



THE
SOCIETY FOR
TESTING
ENGLISH
PROFICIENCY,
INC.

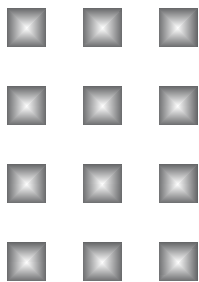


STEP BULLETIN

Vol. ***11*** 1999



第11回「英検」研究助成 報告



STEP BULLETIN

Vol. **11** 1999

第11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11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)

富岡	賢治	文部省生涯学習局長
小串	雅則	文部省初等中等教育局教科書調査官
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
渡邊	孝雄	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
*大友	賢二	常磐大学教授
*池田	央	生涯総研 学習評価測定センター長
*羽鳥	博愛	(財)日本英語検定協会会長
*和田	稔	(財)日本英語検定協会検定委員長

はじめに

現職教師の苦心が盛り込まれた 英語指導のガイドブック

第11回 研究助成報告に寄せて

● ● (財)英語検定協会 会長 羽鳥 博愛 ● ●

英検の研究助成報告書“STEP BULLETIN”もついに第11号を発行することになった。

今までに発行された“BULLETIN”で発表された研究論文や実践報告などは合計107点になる。英語教育についての研究は日本各地で行われていて、パンフレット等にまとめられているが、各地域の人たちの目に触れるだけで終わってしまうことが多い。その点英検の“BULLETIN”は全国的に行きわたっているから、英語教育研究の成果の一部を記録したものとして、いずれ歴史的な価値が出て来るであろう。

それにも増してこの“BULLETIN”の価値があるのは、ここに載せられた研究や報告はすべて、現実に学校で教えている教師たちの書いたものであるということである。毎日教えている人たちの書いたものだから、その中には現実の苦労や工夫が自然ににじみ出て来ている。この点大学で教えている教授たちが書いた英語指導の著作とは違う。心して読む人たちには種々のことが伝わって来て、絶好の参考書になるはずである。しかし、現場の教師たちだけで論じあっていると、堂々めぐりで適切な判断ができない場合も少なくない。そこでこの“BULLETIN”では、英語教育の専門家たちの講評がつけてある。論文や報告書そのものとともに講評も読んでいただければ、大局的な見地から各論文や報告書の価値を評価することができると思う。

そんな意味でこの“BULLETIN”を活用してもらえれば幸いである。

CONTENTS

● はじめに	
現職教師の苦心が盛り込まれた英語指導のガイドブック	
—— 第11回研究助成報告に寄せて ——	
(財) 日本英語検定協会 会長 羽鳥 博愛	3
● 審査を終えて	
科学的手順をふんだ研究にもとづく課題解決への期待[総評]	
(財) 日本英語検定協会 検定委員長 和田 稔	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

■ SVTテストと英語検定試験読解問題との相関	
北海道札幌北高等学校 教諭 竹村 雅史	13
■ 音声データを活用したリスニングにおける未知語の意味推測	
東京都立江東商業高等学校 教諭 斎藤 直子	23
■ 中学生同士のペア活動におけるInput, Output, Interactionの分析	
埼玉県／蓮田市立黒浜中学校 教諭 山戸 孝則	34

B 実践部門

■ 認知意味論を応用した効果的な英文法の指導法[共同研究]	
代表者：茨城県／つくば国際大学高等学校 教諭 石崎 貴士	45
■ インターネットを利用した自己表現能力の育成	
—— The International Kids' Space を利用した書く言語活動 ——	
宮城県／村田町立村田第一中学校 教諭 栗和田 建夫	59
■ 速読練習の効果[共同研究]	
代表者：神奈川県／慶應義塾湘南藤沢中等部 教諭 藤田 真理子	68

■ 小学校における英語に関する
活動や英会話学習の内容・方法のあり方 [共同研究]

代表者：東京都／文京区立誠之小学校 校長 佐々木 賢 …………… 77

■ 小学校における内容中心英語教育
—— 各教科とのつながりを求めて ——

東京都／昭和女子大学附属昭和小学校 講師 小泉 清裕 …………… 85

C 調査部門

■ 中学生の学習者コーパスの語い，文法からみた
英語検定試験問題 (5級，4級，3級)

東京都／東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 日 基 滋之 …………… 94

D 論文部門

■ 国際理解教育を目指したオーラル・コミュニケーションの授業と活動

静岡県／常葉学園高等学校 教諭 永倉 由里 …………… 106

- 第13回 「英検」研究助成 募集規定 …………… 132
- 第1～12回 「英検」研究助成入選テーマ …………… 134
- 英検 平成12年度日程 …………… 141

付 録 1. 英検受験状況データ…………… 142

平成元年～平成10年（10年間）の年度別受験状況

平成10年度受験状況（学生・社会人別，級別一次・二次，男女別，都道府県別）

2. 英検年表 …………… 147

第11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10年2月～3月
◆選考	平成10年4月～5月
◆入選発表	平成10年6月中旬
◆報告書作成期間（A，B，C 部門）	平成10年7月～11年4月

科学的手順をふんだ研究にもとづく 課題解決への期待〔総評〕

（財）日本英語検定協会 検定委員長 和田 稔

第11回「英検」研究助成報告は2つの特徴がある。ひとつは「研究部門」が前回に比べて増えたことである。他は「小学校英語」に関する「実践研究」に助成が行われたことである。

今回、前回に比べ「研究部門」が増えた。（前回は「研究部門」は2つであった。）これは「英検」研究助成の本来の趣旨から言えば、望ましいことであり、これからもこの方向が加速されることを期待したい。

たしかに、小学校・中学校・高等学校の先生方が毎日の仕事を遂行しながら、研究を行うのは現下の教育現場の状況からは極めて厳しいことは認めざるを得ないが、そのような状況であるからこそ、きちんとした科学的手順を踏んだ研究を通して教育の課題を解決する糸口を見つけ出す努力が必要であろう。私は現下の日本の英語教育の場では、「すべき」論が盛んで「すべき」を立証しようとする努力や手続きが欠けていることを懸念する者であるが、このような観点からすると「研究部門」が増えたことを歓迎したい。

今回の研究助成の最大の特徴は「小学校英語」に関する2つの実践が報告されたことである。

平成10年12月に小学校学習指導要領が文部省から告示されたが、その中で「総合的な学習の時間」において「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行う」ことができるようになった。新学習指導要領は本格的には平成14年4月1日から施行されるが、「総合的な学習の時間」は平成12年4月1日から前倒しで実施されることになっている。このような状況を受けて、今回から、「英検」研究助成の対象に小学校での研究を含めることになったのである。今回は小学校における研究は「実践部門」に2つ報告されている。初めてとしては、成功である。

「小学校英語」をめぐる課題は山積みである。それらの課題解決へのヒントは外国での研究から得ることが多いが、日本の学習者を対象にして行われた研究は少ない。「小学校英語」のメリット・デメリットについてさまざまな意見がうず巻いているのが現状である。それらについてきちんとしたことを言うには科学的で客観的なデータが欠かせない。これから、科学的手順を踏んだ「研究」が盛んになることを期待したい。

評者 池田 央
(初出順)

研究部門 報告Ⅰ

実践部門 報告Ⅰ

大友 賢二

研究部門 報告Ⅱ

実践部門 報告Ⅲ

小池 生夫

研究部門 報告Ⅲ

実践部門 報告Ⅴ

和田 稔

実践部門 報告Ⅱ

論文部門 報告Ⅰ

羽鳥 博愛

実践部門 報告Ⅳ

調査部門 報告Ⅰ

■ ■ A. 研究部門・報告Ⅰ



池田 央

SVTテストと英語検定試験読解問題との相関

【報告者：竹村 雅史】

本論文は、J. M. Royer たちによって開発された SVT (Sentence Verification Technique) と呼ばれる文章読解力を見るためのテスト法を、実際に日本の高校生に適用し、英検問題の一部と並行に実施比較して、両者の関係を見たものです。SVT ははじめに原文を読ませ、次にその a) Original と、b) Paraphrase, c) Meaning Change, d) Distractor の形に書き換えた英文を読ませ、その各内容が原文と一致するものかどうかを問うて、英文内容の認知的理解度を探ろうとしたものです。先行研究や SVT が寄って立つ理論モデルの解説もよくわかり、読解力を客観的に測る有力な方法の1つと考えられます。ここでは、比較のために英語検定試験準2級読解問題の一部を実施し、それとの相関を見ておられますが、直接的相関の値はあまり大きくありませんでした。しかし、2種類のSVTと2種類の英検問題(平成8年度第2回と平成7年度第1回)の間の相関を見ていくと、その間には低いながらも共通したパターンの変化傾向がみられます。その主たる理由はここで用いたテストの信頼性が乏しかったためと考えられます。そこで信頼性による希薄化の補正を行った後の結果を見ると今度は高い相関が得られ、英検の結果とも調和

(congruent) した関係が認められています。

今回の試みは初めてのことであり、一般的な結論を出すのはむずかしいかもしれませんが、テスト作成の段階から十分な信頼性が得られるようなテスト作りの計画を立てて実行すれば、Royer が得ているような高い信頼性をもった結果は十分得られるだろうと思います。なお、ここでは試みられておりませんが、SVT法はリスニングテストにも応用可能と思いますので、可能ならばそれについてもぜひ試みていただきたいと思っています。

■ ■ A. 研究部門・報告Ⅱ



大友 賢二

音声データを活用したリスニングにおける未知語の意味推測

【報告者：斎藤 直子】

外国語としての英語の学習でしばしば議論的になるのは、日本人の語彙力の問題である。語彙を増やすことが外国語学習のすべてではないが、語彙数が少ないということに関する対策は重要な課題の1つである。この研究では、対話形式の発話を音声化し、その音声をもとに被験者のリスニング過程で見られる「未知語」の対処方法を調査し、その傾向と特徴を分析したものである。被験者は高校生119名であり、未

知語の対処方法を調査する手段としては、被験者がリスニング過程で考えていることを言葉にする think-aloud という手法を用いている。

論文の構成は、理論的背景、実験、結果と考察、教育的示唆など、きわめて理路整然としている。先行研究の1つである Ross (1997) の8つの処理段階を学習者の内省的データ分析の道標として、その分析を試みている点は興味深い視点である。実験結果の分析には、Guttman scaling, correlation, t-test など多くの統計的手法を用いていることも良い。とくにimplicational scaling を活用した coefficient of reproducibility, coefficient of scalability による分析は意義があろう。いくつかの実験結果の結論の1つは、未知語の意味推測に有効な方略として、語のまとまりとしてのチャンクが重要な役割を果たしているという点は意義があろう。

本研究では5つの仮説の検証を試みているが、よりの絞った2, 3の仮説検証であれば、より確実な、しかも、優れた検証を可能にするであろう。また、実験題材に用いられている理解度測定テスト項目に関する項目分析、信頼性、妥当性の検討があれば、実験結果もより説得力のあるものになるであろう。本研究のさらなる発展と、ますますの健闘を祈る。

■ ■ A. 研究部門・報告Ⅲ



小池 生夫

中学生同士のペア活動における

Input, Output, Interaction の分析

【報告者：山戸田 孝則】

授業活動でいかにしてコミュニケーション能力の養成を行うか、またどのような方法が効果的かについての研究は多い。本研究報告は中学生同士が授業でペア

を組んで活動しやすい面に注目し、彼等で interaction を行う活動が、それなりにコミュニケーション活動を行ううえに有効であることを習得とタスクの両面からのさまざまな実験結果から確かめている。用意周到にさまざまな実験計画とその後の統計処理を行って結論を出している。小型ながら好感のもてる研究である。

比較のために、input, output, interaction を実際に行って確かめ、日本人教師とネイティブの教師と中学3年の生徒たちの会話も行い、中学生同士の会話と比較している。さすがに教師との interaction のほうが会話の量は多い。これは当然のことであろう。生徒が output の活動を行う際の発話量には習得のレベル別での統計的な差はないからといって、生徒同士のペア活動としては十分であるとは言えない。言えることは習得のレベル別グループ間に差がないということである。入門期から目上の人に見える clarification requests と発話の繰り返しが指導されるべきであるとするが、これはもっともである。絵の利用が発話量を増やすという結果がでるのは妥当である。

以上の面を総合して、統計処理を実験結果に施して学習者のペア・ワークがコミュニケーション活動に有効であるという結論は、ある程度納得できる。しかし、実験で被験者の数が少なすぎるのではないかという心配が、この結論の説得力を弱めている。

本論文の研究は、氏が上越教育大学大学院に提出した修士論文の研究と関連があることが参考文献2点（いずれも1998年）から窺われるが、その論文の内容を大きく発展させたものであることが期待される。

■ ■ B. 実践部門・報告Ⅰ

池 田 央

認知意味論を応用した効果的な英文法の指導法

【共同研究】

【報告者：石崎 貴士】

日本人にとって、英語の単複や冠詞の用法は苦手とするものです。それをどう教えるのが効果的かは、英語の先生はどなたも頭を悩ますことでしょう。ここでの試みは、従来の学校英文法的な教え方と、ネイティブ・スピーカーが話す際に無意識に考えている認知意味論的な立場に立って、ここは‘a’を付ける付けない、あるいはここは不定冠詞、ここは定冠詞、あるいは無冠詞といった説明でその用法を理解し学習するのと、どちらがより効果的であるかを比較した大変興味深い研究です。先行研究を含めて、その考え方や問題の立て方の説明は大変説得力に富み、読み応えのあるものでした。

ただ、実験は等集団化された高校1年生の各2組の比較にとどまり、そこから伝統的方法と認知意味論的方法との優劣を定めるに足るだけの一貫した結論が得られなかったのは残念でした。これは実験人数が少なかったということもありますが、やはり用意したテスト問題が5-7題と少なく、せめて20-30題あれば信頼性も上がり、もう少しはっきりした結果が得られたことでしょう。再度挑戦してみられることをお勧めします。

また、ここで試みられた例は、比較的認知意味論的説明のつきやすい名詞の単複や冠詞の用法に関するものでしたが、他の場面についてもどこまでその方法が展開可能か、ぜひ続けてごらんになるとおもしろいと思っています。

なお、ここには実験に使用したオリジナルのテスト問題と生のデータが出ていますので、さまざまな角度からの分析も可能であり、読者にとっても貴重な資料と思っています。

■ ■ B. 実践部門・報告Ⅱ

和 田 稔

インターネットを利用した自己表現能力の育成

—— The International Kids' Space を
利用しての書く言語活動 ——

【報告者：栗和田 建夫】

この論文はインターネットを活用して英語による自己表現能力（「書くこと」の表現能力）の育成を目指した実験報告である。研究対象は中学校2年生である。

Eメールを活用した英語の指導はこれからの日本の英語教育の重要な研究課題である。この意味で、本実践研究の先駆的な意義は大きい。また、報告書に添付された様々な資料も興味深くて参考になる。たとえば、“The International Kids' Space”とか“Kids' Space Connection”などは、この分野で将来実践をしたいと考えている先生方には貴重な情報源であろう。

しかし、私は報告書を読んで先駆的な試みに伴う課題をもっと深く追求してほしかったと強く感じている。相手の手紙を読み返事を書いて送るまでの過程をもっと詳しく研究して分析し報告してほしかった。いわゆる‘authentic’な英文を中学2年生が読むことにはさまざまな工夫が必要なはずである。それに適切な返事を書くことは簡単なことではないはずである。このような課題をどのように解決したのか、解決できなかったのかなどを報告してほしかったと思う。

また、この実践の評価をアンケート調査で行っているが、もっとひとりひとりの生徒の進歩をみるようにしたほうがよかったと思う。そのために、たとえば、‘portfolio’とよばれる新しい評価方法などが参考になると思う。

この論文が取り扱っている分野はこれからの日本の英語教育でもっとも重要なものである。しかし、課題も山積みである。栗和田さんには、この実践研究をさら

に深め、今日的課題の実践者として先頭に立ってほしいと思う。今後の研究に期待したい。

■ ■ B. 実践部門・報告Ⅲ

大友 賢二

速読練習の効果 [共同研究]

【報告者：藤田 真理子】

日本人学習者の外国語読解能力向上のための方法は、検討すべき事項として常にとりあげられる課題の1つである。とくに、「速読」は人々の興味のある課題である。この実践部門の課題は3つある。第1は、速読練習を行えば、英語能力の高い学習者に対しても、そうでない学習者に対しても同様に読解速度を高めることができるか？ 第2は、速読練習を行えば、英語能力の高い学習者に対しても、そうでない学習者に対しても同様に読解理解度を高めることができるか？ 第3は、速読練習を行えば、未知語などは気にせず、読むことに興味をもつことができるようになるだろうか？ というものである。被験者は、中学3年生が120名、高校3年生が180名である。速読練習は、中学生20回、高校生8回行われた。

結論の1つは、中学生高校生ともにその読解の速度は伸びたが、とくに、中学校の生徒の場合、その速度は2倍にも達したということである。この実践で興味あることの1つは、中学生に対して、550語程度からなる英文を辞書を使わずにできるだけ速く読ませたという事実である。こうした学習作業を実際に行うということの意味は大きい。中学生に未知の語彙を含む英文に取り組む姿勢を形成すること自体が実践として重要であろう。また、上位群と下位群の読解速度の差に統計的有意性が見られるかどうかを分散分析の手法を用いているなど推計学的分析も着実に行われている。

読解力は向上したか否かの判断に用いられた測定

用具、つまり、テスト自体の質を再考する余地はあろう。たとえば、項目困難度などは適切だったであろうか。用いられたテストの信頼性とテスト項目数との関連、妥当性はどうかであったか等の課題もある。そうしたことが明確に示されていれば、なお、着実な基盤に立つ実践報告となったであろう。ますますの発展を祈るものである。

■ ■ B. 実践部門・報告Ⅳ

羽鳥 博愛

小学校における英語に関する活動や 英会話学習の内容・方法のあり方

[共同研究]

【報告者：佐々木 賢】

この実践研究は、小学校において校長先生を始め全校が一丸となって、英語指導と取り組んだ記録である。その点、2002年から実行に移される「総合的科目」の時間に、小学校で英語学習を取り入れることを考えている先生方には大いに参考になるであろう。

最初に、年間指導計画案の例として第3学年の場合が示されているが、これを見ると3年間でどのように年間指導案が変わっていったのかがわかる。

最初は項目とそのとき使うおもな英語だけしか示されていないが、2年目になると各項目の指導法が具体的になり、使う英語も実際に使ってみた経験からであろうか、増えている。そして3年目になると月別の予定まで示され、使う英語も増えていて、ほぼ完全な年間計画案に仕上がっている。こういうことが各学年について行われていたのであろうと、苦心のほどがうかがわれる。

その後、第3学年から第6学年について、それぞれ1時間分の授業案が示されているが、これには担任やALT がどういうことをするかも記されていて、授業のよ

うすがよくわかる。

実際に授業をしてみると、さらにいろいろの問題が出てくるであろうが、種々のテクニックも示されていて大変に興味をそそられ、また指導の参考になる。

最後に、作成した教材や使い方が書かれていて実践したときの苦心が現れている。さらに体験した者でなくてはわからない、多くの指導上・運営上の注意事項や考察がまとめられている。

全体として大変うまく構成されている実践報告である。小学校での英語指導を志す人たちになるべく多く読まれることを期待したい。

■ ■ B. 実践部門・報告 V

小池 生夫

小学校における内容中心英語教育

—— 各教科とのつながりを求めて ——

【報告者：小泉清裕】

本研究は平成14年度から小学校で実施される「国際理解教育の一環としての英語教育」の実施に際して、授業はどのような内容とするべきかについて実践をした結果を報告している。本人はとくに小学校英語教育に熱意をもって飛び込み、過去5年以上にわたって実践している熟達した英語教師である。そこに述べられている内容はこの道に志す人にとって貴重なヒントになるであろう。

その内容は全児童に共通する各教科の教材から選び、さらに担任や教科担任から、児童が興味をもって学ぶ教科内容の調査をして使用し、総合的に内容を組み立て、それに過去2年間で使用した英語表現を例示することによって、楽しく学ばせる実際の工夫を描いたものである。

内容の例をみると、国際理解という面もあるが、各教科の内容を利用する面に力点があるようにみえる。内容をどのようにつくるかはさまざまな観点があり、工夫が必要であるが、児童の生活、行動に密着し、しかも基礎的な異文化比較が体験できる方法を取り入れること、それは、異なる面ばかりでなく、人類共通の面もとりあげることである。これは学年を越えて共通なものである。

筆者は「英語にはじめて触れ出した児童たちが、期待以上に多くのことを得る可能性があり、実践活動を通して、英語による活動が活性化する」という。それは目標の大きな1つである。どのような可能性があったかを本報告書に具体的に示すとさらに説得力のあるおもしろい内容になったかと思う。

また、教師や児童が使用する英語の表現例があげられていて、児童の使う英語は中学生のレベルに達しているところがあると思われる。これは学校の英語のカリキュラムの再編を窺う道に通じるであろう。英語の表現そのものの input はどのようにして行われるか、また output については、より効果的な教授法を実際にどのように試みたかを示してもらうと役にたつであろう。

総じて、よく工夫して実践した、一貫性をもった長期にわたる実験の価値ある報告であると評価したい。

■ ■ C. 調査部門・報告 I

羽鳥 博愛

中学生の学習者コーパスの語い、文法からみた 英語検定試験問題(5級, 4級, 3級)

【報告者：日基 滋之】

この調査は、中学生が学習活動の中で行った語い

のコーパスを作り、また一方では英検で出題された問題中の語いのコーパスを作って、その違いを考察したものである。

コーパスの作り方についてはいねいに書かれているので、これからこの種の研究をしようとしている者には参考になる。

学習活動のコーパスで得られた語いのうち共通のものが602語というのは、このくらいの語いがあればけっこう種々のことについて話せるということを示している。英検コーパスの3つの級の異なり語の総数が2,314で、学習者コーパスの異なり語の総数5,216の半分以上であるのは、英検の問題が学習指導要領のことを考察してかなり慎重に作られているからであろう。

このように、今回作られたコーパスは読み取り方次第でいろいろのことを示してくれていて、貴重なものである。

貴重といえばさらに貴重なのは、今回の調査では文法事項のうち現在進行形、過去進行形、過去形、比較表現、受け身でよく使われる語も調査している。これは問題を作るときなどにも大いに参考になる。この結果から学習者が好んで使いたがる語が英検問題にはかならずしも多く出てこないこともわかった。この理由は生徒がしゃべるときに使うのはまったくの口語体であるが、英検の問題はかならずしもそうではないということが考えられるが、とにかく興味ある発見といつてよいであろう。

また、今回の主題とは違うが、中学校で skit や日本文化紹介、speech などが行われているということを知らせてくれたのも他の学校の先生方に対して言語活動を推進しようという意欲を起こさせてくれると思う。

この調査報告書は、英語教師たちに種々な情報を与えてくれて、有意義なものである。

■ ■ D. 論文部門・報告 I

和田 稔

国際理解教育を目指したオーラル・コミュニケーションの授業と活動

【報告者：永倉由里】

この論文は現行の学習指導要領（高等学校）の外国語科の総括目標である「外国語を理解し、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める」との理念を英語の授業（とくに、オーラルコミュニケーションC）と学校行事（ランゲージ・キャンプ、海外研修など）を体系的・有機的に計画し組織して達成しようとした実践の報告である。英語教育の目標の達成のために、授業だけでなく学校行事を積極的に活用した発想と実践は、海外研修などが単なるイベント化している現状を打破する貴重な情報を提供している。

さらに、この研究は「国際理解を深める」ことを「人間教育」「異文化理解」と位置付けて、それを研究の核にして理論と実践の融合を試みたところに特徴がある。1では、国際理解、国際理解と外国語（英語）教育との関係、異文化理解、国際語としての英語などについて理論的な考察を行ったうえで、2では、1で考察した理論を具体化して実践した豊富な事例（オーラル・コミュニケーションCの授業、ランゲージ・キャンプ、イギリス研修など）が紹介されている。

また、実践の成果をさまざまな角度から確認しているのもよい点である。豊富な評価の資料をみると当初の目標を十分に達成したことがわかる。ただ、あえて、注文を付ければ、「国際理解を深める」ことを「人間教育」「異文化理解」と捉えていることを考えると、その目標がどの程度達成されたか、その評価をもっと生徒ひとりひとりの変容に焦点をおいて行ってもよかったのではないかと思う。

SVTテストと 英語検定試験読解問題との相関

■ ■ 北海道札幌北高等学校 教 諭 竹村 雅史 ■ ■

1 はじめに

英語の読解力を測る手段として、一般に客観テストにおいては、多肢選択法 (Multiple-choice)、真偽法 (True-false)、クローズ法 (Cloze) 等が用いられてきた。本研究の研究対象である実用英語技能検定試験 (以下英検とする) の読解問題 (文章問題、図形・グラフを読み取る問題) も多肢選択法を採用してきた。ともに問題文を読んだあとに本文の内容に関する4つの選択肢から本文の内容に照らし正しいものを1つ選ぶものである。

この多肢選択法は読解問題にかぎらず、文法、語法、発音問題等で多く使用されてきてはいるが、テスト方法に疑問が残らないわけではない。たとえば、Bensoussan and Ramaraz (1984) は、多肢選択法は作成に要する時間があまりかからなく、採点者の主観的な考えを排除する利点もあるが、文章の理解を真に測っているのか定かでないとしている。さらに、与えられた文章を読まなくても偶然性で正解になったり (Tuinman.1973-74)、本来の文章理解力を測ることが選択肢の難易度で左右されたり (Drum, Calfee, and Cook.1981)、与えられた文章の内容が被験者の常識や過去の経験、あるいはもっている専門知識で正解が導き出されたりする欠点も指摘されている (Jonston.1984)。

Royer (1990) は、これまでの伝統的な多肢選択法やクローズ法は被験者の知能や偶然性で読解力を歪めたり、また、出題テキストそのものによっても被験者の読解力のテスト結果が左右されることが多いと指摘している。Royer et al. (1979) はこれらを相殺する、心理言語的過程を重視した、Sentence Verification Technique (以下SVTとする) を用いた新たな読解力テストを考案した。Royer et al. (1991) における実験によると、この読解力を測るSVTテストは各種の比較

実験でその信頼性がかなり高いことが報告されている。

本論文の目的は、(1) 英検の多肢選択問題とSVTテストを比較分析し、英検の妥当性を検証することであり、さらに、(2) 成績の上位者と下位者にどのような読解力の差が生じているのかをSVTテストを通じて比較検討することである。

2 理論的背景

2.1 SVTテストとは

SVTテストは、The Sentence Verification Technique Test の略で、Royer et al. (1979) によって初めてリーディングとリスニングの理解力を測るための新しい方法として開発されたものである。これは一種の文章判読技術 (筆者訳) を使ったテストである。

このテスト方法の概略を述べると、被験者は、まず初めに原文 (テキスト) を読み (リスニングの場合はそれを聴き)、その後、原文 (テキスト) を基に作られた4種類 (Originals, Paraphrases, Meaning changes, Distractors) の文を読んで (聴いて) 原文と一致しているか否かを答えるものである。ただし、いったん、原文を読んだら元の原文には戻れない。(資料2)

4種類の文とは、たとえば、原文の中に次の 'It was so big that there was enough for all his friends to eat for supper.' のような英文であると、以下に示したような文に変えられる。

(1) Original :

原文中に出ている文とまったく同じ文である。(原文の意味と同じ。)

(例) It was so big that there was enough for all his friends to eat for supper.

(2) Paraphrase :

原文中に出ている文の意味は変えないが、単語をできるだけ替えてある。(原文の意味と同じ。)

(例) The fish was so large that all his friends were able to eat some for dinner.

(3) Meaning change:

原文中の構造とできるかぎり同じようにしながら、単語を入れ替えることによって元の文の意味を変えてある。(原文の意味と異なっている。)

(例) It was so big that there was enough for all his friends to eat for lunch.

(4) Distractor :

原文中の文とは話題は同じようにしてあるが、意味と表現は原文と異なっている。使われる原文以外の近辺の前後から引用してくる。相応しい文が見当たらない場合は原文を変えて作り直す。(原文の意味と異なっている。)(Royer et al. 1979から)

Original と Paraphrase は原文と意味が同じなので、答えは 'Yes' になり、逆に Meaning change と Distractor は 'No' になる。(Royer は原文と同じであれば、前に出てきたので 'Old' という表現を使い、原文と違っている場合は、新たに出てきた意味と考え 'New' という表現を使用している。)

SVT テストの原文は12あるいは16の文から成る文章で構成され、12の文章であれば、判読する文は、Original, Paraphrase, Meaning change, Distractor がそれぞれ3つ、16の文章であれば、それぞれ4つから構成されている。

2.2 SVT テストの理論

SVT テストは次の理論的仮定から形成されている。

"...comprehension is a 'constructive' process, one that entails an interaction between context, the linguistic message, and the knowledge base of the listeners or readers."
(Royer et al. 1987:417) .

ここでの読解力とは文章理解力と定義づける。文章理解とは、文脈、言語的意味、そして読み手の知識の間の相互作用を伴う構造的過程である。さらに、Royer et al. (1987:417) は、

"This interaction results in a construction that preserve the meaning, but not the precise words of a message. "

と述べ、この作用は結果的にメッセージを表す正確な単語ではなく、その意味を保持する構造に生じるものであるとしている。つまり、読み手は読んだり(聴いたり)した言語的な表層上の構造(文字)に意味を見出し出しているのではなく、言語的メッセージの意味を記憶表出しているのである。さらに、この作用はむしろ正しい(理解できない)箇所になった場合以外はほぼ無意識的に自動的に行われている。

もし読み手がテキストを理解し、しかもその意味を記憶の中に保持できたならば、originals と paraphrases は原文と意味が同じであるので、正しいと判断でき、逆に meaning changes と distractors は記憶の中で異なっている意味であると認識した場合、間違いであると判断するのである。

Royer et al. (1987)によると、このテストは、記憶力の良し悪しで理解の程度が変わるものではないと言われている。記憶力が良くても理解されない場合は意味の保持がされておらず、原文と比較した場合、4種類の文の識別は曖昧なものになる。たとえば、被験者が憶測で文の表面上の特徴(単語数や語順)だけで原文との真偽判定をしてしまうのを防ぐために、Original と Meaning change そして Paraphrase と Distractor がおたがいに相互補完し合って文構成されている。すなわち、原文と同じ文の長さを持ちながら、単語1~2語変えてある Meaning change は、単に短期記憶で Original との識別をはかるのを排除するように作られており、また、原文と違う多くの単語を含んだ Paraphrase は、原文とはまったく違った単語からなる Distractor を配置することで、被験者の文意判断の正確さを測るために作られている。

2.3 SVT テストの作成

2.3.1 文章の選定

文章の長さは、被験者の年齢にもよるが、4つのタイプがうまくバランスよく組み立てられる文章を選ぶことが重要である。すなわち、12あるいは16の文から成る文章を選ぶと作成しやすい。

12の文から成る文章であると、原文の中からそれぞれ Original, Paraphrase, Meaning change を4つ作り、残りの Distractor をテストに使わない文章の近辺から4つ選定する(合計16)。16の文から成る文章であると原文の中からそれぞれ Original, Paraphrase, Meaning change, Distractor をそれぞれ4つ作る(合計16)。

1回かざりの実施であれば、上記の方法で原文の文1つにつき、4種類のいずれかの文を作成すれば完成

する。複数回の実施を考えるならば、原文1つにつき4種類の文を作成し、1つの原文×4種類×12の文（16の文）＝48（64）の文を作成することになる。そして、それぞれを混ぜて組み合わせ使用することもできる。

2.3.2 4種類の文の作成

このSVTテストはどの言語でも作成可能であるが、当然、その言語のネイティブ・スピーカーに作成してもらうのが理想である。最初からネイティブ・スピーカーがいない場合は、完成したものに必ず目を通してチェックしてもらうとよい。

4種類の文の作成要領は、以下に示す通りである。

(1) Originals

原文を形を変えずそのままに使用する。

(2) Paraphrases

- (a) Paraphrase に使えそうな1文が決まったら、できるだけ多くの同意語に置き換える。
- (b) でき上がった文が原文とほぼ同じ意味であることを確認する。
- (c) でき上がった文の意味が、原文の文章の中に戻して不自然さがなければ確認する。

(3) Meaning changes

- (a) できるかぎり原文の語順と同じようにする。
- (b) はっきりと原文の意味と異なるようにするために原文の単語1、ないし2語を取り替える。
- (c) その文が原文の意味と比べ、ほぼ一致していないことを確認する。
- (d) その文の表現に不自然さがなければ確認する。

(4) Distractors

- (a) 原文の長さとはほぼ同じであることを確認する。
- (b) 統語形式、語彙レベルで原文に一致していることを確認する。
- (c) 被験者に話題が変わっていないか気づかれないうようにするために、原文の文章と同じ話題に関係しているかどうかを確認する。
- (d) 原文と意味が異なっていることを確認する。

2.3.3 4種類の文の構成

テストに使用する文が完成したら、テストの中に4種類の文をどのように組み合わせ配置するかを決める。たとえば、まず、原文の文章が決まったら、その文章の順番に16のそれぞれ意味の異なった4つの Originals, 4つの Paraphrases, 4つの Meaning changes, そして、

4つの Distractors を選び並べる。

次は文の提示順序であるが、作成したテストを原文に基づいて前半部分と後半部分に分け、前半部（1～8）、後半部（9～16）をそれぞれかき混ぜて並べ替える。かき混ぜる理由は被験者は原文を読んだ直後に解答するため、直前に読んだ部分の短期記憶による解答の影響を避けるためである。

2.4 SVT テストの実施方法

試験方法は、被験者に原文を十分理解するまで読み（聴き取りの場合は、ネイティブ・スピーカーが音読したものを聴き）、読んだ（聴いた）あと、原文と解答する文が同じか、異なっているかを答えてもらう。同じであれば、‘Old’（Originals/Paraphrases）、異なっていれば‘New’（Meaning changes/Distractors）と答える。本実験では、被験者に理解されやすいように‘Old’を‘Yes’、‘New’を‘No’に置き換えた。原文を読み、いったん解答に入ったら元の原文を読むことは許されない。

2.5 SVTの得点

本実験はペーパーテストで実施され、採点も手作業によって行われたが、通常、テスト結果はコンピュータで即座にパセンテージを出すことも可能である。平均値がおおよそ75%（50%は偶然であることも忘れてはならない）であれば、その文章は難まどとはいわないが、被験者が挑むに値するレベルである。65%を下ると、その文章はおそらくむずかしすぎる。85%を超えると、おそらくやさしすぎると判断できる（Royer et al. 1987:420）。

2.6 SVTテストの信頼性と妥当性

Royer（1990）によると、SVTテストの信頼性と妥当性を検証するため、相当数の調査が行われてきたようである。

SVTテストの信頼性を測るため、米国の小学4、6年生166人に、3年生用、5年生用、7年生用の難易度（readability）の異なる3つの教科書を基にSVTテスト（16×3＝48文）を作成し、読みと聞き取りの実験を1回ずつ行った。その結果、リーディングのSVTテストで $r = .85$ の信頼度係数（split-half）が得られた。また、リスニングのSVTテストでは、 $r = .71$ であった。実験の条件にもよるが、これまでに報告された同様の実験からリーディングの平均の信頼度係数は.90であると報告されている Royer（1990）。

Royer et al.（1979）はSVTテストが読解力を測るテ

ストとして妥当性があるものかどうかを米国の小学5年生21人、6年生33人を被験者に、難易度が異なる3種類（被験者が使っている教科書より2レベル下、教科書と同じレベル、教科書より2レベル上）のテキストからSVTテストを作成し、テキストの読みやすさによってSVTテストの4種類の文の正答率を調べた。分散分析によって結果は予想通り、テキストの難易度によってSVTテストの各4種類の文に有意差が生じた。

また、Rasool et al. (1986) は、テキストのジャンルによって、このSVTテストが読解力を測る上で妥当かどうかを調べた。被験者である米国小学3年生41名を、クラス担任の教師の判断で、読解力で3グループに分け、物語文と説明文から成るSVTテストを実施した。上位（16人）、中位（16人）、下位（9人）グループともに平均点で物語文が説明文を上回った。このことからSVTテストがテキストジャンルの影響を受けないで被験者の読解力を反映しているという報告がなされている。

Royer (1990) は、上記以外にもこのSVTテストの妥当性を調査するために、これまで以下のようなことが検証されたと報告している。

- (1) SVTテストは読解ストラテジーの差によって影響を受けるのか。
- (2) SVTテストはテキストを解釈するために必要な背景知識に影響を受けるのか。
- (3) SVTテストは大学レベルのテキストの読解力を測れるのか。
- (4) SVTテストはテキストの形式に影響を受けるのか。
- (5) SVTテストは記憶力の差に影響を受けるのか。
- (6) SVTテストは文の理解力よりも文章の理解力を測るものなのか。
- (7) 聴き取りと読解力は同じ被験者に対して同じなのか、異なるのか。

上記のことから、このテストが特定の文章の理解力を計るという意味では妥当性があるとしている (Royer, et al. 1987:421)。

3 実験

3.1 目的

この本実験研究の主たる目的は次の2点である。

- (1) 英検の読解問題を用いて、Royer et al. (1987) が開発した SVTテストと英検で用いられている多肢選択法を同一被験者に課し、その相関関係を測ることである。もし相関があれば、英検の読解

問題の妥当性を検証することができる (実験Ⅰ)。

- (2) SVTテストを通して読解力の上位者、下位者の読解過程の傾向を分析する。この分析を通して読解力向上の糸口を見出すことができると思われる (実験Ⅱ)。

3.2 仮説

先に述べたようにSVTテストは読解力を測定するテストとして、その信頼性および妥当性はかなり高いものであると言える。ゆえに、英検の多肢選択問題の読解問題としての妥当性を調査するために、2つのテスト方法を比較し、その相関を求めることは意味がある。よって、本研究では、下記の仮説が提出された。

「多肢選択法とSVTテストに高い相関関係がある」

3.3 被験者

被験者は、北海道岩見沢市内の道立高校3年生普通科6クラス、206名（男子108名、女子98名）の生徒である。これは多肢選択問題、SVTテストの両方を受け、なおかつ被験者が本実験に使用した英検の問題を行っていない者の数である。被験者のほとんどは進学を希望している。

3.4 実験方法

3.4.1 テスト問題作成

- (1) 英検問題（資料1）

英検準2級の平成8年度第2回実施問題 [A]（英検 No.1とする）と平成7年度第1回実施問題 [A]（英検 No.2とする）を用いた。解答時間はそれぞれ10分とした。配点は1問1点とし合計5点とした。

- (2) SVT問題の作成（資料2）

SVTテスト作成は上記の英検準2級の読解問題を用いて、北海道教育大学に交換留学生として来日していた米国アイダホ州立大学（教育学専攻）学生に協力を依頼し作成した。それぞれのテストは Original, Paraphrase, Meaning change, Distractor がそれぞれ4つずつ含まれた合計16問であり、1問1点とし16点満点とした。SVTテストは本文のテキストを十分理解したあとに、16の各文の問題に取り組ませるため、個人差が出る。このため解答時間は最大で25分とした。

3.4.2 テスト実施時期

SVTテストは1998年10月下旬に他の英語科教員の協力のもとに実施した。当初は、SVTテストのみ解

答する実験グループと英検問題のみを解答する統制グループに分けて本研究を行う予定であったが、被験者の読解過程および、誤答分析を行う関係上同一被験者に対してSVTテストと英検の読解問題両方を解答させることにした。記憶保持による解答への影響を避けるため1か月以上期間を置き、英検の問題を12月上旬に実施した。なお、両テストともに問題用紙および解答用紙はすべて回収した。

3.4.3 分析方法

SVTNo.1, SVTNo.2, 英検No.1, 英検No.2それぞれの相関関係（ピアソンの相関係数）を測定し、その後、SVTと英検の合計した全体に対して同様に相関関係を測る。

4 結果と考察

実験 I

表1:SVTテストと英検読解問題の平均と標準偏差 (N=206)

	Mean	S.D.
SVTNo.1 (16)	12.54	2.04
SVTNo.2 (16)	13.05	2.35
英検No.1 (5)	3.72	1.13
英検No.2 (5)	4.21	1.00

() は満点を示す。

表1はSVTと英検の平均 (Mean) および標準偏差 (S.D.) を示したものである。

表2: SVTテストと英検読解問題の相関行列 (N=206)

	1	2	3	4
1. SVTNo.1	1.000	0.457**	0.379**	0.302**
2. SVTNo.2		1.000**	0.486	0.436**
3. 英検No.1			1.000	0.529**
4. 英検No.2				1.000

**p<.01

表2から同じテスト間同士を比較すると、SVT No.1とSVT No.2との相関係数は.457であり、有意であった ($F(1,204)=54.0, p<.01$)。説明率で21%で中程度の相関であった。また、英検No.1と英検No.2は相関係数が.529であり、有意であった ($F(1,204)=79.3, p<.01$)。説明率も28%で中程度の相関であった。このようにSVT、英検の同種のテスト間である程度の相関関係があると言える。

SVTと英検との相関関係をみると、SVTNo.1と英検No.1との相関係数は.379であり、有意であった ($F(1,204)=34.3, p<.01$)。説明率は14%であり、両者間

は弱い相関関係であると言える。一方、SVTNo.2と英検No.2との相関係数は.436であり、有意であった ($F(1,204)=47.7, p<.01$)。説明率は19%で中程度の相関があると言える。

相関係数がSVTと英検のNo.1とNo.2で相違がある主たる理由は、表1から英検No.2の平均得点が4.21と高く、平均得点を超える被験者が半分以上いたため相関係数が低くなったと思われる。これは、英検の問題数が5問で、解答点数の差 (0点～5点) が開かないためと考えられる。

以上のことから、実験 I でのSVTと英検の相関係数の単純な比較だけで仮説「多肢選択法とSVTテストに高い相関関係がある」を全面的に支持するまでに至らなかった。

ここでこの原因をいくつか探してみたい。

第1に本実験における英検準2級の読解問題が2題とも被験者にはやさしすぎたようである。SVTの平均点が男女合わせてNo.1が12.54, No.2が13.05であった。先にも述べたようにRoyer et al. (1987) によるとSVTテストは、平均値がおおよそ75% (解答が二者択一なので50 %は偶然で取れることも考えられる) であれば、その文章は難までとは言わないが、被験者が挑むに値するレベルであり、65%を下ると、その文章はおそらくむずかしすぎ、85%を超えると、おそらくやさしすぎると判断できる。上の数値からNo.1が78%の得点率で、被験者にとって若干問題がやさしすぎた、No.2が81%でやさしすぎたため、上位群、中位群の被験者に差が生じなかったと考えられる。

第2に、英検の問題数が少なすぎたことが挙げられる。各文章 (テキスト) に対して設問が5問しかなく、やはり上位群、中位群の被験者間に差がつきにくかったと思われる。

第3に、多肢選択問題は被験者の読解力を測るには限界があると思われる。たとえば、英検のNo.2の平均点が4.21 (5点満点) であり、このことから上位群の被験者の読解力を測定しきれていないと言える。

そこで、本実験の両テスト (SVTと英検) の信頼性を測ることで両テストの妥当性の検証を試みた。各問題の正答率を採用した K-R20 を用いて信頼係数を出してみた (表3)。

表3: SVTと英検の信頼係数 (K-R20)

SVT No.1	0.463	英検No.1	0.378

表3から信頼係数が意外にも低いことが判明した。

そこで、それぞれのテストの信頼性が仮に1であったならば、妥当性はどのくらいにまで高まるかという「希薄化の修正公式」(Correction for attenuation)を適用して、両テストの妥当性の可能性を探ってみた(表4)。

表4：希薄化の修正公式による相関係数の補正

	1	2	3	4
1. SVTNo.1	1.000	0.843	0.906	0.652
2. SVTNo.2		1.000	0.993	0.804
3. 英検No.1			1.000	1.000+
4. 英検No.2				1.000

表4からSVTと英検との間には1に近い数字が出ており、ほぼ同じ構成体を測っていると言える。このことから、SVTの読解問題と英検の読解問題では、より項目数を増やし信頼性の高いテストが作られた場合、おたがいの妥当性は十分高くなることが予想される。英検No.1と英検No.2に関しては、希薄化の修正をしたところ1を超えたので、上限値を取って1とした。これは、おそらく、問題数がそれぞれ5問しかなく、信頼係数の歪みから起因したものと思われる。

このことから、もし信頼性が高ければという条件が満たされれば、妥当性(相関)も高くなることが示された。すなわち、SVTテストと英検はほぼ同じ構成体(読解力)を測定していると思われる。よって、実験Ⅰの本研究の仮説「多肢選択法とSVTテストに高い相関関係がある」は上記の条件のもとで支持された。

実験Ⅱ

表5.1(図1)、表5.2(図2)は英検の得点を基にグループ分け(横軸)(0点~5点)し、それぞれのグループの被験者のSVTテストの4項目(Original, Paraphrase, Meaning change, Distractor)の正答率(縦軸)を分類したものである。人数が少ない関係上、表5.1では、1点と2点、表5.2では0点、1点、2点を1グループにまとめた。

表5.1と表5.2から英検No.1と英検No.2で被験者全体(206名)で共通に言えることは、まず第1に、Originalがいちばん正答率が高く、順にDistractor, Meaning change, いちばん低いのがParaphraseである。おそらく、被験者はMeaning changeやDistractorの項目が原文(テキスト)の意味とはっきりと異なっていると認識して解答したと思われる。それに比べ、表層構造がすっかり変わっているParaphraseの場合、識別判断が曖昧になったように思われる。

