手のまねをして英語の歌を歌う 5 映画のせりふをまねて言ってみる 6 英会話教室に通う 7 その他( )	「発音」について あなたが最も力がついたと 思う学習法について、さら にくわしく書いてください。 授業内・授業外(どちらか に○をしてください) 番号( )
<b>V 単語・連語・熟語</b> 1 教科書の新出語句の単語カードを使った練習 2 ペア・ワーク, グループ・ワーク, スキット, スピーチ 3 ビデオ, LDなどの視聴覚機器を使った活動 4 教科書以外の読みものを使った活動 5 英語の歌 6 先生や外国人講師の英語 7 ゲーム 8 その他( )	<b>V 単語・連語・熟語</b> 1 教科書の新出単語を何度も書く 2 自分で単語帳を作る 3 英語の歌を聞いて覚える 4 入試によく出る単語・連語・熟語を覚える 5 とにかくたくさん読む 6 その他( )	「単語・連語・熟語」につい て あなたが最も力がついたと 思う学習法について、さら にくわしく書いてください。 授業内・授業外(どちらか に○をしてください) 番号( )

# 英語教師の「外国語学習不安」

## ——オーラル・コミュニケーションの履修が与える影響

秋田県立秋田工業高等学校教諭

杉田 道子

資料: p. 98

### 1 はじめに

外国語教師が自分自身の言語運用能力をどう捉えているかは、授業への姿勢や使用する指導法を通じて直接生徒に影響するため、重要視すべきことである。他方、外国語教師そのものを中心に据えた、英語教育に関する日本語の文献や調査は、指導法研究や生徒の実態調査などと比較して数少ない(金谷, 1995)。

そうした背景を踏まえた今回の調査は、日本人英語教師もまた外国語学習者であるという観点を貫き、平成6年度に高等学校で導入されたオーラル・コミュニケーション(以下OC)が英語教師の「外国語学習不安」(Foreign Language Learning Anxiety, 以下FLLA)に与えた影響を、生徒の調査結果と比較分析し、指導法も含めてこれに考察を加える試みである。

まず、FLLAの概念を明らかにし、OCの授業がより多くの生徒にFLLAを誘発する機会をもたらしたことを示す。この生徒の変化を踏まえ、高等学校の英語教師を対象としたアンケート調査の結果を分析し、OCの導入は英語教師のFLLAにも影響を与えた可能性を述べる。最後に、FLLAを共有している生徒と教師がより効果的な学習および指導を継続するために、先行研究から“co-communicator” “co-learner”としての教師の役割に焦点を当て、この役割が生徒と教師双方のFLLAを和らげる効果があることを提案する。

### 2 外国語学習不安の概念

FLLAはPsycholinguisticsの一分野であり、ここでは多くの研究や調査が行われている。教室内に存在するFLLAを調査することは、指導者と

して学習者の実態を情緒面から把握し、より实际的で柔軟な授業を行う手段の一つである。ここでは、FLLAの概念と、外国語学習との関係について理解を深める。

#### 2.1 先行研究による定義

Spielbergerによれば、「不安」とは“the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system”と定義づけられている(Horwitz & Young, 1991, p. 27)。これをFLLAに限定すれば、学習者が用いるコミュニケーション能力に情報面から影響を与え、その能力向上を妨げたり減少させたりする原因となりうるものと言える。この「不安」は、言語習得のプロセスのどの段階にも働きかけ、その結果、次のような影響を与えると考えられている。

##### (1) 消極的な communication strategies

より難易度の高い活動への取り組みを嫌ったり、自分のメッセージをその言語を用いてどうにかして伝えようとする試みを避けたりする傾向が出てくる。

##### (2) 四技能への学習阻害

学習者によって、特定の技能にFLLAを示す場合と、複数の技能にFLLAを示す場合がある。多くの調査研究では、スピーキングが最もFLLAを引き起こしやすいという見方が強い。これは、Omaggio Hadleyによると、自分の言葉で、自分に関するメッセージを、他者の注目の中で、しかも正しい発音と文法で話そうとするために神経質になりやすいからである。逆に、最もFLLAと関連性の薄い活動は、黙読やpleasure-readingなどのリーディング活動に多い(Young, 1992)。ま

た、DalyとMillerは、書くことに対する不安を訴える学習者が母国語を用いて作文を書く際、より短い作文を書く傾向があるという調査結果を示しており(Horwitz, 1991)、これは外国語学習にも起こりうることである。リスニングに関しては、全ての話を聞き取ろうとする学習者と、おおよその内容が理解できればよしとする学習者には、FLLAの差が見られる。

### (3) 興味・関心の低下

FLLAの影響が最も悪しく働いた場合は、授業や担当教員を嫌ったり、外国語そのものやその言語が用いられる国や文化に嫌悪感を持つ学習者を生むことにつながる。

## 2.2 分類

### 2.2.1 発生レベルからみる分類

不安は、発生レベルの観点から大きく二つに分類されている。一つは、性格・嗜好・経験などに起因する“*trait anxiety*”である。もう一つは、“*state anxiety*”と呼ばれ、一時的に、特殊な状況や場所において危険を避けようとしたり、そのような状況を切り抜けようとしたりする時に起こる不安である。

では、FLLAはどのように分類されるのか。ある高校生が中学時代から英語に苦手意識を持っていたとすれば、高校での授業に臨む以前に既に過去の学習経験から生じる不安感、“*trait anxiety*”を持っていると言えよう。また、授業でリスニングの際に焦って英語が耳に入らないとすれば、これは“*state anxiety*”の特徴を示している。

このように、FLLAは“*trait anxiety*”と“*state anxiety*”両方の性質を併せ持ったものであり、“*situation-specific anxiety*”と分類されるものである(Ellis, 1994, p. 480)。

### 2.2.2 影響からみる分類

多くの研究では、FLLAは、学習者にマイナスに働く“*debilitating anxiety*”として捉えられている。その一方で、プラスに働くFLLAの存在も考えられており、これは“*facilitating anxiety*”と呼ばれている。この二つのFLLAの定義は、Scovelによると、次のようになる。

Facilitating anxiety motivates the learner to “fight” the new learning task: it gears the learner emotionally for approach behavior. Debilitating anxiety in contrast, motivates the learner to

“flee” the new learning task; it stimulates the individual emotionally to adopt avoidance behavior (Bailey, 1983, p. 69).

ただし、Horwitz(1996)は、インタビューにおいて、これら二方向に働くFLLAの取り扱いに関して注意を促している。彼女によれば、ある活動と不安の量の関係を考える時、不安がある一定の量を超えた時点でその活動の質は低下し始める。これは、その活動が複雑であればあるほど早期に起こり、低下の度合いも急激となる。ところが、外国語学習は、それ自体が十分に複雑なプロセスである。よって、指導者としては、プラスに働くFLLAの存在を重要視して学習者のFLLAを増やそうとする必要はないのであって、マイナスに働くFLLAを教室内から減らすことを念頭に授業を行うべきなのである。

## 2.3 FLLAと言語運用能力レベル

FLLAを取り扱う際に留意すべきことは、FLLAの大きさとその学習者の言語能力の関連性はまだ明らかにされていないということである。つまり、英語の学習に大きな不安感を訴える学習者の英語運用能力が低いとは言えないのである。

小学校では、子供たちが楽しそうに英語の歌を歌ったり、英単語を大きな声で真似て発音している姿を見かける。ところが、中学、高校と進むにつれて、取り扱う英語のレベルが上がることは明らかではあるが、人前で発表することや間違えることなどに抵抗感を持つ生徒の姿がある。学習の過程とともに、各学習者のFLLA要因が変化するという考え方ができるのである。

## 3 生徒のFLLA調査

ここに、実施日に意義のある調査結果がある。平成8年2月、勤務校の生徒153名を対象にFLLAを調査したものである。この時期は、平成6年度の学習指導要領改訂後、新旧学習指導要領に基づいた2種類の教育課程が混在していた。「グループA」は当時の2年生74名から成り、OCを2年間履修した生徒である。一方、「グループB」は当時の3年生79名から成り、OC未履修の生徒である。この2グループは、同じ日本人英語教師から、それぞれ2年間と3年間指導を受けており、学習環境を左右する他の要因の差が少なく、OC履修によるFLLAの変化を比較するのに好適なところから、サンプルとして抽出した。

伝統的な教授スタイル, 例えば教師の方を全員が向いての一斉授業に慣れていた生徒は, ペア, グループ・ワーク, スピーチ活動, 教室内を歩き回っての活動等, 期待される学習活動の変化により, FLLA 支持率に変化が見られるであろうという予想のもとに, 調査を実施した。

### 3.1 調査方法

この調査には, Horwitz(1991)の Foreign Language Classroom Anxiety Scale (以下 FLCAS)を用いた。調査項目は, FLLA を構成する 3 要素と考えられている (a) Communication Apprehension, (b) Test Anxiety, (c) Fear of Negative Evaluation(Ellis. 1994. p. 481)<sup>1)</sup>の観点による 33 項目で構成されている。実際の調査には, 調査対象を考慮し, 佐藤(1994)による日本語版を用いた。

### 3.2 結果と考察

両グループの回答を比較し, 以下の結果を得た。  
 (1) 「グループ A」は, 「グループ B」に比べ, 33 項目中 31 項目において FLLA 支持率が高い。残る 2 項目は, 支持率の差がほとんどなかった。

表 1: 「グループ A」で支持率の高い項目 (単位%)

項目	A	B
外国人の先生と英語で話す際, 緊張する	67	59
授業で英語を話すことに, 自信がない	59	45
他の生徒の方が英語ができるというも思う	50	28
試験を気楽に安心して受けられない	47	28
他の生徒が英語の授業を心配する気持ちがわかる	40	34

(2) 「グループ B」の FLLA 支持率は各項目で極めて低い。支持率 1 割未満が 14 項目, また, 2 割未満の項目を含めると 20 項目に上る。

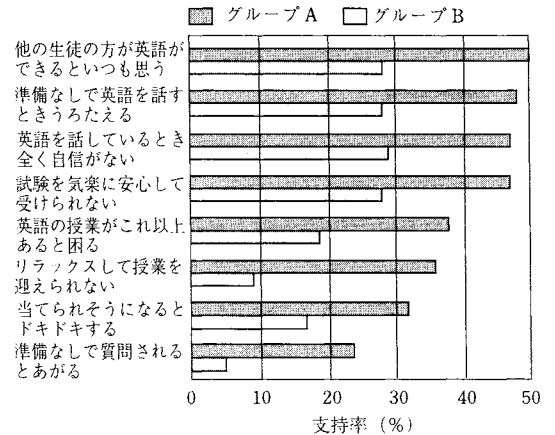
表 2: 「グループ B」で支持率の低い項目 (単位%)

項目	A	B
先生の英語での話が理解できなくなると不安である	14	2
準備なしで質問されるとあがる	24	5
授業を受けたくないと思うことがよくある	18	6
リラックスして授業を迎えられない	36	9

(3) 両グループにおける FLLA 支持率の差が特に大きい項目は, 図 1 のとおりである。  
 (4) 両グループともに, スピーキングに関する項目で FLLA 支持率が高い。特に, 「グループ A」の数字は「グループ B」と比較してもかなり大きい。

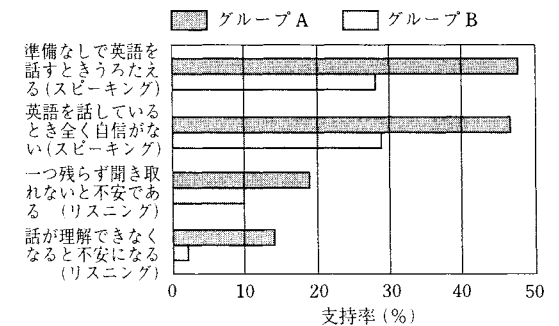
一方, リスニングに関して不安を示した生徒の

図 1: 支持率の差が大きい項目



数は, スピーキングに比べ少なく, 両グループの差も小さい。

図 2: スピーキングとリスニングに対する支持率の差



以上のデータから, 次のように考察される。

- (1) OC の履修により, FLLA を体験している生徒は増加した。特に, 英語で情報を受け取って処理するリスニングよりも, 英語で情報を発信するスピーキングにおいて, その影響は大きい。
- (2) OC 導入以前の生徒は, FLLA の少ない「安全な」環境で学習していたと思われるが, これは逆に, 言語運用能力向上への risk-taking の場が限られていたことを示し, “facilitating anxiety” が存在していた可能性は低い。

## 4 英語教師の FLLA 調査

生徒が変化したのであれば, 授業を構成するもう一つの要素である教師も, OC 履修によって影響を受けた可能性がある。教師とはいえ, 英語学習者である。また, 指導の改善を早急に求められたことも事実である。

こういった要素を考慮すれば, OC 導入後の日本人英語教師は, FLLA を引き起こす複数の条件

をそろえた外国語学習者と言えるのではあるまいか。

#### 4.1 調査目的

OCの導入が高等学校の英語教師にもたらした影響を探る目的で、以下の観点から調査項目を構成し、データを収集した。

- (1) 教師自身は言語能力向上の必要性を感じたか。また、実際に言語学習に変化があったか。
- (2) 自分への期待感が高いほど学習者はFLLAを感じやすい(Young, 1992)ことを考えると、OCという科目の特性や、教師がadvanced-learnerとして扱われることと相まって、英語教師のスピーキングFLLAは生徒以上に大きいのではないか。また、生徒と同様、スピーキングFLLA>リスニングFLLAという結果が得られるか。
- (3) どのような場面状況でFLLAを感じるのか。
- (4) 現在、どのような意識でOCの指導に当たっているのか。
- (5) FLLAが指導法に影響を与えている可能性はあるか。
- (6) 調査項目のうち、性別、OC担当経験、教員経験年数による差が見られるか。

#### 4.2 回答者

秋田県内の公立・私立高校の全日制・定時制・通信制・単位制、計73校の英語科へアンケート協力を依頼し、63校から回答が得られた。

有効回答数は310で、回答者は男性174人、女性136人、計310人の教諭ならびに講師から成る(回収率約75%)。調査段階でOCを担当している教師は半数以上、さらに、以前は担当していた場合

図3: OC経験の有無

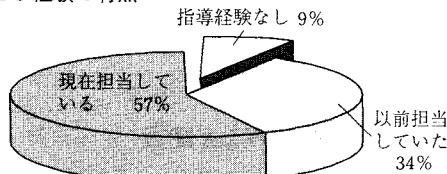
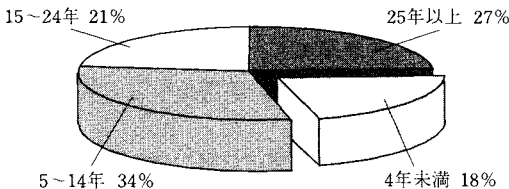


図4: 教員経験年数



を含めると、既に9割以上の教師がOC指導経験があった(図3)。

また、教員経験年数4年未満の回答者は2割弱で、残り8割強にとっては、教員生活の途中でOCが導入されたことになる(図4)。

#### 4.3 調査方法

Horwitz(1992, 1993)で使用されたnon-native speaker(以下NNS)の英語教師(ロシア・韓国・台湾の教師)を対象としたFLLA調査アンケートを土台に、OC関連の項目も取り入れ、独自の調査項目(資料)を作成した。

#### 4.4 結果と考察

##### 4.4.1 言語学習の変化

図5から、9割近くが自らの言語能力を伸ばす必要を感じたことがわかる。分野別では、OC指導の中心となるスピーキング力とリスニング力に集中しており(図6)、教員経験年数の少ない教師は「語彙力をつけたい」と回答した割合が高い(図7)。

さらに、約半数が実際により意欲的に学習に取り組むようになり(図8)、OC導入がかなり強い動機づけとなったと言える。学習方法の具体的な変化としては、ALTなど身近なnative speaker(以下NS)と積極的に話すようになったと回答した教師が多く、さらに図9の結果が続く。

これらの変化は、OCの履修が指導者という立場でこの教師に“facilitating anxiety”を引き起こしたことで、“debilitating anxiety”の定義(2.2.2

図5: 自分の言語能力をさらに向上させる必要性

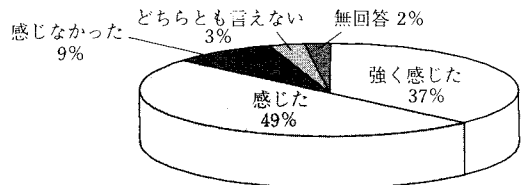


図6: 具体的に力をつけたい分野

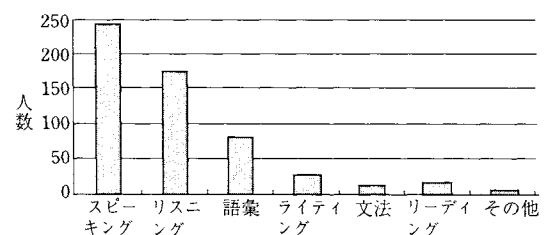


図7: 具体的に力をつけたい分野(教員経験年数別)

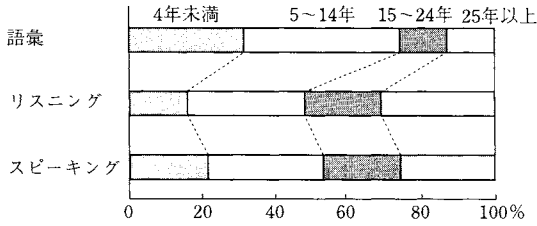


図8: OC導入による学習の変化

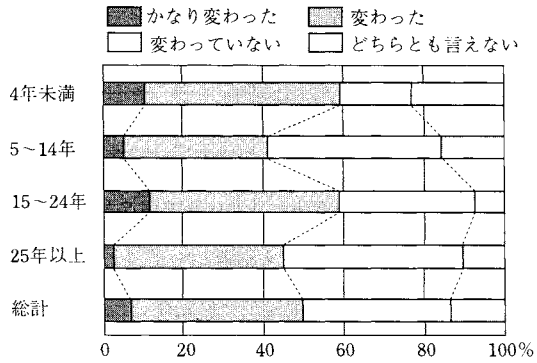
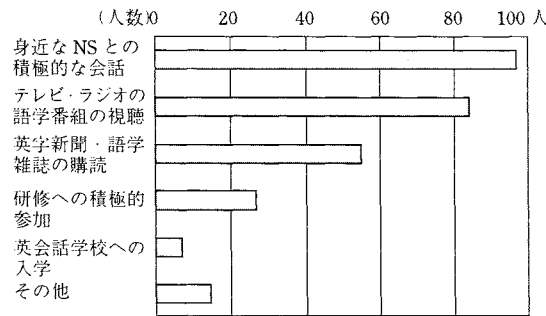


図9: 具体的な学習の変化



参照)にあるように、与えられた状況から“flee”できない実状が要因となったと思われる。

4.4.2 communication apprehension

教師が英語を用いる状況は、大きく分けて三つある。教室で相手(生徒)より上位にいる状況と、教室外で英語を用いる状況、例えば研修や研究会で、相手と同レベル、もしくは下位レベルにいる状況である。

自分が相手より下位にいる状況は、communication apprehensionを誘発する状況の一つに挙げられており<sup>2)</sup>、最も影響を受けやすいと言われるスピーキングを中心に、この状況の違いによるFLLAを比較した。

調査結果から、教師のFLLAは、教室の内か

図10: 状況1(教室内で生徒に対しての状況)