第2に、上位群(5点)でOriginalとDistractorの2

項目がほぼ90%近い数字になって表れていることである。上位群の被験者はDistractor(原文中の文とは話題は同じようにしてあるが、意味と表現は原文と異なっている)の文意を正確に捉え、原文と区別する力が他のグループに比べ勝っていると言える。

第3に、上位群(5点)でさえもParaphraseに完全に対応しきれていないことである。英検No.1, No.2どちらの場合でもOriginalとの差はほぼ10%以上開いている。

表5.1：英検(No.1)得点別によるSVTテストの項目別正答率

	1,2点 (29)	3点 (48)	4点 (67)	5点 (62)	全体 (206)
Original	89.2	91.1	89.2	90.7	90.2
Paraphrase	55.2	72.4	72.4	78.6	71.2
Meaning change	54.3	69.8	76.9	76.6	72.0
Distractor	75.0	73.4	81.0	88.7	80.7

() 人数%

図1：英検(No.1)から見たSVTの特性曲線

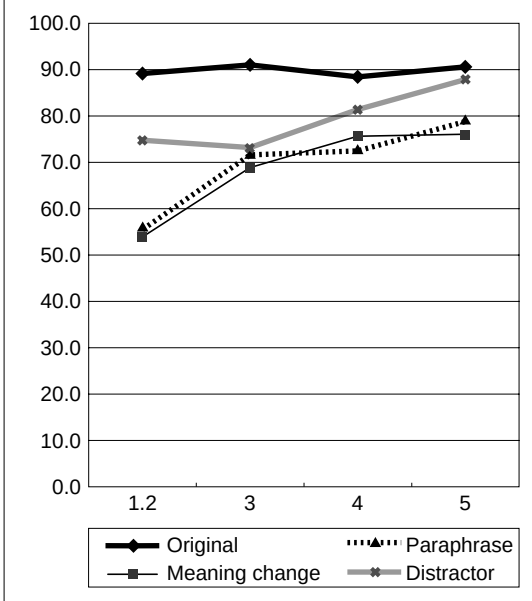


図1では、いずれのグループもOriginalがほぼ90%近い数字になって表れ、原文(テキスト)と一致しており意味理解ができたと思われる。一方、Paraphraseは得点上位群(5点)から下位群(1・2点)に行くにしたがって、OriginalとParaphraseの正答率の差は大きくなっている(表5.1, 順に12.1, 16.8, 18.7, 34.0)。上位郡と下位群でParaphraseの差が大きく開いたことで、読解力はParaphraseの認識の差によって大きく変わると思われる。すなわち、上位群は1文に対して表層の文が原文と異なっても意味対応に幅があると

言える。これは、語彙力、文法力、文構成力等が下位群に比べ勝っているものと推測される。

表5.2：英検（No.2）得点別によるSVTテストの項目別正答率

	0,1,2 (13)	3点 (24)	4点 (69)	5点 (100)	全体 (206)
Original	59.6	85.4	88.0	90.0	86.9
Paraphrase	63.5	71.9	71.0	79.8	74.9
Meaning change	53.8	72.9	81.9	86.6	81.4
Distractor	63.5	70.8	83.3	87.7	82.8

() 人数%

図2：英検（No.2）から見たSVTの特性曲線

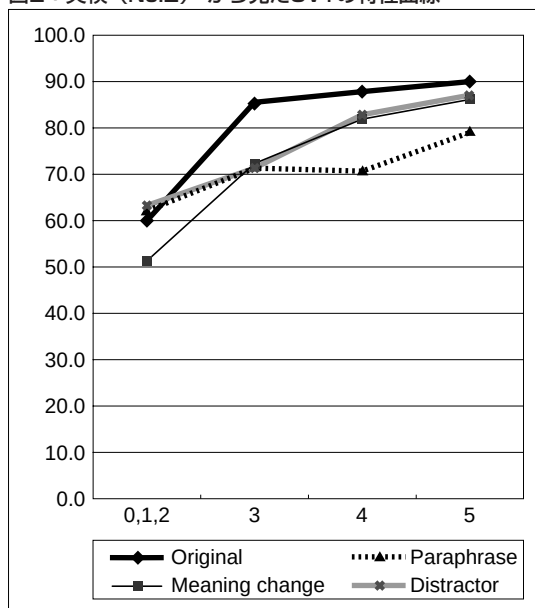


表5.2では下位群（0, 1, 2点）の Original が59.6と上位群（5点）中位群（3, 4点）に比べ低いために、他の3項目（Paraphrase, Meaning change, Distractor）すべてにおいて上位群と大きな隔たりが見られる。このことは、原文（テキスト）理解自体が不十分なために起こったように思われる。英検（No.2）の問題が理解できなかった下位群の被験者はSVTテストの原文（テキスト）にも十分対応しきれなかったと言える。Royer et al. (1987:420)のテキストの難易度の基準からして、下位群（0, 1, 2点）の4項目の正答率は60.1%で65%を下まわっているため、その文章（英検No.2）はおそらくむずかしすぎると思われる。逆に上位群（5点）の正答率は86%で85%を超えているので、おそらくやさしすぎたと思われる。

文を理解したか、否かを厳密に測定することは、さまざまな要因があり、なかなかむずかしいが、実験Ⅱでは、SVTテストの4項目を通して読解力の上位者、下位者の読解過程の特徴を分析することができた。

5 今後の課題

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

(1) 本研究では、SVTテストを日本で初めて試みたが、このSVTテスト自体に改良する余地が残されている。すなわち、被験者は原文がわからなくても、‘Yes’か‘No’の二者択一で答えを出すことができるので、安易な解答中にも含まれる可能性が十分ある。この改善方法として、どちらとも言えないというような中間肢選択肢を設けることで信頼度は高まる可能性がある。

(2) 本研究は学力的に高い被験者に対して行ったので、SVT、英検の両方のテストで偏った点数が出てきた。このため、相関係数に影響が出たように思われる。被験者の対象を広げ、さらに被験者数も増やした実験が必要である。

(3) 多肢選択問題の問題点として挙げられていた、被験者の経験や知識によって読解力が歪められている点を、今回の実験では測れなかった。今回の英検の読解問題のジャンルがともに説明文であったので、異なったジャンル、たとえば、小説、随筆、論説科学論文などに分けてSVTと多肢選択問題との比較をするべきであった。

6 おわりに

本研究におけるSVTテストによって、被験者の心理言語的読解プロセスを分析するきっかけが、つまづきや誤りとして、具体的に表れた。

もし Royer et al. (1987)の言うように、文章理解が、文脈、言語的意味、そして読み手の知識の間の相互作用を伴う構造的過程であるとし、それが、結果的にメッセージを表す正確な単語にあるのではなく、その意味を保持する構造に生じるものであるとするなら、読解力を高めるためには、単語、文法に重きを置く言語的技能ばかりでなく、読み手の認知過程に目を向けた心理言語的技能に着目した指導を考えなければならない。読解力の向上を図るには、学習環境の中で、学習者に対して、1文に対する意味対応に柔軟に、あるいは余剰性をもって指導することが今後必要なのではないかと考える。

そのために、今後の研究をさらに深めるものとして次の2点が挙げられる。

(1) SVTテストによって被験者の読解力の傾向を捉えることができた。このことによって、被験者の読解力の弱点を補うテスト問題、あるいは類推を働

させる問題の作成も今後の研究に含まれる。

- (2) 学習者のリーディングのみならず、SVTテストはリスニング能力をも測ることができると言われている。SVTテストは、リーディングとリスニングの関係を探るなんらかの手がかりになるものとする。最後に、本研究において、多くの被験者のデータを

収集する際に協力していただいた北海道岩見沢東高等学校英語科の方々、そして生徒諸君、とりわけ貴重な助言をくださった池田央先生、北海道医療大学の大場浩正先生、今回このような英語テストに関する調査・研究を行う機会を与えてくださった日本英語検定協会に深く感謝の意を表します。

参考文献

- Bensoussan, M. and Ramraz, R. (1984). "Testing EFL reading comprehension using a multiple-choice rational cloze." *Modern Language Journal*, 68, pp.230-239.
- Drum, P.A., Calfee, R.C., & Cook, L.K. (1981). "The effect of surface structure variables on performance in reading comprehension test." *Reading Research Quarterly*, 16, pp.486-514.
- Heaton, J. B. (1975). *Writing English Language Tests*. London: Longman.
- Johnston, P. (1984). "Prior knowledge and reading comprehension test bias." *Reading Research Quarterly*, 19, pp.219-239.
- 金谷憲 (編著). (1995). 『英語リーディング論』東京:河源社.
- 旺文社編. (1997). 『英検準2級全問題集』.
- Perirce, B.N. (1992). "Demystifying the TOEFL Reading Test." *TESOL Quarterly*, 26, pp.665-689.
- Rasool, M..J., Royer, J.M. (1986). "Assessment of Reading Comprehension Using the Sentence Verification Technique: Evidence from Narrative and Descriptive Texts." *Journal of Educational Research*, 79 (3), pp.180-184.
- Royer, J.M. (1990). "The Sentence Verification Technique: A new direction in the assessment of reading comprehension." In J. Algina & S. Legg (Eds.), *Cognitive Assessment of Language, Mathematics and Science Outcomes*. Norwood, NJ: Ablex, pp.144-191
- Royer, J.M., and Carlo, M.S., (1991). "Assessing the Language Acquisition Progress of Limited English Proficient Students: Problems and a New Alternative." *APPLIED MEASUREMENT IN EDUCATION*, 4 (2), pp.85-113.
- * Royer, J.M., Green, B.A., and Sinatra, G.M. (1987). "The sentence Verification Technique: A practical procedure for testing comprehension." *Journal of Reading*, 30, pp.414-423.
- Royer, J.M., Hastings, C.N., and Hook, C. (1979). "A sentence verification technique as a measure of listening and reading comprehension." *Journal of Reading Behavior*, 11, pp.355-363.
- Royer, J. M., Kulhavy, R.W., Lee, J.B., and Peterson, S.E. (1986). "The sentence verification technique as a measure of listening and reading comprehension." *Educational and Psychological Research*, 6, pp.299-314.
- Tuinman, J.J. (1973-74). "Determining the passage dependency of comprehension questions in five major tests." *Reading Research Quarterly*, 9, pp.206-223.

参考資料

資料1.

英検読解問題 (英検No.1)

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

3年 組 番 氏名

Snowboarding

Snowboarding has become the sport of the 1990s, with the number of people now participating in this winter activity at well over 400,000. A growing trend has been visible since the end of the last decade and participants have steadily increased from just 50,000 in 1989. Moreover, snowboarding is no longer a sport just for men as more and more women are taking part. There are now six male to every four female snowboarders. There are plenty of opportunities to meet people and make friends in the mountains and this is perhaps one reason for its sudden growth in popularity.

Because both feet are attached to a single board, snowboarding requires the same type of skills as skateboarding and surfing. Thus, people who enjoy those summer sports can now enjoy a similar winter sport as well. Maybe this is another reason for the recent popularity of snowboarding.

However, not everyone likes snowboarding. Because of the different nature of the two sports, snowboarders and skiers do not get along very well and tend to get in each other's way. For this

reason, snowboarders were not allowed in the same areas as skiers for many years and many ski grounds did not allow snowboarding at all. But, due to increasing demands by snowboarders, this season about 80% of ski slopes in Japan are now open to both skiers and snowboarders, and the restrictions continue to decrease all the time, leading to the hope that eventually both skiing and snowboarding can exist and grow happily together.

- (1) The popularity of snowboarding has been steadily increasing
- 1 since the winter of this year.
 - 2 since before the 1980s.
 - 3 throughout the current decade.
 - 4 since women stopped participating in the sport.
- (2) One of the reasons for the sudden growth in the popularity of snowboarding is that
- 1 the number of males to females is about 4 to 6.
 - 2 the number of participants is well over 400,000.
 - 3 there are many chances to make friends while snowboarding.
 - 4 it is no longer a sport just for women.
- (3) Which of the following statements is NOT true?
- 1 The demands of snowboarders to use ski slopes have grown stronger.
 - 2 Snowboarders and skiers have not gotten along well

- in the past.
- 3 Snowboarders and skiers have shared the same slopes for many years.
- 4 Snowboarders couldn't use ski slopes freely for many years.
- (4) According to the article, snowboarding requires skills that
- 1 aren't necessary in summer sports.
 - 2 all other winter sports require.
 - 3 are also found in surfing.
 - 4 make it more enjoyable.
- (5) Why are more ski slopes open to snowboarders this season?
- 1 The number of snowboarders has been increasing.
 - 2 For many years skiers were not allowed in certain snowboarding areas.
 - 3 Skiers have added many new restrictions.
 - 4 Many ski slopes are bigger than before.

英検読解問題(英検No.2)

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

3年 組 番 氏名

County and State Fairs

Every year in August and September, county and state fairs are held throughout the United States. Fairs are festivals planned by the state governments or independent organizations to display the goods that local residents have produced over the previous year.

Some of the things on display might include vegetables, flowers, arts and crafts, and even farm animals, which are called livestock. At most fairs there are also concerts and horse-riding shows, as well as car races and amusement park rides. And there is always plenty of food. Fairs are famous for their delicious hot dogs, homemade French fries, freshly baked pies, and cakes.

People come from all over the county or state to visit the local fairs. Children, in particular, enjoy seeing all the animals and meeting their friends. Many schools have special holidays just for the fairs. Adults and elderly people, who have been going to the fairs for years, enjoy exchanging stories with their friends and remembering old times. All in all, the fairs provide a good time for young and old alike. But besides being fun, they are an important part of American culture, and a tradition that will probably continue for many years.

- (1) County and state fairs are held
- 1 to earn money for the county and state governments.
 - 2 to see many concerts and shows given by local folks.
 - 3 to display the goods produced by people living in the region.
 - 4 to sell the goods that local residents produced a few years ago.
- (2) Among the goods on display at the fairs, there are
- 1 French fries, hot dogs, and pies.
 - 2 concerts, horse races, and amusement park rides.
 - 3 local residents.
 - 4 vegetables, flowers, and livestock.
- (3) To enjoy the local fairs,
- 1 local residents can visit only their own fairs.
 - 2 only children can be admitted to them.
 - 3 people come from all around the county or state.

- 4 all the children have to be absent from school.
- (4) According to this article, a lot of schools
- 1 have special holidays for the fairs.
 - 2 have fairs in the classrooms.
 - 3 don't allow students to visit fairs.
 - 4 have special holidays for elderly people.
- (5) At the fair, adults and older people enjoy
- 1 watching the young people play.
 - 2 telling stories and recalling the past.
 - 3 meeting their friends and looking at the animals.
 - 4 going to the concerts and car races.

資料2.

SVTテスト問題(SVT No.1)

.....表.....

年 組 番 氏名

*次の英文をよく読み、意味内容をしっかり把握して下さい。読み終わったら裏返しにし、読んだ文章に関した16の文の質問に答えて下さい。尚、一旦裏返しにしたら元に戻ってはいけません。

Snowboarding

Snowboarding has become the sport of the 1990s, with the number of people now participating in this winter activity at well over 400,000. A growing trend has been visible since the end of the last decade and participants have steadily increased from just 50,000 in 1989. Moreover, snowboarding is no longer a sport just for men as more and more women are taking part. There are now six male to every four female snowboarders. There are plenty of opportunities to meet people and make friends in the mountains and this is perhaps one reason for its sudden growth in popularity.

Because both feet are attached to a single board, snowboarding requires the same type of skills as skateboarding and surfing. Thus, people who enjoy those summer sports can now enjoy a similar winter sport as well. Maybe this is another reason for the recent popularity of snowboarding.

However, not everyone likes snowboarding. Because of the different nature of the two sports, snowboarders and skiers do not get along very well and tend to get in each other's way. For this reason, snowboarders were not allowed in the same areas as skiers for many years and many ski grounds did not allow snowboarding at all. But, due to increasing demands by snowboarders, this season about 80% of ski slopes in Japan are now open to both skiers and snowboarders, and the restrictions continue to decrease all the time, leading to the hope that eventually both skiing and snowboarding can exist and grow happily together.

.....裏.....

名前

*よく注意して各文を読んで下さい。もし各文が前に読んだ文章と同じ意味であればYesにマークし、もし意味が違っているならNoにマークして下さい。

- Yes/No 1. There are now six male to every four female snowboarders. (Original)
- Yes/No 2. Maybe this is another reason for the recent decline in the popularity of snowboarding. (Meaning change)
- Yes/No 3. Since both feet are on a single board, snowboarding

- requires the same kind of skills as skateboarding and surfing. (Paraphrase)
- Yes/No 4. There are still many differences between snowboarders and skiers, including the clothing they wear on to the slopes. (Distractor)
- Yes/No 5. Snowboarding has become the sport of the 1990s, with the number of people now participating in this winter activity at well over 400,000. (Original)
- Yes/No 6. Moreover, snowboarding is still a sport just for men as few women are taking part. (Meaning change)
- Yes/No 7. There are many chances to meet people and make friends on the slopes and this may be one reason for its sudden increase in popularity. (Paraphrase)
- Yes/No 8. A growing trend has been seen since the end of the 80s, and participants have continuously increased from only 50,000 in 1989. (Paraphrase)
- Yes/No 9. Despite the differences between snowboarding and skiing, lift tickets and passes cost the same for both snowboarders and skiers at most ski resorts. (Distractor)
- Yes/No 10. Thus, people who enjoy those summer sports can now enjoy a similar winter sport as well. (Original)
- Yes/No 11. Because of this, snowboarders were not permitted on the same slopes as skiers for several years, and many ski resorts did not permit any snowboarding. (Paraphrase)
- Yes/No 12. However, everyone likes snowboarding. (Meaning change)
- Yes/No 13. Since snowboarding and ski equipment are used at the same time of the year, and are similar in cost, most sporting goods stores carry both of them. (Distractor)
- Yes/No 14. There is even a small number of snow parks that are open exclusively to snowboarders. (Distractor)
- Yes/No 15. Because of the different nature of the two sports, snowboarders and skiers get along very well and tend not to get in each other's way. (Meaning change)
- Yes/No 16. But due to increasing demands by snowboarders, this season about 80% of ski slopes in Japan are now open to both skiers and snowboarders, and the restrictions continue to decrease all the time, leading to the hope that eventually both skiing and snowboarding can exist and grow happily together. (Original)
- 注: _____ は正解。() は4種類の文を示している。

SVTテスト問題 (SVT No.2)

..... 表

年	組	番	氏名
---	---	---	----

*次の英文をよく読み、意味内容をしっかり把握して下さい。読み終わったら裏返しにし、読んだ文章に関した16の文の質問に答えて下さい。尚、一旦裏返しにしたら元に戻ってはいけません。

County and State Fairs

Every year in August and September, county and state fairs are held throughout the United States. Fairs are festivals planned by the state governments or independent organizations to display the goods that local residents have produced over the previous year.

Some of the things on display might include vegetables, flowers, arts and crafts, and even farm animals, which are

called livestock. At most fairs there are also concerts and horse-riding shows, as well as car races and amusement park rides. And there is always plenty of food. Fairs are famous for their delicious hot dogs, homemade French fries, freshly baked pies, and cakes.

People come from all over the county or state to visit the local fairs. Children, in particular, enjoy seeing all the animals and meeting their friends. Many schools have special holidays just for the fairs. Adults and elderly people, who have been going to the fairs for years, enjoy exchanging stories with their friends and remembering old times. All in all, the fairs provide a good time for young and old alike. But besides being fun, they are an important part of American culture, and a tradition that will probably continue for many years.

..... 裏

名前 _____

*よく注意して各文を読んで下さい。もし各文が前に読んだ文章と同じ意味であればYesにマークし、もし意味が違っているならNoにマークして下さい。

- Yes/No 1. Fairs in Georgia, for example, often feature delicious fresh-baked peach pies. (Distractor)
- Yes/No 2. At most fairs there are also concerts and horse-riding shows, as well as car races and amusement park rides. (Original)
- Yes/No 3. And there is rarely plenty of food. (Meaning change)
- Yes/No 4. Each year in August and September, county and state fairs occur throughout America. (Paraphrase)
- Yes/No 5. Fairs are festivals planned by the state governments or other organizations to show off the things that local people have made over the past year. (Paraphrase)
- Yes/No 6. Some of the things on display might include vegetables, flowers, arts and crafts, and even farm animals, which are called livestock. (Original)
- Yes/No 7. In addition to arts and crafts, foods, and livestock, local specialties such as unusual stones are often featured at fairs. (Distractor)
- Yes/No 8. People can't come from all over the county and state to visit the local fairs. (Meaning Change)
- Yes/No 9. The animals displayed at the fairs are usually the largest and best-looking ones the local area has to offer. (Distractor)
- Yes/No 10. Overall, the fairs provide enjoyment for both the young and old. (Paraphrase)
- Yes/No 11. Children, in particular, enjoy seeing all the animals and meeting their friends. (Original)
- Yes/No 12. Grown-ups and the elderly, who have been attending the fairs for years, like exchanging stories with their friends and remembering old times. (Paraphrase)
- Yes/No 13. Children and adults alike enjoy playing carnival games at the fairway. (Distractor)
- Yes/No 14. But besides being fun, they are a part of American culture, and a tradition that will probably continue for many years. (Original)
- Yes/No 15. Not many schools have special holidays just for the fairs. (Meaning Change)
- Yes/No 16. Children, in particular, don't enjoy seeing all the animals or meeting their friends. (Meaning Change)

音声データを活用したリスニングにおける未知語の意味推測

東京都立江東商業高等学校 教諭 齋藤 直子

1 はじめに

外国語としての英語学習では、英語の言語規則（文法）を理解し、その知識を活用して英文を解釈したり、生成したりする演繹的かつ分析的な能力（grammatical knowledge）に加えて、英語特有の言い回し（collocations）、定型表現（formulaic patterns）、意味のまとまり等に注意を払い、それらの知識を英文の意味解釈や生成に応用する帰納的かつ総合的な能力が必要である。

Lewis (1997) は、言語が文法（grammar）と語彙（vocabulary）の産物であるという伝統的考え方を批判し、言語を多くの語が組み合わされたチャンク（multi-word prefabricated chunks）として認識することに意義があるとしている。このことは、上原（1997）も述べているように、英語学習では、文法と語彙を切り離し、別々のものとして捉えるのではなく、両者に関連する語の結合の仕方に習熟することの重要性を示唆している。

しかしながら、日本の高等学校における英語学習では、コミュニケーション重視の風潮にありながら、依然として文の構造に視点が集中しがちである。したがって、授業のシラバスにおける語彙学習は、個々の単語を暗記させることに偏りがちとなり、語と語の関係に目を向けさせる指導まで行き届かないのが実情である。

本論文では、これまで軽視されてきた語のつながりに焦点を当て、語のまとまりとしてのチャンクが、リスニングという認知過程における語彙（ここでは、とくに未知語に焦点を当てる）の意味推測に、どのような影響を与えるのかを実験を通して検証したい。

2 理論的背景

2.1 語のまとまり（chunks）に関する先行研究

従来、言語教育のシラバスは、言語理論の主流であった生成文法の考え方に強く影響を受けてきたが、1980年代初期のころから、コーパス言語学の到来に端を発し、語彙とその機能性を重視する考え方を取り入れたシラバスの構築が開発され始めた。この語彙を重視する新たな流れは、Pawley and Syder (1983)、Nattinger and DeCarrico (1992)、Lewis (1993)、Howarth (1998) 等の先駆的研究に負うところが大きい。

Pawley and Syder (1983) は、英語の母語話者が同じ意味を表すことのできる文法的な文が複数ある場合でも、自然でこなれた文を選ぶのは、話者が備えている語彙的かたまり（彼らは、lexicalized sentence stems と表現している）の知識があるからだとして述べている。Aijmer (1996) は、Pawley and Syder の lexicalized sentence stems を、さらに節のかたまり（clausal stems）と句のかたまり（phrasal stems）に2分し、これらをさまざまな発話における定型表現（routines）と位置づけている。

Nattinger and DeCarrico (1992) は、語彙句（lexical phrases）という独自の用語を導入し、多様な長さのチャンク（chunks of language of varying length）と定義している。彼らは、単一の語と比較した場合、lexical phrases は効率的に想起でき、発話全体の大まかな枠組みに注意を向けさせられるという点で、言語教育にとって理想的単位であると主張している。さらに、lexical phrases の形とその機能を教授する場合は、reading, vocabulary, listening の授業形態の中

にうまく組み込んでいくのがよいと提案している。

Lewis (1993) は、コミュニケーション・アプローチの推奨者らの基本理念をさらに発展させた lexical approach という語彙的アプローチを提唱している。彼は、lexical approach は、全体的 (holistic) かつ、組織的 (organic) な理論であるとし、Nattinger and DeCarrico と同様に、chunking の考え方を生徒に教えること、そして、チャンクが言語指導の中心的役割を担うことの必要性を論じている。

Howarth (1998) は、phraseology という概念を構築し、チャンクの1つとみなされるコロケーションに関する実験から、英語を母語としない学習者が、英語のコロケーション理解に困難を感じていることを究明し、チャンクの指導が必要なことを強調している。

このように、チャンクに関する動向を概観すると、英語指導の目標の1つとして、効果的な語彙指導のあり方が求められていることがわかる。

2.2 言語報告 (verbal reports) に関する先行研究

日本語を母語とする英語学習者は、2.1で述べた語のまとまりとしてのチャンクを、どの程度またどのような過程を経て習得しているのだろうか。

Hakuta (1974) は、英語を第2言語とする日本人の少女 (Uguisu) を被験者とし、彼女の自発的な発話を2週間ごとに2時間ずつ、15か月に渡ってテープに録音し転写 (transcription) した。その結果、被験者の聞き手に対する質問文に見られる do you は、主語が3人称に変化したときにも、do you の形で現われたり、過去時制のときにさえ、7か月ぐらいまでは「do you + 動詞の過去」の形がみられた。このことは、do you は分解されずに質問を表すかたまりとして覚えられていることを暗示するとしている。

Ericsson and Simon (1980) は、心理学的見地から、認知プロセスの仕組みを解明する手段として、被験者の言語報告 (verbal reports) の有効性を主張している。彼らは、言語報告を認知プロセスの仕組みを正確に記述するという意味ではなく、直接観察されるプロトコル・データであるとしている。そして、被験者の内的状態を知るための方法として、被験者に頭の中で考えていることを言葉にしてもらう ‘think aloud / talk aloud’ 法を提案している。

Cohen (1998) も、言語学習や言語使用のストラテジーに関するデータ収集の手段の1つとして言語報告 (verbal reports) を紹介している。彼は、verbal reports を以下の3つのタイプに細分化している。

1) self-report (自己報告) : 学習者が自分の学習

行動を、一般化した言葉で記述する方法

2) self-observation (自己観察) : 学習者が自己の内的行動を内省的 (introspective)、あるいは回顧的 (retrospective) に自分の言葉で点検する方法

3) self-revelation (自己表現) : 学習者が情報を得ている最中に考えていることを言葉に表現する方法

(Cohen, 1998:34)

彼の論に立脚すると、リスニングのストラテジーを調査する場合の verbal reports は、厳密に言えば、3) の self-revelation すなわち think-aloud というよりも、2) の self-observation に属すると言えよう。

O'Malley and Chamot (1990) は、ESL 学習者のリスニング・コンプリヘンション・ストラテジーに関する実験を行い、think-aloud 法によるデータ収集の結果、モニタリングが上手な聞き手と、そうでない聞き手とのストラテジー使用に有意な差があると述べている。

以上のような先行研究から判断すると、verbal reports は、情報としては不完全な部分を残しながらも、被験者から得られる生の声という点では、ストラテジー解明に一石を投じる価値ある研究アプローチと考えられる。

2.3 リスニング過程 (listening process) に関する先行研究

Ross (1997) は、リスニングにおける推測ストラテジーの研究において、被験者に発話を聞かせ、発話に関連すると思われる絵を選択させる実験を行った。そして、推測ストラテジーには、以下の8つの段階があることを指摘し、この8つの処理段階 (processing stages) を学習者の内省的データ分析の道標としている。

1) Noise (N, 以下Nと表記する) : 雑音として捉えており、推測が働かない段階。

2) Distraction (D, 以下Dと表記する) : 聞こえてくる input とそれ以前の input の関係を考えているが、推測までたどり着けない段階。

3) Syllable restructuring (S, 以下Sと表記する) : 音節から推測を働かす段階。ここでは、‘I seem to have lost my wallet.’ という発話を聞いたときに、‘I seem’ に含まれる音のつながり [ais] を ‘ice’ と判断し、「アイスクリーム」の絵を選択する例があげられている。

4) Syllable identification (S, 以下Sと表記する) : 音節からある語を認識する段階。たとえば、‘The washing of cars is now done automatically.’ という発話を聞いたときに、‘washing’ の1音節

‘wash’ を認識し、「洗車」の絵を選択するような場合である。

- 5) Key word association (K, 以下Kと表記する): ある1つの語から連想を働かす段階。ここでは, ‘An artist might use this for painting.’ という発話から, ‘artist’ という語によって, 「パレット」の絵を選択する例があげられている。
- 6) Linked key words (L, 以下Lと表記する): 複数の語を結びつけて連想を働かす段階。たとえば, ‘Before the development of air travel, this was the only method of transport available for people wishing to make journeys overseas.’ という発話の ‘air’ と ‘overseas’ の2語を結びつけて, 「飛行機」の絵を選択するような場合である。
- 7) Phrases (P, 以下Pと表記する): 句から連想を働かす段階。ここでは, 発話中の意味のまとまりを捉え, 絵を選択するような場合を指す。
- 8) Complete images (C, 以下Cと表記する): 発話がほぼ完全に理解されている段階。たとえば, ‘You might use one of these if you want to talk long distance to one of your friends.’ という発話をほぼ完全に聞き取り, 「電話」の絵を選択するような場合である。

(Ross, 1997:222-227)

上記8つの区分は, 聞き取りがどの段階にあるのかを詳細に分類することができる。ただし, Ross は自ら行った実験では, 上記の 3) と 4) の段階を1つにまとめて扱った上で, リスニング過程を分析している。なお, 本実験を遂行するにあたり, Ross (1997) の8つの理解過程段階を, 便宜上, ここではストラテジーと呼ぶことにする。

2.4 問題点

‘think-aloud’ 法によってリスニング過程を調査した実験はあまり見られない。また, 日本におけるリスニング・ストラテジーに関する実証的研究も, そう多くはない。したがって, 前述した先行研究から得られる研究結果が, いったいどの程度まで, 日本の高校生に当てはまるものなのかははっきりしていない。

3 実験

3.1 目的

Ross (1997) の8段階推測ストラテジーの枠組みに

基づき, リスニング時の未知語の意味推測に活用されるストラテジーの傾向とその特徴を考察する。(なお, Ross の実験では3段階目と4段階目を同じカテゴリーとしていっしょに集計しているので, 本実験においても, それに準じて7つの区分で分析を行う。)

さらに, 未知語の意味推測力と内容理解力との関係を調査する。本実験では, おもに質的分析に主眼がおかれているため, データの収集方法として, O’Malley and Chamot (1990) 等が提唱している think-aloud 法を採用する。

3.2 問題提起

3.1の目的を達成するために, 以下の5つの問題を提起する。

- 1) リスニング時の未知語の意味推測過程では, さまざまなストラテジーが駆使されているのではないか。
- 2) 未知語の意味推測力のレベル差によって, ストラテジーの種類に, ある一定の傾向がみられるのではないか。
- 3) 未知語の意味推測に有効なストラテジーとして, チャンクが重要な役割を果たしているのではないか。
- 4) 未知語の意味推測力と内容理解力には正の相関があるのではないか。
- 5) think-aloud 法は, リスニング過程を言語化させる点で, 被験者のリスニング力増進の一要因となるのではないか。

3.3 被験者

被験者は, 東京都内の公立高校2,3年生計119名である。うち2年生は3クラス106名, 3年生は選択科目クラス13名である。2年生3クラスの英語の学力に関しては, 日ごろの定期考査等の結果を見るかぎり, 有意な差はないと言える。2年生と3年生の英語の学力に関しては, 差は見られると思われるが, 本実験の目的はあくまでも, 各被験者のリスニングストラテジーを分析することにあるので, 学年による英語の学力差は問題としなかった。また, 被験者が過去に学習している科目は, 1年次が英語Ⅰ, 2年次が英語Ⅱである。オーラルコミュニケーションの科目は3年次に履修することになっている。

3.4 題材

対話形式の問題を題材とした(資料)。3名の native speakers に吹き込みを依頼し, 題材のテープを作成し

た。問題を作成する段階では次の3点に配慮した。

- 1) できるだけ被験者にとっての身近な場面・状況を考慮したものであること。
- 2) コミュニケーションの機能を反映したものであること。とくに本実験では、以下のような functions (機能) を念頭におきながら、どの問題にも必ずいずれかの機能が含まれるように配慮した。

Thanking (お礼), Opening (話しの口火), Permission (許可), Apology (謝り), Request (お願い／依頼), Offer (提案), Assertion(主張／望み), Compliment(お世辞), Feeling (感情), Closing (話しの終り)

- 3) 未知語の作業上の定義として、被験者のレベルを考慮し、中学教科書7種類のうち、4種類以上の教科書で扱われていない語を未知語とみなし、問題1題につき2語の未知語を含んだ対話となるように配慮した。

3.5 手順

実験は、マスターテープレコーダーとブーステープレコーダーが設置してあるLL教室で行った。手順は以下の1) から 3) の通りである。

- 1) 被験者全員 (2, 3年生119名) に、クラスごとに定められたLL教室での各自の席に座らせる。
- 2) 被験者に実験の目的を説明する。被験者に think-aloud のやり方を理解させ、慣れてもらうために、2日間にわたり2度の予備実験 (各15分程度) を行う。
- 3) 別日に本実験 (50分) を行う。まず、被験者を着席させ、カセットテープをセットさせ、ヘッドセットを身につけさせる。次に、教師用マスターブースから実験用テープを流す。テープの構成は次の通りである。
 - 1. 対話が始まる前に、日本語による簡単な場面・状況の説明と、内容に関する問いを流す。
 - 2. 対話文を流し、問いに対する答えを選択肢 (a, b, c) の中から1つ選ばせる。(なお、選択肢の英語も文字を介せず音声のみ提示する。)
 - 3. 被験者に録音ボタンを押させる。録音ボタンがセットされたことを確認したあと、対話文を1文ずつ流す。(1文が非常に長い場合は、フレーズごとに流す。) 1文と1文の間には5秒ほどのポーズを入れておき、そのポーズのところで、被験者に think-aloud させる。
 - 4. think-aloud 後、もう一度対話文を通して聞

かせ、内容理解に関する問いの答えを再度、選択肢 (a, b, c) の中から1つ選ばせる。

- 5. 上記1.から4.を5つの問題すべてについて同様に行う。
- 6. 本実験終了後、think-aloud に関する簡単なアンケート調査を行う。

3.6 データの分析方法

- 1) 被験者の think-aloud が録音されたテープを1つずつ転写し、被験者全員 (119名) の think-aloud を収集した。
- 2) 1) で転写したデータを、コンピュータソフト Access を活用し、データベース化した。
- 3) 2) のデータベースに基づき、被験者個人の think-aloud の分析、未知語の意味推測に活用されたストラテジーの分析を行った。
- 4) 未知語の意味推測の困難度を算出するために、Guttman の二分法 (yes/no) による scaling を活用した。
- 5) 未知語の意味推測と内容理解度の相関には、Pearson の Correlation を活用した。
- 6) think-aloud 法の内容理解に及ぼす影響 (効果) に関しては、T検定を行った。
- 7) アンケート調査は、5段階の比較をした。

4 結果と考察

4.1 問題提起1の検証

全被験者 (119名) が10の未知語の意味推測をする過程で、どのようなストラテジーを活用しているのかを調査した結果が表1と図1である。

表1: 被験者 (119名) が用いたストラテジー

Total	N	D	S	K	L	P	C
1190	398	72	100	255	21	177	167
100	33.4	6.1	8.4	21.4	1.8	14.9	14.0

下段は%を示す。

図1: 各ストラテジーの占める割合

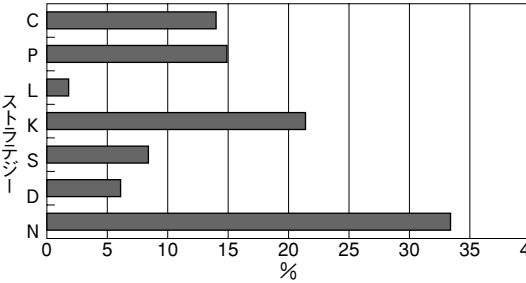


表2：think - aloud

type of strategies	think-aloudの例	発話された文（イタリック部分は未知語）	推測の正誤
N	(No response) 聞こえない。 わかんない。	Is this your <i>commutation</i> -ticket holder?	F F F
D	あれ？ あれ？ - - - わかんねえ。 チーンって言ってたな。 Do you have? Do you have? 何々はいかがですか。違う。わかんない。	Do you have <i>darjeeling</i> ?	F F F F F
S	ピアノ？ でも、ピアノのレッスンがあるんだよねえ。 5時にピアノに行きます。 じゃあ、あとで勉強しましょう。 うーん…15分ぐらいなら。 次のページです。 次のグラフをみてください。 私たちは2番目のプログラムをやっているのよ。 ヘアグラス？ 何？ second paper 2枚かな？	But I have to go to the <i>dentist</i> at 5 p.m. We're on the second <i>paragraph</i> .	F F F F F F F F F F
K	今日の I was yesterday, 今日？ 昨日？ 昨日やってこなかったんだよ。 明日までなんだ。この宿題。 明日テストがある？ ぼくは昨日休んだから。 ありがとうございます 何か お礼を言っているように 聞こえます。 Thanks ありがとう。ありがとうございます。 Thanks ありがとう。とても 嬉しいわ。	I was <i>absent</i> yesterday. Thanks <i>fou</i> your <i>thoughtfulness</i> .	F F F F T T T T T
L	チケット 電車だから holder って何？ これは、あなたのコミュニケーションチケットホルダーですか。 You チケットなんとかって言ったから、あなたのチケット ですかって言っています。 You're ### hand. 手器用だねーとか何とか言われ てんのかな？ You are ### あなたに 差し上げましょう。 ほんとうに You are really hand? You are hand 何だこれ。 You are really 君は本当に凄い。skill? skill? わ かんない。 そういう手を持っているね。	Is this your <i>commutation</i> -ticket holder? You are really <i>skillful</i> with your hands.	F F T T F F F F
P	あなたのために作りました。 I ニッテド for you. あなたのたによ。 I ### 何とか for you. Michiko for you. I ### for you 私は、 すいません。その女の人の。 Excuse me って言ったからちよつとすみません。 失礼ですがつて言われたので他人だなと思いました。	I <i>knitted</i> it for you. Excuse me, <i>Madam</i> .	T T F F T T T
C	みんなで20ページを読みましょう。 20ページを開いて、読んでいきましょう、読んでみます。 20ページを私たちは読みましょう。 私は昨日学校を休んでしまったから。 昨日、学校を休んだからです。 僕は昨日休んだから。 I was absent yesterday. 昨日休んだ。 ダージリンティはありますか？ ダージリンティお願いします。 ダージリン はありますか？ ありますか？ いいのかな？	We are going to practice reading <i>aloud</i> on page 20. I was <i>absent</i> yesterday. Do you have <i>darjeeling</i> ?	T T T T T T T T T T

注) # # # は、聞きとれない英語をしゃべっていることを示す。 - - - は、聞きとれない日本語をしゃべっていることを示す。

被験者（119名）は、未知語（10語）の意味推測過程において、実にさまざまなストラテジーを駆使していることがわかる（表1）。各ストラテジーがどのような割合で活用されているのかを視覚的に比較したものが図1である。図1から推察できることは、未知語の意味を推測する過程では、聞こえてくる英文を Noise として捉え、推測がうまく働かなかった場合（約33.4%）を除けば、おもに Key words（約21.4%）、Phrases（約14.9%）、Complete images（約14.0%）に関する知識を活用しているということである。次に、実際生徒が行った think-aloud の例を取り上げ、各ストラテジーがどのように活用されたのかについて概観する。

表2には、被験者の think-aloud の例をストラテジーごとに提示してある。

Nストラテジーの think-aloud の例としては、応答がないもの、「聞こえない」「わからない」等があげられる。この場合は、未知語は noise として受けとめられているので、未知語の意味を推測する段階までは到達していないことを示す。

Dストラテジーは、未知語とその前後の input の関係を考えているが、未知語の意味推測を働かすまでには至らなかった状態を示している。

Sストラテジーは、音節から意味を推測したり、あるいは、音節の一部から推測を働かせた状態を示す。たとえば、未知語 dentist の意味を推測させる発話 ‘But I have to go to the dentist at 5 p.m.’ を聞かせたとき、被験者の大半が p.m. の音に引きずられて、「ピアノの練習に行く。」と答えている。また、ある者は dentist at の部分を study と聞き間違えて「勉強する」と誤った解釈をしている。未知語 paragraph の意味推測時の発話 ‘We’re on the second paragraph.’ を聞かせたときは、paragraph の音から、さまざまな意味推測（「ページ」「グラフ」「プログラム」「ペアグラス」等）を働かせていたことがわかる。

Kストラテジーは、ある語の意味から連想を働かせた状態を示すものである。たとえば、未知語absent の意味を推測させる発話 ‘I was absent yesterday.’ を聞かせたとき、yesterday という語の意味から absent の意味を推測している被験者が大勢いた。ただし、yesterday を「明日」と勘違いしている生徒も数名おり、その場合、absent の意味推測は誤ったものとなっている。

Lストラテジーは、複数の語を結びつけて連想を働かせた状態を示している。たとえば、未知語 commutation

の意味を推測させる発話 ‘Is this your commutation-ticket holder?’ を聞かせたとき、your と ticket の2語を結びつけて、意味を推測している例が見られた。

Pストラテジーは、句からの連想が働いている状態を示す。たとえば、未知語 knitted の意味を推測させる発話 ‘I knitted it for you.’ は、for you というフレーズの意味から未知語 knitted の意味推測を働かせている被験者が多く見られた。

Cストラテジーは、ほぼ完全に発話を捉え、その知識から未知語の意味を推測していると考えられるものである。たとえば、未知語 darjeeling の意味を推測させる発話 ‘Do you have darjeeling?’ を聞かせたとき、‘Do you have 〜?’ という文のパターンから文全体の意味「ダージリンティはありますか。」の意味を導き出した被験者が多かった。Cストラテジーの他の例としては、‘We are going to 〜.’ ‘I was 〜 yesterday.’ であった。どちらも高校生にはなじみ深い聞き慣れた表現である。

4. 2 問題提起2の検証

全被験者119名の推測レベルの差によって、ストラテジーの使い方に違いがあるか否かを調べるため、未知語の意味推測の正答数（0～10）に応じて、被験者を3つのレベル群に分類した。分類の基準は以下の通りである。

- 上位群:正答数が6以上
- 中位群:正答数が3以上5以下
- 下位群:正答数が0以上2以下

この分類の結果、上位群に15名、中位群に63名、下位群に41名が当てはまった。

表3：レベル別ストラテジー活用状況

レベル	人数	N	D	S	K	L	P	C
上位群	15	6	10	16	31	6	39	42
		4.0	6.7	10.7	20.7	4.0	26.0	28.0
中位群	63	164	38	57	158	12	91	110
		26.0	6.0	9.0	25.1	1.9	14.4	17.5
下位群	41	228	24	27	66	3	47	15
		55.6	5.9	6.6	16.1	0.7	11.5	3.7

下段は%を示す。

表3によると、上位群は全ストラテジーのうち、Key words、Phrases、Complete images の3つのストラテジーをおもに活用していることがわかる。中位群は Noise として処理してしまうことが増え、なんとか推測の手だてをつかむために Key words を頼りに解釈してい

ることがわかる。下位群については、半数以上(55.6%)が Noise としてしか捉えることができず、未知語の意味推測が困難になっていることがわかる。

4.3 問題提起3の検証

未知語の意味推測に有効な戦略として語のかたまり(チャンク)が重要な役割を果たしているのではないかという問題提起3を検証するために、さらに表3で得られたレベル別戦略のうち、各戦略中での正答に結びついた数とその割合を算出した(表4)。

表4によると、上位群、中位群、下位群のレベルの違いにかかわらず、C戦略は100%の正答率を示している。これは、発話をほぼ完全に捉えているため、未知語に遭遇した場合でも、正しく推測できることを示している。また、上位群、中位群においては、P戦略が70%以上有効に働いていることがわかる。これらのことから、未知語の意味を推測する場合には、語のまとまりであるチャンクが有効であると言える。

表4：未知語推測に有効だった戦略

レベル	人数	N	D	S	K	L	P	C
上位群	15	0	0	0	19	3	32	42
		0	0	0	61.3	50.0	82.1	100
中位群	63	0	0	0	41	3	66	110
		0	0	0	25.9	25.0	72.5	100
下位群	41	0	0	0	24	1	14	15
		0	0	0	36.4	33.3	29.8	100

下段は%を示す。

さらに、未知語の種類によって、推測の難易が測定できるかどうかを調査した(表5)。

表5：各未知語の正答数とその割合

未知語	正答数	%
madam	75	63.0
commutation	12	10.0
absent	28	23.5
dentist	8	6.7
aloud	49	41.2
paragraph	2	1.7
darjeeling	58	48.7
thoughtfulness	92	77.3
knitted	49	41.2
skillful	32	26.9

max:119(100%)