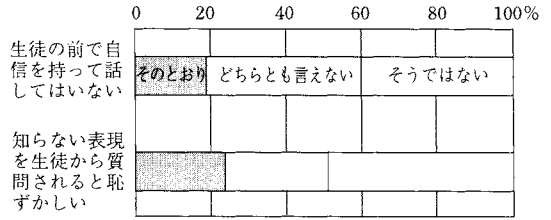
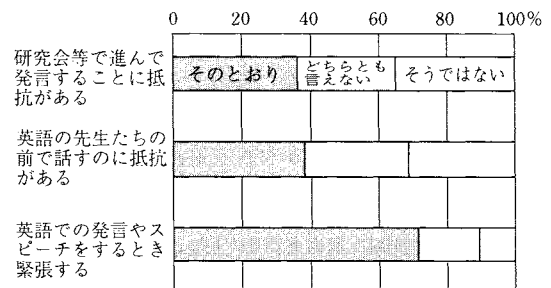


図11: 状況2(教室外でNSに対しての状況)



図12: 状況3(教室外で他の教師に対しての状況)



外かという場面設定、つまり相手との立場の違いという状況が主な要因となって働くものと推測される。

4.4.3 生徒との比較

(1) リスニング

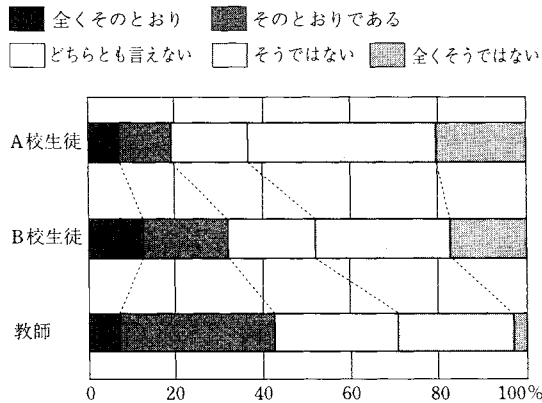
教師のリスニングFLLAについては、生徒の支持率を上回る結果となった。図13では、学校による生徒の特徴を考慮に入れ、勤務校(A校)に加え、もう1校、秋田市内の進学校(B校)の2校の生徒に対する調査結果と比較してある<sup>3)</sup>。4.1調査目的(2)に挙げた、外国語教師としての自分への期待度の影響は、リスニング技能に対する生徒と教師の差に表れたと思われる。

(2) 性別

佐藤(1996)の行った、中学生を対象とした調査では、FLCAS 33項目のうち支持率3割以上の項目数は、女子が男子より多いという結果が出ている。



図13: 全てを聞き取ることができないと不安である



また、男子では授業への心理的負担感が大きく、一方、女子では、他者意識が強いという傾向であった。

そこで、今回の結果を性別で分析すると、22項目中支持率3割以上の項目数は、女性11項目、男性9項目となり、わずかに女性が不安を訴える割合が多いようである。表3で女性支持率が男性支持率を上回った項目を、差の大きい順にみると、女性には生徒と共通した他者意識の特徴がみられる。逆に、男性支持率が女性支持率を上回ったのは5項目で、いずれも支持率としては低い。

表3: 女性支持率>男性支持率(上位5項目)(単位%)

項目	女性	男性	差
自分より語学力の優れた先生が多い	78	59	19
英語を全て聞き取れないと不安である	39	28	11
研修等で進んで発言することに抵抗がある	60	49	11
NNS教師の指導に限界を感じる	32	22	10
人前の発言やスピーチは緊張する	75	67	8

表4: 男性支持率>女性支持率(上位3項目)(単位%)

項目	男性	女性	差
できればOCを担当したくない	18	11	7
外国語学習には終わりがなく嫌になる	24	20	4
NSと話すときに身構える	32	29	3

#### 4.4.4 OCに対する意識

現在、学習者としてOCの授業を受けた経験がある教師はいない。また、OCの履修へ向けて十分な事前準備をしたという意識を持つ教師も少ないと考えられる。未経験タスクを、モデルもなく、準備不足のまま行うことになったのである。これは、知識や技能が定着する前の準備段階で学習の成果を問われることがFLLA要因となるとするBailey(1983)の主張に当てはまる。図14から、教

師が自分の言語能力に不安を持ちつつ指導している現状がみられる。教員経験年数に着目すると、「現在の自分の英語力でOC指導は不安だ」と回答したのは教員経験が浅い教師に多く(図15)、逆に、経験が長い教師ほど「できればOCを担当し

図14: OCに対するFLLA項目(抜粋)

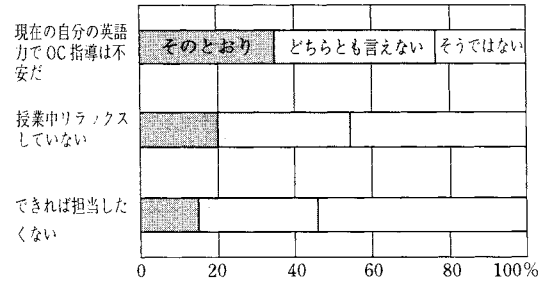


図15: 現在の自分の英語力でOC指導は不安だ

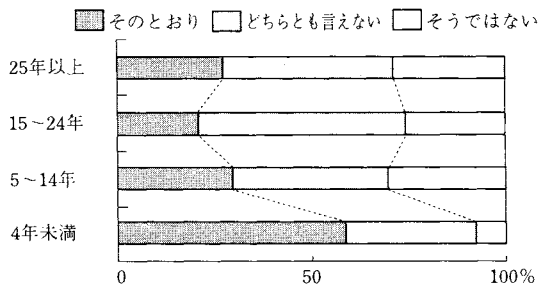


図16: できればOCを担当したくない

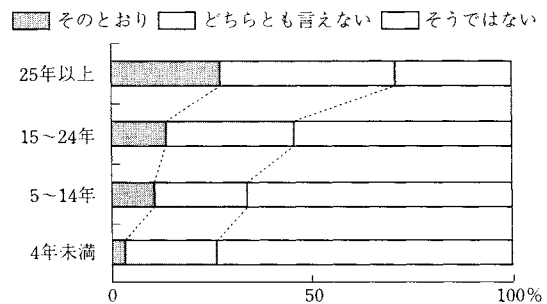
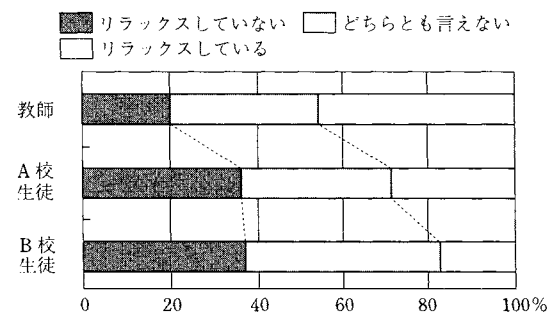


図17: 教師と生徒の立場の違い(OCの授業における心理状態)



たくない」と回答した割合が大きい(図16)。

他方、授業中の心理状態を見ると、「リラックスしてOCの授業に臨んでいる。」という教師がそうではない教師を上回っているが、生徒の心理状態はその逆を示している。これは、4.4.2で述べた「相手に対する立場の違い」が学習者に影響を与える一例であろう(図17)。

4.4.5 OC指導経験別

OC指導経験別による分析では、大きな違いはみられなかった。指導経験の有無にかかわらず、OCの履修を英語教育全体のこととして受け止めていると思われる。しかし、経験者の支持率が未経験者の支持率を上回った項目から推測すると、教師はOC指導経験を積むにつれて、諸問題にぶつかり、心理的、物理的な負担を感じていく可能性がある。ただし、OC指導未経験の教師は全体の1割未満と少なく、一般化はできない。

図18: NNSによる外国語指導の限界

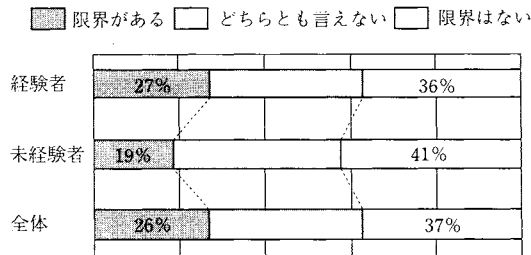
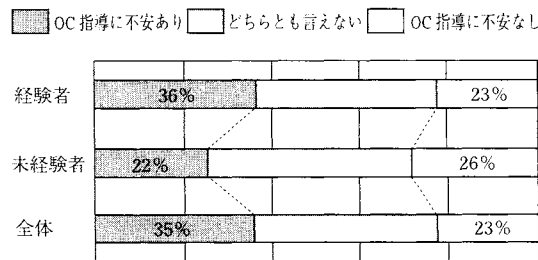


図19: 現在の自分の英語力とOC指導



4.4.6 授業指導

図20, 21からは、多くの教師が授業を再考・改善する必要性を感じ、さらに実行に移したことがわかる。特に中堅に当たる教師に多い。

具体的な取り組みでは、生徒が英語を用いる活動を多用するようになったという回答が最も多い(これが一方では生徒のFLLAを増加させる要因となりうることは、3.2で述べた)。以下は、図

図20: 授業再考・改善の必要性を感じたか

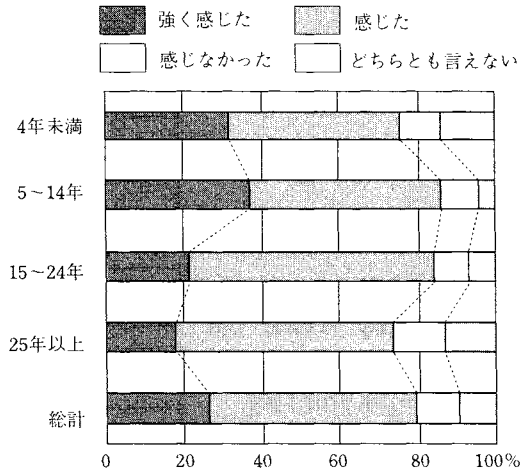


図21: 授業再考・改善の必要性と実際の取り組み

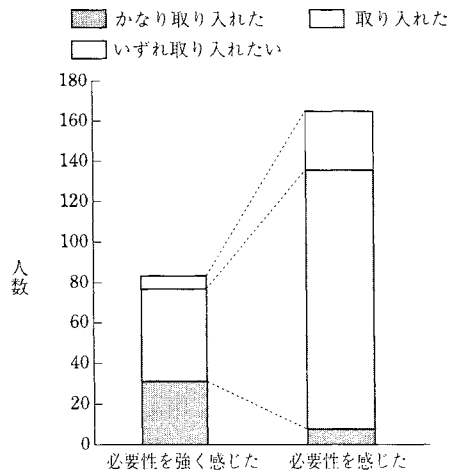
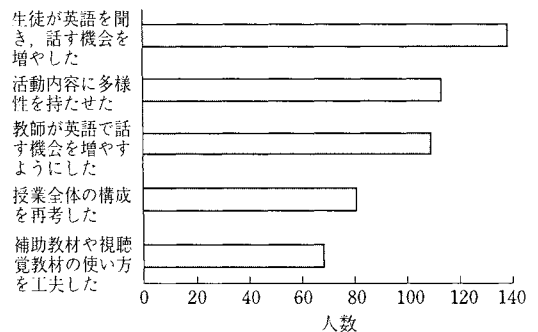
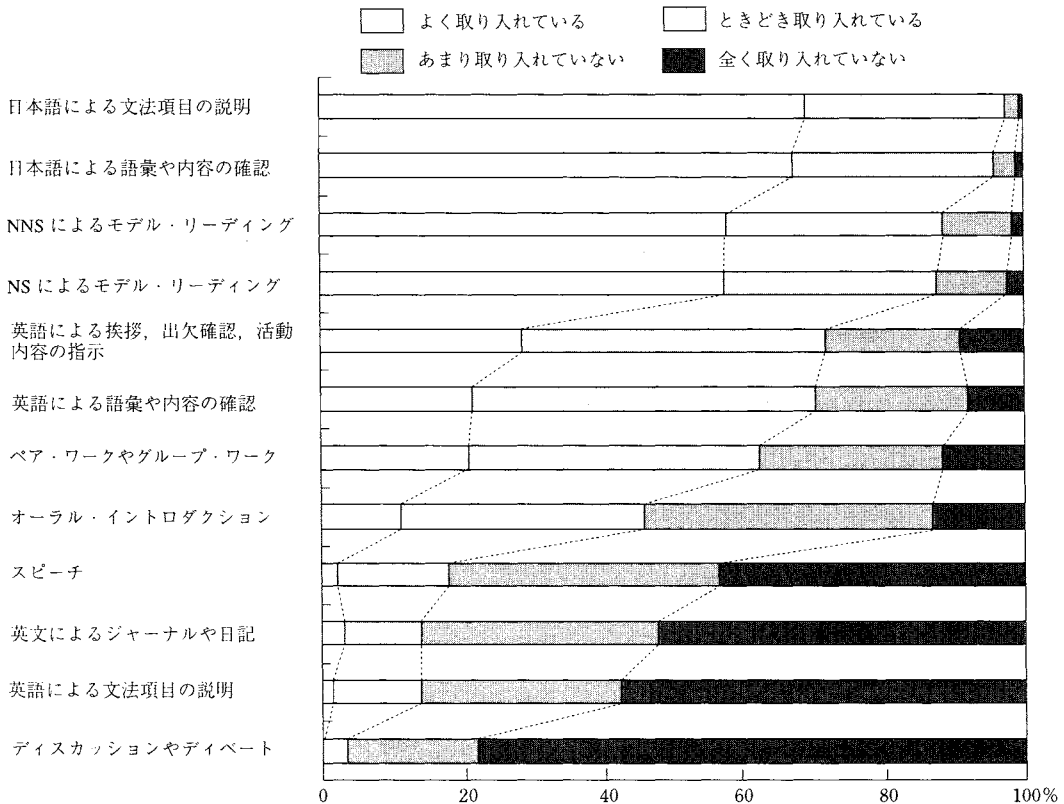


図22: OC導入による授業の変化の具体例



22のような結果が続いた。また、NNSとして外国語指導に限界があると回答した教師は3割に満たない結果が出ている一方(図18), NNS教師が実際に授業で行っている言語活動を見ることで(図23), NNSとして比較的扱いにくい活動を推測で

図23: 日常の授業に取り入れている活動



きる。

今回の結果を仮に一般化するならば、**fluency**を促すために有効であると思われるもののあまり取り入れられていない活動、例えばジャーナル指導、スピーチ・ディスカッション・ディベート活動は、NNS教師にとっては生徒の反応や発話が予想しにくかったり、教師から適切なフィードバックをするには心理的・物理的負担がかかるものばかりである。こういった活動をNS教師の主担当とし、NNS教師はその利点を生かした他の活動に集中することで<sup>4)</sup>、バランスのとれた長期的指導ができると同時に、NNS教師の負担も軽くなるのではないだろうか。

### 5 提言

一般外国語学習者の**FLLA**を軽減するために、Lozanovによる**Suggestopedia**やその他指導上の工夫が多く提言されている。Priceは**FLLA**学習者を面接法で調査・分析した結論として、教師に対して五つの指導上の助言をしている(Horwitz & Young, 1991)。また、NNS外国語教師自身に対しては、Horwitzが九つの**FLLA**攻略法を示

している(1996)。

二人は、それぞれの異なる立場の学習者を対象としているわけだが、両者の主張には共通する考え方が含まれている。それは、Priceの“Do not be an authority, be a co-communicator.”と、Horwitzの“Recognize Our Own and Other Teachers’ Feelings of Foreign Language Anxiety,” “Become More Aware of the Language Learning Process”である。いずれも、教師が自ら学習者であることを認識する重要性を訴えている。この“co-communicator” “co-learner”としての自覚は、Oxfordも外国語教師の役割として挙げている(1990)。

今回の調査内容から、“co-communicator” “co-learner”としての教師の役割を具体的に模索するならば、まず、**FLLA**の存在とその影響力など、外国語学習のプロセスを自分の経験を生かして理解することが肝要と考えられる。生徒理解、さらに授業改善へとつながるからである。

次に、指導方法と教師の**FLLA**の関係については、自分が日常の授業で用いている活動を分析し、使用頻度の少ない活動のうち、生徒のコミュ

ニケーション能力の向上に役立つと確信しつつも実際に取り組みが足りない活動の理由を探る。時間不足、指導方法に関する知識不足などに加え、自分の言語能力もその理由の一つと思われるならば、大いにNS教師の協力を仰ぎたい。お互いが得意分野を受け持てば、それだけチーム・ティーチングは有意義なものとなり、その存在価値が高まる。また、同時に、NNS教師であることの利点を大いに利用することである。NS教師はNNS教師よりも優れた教師であるとは必ずしも言えない。NS教師はFLLAの免疫がないからである。

NS教師であるALTとのチーム・ティーチング熱もひととおり治まり、そのあり方を再考する時期になった今、JTEとALTという考え方から一歩進み、NNSとNSという観点で授業を組み立てるのも一つの方法であろう。田地野(1997)も、チーム・ティーチングの活性化を目指して、「team = JTE + ALT」から「team = JTE + 生徒」へと“team”を再編成することを提案している。チーム・ティーチングの形態をとるかどうにかにかかわらず、自分が生徒の“co-communicator”“co-learner”として、外国語習得の苦勞とそのプロセスを先に経験していること、あるいはともに経験できることがNNS教師の強みなのである。

その視点から今回の調査を振り返ったときに、「生徒とともに英語を学ぶことが楽しい。」と答えた回答者が8割強を占めたという事実には感銘を受ける。

## 6 まとめ

- (1) 学習者の情緒面に影響を与えるFLLAは、4年前に存在していたものとは明らかに異なっている。
- (2) 学習者のレベルを問わず、スピーキングがFLLAを引き起こしやすい技能であるという先行研究結果を支持する。
- (3) OCの履修は、学習者としての教師、指導者としての教師の両面に影響を与えた。学習の取り組みに着目すれば、“facilitating anxiety”としてのFLLAが教師に働きかけたと推測される。
- (4) 教師のFLLAは状況の変化に影響を受けやすく、教室外FLLAは教室内FLLAより大きい。
- (5) 英語教師が生徒の“co-communicator”“co-learner”という役割を果たすことは、両者のFLLAを和らげるために有効であると思われる。

## 7 おわりに

FLLAは、各学校の実状や生徒の学習目的によって異なるものであり、さらに生徒の発達段階、言語習得の段階によっても常に変化するものである。よって、英語教師の教授スタイルや教室内での言語活動と指導技術は、自分が担当する学習者の情緒面を考慮して随時調整することが要求される。

また、日本の英語教育界における突然の変化と捉えられてきたOCは、時の流れとともにALTの存在やチーム・ティーチングのように日常化・習慣化し、授業そのものは変化を続け、ますます多様になるであろう。英語教師のFLLAも、指導経験と外国語学習者としての経験を重ねるにつれて変化していくであろう。しかし、仮に我々のFLLAが限りなくゼロに近づいたとしても、かつて仲間の前で緊張で震えながらスピーチをした記憶と感覚を忘れたくはないものである。

末筆であるが、本研究の機会を与えてくださった(株)日本英語検定協会、特別にご教示をいただいた協会会長羽鳥博愛先生、東北学院大学佐藤茂男先生、テキサス大学 Elaine K. Horwitz 先生、データ分析にご助言をいただいた秋田経済法科大学広瀬明先生に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

また、調査用紙作成に協力してくださった平成9年度本校勤務高宮恵子先生と横屋道子先生、アンケート返送の際に激励のコメントを添えてくださった県立秋田中央高等学校、同・新屋高等学校、秋田和洋女子高等学校の先生方、お忙しい中アンケートにご協力くださった秋田県内の高等学校英語科の先生方に心より感謝の意を表したい。