表5から、未知語の種類によってだけでは、推測の難易は決められないことがわかる。たとえば、thoughtfulness は音節も多く、被験者にとって聞き慣

れない語であるにもかかわらず、推測率はいちばん高い(77.3%)。thoughtfulness が現われた発話を確認してみると、‘Thanks for your thoughtfulness.’である。この発話に含まれている Thanks for ～. は『お礼(Thanking)』の表現であり、誰にでもなじみのあるチャンクの代表格である。このお礼を表す表現 thanks for から未知語thoughtfulness の意味類推が働いたと言える。次に正答率の高かった madam も Excuse me, ～. といった『話しの口火(Opening)』を示す表現といっしょに使われている。Excuse me も話しの始まりを示す典型的表現であり、次にくる未知語 madam は、誰かに呼びかけている言葉であるとの推測が容易に働く。また、madam という語はカタカナ語としてもよく耳にする言葉であるので、さらに類推しやすかったとも考えられる。逆に paragraph と dentist の2つの未知語については、その意味を適切に類推することが困難であったようだ。この2つの未知語が使われた発話を振り返って見ると、‘We’re on the second paragraph.’ ‘I have to go to the dentist at 5 p.m.’である。Paragraph のほうは、生徒の多くが second と聞いた時点で、2ページと誤った類推を働かせていた。このような未知語は、それひとつを取り上げて意識的に覚えさせるなどの手当てが必要であるかもしれない。dentist も paragraph 同様に、生徒の経験的推測が先行した回答がいくつかみられた。しかし、未知語を含む文としては、少々長すぎた感もある。全体が10語からなる文であったので、他の語の音に引きずられて誤った類推を働かせてしまったようだ。

さらに、未知語だけでは、推測の難易度を測定することができないことを統計的に立証するために、Implicational scaling¹⁾を活用し分析を行った(表6)。

まず、表6の matrix 中にある各被験者の位置から、その回答予測率(coefficient of reproducibility)を算出してみたところ、.822であった。これは、約82%の被験者が各自のレベルに応じた未知語推測を遂行したことを示している。

次に、表6に示された未知語の種類が推測の難易度を決定づけるものでないことを、coefficient of scalability を算出することによって確かめたところ、.315であった²⁾。この結果から、未知語が推測の難易を決定づける唯一の因子でないことが統計的にも明らかになった。このことは、未知語の推測過程で、語彙とそれが現れる文脈を推測の手がかりとする複合的戦略が活用されることが多いことから当然の結果だ

表6 : Implicational scaling

ID	正答数	4.8	1_1	4.5	3.2	5_11	5_13	2.4	1_2	2.8	3_10
109	9	K	P	C	P	P	C	C	P	P	K
107	8	K	C	C	C	P	P	C	L	C	K
78	7	K	P	P	P	C	C	C	L	S	S
38	7	K	C	C	C	P	C	K	C	D	K
119	7	K	C	C	C	P	C	C	S	S	S
72	7	K	C	C	P	P	P	C	S	S	D
91	7	K	C	K	C	D	D	C	P	C	K
3	6	P	C	N	P	P	P	K	L	S	D
4	6	K	P	K	P	P	C	K	S	D	K
23	6	K	C	C	P	P	K	C	D	S	S
93	6	K	P	S	P	K	P	L	P	K	K
17	6	K	C	C	P	P	D	C	P	D	D
51	6	K	P	K	P	P	P	N	N	S	K
92	6	K	C	K	P	S	L	C	L	P	S
73	6	K	C	K	C	C	C	N	N	S	N
94	5	K	K	K	P	N	N	C	D	C	K
71	5	K	C	K	P	C	D	D	D	D	D
96	5	K	C	K	P	P	C	S	L	K	K
31	5	K	P	N	C	C	K	K	L	K	K
75	5	K	P	K	C	N	C	C	N	D	D
29	5	K	P	C	C	P	P	K	K	D	K
26	5	K	D	C	C	N	N	K	C	C	K
21	5	K	P	C	S	C	N	C	K	K	S
105	5	K	P	C	P	N	P	C	L	N	K
2	5	N	P	C	P	P	K	C	K	K	N
41	5	K	P	K	K	P	C	K	N	S	K
108	5	K	N	C	C	N	C	C	N	N	N
40	5	K	P	K	C	P	P	K	S	S	K
11	5	K	P	N	C	C	C	K	N	S	K
65	5	K	K	C	P	C	N	N	N	S	K
101	5	N	C	C	P	S	K	C	S	S	N
15	5	K	P	K	P	P	S	S	P	S	S
64	4	K	C	S	S	C	C	K	D	D	D
62	4	K	N	C	P	C	C	K	D	N	K
48	4	K	P	N	P	C	K	K	N	S	K
76	4	K	N	C	D	D	D	C	K	L	L
50	4	K	P	C	P	C	L	K	N	S	N
79	4	K	C	N	S	S	C	C	S	S	S
55	4	K	P	C	C	N	N	N	N	N	K
42	4	K	C	N	S	P	N	K	P	N	K
97	4	K	P	K	P	S	L	K	P	S	L
118	4	K	N	K	C	P	L	K	P	N	S
117	4	K	N	N	S	L	C	C	N	N	N
5	4	K	N	C	C	P	N	K	N	K	N
112	4	K	C	K	S	C	P	S	N	S	L
111	4	K	N	C	C	P	N	S	S	S	K
103	4	K	K	C	C	P	C	K	S	N	K
86	4	K	P	D	C	N	D	C	N	N	S
98	4	K	P	K	C	N	N	K	P	L	K
28	4	K	C	N	P	C	C	K	K	N	K
22	4	K	C	K	P	N	N	C	S	S	K
27	4	K	C	N	P	P	C	K	K	N	N
20	4	K	N	N	C	C	C	K	N	S	K
89	4	K	P	D	D	P	N	C	S	S	N
61	4	K	P	C	C	P	K	D	N	S	K
83	4	K	P	K	C	N	N	K	D	N	N
24	4	K	C	N	P	P	P	C	S	S	K
54	4	K	P	C	C	P	P	K	K	N	K
102	4	K	P	N	P	N	N	K	P	N	C
53	3	K	P	K	S	N	N	N	N	S	N
7	3	K	N	D	P	P	N	C	N	S	K
19	3	K	C	N	C	S	N	K	N	N	N
9	3	K	C	N	K	P	N	K	S	N	N
34	3	K	P	N	P	C	N	C	N	N	N
39	3	K	C	N	N	P	N	K	K	N	K
43	3	K	P	N	P	P	N	N	N	N	N

ID	正答数	4.8	1_1	4.5	3.2	5_11	5_13	2.4	1_2	2.8	3_10
60	3	K	P	D	N	C	N	N	N	N	N
114	3	K	C	P	P	S	P	K	N	K	K
59	3	K	C	D	D	D	D	C	D	N	D
113	3	N	N	K	C	P	P	K	N	N	K
85	3	K	C	C	P	N	N	N	N	N	N
87	3	K	P	K	N	N	N	N	N	N	N
90	3	K	N	N	C	N	N	N	N	P	N
77	3	K	N	C	D	P	D	N	D	D	N
99	3	K	P	N	P	S	N	N	N	S	N
106	3	K	K	N	C	C	C	K	S	S	K
58	3	K	P	D	P	D	D	K	S	S	N
57	3	K	N	C	N	N	C	N	N	N	N
18	2	N	N	N	P	C	S	K	N	N	N
6	2	K	N	C	K	N	N	K	S	S	N
12	2	K	P	N	K	N	N	P	K	N	N
74	2	N	K	N	C	P	N	N	D	S	N
104	2	D	P	C	P	S	L	P	S	N	S
25	2	K	D	K	S	P	N	K	N	N	S
8	2	K	N	K	S	N	N	N	N	N	N
56	2	K	C	D	P	P	K	K	P	N	P
110	2	K	N	N	C	N	N	K	N	S	K
88	2	N	C	N	C	D	N	K	D	S	D
69	2	K	D	C	N	N	D	N	N	N	D
30	2	K	N	K	K	N	N	K	D	N	S
68	2	K	P	N	N	N	N	K	N	N	N
63	2	K	N	D	C	D	D	K	N	D	D
37	2	N	P	N	P	N	N	C	N	S	K
35	2	K	P	N	P	N	N	K	N	N	N
70	2	K	D	K	D	P	D	K	D	S	K
33	2	K	N	K	P	N	N	N	N	S	N
115	2	K	N	N	P	N	L	K	N	N	N
49	2	K	N	C	P	N	N	K	N	N	N
52	1	N	N	N	P	K	K	N	S	N	N
14	1	N	K	N	P	N	K	S	D	N	N
10	1	K	N	K	K	P	N	K	N	N	N
1	1	N	P	N	D	N	P	P	N	N	S
47	1	K	N	P	K	P	P	K	N	S	N
46	1	N	N	K	C	N	N	N	N	N	N
100	1	K	N	N	P	N	N	K	N	S	N
16	1	N	P	N	S	N	P	K	N	S	N
116	1	N	N	K	P	N	N	K	N	S	N
95	1	N	P	N	P	K	L	K	N	S	K
81	1	N	C	N	N	N	N	N	N	N	N
66	1	N	N	N	P	N	N	C	N	S	N
67	1	N	N	N	N	P	N	N	N	N	N
36	1	N	P	N	P	N	N	N	N	N	N
44	1	N	N	N	P	P	N	K	N	N	K
13	0	N	N	N	P	P	N	K	N	S	N
84	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
80	0	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N
32	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
45	0	N	N	N	P	K	P	K	N	D	N
82	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

(注)

- matrix 上部のIDは、被験者のID番号を表す。
- matrix 上部の数字は、質問の番号と未知語が含まれている文の番号を示す。たとえば、4_8は質問4の第8番目の文に含まれている未知語 thoughtfulness の意味推測の結果を示す。以下、各数字が表している未知語を提示しておく。

4_8: thoughtfulness 1_1: madam 4_5: darjeeling
 3_2: aloud 5_11: knitted 5_13: skillful
 2_4: absent 1_2: commutation 2_8: dentist
 3_10: paragraph

と言える。

4.4 問題提起4の検証

未知語の推測力が内容理解力と関係があるか否かを調べるために、Pearson の相関係数を用い、両者の相関を算出した(表7)。その結果、未知語の意味推測力は内容理解力と正の相関があることが明らかになった。とくに、think-aloud 法で未知語の推測を行う以前の内容理解(1回目)との相関(.392**)よりも、think-aloud 後の内容理解(2回目)との相関(.449**)のほうが高い³⁾。Think-aloud による未知語の推測に要した集中力(意識化)が発話文の内容理解力を高めた要因となったと言える。

表7: Pearson の相関係数

	未知語推測	内容理解1	内容理解2
未知語推測	1	.392**	.449**
内容理解1	.392**	1	
内容理解2	.449**		1

N=119 **P<0.01

4.5 問題提起5の検証

think-aloud 法そのものが、内容理解に影響を及ぼすか否かを統計的に検証するために、T検定⁴⁾を行った(表8)。表8によると、think-aloud 法が内容理解力を増進するものであるとは統計的に裏付けされなかった(t値=-5.224)。

表8: T検定

被験者数	標準偏差	自由度	t値
119	1.21	118	-5.224

しかし、図2と図3を比較した場合、think-aloud を行う前後の内容理解に関する得点分布は明らかに think-aloud 後のほうが良くなっていることがわかる。

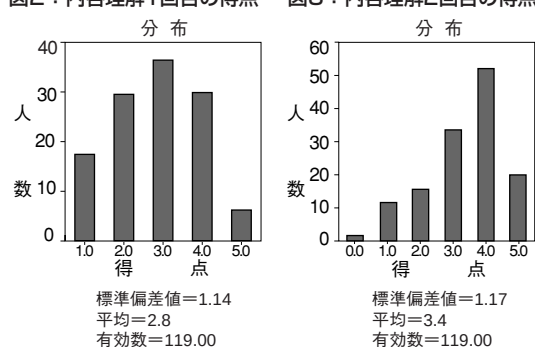


表9と図4は、各被験者の think-aloud 前後の内容理解テストで、どのくらいの得点上昇が見られたかを度

数にしたものである。この結果から、全被験者119名のうち49名(41.2%)については、think-aloud 前後の内容理解テストの得点に変化が見られない。しかし、1点から4点上昇した者も55名(46.2%)に達している。したがって、統計的には think-aloud の有効性は立証されなかったものの、think-aloud が被験者にとって内容理解のなんらかの助けとなったと言えるのではないか。このことは、実験の直後に行ったアンケート調査の結果(表9)からも得点の増進傾向が確認できる。

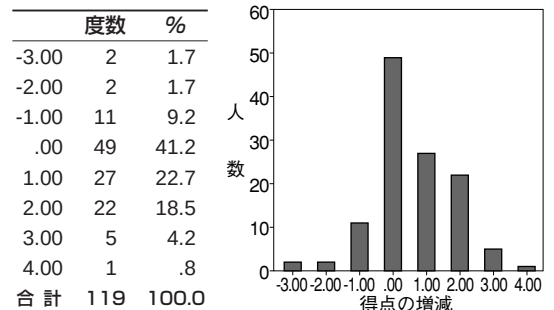


表10によると、think-aloud という方法については、「ためになる」「ややためになる」を合わせると、75名の生徒(63%)が好意的な感想をもったことがわかる。このことは、think-aloud 法が、生徒にリスニングにおける未知語の認知プロセスを意識化させ、内容理解を深める可能性を秘めていることを暗示している。

表10: think-aloud 法についての感想

回答数	A	B	C	D	E
上位群 15	8 53.3	5 33.3	1 6.7	0 0	1 6.7
中位群 63	17 27.0	22 34.9	19 30.2	3 4.8	2 3.2
下位群 41	15 36.6	8 19.5	11 26.8	5 12.2	2 4.9
合計 119	40 33.6	35 29.4	31 26.1	8 6.7	5 4.2

(注) A:ためになる B:ややためになる C:どちらとも言えない D:やや意味がない E:意味がない
下段は%を示す。

5 教育的示唆

本研究では、リスニングにおける未知語の認知過程を think-aloud 法によって調査し、とくに、未知語の意味推測ストラテジーの分析を行った。その結果、未知語の推測には、語のまとまりであるチャンクが重要な役割を果たしていることが明らかになった。本研究結果は、教育現場にいくつかの示唆を与えてくれる。

- 1) リスニングやスピーキングの言語活動に指導の重点がおかれた授業では、生徒に個々の語や文法だけでなく、語のまとまりとしてのチャンクに気づかせることが大切である。チャンクの量を増やすことによって、内容理解が容易になったり、未知語の意味推測にも効果を発揮するものと思われる。
- 2) 頭の中で考えていることを言葉にさせる think-aloud 法は、リスニング過程だけでなく、リーディングやスピーキング過程においても、貴重なデータを提供してくれると考えられる。そこで、英語の授業では、生徒に解答だけを求めるのではなく、「なぜ、そう考えたのか」等の解答に至った理由(過程)に関する発問をできるだけ投げかけてみるのが大切である。そうして得られたデータから、生徒の認知過程を分析し、生徒のレベルに応じた教材作成へのヒントを得ることができるとと思われる。

6 本研究の限界と今後の展望

本研究の限界として、次の2点が挙げられる。

- 1) 本研究では、未知語の意味推測戦略の分類として、Ross (1997) の8段階推測戦略を取り上げ、それに基づく分析を行った。リスニングは非常に複雑な過程であり、戦略の区分については、さらに多角的かつ慎重に扱う必要がある。
- 2) 今回の実験での未知語の定義として、文字を紹介

て理解できる語でも、音声のみの聞き取りでは理解できない語があることから、7種類の中学教科書を調査し、4種類以上の教科書で扱われていない語を未知語と設定した。リスニングにおける未知語の取り扱いについては、さらに検討する必要がある。

今後の展望としては、次の2点が考えられる。

- 1) さまざまなレベルの学習者を対象とし、どのようなチャンクを獲得しているのかを調査する。
- 2) 1) で得られた調査結果に基づき、チャンクに関する学習者コーパスを作成し、語彙指導や教材開発の一助とする。

7 おわりに

教師は生徒に、英語学習における認知過程を意識させ、生徒が適切な戦略を活用できるよう援助することが必要である。とくに、リスニング過程においては、語のまとまりとしてのチャンクに注意を向けさせ、チャンク量の増加を図るような指導が求められる。

最後に、本研究を遂行するにあたり、終始適切なアドバイスをくださった早稲田大学中野美知子先生に心から感謝の意を表したい。また、2度に渡る実験用テープの録音作業に、快く協力してくださった M.C.キッド氏、J.コール氏、D.N.アビラ氏に心からお礼の気持ちを伝えたい。そしてなによりも、このような貴重な研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会に

注

- 1) Implicational scaling とは、調査項目 (items) の困難度を2分法 (yes/no) によって算出する方法をいう。詳しくは Hatch and Lazaraton (1991: 204-216) を参照していただきたい。
- 2) Implicational scalingによって得られた結果を示した表 (implicational table) を活用し、coefficient of reproducibility や coefficient of scalability を求めることができる。前者は matrix 中の位置や順序から被験者の performance を予測するものである。後者は implicational scaling によって得られた特徴が、統計的に有意なものかどうかを測定するものである。計算方法などの詳細は、

Hatch and Lazaraton (1991: 210-212) を参照していただきたい。

- 3) 内容理解 (1回目) と内容理解 (2回目) のテストは同一のものである (3.5 手順の3) を参照)。テスト内容は、資料を参照していただきたい。
- 4) ここでいうT検定は、同一集団内での比較を行うためのものである。具体的には、被験者が think-aloud する前とした後の内容理解テストの結果を比較し、think-aloud の効果 (影響) を調べる方法である。詳しくは Hatch and Lazaraton (1991: 288-290) を参照していただきたい。

参考文献

- * Aijmer, K. (1996). *Conversational Routines in English: Convention and Creativity*. New York: Longman.
- Ano, K. (1998). A study of cognitive processes of listening and speaking in a foreign language. 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第6号, 29-43.
- Carter, R. (1998). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives Second Edition*. New York: Routledge.
- * Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Longman.
- de Bot, K., Paribakht, T. S., and Wesche, M. B. (1997). Toward

- a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition*. 19 (3), 309-329.
- * Ericsson, K.A., and Simon, H.A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*. 87 (3), 215-251.
- * Hakuta, K. (1974). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning*. 24 (2), 287-297.
- Hatch, E., and Lazaraton, A. (1991). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York:

- Newbury House Publishers.
- * House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. *Studies in Language Acquisition*. 18 (2), 225-252.
 - * Howarth, P. (1998). Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics*. 19 (1), 24-44.
 - Lawson, M.J., and Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*. 46 (1), 101-135.
 - * Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
 - * Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. London: Language Teaching Publications.
 - Nakano, M. (1998). An illustration: think - aloud protocols in speaking and reading. In symposium on collecting and using data in discourse and pragmatic related research., JACET第37回全国大会研究発表, 9月. 岡山: 就実女子大学.
 - Nation, P., and Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. In Carter, R., and McCarthy, M. (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*. 97-110. Longman: Longman.
 - Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. In Carter, R., and McCarthy, M. (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*. 62-82. Longman: Longman.
 - * Nattinger, J., and DeCarrico, J. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
 - * * 日本放送協会編. 1998. 『英会話入門』4月号, 20 - 21. 東京: 日本放送出版協会.

- * 日本放送協会編. 1998. 『英会話入門』6月号, 14-15. 東京: 日本放送出版協会.
- O'Malley, J.M., and Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Pawley, A., and Syder, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In Richards, J.C., and Schmidt, R.W. (eds.), *Language and Communication*. 191 - 226. London: Longman.
- * Ross, S. (1997). An introspective analysis of listener inferencing on a second language listening task. In Kasper, G., and Kellerman, E. (eds.), *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. 216-237. New York: Longman.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. New York: Longman.
- * Tateoka, Y. (1998). Strategies of the reading process: Comparison of questionnaire results and protocol data results. 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第6号, 163-174.
- * 上原重一. (1997). 『英語学習・やっぱり・Words?』『新英語教育』9月号, 8-11. 東京: 三友社出版.
- 米山朝二. (1999). 『語彙的アプローチの新しい方向性』『英語教育』4月号, 89. 東京: 大修館書店.
- 財団法人中央教育研究所. (1997). 『研究報告No.51 平成9年度版中学校英語教科書における語彙調査』東京: 中央教育研究所.
- 全国英語教育研究団体連合会編. (1988). 『全英連新高校基本英単語活用集』東京: 研究社出版.

資料：本実験材料

問1. あなたは電車に乗っています。あなたの近くにいた二人の男女が次のような会話をしています。男性は女性にとってどのような関係の人でしょうか。

A: Excuse me, madam. Is this your commutation-ticket holder?

B: Oh, yes! It's mine. Where did you find it?

A: It was on the floor.

B: Thank you very much.

A: You're welcome.

- a. He is a stranger.
- b. He is her father.
- c. He is her friend. (The answer is a.)

問2. 放課後の教室です。二人はこの会話の後、何をしたいと思いますか。

A: Hi, Taro. What are you doing?

B: I'm doing my homework. I was absent yesterday. So, it is very difficult. Will you help me?

A: O.K. But I have to go to the dentist at 5 p.m. I only have ten minutes, OK?

B: Yes, of course.

- a. They are going to the dentist.
- b. They are talking.
- c. They are studying. (The answer is c.)

問3. 英語の授業中です。先生の指示に対するたかし君の反応で正しいものはどれでしょう。

Teacher: First of all, we are going to practice reading aloud on page 20. Akiko, you begin.

Akiko: "Once there was a boy...." (pause)

Teacher: Very good. Next, Takashi, would you continue?

Takashi: Oh, I'm sorry. I lost my place.

Teacher: Oh, no. Look at page 20. We're on the second

paragraph.

Takashi: I see.

- a. Takashi didn't know what he should read aloud.
- b. Takashi was good at reading aloud.
- c. Takashi read aloud very well. (The answer is a.)

問4. 女性二人の会話です。この会話はどこで話されているのでしょうか。

A: Would you like something to drink?

B: Well, I'd like to have tea.

A: O.K. Ah, what kind of tea do you want?

B: Do you have darjeeling?

A: Sure. I'll make it for you.

B: Thanks for your thoughtfulness.

A: Oh, it's my pleasure.

- a. They are at a restaurant.
- b. They are at one woman's house.
- c. They are on an airplane. (The answer is b.)

問5. 電話での会話です。女性が男性に贈ったものは何だったと想像できますか。

A: Hello?

B: Hello, this is Kazuya. May I speak to Michiko, please?

A: This is she. Hi, Kazuya.

B: Ah, thank you for sending me a birthday present. I like it very much.

A: I am glad you like it.

B: Did you make it?

A: Of course. I knitted it for you.

B: Wow. You are really skillful with your hands.

- a. It may be a sweater.
- b. It may be a birthday card.
- c. It may be a camera. (The answer is a.)

(注) 下線の引かれた語は未知語を指す。問1は、『英会話入門』4月号、問3は『英会話入門』6月号を参考とした。

中学生同士のペア活動における *Input, Output, Interaction* の分析

埼玉県／蓮田市立黒浜中学校 教諭 山戸田 孝則

1 はじめに

近年、ペア活動は、日本の中学校、高校の英語の授業でも広く用いられている。おもな理由は、海外のL2（第2言語・外国語）修得理論からの裏付けと、1学級当たりの人数の多い日本の公立学校の現状からの必要性の2点であろう。しかしながら、その有効性に関して議論されるようになってきている。「生徒同士でどの程度英語でコミュニケーションが図られているのか」、「単なるおしゃべりになっていないか」といった声も教師間では聞かれる。さらに、中学生同士のペア活動を詳しく分析した研究はまだ不足している。よって、生徒同士の会話をALTやJTEと生徒との会話と比較したり、習熟度の同じペアの会話と習熟度の異なるペアの会話を比べて検討することには、意義があると考えられる。

2 先行研究の概観

2.1 *Input, Output, Interaction*と言語習得

Krashen (1985) では、理解可能なinputが言語習得につながるとされている。それに対してLongは、interactionの修正の特徴がinputを理解可能にするために中心的な役割をもち、最終的には言語習得に役立つとしている。Long (1985:378) では、input, interaction, 言語習得の関係を探るために、次のように3つの段階が示されている。

Step 1 : Show (a) that linguistic / conversational adjustments promote (b) comprehension of input.

Step 2 : Show that (b) comprehensible input promotes (c) acquisition.

Step 3 : Deduce that (a) linguistic / conversational adjustments promote (c) acquisition.

Step 1, とくに interaction の修正の特徴が input に及ぼす肯定的な影響については、多くの研究者によって支持されている (e.g., Pica et al. 1987; Ellis et al. 1994)。Pica et al. (1987) では、interaction を伴わない、あらかじめ修正された input を与えられた学習者のグループよりも、無修正の input を英語母語話者との interaction によって修正することを許可されたグループのほうが、理解度テストの得点が高かったことと、interaction の修正の特徴によって引き起こされた反復が理解力を促進させたことの2点が報告された。Ellis et al. (1994) では、interaction を伴った input は、学習者の理解力だけでなく、語彙習得まで向上させたと報告された。しかしながら、Aston (1986) は trouble shooting の発生頻度が多過ぎると、学習者のフラストレーションの原因となり、語学学習にはマイナスになるとしている。Step 2 に関して Ellis (1994: 279) は、数多くの批判を踏まえた上で、input 仮説を以下のように修正すべきであると論じている。

Comprehensible input can facilitate acquisition but the relationship between input and comprehension is not a necessary condition of acquisition, and the relationship between linguistic / conversational adjustments and acquisition does not guarantee that acquisition will take place.

interaction の修正の特徴の output に及ぼす影響については、corrections による直接的な feedback, あるいは confirmation checks, clarification requests,

comprehension checks による間接的な feedback 両方の重要性が強調されている。Schachter (1986) は、feedback がメタ言語的な情報を与えることがその重要性の原因になっていると述べている。Swain (1985) は、十分な言語習得がなされるためには、理解可能な input だけでは不十分で、学習者は、理解可能な output をする機会を与えられる必要があるとした。つまり、学習者が母語話者と同様のレベルの文法的能力を発達させるためには、適切・正確な output を産出するようにpushされる必要があると論じている。feedback と学習者の output の正確さの関係に関しては、Pica et al. (1989) は、英語母語話者が学習者に与える feedback signal の性質がもっとも強い影響力をもつということを示した。Nobuyoshi and Ellis (1993) は、output を理解可能なものにさせるような一押しが、学習者によっては長期的な影響を及ぼすこともあるということを示唆した。Pica (1994) は、1990年代初頭までの interaction に関する研究を概観し、negotiation が output に及ぼす効果として、「修正された output の産出を促すことにより、第2言語の学習条件・過程・成果を向上させる」ことを挙げ、またその限界として、「文法形態素の習得や正確な形態統語構造の産出はむずかしい」ことを指摘した。

2.2 学習者同士の小集団活動の有効性

多くの研究において、学習者同士の小集団活動の有効性が論じられている (e.g., Varonis & Gass 1985; Doughty & Pica 1986; Porter 1986; Rulon & MacCreary 1986; Schinke-Llano & Vicars 1993; Ellis et al. 1994)。情緒面においては、Schinke-Llano & Vicars (1993) が、小集団活動がL2学習においての学習に対する不安を減少させると報告した。意味の交渉に関しては以下のような結果が示されている。Varonis & Gass (1985) では、英語母語話者同士のペア、英語母語話者—学習者のペアと比べ、学習者同士の対話において意味の交渉がもっとも多くなされたと報告された。Rulon & McCreary (1986) では、学習者同士である小集団活動において、教師主導型の授業つまり英語母語話者—学習者よりも、内容に関しての confirmation checks が多かったことが学習者の内容理解向上につながったと報告された。学習者同士では、たがいの背景 (母語・習熟度) の大きいペアほど、交渉の量が増大した (Varonis & Gass 1985)。Ellis et al. (1994) では、学習者同士

の interaction が内容理解だけでなく、語彙習得に有効に働くことが検証された。Porter (1986) では、学習者同士がおたがいのエラーを反復した割合は3%にすぎず、上級者の与える input は、発話の速度・量において、中級者のものと有意差がみられたが、発話の質 (monitor, repair, prompt) においては有意差はなかった。発話量は、上級者とペアを組んだほうが、中級者と組むよりも input, output の両面で多かったが、repair の使用頻度は、中級者と組んだほうが多くなった。さらに、Porter (1986) では、学習者同士がおたがいのエラーの訂正を間違った割合はわずか0.3%にすぎず、学習者同士でなされた prompt の量は、学習者が母語話者に与えた prompt の量の5倍に及んだと報告された。Pica et al. (1996) では、次の2点が明らかにされた。(1) 学習者の生み出す修正された input, output は限られており、単純な形ではあるが、feedbackを提供することができる。(2) L2学習に重要とされる完全な形の negotiation が、学習者同士の interaction から生み出されることは少ないが、学習者はたがいに学習する中で、形態統語的に修正されたL2の発話を提供することができる。そのような発話の量は少ないが、質的には、feedback の面で良好なデータを表出した。例外的に、Pica & Doughty (1985a) では、教師主導型の授業のほうが小集団活動よりも self-repetition, other-repetition の量が多かったと報告された。これらの結果から学習者同士の interaction は、L2学習を促進させることができるといえるだろう。

山戸田 (1998a, 1998b) は、以上の先行研究の結果をふまえ、ALT, JTE, 中学生の使用する interaction の修正の特徴の量的かつ質的分析を行った。目的は次の2点について明らかにすることであった。(1) ALT, JTE, 中学生は、interaction を保持したり、活発にさせるためにどのような interaction の修正の特徴を用いているのか。(2) タスクの違いによって、使用される interaction の修正の特徴に違いが生じるのか。

以下にその研究を概観してみる。1997年6月から7月にかけて、埼玉県内の中学校のALT 10人、JTE 10人、3年生 40人を対象として実験を行った。タスクは、2種類の実施した。Task 1 は、微妙に異なる絵の内容をたがいに相手に伝える活動で、EVERYDAY ENGLISH COURSE BOOK 2, 3 (上田明子編, 1992, 1997) の3組の Picture Description の絵を使用し、たがいの絵を見せないようにして行うようにと、指

示に修正を加えた。Task 2は遠藤(1992)を基にし、9つの話題(Sport, Movie, Yesterday等)からいくつかを選んで自由会話をを行うように指示した。両タスクをALT, JTE, 生徒がそれぞれ3人の生徒と行った対話を録音し、筆写した。実際の統計分析に用いたトランスクリプトの量は252ページであった。

実験の結果得られたデータの分析に先だって、先行研究(Long 1980; Gaies 1983; Pica & Doughty 1985a; 平野1994)と予備実験の結果を検討し、次にあげる8つの interaction の修正の特徴の分類を設定した。

- ① self-expansion (自分の発話の拡張)
- ② self-repetition (自分の発話の反復)
- ③ other-expansion (相手の発話の拡張)
- ④ other repetition (相手の発話の反復)
- ⑤ confirmation by repetition (反復による確認)
- ⑥ confirmation by paraphrase
(言い換えによる確認)
- ⑦ clarification request (明瞭化の要求)
- ⑧ comprehension check (理解チェック)

おもな結果は、下記の通りだった。

(1) 生徒同士の対話において有効な interaction の修正の特徴

- 生徒同士の対話で使用された修正の種類や量は教師との対話に比べて少なかったが、中学生同士のペア活動にも、意味の交渉を促進させる可能性がみられた。
- self-repetition の量では、生徒同士のペアは、教師—生徒ペアと有意な差は見られなかった。さらに、生徒は他の生徒と会話したときに、教師との対話に比べて有意に多くの other-expansion を使い、JTE と組んだときに比較して有意に多くの self-expansion と self-repetition を使用した。その典型的なものが、以下の対話である。

対話例1

- S1 : I'll talk about...fashion.
S2 : **Fashion.** (other-repetition)
S1 : **Fashion.** Um..how do you think..um..about fashion? (self-repetition)
S2 : [whispers] **What do you think about...**
(other-expansion)
what do you think about. (self-repetition)

S1 : **What do you think..about fashion?**
(other-repetition)

S2 : Um..I like..fashion. [laughs]

S1 : How fashion? **How fashion?** (self-repetition)
What fashion do you like? (self-expansion)

S2 : I like..American style.

S1 : **American style?** Oh, yes. I think..
(confirmation by repetition)
American style is..jeans..and..other..

S2 : **Big T shirts..and big..pants..maybe..it is**
(other-expansion)
sports style...**sporty style** (self-expansion)

S1 : Yes. I like it, too. Um..how many big shirts do you have? [laughs]

S2 : I don't know. Maybe..**maybe** about..five,
(self-repetition)

(2) 生徒同士の対話にとくに不足していた interaction の修正の特徴

- other-repetition, Task 2 における confirmation by repetition, confirmation by paraphrase, comprehension check が不足していた。とくに、confirmation by paraphrase, comprehension check は、生徒の用いた頻度はどのタイプのペアにおいても、非常に少なかった。
- 頻度は少なかったが、対話例2に見られるように、生徒同士の会話の中でも、自分の詳しい話題について話すときには、comprehension checks が使われていた。

対話例2

- S3 : *Yellow Submarine.* OK. Oh..I like.. I like..*Hey Jude! Hey Jude.* Ah, OK. Oh..*Let It Be,* and..*Ob-la-di, Ob-la-da.* Oh. do. **do you know Ob-la-di, Ob-la-da?**
S4 : Yes.

(3) ALTとの対話の中で生徒が多用了 interaction の修正の特徴

- other-repetition, confirmation by repetition, clarification request が有意に多かった。対話例3にあるように、生徒はこれらの修正の特徴を用いて、母語話者であるALTの英語をなんとか聞き取り対話を継続させようとした。

対話例3

ALT: In my picture....uh...before lunch...old lady
is... washing the dishes...

S: Oh! Oh, **pardon me? Pardon me?**
(clarification request)

ALT: The lady is washing...the dishes.

S: **Dishes? Old woman?**
(confirmation by repetition / paraphrase)

ALT: Old woman. Yes...cleaning.

S: **Cleaning? Huh?** (confirmation by repetition)

ALT: Old woman. (clarification request)

S: Uh, **old woman? Uh, old woman!** I'm sorry!
(confirmation by repetition)

ALT: Uh, old woman...old woman... is...sitting
down... and listening to the radio.

S: Oh, **listen to the radio!** OK. (other-repetition)

3 研究の目的と課題

本研究の目的は、日本人中学生同士のペア活動の有効性と課題を探ることである。具体的には、以下の3点を明らかにすることである。すなわち、1) 生徒同士のペア活動はALT—生徒、JTE—生徒の対話と比較して、input, output, interaction の場として量的、質的にどの程度有効なのか、2) 生徒の習熟度が input, output, interaction にどんな影響を及ぼすのか、3) タスクの違いが input, output, interaction にどんな影響を及ぼすのかという3点である。課題は、1) 生徒同士の会話とALTやJTEと生徒との会話におけるinput, output, interactionの修正の比較、2) 上位生徒、下位生徒のそれぞれが習熟度の同じ対話相手に対して与える input, output, interaction の修正の比較と、習熟度の異なる対話相手に対して与える input, output, interaction の修正の比較、3) タスク1とタスク2における input, output, interaction の修正の比較の3つである。

4 実験

4.1 実験Ⅰ¹⁾

4.1.1 被験者

埼玉県内の中学校のALT, JTE, 3年生各8名。

4.1.2 タスク

上記の筆者の前研究(1998)に準じる。

4.1.3 実施時期

タスクの練習を1996年6月上旬、本実験を7月中にそれぞれ行った。

4.1.4 手順

上記の筆者の前研究(1998)に準じる。

4.1.5 分析方法

上記の会話を筆写したものを以下のような input, output の項目にカテゴリー化し、それぞれの頻度を計量し、分散分析あるいは χ^2 (カイ二乗)検定を行った。
①turn の数²⁾ ②語数 ③c-unit の数³⁾ ④turn ごとの語数 ⑤c-unit ごとの語数

なお、interaction の側面からのデータおよび分析は以下の6項目を使用した。①self-expansion, ②self-repetition, ③other-expansion, ④other repetition, ⑤confirmation by repetition, ⑥confirmation by paraphrase, ⑦clarification request, ⑧comprehension check

4.2 実験Ⅱ

4.2.1 被験者

埼玉県内の中学校3年生25名。まず、スピーキングの習熟度を測定するために、被験者にALTとの1対1の面接形式でのテストを実施した。その後、2名のALTの評価者が面接テストのビデオを見て、被験者を上位11名、下位14名に分けた。また、参考資料として各被験者の前学年時の指導要録評定、本実験実施日現在の英検の最新の取得級、対話相手との親密度を調査した。指導要録の5段階評定は5が4名、4が8名、3が10名、2が3名であった。英検の取得級は3級が10名、4級と5級が各4名であった。対話相手との親密度は、3段階(◎たがいによく話す○話したことがある△話したことがない)で調べた。 χ^2 検定の結果、上位生徒同士、下位生徒同士、上位—下位生徒の3つのタイプのペアの組み合わせにおいて、親密度の度数の偏りは有意でなかった($\chi^2(1)=2.092$, n.s.)。

4.2.2 スピーキング能力の習熟度の設定

ACTFL-ALC Press (1996) のRater Guidelinesを参考に、日本人中学3年生レベルの英語のスピーキング能力の上位、下位を次のように定めた。すなわち、この場合の「上位生徒」とは、「与えられた時間の半分以上を、自分自身と身近な話題について効果

的に話す能力を持った生徒」であり、「下位生徒」とは、「自分自身と身近な話題について効果的に話す能力をもっていない生徒」とした。

4.2.3 スピーキング・テスト

上記のような能力を測るためにもっとも適した方法を、Weir (1990) によるスピーキング・テストの分類を参考に、妥当性・信頼性・実用性の3つの面から検討した。◎は長所、▲は短所を表す。

(1) Oral Presentation (事前に聞いた話題について話す)

- ◎ 自分に關した特定の話題について1分間で話させることで、被験者の話す力がだいたいわかる。
- ▲ 学習者が事前にトピックをよく知っている場合、内容を暗記してテストに臨む可能性がある。

(2) Free Interview (構成や進行方法が決まられていない)

- ◎ 額面・内容妥当性が高い。
- ◎ 議題の決まっていない実生活のインフォーマルな会話により近い。
- ▲ インタビューで使われる言葉が決まられていないので、そのとき、そのときによってパフォーマンスにばらつきがみられがちである。

(3) Description of a Single Picture

(1枚の絵に関する質疑応答)

- ◎ 絵の内容について被験者にコメントをさせることもできる。
- ▲ 異なった絵が用いられれば、公平さの問題が出てくる。

長編著 (1997) は、上の3つのスピーキング・テストの長所を兼ね備えるものである。本研究では、これを被験者の実態に合わせ若干の修正を加えて使用した。これはALTと1対1で行うスピーキング・テストで、方法については、次の通りである。

- (1) テストの1週間前に被験者に予告し、写真を用意させた。
- (2) 被験者はALTに向かって自分の持ってきた写真について英語で説明した。ALTは被験者が説明している間はよい聞き手になるよう心がけ、被験者の説明が途切れた段階でどんどん質問した。被験者は説明の中身を事前に家で練習することはできるが、本番でどういう質問がきて、

話がどう展開するかは予想ができない。時間は被験者1人につき2分間確保した。

- (3) 面接を担当したALTには、被験者に極力話させるというねらいから、英検面接委員対象の「Interviewerとしての留意点」に配慮してスピーキング・テストを行うように依頼した。

4.2.4 評価方法

評価基準として以下の5つを設けた。

- (1) 発話のテキストの型
- (2) 理解度
- (3) コミュニケーションへの積極性
- (4) 文法的正確さ
- (5) 流暢さ

スピーキング・テストを録画したビデオ・テープを再生し、2人の評価者で評価を行い、表1の結果を得た。評価者1、評価者2ともに23歳のオーストラリア女性のALTであった。このテストでの評価者間の信頼性は.94であった。

4.2.5 タスク

実験Ⅰに準じる。

4.2.6 実施時期

スピーキング・テストが1998年6月中に実施され、タスクの練習が7月上旬、本実験が7月中旬にそれぞれ行われた。

4.2.7 手順

実験Ⅰと同じ条件で上記被験者を対象に実験が行われ、2つのタスクを用いた上位同士10ペア、上位・下位14ペア、下位同士12ペアの対話が録音された。同時に参考データとして、米国人高校生1名が上位生徒2名、下位生徒1名と組んだ対話と、英語母語話者同士(アメリカ人留学生とオーストラリア人のALT)の1ペアの対話も録音された。総録音時間は6時間40分だった。

4.2.8 分析方法

上記の会話を筆写したものを以下の項目にカテゴリー化し、それぞれの頻度を計量し、分散分析あるいは χ^2 検定を行った。

(1) Input, Output

- ① turn ② 語数 ③ c-unit ④ turnごとの語数
- ⑤ c-unit ごとの語数

(2) Interaction

- ①self-expansion ②self-repetition
③other-expansion ④other-repetition
⑤confirmation check⁴⁾ ⑥clarification request
⑦comprehension check

表1 スピーキング・テストの結果

被験者	評価者1	評価者2	合計点	評価	要録	英検級
1	11	11	22	H	4	3級
2	13	13	26	H	5	3級
3	5	5	10	L	2	
4	5	5	10	L	4	
5	14	15	29	H	3	3級
6	15	15	30	H	5	3級
7	10	10	20	H	5	3級
8	10	7	17	L	3	
9	10	10	20	H	5	3級
10	11	10	21	H	4	3級
11	7	6	13	L	3	
12	10	10	20	H	4	3級
13	5	6	11	L	4	
14	7	7	14	L	3	4級
15	6	5	11	L	3	4級
16	7	6	13	L	3	5級
17	7	7	14	L	3	5級
18	5	6	11	L	3	5級
19	6	6	12	L	3	5級
20	13	10	23	H	4	3級
21	5	5	10	L	3	4級
22	10	10	20	H	4	3級
23	6	6	12	L	2	
24	15	14	29	H	4	4級

5 結果と考察

実験Ⅰと実験Ⅱのinput, interactionの分散結果をまとめたものを表2に示す。

5.1 生徒同士のペア活動の有効性と課題

実験Ⅰから、ALT—生徒、JTE—生徒のペアとの比較の中で、生徒—生徒のペアの有効性と課題が次のように明らかになった。

5.1.1 Inputとして

生徒が対話相手の生徒に与えたinputの量は、ALTあるいはJTEに比べ、すべての項目において有意に少なかった。英語教師と中学生の発話を比べれば当然の結果と言える。また、生徒同士の会話の中では

日本語の使用が目立った。被験者が用いた日本語をピックアップし、平易な英語に直したものを機能別に表2に示す。

表2 実験Ⅰ・実験Ⅱの結果の要約 (Input)

項 目	実験Ⅰ (話者)	実験Ⅱ (話者)
turns	ALT=JTE, ALT>S*,JTE=S Task2>Task1**	H>L+ Task2>Task1*
words	ALT=JTE>S** Task1=Task2	H>L**
c-units	ALT=JTE>S** **Task2>Task1	H>L**
words/turn	ALT=JTE>S* Task1>2**	H>L* Task1>2*
words/c-unit	Task1>2*	H>L**Task1>2**
self-expansions	Diad X Task+	H=L
self-repetitions	AS=JS=SS	different proficiency+
other-expan.	AS=JS>SS** Task2>Task1*	H=L
other-repe.	AS=JS>SS** Task2>Task1*	H=L
con. checks	AS/JS>SS**	H=L
cla. requests	AS>JS/SS**	H>L*
com. checks	AS=JS>SS**	none
total IMs	AS=JS>SS**	H>L**
distinctive IMs	self-repetition in SS**	OR by L, confirmation c. by H*

※S:生徒 H:上位生徒 L:下位生徒
AS:ALT-生徒ペア JS:JTE-生徒ペア SS:生徒同士
**p<.01 *p<.05 +<.10 =有意差なし X:交互作用

表3 生徒同士の会話の中で不足していた英語表現

No.	言語機能	英語表現
1	話者の交替や確認	(Now) it's your turn. My turn? How about you? Go ahead.
2	話題についての提案や相談	Let's talk about... What shall we talk about? Any topic is OK. Shall we change the topic?
3	つなぎの言葉	Well.. Let me see...
4	自分の発話の訂正	No. I made a mistake. Nothing.
5	自分の発話の確認	Am I right? Don't you think so?
6	相手の理解の確認	Do you understand? Do you know...?
7	終わりを示す	That's all.
8	関心を示す	I see. I understand. Really? No kidding!
9	同意する	(That's / You're) right. Me, too. Me, either. Yes, of course.
10	答えられないとき	I don't know. I have no idea. I'm not sure. I forgot.
11	明瞭化の要求	Pardon? Sorry? What? Will you say it again? Once again, please.
12	詳細を尋ねる	What kind? Why?
13	援助の要求	What is... in English? I don't know what is the English word for it.
14	英語の使用を促す	Speak English. No Japanese.
15	その他	

5. 1. 2 Outputとして

実験Ⅰと実験Ⅱのoutput, interactionの分散結果をまとめたものを表4に示す。生徒が他の生徒を対話相手にしたときのoutputの量は、対話相手がALTあるいはJTEだったときと比べ、ほとんどの項目において統計的な差は見られなかった。被験者はまだ初級英語学習者であるので、英語で自分の言いたいことを表現するのが精一杯で、対話相手によって自分の発話を調整することはむずかしいと考えられる。

また、turnごとの語数では、Task1における生徒の発話のturnごとの語数は、教師よりも他の生徒を対話相手にしたほうが、有意に多かったことが明らかになった。表5は、対話相手ごとの生徒の発話の平均と標準偏差である。表6は分散分析の結果であるが、これによると、対話相手×タスクの交互作用が有意傾向であった(F=3.21, p<.10)。タスクごとの水準誤差項を用いての対話相手の単純主効果を検定した結果(表7)、Task1では対話相手の単純主効果が有意であった(F=4.80, p<.05)。

以上のことから、生徒同士の対話は、inputを得る場としては不十分だが、outputの活動を行う場としては十分に有効であるとは言えないだろうか。

表4 実験Ⅰ・実験Ⅱの結果の要約 (Output)

項 目	実験Ⅰ (対話相手)	実験Ⅱ (対話相手)
turns	ALT>S+, ALT=JTE, JTE=S Task 2>Task 1**	H>L+ Task 2>Task 1*
words	ALT=JTE=S Task 2>Task 1*	H=L
c-units	Interlocutor X Task+	H=L
words / turn	Interlocutor X Task+	H=L Task 1>Task 2*
words / c-unit	ALT=JTE=S Task 1>Task 2**	H=L Task 1>Task 2**
self-expansions	ALT=S>JTE**	H=L
self-repetitions	S>JTE+ task 1>task 2*	different proficiency*
other-expan.	S>ALT/JTE**	H=L
other-repe.	ALT>JTE**=S	H=L
con. checks	ALT>JTE/S+	H=L
cla. requests	ALT>JTE/S**	H>L*
com. checks	ALT=JTE=S	none
total IMs	ALT>JTE/S**	

※S：生徒 H：上位生徒 L：下位生徒
AS：ALT-生徒ペア JS：JTE-生徒ペア SS：生徒同士
**p<.01 *p<.05 +<.10 =有意差なし X：交互作用

5. 2 習熟度が及ぼす影響

実験Ⅱの分析から、上位生徒・下位生徒の話者から

与えられた input の量の比較と、上位生徒・下位生徒の対話相手に与えられた output の量の比較がされた。

5. 2. 1 Input に及ぼす影響

すべての項目において、上位生徒の与えた input の量は、下位生徒よりも有意に多かった。スピーキング・テストで上位と判定された生徒のほうが、下位と判定された生徒よりも発話量の多いことはうなずける。下位生徒同士の会話ではとくにTask2において、対話例4にみられるように、語彙の不足から、1つ1つの話題が深まっていかに、次々と話題を替えている対話が多く見られた。

また、切り出し表現などの話しの方向付けをする表現も指導する必要があると考えられる。

対話例4

S1：I play tennis. I like play tennis.
S2：Ah, mmm. I like play volleyball. *hontokasira?*
Uh, what are you doing yesterday?
S1：I play tennis.
S2：Oh!
-S1: Club.
S2：eto, I go to super market. Woo! Do you like movies?
S1：Yes.
S2：Oh!
S1：I like Titanic!
S2：Ah, me, too. Me, too. [laugh together]

表5：対話相手と生徒の発話のturnごとの語数の平均、標準偏差

相手	Task	被験者数	平均	標準偏差
ALT	1	8	5.50	1.50
ALT	2	8	4.50	1.50
JTE	1	8	5.50	1.41
JTE	2	8	5.13	1.45
生徒	1	8	7.88	2.42
生徒	2	8	5.38	1.93

表6：分散分析の結果

要 因	平方	自由度	平均平方	F
被験者内	55.8125	7	7.97	
対話相手	23.7917	2	11.90	3.21+
残 差	51.8750	14	3.71	
T a s k	20.02	1	20.02	8.17*
残 差	17.15	7	2.45	
交互作用	9.54	2	4.77	3.21+
残 差	20.79	14	1.49	
全 体	198.98	47		

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

表7：交互作用の分析

	A1:ALT	A2:JTE	A3:生徒	B1:Task1	B2:Task2
	平方	自由度	平均平方		
A at B1:	30.08	2	15.04	4.80*	
A at B1の個人差:	43.92	14	3.14		
A at B2:	3.25	2	1.63	0.79 ns	
A at B2の個人差:	28.75	14	2.05		
B at A1:	4.00	1	4.00	2.00 ns	
B at A1の個人差:	14.00	7	2.00		
B at A2:	0.56	1	0.56	0.40 ns	
B at A2の個人差:	9.94	7	1.42		
B at A3:	25.00	1	25.00	12.50**	
B at A3の個人差:	14.00	7	2.00		

表8：LSD（最小有意差）法による多重比較

A at B1 Level	A1 = A2 n.s.
(MSe = 3.14, *p<.05)	A1 < A3 *
(LSD = 1.90)	A2 < A3 *

5.2.2 Output に及ぼす影響

turn の数を除き、すべての項目において対話相手を上位生徒にしたときと、下位生徒にしたときの統計的な差はみられなかった。output の量という点から考えれば、対話相手の習熟度はそれほど問題にはならないのかもしれない。

5.2.3 Interaction に及ぼす影響

self-repetition の量は、習熟度が異なる対話相手のときに有意に多かった。clarification request およびinteraction の修正の総使用量は、上位生徒の話者が有意に多かった。また、表9と表10にみられるように、clarification request は、対話相手が上位生徒のときに有意に多く用いられた ($\chi^2(1) = 5.022$, $p = .05$)。

表9：上位・下位生徒の対話で使用されたclarification request の頻度

H→H	H→L
16	11
19.37	7.63
L→H	L→L
17	2
13.63	5.37

H:上位生徒 L:下位生徒 *p<.05

表10：表9の調整された残差

H→H	H→L
-2.241	2.241
*	*
L→H	L→L
2.241	-2.241

質的な面を考えると、とくに下位生徒の用いていた clarification request は、“Eh?”、“Mmm?”、“Uh?”

等の発話が目立ったので、入門期から“Pardon?”、“Excuse me?”のように目上の人にも使える表現が指導されるべきであろう。

上位・下位生徒が用いた interaction の修正の特徴を比べてみると(表11, 表12), 上位生徒はconfirmation check を、下位生徒は other-repetition をそれぞれ相対的に多く使用していたことが明らかになった ($\chi^2(5) = 12.644$, $p = .05$ phi = .122)。これら2つの修正の特徴とも、「相手の発話を繰り返すことによってその意味を確認するもの」であり、イントネーションが上昇調になるか、下降調になるかという点以外は同じものである。したがって、other-repetition を使うことができれば、confirmation check を使用することはむずかしくないとと言える。実験Ⅱのネイティブ・スピーカー同士の会話においても、対話例5にみられるように、ごく自然に相手の発話の繰り返しは行われている。other-repetitionは、コミュニケーションを円滑にする手軽な道具として、早い時期から指導されるべきだと言える。

表11：上位・下位生徒の用いたinteractionの修正の特徴

	上位	下位	上位	下位	上位	下位
上位	76	236	20	102	90	27
生徒	72.35	228.67	20.67	119.50	80.10	29.71
下位	36	118	12	83	34	19
生徒	39.65	125.33	11.33	65.50	43.90	16.29

表12：表11の調整された残差

	ns	ns	ns	-3.04**	2.01*	-0.86 ns
下位	-0.77	-1.07	0.25	3.04	-2.01	0.86

対話例5

留学生：Uh what sports do you play?

ALT：I uh I don't play team sports. I used to go swimming a lot.

留学生：Swimming. Oh, that's a sport.

ALT：At the beach. That's a sport.

留学生：At the beach?

ALT：At the beach.

5.3 タスクが及ぼす影響

5.3.1 Input, Output に及ぼす影響

実験Ⅰと実験Ⅱ、さらに話者と対話相手を通して、次の結果が得られた。すなわち、話者あるいは対話相手がALT・JTE・生徒、あるいは上位・下位生徒のいず

れであっても、turn の数では、Task2のほうが有意に多く、c-unit ごとの語数では Task1のほうが有意に多かった。さらに Task1においては、生徒の発話の turn ごとの語数は教師相手よりも生徒相手のほうが多く、生徒同士の対話では、Task1のときに turn ごとの語数が多いことが明らかになった。例文を元にして絵の内容について話す Picture Description は、Small Talk に比べて英文を組み立てやすく、生徒同士のペアで発話量を増やすのに適していると言えないだろうか。

5.3.2 Interactionに及ぼす影響

生徒は、Task1において有意に多くの self-repetition を用いていた。自分の発話の繰り返しが turn ごとの語数をいっそう多くしたとも考えられる。

6 まとめ

本研究では、中学生同士のペア活動の input, output, interaction を教師とのペアとの比較、習熟度やタスクの影響の面から分析を試みた。その結果、以下のことが明らかになった。

- (1) 生徒同士のペア活動における input の量は、相手が教師の場合に比べて少なかった。また、上位生徒に比べて下位生徒の発話量も少なかった。だが、生徒が日本語を使用してしまいがちな機能の英語表現を指導することで改善できるであろう。
- (2) 生徒の産出する発話量は、相手がALT、JTE、あるいは上位、下位生徒でも統計的な差はなく、生徒同士のペア活動は output の活動を行う場とし

ては十分に有効である。

- (3) 入門期から“Pardon?”、“Excuse me?”のように目上の人にも使える clarification request が指導されるべきである。
- (4) 「相手の発話の繰り返し」は、コミュニケーションを円滑にする手軽な手段として、やはり入門期から指導されるべきである。
- (5) 絵の内容を述べるタスクは、自由会話に比べて英文を組み立てやすく、生徒同士のペアで発話量を増やすのに適している。

以上の5点から、生徒同士のペア活動は、コミュニケーション活動を行うために有効であるという結論を得た。

本研究には次のような今後の課題がある。

第1に、一般化するだけの被験者数の不足である。本研究は録音した会話を筆写した上で分析するという方法のため、一度の実験の被験者数は限られてしまうが、同一デザインの実験を繰り返して行っていくことで被験者数を増やしていけるであろう。

第2に、扱ったタスクが2種類だけであるので、今後はもっとさまざまなタスクを試していく必要がある。

第3に、生徒の発話の input, output をさらに詳しく測る尺度として、総語数、異語数等の語彙の分析を加えていくことも必要であろう。

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、上越教育大学の小野昭一先生、平野絹代先生、田中敏先生、そしてデータ収集と分析にご協力いただいた先生方と生徒たちに心から感謝の

注

- 1) 実験 I はYamatoda (1998a) のデータの一部を用いたものである。今回は、interactionの修正の分析と比較する目的で、input, output に焦点を当てて分析を行った。
- 2) MacCarthy (1991) によれば、“mm,” “ah-a”といったback-channels、あるいは“yeah,” “right,” “sure”などのlistening response はturn の中に含まれていない。それに対しAllwright (1988) は、“Yeah”も turn の1つとして数える。本研究でのturnの解釈は、Allwright (1988) に準じる。
- 3) Loban (1966) によれば、communication unit (c-unit) とは、“grammatical independent predication (s) or...answers to questions which lack only the repetition of the question elements to satisfy the criterion of independent predication...” “Yes” can be admitted as a whole unit of communication when it is an answer to a question such as “Have you ever been sick?” と定義される。Brock (1986) によれば、“a segment of NNS speech was not disqualified as

a c-unit because it lacked or included incorrectly the copula, the impersonal pronoun it, an auxiliary verb, prepositions, articles, or inflectional morphology.”とされる。さらに、Duff (1986) では、Inter-language (中間言語) data and interaction をできるかぎり分析に含めるため、“Rather than just ‘an independent grammatical predication’, a c-unit could be a word, phrase, or sentence that in some way contributed pragmatic or semantic meaning to a conversation.” (p.153) としている。本研究の c-unit の定義は、Duff (1986) に準じる。

- 4) 山戸田 (1998a, 1998b) では、英語母語話者と非母語話者の interaction の修正の特徴の違いを明確にするために、confirmation check を confirmation by repetition, confirmation by paraphrase に区別した。それに対して本研究では、中学生の発話の分析がその目的であり、confirmation check 全体の使用頻度も少ないと予想されたので、両者の区別はしなかった。

参考文献

- * ACTFL-ALC Press (1996). *Standard Speaking Test Manual*.
- * Allwright, D. (1988). *Obsevation in the Classroom*, London: Longman.
- * Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom* : Glasgow: Cambridge University Press.
- * Aston, G. (1986). Trouble-shooting in interaction: the more the merrier? *Applied Linguistics*, 7, 128-143.
- * Brock, C. (1986). The effects of referential questions on ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly*, 20, 47-59.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Doughty, C. & Pica, T. (1986). "Information gap" tasks: do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-325.
- * Duff, P. (1986). Another look at interlanguage talk: taking task to task. In Day (ed.). 1986.
- * Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- * Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44, 449-491.
- * 遠藤敦 (1992). 「How to Speak English から What to Speak English へ」『ECOLA』No.10, 170-176.
- * Gaies, S. (1983). Learner feedback: an explorary study of its role in the second language classroom. In H. Seliger & M. Long (eds.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, 191-212. Roley, Mass: Newbury House.
- Gass, S & Varonis, E. (1985). Task variation and nonnative / nonnative negotiation of meaning. In S. Gass & C. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Mass: Newbury House.
- * Hirano, K. (1994). 「英語母語話者と非英語母語話者 (日本人大学生) によるインタラクションの修正の特徴」『上越教育大学研究紀要』No.14, 167-179.
- * Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- * Loban, W. (1966). *Language Ability: Grades Seven, Eight, and Nine*. Washington, D. C.: Government Printing Office.
- * Long, M. (1980). *Input, interaction, and second language aquisition*. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Los Angeles.
- * Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In S.Gass & C. Madden. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Mass: Newbury House.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- * McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- * Nobuyoshi, J. & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47, 203-210.
- * 長勝彦 (編著). (1997). 『英語教師の知恵袋 (上巻)』. 190-191. 開隆堂.
- * Pica, T. (1994). Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, process, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- * Pica, T & Doughty, C. (1985a). Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In S.Gass & C. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition*, 115-132. Mass: Newbury House.
- Pica, T & Doughty, C. (1985b). The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 233-248.
- * Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- * 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, 63-90.
- * Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D., & Linnell, J. (1996). Language learner's interaction: how does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, 30, 59-83.
- * Porter, P. (1986). How learners talk to each other: input and interaction in task oriented discussions. In R. Day (ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, 200-221. Mass.: Newbury House.
- * Rulon, K. & McCreary, J. (1986). Negotiation of content: teacher-fronted and small-group interaction. In Day, R. (ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, 182-199. Mass.: Newbury House.
- Scarcella, R. & Higa, C. (1981). Input, negotiation, and age differences in second language acquisition. *Language Learning*, 31, 409-437.
- * Schinke-Llano, L. & Vicens, R. (1993). The affective filter and negotiated interaction: do our language activities provide for both? *The Modern Language Journal*, 77, 325-329.
- * Schachter, J. (1986). Three approaches to the study of input. *Language Learning*, 36, 211-225.
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50, 16-23.
- Swan, M. (1985a). A critical look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal*, 39, 1, 2-12.
- Swan, M. (1985b). A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal*, 39, 2, 76-87.
- * Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.Gass & C.Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition*, 235-253. Mass: Newbury House.
- 田中敏. (1996). 『実践心理データ解析』. 新曜社.
- Trask, R. (1997). *A Students' Dictionary of Language and Linguistics*. London: Arnold.
- Tsui, A. (1991). Learner involvement and comprehensible input. *RELJ Journal*, 22, 44-60.
- * 上田明子 (編) (1992, 1997). 『文部省検定済教科書中学校外国語科用EVERYDAY ENGLISH COURSE BOOK 2, 3』中教出版.
- * van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- * Varonis, E & Gass, S. (1985). Non-native / non-native conversations: a model for negotiation of meaning.

Applied Linguistics, 6, 71-90.

* Weir, J.W. (1990). *Communicative Language Testing*.
Hertfordshire: Prentice Hall

White, L. (1987a). Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.

* 山戸田孝則 (1998 a). Interactional Modifications Used by ALT, JTE, and Japanese EFL Junior High School Students. Unpublished M.A. Thesis. Joetsu University of Education.

* 山戸田孝則 (1998 b). 「インタラクションについての先行研究の概観」上越教育大学大学院学校教育研究科言語系コース (英語) 研究論集No.13, 183-196.

資料

資料1: Task1-1 (上田 (編). 1992, p.23を参考)

(状況)

Aの絵は昼食前, Bの絵は昼食後の現在のようすです。

(やり方)

①隣の人とは異なった絵が配られているので, 最後まで, 相手に自分の絵を見せないようにする。

②自分の絵をよく見て, その内容を相手に英語で説明する。(日本語は使わない。)

*「誰が(どこで), 何をしていたのか。」

*「何がどこにあったのか。」

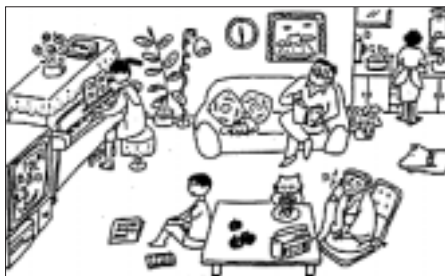
③会話の中で, たがいの絵の相違点(例以外に3つ以上)を見つけ, メモや印をつける。

例 1) Before lunch, there were three apples on the table.
Now there are only two .

2) Before lunch, the small cat was not sleeping. But it is sleeping.

④わかったことを他のペアに教えない。

A



B



資料2: Task2 (遠藤 (1992, 170-176) を参考)

Let's have small talk!

(方法)

- 下のトピックの中から1つ選んで, それについて自由に英語で話す。
- 原則として, 話しかけた人がトピックを決める。
- なるべく少ないトピックで会話を続ける。(5分間)
- 会話がどうしても続かなければ, 他の話題に変える。
- 2人目の人と話すときには, 違うトピックを選ぶ。
- 先生方と話すときには, 自分から話しかける。
- 相手の言うことがわからなかったら, 聞き返したり, 確認する。

- 言いたい英文や単語が出てこなかったりしたら, それに近い簡単な英語で言い換えたり, 相手に助けを求めて表現を教えてもらい, 会話を続ける。

(話題)

*Sports	*Fashion	*Movie	*TV	*Food
*Yesterday	*Weekend	*Dream	*Vacation	

資料3: スピーキング・テスト評価表

(ACTFL-ALC Press 1996に基づく)

I. Text Type of his / her speech is consists of

mostly	1. words / phrases	and contains a few	1. sentences
	2. stock phrase type sentences		2. coordinations
	3. sentences		3. subordinations

II. (Comprehension) The examinee understands

1. few of the examiner's questions
2. some of them
3. most of them

III. (Communication) The examinee

1. is totally passive in interaction
2. sometimes initiates interaction
3. interacts more than half of the time

IV. (Grammatical Accuracy) His / Her speech

1. is filled with major errors
2. has accurate simple expressions but often has major errors in complex sentences
3. shows grammatical control over simple sentences but no consistent control over past tense

V. (Fluency & Delivery)

1. Mostly halting, characterized by long pauses
2. Slow, halting, sporadic at best
3. Sporadic with numerous pauses, but sometimes flaws

資料4: 会話の筆写方法

(Allwright & Bailey 1991;222-223に基づく)

- A : 発話の割り込みにも関わらず, turn が連続していることを表す。

[] : あらゆる種類のコメントが使われる (たとえば, 会話の途中で話者が笑ったり, ささやく等)。

/ / : 標準英語から大きく逸脱した発音

() : 筆写の不確実さを表す。

judo, nandakke.. : 母語 (日本語) の使用

x : 語が聞き取れない場合

xx : 句が聞き取れない場合

xxx : 文が聞き取れない場合

. : 1秒間のポーズ

.. : 2秒間のポーズ

(3.3) : 3秒間以上のポーズ

認知意味論を応用した効果的な 英文法の指導法 [共同研究]

代表者：茨城県／つくば国際大学高等学校 教諭 石崎 貴士

共同研究者 ●茨城県つくば国際大学高等学校 教諭 飯村 英樹

1 はじめに

学習指導要領の改訂により平成6年度から高等学校の英語授業に「オーラル・コミュニケーション」が導入された。英語におけるコミュニケーション能力の育成を目指す、この新科目の登場により従来の英文法指導の時間は削られ、まるで英会話のテキストのような教科書とAV機器を用いての新たな試みが始まった。それから4年、試行錯誤を繰り返しながら今、現場の教師たちは「英文法指導の必要性」を痛感している。しかし、それは単なる従来の指導への回顧ではない。コミュニケーションを視野に入れた問題提起である。「コミュニケーション活動を繰り返してもいっように文法的な誤りが減らない。」「既知の文法知識だけに頼ってしまい、コミュニケーションを通して新たな文法知識を獲得しようとする。」「既知の文法知識でさえ実際のコミュニケーションの場で有効に活用されているように見えない。」本稿は、これらの問題に対する解決の糸口を探るべく、近年注目されている「認知意味論」を応用し、実際のコミュニケーション活動にも適用可能な新しい英文法指導のあり方を考えることを目的としている。

2 第2言語習得理論と文法指導

新科目「オーラル・コミュニケーション」の導入に代表されるコミュニケーション指導の重視と、それに伴う英文法指導軽視の姿勢の裏側には、当時もてはやされていた第2言語習得研究の影響が少なからず見て取れる。とくに S. Krashen が提唱した「インプット仮説」の影響は大きい。彼は一連の著作・論文の中で一貫して形式的な文法指導の非有効性を主張している (Krashen. 1982; 83-89, 1985; 13-14, 1994; 68)。

彼によれば、学習者が母語話者並みの言語運用能力を獲得できるのは、子どもが母語を習得するときと同じように、実際のコミュニケーションの中で自分に向けられた発話を理解することによってのみであり¹⁾、教室での形式的な文法学習²⁾で学習者が得た目標言語についての明示的な知識は、スピーチの原稿を書くときなどきわめて特殊な場面で役に立つことはあっても、実際のコミュニケーションの場面にはほとんど応用できないという (1982; 89-92)。このたがいに相容れない対立概念を導入した彼の極端な仮説に対し、その後異議を唱える研究者が多数現れた。しかし、それはたとえば Pienemann (1984) や Ellis (1990; 184-198) のように、学習者の自然な言語習得の順序と合致した場合 (つまり、その文法項目を習得するための readiness が整った場合) にかぎり、形式的な文法指導が該当する言語要素への注意を喚起し、「言語習得」を促進する効果を発揮することができるというようなもので、文法指導の意義は認めているものの消極的な役割にとどまり、形式的な指導が積極的に学習者の言語習得にかかわるとまでは言っていない。

3 実際と問題点

しかし、教室のみならず教室外でも目標言語に接する機会のある第2言語環境ならともかく、日本のように週2時間程度のオーラル・コミュニケーションの授業だけで体系的な文法を習得していくというのはあまりにも非現実的である。実際は、その日のレッスンに出てきた key phrases のいくつかを覚えるくらいが関の山。しかも教科書は「自己紹介」だとか「道案内」だとか「ショッピング」・「電話での会話」・「天気予報」というようなトピック別の配列になっており、必ずしも文法の

習得を意識した順序にはなっていないため、かえって混乱を招く場合すらありうる。したがって、統語的な分析を経ないまま意味だけを理解し定番の会話表現の幾つかを丸暗記するだけという授業にもなりかねないが、皮肉なことに形式的な文法指導を批判している前述の Krashen は、そのような定型表現の丸暗記が言語習得に対してなんの効果ももたないことを主張している (Krashen & Scarcella. 1978)。これでは文法指導よりもコミュニケーション指導の重要性を主張したはずの理論が、逆に「オーラル・コミュニケーション」授業の非有効性を主張しているようではないか。

4 新しい英文法指導の必要性

したがって、日本のように教室外での目標言語との接触に乏しい環境のもとでは、文法指導は必要不可欠であると言える。しかし、コミュニケーションということ視野に入れた場合、従来のような英文法の知識があまり役に立つとも思えない。暗記に頼らざるをえないような特殊な語法や慣用表現、「能動態から受動態へ」に代表される書き換えのテクニック、一般的なものとは例外的な些末なものとを同一比重で網羅的に取り上げる参考書の文法説明。これらは入試の文法問題を解くときには役に立っても、実際のコミュニケーションの場に応用することはむずかしいように思われる。

5 認知意味論

もっとコミュニケーションを視野に入れた英文法というものはないのだろうか。入試問題を解くためのものではなく、ネイティブ・スピーカーが実際に英語を話す際に用いる文法。それはいったいどのようなものなのだろうか。言語学の分野では Noam Chomsky が、その答えを「普遍文法」という形で提唱しているのだが、原理とパラメーターによる彼の理論は、とてもそのまま授業に応用することはできない。しかし近年、言語学現場の教師たちも注目する新たな流れが押し寄せている。「認知言語学」、その中でもとくに「認知意味論」は母語話者のもつ言語感覚を探究・解説することを目的としており、これは十分実際の授業に応用できるように思われる。しかも認知意味論については日本語で読める概説書 (ex. Taylor. 1995 の邦訳、河上、編. 1996, Ungerer & Schmidt. 1996 の邦訳) や認知意味論の視点から英文法の解説を試みた阿部

(1998) や大西&マクベイ (1995, 1996, 1997), マケーレブ (1998), 特に語彙に焦点を置いた阿部 (1993) や田中 (1993a, 1993b), 田中&高橋 (1993) 等、現場の教員が気軽に利用できる参考書の類も多数出版されている。そこで本稿では認知意味論の中に、実際の授業でも応用可能な新しい英文法の体系を見出すヒントはないか考察を試みることにした。

6 先行研究

認知意味論を実際の英語授業に応用した研究例はおもに語彙習得の分野、とくに多義語の指導に見ることができる。

たとえば、三浦 (1996) は目標語に対して語義を提示した場合と語のイメージ (図) を提示した場合との比較を行っている。被験者としたのは高校3年生の女子76名。彼女たちを地域統一テストなどの結果を基にほぼ同レベルのA・B2つのグループ (36名ずつ) に分けた。目標語とした多義語は head, foot, pour, rest, weigh, yield の6語。これら6つの目標語に対してAのグループには語の中核となるイメージ³⁾と例文を提示し、Bのグループには語義を羅列したものと例文を提示した。指導を行ったあとの確認テストで、効果を比較したところ、foot と pour のみイメージを提示したグループAのほうが有意に平均点が高く、他の4語についてはグループ間に有意差は見られなかった。この結果について三浦は単語によっては概念が抽象的すぎて図でイメージを捉えるのが困難なものがあるためだとしている。しかし、認知意味論の中で扱われている多義語のネットワーク理論 (Lakoff. 1987) やコア理論 (田中. 1990) では、核となるイメージから下位のイメージへと「変換」・「派生」していく経路のほうを重視しているため、三浦 (1996) のようにあらかじめ完成された図を提示するだけでは不十分ではないかという疑問も残る。

そこで、石崎 (1998) では多義語の核となる意義から別な意味へとイメージを変換・派生していく過程を学習者自身がたどるよう指導していく方法と語義を羅列したものを提示する指導法とを比較する実験を行った。被験者としたのは高校1年生の女子117名、実験の1か月前に実施した定期試験の結果を基にほぼ同レベルの2グループを作成し、各グループをイメージ変換の経路をたどる「ネットワーク型指導」を受けるグループと語義の羅列を提示する「従来型指導」を受けるグループとに分けた。実験の対象とした多義語は even であ

る。その5つの語義(①〜でさえ, ②さらに, ③偶数の, ④同等な, ⑤平らな)について, 「ネットワーク型」グループには積み木を用いて中核となるイメージを個々の語義へと発展させていく指導を, 「従来型」グループにはドラム・パッドを用いてなん度もなん度も語義を復唱していく暗記重視の指導をそれぞれ行った。指導後行った確認テストの結果を比較すると, いずれも「従来型」の指導を行ったほうが統計上有意差が見られるほど平均点が高かった。

これら2つの研究の結果を総合すると, 「認知意味論」を応用した指導が語彙習得において積極的な効果を発揮すると言いつけることには, かなり疑問の余地が残ると言わざるをえない。ただし, だからと言って英文法指導においても同様のことが言えると結論付けることはできないであろう。なぜならば語彙については, 日本語でイメージするものと英語でイメージするものとがほぼ同質であることも多く, 日本語を経由して理解したとしても差し障りがないことも多いし, むしろ学習者の負担が軽減されるかもしれない。しかし, 英文法については前述のように従来の参考書による説明と実際の母語話者の言語感覚との間には少なからずギャップが生じているため, 語彙習得のときのようにはいかないのではないかと。そこで本稿では, まず従来の参考書による英文法の説明と認知意味論を応用した説明とを比較し, そのギャップを明らかにした上で, それらの効果を比較する実験を行うことにする。

7 従来の文法説明と認知意味論的な文法説明

ここでは従来の学校英文法(参考書)の説明と認知意味論的なアプローチによる説明とを比較・検討していく。その際, 例として「名詞の種類」と「冠詞の用法」の2つの項目に注目する。とくに「名詞の種類」については「数えられない名詞(不可算名詞)」の説明を行っている箇所を, また「冠詞の用法」については不定冠詞 a(an)・定冠詞 the・そして無冠詞, それぞれの用法の説明を行っている箇所を見ていくことにする。

7.1 名詞の種類

7.1.1 従来の学校英文法による説明

手持ちの学校英文法参考書(『コンプリート高校総合英語』桐原書店)では「名詞の種類」の説明として, まず名詞を数えられる(可算名詞)か数えられない(不可算名詞)かに大別している。数えられれば複数形に

でき(よって単数形には不定冠詞 a(an)が付く), 数えられなければ複数形にできない(よって不定冠詞 a(an)も付かない)。可算名詞としては「普通名詞」と「集合名詞」の2つが, また不可算名詞としては「物質名詞」・「抽象名詞」・「固有名詞」の3つが挙げられている。その後, 各名詞の注意すべき用法についての説明を行っているが, ここではとくに数えられない名詞(不可算名詞)に注目する。

まず, 不可算名詞の1つとして挙げられている「物質名詞」については「液体, 気体, 食料, 材料等のように一定の形をもたない物質を表す名詞。数えることができないので, a, an を付けたり複数形にしたりしないのが原則である」(p.449)と説明しており, その例として milk, sugar, coffee, iron, snow, rice, water を挙げ, 物質名詞の数量の表し方を解説している別のページ(p.451)では a piece of chalk, a glass of beer, a slice of bread, several sheets of paper 等が紹介されている。しかし, 実際に生徒が目にするチョークやパンや紙は, ちゃんと一定の形を持っているため, 先ほどの定義によって物質名詞のカテゴリーに入れることは生徒の混乱を招く恐れがあると思われる。

また, 「数えられる名詞」として挙げられている「集合名詞」の中には「数えられない名詞」もいくつか含まれている。「集合名詞」について前述の『コンプリート高校総合英語』では「同じ種類や性質のものの集合体をさす名詞。数えられる」(p.449)と説明しているが, 集合名詞として紹介されている furniture は複数形にできないし, 不定冠詞 a も付けられない。同様の例として他にも poetry, machinery, scenery, clothing, baggage, luggage 等があり, こうなると集合名詞を可算名詞のカテゴリーに入れること自体, 生徒にとっては混乱の種にしかならない。

以上のことから従来の英文法参考書では名詞をいろいろと分類し説明しているが, それぞれの名詞については1つのカテゴリーの中に収まりきれないような例外的なものや分類するだけでは説明できないような語法をもつものも含まれているため, 結局生徒に暗記を強いる部分が多くなってしまふ。

7.1.2 認知意味論を応用した説明

一方, 認知意味論の観点からすれば, おのおのの名詞が可算名詞なのか不可算名詞なのかは, 名詞によって決まるのではなく「話者が, その名詞をどうとらえるか」によって決まる。つまり, 話者が, その名詞に対

して1つ2つと数えられる具体的なまとまり（あるいは「1つ」を表す具体的な基準）を意識すれば可算名詞となり、どれが基準となる「1つ」なのか明確な境が意識できなければ不可算名詞となるわけである（大西 & マクベイ, 1995; 29-44）。

たとえば、同じ名詞“apple”であっても、話者が「1つ、2つと数えられる具体的なまとまり」をもったリンゴの形を意識しているなら apple は丸ごと1つのリンゴを指して an apple, 2つなら two apples のように可算名詞扱いとなるが、もし話者がリンゴの果肉のほうに注目していたらどうだろう。丸ごとだろうが、半分だろうが、スライスしようが1つは1つ。どれを取っても1つである。なにを1つとすべきか、その明確な境（基準）がないため、ここでの apple は不可算名詞扱いとなる。つまり、a slice of appleとは言えても a slice of an appleとは言えない。ましてや、話者がリンゴの果汁に注目した場合に apple が不可算名詞扱いになるのは言うまでもないだろう（大西 & マクベイ, 1995; 33-34）。

同じようなことは paper についても言える。1枚の紙を破って2枚にしても、破った片方の紙だけを見れば明らかに「1枚」。さらに破っていても、見方を変えれば同じように「1枚」が増えていくだけ。こうなると、どれが本当の「1枚」なのかわからなくなる。そこで paper 自体を不可算名詞扱いとし、数えるためには A4, B4, B5 など定型を意識すれば a sheet of paper, とくに意識しなければ a piece of paper というように「形」を表す別な名詞を用いるようにする。

このような「形」を表す名詞のほうに比重が偏ってしまったため、それ自体では1つの具体的な形を意識できなくなってしまったのが bread である。ただ“bread”とだけ聞いて具体的な「パン」をイメージできるネイティブ・スピーカーはいないのではないか。それが a loaf（食パン1斤）なのか a slice（それを切った1枚）なのか a roll（ロールパン）なのか a bun（丸パン）なのかでイメージがまったく異なってくるからだ。1つ、2つと数えるのはむしろ具体的なイメージを提供してくれるこれらの名詞のほうであって、bread 自体はこれらの共通項を抽出した概念的なものになっているため数えない。

このように個々の具体的な形（種類）のほうは他の単語（可算名詞）に任せ、それらに共通した概念だけを抽出した不可算名詞は、いわゆる集合名詞と呼ばれるものに多い。furniture（具体形は a table, a bed, a sofa, a carpet 等）、baggage / luggage（具体形は a bag, a suitcase, a trunk 等）、clothing（具体

形は a shirt, a suit, a jacket, a coat 等）、poetry（具体形は a poem）、scenery（具体形は a scene）、machinery（具体形は a machine）は、その例である。

以上見てきたように認知意味論的な説明では話者が、その名詞をどのようにとらえるのかが問題となる。したがって認知意味論的な視点から見れば、名詞それ自体を可算名詞や不可算名詞に分類していくことはあまり意味がない。なぜなら同じ名詞であっても、話者のとらえ方しだいでも可算名詞にも不可算名詞にもなりえてしまうからだ。

7.2 冠詞の用法

ここでは冠詞の使い分け、つまり「不定冠詞 a が付く場合」「定冠詞 the が付く場合」「無冠詞の場合」、それぞれの用法と意味の違いについて従来の学校英文法による説明と認知意味論を応用した説明とを比較する。

7.2.1 従来の学校英文法による説明

前述の『コンプリート高校総合英語』（pp. 458-465）では不定冠詞 a (an) のおもな用法として、(1)「1つの」、(2)「ある、いくらかの」、(3)「～につき」の3つを挙げ、定冠詞 the の用法として、(1) 前に出た名詞をくりかえす場合、(2) 状況から何をさすかがすぐわかる場合、(3) 句・節で強く限定されている名詞に付く場合、(4) 名詞に最上級の形容詞や、only, same, first, last などが付いた場合、(5) the sun, the moon, the earth など1つしか存在しないものに付く場合の5つを挙げている。また、冠詞を付けない場合として、(1) 人に呼びかける場合、(2) 身分・職名を表す語が文の補語になる場合、(3) breakfast, lunch, supper, dinner などの食事を表す語、(4) day after day, face to face, night and day など2語が1組で対をなしている場合、(5) go to school, go to bed など場所を表す語が、そこで行われる内容を問題にする場合、(6) by car, by bus, by sea, by telephone など交通・通信の手段を表現する場合を挙げ、その他にも無冠詞の慣用語句は多数あるとしている。

このような説明を受けた生徒に対して英文中の名詞に適当な冠詞を補う類の練習問題を課したとしたら、恐らく彼らは個々の英文の「形」に注目しながら解答するのではないか。不定冠詞については上記の3つの用法を検討するというよりも、(2) や (3) の用法を in a sense（ある意味では）や at a distance（いくらか離れたところに）、twice a day（1日につき2回）というような

定型の慣用句としてとらえてaを選ぶであろう。また定冠詞については前に同じ名詞が出ているとか、うしろに関係詞節が続いているとか、最上級の形容詞や only, same, first, last がうしろにある等の理由で the を付けたり、無冠詞についても go to school や go to bed は慣用表現として、通信・交通の手段を表す“by+無冠詞名詞”も by が導く決まり文句として意味を吟味することなく機械的に無冠詞を選択すると考えられる。確かに正しい答えを得ることができ、テストでも丸がもらえるのだが、このやり方が実際のコミュニケーションの場面においても通用するかははなはだ疑問である。

7. 2. 2 認知意味論を応用した説明

これに対して認知意味論的な説明では、冠詞のもつ用法を類型化するのではなく、話者や聞き手の「判断」のほうを重要視する。つまり、話者はどのような判断に基づいて冠詞を選択するのか、聞き手は個々の冠詞を耳にしたときどのようなイメージを抱き、どのように判断するのかを問題にする。

先の「名詞の種類」の所で、同じ名詞であっても話者が、その名詞をどうとらえているかによって普通名詞にも物質名詞にもなりえる構図を見たが、その際、冠詞は話者の判断の指標として用いられていた。そこに不定冠詞 a (an) が付いていれば、話者はその名詞を「数えられる」ものとして、つまりそれ自体で分割不可能な全体として捉えていることを示しており、数えられるという以上は、その対象が他にも複数存在するものとして、頭のどこかに複数形の -s を意識しながら用いている。また、そこに冠詞が付いていなければ、話者はその名詞を「数えられない」ものとして、つまり、どれを1つとすべきか、その明確な境（基準）がないか、あるいは目に見えない概念的なものとして捉えていることを示している（マケーレブ. 1998; 34-35）。そして、もしそこに定冠詞 the が付いていれば、その名詞が聞き手にとって「既知」のもの（「特別」なもの）であるか、状況から判断して1つに特定・限定できるものであるか、あるいは、たとえ聞き手にとっては「未知」のものであっても、それが1つしかないとか、話者が1つに限定している（たとえば、他のものと区別して「自分の」「自分のうちの」と言うときなど）ということの意味しているのである（マケーレブ. 1998; 38-39）。

たとえば阿部（1993）は次のような例を挙げて、このことを説明している。

1) He graduated from a college.

2) He graduated from the college.

3) He graduated from college.

（阿部. 1993; 100-101）

まず、1) の college には a が付いていることから、その前提（背景）として1つ1つ数えられる具体的な大学が複数あり、話者は、その1つの（具体的な）大学を指していると判断される。

また、この具体化がさらに進み、文脈や話者・聞き手の常識あるいは概念の中で完全に1つに限定・特定された場合には2)のように the college となる。逆に、前に話題として特定の大学名が出ているのでなければ、the college という言い方はかなり唐突で、不自然な文として聞き手の混乱を招く恐れがあると言える。

よって、ただ単に学歴として「大学を卒業した」という場合は具体的な1つの大学を意味しているわけではないからaは付かないし、特定の大学に限定しているわけでもないで the も付かない。このような場合は無冠詞の college を用いることで具体的な学校（の建物）のイメージを消し去り、誰もが「大学」に対してのもつ共通概念（「授業」や「履修課程」等）のレベルで捉えている3)の用法がもっとも一般的である（阿部. 1993; 100-101）。

このように、認知意味論的な視点から言えば、適当な冠詞の選択は英文の「形」によって行われるのではなく、「話者が聞き手に何を伝えたいのか、聞き手が耳にしたときどのようなイメージを抱き、どう判断・理解するのか」によって選択されるものであるとする。たとえば、定冠詞についてもうしろに最上級の形容詞や only, same, first, last などがあるから the を付けるのではなく、それ以前に話者が対象となる名詞を1つに限定しており、聞き手にそのことを伝えるために the を用いると解釈する。したがって認知意味論的な観点からすれば、冠詞それ自体のもつ用法を独立して個別に分類・列挙していくことは、あまり意味がない。なぜなら文法上は正しい用法であっても、聞き手の感じ方次第では理解できないような誤った言い方にもなりえてしまうからだ。

8 実験

認知意味論を応用した説明は、たしかに従来の学校英文法では慣用表現や決まり文句としてかたづけられていたものに対して、母語話者のもつ言語感覚という側面から新たな解説を提示してくれる。しかし、はたしてそれが実際の英語授業に応用可能であるだろうか。従来の

学校英文法による説明と認知意味論を応用した説明の効果を比較する実験を通して検討してみることにした。

8.1 名詞の種類

実験の対象としたのは「数えられない名詞」の識別について。従来の学校英文法型指導と認知意味論型の指導、どちらの指導を受けたほうが正しく「数えられない名詞」を識別できるようになるかを実験を通して比較することにした。

被験者は高校1年生の男女。実験の1週間前に実施した英語統一テストのクラス平均をもとに t 検定を行い統計上有意差の見られないクラスのペア (A組 vs B組) を作った (表1)。実験に先立ち A組 (35名) と B組 (33名) の両方に「数えられない名詞」の識別を問う同一の Pre-Test を実施し、再度 t 検定を行ったところ、ペア間に有意差は見られなかった (表1)。そこで A組に対しては従来型の指導を、B組には認知意味論型の指導を行うことにした。

従来型の A組には資料1のようなプリントを配布し、まず英語の名詞には数えられる名詞と数えられない名詞があることを認識させ、数えられる名詞 (可算名詞) には単数形に a が、複数形に -s が付くと説明する。一方、数えられない名詞 (不可算名詞) には単数・複数の区別が存在しないため a も -s も付かないと説明し、数えられない名詞の種類として (1) 固有名詞、(2) 物質名詞、(3) 抽象名詞、(4) 集合名詞 (の一部) を提示した。その後は資料2のようなプリントを用いて、それぞれの名詞の定義を穴埋め形式で提示し、例を交えながら生徒の理解を図った。さらに数えられない名詞を数える場合 (a piece of ~等) については、物質名詞・抽象名詞・集合名詞、それぞれの場合に分けて資料3のような穴埋め形式の問題を解かせながら生徒に指導を行った。

資料1. 授業用プリント (名詞の種類: 従来型①)

名詞

数えられる

名詞

数えられない

名詞

①数えられる名詞 (可算名詞)

(単数) a 名詞 例 dog (犬) (1匹の犬) a dog

(複数) 名詞s (2匹の犬) two dogs

②数えられない名詞 (不可算名詞)

単数

名詞

a も付かない

複数

名詞s

s も付かない

(1) 固有名詞

(2) 物質名詞

(3) 抽象名詞

(4) 集合名詞 (一部)

資料2. 授業用プリント (名詞の種類: 従来型②)

★「数えられない名詞」について

(1) 固有名詞

()、() などのように、他のものと区別するためにそのものだけにつけた名称。() で書きはじめるので他の名詞と区別がつく。

例 Tokyo (東京), Japan (日本), Paris (パリ), France (フランス), Mariah Carey (マライヤ・キャリー), Celine Dion (セリーヌ・ディオン)

(2) 物質名詞

()、()、()、() などのように、一定の形をもたない物質を表す名詞。

例 milk (牛乳), sugar (砂糖), coffee (コーヒー), water (水), beer (ビール), chalk (チョーク), bread (パン), paper (紙), money (お金)

(3) 抽象名詞

()、()、()、() など形のない抽象的なことを表す名詞。

例 love (愛), knowledge (知識), advice (忠告), truth (真実), news (知らせ), information (情報)

(4) 集合名詞 (一部)

同じ種類や性質のもの () をさす名詞。その中の一部に数えられない名詞がある。

例 furniture (家具類), baggage/luggage (荷物), clothing (衣類)

資料3. 授業用プリント (名詞の種類: 従来型③)

★「数えられない名詞」→数える時は、どうするのか?