### 注

#### 1) FLLA 3要素の具体例

- (1) Communication Apprehension
  - (a) ペアやグループで話し合うことが困難である。
  - (b) 大勢の人の前で話すことが困難である。
  - (c) 他人の話を聞いたり理解することが困難である。
- (2) Test Anxiety  
失敗を恐れる気持ちに起因する言語運用不安。
- (3) Fear of Negative Evaluation
  - (a) 他人からの評価に対する不安。
  - (b) 評価される恐れのある場面を回避したいという心理、回避しようとする行動。
  - (c) 他人から否定的に評価されるのではないかという気持ち。(佐藤, 1994, pp. 60-61)

2) 西田による communication apprehension を引き起こす状況は、(1)新しい状況、(2)形式ばった状況、(3)相手より下位にいる状況、(4)人目を引く立場にいる状況、(5)知らない人と一緒にいる状況、(6)注目を受けている状況、(7)態度や考えが異なっている人とコミュニケーションする状況の七つである。

(佐藤, 1994. pp. 51-52)

3) 学校の特徴による FLLA の相違の例として、本校 A 校の生徒74人と進学校 B 校の生徒78人との比較調査を試みている(平成8年2月実施)。以下が主な調査分析の結果である。

- (1) B 校の生徒は多くの項目で FLLA 支持率が高い。(33項目中22項目)
- (2) FLLA 支持率半数以上の項目数は、A 校4項目、B 校10項目であった。
- (3) B 校の生徒はエラーを恐れる傾向(A 校31%、B 校46%)、自主的発言を避ける傾向(A 校34%、B

校61%)が強い。

(4) 両校ともリスニングに対する FLLA 支持率が低い。(A 校14~19%、B 校24~32%)

(5) 両校で高い支持率を示した項目は、試験に対する FLLA (A 校47%、B 校56%)、授業に集中できない生徒の割合(A 校60%、B 校56%)、準備不足での発話に対する FLLA (A 校48%、B 校67%)などである。

4) NNS 英語教師の利点(Atkinson, 1993)

- (1) 文の構造など言語そのものについての系統的な知識が豊富である。
- (2) 自らが学習者であり、第二言語習得の難しさを理解している。NS が外国語学習者である場合もあるが、英語を外国語として学習してはいない。
- (3) 生徒と母国語を共有しているため、エラー分析や母国語を有効に用いた指導ができる。
- (4) 生徒と文化的背景を共有している。

## 参考文献

- Atkinson, D. (1993). *Teaching Monolingual Classes*. London: Longman.
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking At and Through the Diary Studies. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Horwitz, E. (1992). *Not For Learner's Only: The Language Anxiety of Nonnative Teacher Trainees*. Paper presented at the annual meeting of the International Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Vancouver, Canada, March.
- Horwitz, E. (1993). *Foreign Language Anxiety and Pre-Service Language Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Council of Teachers of Foreign Languages, San Antonio, TX, November.
- Horwitz, E. (1996). 「Foreign Language Learning Anxiety と Foreign Language Classroom Anxiety Scale について」(インタビュー). Austin, TX.
- Horwitz, E. (1996). Even Teachers Get the Blues: Recognizing and Alleviating Language Teachers' Feelings of Foreign Lan-

- guage Anxiety. *Foreign Language Annals*, 29, No. 3, 365-372
- Horwitz, E. and Young, D. (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Johnson, D. (1992). *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman.
- 金谷憲. (1995). 『英語教師論』. 東京: 河原社/桐原書店.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- 佐藤茂男. (1994). 「日本人学習者と外国語学習不安」. 『東北学院大学論集(人間・言語・情報)』, 第108号, 41-98.
- 佐藤茂男. (1995). 「日本人学習者と外国語学習不安(2)―中・高・大生の実態を探る―」. 『東北学院大学論集(人間・言語・情報)』, 第112号, 107-143.
- 出地野彰. (1997). 「Team-Teaching から Team-learning へ」『現代英語教育』12月号. 東京: 研究社.
- 内山治. (1997). 『すぐわかる EXCEL によるアンケートの調査・集計・解析』. 東京: 東京書籍.
- Young, D. (1992, April). Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, No. 2, 157-172.

## 資料

### 本調査で用いた FLLA 調査項目(回答欄省略)

1. 全くそのとおり 2. そのとおり 3. どちらとも言えない 4. そうではない 5. 全くそうではない のいずれか一つを選択する形式。

- (1) 授業中は、生徒に対して自信を持って英語を話している。
- (2) 英語の先生たちの前で英語を話すのに抵抗はない。
- (3) リラックスして OC の授業に臨んでいる。
- (4) 研修や研究会等で、自ら進んで英語を発言することに抵抗はない。
- (5) 英語圏の人が周りにいても、緊張はしない。
- (6) 生徒の前で ALT と話すときは、間違えたりしないようにと気を遣う。
- (7) 自分よりも英語力に優れた先生たちが多く、自己研修の必要性を感じる。
- (8) OC の授業の準備は特に念入りにやらなければいけないと思う。
- (9) 外国語学習には終わりがなく、嫌になるときがある。
- (10) 英語圏の人と話すときには身構えてしまう。

- (11) 生徒から自分の知らない表現を質問されると、恥ずかしく思う。
- (12) 他の英語の先生たちの語学研修の方法を知りたいと思う。
- (13) OC の授業はできれば担当したくない科目である。
- (14) 人前で英語での発言やスピーチをするときは緊張する。
- (15) 英語での発話を全て聴き取ることができないと不安を感じる。
- (16) 生徒と一緒に、新しい表現を学んだり活動することは楽しい。
- (17) 英語に関してわからないことがある場合、ALT や同僚によく質問をする。
- (18) 現在の自分の英語力で OC を指導することに不安はない。
- (19) ノンネイティブの英語教師であっても、英語の指導に限界はないと思う。
- (20) ネイティブ・スピーカーと話をしているときに、間違えることがあっても気にしない。

共同研究

# 中学・高校における音声指導の実態と、 音声指導に対する英語教師の意識

共同研究者・研究協力者:

ACROSS (Association of English Teachers for  
Cross-Cultural Communication) 会員, ほか (後掲)

代表者: 大阪府立大冠高等学校教諭

岡崎 節子

資料: p.109-p.112

## 1 調査の目的

第二言語教授法は、言語習得を **Habit Formation** とする、1960年代の **Audio-lingualism** の影響を受けた **Pattern Practice** 中心の教授法から、1980年代の **Krashen** の **Input Hypothesis** を踏まえた **Communicative Language Teaching** へと大きく変貌してきた。その中で、音声指導も、個々の音素 (**segmental**) を練習する方法から、リズムとイントネーション (**suprasegmental**) を重視する方法へと移り変わり、さらに **Communicative Language Teaching** への潮流の中で、意味を重視し、音素やリズムとイントネーションなどの **form** の指導をあまり重視しない方向へと変化してきた。そして、最近では再び **form** が見直される兆しが見られる (**Ellis, 1991**)。

以上の流れを踏まえて日本の学校教育における英語の音声指導のあり方を考える時、論点となるものとして、次の3点があげられる。

(なお、本調査研究では「音声指導」を **production** に限定して使用する。)

- (A) 音声指導と **Communicative Language Teaching** との関係
- (B) **EFL** 環境における学習者およびノンネイティブ・スピーカーの教員が目標とする音声
- (C) 教育制度および教員の資質と、音声指導との関係

本調査は、これらの問題を議論するための基礎となるデータを収集し分析しようとしたものである。具体的には、

- (1) 中学・高校における音声指導の実態はどのようなものであるか
- (2) 中学・高校の教員は音声指導についてどのよ

うな意識をもっているか

の2点を中心とするデータの収集、分析を行うことが目的である。

(1)(2)については「3 調査結果」で詳しく述べ、(A)(B)(C)については、「4 結論」で考察する。

## 2 調査の概要

### 2.1 方法

郵送によるアンケート調査(質問紙による留置調査)、およびその回答者の中から、ケーススタディとして、数名に面接によるインタビュー調査を行った。

### 2.2 時期

アンケートの実施: 1998年1月26日~2月28日

インタビューの実施: 1998年3月10日~4月10日

### 2.3 対象者

アンケートの対象者は、**ACROSS** の支部がある東京都、富山県、大阪府、広島県の公立中学校と公立高等学校の英語教員の中からその人口比に従って無作為に抽出した800名である。内訳は表1のとおりである。

表1: アンケート対象者

	東京	富山	大阪	広島	合計
中学教員	160名	20名	160名	60名	400名
高校教員	160名	20名	160名	60名	400名

インタビューは、上記アンケートに記名のあった回答者の中から、地域、内容に片寄りがないように配慮して、10名を抽出して実施した。

### 2.4 内容

アンケートは四つの **part** から成り、質問数は

合計34問で、各partは次のように構成されている。

- Part 1 回答者自身および回答者の勤務校についての質問。(10問)
- Part 2 回答者が実際に授業で行っている英語音声指導の内容に関する質問。(6問)
- Part 3 回答者自身の英語音声指導に関する意識についての質問。(11問)
- Part 4 学校で起こりうる六つの場面を想定し、回答者の対応を問う質問。(7問)

Part 1, 2, 3は選択式、Part 4は記述式での回答を求めた。授業の実態については客観的に、回答者の意識についてはできるだけ本音が現れるように工夫した。(資料1)

インタビューでは、回答者の英語歴、英語教育観、授業の実態などからその教師像をとらえた上で、現状での問題点や提言などを聞いた。

### 2.5 データ分析方法

アンケートのうち、選択式回答のPart 1~3は、中学、高校別の単独項目集計を行って授業の実態や教員の意識について分析した。Part 1とPart 2, 3とのクロス集計およびPart 2, 3内のクロス集計を行って、教員自身の経験等がどのように授業の実態や意識に反映されているか、また、意識と実態のギャップはどのような部分に見られるかを分析した。

記述式のPart 4は、回答を分類して集計し、音声指導に対する全体の傾向を考察した。「音声指導について特に感じていること」については、記述内容を分類集計し、考察を加えて資料として添付した。

インタビューについては、データ分析結果の考察に注釈として引用するにとどめた。

## 3 調査結果

### 3.1 アンケート回答数

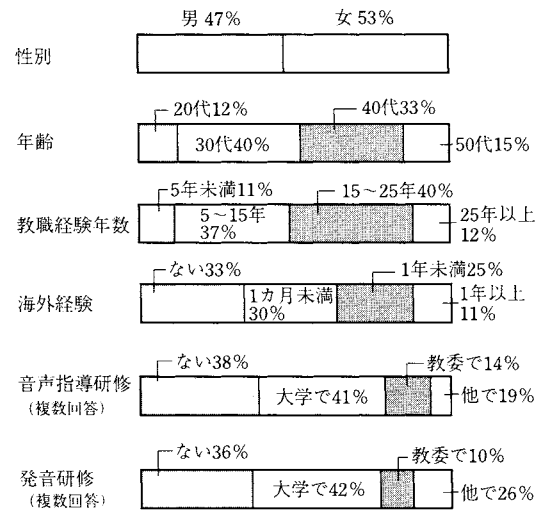
アンケート対象者800名のうち中学115名、高校116名から回答があった。全体の回答率は28.9%で高いとは言えないが、アンケート結果は、音声指導の実態と教員の意識をある程度反映しているものと考えられる。また、地域による回答率の片寄りは見られなかった。

### 3.2 アンケート結果と分析

#### 3.2.1 回答者のプロフィール

回答者自身に関する質問の回答は図1に示すと

図1: 回答者のプロフィール

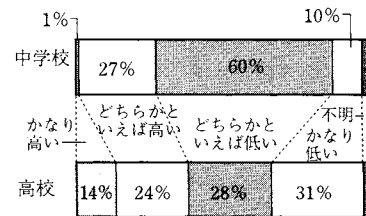


おりである。

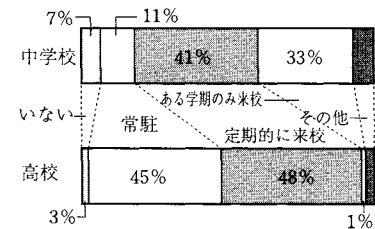
回答者の年齢は、30代が40%と最も多く、教職経験も15年から25年が40%で最も多い。今回の調査は、中堅教員からの回答が中心を占めるが、これは、学校における教員集団の年齢構成を反映しているものと言える。

個人のプロフィールは中学と高校での差がなかったが、学校の状況に関する質問の回答には、図2のとおり差が見られた。

図2: 生徒の学力



ALTの配置状況



担当する生徒の学力について、中学教員では「どちらかといえば低い」という回答が60%を占めるのに対し、高校教員では「かなり高い」から「かなり低い」まで片寄りなく分布している。

また、ネイティブスピーカーの英語教員として生徒を指導するALT(Assistant Language Teacher)の配置状況は、中学では常駐が11%と少ないのに対し、高校では45%となっており、中学では1人のALTが複数校を担当している現状を反映している。

### 3.2.2 授業の実態

授業の実態については、中学と高校とではアンケート結果に差が見られたので、それぞれの項目を中・高別々に単独集計し、両者を比較しながら分析することにした。

#### (1) コミュニケーション活動は少ない

授業中によく行われる英語音声のプロダクション活動10項目を設定し、その頻度について4段階で回答してもらった。その結果は図3のとおりである。

「新出単語の発音練習」と「テキストの音読」という、教科書に沿って行う活動は、中・高いずれでもよく行われているのに対し、スキット、スピーチ、自由会話などのコミュニケーション活動はあまり行われていないことがわかる。また、発音ドリルやダイアログなど、一定の型を練習する活動は、50%強の教員が行っている。

全体に、高校は中学に比べてプロダクション活動を行う割合が低い。中でも「英語で質問に答えさせる」ことは、中学では「よくする」「する」を合わせると84%になるのに対し、高校では54%と少ない。高校では、英語Ⅰ、英語Ⅱ、オーラル・コミュニケーションA、B、Cなどいくつかの科目に分かれているので、どの科目でどのような活動がなされているかについては、さらに詳しい調査を待たねばならない。

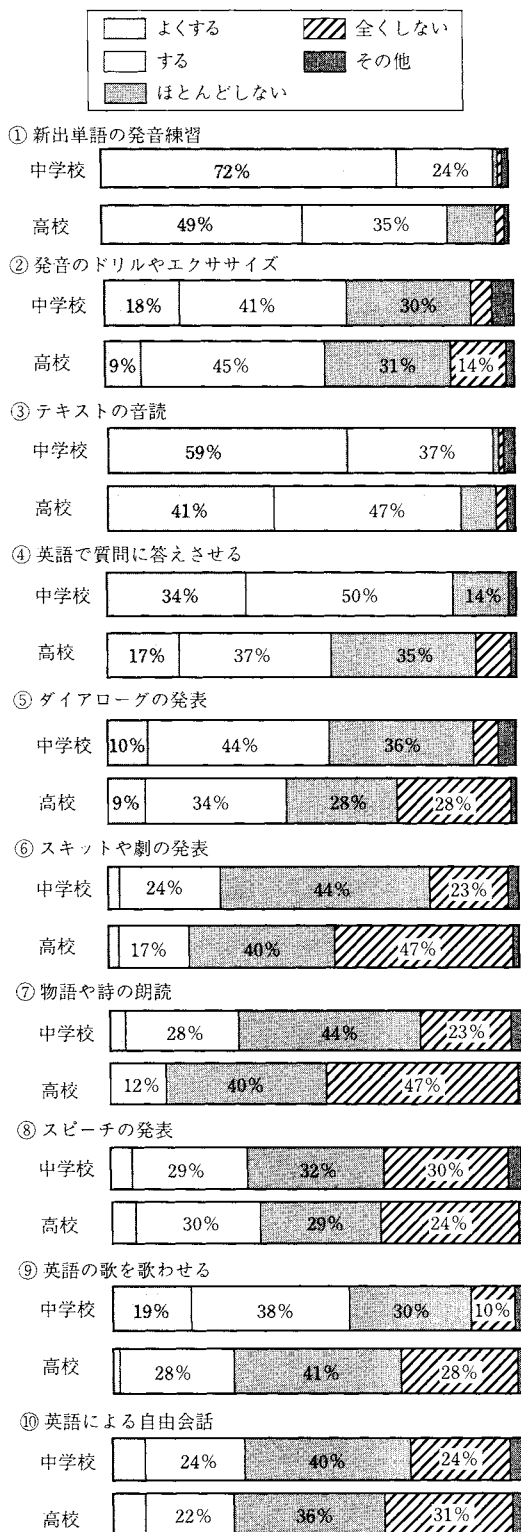
#### (2) ストレス、リズム、イントネーションを重視

音声指導における指導のポイントについて、図4に示す5項目に4段階で回答してもらった。

「詳しくする」「する」を合わせると、全体では「個々の発音の仕方」よりも「文のストレスやリズム、イントネーション」の指導の方が若干ポイントが高い。

高校では、どの指導ポイントも、「ほとんどしない」という回答の割合が中学よりかなり多くなっている。その中で、アクセントの指導だけはほとんど全ての回答者が行っている。これには大学入試の影響があると思われる。<sup>1)</sup>

図3: 英語音声のプロダクション活動



#### (3) 音声の評価はほとんどなされていない

production 音声の評価に関する質問に対して、



図4: 音声指導のポイント

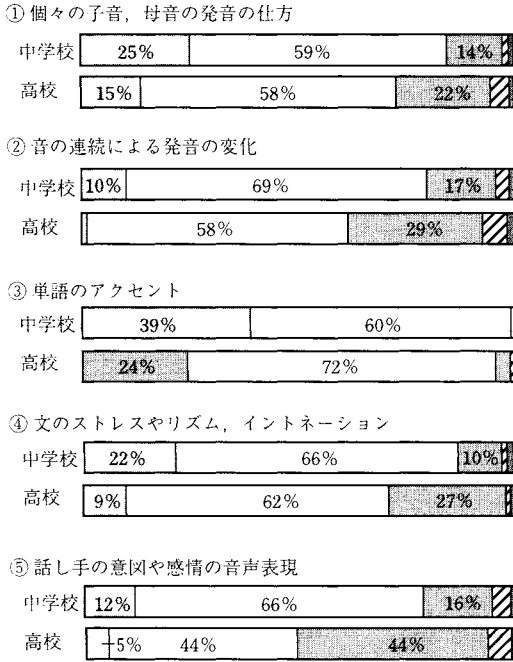
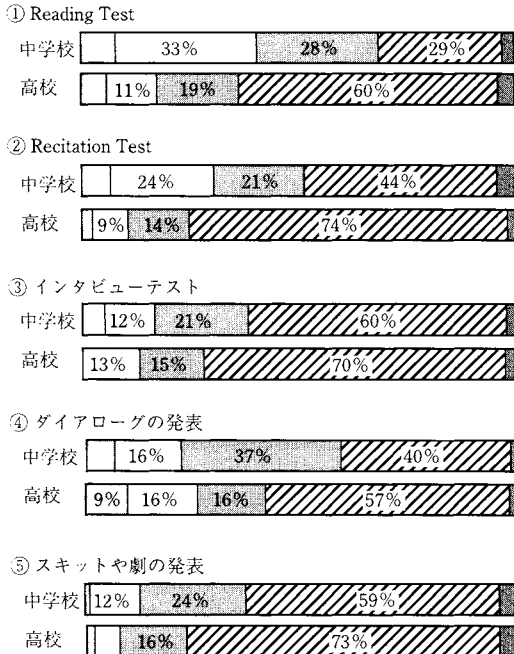
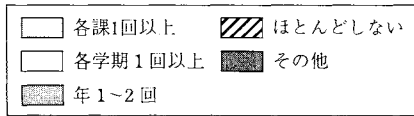