(2) 物質名詞→ a (容器/形) of ~を付ける

一杯の水 a () of water

一杯の牛乳 a () of milk

一杯のコーヒー a () of coffee

一本のビール a () of beer

一斤のパン a () of bread

一枚のパン a () of bread

一個のロールパン a () of bread

一個の丸パン a () of bread

一本のチョーク a () of chalk

一枚の紙 a () of paper

一枚の紙切れ a () of paper

砂糖一さじ a () of sugar

角砂糖一つ a () of sugar

(3) 抽象名詞→ a piece of ~を付ける

一つの知識 a () of knowledge

一つの忠告 a () of advice

一つの情報 a () of information

一つの知らせ a () of news

(4) 集合名詞→ a piece of ~を付ける

一個の家具 a () of furniture

一つの荷物 a () of baggage/luggage

一着の衣服 a () of clothing

50

一方、認知意味論型の指導を行うB組に対しては、まず資料4のようなプリントを配布した。名詞には数えられる名詞と数えられない名詞があり、数えられる名詞には単数形に a、複数形に -s が付き、数えられない名詞には a も -s も付かないことを説明しているところは従来型と同じだが、そのあとに固有名詞や物質名詞、抽象名詞、集合名詞といった名詞の種類を提示する代わりに、「名詞を数えられるものにするか、数えられないものにするかは『話者の判断』による」という説明を付け加えた。認知意味論型の指導では、この「判断の基準」を生徒に理解させることが重要となる。

資料4. 授業用プリント(名詞の種類:認知型①)

①数えられる名詞(可算名詞)
 (単数) a 名詞 例 dog (犬) (1匹の犬) a dog
 (複数) 名詞s (2匹の犬) two dogs

②数えられない名詞(不可算名詞)
~~(単数)~~ a 名詞 aも付かない
~~(複数)~~ 名詞s sも付かない

名詞

「数えられる?」「数えられない?」
 話者の判断
 日本人とは違う感覚で判断している

次に資料5のようなプリントを配る。プリントには従来型のときのような不可算名詞の種類やその定義は載っていない。代わりに単語がグループ分けされており、グループ内に共通する「数えられない理由」を考えさせる形式になっている。生徒たちは「なぜ数えられないのか」その理由を考える作業を通して母語話者のもつ「可算・不可算の判断基準」を理解する。また、従来型の中で提示していた「数えられない名詞を数える場合」については、グループごとにその都度提示するようにした。3枚目のプリント(資料6)も形式的には資料5と同じだが、認知意味論型ならではの試みが加えられている。従来型では物質名詞のカテゴリーに属す money と bread を集合名詞の baggage, luggage, furniture, clothing といっしょのグループとして提示し、共通する「数えられない理由」を考えるようになっている。日本語で「お金を数える」というとき、実際に数えているのは十円玉、百円玉のような硬貨(coin)や千円札、一万円札のような紙幣(bill)のほ

うである。となると money は個々の硬貨・紙幣から共通概念を抽出した単なる「まとめ役」にすぎないため数えられない。同じことは bread や集合名詞 furniture についても言える。この「まとめ役だから数えられない」という考え方は認知型指導独特のものである。さらにもう1つ、認知型指導の特色として paper と chalk の2つで独立した別グループを作った。この2語に共通する「数えられない理由」とは「切っても1つ」という概念である。紙にしてもチョークにしても破ったり折ったりした片方を「1つ」と見なすことができってしまうため、「1つ」の明確な基準が存在しない。そのため話者は数えられないと判断するのである。これらの名詞を数える場合として a piece of paper や a piece of chalk を付記した。

以上のような従来型、認知型の指導を行ったあと、A組とB組の両方にふたたび「数えられない名詞」の識別を問う Pre-Test と同一形式の別問題を Post-Test として実施し、t 検定を行って効果の度合いを測った。

資料5. 授業用プリント(名詞の種類:認知型②)

★「数えられない名詞」について
 《なんで数えられないの? —初級編—》

(1) Tokyo (東京), Japan (日本), Paris (パリ), France (フランス), Mariah Carey (マライヤ・キャリー), Celine Dion (セリヌ・ディオン)
 「_____」から数えられない

(2) love (愛), knowledge (知識), advice (忠告), truth (真実), news (知らせ), information (情報)
 「_____」から数えられない

!「数えられない」でも「数えたい」時、どうするか?
 一つの知識 a () of knowledge
 一つの忠告 a () of advice
 一つの情報 a () of information
 一つの知らせ a () of news

(3) water (水), milk (牛乳), coffee (コーヒー), beer (ビール)
 「_____」だから数えられない

!「数えられない」でも「数えたい」時、どうするか?
 一杯の水 a () of water
 一杯の牛乳 a () of milk
 一杯のコーヒー a () of coffee
 一本のビール a () of beer

(4) sugar (砂糖), salt (塩), pepper (コショウ)
 「_____」だから数えられない

!「数えられない」でも「数えたい」時、どうするか?
 砂糖一さじ a () of sugar
 角砂糖一つ a () of sugar

資料6. 授業用プリント(名詞の種類:認知型③)

《なんで数えられないの? —中級編—》

(5) money (お金), baggage (荷物), luggage (荷物),
furniture (家具), clothing (衣服), bread (パン)

「 _____ 」だから数えられない

!「数えられない」でも「数えたい」時, どうするか?

一個の家具	a () of furniture
一つの荷物	a () of baggage/luggage
一着の衣服	a () of clothing
一斤のパン	a () of bread
一枚のパン	a () of bread
一個のロールパン	a () of bread
一個の丸パン	a () of bread

《なんで数えられないの? —上級編—》

(6) paper (紙), chalk (チョーク)

「 _____ 」だから数えられない

!「数えられない」でも「数えたい」時, どうするか?

一枚の紙	a () of paper
一枚の紙切れ	a () of paper
一本のチョーク	a () of chalk

8.2 冠詞の用法

従来の学校英文法型指導と認知意味論型の指導, どちらの指導を受けたほうが正しく不定冠詞, 定冠詞, 無冠詞の使い分けができるようになるかを実験を通して比較することにする。

被験者は高校2年生の女子。実験の1週間前に実施した定期考査のクラス平均をもとに t 検定を行い, 統計上有意差の見られないクラスのペア (A 組 vs B 組) を作った (表3)。実験に先立ちA組 (38名) と B 組 (34名) の両方に a か the か× (無冠詞) かを選ぶ形式の「冠詞の用法」に関する Pre-Test を実施し, 再度 t 検定を行ってみたがペア間に有意差は見られなかった (表3)。そこで A 組に対しては従来型の指導を, B組に対しては認知意味論型の指導を行い, 効果の度合いを比較することにした。

従来型のA組には資料7のようなプリントを配布し, まず英語の冠詞には不定冠詞・定冠詞・無冠詞の3通りの用法があることを認識させ, 不定冠詞 a (an) については3つのおもな用法を穴埋め形式で例を提示しながら説明した。定冠詞 the についても同様に代表的な用法4つを穴埋め形式で例文を添えて説明した。無冠詞は a も the も付かない用法だと説明し, その例としてプリント (資料8) を用いながら2つの用法を示し, 生徒の理解を図った。

資料7. 授業用プリント(冠詞の用法:従来型①)

冠詞の用法

冠 詞

①不定冠詞 a (an)
②定冠詞 the
③無冠詞

①不定冠詞 a (an)

(1) 「 _____ 」

例 a month = one month (1ヶ月)

(2) 「 _____ 」 「 _____ 」

例 in a sense 「ある意味では」
at a distance 「いくら離れたところに」

(3) 「 _____ 」

例 twice a day 「1日につき2回」

②定冠詞 the

(1) 前に出た名詞を繰り返す場合

例 I spoke to () child on the street, but () child ran away.
「通りで1人の子供に話しかけた, しかしその子供は逃げてしまった。」

(2) 状況から何をさすかがすぐわかる場合

例 Will you pass me () salt? 「(そこにある) 塩をとってくださいか。」

(3) 句・節で強く限定されている場合

例 Tokyo is () capital of Japan. 「東京は日本の首都です。」

(4) 名詞に () の形容詞や, (), (), (), () などがついた場合

例 This is () only dictionary that I have.
「私が持っているのはこの辞書だけです。」

(5) 1つしか存在しないもの

例 () sun「太陽」, () moon「月」,
() earth「地球」

資料8. 授業用プリント(冠詞の用法:従来型②)

③無冠詞 (a も the もつかない)

(1) () を表す語が, そこで行われる () を問題にするとき

- go to school (単に学校の場所に行くのではなく学校へ勉強に行く)
- go to bed (単にベッドのあるところに行くのではなく寝る)

(2) 通信・交通の手段を表現するとき

- by car ()
- by bus () 交通の手段を表現しているので無冠詞
- by bike () (目印は by)

注 不定冠詞 (a) をつけて, in a car, on a bus, on a bike という言い方もある。

- by telephone () 通信の手段を表現しているので無冠詞 (目印は by)

注 不定冠詞 (a) をつけて, on a telephone という言い方もある。

一方, 認知意味論型の指導を行なうB組に対しては, 冠詞のもつ個々の用法を羅列する代わりに, それぞれの冠詞の歴史的成り立ちと, そこから導き出される語感を説明した (資料9)。

不定冠詞については「a のもとの形は an であり、それ以前は one であった」と説明。そこで生徒に「one という言葉から何を連想する?」と尋ねる。すると「two, three」という答えが返ってきたので、「そうそう、だから a や an には one の『1つ』という意味のほかに、そのうしろに two, three もあるよ、『ほかにもあるよ』という意味も隠れているんだ」と不定冠詞のもつ語感について付け加えた。

資料9. 授業用プリント(冠詞の用法:認知型①)

冠詞の用法

冠 詞

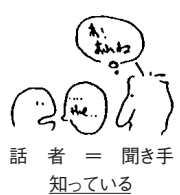
①不定冠詞 a (an)
 ②定冠詞 the
 ③無冠詞

① **不定冠詞** a (an)
 a — (元の形は?) → an — (元の形は?) → one

不定冠詞「これが1つ」
 a (an)「他にもある」

② **定冠詞** the
 the — (元の形は?) → that

定冠詞 the
の
条件



話者 = 聞き手
知っている
!!

★練習★ こんな場合はどっちかな?
 She likes (a/the) same color.

定冠詞についても同様に、まず「the のもとの形は that である」という歴史的成り立ちを説明し、そのあとで「だから the には『その』という意味のほかに『あれ』だよ、『あれ』のことを言ってるんだよ、という隠れた意味があるんだ」と定冠詞のもつ語感を付け加えた。また、定冠詞については同時に「定冠詞が使える条件」として、「話し手と聞き手の両方が『ああ、あれね、あれのことね』と納得できる『ほかにはない1つ』に決まるときにだけ the が使えるんだ」という説明も加えた。このように認知意味論型の指導では、個々の用法よりも冠詞のもつ語感を生徒に理解させることを目標にしている。

不定冠詞と定冠詞の識別についてさらに定着を図る意味で次のような問題提示を行った。まず教師が自分の好きな色を「I like blue.」と言い、続いて「先生のカノジョ(笑)も同じ青色が好きだとしたら」と状況を説

明する。プリント(資料9)の問題文(She likes (?) same color.)には a か the のどちらが入るのかを生徒に選択させてから、「この場合は『同じ色』が『青色』と1つに決まるよね。だから the を選ぶんのだ」と答えを説明した。また、「聞き手が知らなくても定冠詞が使える例」として「最初から1つしかないのだからそれに決まってしまう場合」を挙げ、プリント(資料10)を用いて練習問題形式で説明を行った。

資料10. 授業用プリント(冠詞の用法:認知型②)

★こんな場合は要注意!!★



こんな場合でも、the が使える時がある。それは…

「最初から1つしかないのだから1つに決まってしまう場合」

例 (1) () sun 「太陽」
 (2) () moon 「月」
 (3) () earth 「地球」
 (4) "Please, pass me () salt."

★練習★

(1) Tokyo is (a / the) capital of Japan.
 「東京は日本の首都です。」

(2) This is (an / the) only dictionary that I have.
 「これは私が持っている唯一の辞書です。」

資料11. 授業用プリント(冠詞の用法:認知型③)

③無冠詞 (a も the つかない)

☆ go to a school
go to school

☆ go to a bed
go to bed

○ a car
car

○ a bus
bus

○ a bike
bike

○ a telephone
telephone

★「車で」(車という乗り物に乗って)
in (a car/car)
(車の持つ働きを利用して)
by (a car/car)

★「バスで」(バスという乗り物に乗って)
on (a bus/bus)
(バスの持つ働きを利用して)
by (a bus/bus)

★「自転車で」(自転車という乗り物に乗って)
on (a bike/bike)
(自転車の持つ働きを利用して)
by (a bike/bike)

★「電話で」(電話という物を使って)
on (a telephone/telephone)
(電話の持つ働きを利用して)
by (a telephone/telephone)

聞いている人は… 冠詞 がつくと 冠詞 がないと

物 重視
働き 重視

最後に不定冠詞も定冠詞も付かない無冠詞の用法については、従来型の指導で扱った2つの用法に対して「冠詞が付くと『物』重視、冠詞がないと『働き』重視」という説明を加えながら、無冠詞で用いられる語句を単なる例外的な暗記事項としてではなく、冠詞の有無によってどのようなイメージが湧き、どのようなイメージの違いが生じるのかを生徒に考えさせながら指導した（資料11）。

以上のような従来型、認知型それぞれの指導を行なったあと、A組とB組の両方に対してふたたび「冠詞の用法」に関する Pre-Test と同一形式の別問題を Post-Test として実施し、t 検定を行なって効果の度合いを測った。

9 実験の結果と考察

ここでは「名詞の種類」と「冠詞の用法」のそれぞれについて、上記の実験結果を踏まえながら、英文法参考書の記述に基づく従来型の指導と認知意味論を応用した指導との効果を比較・検討していくことにする。

9.1 名詞の種類

9.1.1 結果

実験で使用した Pre-Test と Post-Test は、いずれも語群の中から「数えられない名詞」を選ぶ形式のものと、日本語訳が併記された英文の中の名詞が可算であるか不可算であるかを適語を選ぶ形式で聞くものとの2部構成になっている。Pre-Test の段階では A 組（従来型）の平均点が65.43なのに対し B組（認知型）が63.33と A組が若干上回っているものの、t 検定による有意差検定で統計上有意差が見られるほどではなかった。ところが指導後の Post-Test では A組（従来型）の平均点が77.71なのに対し B組（認知型）が89.09と逆転している。しかも t 検定によると1%の基準で有意差が見られたのである（表1）。そこで今度は、それぞれのグループ内での指導効果を見るため、Pre-Test と Post-Test の点数平均を比較する t 検定（対応のある t 検定）を行ってみた。すると A組、B組の両方で統計上の有意差は見られたが、A組（従来型）では有意確率が1%の基準で見られたのに対し、B組（認知型）では0.1%の基準で見られている。したがって、B組（認知型）のほうが統計上より高い伸びを示したことになる（表2）。

表1：名詞の種類（グループ間）
t 検定による2グループ間における平均値の比較

	n	M	SD	t value	df	p
実施前						
A組（従来型）	35	53.83	11.95	0.810	66	0.421ns
B組（認知型）	33	51.70	9.52			
Pre-Test						
A組（従来型）	35	65.43	12.52	0.709	66	0.481ns
B組（認知型）	33	63.33	12.73			
Post-Test						
A組（従来型）	35	77.71	16.57	3.444	66	< .01
B組（認知型）	33	89.09	12.02			

表2：名詞の種類（グループ内）
t 検定による2グループ内における平均値の比較

	n	M	SD	t value	df	p
A組 (従来型)						
Pre-Test	35	65.43	12.52	3.63	34	< .01
Post-Test	35	77.71	16.57			
B組 (認知型)						
Pre-Test	33	63.33	12.73	12.00	32	< .001
Post-Test	33	89.09	12.02			

9.1.2 考察

たしかに Pre-Test と Post-Test が同じ形式を採用しているとはいえ、別問題である以上、まったくの等質とは言えないため単純に2つの差から伸び率を計算することには問題があるかもしれない。しかし、Pre-Test の段階では有意差の見られなかった両クラスの平均点が、Post-Test の段階では統計上有意差が見られるほど認知型指導を行ったほうの平均点が上回っている以上、少なくとも今回の実験では「数えられない名詞」を識別するのに従来型のような名詞の種類（固有名詞・物質名詞・抽象名詞・集合名詞）という概念を生徒に示す指導を行うよりも、個々の名詞について「なぜ数えられないのか」、その理由を問いつつながら母語話者のもつ言語感覚（この場合は可算・不可算の判断基準）を理解させる指導を行った認知型のほうが効果を発揮したと言える。結局、母語話者自身が「これは物質名詞だから」とか「これは抽象名詞だから」などと名詞を分類して可算・不可算を判断しているのではない以上、母語話者にとってあまり意味のない名詞の種類を覚えさせ、それを經由して母語話者並みの可算・不可算の識別を要求するのは、生徒に対して無意味な負担を強いることにもなりかねないのではないか。

9.2 冠詞の用法

9.2.1 結果

実験で使用した Pre-Test と Post-Test は、いずれ

も日本語訳が併記された英文中の () に a か the か×(無冠詞)のどれが入るのかを問う形式のものである。Pre-Test の段階では A組(従来型)の平均点が40.59なのに対し、B組(認知型)が41.58とB組がやや上回っているものの、t検定による有意差検定で統計上有意差が見られるほどではなかった。ところが指導後の Post-Test では A組(従来型)の平均点が55.88なのに対し、B組(認知型)は48.68と逆転している(表3)。そこで今度は、それぞれのグループ内での指導効果を見るため Pre-Test と Post-Test の点数平均を比較する t 検定(対応のある t 検定)を行ってみた。すると A組(従来型)では2つのテストの伸び率に1%の基準で有意差が見られたのに対し、B組(認知型)では伸び率に統計上の有意差を見ることはできなかった(表4)。

表3：冠詞の種類(グループ間)
t 検定による2グループ間における平均値の比較

	n	M	SD	t value	df	p
実施前						
A組(従来型)	38	42.50	13.72	0.145	70	0.885ns
B組(認知型)	34	42.95	12.49			
Pre-Test						
A組(従来型)	38	40.59	16.32	0.272	70	0.787ns
B組(認知型)	34	41.58	14.61			
Post-Test						
A組(従来型)	38	55.88	17.42	1.898	70	0.0618
B組(認知型)	34	48.68	14.73			

表4：冠詞の種類(グループ内)
t検定による2グループ内における平均値の比較

	n	M	SD	t value	df	p
A組(従来型)						
Pre-Test	38	40.59	16.32	3.58	37	< .01
Post-Test	38	55.88	17.42			
B組(認知型)						
Pre-Test	34	41.58	14.61	2.13	33	0.040ns
Post-Test	34	48.68	14.73			

9.2.2 考察

それぞれのグループ内での Pre-Test と Post-Test の点数平均を比較する t 検定において、A組(従来型)では伸び率に有意差が見られたのに対し、B組(認知型)では統計上有意差が見られなかった以上、冠詞の用法については認知意味論型の指導の効果はなかったと言わざるをえない。今回の実験で認知型指導のほうでは冠詞のもつ語感を理解させようとした。冠詞の用法の中には慣用句になっているものも少なくない。Pre-Test, Post-Test とともに今回の認知型の指導で取り上げられなかった慣用的な用法が含

まれている。そこまで「語感」だけで生徒に連想させようとしたのは、とくに定着前の段階ではむりがあったのかもしれない。いずれにせよ冠詞の用法に関しては認知意味論的アプローチがあまり効果が上がらなかったのは事実であり、実際の授業への導入を考えた際、これからさらなる検討の余地が残されているように思われる。

10 まとめ

従来型の文法指導と認知意味論型の文法指導の効果を比較しようと試みた今回の実験では、認知意味論を応用した指導の効果について、まったく異なる2つの結果が出てしまった。この一見すると矛盾しているようにも思える結果が生じてしまった原因について考えることにする。たしかに統計上、今回のたった1度の実験のみで結論を出すというのはサンプルの数からして問題があるようにも思うし、今回の認知意味論型の指導が専門的な目から見て、ほんとうに認知意味論を反映したものであったかどうかについても疑問が残るところであるが、少なくとも「今回のような認知意味論的文法説明が従来のものにとって代わることができるような万能なものではない」ということだけは今回の実験から言えそうである。説明のわかりやすさや明瞭さはとくに初学者の文法学習にとって重要な問題であるが、実験の結果を振り返ってみると、名詞の説明については「抽象名詞」や「物質名詞」などの術語を用いた従来型の文法説明よりも、「なぜ数えられないのか」を考える認知意味論型の説明のほうがわかりやすかったのではない。だから認知意味論型の指導を受けたグループの平均点のほうが高かったのかもしれない。しかし、冠詞については従来型の指導を受けたグループのほうが認知意味論型の指導を受けたグループよりも平均点が高かったことから、彼らにとって従来型の説明は認知意味論型の説明よりわかりやすかったのではない。

では今回のような認知意味論型の文法説明はまったく意味がないものなのだろうか。認知意味論型の文法説明が万能でないのと同様に、従来型の文法説明も決して完全なものではないはずである。初学者にとって選択肢が複数存在しているということは、わかりやすいほうを選べるという意味でも、また片方を会得したあと、また別の視点から同一事象を見直せるという意味においても有意義である。そこに認知意味論的な

文法説明の存在意義があるのではないかとくに実際の指導というものを考えたとき、認知意味論が従来の文法説明を補うことができる場面はたくさんあるように思われる。今後は、さらにいろいろな文法事項につ

いて比較を行い、認知意味論的な説明のほうが効果があったものに対しては積極的に取り入れながら、より実践に適した新しい文法体系を構築できればと考えている。

注

*本論をまとめるにあたり、草稿の段階から目を通してくださり、丁寧かつ有益なご指導をしてくださりました池田央先生に深く感謝の意を表します。ただし、本論の内容に関するいっさいの責任は著者自身にあることは言うまでもありません。

1) Krashen 自身は、このような言語の学習形態（過程）に対して「言語習得 (language acquisition)」という独自の術語を当てている (Krashen. 1982; 10-11, 1985; 1, 1994; 45)。

2) この形式的な文法学習を Krashen 自身は前述の「言語習得」と区別して「言語学習 (language learning)」と呼んでいる (Krashen. 1982; 10-11, 1985; 1, 1994; 45)。

3) ここで三浦が多義語の中核的意味として提示しているのは語義をイラストや図によって解説している政村 (1989) によるユニークな辞典からの引用である。

参考文献

- * 阿部一. (1993). 『基本英単語の意味とイメージ』. 研究社出版.
- 阿部一. (1998). 『ダイナミック英文法』. 研究社出版.
- * Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- * 石崎貴士. (1998). 「認知意味論と多義語の指導—理論の実践を目指して—」『言語文化学会論集』第11号, pp.43-59.
- * ジャン・マケールブ. (1998). 『ネイティブ感覚の英文法』. 朝日出版社.
- 河上誓作 (編). (1996). 『認知言語学の基礎』. 研究社出版.
- * Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- * Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- * Krashen, S. (1994). The Input Hypothesis and Its Rivals. In N. C. Ellis, ed. *Implicit and Explicit Learning of Languages*, pp.45-77. London: Academic Press.
- * Krashen, S. and R. Scarcella. (1978). On routines and patterns in second language acquisition and performance. *Language Learning* 28, pp.283-300.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press. (池上嘉彦・河上誓作, 他 (訳) (1993). 『認知意味論: 言語から見た人間の心』. 紀伊国屋書店.)
- 政村秀實. (1989). 『図解英語基本語義辞典』. 桐原書店.
- * 三浦幸子. (1996). 「基礎からの語彙指導 [7] 多義語の指導法」『現代英語教育』1996年10月号, pp.48-49. 研究社出版.
- * 大西泰斗 & ボール・マクベイ. (1995). 『ネイティブ・スピーカーの英文法』. 研究社出版.
- 大西泰斗 & ボール・マクベイ. (1996). 『ネイティブ・スピーカーの前置詞』. 研究社出版.
- 大西泰斗 & ボール・マクベイ. (1997). 『ネイティブ・スピーカーの英語感覚』. 研究社出版.
- * Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6, pp.186-214.
- 田中茂範. (1990). 『認知意味論: 英語動詞の多義の構造』. 三友社出版.
- 田中茂範. (1993a). 『わかる・覚える・使える 英単語ネットワーク: 基本動詞編』. アルク.
- 田中茂範. (1993b). 『わかる・覚える・使える 英単語ネットワーク: 前置詞編』. アルク.
- 田中茂範 & 高橋 朋子. (1993). 『わかる・覚える・使える 英単語ネットワーク: 形容詞編』. アルク.
- Taylor, J. R. (1995). *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press. (辻 幸夫 (訳). (1996). 『認知言語学のための14章』. 紀伊国屋書店.)
- Ungerer, F. & H. J. Schmidt. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Longman. (池上嘉彦, 他 (訳). (1998). 『認知言語学入門』. 大修館書店.)
- * 山口俊治. (1989). 『コンプリート高校総合英語』. 桐原書店.

資料

資料12. Pre-Test (名詞の種類)

Pre-Test

- I. 次の単語の中から「数えられない名詞」を5つ選び記号で答えなさい。ただし、6つ以上答えた場合は全答無効とする。
- あ. flower (花) い. Japan (日本) う. sugar (砂糖)
え. animal (動物) お. truth (真実) か. clothing (衣服)
き. water (水) く. lie (うそ) け. suit (スーツ)
こ. dog (犬)
- () () () () ()

- II. 次の日本語に合うように()から適語を選び○で囲みなさい。
- ①この問題はとても難しい。だから、アドバイスを下さいよ。
This (question/questions) is very difficult.
So, please give me (an advice/advice).
- ②どこに、その家具全部を置いたらいいんですか。
Where should I put all the (furniture/furnitures)?
- ③私はタマゴ3つとパンを買わなければならない。
I have to buy three (egg/eggs) and some (bread/breads).
- ④彼女は私にリンゴを一切れくれた。
She gave me a slice of (an apple/apple).
- ⑤私は東京で生まれました。
I was born in (a Tokyo/Tokyo).

1年 ____ 組 ____ 番
氏名: _____

資料13. Post-Test (名詞の種類)

Post-Test

- I. 次の単語の中から「数えられない名詞」を5つ選び記号で答えなさい。ただし、6つ以上答えた場合は全答無効とする。
- あ. paper (紙) い. animal (動物) う. lie (うそ)
え. France (フランス) お. milk (牛乳) か. news (知らせ)
き. bird (鳥) く. luggage (荷物) け. tree (木)
こ. bag (かばん)
- () () () () ()

- II. 次の日本語に合うように()から適語を選び○で囲みなさい。
- ①この番号に電話するだけさ。そうすれば、情報を手に入れられるんだ。
Just call this (number/numbers).
Then, you can get some (information/informations).
- ②彼女は自分の荷物を全部持っていった。
She took all her (baggage/baggages).
- ③昨日、叔父さんたちが遊びにきて、僕にお金をくれた。
Yesterday some (uncle/uncles) came to see us, and gave me some (money/moneys).
- ④彼女は私にリンゴを一切れくれた。
She gave me a slice of (an apple/apple).
- ⑤私の好きな歌手はセリーヌ・ディオンです。
My favorite singer is (a Celine Dion/Celine Dion).

1年 ____ 組 ____ 番
氏名: _____

資料14. Pre-Test (冠詞の用法)

Pre-Test

- ★次の日本語に合うように()から適語を選び○で囲みなさい。ただし、何も入れる必要がない場合にはXを選びなさい。
- ①私はヨーロッパのある都市を訪れた。都市の名前はパリ、フランスの首都である。
I visited (a/the/X) city in Europe.
(A/The/X) city was Paris, (a/the/X) capital of France.
- ②アメリカではほとんどの人がクリスマスには教会にお祈りに行きます。
Most people in the U.S. go to (a/the/X) church on Christmas Day.
- ③私は車でその教会を訪れた。
I visited (a/the/X) church by (a/the/X) car.
- ④これらのトマトは1箱3千円です。
These tomatoes are three thousand yen (a/the/X) box.
- ⑤これは、私の持っている唯一の辞書です。
This is (a/the/X) only dictionary that I have.
- ⑥私の夢は、世界中を旅することです。
My dream is to travel around (a/the/X) world.
- ⑦ある意味で、それは本当です。
That is true in (a/the/X) sense.

2年 ____ 組 ____ 番
氏名: _____

資料15. Post-Test (冠詞の用法)

Post-Test

- ★次の日本語に合うように()から適語を選び○で囲みなさい。ただし、何も入れる必要がない場合にはXを選びなさい。
- ①テーブルの上にある本は、彼のではなく、私のだ。
(A/The/X) book on (a/the/X) table is not his, but mine.
- ②この3つの花は色が同じだ。
These three flowers are (a/the/X) same color.
- ③トムが交通事故にあった。私は、その知らせを手紙で聞いた。
Tom had (a/the/X) traffic accident. I heard (a/the/X) news by (a/the/X) letter.
- ④彼はベッドの上に横たわった。
He lay on (a/the/X) bed.
- ⑤私は病気で寝ていた。
I was sick in (a/the/X) bed.
- ⑥遠くから見ると、それは鳥のように見える。
At (a/the/X) distance, it looks like (a/the/X) bird.

2年 ____ 組 ____ 番
氏名: _____

表5 実験データ（名詞の種類）

* A組 (従来型) *					* B組 (認知型) *				
番号	実施前	Pre	Post	差	番号	実施前	Pre	Post	差
1	54	80	80	0	1	46	70	100	30
2	42	70	90	20	2	63	70	100	30
3	41	60	30	-30	3	35	60	60	0
4	66	60	80	20	4	42	60	100	20
5					5				
6	51	80	80	0	6	49	70	100	30
7	41	70	70	0	7	38	60	100	40
8	67	50	80	30	8	50	50	80	30
9	42	70	80	10	9				
10					10	44	60	90	30
11	46	80	80	0	11	52	60	70	10
12					12	60	60	70	10
13	35	60	90	30	13				
14	52	60	90	30	14				
15	41	80	80	0	15	44	60	100	40
16	40	70	60	-10	16				
17	66	50	70	20	17	55	80	90	10
18	61	60	60	0	18	58	70	100	30
19	50	70	80	10	19	73	60	100	40
20					20	59	40	80	40
21	70	70	60	10	21	56	30	80	50
22					22	51	60	80	20
23	34	60	70	10	23	51	80	100	20
24	50	60	70	10	24	49	50	80	30
25	64	70	60	-10	25	54	50	90	40
26	65	50	90	40	26	61	60	100	40
27	36	70	90	20	27	47	80	90	10
28	60	70	70	0	28	50	50	80	30
29	71	70	90	20	29				
30	64	50	100	50	30	46	70	90	20
31	53	50	80	30	31	69	80	90	10
32	57	70	90	20	32	56	80	90	10
33	62	80	90	10	33				
34	55	50	50	0	34	51	60	90	30
35	77	70	100	30	35				
36	59	70	90	20	36	59	60	90	30
37	40	40	50	10	37	37	50	70	20
38	41	60	50	-10	38	63	70	100	30
39					39	63	70	90	20
40	67	100	100	0	40	41	60	100	40
41	64	60	100	40	41	34	80	90	10
42					42				
43					43				
44					44				
45					45				
平均	53.83	65.43	77.71	12.29	平均	51.70	63.33	89.09	25.76

表6 実験データ（冠詞の用法）

* A組 (従来型) *					* B組 (認知型) *				
番号	実施前	Pre	Post	差	番号	実施前	Pre	Post	差
1	50	30	70	40	1	42	30	40	10
2	39	30	70	40	2	31	30	50	20
3	25	40	40	0	3	55	50	70	20
4	32	50	30	-20	4	58	50	50	0
5	60	30	70	40	5	30	40	50	10
6	40	30	60	30	6	20	60	70	10
7	26	20	60	40	7	53	50	50	0
8	62	30	30	0	8	27	60	70	10
9	30	40	50	10	9	39	30	50	20
10	34	60	20	-40	10	59	30	60	30
11	39	50	70	20	11	43	70	20	-50
12	42	50	40	-10	12	34	50	70	20
13	48	50	50	0	13	49	60	30	-30
14					14	36	20	70	50
15	20	50	30	-20	15	38	50	20	-30
16	51	30	80	50	16	39	40	30	-10
17	40	60	70	10	17	46	50	50	0
18					18	48	60	40	-20
19	59	30	80	50	19	57	40	40	0
20	34	20	30	10	20	43	30	50	20
21	58	20	60	40	21	43	30	50	20
22	44	60	40	-20	22	22	30	50	20
23					23	40	30	60	30
24	22	40	80	40	24	62	40	50	10
25	50	40	60	20	25	29	10	30	20
26	33	40	60	20	26	39	50	50	0
27	26	30	70	40	27	38	40	60	20
28	39	40	30	-10	28	74	50	40	-10
29	55	100	60	-40	29	50	40	30	-10
30					30	26	50	30	-20
31	38	40	50	10	31	32	10	30	20
32					32	31	20	60	40
33					33				
34	48	20	50	30	34	44	30	50	20
35	63	30	70	40	35	34	30	50	20
36	46	60	70	10	36	49	50	50	0
37	81	50	60	10	37	51	60	40	-20
38	42	50	70	20	38	54	60	80	20
39	45	20	40	20	39				
40					40	67	50	60	10
41	24	40	80	40	41				
42					42				
43					43				
44					44				
45					45				
平均	42.50	40.59	55.88	15.29	平均	42.95	41.58	48.68	7.11

インターネットを利用しての 自己表現能力の育成

The International Kids' Space を利用しての書く言語活動

宮城県／村田町立村田第一中学校 教諭 栗和田 建夫

1 はじめに

今日の英語教育の最大の課題は、コミュニケーション能力を育成することであろう。

そのためには自己表現のタスクを数多く与え、英語を使った実践的なコミュニケーションの体験を積ませることが不可欠である。

とくにEメールによる国際交流には、教室の壁を乗り越え、遠く海を隔てた諸外国に住む人々と実際にコミュニケーション活動を行うことができるという大きな利点がある。生徒の書こうとする意欲を引き出すには格好の手段となる。

本校には現在コンピュータ20台が設置され、インターネット用のISDN回線も整備されている。コンピュータ操作に明るい教師もあり、英語の授業にインターネットを利用していくための条件が整っていた。本研究のための、この実践授業は平成10年7月から平成11年2月までの約8か月間にわたって行われた。

2 研究目的

この研究は、自己表現能力を育成するために、インターネットの利用を授業に組み入れ、Eメールの英文を書くという言語活動を通して、自己表現に対する積極的な態度の育成を試みたものである。

3 研究方法

(1) インターネット利用の授業を、年間計画の中で約20時間ほど確保して、読むこと・書くことに対する主体的な態度を育成する。

その際、書くことによる自己表現能力の育成のため、毎回次のような手立てを講じる。

① テーマを設けさせ、まとまりのある英文を書くこ

とに留意させる。

② テーマに合った文例や用語のプリントを配布し参考にあしる。また、英和・和英辞典の積極的活用を促す。

③ グループ学習を取り入れ、相互評価や教え合い活動をさせる。

④ 教師やALTが下書きをチェックし、適切な評価とアドバイスを与える。

(2) アンケート調査(3月)を実施し、Eメールの授業の結果、主体的に読むことや書くことの態度にどのような変化がみられるかを検証する。

4 研究内容

4.1 対象生徒

宮城県村田町立村田第一中学校2年生(3クラス、96名)

4.2 実施期間および回数

期間：平成10年7月～平成11年2月

回数：インターネットによるEメール交流を各クラスごとに5～6回実施した。深化・発展の時間を利用し年間トータルで約20時間をかけた。

4.3 利用したホームページ

The International Kids' Space (以下 Kids' Space と記す) のホームページには、次の2つのサイトがあることがわかった。

① The International Kids' Space (図1)

(<http://www.kids-space.org>)

世界じゅうの子どもたちが作った絵画や曲、童話が鑑賞できる。たとえば、Story Book を開くと、子どもたちが創作した「お話し」を読める。インターネットらしく

双方向性が特色であり、作者に感想を送ることができる。また、自分が物語を書いて投稿することができる。

②Kids' Space Connection (図2)

(<http://www.ks-connection.com>)

世界じゅうの子どもが作ったホームページが千以上登録されており、Eメールをやりとりする相手を募集している。クラス単位 (Class Box) や個人で年齢ごと (Box 1~5) に募集している。本研究では当面こちらを利用することにした。

4.4 実践の概要

6月に、授業において初めてインターネットを利用した。2年生の教科書『NEW HORIZON English Course2』(東京書籍) Unit 2 の発展教材として、Kids' Space の Penpal Box (図3) の中から、シンガポール在住の子どもが書いたメールのいくつかを読ませたり、運指練習ソフトでタイピングの練習を行ったり

した。初めてのコンピュータを使った授業だったこともあり、生徒は非常に意欲的に取り組んだ。

7月、Unit 4 の表題が 'E-mail' だったので、全員に自己紹介文を書かせ、Penpal Box を通じて世界各国の小中学校 (約30校) に送付した。早いものでは、3日後に返信のメールが届いた。

9月半ばまでに、世界各地の8つの学校から返事が届いた。年齢やクラスサイズなどの条件からクラス交流の相手を選定し、最終的にはニュージーランド、合衆国カリフォルニア州、合衆国テキサス州の3か所の現地校とEメールによるクラス交流を開始した。(ただし、実際にEメールによるクラス交流を軌道に乗せるまでには、クラスサイズだけではなく、学期区分の違いや指導者間の連絡などさまざまな困難があることがわかった。)

10月以降は、2回目、3回目のEメールや航空便、クリスマスカードなど (図4・5) が次々に届き、授業で読み取りと返事の下書き、パソコンへの入力、そして



▲図1 The International Kids' Space



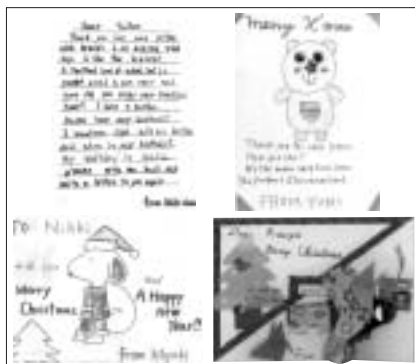
▲図2 Kids' Space Connection



▲図3 Kids' Space の Penpal Box



▲図4 航空便レター



▲図5 クリスマスカード

発信を行い、2月末まで続けた。

3月にそれまでのEメールの授業のまとめとして、交換したEメールを整理し読み返す作業とアンケート調査を実施した。

4.5 Eメールの授業の流れ

Eメールを受け取り、返事を発信するまで、それに関する授業を約3～4時間連続で行う。授業の流れは、おおよそ次の通りである。

	おもな内容	教材、準備物
第1段階	・届いたEメールの読み取り ・返事の構想(1時間)	・各自のEメール ・ワークシート ・英和辞書 ・参考文献
第2段階	・Eメールの下書きおよび清書 ・相互評価(1～1.5時間)	・ワークシート ・文例集プリント ・和英、英和辞書
第3段階	・作品紹介 ・パソコン入力 ・印刷と保存 ・自己評価(1～1.5時間)	・パソコン ・プリンタ ・フロッピー ・和英、英和辞書

4.6 授業実践例Ⅰ

- (1) 日時：9月7日(月)2校時
- (2) 対象：2年2組(コンピュータ室)
- (3) 題材：Unit 4「E-mailを受け取ってみよう」
- (4) ねらい：
 - ①Eメールの返事をくれた人たちが住んでいる国について関心を高め、文化的背景についての知識を得る。
 - ②届いたEメールの読み取りと内容について英語の質問に答える。

《導入》の段階では、インターネットで見つけたEメール交流の相手国(ニュージーランド)について、実物投影機で地図や写真を提示した。その国についての地理や生活・文化背景についての知識・理解はEメール交流を継続する上で大切なことである。

《展開》では、交流相手から届いたメールを各自に配布した。英語の苦手な生徒にも内容の読み取りができるようにワークシート(図6)を用意した。

生徒はEメールの内容に強い関心をもち、辞書を駆使したりALTや友だちに聞いたりしながらほとんどの生徒はワークシートのタスクにしたがってメールの内容を積極的に読み取っていた。

下位群の生徒にも注目し観察したが、ALTに質問したり、辞書も引くなど実にな一生懸命にやっていたので感心した。これがほんとうの「学ぶ力」を育てること

ではないかと思った。

教室内のコミュニケーション活動として、文通相手についてのALTのインタビューに答えさせる活動を行った際も、ALTからの質問に対して嬉々として応答していた。

図6 読み取りのワークシート

E-mailが届いたよ! Date: September 7
CLASS () No. ()
Name: _____

ついに E-mail が届きました! みなさんの自己紹介の手紙を E-mail で送ったところ、なんと2日後にニュージーランドの学校から10数名分の返事が届いていたのです。E-mail って、すごく便利ですね。

今回は、残念ながらクラス全員分の E-mail は届いていません。北半球にある学校は、日本と同様に夏休み期間だったからです。もう少し待って見ましょう。

1 E-mailを受け取ろう!

届いた E-mail をはる。

まだ届いていないひとは Bulletin Board から選ぶ。

Dear Yukie Fuda.

My name is Risheen Morgan.

I go to Tokoroa Intermediate school.

I am a eleven year old girl in New Zealand.

I like playing netball.

And I love chocolate too.

I have five brothers and four sisters.

How many in your family?

Your new e-mail friend Risheen Morgan.

2 E-mailの内容を読み取ろう!(書いてない項目には×印を記入)

また、Beckyさんのインタビューに答えよう。

Q1 (性別) Is your e-mail friend a boy or a girl?
(girl)

Q2 (名前) What's his/her name?
(Risheen Morgan)

Q3 (出身) Where is he/she from?
(from Newzealand)

Q4 (年齢) How old is he/she?
(11 years old)

Q5 (誕生日) When is his/her birthday?
()

Q6 (スポーツ) What sports does he/she like?
(her like netball)

Q7 (食物) What is his/her favorite food?
(her love chocolate)

Q8 (音楽) What is his/her favorite music?
()

Q9 (家族) How many families does he/she have?
(she has five brother and four sisters.)

Q10 (他にわかったこと) Did he/she say anything else?
(She Tokoroa Intermediate school goes to)

3 返事の下書きを書こう!(相手はみなさんからの返事を心待ちにしています。)

4 まとめ

はじめてE-mailを受け取った感想を書いておこう。

国が遠くても同じ人間なんだなあと思っ

<自己評価>

1 E-mailの相手やその国に興味が持てましたか? (A) B C D

2 E-mailの内容を自分で読み取ることができましたか? (A) B C D

3 インタビューにはうまく答えることができましたか? (A) B C D

○

《終結》では、文例集プリント（資料1）を配布して、次回までに返事のメール文の下書きをする課題を与えた。「相手は返事を心待ちにしています。」と呼び掛けて締めくくった。受け取ったメールに対して返事を書かせるには、それ相当の意欲付けと手立てが必要である。過去に何度もクラス単位で海外文通をさせたときにも、この問題で失敗したことがあった。

4.7 授業実践例Ⅱ

- (1) 日時：10月28日（水）1校時
- (2) 対象：2年4組（コンピュータ室）
- (3) 題材：Unit 6「生活や文化などのテーマでE-mail交換しよう」
- (4) ねらい：
 - ①「将来の夢」や「学校生活」などのテーマで英文を書き、Eメールで外国の友だちに送る。
 - ②外国の生活や文化に興味をもち、国際交流に対しての意欲をもつ。

《導入》では、カリフォルニアの写真を見せ、その地域の生活や文化に興味をもたせ、文通相手とコミュニケーションを図ろうとする意欲を高めた。「学校生活」や「将来の夢」など生徒に身近なテーマでEメールの下書きを前時までにさせておいた。

《展開1》：Eメールの下書きを発表させ相互評価をさせた。3～4名の代表生徒にEメールの下書きをクラス全体に紹介させ、教師やALTが良い点を評価したり、アドバイスを与えた。とくにテーマに即しまとまった内容の英文を書くように支援した。（図7、図8、図9）

グループ活動を取り入れて相互評価をさせ、グループ内でおたがいの下書きにアドバイスを与え合って、よりまとまりのある英文にすることを目論んだが、少しむずかしかったようである。しかし、どの生徒も文例集を参考にしたり、英和・和英辞典で調べるなど真剣な取り組みが見られた。（図10、図11、図12、資料2）

《展開2》：下書きの校正が終わった者はタイピングとプリンタ印刷、そしてフロッピー保存という作業にかかる。やはりキーボードを叩き、自分の作った英文がパソコンの画面に出たり、プリンタの印刷を手にする瞬間は、どの生徒も満足感・成就感にあふれた表情をしていた。

《終結》：自己評価をさせて、フロッピーの提出をさせた。10名ほどは未完成だったので、放課後の作業としたが、誰1人として嫌がる者はいなかった。

図7：
喜ぶ生徒の
写真



図8：
授業風景の
写真①
(Eメールの下書き
を発表している。)



図9：
授業風景の
写真②
(ALTにどんな
質問している。)



図10：
授業風景の
写真③
(ALTに添削のアド
バイスを受けてい
る。)



図11：
授業風景の
写真④
(タイピングをし
てもうすぐ完成!)



図12：ワークシート

3回目のEメールを送ろう!
「生活や文化のテーマで E-mail の交換をしよう」

Date: No. () Name []

1 グループの友達が書いたメールの下書きを見せてもらい、今後の参考にしよう。友達の分について、テーマや良い点などで気付いたことをメモしよう。

友達の名前	テーマ	良い点などで気付いたこと
1 じゅん	将来の夢	自分の夢を相手におしえること
2 こむらさき	日本の学校生活	家族の人のことを相手におしえていること
3 まさみゆ	学校とか	あつちの学校も楽しいかときいてみると
4		
5		

2 E-mail を仕上げ、パソコンに打ち込んでプリントアウトしよう。
①下書き又はその清書を仕上げる。(心配ならチェックしてもらう)
②パソコンに打ち込む。(英数、半角文字)
③フロッピーに保存する。(ドライブはA、形式はテキスト、ファイル名は4桁の番号の後にE3。[例] 2401E3、見出しは名前。)
④プリンターで印刷し、先生のチェックをうける。
⑤もし、間違いなどがあつたら訂正し、再度フロッピーに保存する。
⑥フロッピーを提出する。

今回のテーマ 家のまわりのことなど
Dear Melissa,
I am very very happy to be your e-mail friend.
I have a lot of good friends. Do you?
I live in Murata, Miyagi.
In the spring vacation, I can see a squirrel near the woods by my home. It's very cute.
I go to school by bus. How do you go to school?
I don't have dogs or cats, but I like dogs and cats.
Please write soon.
Your e-mail friend,
Sachiko.