図5: 音声の評価

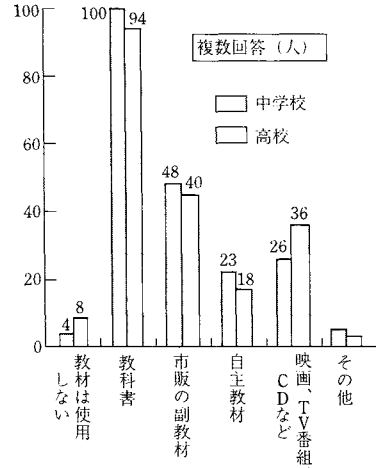


平均して高校では67%, 中学では46%が「ほとんどしない」と答えている。これは、基準の設定など音声の評価方法がまだ確立していないためであると思われる。

(4) よい教材はありませんか

図6に見られるように、最も多く使用されている教材は教科書である。しかし「自主教材」の使用が全回答の20%弱、「映画、TVの活用」という回答が中学では20%以上、高校では30%以上あり、音声指導の教材が教科書だけでは不十分な状況を反映している。2)

図6: 音声指導に使用する教材



(5) その他

図7に見られるように、ほとんどの教員はテープ、CDを併用しながら自分自身でモデル音を提示し、ALTも活用している。3)

図7: 音声指導をするときのモデル音

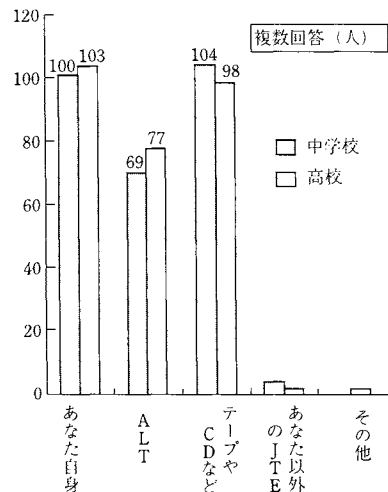
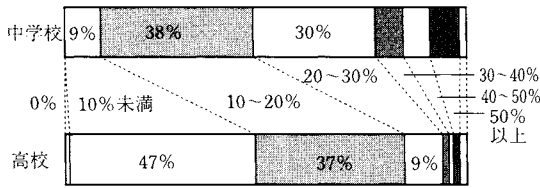


図8: 音声指導に当てる時間は全授業時間数の何%か



また、英語の授業全体の中で音声指導に当てる時間の割合は、高校の方が中学より平均して約10ポイント少なくなっている。(図8)

3.2.3 教師個人および学校の条件と授業の実態との関連

Part 1の回答とPart 2の回答とのクロス集計分析の結果に見られる特徴は、次のような事柄である。

(1) 定型活動を好むベテラン教員と、二極分化の20代  
 中学・高校ともに、教員の年齢が上がると、発音ドリルやダイアログなど、一定の型に従って行う活動の割合が増える。また、高校教員の特徴として、年齢が上がるとスキットや歌や自由会話を行うという回答の割合が少なくなっている。経験から作り上げられた授業スタイルと異なる形式の活動は、敬遠される傾向がある。<sup>4)</sup>

一方、20代教員の回答は、特にコミュニケーション活動に対して「よくする」と「全くしない」の両極に分かれている。この20代教員の指導法における二極化は、従来の英語教師像が否定される中で、新しい教師像がまだ確立されていないことがその一因であると思われる。

(2) 「高学力=音声軽視」ではない

中・高ともに、担当する生徒の学力が低いと考えている教員は、音声活動全体にわたって「しない」と回答する割合が多い。高校では、新出単語の発音練習においても、学力が「かなり低い」と考えている場合は、「ほとんどしない」という回答が25%ある。ストレス・リズムの説明や指導を行っている割合も、学力が高いと考えている場合ほど多い。

(3) ALTでコミュニケーション

ALTが常駐している学校では、コミュニケーション活動が活発に行われているであろうと予測される。実際に高校では、訪問校より常駐校のほうがコミュニケーション活動が多く、音声に関する

説明や評価がよく行われているという結果が出ている。しかし、中学ではこのような顕著な傾向は見られない。中学では、ALT常駐校の数が少ないため、この問題に関して集計結果の一般化は難しい。

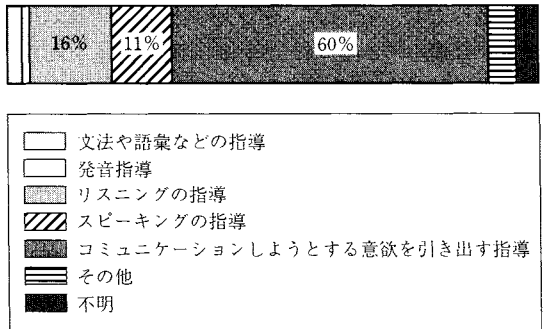
3.2.4 教員の意識

教員の意識に関するアンケートの結果には、中学・高校間での差はあまり見られなかったので、回答者全体をまとめた分析結果を示すことにする。

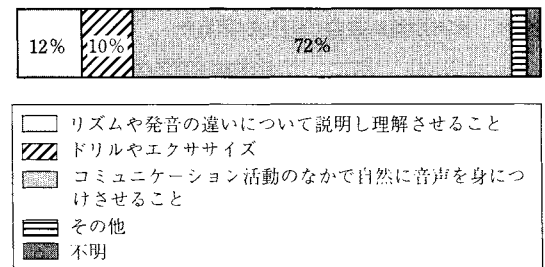
(1) 意欲を引き出す指導が最も有効

オーラルコミュニケーション能力の育成に最も有効な指導は「コミュニケーション意欲を引き出す指導」という回答が最も多い。従来の音声指導において最も不足していたのも「コミュニケーション活動の中で自然の音声を身につけさせること」という回答が最も多い。近年重要視されているコミュニケーション活動の必要性和有用性を、教員自身も認めていることがわかる。(図9)

図9: オーラルコミュニケーションに最も有効な指導



従来の英語音声指導で不十分だったもの



コミュニケーション意欲の引き出しが最も有効であるとした回答者が、どのようなプロダクション活動をどの程度行っているのかを見たのが表2である。「よくする」「する」の割合を併せて%で表示し、「リーディングが有効である」「スピーキングが有効である」と答えた回答者の場合と比較

表2: 有効と思う指導と音声 production 活動(「よくする」「する」を合わせた%)

中学	単語の発音	発音ドリル	音読	Q&A	ダイアログ	スキット	朗読	スピーチ	英語の歌	自由会話
リスニングが有効	100	63	100	81	44	49	31	11	51	26
スピーキングが有効		62	100	88	62	13	44	19	50	38
コミュニケーション意欲を引き出す指導が有効	96	57	95	88	57	32	26	38	61	32
高校	単語の発音	発音ドリル	音読	Q&A	ダイアログ	スキット	朗読	スピーチ	英語の歌	自由会話
リスニングが有効	90	55	75	40	35	20	40	25	40	20
スピーキングが有効	80	80	80	50	30	10	70	50	20	50
コミュニケーション意欲を引き出す指導が有効	83	53	92	63	46	22	57	37	37	29

した。

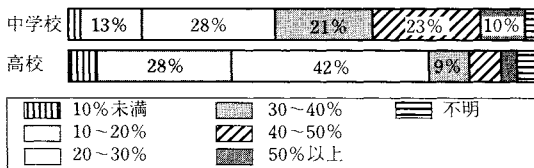
中学においては、「コミュニケーション意欲の引き出しが有効」と回答した者は、他に比べて「新出単語の発音練習」「発音ドリル」「テキスト音読」という教科書に沿った定型的活動が若干少なく、「スピーチ」の割合が多い。しかし、その他のコミュニケーション活動は、他の回答者に比べて特に多いわけではない。高校においては「Q&A」「ダイアログ」「スキット」は多いが、「スピーチ」や「自由会話」は特に多くはない。

すなわち、コミュニケーション意欲を引き出す活動は何かということ、この結果には明確には現れていない。ゲーム、ディベート等この選択肢にない活動がそれに当たるのか、それともまだ教員自身が試行錯誤を繰り返している段階なのかもしれない。

(2) もっと音声指導に時間をかけたい

授業の実態で現れた割合より、理想とする時間の割合の方が多。詳しく見ると、実態より理想の方が10ポイントずつ上回る。もっと音声指導に時間を当てるべきだと思いつつ実際にはできない現状が現れている。

図10: 音声指導は授業の何%が適当か。

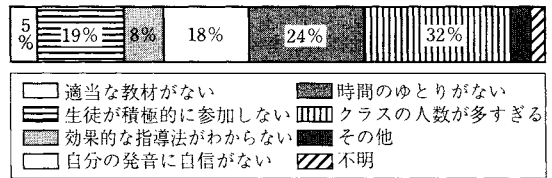


(3) 問題はクラスサイズと受験体制

音声指導をするとき最も強く感じる問題点として、「クラスの人数が多すぎる」という回答が全体の32%で最も多い。ついで、「時間のゆとりがない」24%、「生徒が積極的に参加しない」19%があげられている。

「時間のゆとりがない」という回答は、受験体

図11: 音声指導の問題点



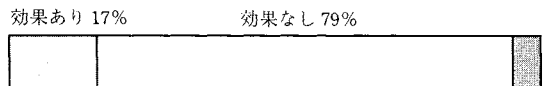
制という事情などから音声指導に当てる時間が確保できないという現状を反映している。

「生徒が積極的に参加しない」を問題点としてあげたのは、中学では10%であるのに対し高校では25%あり、学年が上がるにつれて生徒が声を出さず学習に意欲を示さなくなるという現状が現れている。<sup>5)</sup>

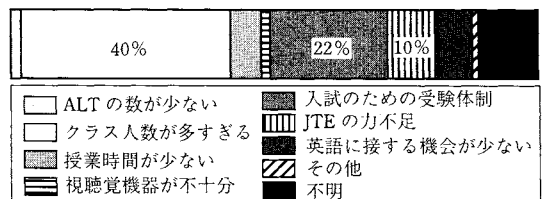
また「発音に自信がない」18%、「効果的な指導法がわからない」8%という回答には、教員自身の不安や自信のなさが現れている。

学校での音声指導の現状について尋ねた質問に対して、「効果が上がっている」という回答は全体の17%、「効果が上がっていない」という回答は79%であった。効果が上がらない原因として最も多い回答が「クラスの人数が多すぎる」40%、第二が「入試のための受験体制」22%であった。さらに、「音声指導に関するJTEの力不足」という回答が10%あった。これらの結果は、上に述べた

図12: 英語音声指導の現状



効果なしの原因



教員自身が感じる問題点に関する回答結果と一致している。<sup>6)</sup>

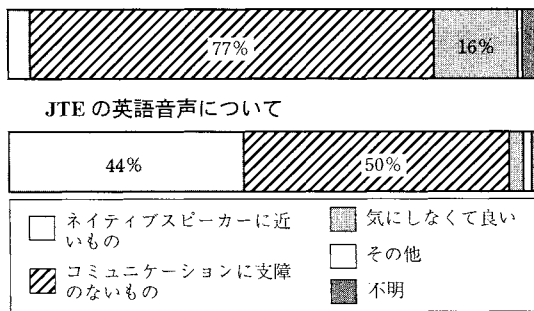
(4) 目標は国際英語音声

生徒の目標音声としては「国際的なコミュニケーションに支障のない音声」が77%で圧倒的に多く、次いで、「発音は気にしない」が16%であった。

JTEの英語音声としては、「ネイティブスピーカーの音声にできるだけ近いものであるべきだ」が44%で「国際的な英語音声」50%とほぼ同数であった。生徒には「国際英語音声」を目標とさせるが、自分自身は「ネイティブスピーカーに近い音声」を理想とする回答者が全体の40%いる。

教員自身の音声に関する共通認識はまだないと思われる。(図13)

図13: 育成すべき生徒の英語音声

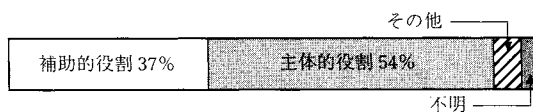


(5) 音声指導ではJTEが主体的に

音声指導においてJTEの役割はどうかという質問に対する回答は、「主体的役割」が54%、「補助的役割」が37%であった。

JTEのあるべき音声に対する考えと、役割に対する考えとの相関をクロス集計で見ると、「ネイティブスピーカーの音声に近づくべきだ」と答えた人の64%が「主体的役割」と答え、「国際的英語音声」と答えた人の44%が「補助的役割」と答えている。<sup>7)</sup>

図14: 英語音声指導におけるJTEの役割



(6) 教員もコミュニケーション能力向上の研修を

教員の資質向上に最も必要と思われる研修は何かという質問に対する回答結果は、図15のとおりである。Communicative Language Teachingの有効性は認めるものの、自分自身はそのような英語教育を受けた体験がほとんどなく、指導法がわか

らず発音に自信がないというJTEの状況を反映したものであろう。

図15: JTEの資質向上のために必要な研修



3.2.5 教員の経験と意識との関連

回答者の海外経験、研修経験などは、その授業の実態や音声指導に関する意識にどのような影響を与えているのかを、クロス集計から分析してみたところ、次のような特徴が見られた。

(1) 海外経験者は教科書を使って音声指導

海外経験者の回答を、海外経験のない人の回答と比較すると、次のような特徴が見られた。

- プロダクション活動の中では、Q&A等コミュニケーション活動が多いが、自由会話は少ない。
- ストレス・リズム、感情表現などの指導説明がよく行われている。
- 教科書を使用する割合が多い。特に高校では、音声指導に教科書を使用するのは海外経験のない人では3%なのに対し、1年以上海外経験のある人では46%である。
- オーラルコミュニケーション能力の育成には、リーディングやスピーキングが有効という回答が多い。
- 問題点として、中学では「時間のゆとり」、高校では「生徒の消極性」が最も多く、海外経験なしの人が「クラス人数」を第1位にあげているのとは対照的である。

(2) 研修経験者は前向きで自信あり

指導法研修の経験者と発音研修の経験者の回答の特徴はほぼ一致するので、まとめて述べることにする。

- プロダクション活動のほぼ全ての項目にわたって「よくする」「する」の割合が高い。
- 音声指導のポイントも全ての項目で「よくする」「する」の割合が高い。
- 音声指導において主体的役割を果たすべきだという回答率が経験のない人より高い。(中学では22ポイントの差、高校では9ポイントの差)
- 音声指導の効果が上がらない原因として、JTEの力不足をあげている人は少ない。

以上の結果から、研修経験者は、研修経験のない人に比べ、積極的、主体的に音声指導に取り組んでいることがわかる。

### 3.2.6 場面設定による記述回答のまとめ

音声指導に対する自信、積極性、主体性、問題意識などについてより多面的に知るため、学校で起こりうる六つの場面を設定して、記述回答を求めた。記述をパターン別に分類してまとめたのが表3である。

入門期の指導ということもあってか、中学教員の方が発音指導に対する意識は高いように思える。

同僚の発音の訂正に関しては、中高とも「後で助言訂正する」が多い。特に中学では約3分の2とその数が多いのは、入門期の指導において発音の果たす役割が大きいためであると思われる。一方高校では、その数が3分の1で、発音があまり重要視されていないことがうかがえる。また、発音については話題にしにくい雰囲気もうかがえる。

英語で授業をすることに関しては、積極的に取り組むべきだと思うが、教員自身の英語力や生徒の能力を考えるともう一步踏み込んだ指導ができないという、教員のいらだちが感じられる。

以上のことから、何らかの形で教員の言語運用能力を高める機会(研修等)をもっと確保する必要性を感じる。また、これに関しては、受験指導や生徒指導等の忙しさを指摘する記述もあった。

アンケートの最後に、音声指導について日頃特に感じていることを記述してもらった。記述内容を分類して集計したところ、「指導法がわからない」「時間が無い」「生徒が消極的」等の記述が多く、アンケート結果と一致していた。(資料2)

## 4 結論

### (A) 音声指導と Communicative Language Teaching との関係

Formを重要視しないCommunicative Language Teaching (CLT)へと大きく振れた第二言語教授法は、現在、meaning focused から form focused への振り子の揺り戻しの時期にあり、文法学習においてはformに焦点を当てようとするConsciousness-Raising (Ellis, 1991)に代表される動きがある。しかし、発音指導については目立った動きは見られない。これは、form focusedであることが避けられない発音指導が、meaning focusedのCLTの中では扱にくい分野である

表3: アンケート Part 4 記述回答の分類集計

	中学 (115人)	高校 (116人)
Q28 ALTに発音をほめられた		
1 喜ぶ	45	48
2 喜びかつ努力する	37	25
3 おせじだと思ふ	9	15
4 回答なし	12	16
5 その他	12	12
Q29 自分の発音を生徒が下手だと言っている		
1 反省して練習する	72	51
2 とにかく通じればよいと考える	22	24
3 気にしない	11	7
4 回答なし	9	15
5 その他	1	19
Q30 暗唱大会に出場する生徒の指導を頼まれた		
1 自分で指導する	84	69
2 ALTと協力して指導する	23	28
3 回答なし	5	11
4 その他	3	8
Q31 授業を全部英語でやろうという提案があった		
1 とにかくやってみる	54	38
2 教員の英語力不足で反対する	7	13
3 生徒の問題で反対する	19	27
4 回答なし	7	10
5 その他	28	28
Q32 ALTの音声が変わりにくいと生徒が言う		
1 生徒に努力させる	55	36
2 ALTにわかりやすく頼む	40	50
3 回答なし	7	11
4 その他	13	19
Q33 同僚が間違った発音をしている		
1 後で助言する	91	69
2 そのままにしておく	5	20
3 回答なし	6	12
4 その他	13	15

ことを反映していると言えるだろう。

一方、日本の学校教育においては、振り子は大きく振れず、発音指導・CLT双方とも、受験体制の中で軽視されてきた。特に発音指導は「学習の習熟度を確認したり、到達目標を設定する手段がなく、単に発音記号の読みとり作業と構文暗記のための音読として扱われるに過ぎなかった」(英語発音・表記学会設立主旨, 1996)状況であり、現在も、Riney & Anderson-Hsieh (1993)が指摘するように、'Most Japanese pronunciation textbooks continue to advocate a methodology that was abandoned in the USA and the UK during the 1970s.'という段階にとどまっている。

アンケートの結果もこの状況を反映しており、個々の発音に限らず、リズムやイントネーションの指導もかなり行われるようになってきているが

(3.2.2-(2)), 発音を a context-dependent and dynamic interaction of segmental, voice-setting, and prosodic features (Pennington & Richards, 1986) と考えて, スキット・スピーチ・自由会話などのコミュニケーション活動を通じて指導する教員は少ないようである(3.2.2-(1))。またその成果は, 評価がほとんどなされていない(3.2.2-(3)) こともあり明確ではないが, これは音声指導の成果がなかなか短期間には現れてこない性質のものであることも一因であろう。

今後, 発音指導は, Communicative Language Teaching の中で, form にも焦点を当てつつ, バランスを取りながら行われることが期待される。

### (B) EFL 環境において学習者および教員が目標とする音声

Kachru (1986) は, 英語の使用環境を, Inner Circle (英語を母国語とする国々), Outer Circle (英語を第二言語として使用する国々), Expanding Circle (英語を外国語として学ぶ国々) の三つに分類している。インドなどの Outer Circle では, Global Use of English として native speaker の音声ではない local standard を目標音声とすることができるが, 日本のような EFL 環境においては, Inner Circle の音声を目標とせざるを得ず, 現実には, 歴史的・地理的状況を反映して American English が目標音声とされてきたし, 今後もその状況が大きく変わることはないであろう。しかしながら, 発音指導においての到達目標を native-like pronunciation とすることが現実的ではなく, また過度の native-like performance への傾倒は学習者の ethnic identity を脅かし, native speaker にも良い印象を与えない (Janicki, 1985) ことが指摘されてきた。

アンケート結果を見ると, 生徒の到達目標を「国際英語音声」とする教員が77%と大部分である一方, JTE の目標とする英語音声としては, 「native speaker の音声」と「国際英語音声」がほぼ同数である (3.2.4-(4))。これは native speaker を目標とすることが現実的でない反面, 例えば, Standard Speaking Test (SST) が発音に関する評価基準を「英語の母語話者に近い発音をすることがより望ましい」としたり, アメリカやイギリスの native speaker の発音が「かっこいい」とされたりする社会的な状況を反映していると言える。

ここで, 多くの教師が目標として選んだ「国際英語音声」の定義について考えてみたい。文部省

による中学校指導書外国語編によれば, 目指す音声は「現代の標準的な発音」であり, 「文語的過ぎたり, あるいは口語的過ぎたり, また特定の地域やグループの人々の発音に偏したりしない標準的な発音を指導することが望ましい」としている。Standard Speaking Test (SST) は, 発音に関して「意思の正しい伝達のためには, 日本人の発音・アクセントに慣れていない人が聞いても理解できなければならない」としている。

Bowen (1989) は,

“For most adult students a reasonable goal is the ability to communicate orally with ease and efficiency, but without expecting to achieve a competence in pronunciation that would enable them to conceal their own different language background. At the same time it should be possible to achieve a consistent production of the basic contrast of the sound system, to speak fluently and understandably in a form that requires minimum adjustment on the part of listeners.”

としている。また井川 (1988) は, 国際英語音声を「英語を母国語としない人がそれぞれの母国語の干渉から脱して英語音に接近した結果得られる音声であり, 英語音の dialect の一つとして確立されるべき, しかしカタカナ英語による Japanese English とは全く別のもの」と定義している。さらに井川は, speed と fluency が補強された通訳・ガイドの音声とは対照的に, 教員の目指すべき国際英語音声は volume と clarity が補強されたものであるべきだとしている。

以上を踏まえ, 本調査では「国際英語音声」を, 国際コミュニケーションに支障がない音声とし, native speaker の音声を目標とする立場および発音を全く気にしない立場との区別をしている。

しかし, 「国際英語音声」をアンケート回答者がどのように定義して回答したかは必ずしも明確ではない。実際, アンケート回答者は, 非常につよく日本語の訛を残すものの何とかコミュニケーションが成立するレベル (いわゆるカタカナ英語) から, native speaker がほとんど発音に気を取られず内容に集中できる (native speaker に非常に近い) レベルのものまで様々に解釈し, 回答することが可能であった。

これは本調査の欠陥というよりは, 一般に教員間で non-native speaker の標準的な発音に関する合意ができていないことに起因するものである。native speaker の音声は, 目標として現実的では

なく、また望ましくもない。しかし、「国際英語音声」の定義については残念ながら、一般に浸透しているとは言い難い状況である。

今後国際英語音声は、①日本語の干渉からできるだけ脱し(井川)、しかし、②一定の母国語の訛が残っており(Bowen, 井川)、③聴き手が負担を感じることなく理解できる(SST, Bowen)、さらに教員であるなら、④volumeとclarityが補強された(井川)音声として、認識されることが必要であろう。

### (C) 教育制度および教員の資質と音声指導との関係

アンケート結果からは、音声指導の阻害要因として大きなものに、受験指導とクラスサイズが浮かび上がり、我々の予想を裏づける結果となった。

#### (3.2.4-(3))

また、音声指導の効果が上がらない原因は何かという問いに対する回答の中で、音声指導に関するJTEの力不足をあげたものが10%あったが、文部省教科調査官・新里眞男氏(1996)が、「30代後半から40～50代の先生方が『英語の発音はALTの発音を模範にしろ。私の発音を手本にしてはだめだ。』と言ったとしても、それはそれでやむを得ないかもしれませんね。」と発言する現状を考えれば、数字以上に実態を反映しているものと考えられる。また、音声指導のために教員が教科書以外の様々な教材を求めて試行錯誤している現状(3.2.2-(4))や、発音および指導法研修への参加経験者が、未経験者に比べて音声指導をより積極的に行っている事実がある(3.2.5-(2))。以上の調査結果から、中学・高校における音声指導をより効果的に行うためには、

- 1 受験システムの改革
- 2 クラスサイズの縮小
- 3 教員自身の音声と指導力の資質向上のための研修の充実

が必要だと言えるだろう。

### 5 終わりに

本調査研究は、中学・高校の英語教師の研究団体ACROSS (Association of English Teachers for Cross-Cultural Communication) の共同研究である。この調査研究の機会を与えてくださった(株)日本英語検定協会と選考委員の先生方、およびアンケートやインタビューに協力してくださった多くの先生方に深く感謝の意を表したい。また、

調査を始めるに当たって有益な助言をくださった Temple University Japan 大阪校専任講師の Mr. David Beglar 並びに研究全般にわたってご支援いただいた大阪 YMCA 英語教育研究所所長の井川好二氏に心よりお礼を申し上げる。

#### ・共同研究者:

##### ACROSS

会長: 辻 荘一(大阪府立吹田高等学校教諭)/副会長: 藤澤俊之(兵庫県立芦屋高等学校教諭)/会員: 飯田佐恵(大阪府大東市立谷川中学校教諭)/河野良子(大阪市立梅南中学校教諭)/辻岡高子(大阪市立東商業高等学校教諭)/中川房代(大阪府寝屋川市立第一中学校教諭)/山田昌子(京都府立商業高等学校教諭)

#### ・研究協力者:

東京都立東村山高等学校教諭 市田博義/東京都世田谷区立北沢中学校教諭 五十嵐義征/東京都立永山高等学校教諭 井上優子/東京都葛飾区立亀有中学校教諭 小柳守生/大阪府立鳥飼高等学校教諭 平野衛/大阪府立長吉高等学校教諭 葛原弥生/大阪府箕面市立第四中学校教諭 古谷治/大阪府門真市立第七中学校教諭 小林克江/広島市立美鈴が丘高等学校教諭 長迫凱朗/広島県廿日市市立野坂中学校教諭 藤山節子/ACROSS 各支部(東京, 富山, 大阪, 広島)会員

#### 注

##### 1) インタビュー①

大学進学率の高い高校に勤務し、スピーチコンテストの指導で成果を収める A 教諭:「音声指導はリスニング中心で本文のテープをよく聴かせる。生徒が sense group ごとに読めるかどうかを確認する。発音やアクセントは、センター試験対応のため、定期テストの15%を費やしている。」

##### 2) インタビュー②

中学時代に意欲的な新任教師の指導で英語好きになり、自分の生徒にもコミュニケーション能力を付けさせたいと考えている B 教諭:「教材は、教科書、教科書準拠テープ・VTR のほか、自分で収録した TV 番組など。リスニングの教材が内容把握や文法理解をテストするものばかりで、英語音声そのもののリスニング訓練になるものが見当たらない。」

##### 3) インタビュー③

アメリカの大学で英語発音の徹底指導を受け、学期に2回「読み」のテストを実施している C 教諭:「言葉は人間性の現れであるから、教師自身がモデルを示すべきである。テープや ALT(テープ代わりにモデルとする場合)による音声指導は、それをお手本として強要すると、生徒に文化的劣等感を感じさせてしまう場合がある。」

##### 4) インタビュー④

中高では訳読式の授業を受けたが、自分でラジオ講座や FEN で発音を勉強したベテランの D 教諭:「リスニングの指導として Dictation を行い、音声に注意して英語のニュースを聞かせる。スピーキングの指導としては、暗唱およびスピーチの暗唱発表を行う。」

##### 5) インタビュー⑤

学校全体で自主教材によるオールラウンド中心の授業を展開する高校に転勤1年目の E 教諭:「進学率の高い前任校では、生徒がベアワークに消極的であまりよくならず、高校生には無理だと思っていたが、ここでは、1年時にベアワークの習慣づけを行い、2年時では、生徒が積極的に参加し、発音やリズム・イントネーションについての説明にも興味を示す。」

6) インタビュー⑥

中学では少ない常駐のALTとのTT (Team Teaching)のほか、JTE 2人のTTもしており、授業で音声指導に当てる時間が40%~50%というF教諭:「TTをすると教科書の進捗が進まず、高校入試のため3年ではTTを減らしている。保護者から『コミュニケーションもいいが入試が心配…』という声もある。」

7) インタビュー⑦

自身が中学時代にかなり時間をかけて発音指導を受け、生徒にも同様の指導をしたいと思うG教諭:「これまで発音を指導してくれたALTはいなかった。日本人への発音指導法の知識を持っているALTはほとんどいないようだ。」

参考文献

Anderson, R. S. (1975). *Education in Japan: A century of modern development*. Washington, D. C.: U. S. Office of Education. ERIC Ed 131 057.

Avery, P. & Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.

\*Bowen, J. D. (1989). Contextualizing pronunciation practice in the ESOL classroom. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 101-110. Singapore: Harper & Row, Publishers.

Chiba, R., Matsuura, H. & Yamamoto, A. (1995). Japanese attitudes toward English accent. *World Englishes*, 14, 77-86.

Clennell, C. (1997). Raising the pedagogic status of discourse intonation teaching. *ELT Journal*, 51, 117-125.

Dirven, R., and Okaeshott-Taylor, J. (1984). Listening comprehension (Part 1). State of the art article. *Language Teaching*.

\*Ellis, R. (1991). Grammar teaching-practice or consciousness-raising. *Second Language Acquisition and Second Language Pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Evans, D. W. (1993). Rightside-up pronunciation for the Japanese—Preparing top-down communicative lessons. *JALT Journal*, 15, 39-51

\*井川好二 (1998). 「国際英語」の音声. iN-PROCESS, ACROSS, Stage 1, 大阪: ACROSS.

Janicki, K. (1985). *The Foreigner's Language: a Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Pergamon.

Kachru, B. (1986). *The Alchemy of English*. Oxford: Pergamon.

小林葉子. (1997). 「学校教育における目的・目標・ノン・ネイティブ教師モデル論」『小学校から大学まで英語の授業実践: 諏訪部真・望月昭彦・白畑知彦』. 東京: 大修館書店.

\*三上司. (1996). 「英語発音・表記学会設立」. 『英語教育事典—オーラル・コミュニケーションの成果を問う!』. 東京: アルク.

\*文部省. (1989). 『中学校指導書 外国語編』. 東京: 開隆堂

Munro, M. J. & Derwing, T. M. (1994). Evaluation of foreign accent in extemporaneous and read material. *Language Testing*, 11, 253-266.

Munro, M. J. & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, 73-97.

\*新里眞男. (1996). 「文部省教科調査官に聞く 英語教育におけるオーラル・コミュニケーションの「いままで」と「これから」. 『英語教育事典—オーラル・コミュニケーションの成果を問う!』. 東京: アルク.

\*Pennington, M. C. & Richards, J. C. (1986). Pronunciation revised. *TESOL Quarterly*, 20, 207-225.

Pennington, M. C. (1987b). Accuracy or fluency first? *Modern English Teaching*, 12 (6), 24-28.

Pennington, M. C. (1987). Acquiring proficiency in English phonology: problems and solutions for the Japanese learner. *Nagoya Gakuin Daigaku Gaikokugo Kyouiku Kiyo*, No. 16.

\*Riney, T. & Anderson-Hsieh, J. (1993). Japanese pronunciation of English. *JALT Journal*, 15, 21-36.

Thompson, I. (1987). Japanese speakers. In M. Swan & B. Smith (Eds.), *Learner English*. 212-223. Cambridge: Cambridge University Press.

\*辻由起子. (1996). 「注目のスピーキングテスト(SST)いよいよ登場!」. 『英語教育事典—オーラル・コミュニケーションの成果を問う!』. 東京: アルク.

Wennerstrom, A. (1998). Intonation as cohesion in academic discourse: A study of Chinese speakers of English. *SSLA*, 20, 1-25.

White, M. I. (1984). Japanese education: How do they do it? *The Public Interest*, 76, 87-101.

Wong, R. (1985). Does pronunciation teaching have a place in the communicative classroom? Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1985.

Wong, R. (1985). Learner variables and prepronunciation considerations in teaching pronunciation it Morley, J. (ed.). *Current Perspectives on Pronunciation*. Washington, D. C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Wong, R. (1987). *Teaching pronunciation: focus on English rhythm and intonation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

資料

資料 1: 英語音声指導に関するアンケート調査用紙

<英語音声指導に関するアンケート調査> ACROSS

このアンケートでは、「英語音声指導」を、発音、アクセント、リズム、イントネーション、およびその他の、音声による Production の指導のことに限定して使用しています。また、ALT とはネイティブスピーカーの英語指導助手または英語指導員を、JTE とはネイティブスピーカーでない英語教員をさします。

アンケートは4つのPartから成り、質問の数は全部で34個です。各質問の答えとして当てはまるものの番号を右の□に記入して下さい。その他を選んだ場合は、( )内にその内容を記入して下さい。

**Part 1** あなた自身、およびあなたの勤務校についてお尋ねします。

- Q1 あなたの性別は次のどちらですか。  
1. 男 2. 女
- Q2 年齢は次のどこにあてはまりますか。  
1. 20代 2. 30代 3. 40代 4. 50代
- Q3 教職経験年数は何年ですか。  
1. 5年未満 2. 5年~15年未満   
3. 15年~25年未満 4. 25年以上
- Q4 勤務校の所在地は次のどれですか。  
1. 東京都 2. 富山県 3. 大阪府 4. 広島県
- Q5 現在の勤務校は次のどれにあてはまりますか。  
1. 中学校 2. 全日制高等学校普通科   
3. 全日制高等学校商業科 4. 全日制高等学校工業科   
5. 定時制高等学校 6. その他 ( )
- Q6 あなたが担当している生徒の英語力はどのくらいですか。  
1. かなり高い 2. どちらかといえば高い   
3. どちらかといえば低い 4. かなり低い



Q7 あなたの学校にはALT等、ネイティブスピーカーの英語指導員がいますか。

1. いない。
2. 1年を通じ、1人以上常駐している。(常駐=週4日以上)
3. 常駐ではないが、1年を通じ定期的に來校する。
4. ある学期のみ來校する。
5. その他( )

Q8 英語圏での滞在、留学、または研修の経験について教えてください。

1. 経験はない。
2. 1か月未満の経験がある。
3. 1か月～1年未満の経験がある。
4. 1年以上の経験がある。( )年

Q9 英語の音声指導法について研修を受けたことがありますか。(複数回答可)

1. 受けたことはない。
2. 大学で受けたことがある。
3. 教育委員会の研修で受けたことがある。
4. その他の研修で受けたことがある。(研修機関名)

Q10 自分自身の英語の発音について指導を受けたことがありますか。(複数回答可)

1. 受けたことはない。
2. 大学で受けたことがある。
3. 教育委員会の研修で受けたことがある。
4. その他の研修で受けたことがある。(研修機関名)

Part 2 あなたが授業で行っている英語の音声指導についてお尋ねします。Q11～Q13は、各項目ごとにあなたの行っている指導に最も近い答えを選び、その番号を□で囲んで下さい。

Q11 あなたは英語音声の production をどのような方法で生徒にさせていますか。

	よくする	する	ほとんどしない	全くしない
① 新出単語の発音練習	1	2	3	4
② 発音のドリルやエクササイズ	1	2	3	4
③ テキストの音読	1	2	3	4
④ 英語で質問に答えさせる	1	2	3	4
⑤ ダイアログの発表	1	2	3	4
⑥ スキットや劇の発表	1	2	3	4
⑦ 物語や詩の朗読	1	2	3	4
⑧ スピーチの発表	1	2	3	4
⑨ 英語の歌を歌わせる	1	2	3	4
⑩ 英語による自由な会話	1	2	3	4
⑪ その他( )				

Q12 英語音声の production に関する説明や指導はどのようにしていますか。

	詳しくする	する	ほとんどしない	全くしない
① 個々の子音、母音の発音の仕方	1	2	3	4
② 音の連続による発音の変化 (リダクションやリンキングなど)	1	2	3	4
③ 単語のアクセント	1	2	3	4
④ 文のストレスやリズム、イントネーション	1	2	3	4
⑤ 話し手の意図や感情の音声表現	1	2	3	4
⑥ その他、特に説明や指導をよくしている項目( )				

Q13 英語音声の production の評価はどのようにしていますか。

	各課1回以上	各学期2回以上	年1～2回	ほとんどしない
① Reading Test	1	2	3	4
② Recitation Test	1	2	3	4
③ インタビューテスト	1	2	3	4
④ ダイアログの発表	1	2	3	4
⑤ スキットや劇の発表	1	2	3	4
⑥ その他あなたが用いている評価法とその頻度( )				

Q14 英語の音声指導をするとき、モデル音を提示するのは誰ですか。(複数回答可)

1. あなた自身
2. ALT
3. テープやCDなど
4. あなた以外のJTE
5. その他( )

Q15 音声指導の教材には何を使用していますか。(複数回答可)

1. 教材は使用しない
2. 教科書
3. 市販の副教材
4. 自主教材
5. 教材用として作られたものでない映画やTV番組、CDなど
6. その他( )

Q16 音声指導に当てる時間は、あなたの全授業時間数の何%くらいですか。

1. 0%
2. 10%未満
3. 10%～20%未満
4. 20%～30%未満
5. 30%～40%未満
6. 40%～50%未満
7. 50%以上

Part 3 英語音声指導に関するあなたのお考えについてお尋ねします。

Q17 近年、英語教育においては、オーラルコミュニケーション能力の向上が重視されています。オーラルコミュニケーションの力を伸ばすために最も有効な指導は、次のうちどれだと思いますか。

1. 文法や語彙などの指導
2. 発音指導
3. リスニングの指導
4. スピーキングの指導
5. コミュニケーションしようとする意欲を引き出す指導
6. その他( )

Q18 授業で育成すべき生徒の英語音声について、どう思いますか。

1. ネイティブスピーカーの音声をめざすべきである。
2. 国際的なコミュニケーションに支障のない音声をめざせばよい。
3. コミュニケーション意欲があれば、発音は気にしなくてよい。
4. その他( )

Q19 従来の学校の授業における英語音声指導において、最も不十分であったと思われるものは次のうちどれですか。

1. 日本語と英語のリズムや発音の違いについて説明し理解させること。
2. 繰り返しドリルやエクササイズを行うこと。
3. コミュニケーション活動の中で自然に音声を身につけるようにすること。
4. その他( )

Q20 音声指導は英語の授業全体の何%くらいを当てるのがよいかと思いますか。

1. 0%
2. 10%未満
3. 10%～20%未満
4. 20%～30%未満
5. 30%～40%未満
6. 40%～50%未満
7. 50%以上

Q21 英語音声指導におけるJTEの役割についてどう思いますか。

1. 音声指導においてはJTEの役割は特でない。
2. 音声指導はALTが行い、JTEはその補助的役割を果たす。
3. 自分でモデル音を出すなど、主体的に役割を果たす。
4. その他( )

Q22 JTEの英語音声についてどう思いますか。

1. ネイティブスピーカーの音声にできるだけ近いものであるべきだ。
2. 国際的なコミュニケーションに支障のない音声であればよい。
3. 発音については気にしなくてよい。
4. その他( )

Q23 あなたが英語の音声指導をするとき、最も強く感じる問題点は何ですか。

1. 適当な教材がない。
2. 生徒が積極的に授業に参加しない。
3. 効果的な指導法がわからない。
4. 自分の発音に自信がない。
5. 音声指導をする時間のゆとりがない。
6. 1クラスの人数が多すぎる。
7. その他 ( )