3 自己評価
(1) 生活や文化のテーマでE-mailを交換しようとする意欲は持てましたか。
① 非常にあった b ややあった
c あまりなかった d 全くなかった
(2) まとまった内容の英文を書くことはできましたか。
a とても良くできた b まあまあできた
c 少しできなかった ② 全く自信がない

反省や感想

うつのが難かしかったけど楽しかった

4.8 Eメール作品例

相手から受け取ったメールと自分のメールは、フロッピーに保存させたり、ワークシートに貼りつけてファイルに綴じさせている。Eメールの最後の授業では、メール交換を通してどんなやりとりをしてきたのか、自分の英語がどのように上達してきたのか振り返えら

せてみた。

数行ずつの英文であるが、自己紹介から始まって、スポーツや趣味を通して話題を広げたり、季節の行事や国の文化や生活などに膨らませたりしている。

次の作品例(図13)は、Manami という生徒とカリフォルニアに在住の中学生 Craig の間で、9月から2月にかけて往復4回のメール交換がなされたものである。クリスマスにはカードや小さなプレゼントの交換も行っている。

図13：Eメールの作品(原文のまま)

9.14 送信①
My name is Manami.
I am a 14years old girl in Japan.
I go to Junior high school.
I like comic books.
Do you like comic books?
Please write me back and I'll write to you again.
Your new e-mail friend.
Manami Sayama.

9.17 受信①
Hi Manami. I'm Craig. I am a 14 year old boy in the United States of America.
I go to junior high school. I have a whole bunch of comic books.
Please write me back.
Craig Paskiewicz

9.24 送信②
Dear Craig
I am happy to be your e-mail friend.
I like volleyball.
My birthday is May 26.
What sports do you like?
Please ask me many questions.
Please write back soon.
From Manami.

9.29 受信②
Dear Manami,
I don't like volleyball.
But I do like baseball.
And my birthday is November 7th.
What is your favorite class.
What do you do for fun in Japan.
Don't forget to write back.
Craig

10.31 送信③
Dear Craig.
My favorite class is art.
I like to draw cartoons.
So I draw cartoons on holidays.
Do you know Japanese cartoons?
Do you live in an interesting place?
Japan is very interesting.
Please write soon.
Good bye.
Manami.

11.11 受信③

Dear Manan,
My favorite class is ceramics.
I can't draw cartoons.
I don't know Japanese cartoons.
Are they cool?
California is a very interesting place.
It has Hollywood and the beach and there are more interesting things.
Write back soon.
Craig

2.20 送信④

DEAR Craig.
Thank you for the pretty "Beadie Baby".
I like it very much. I attached the "Beadie Baby" to my bag right away.
I want to go to California someday as I saw your picture.
Do you want to come Japan?
It is very cold now.
But the snow is very beautiful.
Which do you like better, warm or cold weather?
Please write soon!
Manami.

2.24 受信④

Dear Manami,
I am glad you liked the Beadie Baby.
If you come to California, make sure you look me up. I want to go to Japan.
I like warm weather because I can go skateboarding and surfing.
From, Craig

こうやってメールを並べて読み返すと、まさにEメールを通してコミュニケーションを楽しんでいることがわかる。しかも、Manamiの英文には回数を重ねるごとに、テーマに即しまとまりのある英文を書いている点で進歩が見られる。10月は趣味のマンガと住んでいる場所について、2月はプレゼントへのお礼と日本の気候の話題にしばって書いていることがわかる。しかも、2月の英文には、学習したばかりの比較級の表現をとり入れて書くという積極さもみられる。

5 まとめと考察

5.1 アンケート調査結果と考察

これまでのEメールの授業の反省を行うために、平成11年3月4日に事後アンケートを実施した。対象は2年生3クラス、96名である。

なお、本校で過去にLL利用の文部省指定研究を受けた際に実施したアンケート調査のデータと比較してみたい。(平成6年3月7日実施、対象2年生133名、文部省指定LL機器利用研究)

※ [] 内の数字はLLについての結果である。

◇Eメールの授業についてのアンケート◇

- 英語には興味がありますか。(%)
A とても興味がある 32 [13]
B 少しは興味がある 55 [73]
C 興味がない 13 [14]
- ふだんの英語の授業は楽しいですか。(%)
A とても楽しい 9 [3]
B まあまあ楽しい 57 [26]
C どちらでもない 23 [50]
D あまり楽しくない 7 [11]
E 全然楽しくない 4 [9]
- Eメールの授業は楽しいですか。
(LLの授業は楽しいですか。)(%)
A とても楽しい 57 [9]
B まあまあ楽しい 30 [50]
C どちらでもない 7 [25]
D あまり楽しくない 4 [8]
E 全然楽しくない 1 [8]

☆「楽しい」と思う理由は何ですか。(複数回答可)

- ①コンピューターを使うのが楽しい 58名
- ②外国の人と友だち(ペンパル)になれる 55名
- ③Eメールを通して外国の文化がわかる 36名
- ④自分の事などを相手に伝えるのが楽しい 16名
- ⑤「生きた英語」の英文を読むのが楽しい 15名

☆「楽しくない」と思う理由は何ですか。(複数回答可)

- ①Eメールを読むのがむずかしすぎる 7名
- ②英文の下書きなどを書くのが大変 5名
- ③コンピューターを使うのが面倒だから 0名
- ④外国の人や国には興味がないから 0名

4 Eメールを多くやると、英語の力は付くと思いますか。 (LL利用を多くやると、英語の力は付くと思いますか。)(%)

- A 効果があると思う。 88 [59]
- B 効果がないと思う。 12 [41]

☆「効果がある」とした理由は何ですか。

- ・Eメールをすると書く力も読む力も付く。それに楽しいから授業もわかりやすくなる。
- ・文章などわからないことがあるけど、それを辞書で調べたりしたら少しでも読む力が付くと思うから。
- ・英文の意味を考えたり、訳したりするのは大変

だけど、自分で考えることはとても大事なことで、力が付くと思う。

- ・教科書どおりではなく、いろいろな書き方が出てくるから他のこともわかるようになる。
- ・ふだん英語で手紙を書いたことなんて一度もなかったのに、書き終わったときは返事がくるのがとても楽しかったし、授業で習った文などが使えてとてもいいと思う。

☆「効果がない」とした理由は何ですか。

- ・Eメールでわからない単語の意味や、英文に直すとき、つい友達に頼ってしまうから。
- ・Eメールをやってもテストの点数が上がらないので意味がない。

《考察》

- (1) 設問1で「とても興味がある」の数値がLLの授業よりもやや高いのは、設問2とも関連し、年間を通して生徒が興味・関心を持続できたことを示しているのではないだろうか。

英語に対する興味の有無は、さまざまな要因が考えられるが、年間の英語の授業への取り組み方が積極的であるかどうか大きく影響してくると思われる。

- (2) 設問2および設問3の数値を比べると、EメールとLLでは大きな差異がある。Eメールの場合は「とても楽しい」と「まあまあ楽しい」を合わせると87%というきわめて高い数値を示している。

Eメールの授業とLLの授業では何が決定的に違うのだろうか。

LLの授業ではヘッドホンやビデオを使って楽しく学習するが、それはあくまで受信型のコミュニケーション活動が中心になる。それに対し、Eメールの授業ではインターネットを通して発信し、実際に外国の人とコミュニケーションを行うことができる。Eメール交換によって多くの生徒が「自分の英語が通じた!」という大きな満足感・成就感をもったのではないだろうか。

- (3) 設問4においても88%の生徒がEメールの授業は「かなり効果がある」としている。生徒たちが行ったメール交換はわずか数回である。ほんとうに英語の力が付いたという証拠はない。しかし、多くの生徒が実に真剣に取り組み、主体的に読むことや書くことの楽しさを味わったのではないかと考えられる。

5.2 成果と今後の課題

(1) 成果

- ①Eメールの授業に対し生徒は強い興味と関心を示した。相手からのメールを受け取ったときは決まって歓声があがった。また、外国の生活や文化に対する興味・関心が以前より高くなっており、普段の授業でも生活・文化についての質問が多くなった。
- ②書くことによる自己表現において真剣に取り組む姿が随所に見られた。文例集を参考にし、教科書で習い終えたばかりの英語表現を取り入れて、進んで英文を書くとする姿勢が見られた。さらに、英和・和英辞書を進んで使う態度が身に付いてきた。また「辞書には載っていなかったが、これはどんな意味なのか、この場合どんな表現をすればいいのか。」という質問を積極的にしてくる生徒が増えた。
- ③Eメール交換の回数を重ねるごとに、テーマを意識したり、まとまりのある英文を書くことの重要性に気付かせることができた。数回のメール交換では自己表現能力そのものの大幅な向上は図れないであろうが、実践的なコミュニケーション活動がこれほど楽しいものだということは実感させることができたと思う。
- ④ALTに英文のチェックを受け持ってもらっているが、そのことが生徒とALTのコミュニケーションになっており、自分から話しかけていく生徒が増えた。また、Eメール交換の発展として、手書きの英文手紙やクリスマスカード交換を行ったところ、非常に喜ばれて、相手校との交流がいつそう密になった。生徒の中には、個人的に海外文通を始めた者も数名いる。

(2) 今後の課題

- ①20台の生徒用コンピュータがあるが、インターネットに接続できるのは教師用の1台のみである。したがって、現状の設備のままでEメールの授業を行うよりは、英語の「選択」の時間や総合的学習の時間にもっと少人数で行ったほうがさらに効果があると思う。
- ②下書きなしで直接キーボードでEメールを打ち込ませてみたかったが、時間を浪費してしまう現状である。多くの生徒はまだその場で英文を作り出すため、英語力とキーボード操作の技能が不足している。コミュニケーション活動を支えるには、しっかりした基礎・基本の学力を付けなければならないと痛感した。
- ③自己表現、とくにEメールという個性が表れる作

品をどう相対評価するのか、進歩をどう客観的に判断するかがむずかしい。よく利用したのは生徒同士の相互評価である。ただし、より客観性のあるものにするためには、いいものをおたがいに評価できるような目を常に養っておく必要がある。

6 終わりに

インターネットで送った自分のメールを地球上に住む誰かが読んでくれるとなれば、生徒は一生懸命に考えて英文を作る。そして自分宛てにメールが届けば、その喜びはとても大きく、どんなに英語が苦手な生徒でもその英文の読み取りには驚くほど積極的な態度を示す。辞書を引きながらまた一生懸命に返事を書く。これを繰り返すことによって、自ら学ぶ力が付いてくる。

したがって、インターネットの利用は、とくに読むこと・

書くことの活動を通して、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成に大きく役立つものである。

手探り状態のままEメールの授業をスタートしたので、コンピュータの操作に手間取ったり、相手からの返事がなかなか届かず中断してしまったことなど、難題に遭遇したことも度々あった。しかし、一方では、Eメールの返事が届いたときの生徒の歓声や、自分で考えてきた英文を嬉々としてキーボードに打ち込んでいる姿にこちらが励まされた1年でもあったように思う。

今後とも、生徒にとって意味のある活動を念頭において、コミュニケーション能力の育成に関する実践を進めていきたい。

最後に、このような研究の機会と有効なアドバイスを与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の皆様、そしてご支援・ご協力をいただいた諸先生方に心から感謝の意を表します。

参考文献

- 文部省. (1993). 『コミュニケーションを目指した英語の指導と評価』.
東京:開隆堂.
中嶋ほか, 富山新英研. (1995). 『コミュニケーション時代の実践を拓く』. 富山: 高稜印刷.
芳賀美枝. (1995). 『わかる・できる英語の授業第2号, はなしの構成を
考えて紹介文を書く』. 宮城:東北外国語教育研究サークル協議

- 会.
大木邦幸. (1996). 『コミュニケーション能力を高める英語授業』. 東京:大修館書店.
小林昭江. (1996). 『楽しい英語授業8号』. 東京:明治図書
深田, 玉井. (1998). 『教室がインターネットにつながる日』. 京都:北
大路書房.

資料

資料1 E-mailの例文

★E-mailの文は、普通の手紙よりやや短く、5～6行で書いている人が多いようです。手軽に何度もやりとりができるからでしょう。話題を1～2個にすること。

★返事は、相手が書いている話題に合わせたり、また質問をしていたならばそれに答えるようにしましょう!

例1 《最初にもらったE-mailへの返事》

Dear Teddy	テディへ
I am glad to be your e-mail friend.	eメールの友だちになれてうれしい。
I have one brother and two sisters.	兄が1人、妹2人います。
Do you have any brothers and sisters?	兄弟や姉妹はいますか?
What do you want to know about Japan.	日本についてどんなことを知りたいの?
I hope you write me soon.	すぐ、返事をもらえるといいなあ。
>From Koji.	浩司より。

例2 《最初にもらったE-mailへの返事》

Dear Brad	ブラットへ。
I am very happy to be your	eメールの友だちになれてうれ

e-mail friend.	しい。
I have a dog. His name PEPE.	犬がいます。べべと言って、かわ
He is cute.	いい。
My favorite music is Yellow Monky.	好きな音楽はイエローモンキーです。
What do you know about Japan?	日本についてはどんなこと知っているの。
>Your new friend, Kazuko.	新しい友だちの和雄より

例3 《Bulletin Boardから見つけた場合のE-mail》

Dear Pamela	パメラへ。
I want to be e-mail friends with you.	君のメール友だちになりたいです。
My name is Kenta. I'm a Japanese boy.	健太といいます。日本の少年です。
I'm 14. I like sports very much.	14才。スポーツが大好き。
What sports do you like?	君はどんなスポーツが好きなの。
Please write back soon.	すぐに返事をください。
>Your new e-mail friend, Kenta.	新しいメール友だち、健太より

資料2 テーマ別文例集

英 文

自分 1 My name is Sato Ken-ichi.
のこと 2 I am twelve years old
3 I am a junior high school student.
4 I am 1 meter (and) 60 centimeters tall.
5 I was born on Sado Island.
6 I live near Kofuku Station
7 I am a happy boy [girl] .
8 I have a brother and a sister.
9 I sometimes fight with my brother.
10 My hobby is collecting 'telephone cards' .
11 I like listening to the midnight radio programs late at night.
12 My favorite baseball team is the New York Yankees.
13 I want to be a businessman in the future.

家族 1 Our house is on the busy street.
のこと 2 My room is on the second floor and I share it with
my brother.
3 My family moved here from Kanagawa last year.
4 I live in a ten-story condominium.
5 My family are Father, Mother and I, and Kuro, our
pet dog.
6 My mother works part-time at a department store.
7 My father is an engineer. He goes to work early
and comes home late every night.
8 My mother is happy when I get a good report card.

学校 1 I go to school by bike.
のこと 2 We have a lot of strict rules at our school.
3 We do not have to wear school uniforms.
4 We study nine subjects at school.
5 I like P.E. best of all.
6 We have five classes a day.
7 We have homework every day.
8 There are many kinds of club activities.
9 I am a member of the U.F.O. Club.
10 We must clean our classroom after school every day.
11 The school year begins in April and ends in March.
12 We must study hard to pass the entrance examinations
of high schools [colleges] .
13 Many students go to cram schools after class.

友だち 1 I have a lot of good friends, but some students don't
のこと have any.
2 Jiro is one of my best friends. I go to school with him.
3 Emiko and I get along well together.
4 My friends often help me with my homework.
5 On Sundays I play baseball with my friends in the park.
6 I want to have some Malaysian friends.
7 I have a pen pal in Canada. Her name is Helen.

生活 1 We eat our meals with chopsticks.
のこと 2 We take off our shoes when we go into the house.
3 My parents enjoy Japanese food, but I like
western food better.
4 In the fall we have typhoons.
5 Baseball is more popular than football in Japan.
6 We have a lot of earthquakes. We sometimes have
to do earthquake drills.

日 本 語

自分 1 私の名前は、佐藤健一です。
のこと 2 私は、12才です。
3 私は、中学生です。
4 私の身長は、1メートル60センチです。
5 私は、佐渡島で生まれました。
6 私は、幸福駅の近くに住んでいます。
7 私は、陽気な男(女)の子です。
8 私には、兄(弟)が1人と姉(妹)が1人います。
9 私はときどき兄(弟)とけんかをします。
10 私の趣味は、「テレホンカード」を集めることです。
11 私は、夜遅くに、ラジオの深夜番組を聞くのが好きです。
12 私の好きな野球チームは、ニューヨークヤンキースです。
13 私は、将来ビジネスマンになりたいです。

家族 1 私の家は繁華街にあります。
のこと 2 私の部屋は、2階にあり、弟と一緒に部屋を使っています。
3 私の家族は、去年、神奈川県からこちらに引っ越してきました。
4 私は10階建てのマンションに住んでいます。
5 私の家族は、父、母、私と、ペットのクロです。
6 私の母は、デパートでパートで働いています。
7 私の父は技師です。父は朝早く出勤し、毎晩遅くに帰宅します。
8 私の母は、私がよい成績をとると喜びます。

学校 1 私は自転車通勤します。
のこと 2 私の学校にはきびしい校則がたくさんあります。
3 私達は制服を着用しなくてもいいです。
4 私達は学校で9教科を勉強しています。
5 私は体育が一番好きです。
6 私達は一日5時間の授業があります。
7 私達は毎日宿題があります。
8 いろいろな種類のクラブ(部活)があります。
9 私はUFOクラブの部員です。
10 私達は、毎日放課後に、教室を掃除しなければなりません。
11 学校は4月に始まり、3月に終わります。
12 私達は、高校(大学)の入試に合格するために、一生懸命勉強しなければなりません。
13 多くの生徒は、授業が終わってから塾に行きます。

友だち 1 私にはたくさんのいい友だちがいますが、1人も友だちがい
のこと ない生徒もいます。
2 ジローは私の親友の1人です。私は彼と一緒に登校しています。
3 エミコと私は仲がいいです。
4 私の友だちは、よく私の宿題を手伝ってくれます。
5 日曜には、私は公園で友だちと野球をします。
6 私は、マレーシア人の友だちが欲しいです。
7 私にはカナダ人のペンフレンドがいます。彼女の名前はヘレンです。

生活 1 私たちは、はしで食事をします。
のこと 2 私たちは、家にはいるときに靴をぬぎます。
3 私の両親は日本食が好きですが、私は洋食の方が好きです。
4 秋には台風がきます。
5 日本では、サッカーよりも野球の方が人気があります。
6 私の国では地震がよくあります。私たちはときどき、地震の避難訓練をしなければなりません。

速読練習の効果 [共同研究]

代表者：神奈川県／慶應義塾湘南藤沢中高等部 教諭 藤田 真理子

共同研究者 ●中央大学付属高校 Paul 長坂

1 はじめに

1.1 研究の目的

本研究の目的は英文の速読練習を通して読解スピード (reading speed) と読解理解 (reading comprehension)、そしてリーディングに対する生徒の意識がいかに変化するかを調査することである。

1.2 先行研究

1.2.1 速読練習の効果

速読練習の効果についてはいくつかの先行研究や実践はすでに報告されている。中学生や高校生を対象としては山西 (1998)、山内 (1985)、野中 (1994) の実践報告がある。山西は中学3年生と高校1年生の速読力を高めるため、1年間繰り返して練習をした結果、年度開始当初は平均50WPM であった生徒も、年度半ばから終了時には、平均150-200WPM になっていたと報告している。山内の速読指導の研究でも中学3年生の場合、4か月の間、20回にわたる速読練習で65.9WPM から177.2WPM に伸びたと報告している。野中も時間制限を意識させた速読指導は学習者の速読力を伸ばす効果があり、またその効果は学習者のレベルにかかわらず効果があると述べている。Bergquist (1984) はアメリカの子どもたちにとって速読練習は読解理解をそこなうことなく、読解スピードを伸ばすことができるとし、速読のスキルは小学校の高学年から教えられるべきだと主張している。

一方、読解スピードのみを強調することに危惧をいだく傾向もある。右田 (1998) によると、一般に日本人の大学生の平均が1分あたり100-150語である。しかし、読むスピードだけを強調しすぎることは危険であり、むしろ極端に読む速さが遅い場合に、正しく eye span が

区切れているかを注意したり、他にどのような原因が考えられるかを生徒と考えることのほうが大切であるという。また、第二言語ではなく第一言語での速読の研究では、子どもたちに速読練習をさせたところ、読解の正確さが落ちたという研究もある (Carver, 1987)。

速読練習の効果についてはさまざまな結果があり、それが英語を第二言語とする日本人の中学生や高校生にどのような変化をもたらすのかまだ不明な点が多い。とくに今までの研究では野中 (1994) のように内容理解を真偽 (True or False) テストで調査したものが多く、またその内容理解のテストの信頼度を報告した研究もない。

1.2.2 読解力の定義

読解力とはいったい何であろうか。正確に読み取ることは大切であるがそれだけでは足りないという指摘がある。Carver & Darby (1972) は読解力を次のように定義付けている。

Reading comprehension can be defined as a thought communication process which involves two primary components—the rate at which the thoughts are received and the accuracy with which the thoughts are understood. The end product of these two components is the efficiency with which the thoughts are communicated (p.292). (下線は筆者による。)

そして、Carver (1992) は読解処理の効率性 (reading efficiency) を調べるには読解の正確さだけでなく、読むスピードをも測る必要があると指摘している。Carver (1990) はまた、もっとも効率的に読むスピード (optimal rate of reading) というものが存在し、それは英語を第一言語とする者にとって300WPM であると述べている。

また、目の動きに関する研究(Just & Carpenter, 1985; Grabe, 1991)によると、読解は視覚的な情報をいかに効率よく処理するかに依存しているという。つまり語を認知するスピードと読解のスピードは結び付いているようだ。また、言語学習が多いほど、語彙を処理するスピードが速くなり、また語彙を誤る確率も低くなるということもわかってきている(Koda, 1996)。

Williams & Snipper(1990)は good readers はどのように読むのかという説明のところで、次のように述べている。

Good readers break sentences into phrases that go into short-term memory; the clusters of words are simply held for a brief period and then integrated into propositions in working memory.

すなわち、読解は記憶力とも関係していて、効率よく情報を処理することと結び付いているようである。同様に、Mason(1981)も正確で速く読むことができる人は情報を効率よく処理できる人であると結論づけている。

Readers who are fast and accurate can more efficiently access memory codes from visual symbols, providing the potential for greater comprehension speed and for wider effective perceptual span. In addition, fast comprehenders seem to focus their efforts on macroprocessing operations associated with integrating information across propositions while slower readers seem to concentrate on and have difficulty with lower level microprocessing operations (p. 224) .

Mason が強調していることは、読むのが速い読み手は情報を統合することに努めるが、読むのが遅い読み手は低いレベルの情報処理に努めるようであるということである。たとえば、未知語があっても速い読み手は全体からその意味を推測するか、またはまったく無視して読み進むことができるが、遅い読み手は未知語のために次の部分に移ることができないのである。

以上の先行研究から見てくることは、読解力とは Carver が指摘したように、読解の正確さのみならず、読むスピードでもあるということである。

それでは、速読練習をすれば中学生や高校生は正確に読み取るだけでなく、すばやく読み取ることができるようになるのだろうか。英単語の1つ1つの意味を理解し、文の構造を理解して読み進むボトムアップ式な読み方ではなく、未知語があっても、文脈でその意味を類

推したり、または無視しながら文全体の内容をおおまかにつかみながら読み進むトップダウン的な読み方をするようになるだろうか。また、どのような速読練習が彼らの読解理解や読むスピードを増すのであろうか。本研究はこうした疑問から始まった。

2 本研究

2.1 リサーチクエスト

本研究のリサーチクエストは以下のとおりである。

1. 速読練習は英語力の高い生徒とそうでない生徒に対して同様に読解スピードを高めるか。
2. 速読練習は英語力の高い生徒とそうでない生徒に対して同様に読解理解を高めるか。
3. 速読練習は未知語等を気にせずに読みすすめることを促進するか。

2.2 研究方法

2.2.1 被験者

本研究の被験者は中学3年生約120名(4クラス)と高校3年生約180人(4クラス)である。中学3年生は神奈川県のある私立中学の生徒で、英語の学習を始めて2年間である生徒がほとんどである。高校3年生は東京都のある私立高校の生徒で、5年間の英語学習歴をもつ。いずれも帰国生の生徒は含まれていない。

2.2.2 中学3年生に対する研究方法

中学3年生は速読練習を通常の英語の授業の中で20回行う。練習内容は次のとおり。

1. 被験者はなるべく速いスピードで約550語からなる英文を辞書を使わずに読む。教材は The Fluency Workshop : Reading (1997, Eishinsha) を使用した。この教材の英文は中学3年生レベルに調整してあるものである。各レッスンには被験者にとって未知語が3~5語必ず含まれている。またタイトルと絵が各レッスンに付いている。速読練習の例文は資料1に示してあるが、英文は20回のシリーズで完結する冒険物語である。被験者は読み終わると、黒板に示された所要時間を書き留める。教師(本研究者)は被験者が読む間、所要時間を黒板に書いていく。
2. 被験者は読み終わった英文に戻らないで、次のページにある読解問題を解く。これは内容選択問題10問で、答えの選択肢は4つある。早く終

わった者はその次のページの単語や文法の問題を解いて、クラス全員が読解問題を終了するのを待つ。

3. クラス全員が終了したら、答え合わせをする。被験者は読解スピードと内容選択問題の正解の数をそれぞれのグラフに書く。つまり被験者は2つのグラフを毎回書き込んでいくことになる。速読練習は1学期に10回、2学期に8回、3学期に2回、合計20回した。

野中(1994)は読解速度に内容理解度を掛けた実質読解速度をwpmとして測定したが、本研究では実際にかかった時間のみから算出した読解速度のみを使った。

2.2.3 高校3年生に対する研究方法

高校3年生用の速読練習の教材を作成した。East Westの連続形式の推理読み物 The Moon of India(全14エピソード)を用いた。形式が Speed Reading テキストと同様連続もので、毎エピソードに飽きさせない工夫がされていた。文の長さ、難易度も高校生のレベルには適切だったと考える。長さは平均で単語数364、難易度は Flesch, 84.4, Flesch-Kincaid, 3.3だった。読解度チェックは採点の都合上 True/False 形式とした。試みに藤田による Open-end 形式のチェックを被験クラスと同様のクラス(46名)で実施し、被験クラスの True/False 形式チェックの結果と比較した。結果は .89と有意の相関を得ている。さらに各回15、6問を用意し与えた後、Item Discrimination が .40を下回らないようチェックし、各エピソードごとに10問を選んだ。

速読練習の内容は中学3年生の方法と同様である。すなわち、辞書を使わないで、なるべく速く英文を読み、その英文に関する問題を解き、その読解スピードと読解理解のスコアを表に書いていく。

3 実践

3.1 中学3年生の場合

初めの授業で教師(本研究者)が速読の教材のうしろのページにあるグラフを黒板に書き、「今、グラフの下の方のスピードでも、20回練習する時にはぐんと伸びるよ。」と生徒を励ました。最初は読むのが遅くて悩んでいる生徒も、練習すれば必ずグラフの上のほうまでに伸びると思い込ませた。つまり、魔法をかけたようなものである。指示は次のとおり。

Let me explain how to use this book. Here is

what you do every time you use this textbook.

1. Read the title of the story. Look at the picture.
2. Read the story as quickly as you can. You will have to push yourself to read faster than you normally read. Do not worry about new words or grammar. Try to use English to understand. It is okay if you cannot understand everything the first time. Remember that the goal of the first reading is to understand the general meaning.
3. After you finish reading, write down your time and begin the comprehension check. Do not look back at the story until you have finished the test.
4. Record your reading speed in the Reading Speed Chart and your comprehension score in the Comprehension Chart.

第1回目の速読練習は全員が読み終わるまで、かなり時間がかかった。いちばん遅い生徒で15分かかったものがいた。

週1~2回の割合で、この練習を繰り返していった。そのうちにグラフに書き込むのが楽しみになってきた生徒がいた。グラフにつけると、自分の読解スピードが伸びているのがわかって、ますます張り切る生徒や、なかなか伸びずに苦しむ生徒がいた。悩む生徒には「君は大器晩成型だから、あともう少し頑張れば必ず速く読めるようになるよ。」と励ました。

生徒がひととおり、答え合わせをして、それをグラフに記入したら、必ず速読したところを開かせて、音読したり、内容を再度チェックしたり、次に何が起るだろうかと想像させたりして、興味を失わせないように配慮した。

また、「読解問題の10点中、9点以上とった生徒は速読をしているとは言えない。7、8点をとっていることこそ、速読をしている証しだ。」と言ってハッパをかけた。

教えていて1つ気になったのは速読練習中のクラスの「静けさ」である。真剣に集中して読むことりともしない教室となる。確かに読むという行為は黙読がほとんどであり、個人の行動であるのは承知しているが、速読中の教室の静けさは少し無気味なくらい違和感を覚えた。

14回目ぐらいの時点から生徒が慣れてきたため、全員が読み終わる時間が短くなってきたと実感してきた。約550語を読んで10個の読解内容問題を解き終わるのに10分もあれば十分になってきた。

3.2 高校3年生の場合

初回の授業で速読と英文解釈との違いを簡単に説明し、重要性を理解させた上で、中学3年生の場合と同様「練習しだいで」伸びるとはげました。理解度チェックリストの得点目標が満点でないことも強調し、一度読んだ箇所を読み返さないで理解することを心がけさせた。

4 分析

4.1 中学3年生の場合

上位群 (novice-intermediate proficiency) と下位群 (novice-low proficiency) は2年生時の成績に基づいて2グループに分けた。上位群の成績の平均は10段階評価で9.1, 下位群の成績の平均は6.4である。そしてその中から速読練習を1回以上欠席した者やデータが不完全な者を取り除き、20回すべて速読練習をした者60名(上位群30名と下位群30名)を選んだ。その60名のデータをすべてコンピューターに打ち込んだ。20回分のデータがそろっていたのは予想外に少なかった。

4.2 高校3年生の場合

高校生は上位・下位群に弁別する有効な手段がなかったため、学年当初に生徒に与えた語彙レベルチェックを用い、2000ワードレベル未踏達・到達者の2群に分けた。平均45名の4クラスの生徒を対象にした。データ収集は学年途中で行ったので、全14回の内最終エピソードまで達したクラスはなかった。その時点でもっとも進度の遅いクラスの到達エピソード8までを分析の対象と決め、欠席者やあきらかに授業に不参加の姿勢の者等を除いたあとのデータを母集団として60名(2000語到達者30, 未踏達者30)をランダムに選択した。

4.3 データの分析

中学生のデータは SPSS を使って分析 (repeated measures analysis of variance) をした。independent variable は英語力のレベル (上位群と下位群) で、dependent variablesは読むスピード (reading speed) と読解理解問題で正解したスコア (comprehension question scores) である。また、KR21を使って読解理解問題の信頼度を測定した。被験者の速読練習についての自己評価のアンケートもまとめた。

高校生のデータは統計的手法には SPSS for Windows を用いた。Independent variable に試験回を、Dependent variables としてスピードと読解度チ

ェックの正解数それぞれを入力した。

5 結果

5.1 中学3年生の場合

5.1.1 読解スピード

repeated measures analysis of variance の分析の結果は表1のとおりである。

表1：読解スピードのANOVA

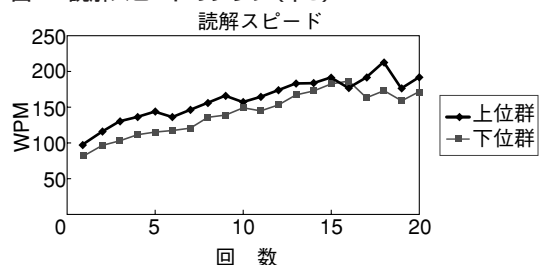
Repeated Measures Analysis of Variance of Reading Speed

Source of Variation	SS	DF	MS	F	Sig of F
Between subjects					
Group	95801.07	1	95801.07	3.46	.68
Within Residual	1604832.67	58	27669.53		
Within subjects					
Scores	979711.54	19	51563.77	59.06	.000*
Group by Scores	29605.90	19	1558.21	1.78	.020*
Within Residual	962149.07	1102	873.09		

* $p < .05$

表1によると、グループ間の違いを示すF値は3.46で有意ではない。つまり、上位群も下位群も読解スピードに関しては差はないことを示している。そして、読解スピードは20回の速読練習を重ねるに従って、伸びていったことが統計的に示された。

図1：読解スピードのグラフ(中3)



各回の読解スピードの平均は表2のとおりである。

表2：各回の平均WPM

レッスン	1	2	3	4	5
上位群	99.3	115.7	130.3	136.3	143.8
下位群	83.8	97.8	104.3	112.8	116.5
レッスン	6	7	8	9	10
上位群	136.2	146.2	156.1	166.1	157.2
下位群	118.7	122.0	137.2	140.3	150.5
レッスン	11	12	13	14	15
上位群	164.4	173.7	186.2	183.6	191.6
下位群	146.2	154.5	168.6	174.1	184.0
レッスン	16	17	18	19	20
上位群	176.9	191.4	213.3	176.3	191.8
下位群	188.0	164.6	174.5	160.3	173.2

上位群は99.3WPM から191.8WPM へ、下位群は83.8WPM から173.2WPM へ、それぞれ伸びた。おもしろいことにレッスン16では下位群のほうが上位群を上回っている。

夏休み明けはスピードが落ちているかと思ったが、ほとんど落ちていなかった。3学期の初めの第19回目の速読練習では上位群も下位群もスピードが落ちていたが20回目にはほぼ回復している。

休みをはさんでいても、少し練習すれば速読のスピードは落ちることはなかった。

5.1.2 読解理解

読解理解のスコアにおいて上位群が統計上、優位であるということがわかった。しかし、上位群は10点満点中、常時平均8〜9点以上を、下位群は常に平均7〜9点以上をとっていたことがわかる。表3は読解理解の分析結果である。

表3：読解理解のANOVA
Repeated Measures of Variance of Reading Comprehension

Source of Variation	SS	DF	MS	F	Sig of F
Between subjects					
Group	325.52	1	325.52	35.35	.000*
Within Residual	534.09	58	9.21		
Within subjects					
Scores	114.68	19	6.04	5.87	.000*
Group by Scores	28.90	19	1.52	1.48	.84
Within Residual	1132.28	1102	1.03		

*p < .05

表3によると、グループ間の違いを示すF値は35.35で有意である。つまり、上位群と下位群は読解理解に関しては差があることがわかった。各回の読解理解を示すテストのスコアの平均は表4のとおりである。

表4：各回の平均スコア

レッスン	1	2	3	4	5
上位群	9.7	9.4	9.7	9.7	9.2
下位群	8.5	8.4	8.8	9.4	8.2

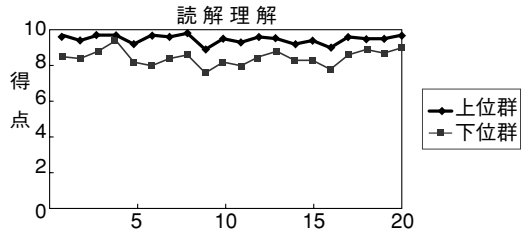
レッスン	6	7	8	9	10
上位群	9.7	9.6	9.8	8.9	9.5
下位群	8.0	8.4	8.6	7.6	8.2

レッスン	11	12	13	14	15
上位群	9.3	9.6	9.5	9.2	9.4
下位群	8.0	8.5	8.8	8.3	8.3

レッスン	16	17	18	19	20
上位群	9.0	9.6	9.5	9.5	9.7
下位群	7.8	8.6	8.9	8.7	9.0

注：スコアは10点満点である。

図2：読解理解のグラフ(中3)



5.1.3 読解理解問題の信頼度

20回分の内容選択問題の平均信頼度はKR21 = 0.45であった。信頼度は比較的低かった。この原因は英文の内容がシリーズものであるため、20回のテストは1つ1つ独立したものではない。つまり、途中までの内容がよくわかっていない被験者とある程度物語の流れがわかっている被験者がいた可能性がある。そして最大の原因は、物語の流れをつかむように10問のうちなるべくたくさん正解できるようにやさしい問題が多かったことである。下位群の被験者でも、上位群の被験者と同様、10点満点中で、高得点をとれるような問題だったのである。そのため、被験者のスコアが分散しなかった。この結果、KR21で計算した信頼度の平均は低くとどまってしまった。表5に各レッスンの読解理解問題の信頼度を示す。

表5 各レッスンの読解問題の信頼度 (KR21)

レッスン	1	2	3	4	5
信頼度	.40	.38	.68	.10	.44

レッスン	6	7	8	9	10
信頼度	.72	.52	.41	.44	.74

レッスン	11	12	13	14	15
信頼度	.44	.51	.28	.35	.59

レッスン	16	17	18	19	20
信頼度	.53	.44	.24	.69	.17

5.1.4 自己評価のアンケート

速読練習を20回終了した時点で、以下のようなアンケートをとった。

自己評価アンケート

● 質問1 速読練習で以前より速く読めるようになったと思うか。

Yes, No

● 質問2 知らない単語があっても、つかえな

いで読めるようになったか。

Yes, No

● 速読練習について感想を書きなさい。

結果は次のとおりである。

質問1

上位群(30人中) はい 28 いいえ 1 無回答 1
下位群(30人中) はい 23 いいえ 5 無回答 2

質問2

上位群(30人中) はい 27 いいえ 2 無回答 1
下位群(30人中) はい 20 いいえ 7 無回答 3

生徒たちの感想の一部を次のあげる。

- ・速く読めるといいなと思っていただけ速く読めるようになったのでうれしい。
- ・あせってしまう。この本は嫌い。楽しいときもあった。
- ・速読は疲れます。
- ・英語の本を抵抗なく読めるようになりました。
- ・リーディングブックは成長が一目で見れてすごく楽しいうれしかった。
- ・回によってスピードがずいぶん変わっていて、これは文に問題があるんじゃないかと思う。むずかしい回と簡単なのと。
- ・リーディングブックみたいに話が続いたものだと言しの先が見えちゃう。
- ・かなり速くなりました。たまに流し読みしたけど最後のほうは安定したペースでできるようになりました。
- ・いっぱい読めるようになったからいいと思う。
- ・I think we should read books more.
- ・I want to read long stories more.
- ・速読の練習に途中で休みが入ったりと、続けて勉強できなくてそのたびに速読のスピードが落ちてしまっ、慣れるまで時間がかかったりしたので、もっと続けて速読の授業をしたほうが力が付いたと思います。

5.2 高校3年生の場合

図3：読解スピードのグラフ(高3)

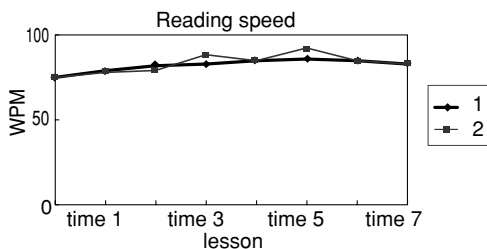
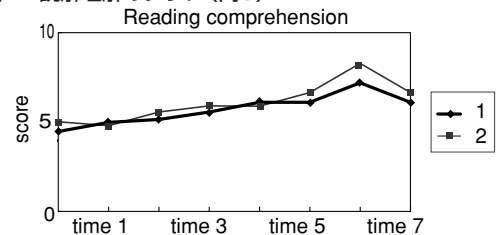


図3が示すように平均スピードの伸びはエクササイズを始めて3, 4回目にはピークに達し以後頭打ちとなる。1は語彙レベル2000未到達者で2は到達者である。

個々にはそれ以後もさらに伸びる者もいるが、平均値は100ワードほどで期待に反して低い伸びにとどまった。統計的手法による分析(repeated-measures ANOVA)では有意の差異が認められた。

理解度テストの進捗(図4)も4回目以降は頭打ちとなり、リーディングスピードの進捗と一致する。進捗度の差異は有意と認められた。単語レベル上位群と下位群の間には総合平均では有意の差異は認められなかった。

図4：読解理解のグラフ(高3)



6 考察

6.1 中学3年生の場合

20回の速読練習で読解スピードは、英語力のレベルにかかわらず、約2倍に伸びた。下位群の被験者がここまで伸びるとは予想外であった。また、理解度も70%を下回ることなく、コンスタントにある程度英文の内容を理解しながら速読練習していたことがうかがわれた。

アンケートでは9割以上の被験者が速く読めるようになったと答え、7割以上の被験者が未知語を気にせず読めるようになったと答えた。

ただし、速読練習だけが読解理解をある程度保ちつつ、読解スピードを増加させたとは言えない。被験者は速読練習をした授業のほかに週4回、合計週6時間の英語の授業を受けているからである。

また、どのような教材が読解練習に適切かという問題はまだ解決していない。本研究では20回読んで完結する冒険物語であるが、続きものの物語がいいのか、またいわゆるスキミングやスキニングを要する新聞記事のようなものがあるのか、これからのさらなる実践が待たれる。

さらに、未知語はどのように処理されていたかという点も今回は詳しく調べなかった。速読練習後、被験者にとって未知語と思われる語の意味を確認した程度である。これらの未知語はくり返し次のレッスンの英文

の中に含まれていたもので、被験者が未知語に接する機会が1回以上あったわけであるが、被験者の未知語の incidental learning については調べなかった。

6.2 高校3年生の場合

中学生の場合と違い、高校生の場合は速読練習4回目で読解スピードが頭打ちとなった。平均値は100ワードほどで低い伸びにとどまった。原因としては物語というテキストの性質等が関与しているものと推測できるが、今後さらに研究する必要があるだろう。また個人差の問題も今後の研究課題となろう。

7 結論

本研究のリーディング・クエスチョンは以下のとおりであった。

1. 速読練習は英語力の高い生徒とそうでない生徒に対して同様に読解スピードを高めるか。
2. 速読練習は英語力の高い生徒とそうでない生徒

に対して同様に読解理解を高めるか。

3. 速読練習は未知語等を気にせずに読みすすめることを促進するか。

中学生の場合、上のリーディング・クエスチョンはすべて Yes であることがわかった。授業50分の間で約10分ほど、集中してなるべく速く英文を読ませる練習は生徒の読解力を高めると言えよう。ただ、2のクエスチョンに関しては、教材の性質上、どの被験者にとってもわかりやすい内容であったのは確かである。読解力向上を測定するテストの質を再考すべきであろう。

高校生の場合も英語のレベルにかかわらず速読練習で読解スピードが伸びた。しかし、高校生は練習回数が少なかったこともあり、中学生ほどの伸びは認められなかった。

鈴木(1990)の研究でも速読練習は高校生には効果がなかったが、今回の中学3年生の場合は速読できるようになったという達成感と自信をもたせることができたという点で効果があったと言える。

参考文献

- * Bergquist, L. (1984). Rapid silent reading: Techniques for improving rate in intermediate grades. *The Reading Teacher*, October.
- * Carver, R. P. & Darby, C.A., Jr. (1972). Analysis of the chunked reading tests and reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 5, 282-296.
- * Carver, R. P. (1987). Teaching rapid reading in the intermediate grades: Helpful or harmful? *Reading Research and Instruction*, 26, 2, 65-76.
- * Carver, R. P. (1990). Optimal rate of reading prose. *Reading Research Quarterly*, 18, 56-88.
- * Carver, R. P. (1992). What do standardized tests of reading comprehension measure in terms of efficiency, accuracy, and rate? *Reading Research Quarterly*, 27, 4, 346-359.
- * Grabe, W. (1991). Current development in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 3, 375-406.
- * Graves, K. & Rein, D. (1988). *East West*. Oxford University Press.
- * Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1985). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. In Singer, H. & Ruddel, R. B. (eds.). *The Critical Models and Processes of Reading (Third Edition)*. International Reading Association, Inc. Newark: Delaware.
- * Koda, K. (1996). L2 word recognition research: A critical review. *The Modern Language Journal*, 80, 4, 450-460.
- * Lee, G., Franz, E., Fujita, M. & Nagasaka, P. (1997). *The Fluency Workshop: Reading*. Tokyo: Eishinsha.
- * Mason, M. E. J. (1981). Rapid reading processes and skills. In Walker, T. G., & MacKinnon, G. E. (eds.). *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, 4. London: Academic Press.
- 松村幹雄. (1984). 「英語のリーディング」『英語教育学モノグラフ・シリーズ』. 東京: 大修館書店.
- * 右田邦雄. (1998). 「リーディングの授業の小さな実践」『STEP '98 英語情報』9月号. 東京: 日本英語検定協会.
- Mikulecky, B. S., & Jeffries, L. (1986). *Reading power*. Addison-Wesley Publishing Company: Reading, Massachusetts.
- * 野中辰也. (1994). 「時間制限を意識させた速読指導の効果」*Leo*, Vol. 23, 125-140. 東京学芸大学大学院英語研究会.
- * 鈴木寿一. (1990). 「速読指導法に関する実証的研究—ポーズが学習者の読書スピードに及ぼす影響」『語学ラボラトリー学会30周年記念国際大会発表論集』43-45.
- Suzuki, J. (1991). An empirical study on a remedial approach to the development of listening fluency: the effectiveness of pausing on students' listening comprehension ability. *Language Laboratory*, Vol. 28, 31-46.
- * Williams, J. D., & Snipper, G. C. (1990). *Literacy and Bilingualism*. Longman.
- * 山西敏博. (1998). 「<電光掲示板読解方式>で読む英文読解指導方法—速読即解・内容読解方法のすすめ—」『STEP '98 英語情報』9月号. 東京: 日本英語検定協会.
- * 山内 豊. (1985). 「中学校における速読指導の試み」『関東甲信越英語教育学会紀要』No. 1, 11-25.
- 吉岡元子. (1994). 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』(第15章:リーディング).