**Q24** あなたの学校での英語音声指導の現状についてどう思いますか。

1. 効果が上がっており、現状のままでよい。
2. 効果が上がっておらず、改善策が必要である。

1. と答えた方は Q25 へ、2. と答えた方は Q26 へ、進んで下さい。

**Q25** Q24(上の質問)で1と答えた方にお尋ねします。音声指導の効果が上がった最も大きな原因は何だと思えますか。

1. ALT とのチームティーチング
2. 少人数クラス
3. 英語の授業時間数の増加
4. 視聴覚機器の充実
5. ヒアリングを取り入れられるなどの入試の変化
6. 音声指導に関する JTE の資質の向上
7. 衛星放送の普及や海外旅行の増加など、英語に接する機会の増加
8. その他 ( )

**Q26** Q24 で2と答えた方にお尋ねします。音声指導の効果が上がらない最も大きな原因は何だと思えますか。

1. ALT の数が少ない
2. 1クラスの人数が多すぎる
3. 英語の授業時間数が少ない
4. 視聴覚機器が不十分である
5. 入試のための受験体制
6. 音声指導に関する JTE の力不足
7. 英語に接する機会が少ない
8. その他 ( )

**Q27** 音声指導に関して JTE の資質を向上させるには、どのような研修が必要だと思えますか。

1. 英語音声を上させる研修
2. 音声指導法に関する研修
3. コミュニケーション能力を上させる研修
4. その他 ( )

**Part 4** もし、あなたが次に示すような場面に遭遇したら、どのように対応しますか。自由にお書き下さい。

**Q28** ALT から、あなたの英語音声はすばらしいと言われました。その時あなたは…

[ ]

**Q29** 生徒が除であなたの発音が下手だと言っているのを聞きました。その時あなたは…

[ ]

**Q30** 暗唱大会に出場する生徒が指導を頼みに来ました。その時あなたは…

[ ]

**Q31** 同僚から、授業を全部英語でやろうという提案がありました。その時あなたは…

[ ]

**Q32** 生徒が、ALT の英語発音が非常にわかりにくいと苦情を言ってきました。その時あなたは…

[ ]

**Q33** 同僚の JTE が明らかに間違った発音をしているのに気がつきました。その時あなたは…

[ ]

**Q34** このアンケートでお尋ねした項目以外に、英語の音声指導について、目頃あなたが特に感じておられることがありましたら、お聞かせ下さい。

[ ]

アンケートへのご協力ありがとうございました。

**資料 2:**

アンケート Part 4 Q34 では、目頃の音声指導について教師がどのように考えているかを尋ねている。この質問に対する回答は、その数量は少ないが、自由記述であるために、音声指導に対する忌憚のない意見が述べられている。これらの回答のうち、主だった意見は次の表のとおりである。ここに集約した意見は、返送されたアンケート回答総数の231から、自由記述で回答してもらった質問34の無答数94を引いた137通を、9項目に分類して整理したものである。

**音声指導に関する意見**

番号	項目	中学校	高校	全体
1	指導方法に関する意見	11.3%	6.9%	9.1%
2	時間的なゆとりが必要	12.2%	5.2%	8.7%
3	生徒の消極的な学習姿勢への不満	6.1%	10.3%	8.2%
4	学習環境整備の必要性	4.3%	6.0%	5.2%
5	教員の研修機会の保障	6.1%	1.7%	3.9%
6	教員の力量不足	6.0%	3.4%	5.2%
7	音声指導に対する入試の影響	0.9%	5.2%	3.0%
8	その他	7.0%	10.3%	8.7%
9	無答	46.1%	51.0%	48.0%
10	総数	115	116	231

これらの意見の中から目立ったものを掲げてみる。

(1)「指導方法に関する意見」では、「発音指導は、個別に行うより、全体の指導の中で少しずつやればよい」という意見や「興味を持続させながら指導する方法や、その教材についてもっと知りたい」という意見が中学校で出された。また、高校でも「細部にこだわり過ぎて、生徒が英語の発音嫌いにならないように配慮する必要がある」という意見や「音声と意味が別々のものにならないように注意している」といった意見があった。指導方法に関する意見では、中学校、高校とも際立った違いはない。音声指導については、コミュニケーション活動の中で行い、学習に対する生徒の興味・関心を引きつけながら、音声と発話の意味を一致させるように工夫している。

(2)「時間的なゆとりが必要」では、「音声指導と入試に必要な文法、英訳、和訳や読解力などを身につける指導の中で、そのバランスを考えると、どうしても音声指導の時間が不足してしまう」(中学校)や「文法事項、読解作業、入試対策のことで時間をとられてしまい、音声にさく時間がなく困っている」(高校)といった意見が多い。これは、コミュニケーション能力の育成や音声指導の大切さを認識しながらも、入試に対応した文法や訳読といった学習が中心になされる英語学習の状況を反映しているであろう。

(3)「生徒の消極的な学習姿勢への不満」では、「中学2、3年になると、恥ずかしくて声に出さないことがあるので指導が難しい」(中学校)という意見や、「音声

指導というよりも、生徒に大きな声(聞こえる声)を出させるのに苦労している」という意見が多い。これは、思春期にある生徒たちの英語学習に対する心的態度の表れであろう。また、生徒の学習姿勢への不満は、中学校(6.1%)よりも高校(10.3%)で高い傾向にある。これは、音声指導を進める上で、生徒の学習姿勢が大きな要因であるとする教師が高校に多いことを示している。

(4)「学習環境整備の必要性」では、「1クラスの人数、個々の生徒の能力の幅など、いろいろな要因が複雑にからまり、なかなか思うようにいかない」(中学校)という意見や「まず、クラスの人数を30人学級にしてから、音声指導を考えたい。今の人数では、あらゆる活動に対する動機づけの効果が上がらない」(高校)という、クラスサイズに関する意見が多かった。また、ALTに関して、「できるだけ、語学教育の勉強をしたALTの常勤を望む」(中学校)という意見や「ALTは、できれば言語学等の教育を受けたことのある人の方がより大きな効果を期待できるのでは」(高校)という意見が多かった。これは、遠慮がちに表現されているが、ALTの指導力に対する強い不満と捉えるのが妥当であろう。

(5)「教員の研修機会保障」では、「私自身研修が足りず実力不足を毎日感じています。もう少し実力をつけて英語で授業できたら、生徒の力も自然につくのではないかと思っています」(中学校)という意見や「ALTを頼りにするよりは、JTEをもっと海外で研修させる方が、将来的に英語教育の財産となるのではないか」(高校)という、研修への参加希望やその実施方法に対する批判があった。しかし、これらの意見も、回答総数に占める割合から見ると、多いとは言えない。これは、教員の自分自身への研修に対する意欲が低い傾向を表しているのかもしれない。

(6)「教師の力量不足」では、「自分の発音やリズム等

を向上させる勉強をとにかく続けて行こうと努力しています。そうでないと音声指導は難しい」(中学校)という意見や「自分の英語が大したことないのに、いかにもという感じで指導している自分が恥ずかしくなる時があります」(高校)という意見があった。教師自身の指導力の不十分さを指摘する意見は、高校よりも中学校が多かった。これは、力量不足を強く意識し、それに対する研修の必要性を認識している教員が中学校で多いということであろうか。

(7)「音声指導に対する入試の影響」では、「中学校では、(高校でもそうでしょうか)やはり、入試の影響が全てと考えている。入試が変わらないと今の英語教育は変わらないと思う」という意見や「大学入試にもっと音声の要素を入れれば、我々も授業を改善せざるをえない」(高校)という意見が多い。これは、入学試験のあり方が、中学校と高校の学習指導に与える影響を指摘したもので、中高における音声指導の内容・方法改善に示唆を与えている。

(8)「その他」には、中学校において、「英語教育では音声よりも内容が重要である」といった意見や「音声指導には、適切な教材が必要だ」という意見がある。また、「教科書の目的が明確でない」という意見や「調音点や調音法さえ指導していないのではないか」という意見があった。さらに、忙しい中でも効果的にできる音声の評価方法を知りたい」という意見や「話すには、まず聞くことが重要だ」という、音声指導の内容・方法についての提案等があった。これに対して、高校では、「音声指導をどのように定義しているのか」とか「画一的なアンケートでは何もわからない」といった、アンケートそのものに対する疑問や批判があった。また、「中学校でもっといいに教えてやるべきだ」という、中学校における音声指導に対する批判があった。

共同研究

# AV 機器と ALT の活用による 効果的なコミュニケーション活動

——国際経済コースにおける「英語実務」の授業を通して

共同研究者:

兵庫県立小野高等学校教諭 木澤 直子  
 “ ALT Gretchen Hansen  
 “ ALT Craig Young  
 “ ALT Robert Borysiak

代表者: 兵庫県立小野高等学校教諭

吉田 建樹

## 1 はじめに

本校では、平成5年度から、商業科に新しく「国際経済コース」が設置された。このコース設置の経緯に関しては、「商業科における進学状況の変遷や、地域及び保護者の要望、時代の要請に合ったコースとして」必然的に導入されたものである。教育課程の上では、従来の商業科の英語の単位数(1年次6単位+2年次6単位+3年次7単位=19単位)のほかに、新課程の商業科目の一つである「英語実務」(1年次~3年次各2単位=6単位)を加えて、合計25単位を3年間で履修することになっている。このような状況をふまえ、私自身、最初の担任として、「商業科・国際経済コース」を、「進学をめざす普通科、簿記検定や英語検定等の資格取得をめざす商業科、国際理解を深める英語科をミックスした——(普通科+商業科+英語科)÷3——コース」として位置づけた。

新設されたコースということもあり、生徒は第1期生という意識が強く、学習意欲や態度は良好で、教師側の適切な指導により、着実に学力が伸長し、当初期待していた以上に大きな成果をあげて無事卒業した。

まず学習面においては、過年度生や近隣の普通科高校の生徒と比べて、特に英語と国語の成績が優れており、全国規模の模擬試験においても安定した成績を維持し、STEP(実用英語技能検定)においても、かなり多くの2級合格者が誕生した。2年次の夏休みには、オーストラリア語学研修とホームステイが実施され、クラスから15名が参加した。これは、国際経済コースの特色を生かす一つの方法として、初めて試験的に企画されたものであったが、予想以上の成果を収めることができ、

参加者全員が満足のいく有意義な研修旅行を体験した。特に、このホームステイでの体験を題材にして、商業高等学校協会主催の「第11回兵庫県高校英語スピーチコンテスト」で、女子生徒が最優秀賞に選ばれ、全国大会に出場したことは特筆すべきことである。

次に、学習以外の面における生徒の活動状況を見ると、この3年間実にいろいろな行事で活躍し、好成績を残した。1年次最後の学校行事であるコーラス大会においては、見事金賞に輝き、2・3年次の体育大会においては、男女ともリレーでアベック優勝を果たした。更に、定員15名の生徒会役員にも4名が立候補し、全員が選出され、積極的に活動した。

このように文武両道にがんばった生徒たちは、卒業後の進路に関しても、多くの国公立・私立大学に合格し、ほとんどの生徒が自分の希望していたところに進路が決定した。

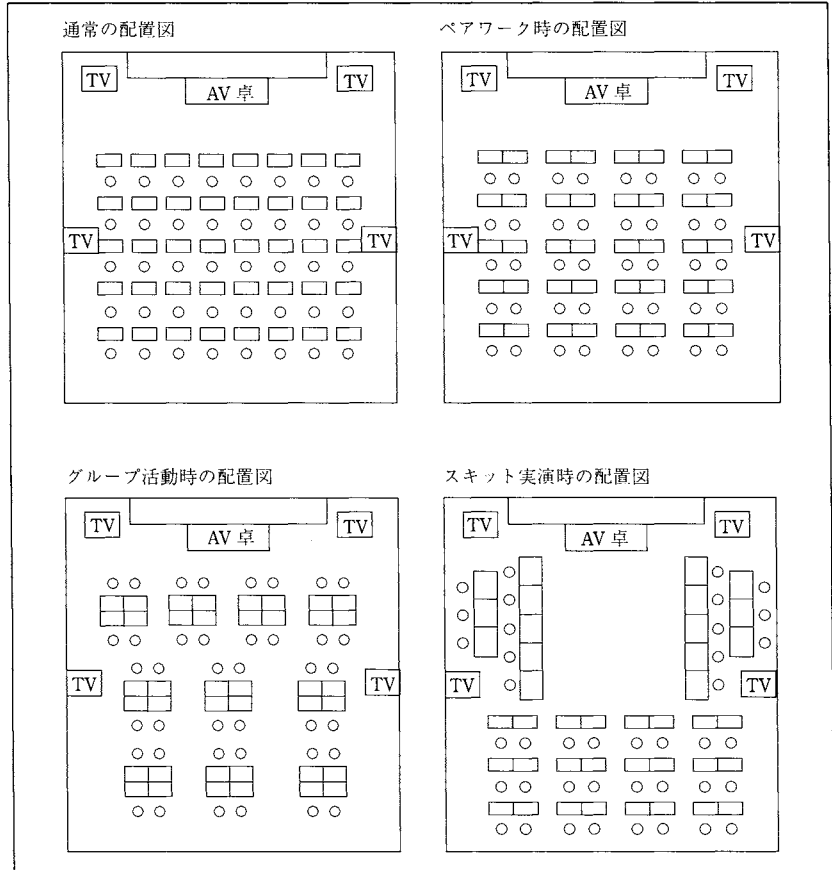
## 2 LL 教室の改装

本校にLL機器が導入されて15年以上が経過し、かなり老朽化して故障も目だっていたが、「国際経済コース」の設置を契機に、LL教室も改装されることになった。そして、嬉しいことに、これを機会に他校には見られない独特なタイプの教室が完成した。LL教室というよりは「英語実務実習室」と呼んだほうが適切であり、各種AV機器の備わった、一種の多目的教室であると言える。

具体的には、従来のLL教室にあったブースやヘッドセットをすべて取り除き、堅固な一人用の机と丸椅子を自由に配置できるようにしたことが一番のメリットである。このことにより、ペアワークやグループ活動が大幅にやりやすくなり、生

図1: LL 教室内の諸配置図

「10 自作英語ニューステレビ番組(OBC)の実演」(cf. p. 123)のときには、1・2年生の生徒を招待したので、スペースの関係上、机を廊下に出し、丸椅子だけを教室の後ろに並べ、観客席とした。

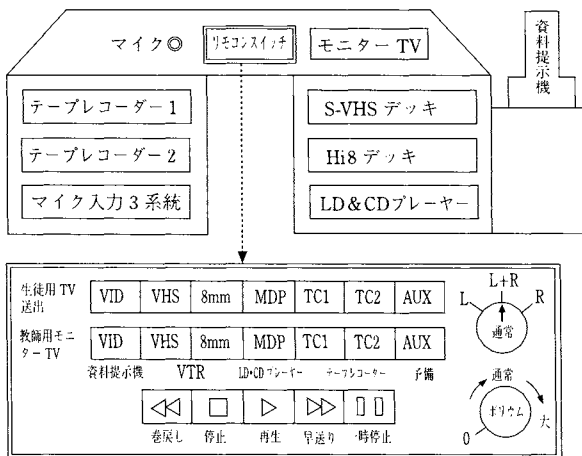


徒がスムーズにコミュニケーション活動できるようになった。この教室には、高音質のスピーカーが2台、29インチのテレビが4台、マスターテーブルにはハイエイト8ミリとS-VHSのビデオデッキ、LDとCDのプレーヤー、2台のテープレコーダーを収納し、放送局並みに、すべての

AV機器の選択とボリューム調整などの操作が、リモートコントロールで集中的にやれるようになった。また、3本のマイクロフォンが同時に使用でき、授業の様子や生徒の発表を記録できるビデオカメラも設置されている。教室というよりは、まるで放送局のスタジオといった感じである。

図2: AVマスターテーブル

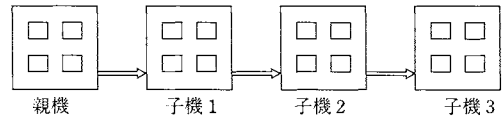
リモートコントロールスイッチ板 (拡大図)



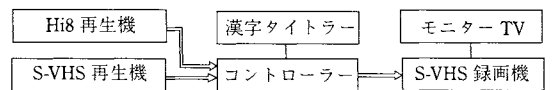
一方、準備室にはオーディオカセットプリンターが設置され、15本のテープを16倍速で高速コピーすることができる。また、8ミリやVHSのビデオテープを、タイトルを入れてS-VHSにフレ

図3: 英語科準備室

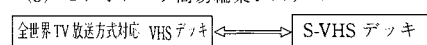
(1) オーディオテープ用高速複写機 (同時に15本を16倍速でコピー)



(2) ビデオ電子編集機



(3) ビデオテープ簡易編集システム



ーム単位で編集できる電子編集機も購入することができた。更に、全世界のテレビ放送方式に対応するビデオデッキもあり、既存の S-VHS のビデオと連結することにより、簡単に VTR のコピーをすることが可能になった。このような撮影・編集機器を有機的に活用することによって、今後、生徒のコミュニケーション活動の評価だけでなく、職員の研修にも大いに役立つものと期待できる。

### 3 「英語実務」の授業とは

次に、すべての科目の中で生徒に一番好評であった「英語実務」の授業を振り返ってみたい。この「英語実務」という科目は、正式には商業教科

に属するものであり、「国際経済コース」が新設された時に導入されたものである。スピーキングやリスニングを重視する点においては、オーラル・コミュニケーションに似ているが、ただ英語の意思疎通を図るだけでなく、社会的・経済的な話題をテーマに、調査研究して発表する態度も養える。「英語実務」に関する文部省の検定済教科書は2冊しか発行されていないので、自主的・創造的な教材作成が、授業を活力あるものにする大きな要素となる。各学年、週2時間配当されているが、通例 ALT とのティームティーチングの授業形態をとっており、教科書以外に、表1のようなコミュニケーション活動を取り入れている。

表1: TEACHING PLAN

Subject	Business English	Class	2-8 (Language Lab.)
Date	Wednesday, Nov. 16, 1994	Period	3rd (10:45~11:35)
JTE	Tateki Yoshida	ALT	Gretchen V. Hansen
Teaching Procedure: (A) Dialogue Practice from "Eikaiwa-Nyumon," or "English Conversation for Beginners" NHK radio textbook (p. 44~p. 47) (1) model dialogue by JTE and ALT (2) dialogue practice in pairs (B) Interview Corner Four students are supposed to ask Hansen-sensei several questions. (H. Inoue / T. Ukai / J. Imai / Y. Kawanabe) (C) Oral Presentation "My Country" (by using a Video Presentation System) (1) Sweden (H. Itoh) (2) Egypt (A. Harada) (3) Switzerland (I. Arakura) (4) Spain (N. Ohnishi) (5) India (M. Kobayashi) (6) Germany (E. Hatanaka) (7) Australia (Y. Fujii) After every presentation, Hansen-sensei asks some students several questions. (D) Dubbing Game "The Wizard of Oz" Several pairs are supposed to play the famous scenes. (E) Song Corner "Top of the World" (taperecorder and VTR) (1) model singing (2) chorus singing (F) Assignment			

表2: 1時間の授業展開例

- |  |
|--|
| (1) Dialogue Practice (約10~15分)……NHK ラジオ『英会話入門』を使用する。<br>(2) Oral Presentation (約30分)……2か月1シリーズ単位で、テーマを設定し、資料提示機を利用して、3~5分間英語でスピーチをする。<br>(3) Song Corner (約5~10分)……1か月に1曲、英語の歌を選んで歌う。 |
|--|

表3: 3年間の主な授業内容

	コミュニケーション活動	英語の歌
1年次	① 模擬パスポートを使った自己紹介 ① My Dream Room に関する発表 ② Recitation Contest ② Song Contest(個人の部) ③ My Town に関する発表	“The Theme from the Sound of Music” “Do-Re-Mi” “Edelweiss” “Climb Every Mountain” “Love Me Tender” “Sing” “Moon River” “White Christmas”
2年次	① Family Tree による家族の紹介 ① NHK-TV 海外旅行スキット実演 ② 世界の国(41か国)に関する発表 ② Speech Contest ② Dubbing Game (The Wizard of Oz) ③ Song Contest (グループの部) ③ 英語の諺・カルタ大会	“Speak Softly Love” “It’s a Small World” “When You Wish upon a Star” “Yesterday Once More” “Romeo and Juliet” “Over the Rainbow” “Top of the World” “From Russia with Love”
3年次	① 英語ニュースの発表 ① 日本の文化遺産の発表 ② Dubbing Game (West Side Story) ② 日本の風物, 伝統行事の発表 ② 自作スキットの実演 ③ 卒業演技(OBC Afternoon Show)	“El Condor Pasa” “Yesterday” “Tonight” “I Could Have Danced All Night” “My Way”

この数字は学期を表す。

#### 4 模擬パスポートを使った自己紹介

##### (A) この活動のねらい

自己紹介の活動では、比較的自由に英文を構成することができるのに対し、この模擬パスポートを使った活動では、決まった型の英文に対する答え方と、ペアワークに重点を置く。

##### (B) 指導過程

- (1) B4サイズの西洋紙を一部切り取って折りたたみ、B7サイズの冊子を作る。写真の代わりに自分の似顔絵を描かせ、質問の英文に対する答えとなる英文を書かせる。(図4)
- (2) 授業の導入段階では、日米それぞれの本物のパスポートを提示し、JTEとALTの間で、簡単な日常会話を披露する。また、次のペアワークのモデルを演ずる。

- (3) 模擬パスポートを使い、入国審査の場面を想定して、生徒に英問英答の練習をさせる。
- (4) 任意のペアを指名して、全員の前で英語で対話させる。慣れてくれば、模擬パスポートを見せないで、暗唱させる。他の生徒はその間、必要な語句のメモをとる。
- (5) JTEが評価をしている間に、ALTが、対話に関して、他の生徒に英語で質問する。

##### (C) 実施後の感想

- (1) のりやホッチキスを使わないで、冊子形式の模擬パスポートを作るALTのアイデアに感心した。また、生徒も独創的な表紙や似顔絵を描き、楽しく活動していた。
- (2) メモをとる時、ほとんどの生徒は日本語で書いていたが、英問英答のことを考えて、英語の語句を書くと便利であると助言した。

#### Passport

1. What’s your nationality?
2. What’s your name?
3. Where do you live?
4. What’s your phone number?
5. a. How old are you?  
b. When is your birthday?
6. What’s your height?
7. What color are your eyes?
8. What’s your hair like?

[page 1]

I’m (Japanese).  
My name is (First name) (Family name).  
I live in (town or city).  
My phone number is \_\_\_\_\_.  
I’m \_\_\_\_\_.  
My birthday is (Month • Date • Year).  
I’m (short / about average / tall).  
My eyes are (brown / black / blue / grey).  
My hair is (<sup>A</sup>condition) (<sup>B</sup>color).  
(<sup>A</sup>short / long / straight / curly / wavy)  
(<sup>B</sup>brown / black / blonde / red / grey)

(page 2)

1. How long are you going to stay in the U. S. ?
2. What's the purpose of your visit ?
3. Where do you go to school ?
4. What grade are you in ?
5. What do you like to do ?
6. Do you have any hobbies ?
7. Do you have any brothers or sisters ?
8. In the future what do you want to do ?
9. What's your favorite food ?

I plan to stay \_\_\_\_\_ months.  
 (I'm going to homestay./I'll be attending a meeting./I'll be going to school.)  
 I go to (Ono) High School.  
 I'm in the (10th) grade.  
 I like (an activity).  
 Yes, my hobby is \_\_\_\_\_.  
 No. I don't have any special interest.  
 Yes, I have \_\_\_\_\_.  
 No, I haven't any.  
 I plan to \_\_\_\_\_.  
 I love to eat \_\_\_\_\_.

図 4: 模擬 PASSPORT

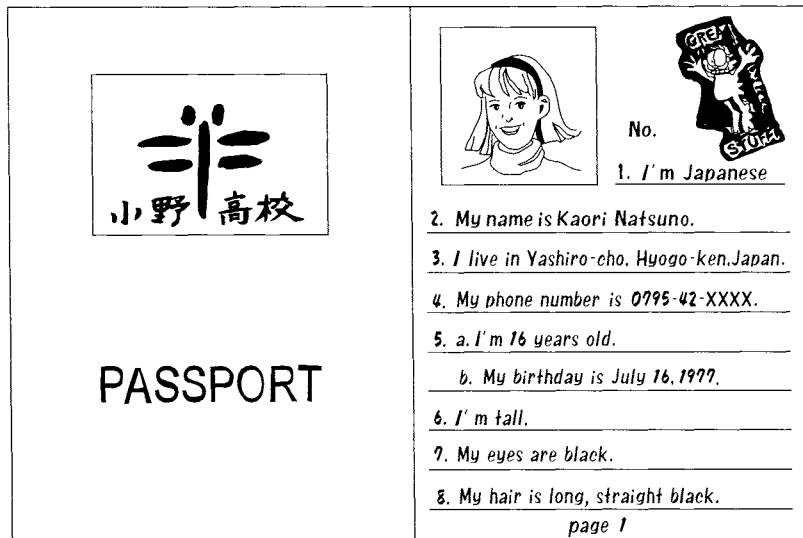
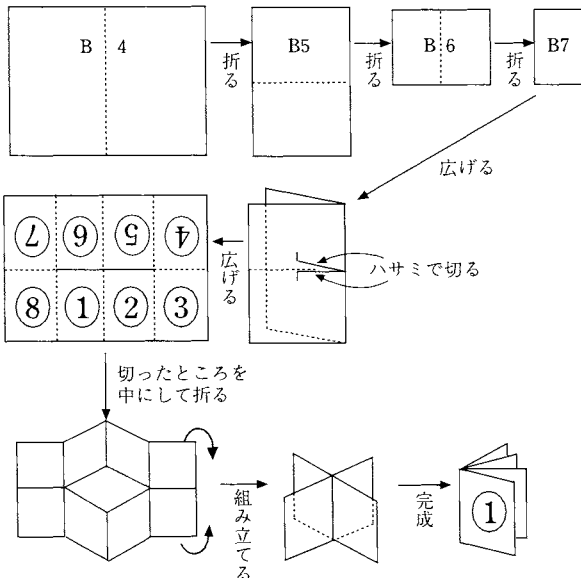


図 5: 模擬パスポートの作り方



### 5 SONG CONTEST

#### (A) この活動のねらい

英語版カラオケ大会は、英語の歌に対する愛着をいっそう深めるとともに、人前で一人で歌うことによって、発表する自信を養うのに大いに役立つものである。

#### (B) 指導過程

(1) 2学期に習った次の4曲の歌から、自分の好きな歌を1曲選んで、全員の前で1コーラス披露する。原則的にカラオケのテープを使用し、マイクの使用は自由とする。

- Love Me Tender    • Sing
- Moon River        • White Christmas

(2) 2日に分けて実施し、全員が審査員になって、各回1位3点、2位2点、3位1点を無記名投票する。また全員の歌をビデオ撮りする。



図 6: English Song Contest の表彰状



(C) 実施後の感想

- (1) コンテストの雰囲気盛り上げようと、女子生徒数名が2日ばかりで一生懸命垂れ幕を製作してくれたことに感謝したい。
- (2) 1位から3位までの生徒に、英語の表彰状と、歌っている様子をビデオ撮りしたテープのコピーを副賞として与えたが、非常に好評であった。

《参考》

2年次は、1グループ4名によるグループ対抗英語カラオケ大会を実施し、英語の歌への愛着を深めるとともに、仲間意識を向上させるのに役立った。

6 MY TOWN に関する発表

(A) この活動のねらい

“Speak Now” のテキストで「道案内の英語」を習得した後、実際に自分の町の英語版地図(イラストマップ)を製作することにより、英語をいっそう身近なものに感じさせる。

(B) 指導過程

- (1) 教師のモデルを例にして、英語版地図とそれを説明する英文を書かせる。英文10文以上で構成し、生徒に与える指示は次のとおりである。
  - 地理的位置, 地形, 名所旧跡, 自然, 環境, 行事, 文化, 産業など, 自分の町を独創的

- なアイデアをまじえて具体的に紹介しよう。
  - 駅などのわかりやすい目標物から、自分の家へ道案内してみてもよい。
  - 市役所などで、市勢要覧や案内パンフレット(英語版があればさらによいが)をもらって参考にするとよい。
- また、地図で表示する語句は、次のようなものを使用するとよい。

- City Hall • community center • railway station • police station • fire station • gas station • post office • bank • church • shrine • temple • library • hospital • kindergarten • elementary school • junior high school • senior high school • junior college • university • theater • bookstore • drugstore • jewelry store • coffee house • hamburger shop • sushi shop • flower shop • video rental shop • bakery • ice cream parlor • laundry • beauty shop • supermarket • hotel • pachinko parlor • department store • convenience store

- (2) なるべく分かりやすい語句を使用し、日本語も or を使って置き換えてみるのもよい。  
〔例〕 “Koinobori”, or carp streamer
- (3) 文章の書き始めは, “We are going to show you around ~.” または “We’d like to tell you a little bit about ~.” などで始めるのが好ましい。また最後は, “I hope you will visit ~, thank you.” または “Please come to ~ as soon as possible.” などで締めくく

るのがよい。

- (4) ノートに一行置きに英文を書き, ALT の先生に添削していただく。
- (5) 生徒は資料提示機を使って英語で説明し,

“My town — Takino” — Yukari Fujii

Hello, everyone! Today I am going to tell you a little bit about my town. My town Takino is located about 80 kilometers to the northwest of Osaka. It takes about one and a half hours to come to Takino-Yashiro Interchange from Osaka by the Chugoku Express Way Bus. The population of my town is just over 10,000. My town is surrounded by beautiful flowers and trees. The air is fresh and clean. Harima Central Park, full of nature, is a wonderful park with green hills, forests and ponds. The open-air theater in the park is one of the biggest in the Orient. It is also accomodated with wonderful athletic facilities. Lots of people can enjoy such activities as a baseball field, tennis courts, a bicycle trail, a rose garden and children's amusements. I would often play there when I was very young. My house is near the nursery school and the elementary school. So I walked there very easily. There are a lot of offices and stores around my house — dentists, a flower shop, a barbershop, convenience stores, a post office, a police box, a coffee house, a sushi shop, and an okonomiyaki shop.

その後英問英答を行う。

(C) 実施後の感想

- (1) カラフルで独創的な作品(イラストマップ)が多かった。
- (2) 資料提示機で, 写真や図表, パンフレットなどをうまく利用した生徒が多くいた。
- (3) 発展的な形態として, ビデオで自分の町を構成しても興味のあるものができるのではないと思われる。

《参考》

このほか, 1年次では“My Dream Room”, 2年次では“My Country”, 3年次では「日本の文化遺産」「日本の風物・伝統行事」などでも, 同じような指導過程で, 資料提示機を利用して, 英語による発表を行った。

7 ダビングゲーム (The Wizard of Oz)

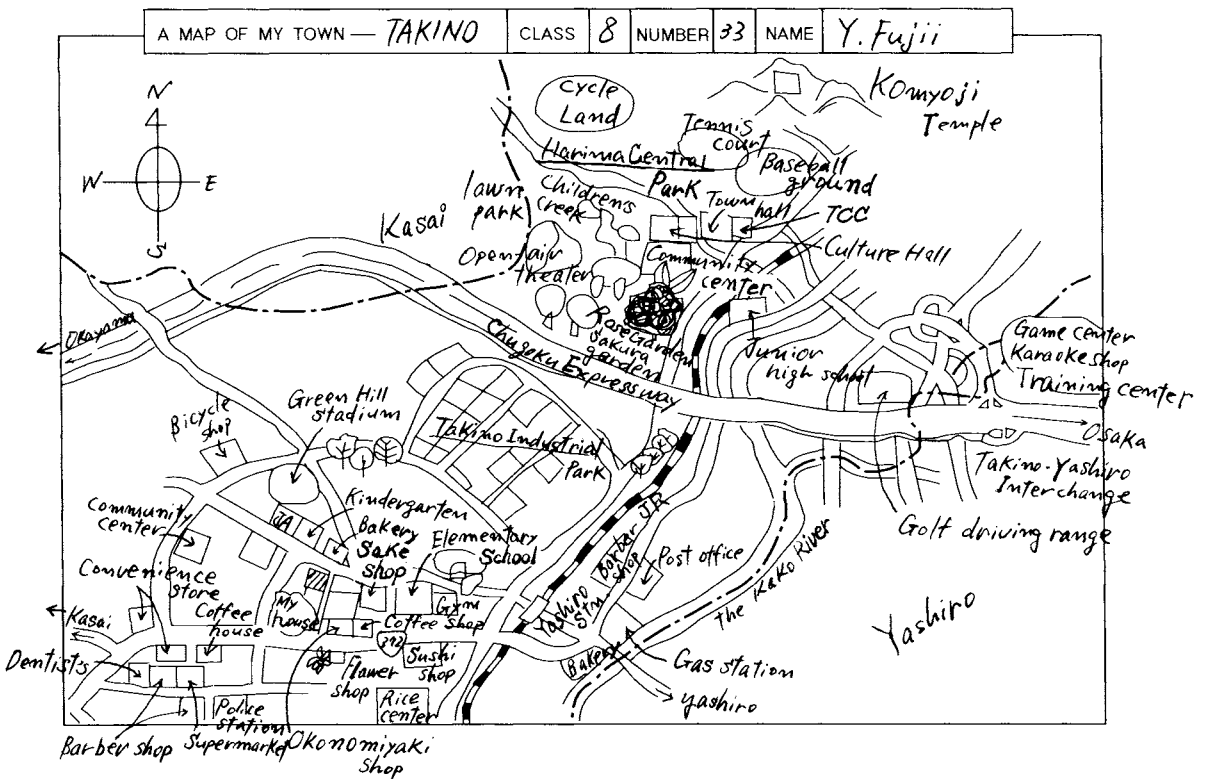
(A) この活動のねらい

洋画の英語のスピードやイントネーション, 口語表現などに慣れさせるとともに, 声優を演じることの楽しさと洋画を鑑賞する姿勢を養う。

(B) 指導過程

- (1) “The Wizard of Oz” 『オズの魔法使い』の映画(ハイライト版)を鑑賞する。

図7: A MAP OF MY TOWN



(2) ターナー・エンターテインメント社発行のスクリーン・プレイから、6箇所(各2分)を選び、その部分のVTRとシナリオ英文のプリントを用意する。

- ・シーン1: ドロシーと北の魔女との対面
- ・シーン2: ドロシーと西の魔女との対面
- ・シーン3: ドロシーとかかし男との対面
- ・シーン4: ドロシーとブリキ男との対面
- ・シーン5: 西の魔女に捕まったドロシー
- ・シーン6: オズの国との別れのシーン

(3) 生徒は自分たちの選んだシーンを、ペアになって対話練習をする。

(4) 全員の前で発表する。テレビ画面には映像のみ写し出し、音声部分はカットしてあるので、発表者は字幕と俳優の口もとを見て声優の役割を演じる。

### (C) 実施後の感想

(1) 英語のスピードについていけるかどうか心配したけれども、かなりのペアが画面に合わせてうまく演じていたのに感心した。発表者以外の生徒も楽しそうに視聴していた。

(2) 現在70冊以上のスクリーン・プレイ(英語版)が出版されているので、教材として適切な洋画を今後も取り上げたい。

### 《参考》

3年次では“West Side Story”の4箇所のシーンを利用して、同様にダビングゲームを実施した。

★シーン1: ドロシーと北の魔女との対面(生徒用資料の一部) ※ト書きの部分は省略。

GLINDA: Are you a good witch — or a bad witch?

DOROTHY: Who, me? Why — I'm not a witch at all. I'm Dorothy Gale from Kansas.

GLINDA: Oh, well, is that the witch?

DOROTHY: Who, Toto? Toto's my dog!

GLINDA: Well, I'm a little muddled — the Munchkins called me because a new witch has just dropped a house on the Wicked Witch of the East — and there's the house — and here you are — and that's all that's left of the Wicked Witch of the East.

DOROTHY: Oh!

GLINDA: And so, what the Munchkins want to know is : Are you a good

witch or a bad witch?

DOROTHY: Oh, but I've already told you, I'm not a witch at all — witches are old and ugly. What was that?

GLINDA: The Munchkins. They're laughing because I am a witch. I'm Glinda, the Witch of the North.

DOROTHY: You are? Oh, I beg your pardon! But I've never heard of a beautiful witch before!

## 8 英語の諺カルタ大会

### (A) この活動のねらい

よく使用される英語の諺を100題選定し、例文の暗唱と絵札のイラスト作成を冬休みの課題とした。英語の諺は文法的にも重要なものが多く、大学入試にも役立つし、教養の上からも覚えることは一石二鳥である。また、カルタ大会を行い、ゲームを通して楽しみながら学べるように工夫したい。

### (B) 指導過程

(1) 英語の諺100題の英対比例文プリントと、ALTの吹き込みによるテープを配布する。

(2) 6人1班で、100枚の絵札(1人平均17枚)のイラストを描く。その際、絵札の左上に諺の番号を記入し、イラストの右下に各自のイニシャルを入れる。また、最下段には、英語の諺の下の句のみを書く。

(3) イラストに色をつけ、規定の厚紙に貼って絵札の製作を完了する。

(4) ALTに読んでもらい、カルタ大会を行う。

(5) 英語の諺暗唱テストを実施する。

### (C) 実施後の感想

(1) 暗唱テスト、イラスト、カルタ大会のそれぞれの部門の優秀者を表彰し、副賞を与えたが、特に絵札のイラストは、とても独創的で素晴らしい作品が多かった。また、カルタ大会は非常ににぎやかで、生徒は思いきり楽しんでいるのが印象的だった。