資料

資料1. 中学3年生の速読教材の例

Lesson six Our Secret

Mary and Cat sat by the river for a long time. It was a beautiful night. The air was warm and the moon was shining brightly in the sky. The sound of the river was like a soft song playing in the night air. Mary sat down on a rock by the river. "Mr. Cat," she asked, "can all animals speak English?"

Cat looked at her. "No, not now," he answered, "but the animals in this forest still can." Mary thought about his answer for a minute. *Is this forest special?* she thought. *Why can the animals in this forest speak English, but the animals in other forests cannot?*

"Mr. Cat, I don't understand. Why can only animals in this forest speak English?" she asked.

Cat gave her a big smile. "Let me tell you an old story," he said. "When I was a little cat, my mother told me a story about this forest." Mary looked interested and he continued. "She told me that a long time ago, the world was young, and people and animals lived happily together. Everyone spoke the same language, and the people and the animals were friends. They didn't fight, and they worked together to grow food for everyone."

"That sounds nice," Mary said.

"Yes," Cat said, "at this time there were two gods who lived near here. One was the animal god, and she lived in this forest. The other was the human god, and she lived in the mountains. Because they were good friends, people and animals were friends too. It was a beautiful time, a time of peace, love and happiness. But then, one day, the human god and the animal god had a fight. It was a very bad fight. One dark night, the human god went down to the forest and attacked the animal god in her sleep. Gods don't die, but they can almost die. The animal god almost died. She became very weak and disappeared. After this happened, all the animals in the world stopped talking. The time of peace and happiness ended, and animals and humans were no longer friends."

"But the animals in this forest can still talk, can't they?"

"Yes," Cat answered quickly, "because after she disappeared, some of her power stayed here in this forest. That's why we can still talk!" Mary looked at Cat. She had never heard this story before.

"I didn't know that," she said in a small voice.

"Well," Cat said, "that's the history of this forest. It's why animals and humans still fight today. And, that's also why my talking is a secret!" He smiled at Mary, "I know that you're a good person, but if other humans know that animals can talk, we will have many problems."

"Okay," Mary said, "this is our secret. I promise I won't tell anyone about you."

Cat wanted to meet Mary again, but he knew that it was not a good idea. He knew the other animals would be angry. "You know we can't meet again," he said to her.

"Please, Mr. Cat! Let's meet just one more time!" Mary said softly. Cat thought for a minute. *Just one more time would be okay, wouldn't it?* he thought to himself.

"Sure, no problem. But don't tell anyone!!" Then he stood up. "Let's meet back here tomorrow around the same time, okay? See you tomorrow!" he said and disappeared into the forest. (566 words)

Comprehension Check Complete the sentences.

- In the beginning, Mary and Cat were
 - talking and laughing.
 - eating and talking.
 - sitting and talking by the river.
 - walking and talking near Mary's house.
- Cat told Mary that
 - all animals can speak English.
 - animals in this forest cannot speak English.
 - only a few animals in this forest can speak English.
 - only animals in this forest can still speak English.
- Cat told Mary
 - about his family.
 - about the river.
 - an old story from his mother.
 - a story about his father.
- Cat said that
 - people and animals were friends a long time ago.
 - everyone was rich a long time ago.
 - everyone fought a lot a long time ago.
 - everyone could run fast a long time ago.
- The animals didn't like humans because the human god
 - disappeared.
 - killed all the animals in the forest.
 - went to the mountains.
 - attacked the animal god.
- The animal god
 - died.
 - became weak and disappeared.
 - was very angry.
 - went away to the mountains.
- Animals in this forest could still talk because
 - they were all very smart.
 - the human god was living in the forest.
 - the animal god's power was still in the forest.
 - they studied for a long time.
- Cat
 - wanted to eat something.
 - told Mary not to tell anyone that he could talk.
 - wanted to leave quickly.
 - told Mary about his friend.
- Cat was worried that
 - Mary couldn't meet him.
 - all people were bad.
 - meeting Mary again would be dangerous.
 - there are too many animals in the forest.
- Mary wanted
 - to hear Cat's story again.
 - to meet Cat again.
 - to go home quickly.
 - to have dinner with Cat.

資料2. 高校3年生の速読教材の例

Episode Two

It is April 21. In Venice passengers are boarding the *Princess*. People are carrying flowers and luggage. A man in a white uniform, the purser, is giving directions and information.

"I'm Christina Jordan and this is my aunt, Agatha Jordan," says one of the passengers to the purser.

The purser looks at a list : "Welcome aboard. Jordan...Yes, here you are. Cabin 30, that's on B deck."

"Thank you."

The *Princess* is leaving Venice. People are calling out, "Good-bye! Bon voyage! Have a good trip!" and taking photographs. Christina is taking a photograph of Venice and a man walks in front of her camera. She photographs him by mistake.

"I'm very sorry, excuse me. I didn't see you," the man says,

"Don't worry, please. I have lots of film."

"Are you a photographer?"

"Oh no. It's only a hobby. I work for a museum in New York. My specialty is Egyptian art."

"Really? I like Egyptian art very much, especially the jewelry."

"And you?" asks Christina. "What do you do?"

"Me? A little of this and a little of that. I'm Frank Adams. Glad to meet you."

A bell rings.

"It's time for lunch. I'm hungry. Where's your table?"

Frank asks.

"We're at Table 5."

"Oh, you and your husband?"

"No, I'm with my aunt."

"Really? I'm at Table 5, too. After you, Miss Jordan."

"Please call me Christina."

After lunch, Christina returns to her cabin where her aunt is resting.

"How are you feeling, Aunt Agatha?"

"Just fine, dear. Now where are my glasses?"

"You're wearing them, Aunt Agatha!"

"Why yes, I am. I'm so forgetful!"

Did you have lunch?"

"Yes. It's two thirty."

"Are there any interesting people at our table, Christina dear?"

"Well, yes, there are. There's Frank Adams. He's the one who walked in front of my camera today. He's really very nice. There's Robert Grant...He's very handsome. And there's Lucia Cardozo. She's from New York."

"Well, dear," says Aunt Agatha. "I think dinner at Table 5 is going to be very interesting." (317 words)

Comprehension Check (True or false)

1. The room number of Christina Jordan was 5.
2. Christina travels with her aunt, Agatha.
3. Christina works for a jewelry company.
4. Frank Adams knew Christina before.
5. Frank Adams told Christina what his job was.
6. Christina went to dinner with Frank.
7. Agatha was resting when Christina returned to the cabin.
8. Christina returned to her cabin after lunch.
9. Christina doesn't think Frank is a nice person.
10. There were 4 people at Table 5 for lunch.

小学校における英語に関する活動や 英会話学習の内容・方法のあり方 [共同研究]

代表者：東京都／文京区立誠之小学校 校長 佐々木 賢

共同研究者 ● 東京都文京区立誠之小学校 教職員

1 はじめに

1.1 研究の目的および主題設定の理由

科学技術をはじめ交通・通信機関等のめざましい発展によって、世界はますます身近になり、日本を取り巻く環境も急激に変化して、グローバルな社会になってきた。そして、民族的・文化的に異なった背景をもつ人たちと出会い、いっしょに仕事をしたり生活を共にしたりする機会も増えてきている。ところが、海外で生活する場合も、日本で外国人と交流や活動をする場合も、日本人は十分な適応力をもち合わせていないと言われる。

これからの社会は、物質や技術を中心にした経済協力がいっそう強く求められ、情報の流れも際限なく複雑になり、世界は今以上に狭くなると考えられる。急速に国際化が進む社会でよりよく生きて行くには、「世界の人々から信頼され尊敬される日本人として、進んで国際社会に参加し協力できる能力と態度」、および「心豊かに自己を確立し世界の人々と共生していく意識と、豊かな表現力とコミュニケーション能力」が必要である。そのためには、小学生などの早い時期から異なる国の人々や異文化に触れさせ、積極的にかかわろうとする意識や能力・態度を育てなければならない。

そこで、本校では、「国際社会に生きる児童の育成～コミュニケーション能力の育成を目指して～」

という総括的な研究主題を設け、具体的には次のような内容について研究し実践することにした。

○英会話学習＝小学校における英語に関する活動
および英会話学習の内容や方法
のあり方を探る。

○国際理解学習＝自国の伝統的な文化や、世界の国々

の地理・文化・生活のようす等を学ぶ。

○国際交流集会＝多くの国のの人々と、遊び・スポーツ・歌（音楽）・ゲーム等を通して交流し、だれとでも深くかかわる意識や態度を育む。

研究に先だって、「国際社会に生きる児童……コミュニケーション能力の育成……」とした場合、数多くの外国語があるのになぜ「英語」を中心に学習させるのかという議論もあった。このことについては、「現在185か国で使われている経済用語やインターネット用語の8～9割を占めているのが英語であることから、本校でも英語を使った活動および英会話学習を中心に研究し実践していこう」ということになった。

1.2 研究の方法

国際理解学習や交流集会は、これまでも毎年なん時間か教科の時数を調整して実施してきたが、英会話学習の指導はまったく経験がないので、どんな時間にどのように進めたらよいか、なかなか方向が決まらなかった。ただ、文部省指定の研究開発学校は、教育課程の基準を弾力的に考え、独自の年間教育計画を作成してもよいことになっているので、その考え方に従い、各教科から数時間を充てて、「国際科」の時間を設けることにした。

国際科の時間の使い方や活動と学習のさせ方を含め、研究の方法を次のように考え実践した。

- ・「国際科」の時間は、年間30～35時間とする。
- ・毎月3～4時間を充てることができるので、英会話学習に月2時間（年間約22時間）、国際理解学習に月1時間（年間約10時間）とし、他を国際交流の時間（年1～3回、2～3時間のまとめどり）とする。
- ・ALT(Assistant Language Teacher＝外国人講師)

の勤務日数の関係で、月1時間は担任とALTで、もう1時間は担任だけで行う。

- ・担任だけで行う英会話学習は、主として前時の復習とし、加除修正は適宜行う。
- ・英会話学習の時間は、英語を使った遊びやゲーム・音楽等を中心にあいさつや日常生活に関するやさしい英会話を行い、英語に触れ・慣れ・親しむようにさせる。
- ・英語を使った活動や英会話学習の内容・シナリオは担任（各学年で）が考え、その展開の仕方やALTとの役割分担等についてはよく打ち合わせ、実際の学習も担任が中心になって進める。
- ・Native 的な発音や会話の仕方については、ALTの考えも受け入れながらくり返し練習させる。
- ・英語を使った活動や英会話学習を効果的に進めるための教材・教具の開発に努める。
- ・月1～2回、全教職員がひとつの授業を参観し、シナリオにそった展開の仕方、子どもの動かし方、ALTの力量発揮のさせ方、教材・教具のよりよい使い方などを相互に学び合う。
- ・朝や昼の放送時間に、耳にしたことのある曲や親しめる英語の歌、英語を使った童話などのビデオを視聴させ、英語を聴き取る力を高める。
- ・学校外で子どもに英語指導をしている教室をたずねたり、民間の講師を招いたりして、実技も含め英会話の基本について研修する。

2 本研究の内容

2.1 年間指導計画の作成

どの教員も、英語を使った活動や英会話学習の指導経験がないことから、まず、「子どもたちといっしょにできそうなこと」を各個人で考え、思いつくままの内容を羅列してみた。それをもち寄って各学年で調整し合い、1年目は9月から実践し始めたので、年間の授業時数を10～15時間分として、次のような年間指導計画を作成した。左側の1～14の中で○印がついているところはALTが入っていた時間である。

事例1：第3学年・1年目の指導計画

時	おもな活動内容・基本構文
①	全校集会、ALTを迎えよう。 Welcome Mr. ～. (Welcome Miss ～.)
②	自己紹介をしよう。 My name is ～. What's your name?

時	おもな活動内容・基本構文
3	数1～10を英語で言おう。 One, Two, Three, …… Ten Ten little Kangaroos を歌う。
④	あいさつをしよう。 Good morning. How are you? I'm fine, thank you. And you?
5	虹の色を英語で言おう。 red, orange, yellow, ……blue
⑥	レインボーカード集めをしよう。 Please give me your card.
7	クリスマス会をしよう。 ジングルベルの歌を歌おう。
⑧	体の部分を英語で言おう。 How do you say □ in English?
⑨	シークレットボックスの中の物は何?
10	借り物ゲームをしよう。 Where is a potatoe?
11	コンピューターで遊ぼう。 フロッピーに保存してある教材を視聴。
⑫	買い物ごっこをしよう-1 May I help you? What do you want?
13	買い物ごっこをしよう-2
⑭	ALTとのお別れ会をしよう。

この計画をもとに学習指導を行い、加除修正をしながら、2年目は年間22時間分の指導計画を作成した。左側の1～22の中で○印のついているところは、ALTが入っていた時間である。

事例2：第3学年・2年目の指導計画

時	おもな活動内容・基本構文
①	あいさつ・時間帯に合わせたあいさつ Hello! Good morning.
②	How are you? Fine, thank you ～ 自己紹介をしよう-1・たがいの名前を知る。 My name is ～. What is your name?
3	自己紹介をしよう-2・年齢を知る。
4	自己紹介をしよう-3・好きな物は何?
⑤	色で遊ぼう・レインボーカード集め
6	What color? Indigo. (It's Blue.)
⑦	Please give me a purple card.
8	コンピューターで遊ぼう。
⑨	フロッピーを入れ、視聴する。
10	なにか着せよう・着る物の名前、色合わせ What's this? Skirt, pants, cap…… I wear a yellow sweater.
⑪	シークレットゲーム・果物の名前当て What's this? It's an apple.
⑫	チャンツをしよう・食べ物もらおう。 *Hungry Boy Chant

時	おもな活動内容・基本構文
13	食べ物をあげよう・ビンゴゲーム I'll give you three eggs.
⑭	アクションで示そう・動作をつけて歌う。
15	Climb the mountain. walk, look, listen, jump, turn ……
⑯	体の部分の名前を言おう・タッチゲーム
17	How do you say 頭 in English? Touch your shoulders.
⑰	買い物しよう・買い物ゲーム May I help you? Give me a ～. Here you are. How much?
19	スポーツしよう。 Let's play sports. (Soccer…) pass, catch, shoot, dribble…
⑳	英語劇しよう。
21	Let's play the drama.
㉒	お別れ会しよう。

英会話学習の内容や方法については、各学年の創意を生かすようにして進めてきたが、「学年の発達状況や4月から翌年の3月までの季節や行事等を見通した年間指導計画が必要ではないか」という声が高まった。そこで、3年目の実践に向けて、季節・社会的行事・日常生活などを基本に全学年同じ内容・場面とし、学年によって具体的な内容のグレードを変え、系統的に学習させられるよう工夫を加えた。

事例3：第3学年・3年目向け指導計画

時期	場面内容	おもな学習活動・基本構文等
4月	あいさつ、紹介	はじめてまして。 Hello, I am A. Hello, I am B. Nice to meet you, B. Nice to meet you, A.
5月	日時、週日、季節	今、なん時? What time is it now? It's three thirty. Is it Monday? No, it's Wednesday.
6月	体、天気、気分	暑いですか？ 寒いですか？ Do you feel hot? No, I don't. I feel cold.
7月	学校生活	それは机です。窓を閉めましょう。 What's this? It's a desk. Is this a notebook? No, it isn't. It's a book. Open the door. Close the window.
9月		

時期	場面内容	おもな学習活動・基本構文等
10月	形、動物 スポーツ、アクション	My hat is red. Your sweater is yellow. I want a yellow sweater. O.K. Here you are. That bear is brown. 僕はサッカーが好きです。 I like soccer. Do you like soccer? No, I like baseball. What do you like? I like tennis.
11月	数、計算	カードを20枚持つてるよ。 Counting one～twenty I have twenty cards. Give me seven cards. Give me a card Number Nine.
12月	食べ物	朝食食べる物は何？ in the morning Breakfast at noon Lunch in the evening Dinner I eat breakfast, in the morning. I have Oyatsu (tea time) at three o'clock.
1月	家庭生活	歯をみがこう。 I brush my teeth. I wash my face. (hands) I comb my hair.
2月	乗り物、交通、外出	これは何？ 白い救急車だよ。 What's this? It's a white ambulance. yellow taxi. red fire engine. black patrol car.
3月	買い物、劇	この本をください。 This book, please. Here you are. How much is it? Thirty yen. Thank you. Skit グループごとに寸劇を行う。

2年目以降の年間指導計画作成にあたって、5～6学年の場合は、教師の思いや考えばかりでなく、子どもたちが「どんなことを知りたいか、どのような会話をしたいか」も確かめ、いっそう関心・意欲をもって取り組むように配慮した。

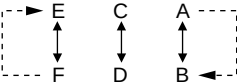
また、各学年では、これらの指導計画を基に、30～45分間子どもに活動させ学習させる内容・シナリオを考え授業に臨んだ。その際、子どもどうしの会話が多くなるように、展開の仕方や使う物の準備と使い方についても工夫を凝らした。

2.2 授業実践による研究

本校では、1～6学年にわたる年間指導計画と毎時間の授業展開案を作成して指導に臨んだが、ここでは3～6学年の授業実践例を取り上げることにする。

2.2.1 第3学年の授業実践例

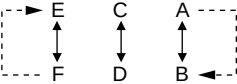
◎題材名 Let's gather rainbow cards.

おもな学習活動	ALT・担任の支援
○ALTを迎える。 ○はじめのあいさつ How are you? I'm fine, thank you ~ ○自己紹介をし合う。 A : My name is ~. How are you? B : Fine, thank you. My name is ~. ○レインボーカード集めをしよう。 ○ALTといっしょに発音練習をする。 Red, Orange, Yellow, Green…… ○自分とは違う色カードを持っている人に声をかけカードをもらう。 A : Hi! How are you? Do you have a card? B : Yes, I do. A : What color? B : It's green. A : Please give me a green card. B : O.K. (Here you are.) A : Thank you. Good-bye. ○活動のまとめをし、反省や感想を発表する。 ○終わりのあいさつ	・全員教室に入る。 ・ALTの発音をよく聞いて、元気に答える。 ・ALTと担任の模範をよく見てまねる。  ・右回りで移動し相手を換える。 ・ALTが出したカードを見て、全体、グループ、個人で答える。 ・7色(虹色)のカードを用意し1人に1色配る。 ・赤カードを持っている子は橙黄緑青藍紫のカードを持っている子に声をかけ、全部で7色集めるようにする。 ・会話は、2往復以上になるようにさせる。 ・ALT、担任は会話の不得手な子の支援をする。

2.2.2 第4学年の授業実践例

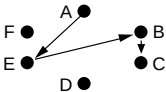
◎題材名 How do you spell it?

おもな学習活動	ALT・担任の支援
○はじめのあいさつ ○ALTといっしょに大型絵本を読む。 Run, Run, Run as fast as you can. You can't catch me. ○ABC song, *BINGOを歌う。	・元気良く挨拶させる。 ・大型絵本 *The Gingerbread Manを用意する。 ・大きな声でリピートさせる。 ・alphabet の表とBINGOのカード ・ALTは歌に合わせて

おもな学習活動	ALT・担任の支援
○自分の名前の綴りを相手に伝える。 A : Hello, My name is Lee. What's your name? B : My name is Yumi. A : How do you spell it? B : Y-U-M-I A : I see, thank you. B : You are welcome. ○税関ゲームをする。 <u>ルール</u> ・各コーナー(国)ごとに決められた問答をして、答えられたらパスポートにシールをはる。 ・全部まわり終えたら、自由に質問し相手のサインをもらう。 ・前半、後半で役割を交替する。 ・各コーナー(国)の共通会話 C : Hello, My name is ~. What's your name? D : My name is ~. C : How do you spell it? D : ○—□—△—◇ C : I see, thank you. D : You are welcome. ・各コーナーごとの質問 アメリカ How old are you? フランス What do you like? オーストラリア What's this? アルゼンチン Do you like ~? ○感想発表、終わりのあいさつ	alphabetを指す。 ・ALTと担任のまねをする。  ・右回りに相手をかえて会話を をする。 ・各コーナーの国旗、質問カード、パスポートを用意する。 ・ALT・担任は各コーナーで支援。

2.2.3 第5学年の授業実践例

◎題材名 What time is it now?

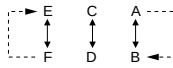
おもな学習活動	ALT・担任の支援
○はじめのあいさつ ○時刻のたずね方を知る。 What time is it now? ○模型の時計を使って One ~Six~Twelve の発音練習をする。 ○時刻を使ったゲームをする。 A : What time is it? E : It's three o'clock. What time is it? B : It's seven o'clock. Aから順にボールを投げ渡す。 ボールを受け取った者は、自由に時刻を答え、他にボールを渡して時刻をたずねる。	・ALTの発音をよく聞かせくり返しまね(練習)させる。 ・5～6人で円陣をつくり、布製ボールを渡す。 

おもな学習活動	ALT・担任の支援
○What time is it, Mr. Wolf? のゲームをする。 おに (Wolf) と子 (Sheep) に分かれる。 ○おに (Wolf) はうしろ向きになる。 S: What time is it now? W: It's seven o'clock. S: One, Two, Three, ... Sevenと言い前進する。(日本のだるまさんが転んだ。)  SheepがWolfに近づいたところで、 W: Lunch time(Tea time) などと声をかけ、One, Two, ...Stopと言う。 S: もと来た方向に逃げ、Stopで止まる。 W: What time is it now? S: It's four o'clock. W: 4歩の中でSheepをつかまえる、鬼交替。 ○自己評価・感想など発表する。 ○終わりのあいさつ	・7～8人のグループを作らせる。 ・ALT, 担任は会話の不得手な子を支援する。

2.2.4 第6学年の授業実践例

◎題材名 I have a cold.

おもな学習活動	ALT・担任の支援
○はじめのあいさつ ○*Head shoulders knees and toesを歌う。 歌いながら、体の各部分に触れる。 ○ALTが触れた体の部分を正しく発音する。 head, hair, ears, eyes, mouth, teeth, finger... A: What's this? C: It's an elbow. ○体の調子の言い方を知る。 ALTと担任とで受け答え方を示す。 A: What's the matter? B: I have a cold. A: Take care. B: Thank you. A: Good-bye.	・ALT, 担任は歌に合わせて体の各部分に触れる。 ・ALTの指示に従って、全体・グループ・個人で発音し答える。 ・絵カード(具合の悪いようすの絵)を用意する。 ・この間に他の会話も加えられたら加えさせる。

おもな学習活動
・体の調子(具合の悪いようす)の言い方例 I have a fever. My foot hurts. I have a stomachache. My hand hurts. My eye hurts. ○2人組で体の具合を確かめ合い、カルテに記入する。  右回りで確かめ合う。  児童が作ったカルテ ○自己評価・感想発表・終わりのあいさつ

2.3 教材・教具類の作成と活用

子どもたちに意欲的に英会話学習に取り組ませるためには、毎時間の活動内容(シナリオ)とその展開の仕方をよく考えなければならない。そして、活動をダイナミックにするには、教材・教具類の作り方や使い方を工夫することも重要である。

1時間の活動内容(シナリオ)と流れに関しては、「2.2 授業実践による研究」の項で、3～6学年の事例を紹介したので、次に、この研究実践を通して作ったり使ったりした教具類をいくつかあげてみる。

2.3.1 ネーム・プレート

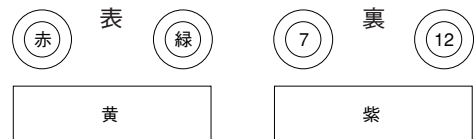
国際科の時間、
ALTが名前を呼んで

HANAKO

ひとりひとりに声をかけられるように、胸に図のようなネームプレートを付けさせた。

1～3学年分は担任が作り、4～6学年分は子ども自身に作らせた。プレートを付けたことによって、子どもの意識も高まり、ALTとのやりとりもスムーズになった。

2.3.2 カラー・プレート



上図は紙皿、下図は厚紙(A5版)で、これに赤・橙・黄・緑など10色を塗って、カラープレートを作った。裏には、1～12の数字を表示し、時刻や12か月を表すことにも使えるようにした。

使い方としては、T(教師)・C(子ども)で、

例1. T：赤板を出して Is this pink?

C：No. It's red.

例2. T：緑板を出して What color is this?

C：It's green.

例3. T：黒板を示し Is this gray or black?

C：It's black.

のような会話や、子どもたちどうしてT・C役を交替して会話をするなどを使用した。

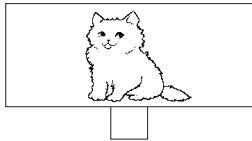
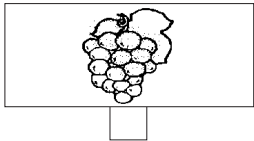
また、子どもに2色くらいのカラープレートを持たせ、

T：Stand up, Purple and Yellow.

T：Come here, White, and sing ABC song.

など、会話と動きを組み合わせた活動を多くして、子どもが興味をもって取り組むようにした。

2.3.3 ピクチャー・カード



英会話やゲームなど、いろいろな場面で使えるように、厚紙に各種の絵を印刷して子どもに色を塗らせ、それぞれ40枚ずつ用意した。

絵図……野菜・果物・動物・乗り物・学用品・スポーツ・日用品・体の部分など

使い方は、カラー・プレートと同様に、英会話やゲームなどを支援し補助するように工夫した。

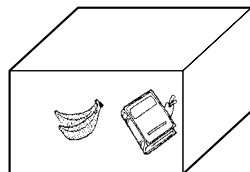
2.3.4 シェイプ（形）カード

A4版の厚紙で、三角形・長方形・円・菱形など8種類の形を作り、各面ごとに異なる色を塗らせて、他のカードと同様に使うようにした。

2.3.5 シークレットボックス

手ごろなダンボール箱の一方を開け、黒い布などをかぶせて秘密の宝箱とする。

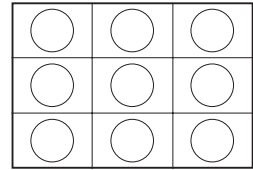
箱の中に入れる物は、果物や野菜のプラスチック模型および動物のぬいぐるみ等である。



2.3.6 ビンゴゲームカード

次のようなカードに、直径5cmくらいの円に印刷した絵カードを自由に張らせ、ビンゴゲームに使用する。

絵は、子どもがよく知っている野菜・果物・動物など、できるだけ多く作ることがよい。



2.3.7 その他

英会話学習や英語を使った活動を支援・補助するために、他に作ったり購入したりした教具類は次のようなものである。

手作り絵カード

野菜、学用品、スポーツ、果物、日用品、大小時計型、動物、食べ物、体の部分、数字、乗り物、家族、国旗、ビンゴ用シート、表情、大型着せ替え人形

購入したもの

大小サイコロ、果物や野菜の模型、動物ぬいぐるみ、Fly Swatter（はえたき）、Monthカード

2.4 ヒアリング能力を高めるための実践

日本人は日本語独特の言語環境に生活しているせいか外国語の聞き取り方が不得手であると言われる。本校でも、聴く・話すを中心に英会話学習を進めているが、早口の英語はもちろん普通のスピードの話も十分に聞き取れないことが多い。そこで、「英語を聞き取る能力を高める手立て」として、次のようなことを考え取り組んだ。

2.4.1 朝の放送時間の活用

週5日間のうち、月曜が全校児童朝会、水曜が児童集会なので、火・木曜を各学級での時間とし、金曜日に English Time を設けた。この時間は全クラステレビを用いて、

○ALTが、実物・模型・絵カードなどを示して発音し、全員が復唱・練習する。

○ALTの質問に、全員または個人で答える。

緑色のバナナを示し、

T：What's this?

C：It's banana.（単複にこだわらない）

T：What's color?

C：It's green.

6～7種の果物を示し、

T：What fruit do you like?

C：I like pineapple.（各個人が答える）

○ALTの短い話（short story）を聞く。

○ALTと教員、ALTと子ども、ALTと保護者、ALTどうしの会話を聞く。

等いろいろな場面を工夫して試みている。

2.4.2 昼食時間の放送の活用

昼食時には、毎日音楽やニュース・連絡事項などが放送されていたが、その中に聞き覚えのある、いっしょに歌うことのできる外国の歌や音楽を組み入れて流すことにした。

- ・ ABC Song
- ・ Do Re Mi
- ・ Edelweiss
- ・ Jingle Bells
- ・ Silent Night
- ・ Happy Birthday to You
- ・ Twinkle Twinkle Little Star
- ・ Under the Spreading Chestnut Tree
- ・ Grandfather's Clock
- ・ One Sunny Day
- ・ Take a Walk
- ・ The Toy Cha Cha
- ・ Dragonflies

のような曲を中心に、10～15か国の民謡なども取り入れ、1週に2～3曲をローテーションしていくようにした。この試みを通して、音楽集会や外国人の歓迎集会および区内音楽会でも英語でコーラス発表ができるようになってきた。

2.5 英会話指導のための教員研修

どの教員も、英語を使った活動や英会話学習の指導経験がなかったので、授業の進め方や指導方法およびALTとの連携の仕方など多様な研修が必要とされた。そこで、私的な「英会話教室」や、「民間の研究機関」等を積極的にたずねたり、講師として招くなどして、次のような研修を重ねた。

- 英語を使った活動や英会話学習に必要な教師の身構え、雰囲気づくり方
Looks (Eyes and Face・表情)
Gestures (身ぶり手ぶり) Action (動作)
Good Talk (話しぶり) など
- 子どもへの言葉かけ、はたらきかけに要する初歩的、基本的な技術
- Situation (立場や状況) に応じた子どもへのアプローチの仕方や引き込み方
- テープ、ビデオなどから会話の聞き取りとリピートのくり返し練習
- 絵図カードやプレートの作り方と使い方
- テープ、ビデオ、絵本などの効果的な使い方
- 歌やチャンツなど体を動かして学び合う方法
- 先生役と子ども役になって、挨拶や簡単な会話の練習、2人組や数人グループでの会話練習
- スキットの作らせ方
初めは、恥ずかしい・照れくさい・気が向かないなど、

表情が固く体が動かず声も出ない状態であったが、これらの実技研修や自主練習を重ねているうちに、少しずつ意識や動きが高まり、アプローチの仕方が向上した。

3 本研究の考察、成果および課題と展望

本校では、「小学校における英語に関する活動や英会話学習の内容・方法のあり方」を探ることを目的として、歌・ゲーム・ダンス・スキットなど英語を使った活動や、日常生活を中心にしたシナリオによる英会話学習を約1年半にわたって研究的に実践してきた。その成果や問題点を整理し、今後の見通しを考えてみる。

3.1 実践を通して得られた成果

英語を使った活動や英会話学習による成果としては、次のようなことが考えられる。

- 子どもたちは、ALTの表情・ジェスチャー・オーバーアクション等に関心を持ち、ALTと活動し学習することを楽しみに意欲的になった。
- とくに低学年の子どもは、次々と変化する活動に興味をもち、毎時間意欲的に取り組んでいる。
- 出会いや別れのあいさつ、品物の紹介、歌と動作、2, 3文の簡単な会話は、興味をもって積極的に学習するようになった。
- ALTのスピーチやテープ・ビデオによる歌詞や話の聞き取り方が上達し、受け答えの発音の仕方がネイティブに近く美しくできるようになった。
- 英会話学習の時間が多い私立中学校に進学した子どもたちからは、外国人と臆せず応答できて役立っているという話が寄せられている。
- 保護者の約半数は、これらの経験は中学・高校というよりも将来役立つと思うし、またそうあってほしいと期待している。
- シチュエーションやシナリオ作りに苦労している教員も、子どもが意欲的に活動し学習したり、発音が上手になってきたことに喜びを感じ、内容・方法について創意工夫を凝らしている。

3.2 研究する中で明らかになった問題点

外国人といっしょに活動し学習して慣れ親しむことや、新しい内容には意欲的に取り組み始めたが、くり返し行っているうちに行き詰まりや停滞感など、いろいろな問題も明らかになってきた。

- 低学年の子どもも、活動に対する関心や意欲の

状態をよくみて、場面やレベルを変えていかないと、雑然とした動きになってしまう。

- 知的好奇心の高まる高学年の子どもは、単調な内容では意欲が低下し、会話が長く・長くなると抵抗感が増してくる。
- 日常生活の中で英単語はたくさん出てくるし使われているものの、現実には英会話の必要性も必然性も感じられない。
- ALTと活動し学習する場合は、相手が外国人であるという意識をもち少々の必然性を感じても、日本人教師だけの場合は必要性を感じていない。
- 公立中学校に進学した子どもたちからは、中学校は読み書き・文法中心の英語学習で、小学校で経験したことを生かすチャンスがない、という声が寄せられている。
- ALTがいない時間、担任は発音・ジェスチャー・アクション等に自信がもてなかったり、スムーズに展開できなくなったりして停滞気味になってしまう。

3.3 今後の見通し

1年半の実践的な研究を通して得られた成果や明らかになった問題点を前述したが、これらを踏まえながら、ALTの協力が得られない場合も考えて、今後、次のよ

うなことを試行してみる。

①年間指導（活動）計画の見直しと修正

子どもがより興味・関心をもって意欲的に取り組むような内容＝シチュエーション（事態・局面・場合・状況）およびシナリオの作成

②1時間の内容（シチュエーションやシナリオ）の展開方法の工夫・改善……教師の指導技量のグレードアップ

③英語を使った活動や英会話学習を助長するための教材・教具の開発と活用の工夫

④歌や簡単な童話およびやさしい英会話など、テープやビデオを視聴し進んでリピートするように、朝や昼の放送を効果的に利用

⑤高学年の子どもに、5、6文章（2、3往復）の英会話ができるようにさせるための工夫

⑥教師どうしが、一定のクラスルーム・イングリッシュを協定し常時活用、ジェスチャーやアクションの工夫

子どもの意欲を喚起し持続させるには、なによりも教師自身が前向きに楽しみ実践することが大切である。各学年の共通実践のほかに、個人的なアイデアや試行の成果を共有し、今後も小学校における英語を使った活動や英会話学習のよりよいあり方を追求する。

参考文献

1. Carolyn, Graham. *Let's chant Let's sing 2*. Oxford university press.
2. Keiko, Abe. (1994年). *Let's sing together*. 東京都：Apricot.
3. Elly, Schottman. (1989年). *The Gingerbread Man*. Addison-

Wesley Publishing Company.

3. 『絵でわかる 英語じてん』。(1997). 東京都：学習研究社.
4. 『21世紀こども英語館』。(1996). 東京都：小学館.

参考資料

1. 第1年次『研究開発実施報告書』（平成9年度）
東京都文京区立誠之小学校
2. 第2年次『研究開発実施報告書』（平成10年度）
東京都文京区立誠之小学校

3. 『年間英語活動事例集』（平成10年度）
東京都文京区立誠之小学校

小学校における内容中心英語教育

各教科とのつながりを求めて

東京都／昭和女子大学附属昭和小学校 講師 小泉 清裕

1 はじめに

平成10年12月に、文部省は平成14年度から施行する新『小学校学習指導要領』を発令した。現行の指導要領との大きな違いのひとつに、小学校で英語教育が行われる可能性があることを示唆している点が挙げられる。

この点について、新『小学校学習指導要領』は、「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」（出典：平成10年、『小学校学習指導要領』文部省、p. 3）、と述べている。小学校における英語教育が実施される条件として、英語教育そのものの実施ではなく、国際理解教育の一環としての英語教育であり、外国の生活や文化を題材にして英語教育を成り立たせる必要があることを示している。

本研究の主目的は、新『小学校学習指導要領』が求めているものを多分に意識しながら、小学校において英語教育を実施する際に、英語を媒体として何かを教えられないか、という点に着目し、何をどのように教えられるか考えることである。

本研究は「『英検』研究助成」における小学校英語教育関連の初めての研究である。そのため、小学校英語教育の目的が何であるかという点について、本論の前提として述べる。さらに、英語を使用して何かを教える、「内容中心英語教育」が小学校英語教育になぜ求められるかということについて筆者の考えを示し、実際に筆者が行った授業実践例を示す。

国際理解教育と英語教育を組み合わせた平成14年度からの小学校英語教育は、この「内容中心英語教育」

の形態の先に、その基本的な姿が見えてくるはずである。

2 研究目的 ―なぜ内容中心英語教育か―

小学校英語教育の最大の目的は、「英語をコミュニケーションの媒体としてとらえさせ、英語学習を通して、自分たちもその使用者になれる可能性があることを児童に認識させることである」と筆者は考えている。この目的の達成のためにどのような英語教育が小学校で求められるか考える。

まず語学習得の原理に基づいて、小学校英語教育では、音声による英語教育が重視されるべきである。言語習得のスタートは、母国語と同様に、外国語であっても音声による言語習得が先行すべきである。

日本における学校英語教育の歴史を振り返ると、基本的に言語材料、文法事項、必修語句が指定され、さらに、平成元年度以前に発令された『中学校学習指導要領』では、文法事項の指導時期の学年割りまでが指定されていた。現在ではこの学年割りはなくなっているが、あくまで文法事項優先の教科書が中心にならざるをえない状況である。

最近の中学校1年生用の教科書を見ると、コミュニケーションを重視する試みとして、絵や写真を多用して状況設定を行い、その状況に合った会話体の文章が多くなっている。これは今までの日本の英語教育最大の弱点であった、生徒が英語を使用する実体験なしに、英語学習を行わなければならなかったことに対する反省として、改革されている点である。

しかし、教科書は部分的に変わっても、その教科書の第1課にはすでに文字の書き方や、文の書き方練習が載せられている。各学校での実際の指導が、音

声によるコミュニケーションを重視した学習からでなく、この文の書き方練習から開始されないとは決して言いきれない。

文字や文の筆記練習からスタートした英語学習は、生徒に単なる記号の暗記を強要する英語教育になり、本来の目的である、コミュニケーションのための英語教育にはならない。あらゆる言語教育の初歩段階においては、幼児が母国語を習得する過程と同様の、音声のみによる言語活動が必要である。中学校での入門段階で、完全な音声のみによる英語教育が不可能であるならば、その役割を小学校での英語教育が担わなければならない。

中学校1年生の英語の授業形態は、小学校1年生の国語の授業形態と酷似している。文字を読み、その書き方を覚え、書けるかどうかのテストが待っている。しかし、大きく異なる点は、小学校1年生はすでに小学校入学以前に立派な日本語の使用者であるのに反し、中学校1年生は特殊なケースを除き、英語についてほとんどなにも知らない状態である。このような大きな違いがあるのにもかかわらず、小学校の国語教育の形態での英語教育が中学校1年次に行われることは、必要不可欠な前段階がまったく欠損することになる。

幼児が両親や身近な者の言う言葉を通し、母国語の音声に慣れ、その音声がもっている意味を理解し、さらにその音声を使用して自己の意思や感情を示す方法を習得する過程を、児童に英語学習の中で擬似体験させることが、小学校英語教育の役割である。

しかし、音声を中心にした英語学習であっても、単にパターン化された英語活動であるならば、学年が低かったり、短期間の学習期間である場合を除き、児童はしだいに興味を失っていく。さらに、この形態の学習では実際に「英語を使用して何かを学んだり活動する」実体験からは離れていってしまう。そこで英語を使用して何かを学んだり、英語を使用して作業や活動をする「内容中心英語教育」が必要となってくる。

では、英語学習を始めたばかりの小学校英語教育において、どのような「内容」が求められるかを考える。

かたことの日本語を話し始めたばかりの1歳前後の乳幼児と、小学校で初めて英語を習う児童は、日本語と英語の違いはあるが、言語習得過程においては同じ位置にいる。しかし、英語習得過程では乳幼児のレベルにいる児童は、知的レベルにおいては乳幼児とは大きな差がある。英語習得レベルが低いからといって、

彼らに与える言語材料のレベルを落としてしまうと、児童は英語学習そのものに対する興味を失ってしまう。したがって、英語習得レベルと知的興味のレベルの差をうまく補った内容を授業の中に盛り込んでいくことが必要になる。

英語の授業の中で取り扱う内容が、児童の興味を引くものであるならば、児童は自然と英語学習への関心を深めるはずである。さらに英語を使用してあることを学んだり、活動したりすることで、英語が実際に使用されている状況を認識し、自らも英語の使用者であることを確信するはずである。

本実践研究は上記の理論に基づいて、どのような「内容」が児童に興味をもたせ、またその「内容」をいかに英語学習として成り立たせるか、という点についての研究である。

3 昭和女子大学附属昭和小学校の英語教育の概略

筆者が実践研究を行っている昭和女子大学附属昭和小学校における英語教育の概略については以下の通りである。

開始年度

*1993年度(平成5年度) サークル(クラブ)活動開始

*1994年度(平成6年度) 4年生英語授業開始

*1995年度(平成7年度) 5年生英語授業開始
(4, 5年生実施)

*1996年度(平成8年度) 6年生英語授業開始
(4, 5, 6年生実施)

授業時数: 週1回, 40分授業(年間約30回)

クラス人員: 30~37名(各学年3クラス)

使用主教材: *Let's Go 1 Oxford University* (4年生)
Let's Go 2 Oxford University (5, 6年生)

使用主教具: ホワイトボード, 教材提示装置,
コンピュータ, カセットレコーダ, VCR

英語担当教師: 日本人1名(筆者)

筆者は1994年度には4年生の授業を担当し、1995年度以降は各学年の授業とサークル活動の両方を担当している。サークル活動はアメリカ人教師とのチーム・ティーチングで行っている。

授業は基本的に英語のみで展開し、日本語は事務的連絡、または緊急を要するとき以外は使用しないように心がけている。

4 研究方法

4.1 対象学年

研究開始当初の計画では、すでに2年間英語学習を実施してきた6年生（約100名）のみを対象に、「内容中心英語教育」のプログラムを実施する計画であった。しかし、6年生のみを対象にすると、多角的な研究計画に対し授業時間数の不足が予想されたことと、英語学習を開始したばかりの4年生から、2年間英語学習を行った6年生との間に、学習する「内容」にどのくらいの差が必要かという点について確認したかったため、4年生から6年生までの3学年（約300名）の授業の中で、随時「内容中心英語教育」を実践した。

4.2 「内容」の選択方法

4.2.1 教科書

授業で取り扱う「内容」は、全児童に共通するテーマであることが第一条件である。その条件を満たすものとして、児童が1年生のときから学習してきた教科書に着目し、教科書の内容の調査を行った。また、教科書の内容の調査と同時に、学習時期の確認も併せて行った。調査対象教科書は以下の通りである。

- * 国語（光村図書）
- * 社会（日本文教出版）
- * 算数（学校図書）
- * 理科（学校図書）
- * 音楽（教育芸術社）
- * 図工（開隆堂）
- * 家庭（開隆堂）
- * 保健（光文書院）

4.2.2 担任や各教科担当者からの情報

担任や教科担当者から、児童がとくに興味を示した単元についての調査を行い、その指導方法についての助言を得た。教科書の内容調査だけでは判断のつかない、児童の興味のもち方や、授業中の反応などについて理解できた。

4.2.3 コンテンポラリーな出来事

次に児童全員に共通するテーマとして挙げられるものに、オリンピックやサッカーのワールドカップなどの、時間的に共通性のある話題を選択した。このような話題を取り上げることで、社会的な出来事に対しても児童が目を向ける可能性が高くなると予測した。

4.2.4 授業外活動

児童が学校や自宅などで行う活動の中で、動物の飼育、植物の種まき、屋内外でのゲーム、愛読書、好まれるテレビ番組や歌などについての調査を行った。全児童に共通の話題ではないが、児童の一般的な傾向を知るには大いに役立った。

4.3 英語学習としての組み立て

上記の、4.2「内容」の選択方法 4.2.1～4.2.4の方法によって選択した項目から、英語学習として実施可能なものを選び、さらに使用主教材との組み合わせを検討した。基本的に、4、5年生は主教材の学習項目との組み合わせを考慮し、6年生に対しては4、5年生のときにすでに学習した表現の復習を中心に、英語活動が行えるようにプログラムを作成した。

5 研究実例概要

まず最初に、4年生から6年生までがそれぞれの授業の中で実践した活動例を挙げ、その内容を紹介する。そのあとで、6年生が実施した活動の内、ひとつの例を取り上げて、どのように英語活動を展開したかについて詳細に紹介する。

5.1 実践例1

- ・ テーマ 四季の花々
- ・ 対象学年 4年
- ・ 実施時期 平成10年6月
- ・ 関連教科 理科、生活、図工
- ・ 授業内容

季節をばらばらに配置した、1番から20番までの番号のついた、20種類の花が線画されたプリントを用意し、図鑑や辞典でその花の色を調べ、プリントの花を色塗りした。次に花の英語名を覚え、それぞれの花が開花する季節や特徴について調べた。プリントが完成したあとで、花についてのクイズを行い、グループごとに得点を競い合った。

・ 英語活動

主教材での学習項目が「色」についてであったが、単に色についての英語表現を覚えるのではなく、数字や花の名前、季節や花の特徴についての英語表現も学習できた。

・ 使用英語表現例

Color number 18 red.

What's the name of number 12?
What color is a dandelion?
How many yellow flowers?
Count the spring flowers.

5.2 実践例2

- ・ テーマ ポップコーンを作ろう
- ・ 対象学年 5年
- ・ 実施時期 平成10年6月
- ・ 関連教科 家庭
- ・ 授業内容

家庭科の時間に実習する「ポップコーン作り」を、家庭科教員との Team-Teaching で実施した。英語の時間にキャンプに出かけた Winnie the Pooh が、大量のポップコーンを作る話のビデオを鑑賞したあと、アメリカ人にとってポップコーンは欠かせない食文化であることについて学習した。ポップコーンを作るための用具や材料、作る順序について、家庭科の実習直前の英語の時間に説明したあと、実習を行った。家庭科の時間内も、用具や材料の呼称と指示などについては英語で行った。

- ・ 英語活動
用具、材料の呼称についての学習と、順序を示す序数、さらには指示文の形態についての学習を行った。

- ・ 使用英語表現例

What's this?
It's a frying pan.
What do we need?
We need popcorn, salt and oil.
First, pour in some oil.
Second, turn on the heat.