(2) 冬休み明けの県下一斉模試の語法問題で、たまたま覚えた諺の1題が出題されていたのは、生徒だけでなく、私も驚いた。

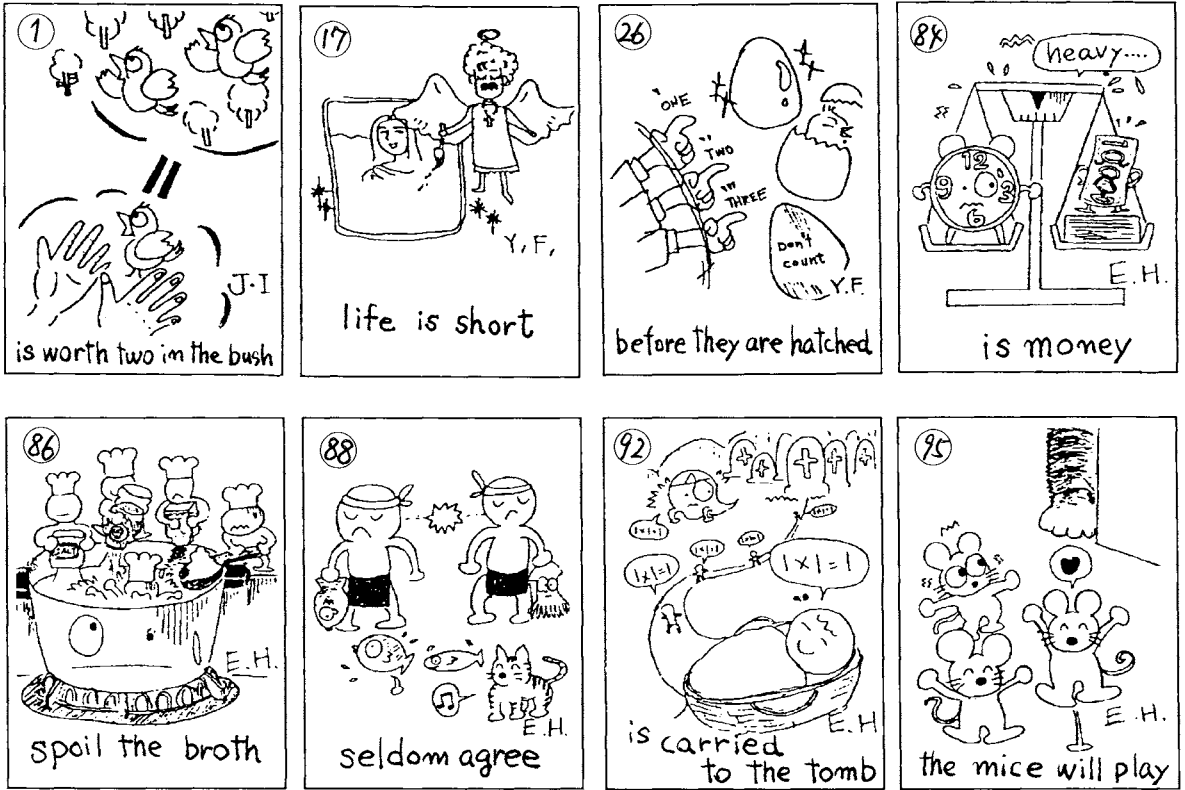
### 英語の諺\*百人一首

1. A bird in the hand / is worth two in the bush.

2. A burnt child / dreads the fire.

3. A drowning man / will catch at a straw.
4. A friend in need / is a friend indeed.
5. A little learning / is a dangerous thing.
6. A rolling stone / gathers no moss.
7. A sound mind / in a sound body.
8. A stitch in time / saves nine.
9. A wonder lasts / but nine days.
10. Accidents / will happen.
11. After a storm / comes a calm.
12. All roads / lead to Rome.
13. All that glitters / is not gold.
14. All work and no play / makes Jack a dull boy.
15. All's well / that ends well.
16. An Englishman's house / is his castle.
17. Art is long, / life is short.
18. Bad news / travels fast.
19. Barking dogs / seldom bite.
20. Birds of a feather / flock together.
21. Blood is thicker / than water.
22. Cut your coat / according to your cloth.
23. Dead men / tell no tales.
24. Do to others / as you would be done by.
25. Doing nothing / is doing ill.
26. Don't count your chickens / before they are hatched.
27. Easy come, / easy go.
28. Even Homer / sometimes nods.
29. Every rose / has its thorn.
30. Everybody's business / is nobody's business.
31. First come, / first served.
32. Habit / is a second nature.
33. He laughs best / who laughs last.
34. Health is better / than wealth.
35. Heaven helps / those who help themselves.
36. History / repeats itself.
37. Honesty / is the best policy.
38. Hunger / is the best sauce.
39. If you run after two hares, / you will catch neither.
40. It is never too late / to mend.
41. It is no use / crying over spilt milk.
42. It never rains / but it pours.
43. Jack of all trades / is master of none.
44. Kill two birds / with one stone.
45. Knowledge / is power.
46. Life / is but an empty dream.
47. Look / before you leap.
48. Love / is blind.
49. Make hay / while the sun shines.
50. Many a little / makes a mickle.
51. Men are known / by the company he keeps.
52. Misfortunes / never come alone.
53. Money makes / the mare to go.
54. Necessity / is the mother of invention.
55. Never put off till tomorrow / what you can do today.
56. Never too late / to learn.
57. No news / is good news.
58. No paines, / no gains.
59. One man's meat / is another man's poison.
60. One swallow / does not make a summer.
61. Out of sight, / out of mind.
62. Practice / makes perfect.
63. Rome was not built / in a day.
64. See Naples / and die.
65. Seeing / is believing.
66. Slow and steady / wins the race.
67. So many men, / so many minds.
68. Spare the rod / and spoil the child.
69. Speak of the devil / and he will appear.
70. Speech is silver, / silence is golden.
71. Still waters / run deep.
72. Strike the iron / while it is hot.
73. The early bird / catches the worm.
74. The more you have, / the more you want.
75. The pen is mightier / than the sword.
76. The pot / calls the kettle black.
77. There is no accounting / for tastes.
78. There is no royal road / to learning.
79. There is no rule / but has some exceptions.
80. There is no smoke / without fire.
81. There's no place / like home.
82. Time and tide / wait for no man.
83. Time / flies.
84. Time / is money.
85. To err is human, / to forgive divine.
86. Too many cooks / spoil the broth.
87. Two heads / are better than one.
88. Two of a trade / seldom agree.
89. Walls / have ears.
90. Well begun / is half done.
91. What is done / cannot be undone.
92. What is learned in the cradle / is carried to the tomb.
93. What is worth doing at all / is worth doing well.
94. When in Rome / do as the Romans do.
95. When the cat is away, / the mice will play.
96. Where there's a will, / there's a way.
97. Who will / bell the cat ?
98. You cannot eat your cake / and have it.
99. You cannot make an omelet / without breaking eggs.
100. You may lead a horse to the water, / but you cannot make him drink.

図8: 生徒の製作した絵札の作品例



9 オリジナル・スキットの発表

(A) この活動のねらい

2年次では、NHK テレビ『初めての海外旅行』を利用した既製のスキットを実演したが、今回は、自分たちのオリジナルなスキットを作成し実演させる。

(B) 指導過程

- (1) 実演時間は2~3分とする。
- (2) 登場人物は2~4名とする。
- (3) スキットの題材は自由とするが、独創的でウィットに富んだものが望ましい。
- (4) 作成した英文は、あらかじめALTの先生に見てもらふこと。
- (5) 実演の際は、なるべく小物を用意して、その場面の雰囲気をかもしだすこと。

(C) 実施後の感想

- (1) ALTの先生に各グループ発表のコメントを述べてもらった。
- (2) 優れた作品は、自作ニューステレビ番組のCMとして使用する。

Original Skits 集より

(1) Mansion (by T. Aoyama)

J: Japanese A: American

J: Why don't you come and see my mansion ?

A: Do you live in a mansion ?

J: Yes. I will show you my mansion.

----- (in front of J's mansion) -----

J: Here we are. This is my mansion.

A: Wow, you are a very rich man. How many rooms do you have ?

J: Well, about 40 rooms.

A: Really? That's great!

----- (in his room) -----

A: Your room is a little small, isn't it? May I go to the next room ?

J: No, no, no.

A: But, why ?

J: In the next room, a neighbor lives.

A: Do you rent your rooms ?

J: No.

A: But this is your mansion, isn't it ?

J: .....

A: Oh, I understand. In America, mansion means "a large house belonging to a wealthy person." But in Japan, it means

“Apartment house.” No wonder your mansion is very big.

J: I'm sorry to have disturbed you.

A: Don't worry.

(2) Popular name (by H. Itoh)

A: Do you know Michael Jordan?

B: Sure. I am a great fan of his. I think he is the king of pop music. His singing excites me very much.

A: You are speaking of Michael Jackson. I said Michael Jordan who is one of the greatest athletes.

B: Oh, sorry. Of course, I know. The man who achieved a great record at the world track and field championships.

A: No! That is Michael Johnson. I said Jordan, not Johnson. He is a basketball player.

B: Basketball player? Oh, I've got it! He is a good player.

A: Yes, he is.

B: Especially, his passing. His passes are like magic.

A: Do you mean Magic Johnson?

B: Yes.

A: Oh, my god. Your ears don't work. You should go to hospital and see a doctor.

(3) Right (by T. Inoue)

A: Excuse me, but could you tell me the way to the nearest post office?

B: Certainly.

A: I have to turn at this first corner to the left, don't I?

B: Right.

B: Oh ... No, turn to the left.

A: You said “Right.”

B: Yes, I surely said “Right,” but I meant that it's OK.

A: You should have said “That's right.”

B: You should have said “Thank you.”

(4) In the classroom (by T. Yoshida)

J: Could you lend me your sharp pencil?

A: Here you are.

J: Oh, no. I mean “a push system pencil.”

A: You mean a mechanical pencil?

J: Yes, that's it. Another thing. Do you have a HOTCHKISS?

A: HOTCHKISS?

J: Yes, I want to bind the papers like this.

A: Oh, you want a stapler.

J: Ah, English is difficult.

## 10 自作英語ニューステレビ番組(OBC)の実演

### (A) この活動のねらい

3年間の小野高校の生活をビデオを視聴しながら英語で解説し、テレビ番組風にクラス全員が演じることによって「英語実務」の授業の総仕上げを行う。

### (B) 指導過程

- (1) 小野高校在学の3年間の学校行事や部活動などの内容や感想について、分担して英文を作成する。
- (2) アンカーパーソンやリポーターを中心に、各セクションごとにリハーサルを行う。
- (3) VTRや資料提示機、テープレコーダーなどの調整や操作を練習する。
- (4) 英語の歌“My Way”の練習を行う。
- (5) 1・2年生国際経済科(コース)の生徒の授業参観の準備やプログラムの印刷を行う。

### 《番組内容と構成》

- ・番組名を“OBC AFTERNOON SHOW”とする。(OBC=Ono Broadcasting Corporation)
- ・1995年の10大ニュースの中から、四つの主な出来事を中心に、ニュース写真を資料提示機で見せながら、二人のアンカーパーソンが交互に英文で伝える。
- ・“OBC Special”は、入学時から卒業前までの学校行事を、三人のリポーターによってインタビュー形式によって紹介し、VTRを視聴しながら番組を進めていく。
- ・主な部活動と「英語実務」の授業内容をVTRで振り返りながら、二人のリポーターによってインタビュー形式で展開する。
- ・クラス全員で“My Way”を英語で歌う。

### (C) 実施後の感想

アンケート結果(p. 125の表5)にもあるように、最後の授業を飾るにふさわしい卒業演技であった。

### OBC AFTERNOON SHOWの英文原稿の一部

Anchorpersons: Good afternoon. Welcome to the OBC Afternoon Show. I am Kaoru Yamamoto. And I am Hajime Itoh.

First, let's review some events of the top-ten news stories in 1995.

(K) On January 17, last year, there was a strong earthquake in the southern part of Hyogo Prefecture. The Hanshin Expressway lies on its side in Nada-ward, Kobe. A bank building in Hyogo-ku was almost destroyed from the force of the quake. And smoke rose from Nagata-ku, Kobe. Fire fighters tried to control hundreds of fires, while rescue workers searched through the rubble of houses and buildings.

More than 6,000 people were killed and tens of thousands of people were injured in what came to be known as the Great Hanshin Earthquake. It was the worst earthquake that we have experienced for the past seventy years.

(H) In April, police searched AUM Shinrikyo's No. 7 'Satian' building at Kamikuishiki, Yamana-shi Prefecture for evidence that the religious cult produced sarin gas and manufactured weapons illegally. And at last, AUM Shinrikyo leader, Shoko Asahara was arrested on July 19. It is believed he had a lot to do with the March 20 nerve-gas attack on the Tokyo subway system that killed 12 people. Also the Sakamoto family were found dead and the funeral was held in October.

(K) On August 30, a lot of customers crowded into Kizu Credit Bank in Osaka in order to withdraw their deposits. In addition to Kizu, Tokyo Kyowa Credit Association, Anzen Credit Bank and Kobe-based Hyogo Bank went bankrupt due to the massive number of bad loans, or 'Furyo-saiken'.

(H) On November 9, Los Angels Dodgers pitcher Hideo Nomo was selected as the National League's Rookie of the year. He is the first Japanese to win this prestigious title in the U.S. major league. His unusual pitching motion was nicknamed the 'Tornado'. Tornado T-shirts and blue-and-white Dodgers jerseys with Nomo's number, 16, sold well.

(K) After the commercial, we'll have an OBC Special, so stay with us.

----- (CM 1) -----

Anchorperson: Now, we have an OBC Special. Today's topic is the annual events at Ono High School. Here's Katsuhiko Inoue.

Reporter: Good afternoon. Today we have some special guests here in the interview room. First, I would like to ask them to tell

you about their school life. Maki, will you tell us how your school life started?

Maki: About three years ago, we took the entrance examination to Ono High School. The commercial course had a capacity of 80 students, but there were 97 applicants. So we were very worried about the result. I was very happy to succeed in the examination. On the 8th of April, we had the entrance ceremony. We had mixed feeling full of anxiety and hope.

表4: OBC AFTERNOON SHOW \* PROGRAM

OBC AFTERNOON SHOW \* PROGRAM

(1) Some events of the top-ten news stories in 1995

- a. The Great Hanshin Earthquake (Kaoru)
- b. AUM Shinrikyo (Hajime Itoh)
- c. Bankruptcy
- d. Japanese hero, Nomo

《CM: 1》

(2) OBC Special

- a. Annual events: Part 1 (reporter: Katsuhiko)
  1. Entrance ceremony (Maki)
  2. Orientation for the freshmen (Megumi)
  3. Japanese card game (Eriko)
  4. Inter-class chorus contest (Misaki)
  5. Cultural festival, Seirei-sai (Hiromi) (Yukari T.)
- b. Homestay in Australia (reporter: Chie) (Tetsuro)(Sanae)(Makiko)

《CM: 2》

- c. Annual events: Part 2 (reporter: Emiko)
  1. Visiting some universities (Ryuichi)(Hiroko)
  2. Table Manners (Shoji)(Sachiko)
  3. Ball games (Daisuke)(Masahide)
  4. School excursion: skiing (Ai)(Chiharu)
  5. Athletic meeting (Takehiko)(Junko)
  6. Selling practice (Ikue)(Yuki)

《CM: 3》

(3) Club activities (reporter: Mihoko)

- a. Baseball club (Tsuneki)
- b. Soccer club (Atsushi)(Akinori)
- c. Brass band club (Maiko)(Emi)
- d. Chorus club (Tomoya)

《CM: 4》

(4) English class (reporter: Kaori)

- a. Song contest (Hajime Inoue)(Juri)
- b. English proverb card game (Tsuyoshi)
- c. Speech contest (Noriyo)(Yukari F.)
- d. Dubbing game (Yoshiko)

(5) Song corner "My Way"

「英語実務」授業・アンケート結果

⑤: 大変良かった ④: 良かった ③: 普通 ②: あまり良くなかった ①: 良くなかった

表5: 「英語実務」授業・アンケート結果  
(3年8組=男子14名+女子27名)

5段階評価	⑤	④	③	②	①
	男・女	男・女	男・女	男・女	男・女
<b>(A) 英語での発表(基本編)</b>					
(1) 英語暗唱大会(校内予選)=1年	・ 1	1・ 5	9・ 17	3・ 4	1・
(2) 英語スピーチ大会(校内予選)=2年	・	4・ 4	6・ 18	4・ 5	・
(3) 英会話入門(対話練習)=2年	2・ 3	3・ 11	8・ 9	1・ 4	・
<b>(B) 英語での発表(応用編)</b>					
(1) My Dream Room (私の夢の部屋)=1年	・ 5	5・ 5	4・ 15	5・ 2	・
(2) My Town (自分の町の紹介)=1年	・ 4	6・ 6	5・ 14	3・ 3	・
(3) Family Tree=2年	1・ 4	5・ 4	6・ 15	2・ 4	・
(4) My Country=2年	2・ 5	7・ 7	5・ 14	・ 1	・
(5) 英語ニュース=3年	3・	3・ 15	7・ 11	1・ 1	・
(6) 日本の文化遺産と都市=3年	3・ 10	7・ 8	2・ 8	2・ 1	・
(7) 日本の風物・伝統行事=3年	4・ 11	5・ 10	3・ 4	2・ 2	・
<b>(C) VTR鑑賞</b>					
(1) "The Sound of Music"=1年	1・ 13	6・ 9	7・ 5	・	・
(2) "Romeo and Juliet"=2年	3・ 12	5・ 11	5・ 4	1・	・
(3) "The Wizard of Oz"=2年	3・ 15	4・ 12	6・	1・	・
(4) "West Side Story"=3年	4・ 17	4・ 8	6・ 2	・	・
(5) "My Fair Lady"=3年	4・ 15	4・ 10	5・ 2	1・	・
<b>(D) ゲームの活動</b>					
(1) Song Contest (個人部門)=1年	2・ 2	5・ 7	6・ 11	1・ 7	・
(2) Song Contest (グループ部門)=2年	・ 3	4・ 10	9・ 12	1・ 2	・
(3) 英語の諺・カルタ大会=2年	4・ 8	5・ 14	4・ 5	1・	・
(4) Dubbing Game ("The Wizard of Oz")=2年	1・ 8	8・ 14	5・ 5	・	・
(5) Dubbing Game ("West Side Story")=3年	2・ 10	10・ 10	2・ 7	・	・
(6) 自作スキット実演=3年	1・ 8	2・ 12	9・ 5	2・ 2	・
(7) OBC Afternoon Show (卒業演技)=3年	6・ 14	4・ 11	3・ 2	1・	・

〔具体的な感想〕

(A) 英語での発表(基本編)

- ・スピーチは覚えるのがたいへんだった。
- ・英会話入門は内容も楽しく役に立った。
- ・ラジオ講座を聞いてリスニングがよくなった。
- ・もっと聞くべきだった。

(B) 英語での発表(応用編)

- ・準備がたいへんだったが、発表は楽しかった。
- ・人前で話すのに慣れた。
- ・他の人の発表を聞くよい機会だった。
- ・日本のことを知らないことを痛感した。
- ・国際化時代のなかで、特に日本のことに関する発表は役に立った。
- ・準備にかかる時間が少なかったが、学年とともに発表が上手になった。

(C) VTR鑑賞

- ・普段見る機会がないので非常に感動した。
- ・ノーカットで見たかった。
- ・ぜひ見るべきであると強く推薦された作品は個人によって異なった。
- ・字幕に頼ってしまった。
- ・他には『美女と野獣』がおもしろかった。

(D) ゲームなどの活動

- ・諺はテストにも役に立ちよかった。
- ・ダビングゲームは今までやったことがなく、たいへん楽しめた。
- ・英語の歌を歌うのは苦手だが、他の人の歌を聞くのは楽しかった。

(E) 「英語実務」の授業全般について

- ・黒板に向かう授業と異なり、リラックスでき、大いに楽しむことができた。



- すごく充実しており、積極性を育ててくれた授業である。
- 「英語実務」はいろいろな企画があり、一番楽しかった授業である。
- 一生忘れられない授業で、これからもこのような企画を続けてほしい。
- 授業で習ったすべての英語の歌をマスターしたい。
- ホームステイに行き、英会話の重要性を認識した。

## 11 おわりに

“OBC Afternoon Show”は、卒業を前にして「英語実務」の授業のフィナーレを飾るのにふさわしい発表になった。準備期間はわずか1週間しかなかったが、進路決定者を中心に、全員で協力して準備にあたってくれた。また、1・2学年の

生徒や、校長先生をはじめ、多くの先生方に授業を見ていただいて、好評を博し、ほんとうに感激した。

「商業科国際経済コース」は3年間クラス替えもなく、心の温かい生徒に囲まれ、家庭的な雰囲気ですぐにクラス経営をすることができた。このことは、「英語実務」の授業においても、一貫したカリキュラムを組むことができ、アンケートにも見られるように、「英語実務は充実した積極性を育てた授業」であったと言える。

平成7年度からは、このコースは発展的に「国際経済科」に改称されたが、この3年間の授業実践を生かして、更に優れた教材作成と授業研究に取り組みたい。最後に、いろいろな面で協力・助言していただいた英語科のスタッフとALTの先生方に感謝したい。