5.3 実践例3

- ・ テーマ 世界の国々①
- ・ 対象学年 5年、6年
- ・ 実施時期 平成10年6月、7月
- ・ 関連教科 社会
- ・ 授業内容

5年生は約20か国の特徴のある料理の写真を用意し、その国の位置を世界地図で確認したり、国旗や人種、使用言語についての学習をした。

6年生は6、7月にフランスで開催された、サッカーのワールド・カップ出場国に焦点を当てて、5年生と

同様な内容でそれぞれの国についての理解を深めた。白地図を配り、それぞれの国の場所についてのヒントを聞きながら、探し当てた国を色分けした。世界の国々についての学習は、社会科では6年生の3学期に学習予定であったため、国名やその場所についての児童の知識が浅く、場所の確認に長時間を要した。

- ・ 英語活動

各国の英語国名や大陸名についての学習と、その国が地図上でどの位置にあるか確認するための、場所を示す表現についておもに学習した。

- ・ 英語表現例

Where is Paraguay?
Paraguay is in South America.
Touch South America.
Paraguay is a small country.
Paraguay is next to Brazil.
Brazil is the biggest country in South America.
Paraguay is between Brazil and Argentina.
Argentina is a long and big country.
Color Paraguay green.
They speak Spanish in Paraguay.

5.4 実践例4

- ・ テーマ キック・ベースボール
- ・ 対象学年 6年
- ・ 実施時期 平成10年10月
- ・ 関連教科 体育
- ・ 授業内容

英語を使用する特別ルールを加えた形式で、キック・ベースボールのゲームを実施した。キック・ベースボールは児童の好む球技のひとつであり、またクラスを2つに分けて競技するため、適度な競争意識が活動を活性化させた。

- ・ 英語活動

自分のチームの行う動作を英語で説明してから、プレーをしないと相手チームが有利になるというルールを設定した。それぞれが自分の動作の説明を瞬間的に発するよい機会となった。また、屋外でのゲームであるために、教室内での英語学習の時間よりも、児童個々の発する英語の音量が必然的に大きくなるという効果もあった。

- ・ 英語表現例

I pitch the ball.

I kick the ball.
I catch the ball.
I run.
I touch you.
I toss the ball.
I hit the ball to you.
You are out.
You are safe.
Change sides.
It's the top of the first inning.
It's the bottom of the third inning.

5.5 実践例5

- ・ テーマ タッチ・タイピング
- ・ 対象学年 6年
- ・ 実施時期 平成10年9月～12月
- ・ 関連教科 該当教科なし
- ・ 授業内容

アルファベットと文字の認識を初めて経験させる方法として、コンピュータのキーボードを利用した。まず初めに、アルファベットと指の関連性を無意識のうちに身に着けさせるため、指遊びのゲームを考案して実践した。

ゲームの内容は、各指のそれぞれの節に、キーボード上該当するアルファベットで始まる語の名前をつけて、相手から指示された名前の指を動かし、間違ったり、一定の時間内に動かせなかった場合には相手の得点となり、得点の多いほうが勝ちとなる。

例：左手小指は上から Queen, Apple, Zebra
右手人差し指は6つ名前をもち、上からYacht
／UFO, Heart／Japan, Nurse／Magic

キーボードに触れる前にゲームを通して、十分に指とアルファベットとのつながりをマスターさせたあと、タッチ・タイピングのアプリケーション・ソフトをインストールしてあるコンピュータでアルファベットと指との関連をマスターした。

実際にタッチ・タイピングができるようになった時点で、ワードプロセッサ・ソフトを使用して、英文のクリスマス・カードを作成した。

・ 英語活動

英語活動としては、音声と文字の関連性、および指とアルファベットや語句のつながりについての学習が中心となったが、コンピュータの部分の名称や操作の手順についての英語にも触れた。

・ 英語表現例

This is a personal computer.
Look at the display.
Don't look at the keyboard.
Set your fingers on the home position.
Put your floppy disk in the C drive.
Double click the left side of the mouse on the icon.
Delete this line.

5.6 実践例6

- ・ テーマ インチで測ろう
- ・ 対象学年 4年, 5年
- ・ 実施時期 平成10年10月
- ・ 関連教科 算数
- ・ 授業内容

インチ、フィート、ヤードなどの長さの単位に触れさせ、メートル法との換算の仕方について学習した。紙製の12インチの物差しを各児童に持たせ、その物差しで教室内の物や、自分の体の部分について実際に測った。インチで測ったものを、メートル法に換算したり、インチ、フィート、ヤード相互の換算の仕方を学習した。またインチについて学習することで、分数の概念を理解した。

5年生は小数点を含む掛け算と割り算は、すでに前年度に算数の時間に学習していたので、換算に時間がかからなかった。4年生は算数の授業で、小数点を含む掛け算と割り算を学習する直前の時期を選んで実施した。5年生よりも時間は要したが、英語を使用しての学習にもかかわらず、理解度は期待以上に高かった。

・ 英語活動

分数や小数点を含む数字の読み方についての学習から始め、その計算方法や単位の呼称などについての学習をした。

・ 英語表現例

How many inches is this table?
It's 70 and a half inches long.
12 inches are equal to 1 foot.
How tall are you?
I am 5 and a quarter inches tall.
Measure your neck with the paper ruler.
Let's divide 150 centimeters by 2.54.
Please multiply 5 feet by 12.

5.7 実践例7

- ・テーマ 物語を聞こう
- ・対象学年 6年
- ・実施時期 平成11年1月
- ・関連教科 国語
- ・授業内容

1年生から6年生までの国語の教科書の中で、外国をテーマにした話題を探し、その中から韓国の物語「三年とうげ」を選び、話の内容を英訳して、教科書の中の挿絵を見せながら、読み聞かせをした。また挿絵に描かれている、韓国の田舎の風景や、衣類、寝具、食器などを見ながら、韓国人の生活が日本人の生活形態と大変似ている点などについて学習した。

・英語活動

内容を英文にするとときに、他の英語活動と同様に、過去の英語学習で使用した語句や構文を使用するように心がけた。そのため過去に学習したこと の復習として役立った。日を変えて3回同じ話を読んだあと、聞き取れた語句や構文はなにか、児童に質問をして、理解度の確認をした。

・英語表現例

「三年とうげ」の内容英訳の一部を以下に示す。

There was a mountain pass near a small village in Korea. People called the mountain pass San Nyan Koge. They said, “If you fall down at San Nyan Koge, you will die in three years.”

An old man lived in the village. One day he went to the next town through the mountain pass. On his way back, he saw the village from San Nyan Koge. It was very beautiful. He liked to look at the village. He sat down on the ground. He kept looking at the village. Time passed very quickly. It was too late to go home. He had to run very fast to go back to the village.

5.8 実践例8

- ・テーマ 世界の国々② ―バンケーキを作ろう―
- ・対象学年 6年
- ・実施時期 平成11年1月～3月
- ・関連教科 国語、社会、理科、家庭
- ・授業内容

平成10年6月から7月にかけて実施した、「世界の国々①」から半年経った時期に、再度世界の国々についての学習をした。社会科の学習で、世界の

国が指導項目に上げられている時期に合わせて計画したプログラムである。

「世界の国々②」では、国語の教科書の中で取り扱われている国々に焦点を当てて学習した。なお、国語の教科書の中で登場する国は、下記の通りである。

表1：国語教科書の中に登場する国と題材

題材名	国名	学年
スーホの白い馬	モンゴル	2年
三年とうげ	韓国	3年
一本の鉛筆のむこうに	スリランカ、アメリカ合衆国	4年
アナトール工場に行く	フランス	4年
ガラバゴスの自然と生物	エクアドル	6年
国境を越える文化	特定の国はなし	6年

また、女子児童がもっともよく読んでいる本の1冊である『赤毛のアン』の舞台のカナダを、教科書以外から選択し、学習対象国として加えた。

・英語活動

次項目「世界の国々② プログラムの詳細」の表2～6を参照。

6 「世界の国々②」プログラムの詳細

「研究事例概要」の実践例8で紹介した、「世界の国々②―バンケーキを作ろう―」を取り上げて、プログラムの内容について詳細に示すことにする。

このプログラムは平成11年1月から、2か月以上にわたり、9回の授業（40分×9回＝360分）で実践したプログラムである。6年生の英語学習での最後の活動であり、いわば3年間の英語学習の集大成と言える。

プログラムは「第1段階」から「第5段階」に分けられているが、授業の進行過程では一連のプログラムとして実施した。しかし、各段階を個々のプログラムとして、実施することも可能なように計画してある。

プログラムの中で使用している英語の語句や表現は、過去の授業の中で学習したことがある表現をできるだけ取り入れ、総合的な復習活動が行えるように配慮した。また、使用したことのない語句や表現については、実物を示したり、理解しやすい表現で補うように心がけた。

すでに6年生は2学期に、「実践例5」で示したように、多少の文字学習をしているが、基本的には音声中心の学習形態を取った。しかし、文字指導の延長として、音声を聞いたあとに、指示されたアルファベットを表に記入するなどの作業を通して、文字にも触れさせる機会を与えた。

なお、パンケーキ作りをプログラムとして選んだ理由は次の7点である

- ①児童は料理実習を好む（児童中心の活動）。
- ②適度な種類の用具、材料、工程がある（英語活動として成り立たせやすい）。
- ③包丁を使用する必要がない。
- ④ホット・プレートの使用で火を使わなくてもよい（実

際には pan にこだわって、フライパンを使用したグループが半数ほどあった）。

- ⑤アメリカ人の生活についての学習の中で、アメリカ人とパンケーキのつながりについての学習をした。
- ⑥カナダについての学習の中で、メイプル・シロップについての学習をした。
- ⑦家庭科の教師の協力が得られる。

表2：「世界の国々②」プログラムの詳細 第1段階

第1段階	学習目標	各国の概要についての知識を増やす。 (日本、アメリカ合衆国、カナダ、モンゴル、エクアドル、韓国)				
	英語活動目標	数字やスペリングの聞き取りと表記。				
学習内容	児童の活動	教材	使用英語表現 (主要表現を記載)	関連教科	使用時間数	
①国名 ②地図上の位置 ③国土の広さ ④人口 ⑤首都名 ⑥使用言語 ⑦国旗 ⑧国歌	学習内容①～⑧について、用意された表に、英語で指示された項目を記入する。	①世界地図 ②白地図 ③記入表(自作) ④各国の写真 ⑤国旗(児童作) ⑥国歌CD	カナダについての表現例 Please find Canada on the map. Color Canada red. Canada is the second biggest country in the world. Canada is 9,970,610 km ² wide. 29,780,000 people live in Canada. Ottawa is the capital city of Canada. There are 10 provinces and 2 territories in Canada. What is the symbol on the national flag? Listen to the national anthem of Canada. They speak English and French in	社会 音楽 国語 (国の選択過程)	1か国 約15分 (6か国)	
英語活動効果	①表に記入するために、聞き取りに集中する。 ②million や thousand などの大きな数字の聞き取りに慣れる。 ③国名や首都名などのスペリングを聞き、そのスペリングを書き取る作業で、文字と音声とのつながりの理解と、筆記速度を速める効果がある。					

表3：「世界の国々②」プログラムの詳細 第2段階

第2段階	学習目標	第1段階で記入をした表の内容について確認。 (日本、アメリカ合衆国、カナダ、モンゴル、エクアドル、韓国)			
	英語活動目標	第1段階で聞き取りをした内容の表現方法の理解。			
学習内容	児童の活動	教材	使用英語表現（主要表現を記載） *印は児童の答え	関連教科	使用時間数
①第1段階の表の理解 ②表から読み取れることの表現方法の理解	①質問された内容を理解し、その質問の答えを表から探し、英語で答える。 ②ヒントを聞いたり見たりして、その国がどこか当てゲーム。	①世界地図 ②白地図 ③各自記入した表 ④各国の写真 ⑤国旗 ⑥国歌CD	アメリカについての表現例 What's this flag called? *It's called Stars and Stripes. How many red stripes? *There are 7 red stripes. How many stars? *There are 50 stars. What do the 50 stars mean? *The 50 stars are the 50 states. Tell me the names of the states. *New York, Oregon, California, Virginia ... How big is the U.S.A? *The U.S.A. is 9,363,123 km ² wide. (nine million three hundred sixty three thousand one hundred twenty three square kilometers) Listen to the national anthem. Which country's national anthem is this?	社会 音楽 国語 (国の選択過程)	1回の授業の中で約10分間ずつ数回実施。

英語活動効果	①質問に答えることで、表の記入間違いの確認ができる。 ②英語活動とともに内容についての学習ができる。
--------	---

表4：「世界の国々②」プログラムの詳細 第3段階

第3段階	学習目標	個々の国についてのより深い理解 (アメリカ合衆国、カナダ、韓国を中心に学習)			
	英語活動目標	使用可能な英語表現で情報を伝える。 各国の人々の生活にかかわる英語表現の理解と活用。			
学習内容	児童の活動	教材	使用英語表現 (主要表現を記載)	関連教科	使用時間数
①住居 ②食生活 ③民族衣装 ④歴史 ⑤文化的背景 ⑥特産品 ⑦人種	①グループごとに、百科事典などを活用して個々の国について調べる。 ②調べた事を知っている英語表現を使って説明する。	①国民の顔の写真 ②衣・食・住に関する写真 ③百科事典 ④コンピュータ・ソフト	韓国文化に関する表現例 Koreans have black hair. Koreans have black eyes. Koreans have Japanese cars. Koreans look like Japanese. Koreans eat rice. Koreans eat <i>kimuchi</i> . Koreans eat <i>yakiniku</i> . Koreans use chopsticks. Koreans use spoons. Koreans use low tables. Koreans use <i>futon</i> . Koreans play baseball. Koreans play soccer. Koreans play <i>Judo</i> .	社会 家庭 生活 国語	約20分を 3回実施。
英語活動効果	①情報を伝えたいという状況での、発話 (output) を促進させる。 ②児童が自分たちの使用可能な語句を駆使して情報を伝えようとする。 ③簡単な英語表現でも情報を伝えられることを理解する。				

表5：「世界の国々②」プログラムの詳細 第4段階

第4段階	学習目標	ひとつの製品を作るための作業工程と、それに携わる人々の苦勞を知る。			
	英語活動目標	メイプル・シロップの生産工程についての説明表現を通し、順序を踏まえた説明に慣れる (第5段階への足がかり)。			
学習内容	児童の活動	教材	使用英語表現 (主要表現を記載)	関連教科	使用時間数
①第3段階の学習の延長 ②カナダの特産品の理解 ③メイプル・シロップを作る作業工程を知る。 ④メイプル・シロップの栄養価について知る。	①教師の説明を聞き、内容の理解。 ②聞き取った内容についての質問に答える。	①カナダ国旗 ②数種のかえでの写真 ③かえでの幹の模型とパイプ (自作) ④1リットルの牛乳パック数本 (量を示すため)	This is a sugar maple tree. The leaf of the sugar maple tree is the symbol of Canada. Maple trees give us maple syrup. Where is maple syrup in the maple tree? In the leaves? In the roots? In the trunk? First, we stick a pipe into the trunk. Second, we put a bucket under the pipe. Third, we wait for three or four weeks. Then, we can get about 50~100 liters of maple syrup from one tree. It is not so sweet. Next, we boil it for a long time. Maple syrup is very sweet.	理科 家庭	約30分
英語活動効果	①作業の順序についての聞き取りに慣れる (第5段階でのパンケーキ作りに役立つ)。 ②ある情報を英語で説明されたときにも、その中から最低限の情報を理解しようとする態度を養える。				

表6:「世界の国々②」プログラムの詳細 第5段階

第5段階	学習目標	パンケーキを作り、メイプル・シロップをかけて食べる料理の楽しさを知る。			
	英語活動目標	料理に使用する身近な用具の名称を覚える。 材料の名称と必要量を聞き取る。 パンケーキ製作の順序の理解。 英語を使用して作業を行う実体験をする。			
学習内容	児童の活動	教材	使用英語表現 (主要表現を記載)	関連教科	使用 時間数
パート1： ①用具の名称 ②材料の名称 ③材料の必要量	①実際の用具を手にしながらその名称を覚える。 ②材料の必要量の計り方を確認する。	実習に使用予定の用具	This is a bowl. You need two bowls. What's this? It's a tablespoon. 使用用具 bowl, cup, frying pan (griddle) , whisk, chopsticks, ladle, tablespoon, teaspoon,sieve, 材料 flour, baking powder, sugar, salt, egg, milk, oil, maple syrup	家庭	パンケーキ製作実習の前週に約20分。
パート2： ①パンケーキ実習 ②試食	①教師の指示に従って、用具の準備。 ②指定された場所から必要量の材料を取る。 ③指示された順序で作業を行う。 ④できあがったパンケーキにメイプル・シロップをかけて試食する。 〈注〉 ①使用用具は教師用のテーブルの上にまとめて置かれているものから、グループのひとりひとりが、指示されたものを取る。 ②材料はボールなどの容器に移し、英語名のカードを付けて教師用テーブルの上に置いてあるものから、指示された量をグループごとに取る。	①実習に使用する用具 ②使用材料	Come up to this table. Pick up two bowls and take them to your table. You need a ladle. Take a frying pan. Bring one bowl and a cup to this table. First, put one and a half cups of flour in the bowl. Then, sift the flour twice. Second, add three teaspoons of baking powder. Third, you need two tablespoons of sugar. Next, add a half teaspoon of salt. Mix them in the bowl. Beat an egg. Take one cup of milk and two tablespoons of oil. Put everything in the bowl. Stir them in the bowl. Pour some pancake batter into the frying pan or on the griddle. Turn the pancake over when you see bubbles on the top. Wait for one or two minutes. Put the pancakes on a plate. Serve with maple syrup and berries. Let's taste them.	家庭	実習および試食時間80分。 (家庭科実習室で実施)
パート3： パンケーキ製作過程の復習	英語で書かれたパンケーキのレシピを見ながら、製作の過程を英語で確認する。 〈注〉 レシピは実習後の学習で配布。	①用具、材料、製作順序について記入したカード ②配布用レシピ	パート2の復習	家庭	実習の次の授業で約20分。
英語活動効果	①実際の作業を行う英語活動であるため、聞くことに対する集中力が増す。 ②動作を伴う英語活動であるため、語彙や構文の理解および定着度が高まる。				

7 おわりに

「小学校における内容中心英語教育」という大きなテーマを掲げて、1年間の実践研究を行ってきたが、本研究はまだほんの第1歩を踏み出したばかりである。小学校の英語教育に携わって、5年しか経っていない筆者にとっては、児童と行うすべての活動が、常に手探りの状態であった。したがって、ここでの報告はあくまで研究途上の一過程の発表であり、決して完成された研究成果の報告ではない。

しかし、この研究を通して筆者が理解したことは、英語教育に触れて間もない児童たちが、コミュニケーションの媒体として英語が使用されたとき、その中から教師が期待した以上に多くのことを得る可能性があることである。とくに実体験を伴った活動の場合、児童はその活動に積極的に参加し、それと同時に、英語活動も活性化される。

筆者は英語教師であるから、授業運営にあたっては英語教育としての成果を第1に考えるが、児童にそのことは意識させる必要はないと考えている。児童は英語の時間を十分に楽しめればよい。そして、その楽し

んだ結果として、さらに意欲的に英語学習に取り組もうという姿勢が現れれば、小学校での英語教育の役割は十分に果たしたと言える。さらに、その活動を通して、英語運用能力が高まれば申し分のないことである。

各教科との関連を重視した英語教育を推進させることは、単に英語教育のために各教科を活用するだけではなく、各教科活動の進展のために英語教育を活用することにほかならない。これは今後、国際理解教育の中の一部としての英語活動だけではなく、国際理解教育を推進させる原動力としての英語教育が存在していることを示している。

今回の研究は、実践可能なプログラム作成に終始したが、これからはさまざまなプログラムの体系化と、英語教育としての個々の位置付けを検討していく計画である。また、児童個々に対する評価方法についても、考えなくてはならないことである。

最後に、筆者といっしょに多くの活動を喜んで実践してくれた、昭和小学校の児童と、多くのアドバイスやご助力いただいた先生方、さらに研究過程において貴重なご指導をくださった「日本英語検定協会」会長の羽鳥先生に深く感謝するしだいである。

参考文献

- Bostwick, R., Michael (編). (1994). 『イメージ教育シンポジウム報告』. 加藤学園.
- Childs, R. Marshall, & Bostwick, R., Michael (編). (1998). 『第2回バイリンガル教育国際シンポジウム報告』. 加藤学園.
- Curtain, Helena, & Pesola, Ann, Carol. (1994). *Languages and Children: Making the Match* (Second Edition). Longman.
- Ellis, Rod. (1984). *Classroom Second Language Development*. New York: Prentice Hall.
- 伊藤嘉一. (1984). 『英語教授法のすべて』. 大修館書店.
- 伊藤嘉一 (編). (1997). 『小学校英語教育のための教材分析』. 英語教材研究会.
- 伊藤嘉一 (編). (1998). 『小学校英語教育のための教材活用』. 英語教材研究会.
- 小泉清裕. (1997). 「小学校英語教育の現状と課題」『学苑』687号. 昭和女子大学.

- 小泉清裕. (1998). 「小学校英語教育実施に向けての提案」『学苑』698号. 昭和女子大学.
- 小泉清裕. (1999). 「新〈小学校学習指導要領〉と英語教育—小学校英語教師に求められるもの—」『学苑』709号. 昭和女子大学.
- 『高等学校学習指導要領』. (1999). 文部省.
- *『小学校学習指導要領』. (1998). 文部省.
- Met, Myriam. (1989). “Curriculum decision - making in content-based teaching”. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters, in press.
- 『中学校学習指導要領』. (1998). 文部省.
- 和田稔. (1998). 「〈総合的な学習の時間〉とこれからの英語教育」『英語展望』105号. ELEC.

中学生の学習者コーパスの語い、文法からみた 英語検定試験問題(5級, 4級, 3級)

東京都／東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 日髙 滋之

1 はじめに

今まで skit, 日本文化紹介, speech の言語活動を通して、中学生が自分の言いたいことを英語で表現できる力を育成する授業を実践してきた。生徒はそれぞれの言語活動でスクリプトを作成し、それに基づいて発表してきた。このような教室で行われる学習活動が実用英語技能検定試験(英検)の対策になることが教師にとっても生徒にとっても望ましいことである。本調査では、語い、文法面から生徒の作成した発表用スクリプトと実用英語技能検定試験問題の英文とを比較し、相互に共通している点は何か、また相違点は何かという視点に立ち調査を進め、教室での学習指導に活かしたいと考える。

2 調査目的

本調査では、skit, 日本文化紹介, speech のそれぞれのスクリプトをコンピュータに入力し機械可読化(McEnergy & Wilson.1996, 齊藤他.1998)したテキストを学習者コーパスと呼ぶことにする。一方、英検の問題の英文をコンピュータに入力し機械可読化したテキストを英検コーパスと呼ぶことにする。

本調査を進めるにあたり、以下の調査項目を設定した。

- (1) 中学生対象の学習者コーパスや英検コーパスにどのような語がどれくらい使用されているのだろうか。また、両コーパスに共起する語にどのような語があり、その割合はどれくらいだろうか。
- (2) 学習者コーパスで使用頻度の高い語が英検コーパスでも使用頻度の高い語と言えるであろうか。逆に、英検コーパスで使用頻度の高い語が学習者コーパスでも使用頻度の高い語と言えるであろう

うか。以上のことについて、現在進行形、過去進行形、過去形、比較、受け身の各文法項目の観点から両コーパスの使用語いの頻度を比較し、相互に望ましい語い選択の提案をしたい。

- (3) 学習者コーパスと英検コーパスとの間に語いについて相関関係があるのだろうか。
- (4) 上記(3)の調査で、なんらかの相関関係が認められるとすれば、skit, 日本文化紹介, speech の活動のうちどの活動が5級, 4級, 3級の各検定試験に効果的な活動と言えるのだろうか。

3 調査方法

はじめに skit, 日本文化紹介, speech のそれぞれのスクリプトをもとに中学生の学習者コーパスを構築する。次に英検の各級の問題の英文をもとに英検コーパスを構築する。

続いて、学習者コーパスをもとに、このような言語活動を行うために生徒が選択した語い、文法事項は英検の問題の語い、文法事項とどう重なっているのか調査していくことにする。

3.1 学習者コーパスの構築

3.1.1 SKIT コーパスの構築手順

先行研究(投野他. 1997, Granger. 1998: 8, Kennedy. 1998)をもとに、ファイル情報を次のように設定した。

学校種：公立中学校

対象学年：3年生

対象生徒数：男女計532人

活動の実践時期(学期)：3年1学期(1990年, 1993年)

教材のソース(教科書)：なし

学習者のレベル(英語力): 初級

媒体 (medium): 作文

ジャンル(genre): conversation based on prepared scripts

話題(topic), 内容: 学校生活についての話題をはじめ38の話題(青木, 1994)に分類された。

指導過程の概略は次の通りである。

- ・ 中学3年生のクラスを対象に, 2人ずつのペアを作るように指示する。
- ・ 自分たちの身のまわりの生活の中で実際に起こった, または実際に起こりそうなことを話題に, 会話を英語で書いてもらい提出させる。
- ・ 提出された skit の英語を ALT と日本人の教師とで添削する。添削済みのスクリプトをコンピュータに入力しテキストファイルで保存する。これを skit コーパスの入力データにする (Hidai, 1996)。
- ・ 生徒はペアで自分たちの skit を実演する。

3. 1. 2 日本文化紹介コーパスの構築手順

ファイル情報は次の通りである。

学校種: 国立大学附属中学校

対象学年: 2年生

対象生徒数: 男女計152人

活動の実践時期(学期): 2学期(1996年)

教材のソース(教科書): Lesson 9 “Halloween”,
ONE WORLD English Course 2 (Sasaki et al. 1995)

学習者のレベル(英語力): 初級

媒体 (medium): 作文

ジャンル(genre): speech based on prepared scripts

話題(topic), 内容: talking about Japanese Culture
指導過程の概略は次の通りである。

- ・ 男女各2人の4人1組のグループを作る。
- ・ 伝統的な日本の行事, 風習からトピックを決定する。
- ・ トピックについて図書館や教師の提示資料 (Honna&Hoffer, 1986, 日本交通公社, 1986) を利用し, 情報を収集する。
- ・ 4人1組の生徒のうち, 1人は選んだトピックの概要を書き, 他の3人はトピックにちなんで各自の経験を書く。
- ・ ALTや日本人の先生からグループごとに下書きの添削を受ける。
- ・ 教師から返却された下書きにさらに手を加え, 発

表原稿を作成する。これを日本文化紹介の学習者コーパスの入力データにする (Hidai, 1998)。

- ・ ALTや他の生徒の前で, 実物を提示したり, OHCを利用し発表する。

本研究では, 日本文化紹介コーパスを以下 Japanese Culture (JC) と表示する。

3. 1. 3 SPEECH コーパスの構築手順

ファイル情報は次の通りである。

学校種: 国立大学附属中学校

対象学年: 3年生

対象生徒数: 159人(男子79, 女子80)

活動の実践時期(学期): 2学期(1997年)

教材のソース(教科書): Lesson 7 “My Dream”,
NEW CROWN ENGLISH SERIES 2 (Morizumi et al. 1997)

学習者のレベル(英語力): 初級

媒体 (medium): 作文

ジャンル (genre): speech based on prepared scripts

話題 (topic), 内容: a speech from the diary or recent interesting matters

指導過程の概略は次の通りである(長, 1997)。

- ・ 夏休みの課題として8日分の英文日記を付けるように指示する。(あとのスピーチ原稿作成の情報収集作業となる。)
- ・ 日ごろの興味のある事柄や日記の話題を材料にスピーチのテーマを決める。
- ・ *NEW CROWN ENGLISH SERIES 2* の My Dream をモデルにしてパラグラフ構成, topic sentences や support sentences について学習する。各自スピーチ原稿を作成する (first draft)。
- ・ スピーチ原稿を日ごろの英語の授業のときに組むペアと交換し, 文法の間違いや内容についてたがいに添削しあう。
- ・ 生徒は second draft を書き, 教師に提出する。
- ・ ALT と日本人教師とでスピーチ原稿を添削し, 返却する。この添削済みのスクリプトをコンピュータに入力しテキストファイルで保存する。これを SPEECH コーパスの入力データにする。
- ・ スピーチコンテストを行う。

3. 1. 4 学習者コーパスの各コーパスの総語数と異なり語数

SKIT, Japanese Culture (JC), SPEECH から構

成される学習者コーパスの Types (異なり語数) と Tokens (総語数), Type - Token Ratio (異なり語率) は, 語い分析ソフトの WordSmith (Scott.1997) によると, 表1の通りである。OVERALL は SKIT, JC, SPEECH からなる学習者コーパス全体を表す。it's, shichi-go-san, a.m. など ' ' ' - ' . ' を含む語は1語として数えている。Types の語数の中には, 年号, 数字は含まれていない。

表1: 学習者コーパスの異なり語数と総語数

Text File	OVERALL	SKIT	JC	SPEECH
Types	5,216	1,531	2,329	3,456
Tokens	59,999	13,202	14,325	32,472
Type/ Token Ratio	8.69	11.60	16.26	10.64

表1を各コーパスの Types (異なり語数) に着目し, 比較すると以下ようになる。

図1: 学習者コーパスの異なり語数

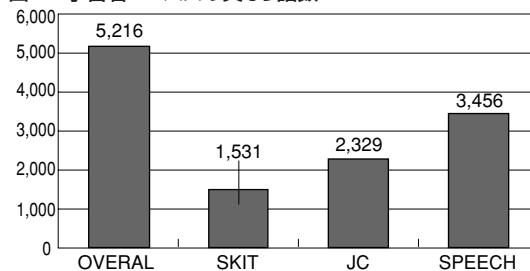


図1の SKIT, JC, SPEECH の3者間すべてに共起する異なり語の総数は, 602語で, SKIT の異なり語の39%に相当する。学習者コーパス全体 OVERALL の異なり語の11.5%である。

3.2 英検コーパスの構築

3.2.1 5級, 4級, 3級の各コーパスの構築手順

(1) 5級コーパスについて

- ・サンプル英文の範囲

平成7年度第3回筆記・リスニング～平成9年度第3回筆記・リスニングの問題文とその選択肢の英文(計7回分)(旺文社. 1998)をすべて入力し, テキストファイルで保存。

- ・入力上の留意点

コンコーダンス情報 (McCarthy. 1990) を得る必要性から, 筆記試験の問題番号1の適語選択問題については, 正答となる選択肢を問題文の空欄の括弧に補充した形で入力。

問題番号3の日本語からの整序作文では整序

された英文を入力。

リスニングテストでは, 放送された英文とその選択肢をすべて入力。

(2) 4級コーパス

- ・サンプル英文の範囲

平成7年度第1回筆記・リスニング～平成9年度第3回筆記・リスニングの問題文とその選択肢の英文(計9回分)(旺文社. 1998)をすべて入力し, テキストファイルで保存。

- ・入力上の留意点は5級に同じ。

(3) 3級コーパス

- ・サンプル英文の範囲

平成7年度第1回一次試験, 筆記・リスニング～平成9年度第2回一次試験, 筆記・リスニングの問題文とその選択肢の英文(計6回分)(旺文社. 1998)をすべて入力し, テキストファイルで保存した。また, 二次試験の面接については, 上記期間で使用された「問題カード」の英文と質問文(計6回分)を入力した。

- ・入力上の留意点は5級, 4級に同じ。

3.2.2 英検5級, 4級, 3級の各コーパスの総語数と異なり語数

英検5級, 4級, 3級の各コーパスの Types (異なり語数) と Tokens (総語数), Type-Token Ratio (異なり語率) は以下の通りである。なお, Types (異なり語) の語数の中には, 数字は含まれていない。

表2: 英検コーパスの異なり語数と総語数

Text File	OVERALL	STEP5	STEP4	STEP3
Types	2,314	683	1,436	1,827
Tokens	47,653	8,726	18,681	20,246
Type/ Token Ratio	4.86	7.83	7.69	9.02

表2の各コーパスの Types (異なり語数) に着目し 比較すると以下ようになる。

図2: 英検コーパスの異なり語数

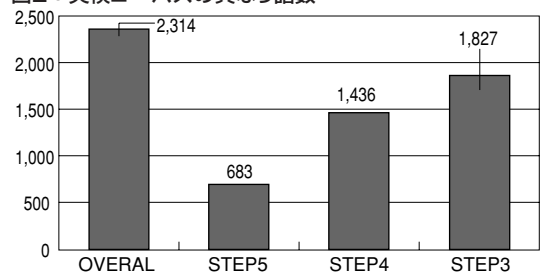


図2の STEP5, STEP4, STEP3すべてに共起す

る異なり語の総数は、487語である。STEP5の異なり語の71%に相当する。英検コーパス全体 OVERALL の異なり語の21%である。

3.3 学習者コーパスと英検コーパスに共起する異なり語

学習者コーパスと英検コーパスの全体 OVERALL の異なり語数は5,951語であった。異なり語に着目し比較すると次のようになる。

図3：学習者コーパスと英検コーパスの異なり語数

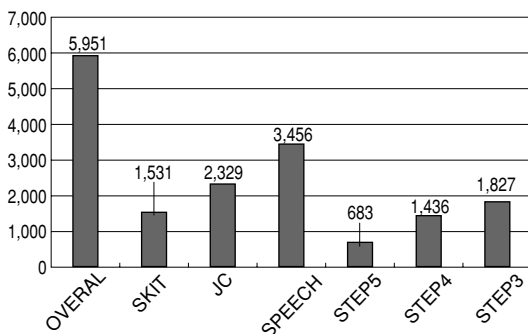


図3で、6種類すべてのコーパスに共起する異なり語の重なり度は次の通りである。

図4：6種類のコーパスの異なり語の重なり度
(異なり語総数5,951語を100%とする)

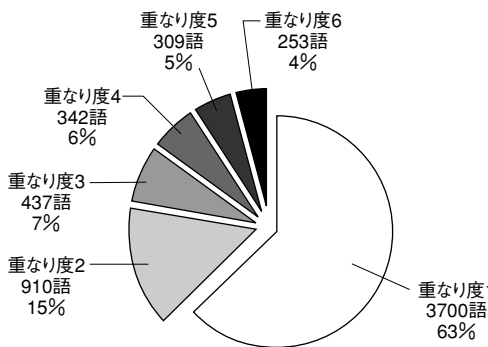


図4で、重なり度6とは、6種類すべてのコーパスにある語が出現するということである。また重なり度5とは、6種類のコーパスのうち5種類にある語が出現するということである。

図4で、重なり度6の異なり語が253語あり、異なり語総数5,951語の4%を占めている。この重なり度6に属する253語が語い選択ではもっとも重要性が高い語であり、学習者にとって習得すべき重要な語と考えられる。

4 学習者コーパスと英検コーパスの文法面からの比較

『中学校指導書 外国語編』(文部省, 1989)の別表1言語材料の文法事項のうち、現在進行形、過去進行形、過去形、比較、受け身の文法事項の観点から、学習者コーパスと英検コーパスの語いを比較し、その特徴を考察する。なお、品詞の決定についてはKNCED(竹林他, 1994)、KLED(竹林他, 1996)、LDOCE(1995)による。

便宜上、以下の略記を用いる。

- SKITをSK, Japanese CultureをJC, SPEECHをSPで表す。LEは学習者コーパス(learner corpus)の略でSK, JC, SPの合計を表す。
- STEP5をS5, STEP4をS4, STEP3をS3で表す。STは英検コーパス(STEP)の略でS5, S4, S3の合計を表す。
- rcはraw countの略で、コーパスに出現するある語の実際の生起度数を表す。
- ncはnormed countの略で、ある語のraw countをもとに10万語中に換算した予想生起度数を表す。
- LEのraw countはSKIT, JC, SPEECHの生起度数の合計を表す。
- LEのnormed countの計算式(Biber, Conrad & Reppen, 1998:263-264)は次の通りである。LEの生起度数の合計÷59,999(LEの総語数)×100,000。少数第2位を四捨五入。本研究では、総語数の異なるコーパス間で、ある語の生起度数を比較するために、この計算式により10万語中に換算した予想生起度数を算出し、比較している。
- STのraw countはSTEP 5, STEP 4, STEP 3の生起度数の合計を表す。
- STのnormed countの計算式は次の通りである。S5-S3の生起度数の合計÷47,653(S5-S3の総語数)×100,000。少数第2位を四捨五入。

4.1 現在進行形

学習者コーパス(LE)と英検コーパス(ST)に出現する現在進行形の現在分詞の異なり語の総数は99語である。99語中、LEの上位9語と英検コーパスの語を比較したのが以下の表である。

表3：現在進行形の現在分詞の異なり語数

語	LE					ST				
	SK	JC	SP	LE	LE	S5	S4	S3	ST	ST
going	62	3	24	89	148.3	14	55	35	104	218.2
doing	15	0	2	17	28.3	17	11	9	37	77.6
looking	10	1	1	12	20.0	6	7	8	21	44.1
reading	7	0	0	7	11.7	9	2	3	14	29.4
coming	5	0	0	5	8.3	0	3	7	10	21.0
thinking	1	1	2	4	6.7	0	0	0	0	0
becoming	2	1	1	4	6.7	0	0	0	0	0
living	0	1	3	4	6.7	2	0	0	2	4.2
trying	0	0	4	4	6.7	0	1	0	1	2.1

LEの thinking のコンコーダンスを調べてみると、What topic are you thinking about for the play-acting class, Chiru? のように、think を動作動詞（江川、1996）として使用しています。

LE の上位語 thinking, becoming がST には出現しない。LE の上位語である以上、ST の語い選択に考慮したい語である。

一方、LE には、ST の上位語にもかかわらず出現しない語がある。ST の nc が6.7以上で LE に出現しない語を以下にあげる。LE には使用語の偏りがみられる。（ ）内は nc の数値である。

cycling (8.4), learning (8.4), raining (32), snowing (11), swimming (11), teaching (11), writing (29)

LE と ST で使用された現在進行形の現在分詞の相関（統計ソフトの SPSS Base 8.0J による）は以下の通りである。両者の語いに強い相関が認められるので SKIT, JC, SPEECH の活動を通して学習した現在分詞は英検対策としても効果的であると考えられる。

表4：現在進行形の現在分詞の相関係数

		LE	ST
LE	Pearsonの相関係数	1.000	.917**
	有意確率（両側）		.000
	N	99	99
ST	Pearsonの相関係数	.917**	1.000
	有意確率（両側）	.000	
	N	99	99

** 相関係数は1%水準で有意（両側）

4.2 過去進行形

学習者コーパス（LE）と英検コーパス（ST）に出現する過去進行形の現在分詞の異なり語の総数は53語である。53語中、LE の上位9語と英検コーパスの語を比較したのが以下の表である。

ST の normed count の計算は次の通りである。S4と S3の生起度数の合計÷38,927（S4と S3の総語数）×100,000。少数第2位を四捨五入。

表5：過去進行形の現在分詞の異なり語数

	LE					ST			
	SK	JC	SP	LE	LE	S4	S3	ST	ST
語	rc	rc	rc	rc	nc	rc	rc	rc	nc
doing	2	0	1	3	5.0	2	1	3	7.7
going	0	0	3	3	5.0	1	1	2	5.1
looking	0	0	3	3	5.0	0	2	2	5.1
playing	2	0	1	3	5.0	2	0	2	5.1
raining	0	0	3	3	5.0	1	1	2	5.1
reading	2	0	1	3	5.0	0	0	0	0
sleeping	1	0	2	3	5.0	0	0	0	0
struggling	0	0	3	3	5.0	0	0	0	0
waiting	0	0	3	3	5.0	0	3	3	7.7

LE の上位語 reading, sleeping, struggling がST には出現しない。LE の上位語である以上、ST の語い選択にも考慮したい語である。

一方、LE には、ST の上位語にもかかわらず出現しない語がある。ST の nc が5.1以上で LE に出現しない語を以下にあげる。

walking (5.1), carrying (5.1), studying (10.3), talking (5.1)

なお、LE とST で使用された過去進行形の現在分詞の相関は以下の通りである。両者間に有意な相関は認められない。

表6：過去進行形の現在分詞の相関係数

		LE	ST
LE	Pearsonの相関係数	1.000	.018
	有意確率（両側）		.896
	N	53	53
ST	Pearsonの相関係数	.018	1.000
	有意確率（両側）	.896	
	N	53	53

4.3 規則動詞の過去形

学習者コーパス（LE）と英検コーパス（ST）に出現する規則動詞の過去形の異なり語の総数は183語である。183語中、LE の上位43語（nc の5以上）と英検コーパスの語を比較したのが以下の表である。

表7：規則動詞の過去形の異なり語数

	LE					ST			
	SK	JC	SP	LE	LE	S4	S3	ST	ST
語	rc	rc	rc	rc	nc	rc	rc	rc	nc
watched	11	1	22	34	56.7	4	5	9	23.1
played	9	12	12	33	55.0	11	0	11	28.3
enjoyed	4	9	15	28	46.7	5	5	10	25.7
wanted	4	4	19	27	45.0	8	24	32	82.2
started	0	12	10	22	36.7	3	8	11	28.3
died	0	0	18	18	30.0	0	0	0	0
happened	6	0	12	18	30.0	5	6	11	28.3
looked	0	2	16	18	30.0	7	8	15	38.5

	LE					ST				
	SK	JC	SP	LE	LE	S4	S3	ST	ST	
語	rc	rc	rc	rc	nc	rc	rc	rc	nc	
tried	0	2	16	18	30.0	3	3	6	15.4	
used	1	9	7	17	28.3	1	2	3	7.7	
lived	0	2	13	15	25.0	0	5	5	12.8	
asked	0	1	12	13	21.7	0	11	11	28.3	
arrived	0	1	11	12	20.0	7	3	10	25.7	
studied	5	2	4	11	18.3	3	3	6	15.4	
stayed	5	0	5	10	16.7	4	2	6	15.4	
changed	1	1	6	8	13.3	0	0	0	0	
learned	0	0	8	8	13.3	5	4	9	23.1	
waited	0	2	6	8	13.3	0	5	5	12.8	
believed	0	2	4	6	10.0	0	1	1	2.6	
turned	0	1	5	6	10.0	0	1	1	2.6	
helped	0	0	5	5	8.3	1	1	2	5.1	
joined	2	3	0	5	8.3	2	1	3	7.7	
liked	1	0	4	5	8.3	5	3	8	20.6	
talked	0	0	5	5	8.3	3	0	3	7.7	
answered	0	0	4	4	6.7	0	0	0	0	
cooked	0	1	3	4	6.7	1	1	2	5.1	
entered	0	0	4	4	6.7	0	1	1	2.6	
finished	0	1	3	4	6.7	3	3	6	15.4	
ordered	0	0	4	4	6.7	0	1	1	2.6	
practiced	0	2	2	4	6.7	0	0	0	0	
stopped	0	2	2	4	6.7	0	3	3	7.7	
visited	0	2	2	4	6.7	5	3	8	20.6	
called	0	0	3	3	5.0	1	3	4	10.3	
decided	0	0	3	3	5.0	1	12	13	33.4	
flashed	0	0	3	3	5.0	0	0	0	0	
introduced	0	2	1	3	5.0	0	1	1	2.6	
killed	0	0	3	3	5.0	0	0	0	0	
moved	0	0	3	3	5.0	2	1	3	7.7	
painted	0	0	3	3	5.0	0	0	0	0	
picked	0	0	3	3	5.0	1	1	2	5.1	
regretted	0	0	3	3	5.0	0	0	0	0	
remembered	0	0	3	3	5.0	0	0	0	0	
respected	0	0	3	3	5.0	0	0	0	0	

LEの上位語died, changed, answered, practiced, flashed, killed, painted, regretted, remembered, respected がST には出現しない。LE の上位語である以上、ST の語い選択にも考慮したい語である。

一方、LE にも、ST の語のうち、以下の語が出現していない。

carried (2.6), communicated (2.6),
cried (2.6), dressed (2.6),
listened (2.6), phoned (2.6),
smiled (7.7), snowed (2.6),
surprised (2.6), tasted (2.6),
warned (2.6), washed (2.6)

なお、LE とST で使用された規則動詞の過去形の相関は以下の通りである。LE とST の両者間に

強い相関が認められる。

表8：コーパス間の規則動詞の過去形の相関係数

	SK	JC	SP	LE	S4
JC	.406**				
SP	.537**	.460**			
S4	.606**	.519**	.630**	.719**	
S3	.301**	.333**	.608**	.576**	.539**
ST	.475**	.459**	.698**	.715**	

** 相関係数は1%水準で有意(両側)

表8で、SPEECH と STEP4、STEP3との間に比較的強い相関が認められることから、SPEECH 活動が STEP4、STEP3に効果的な活動であると考えられる。また、SKIT と STEP4との間に比較的強い相関が認められることから、SKIT 活動が STEP4に効果的な活動であると考えられる。

4. 4 形容詞および副詞の比較変化

4. 4. 1 比較級の語尾が -er となる語

学習者コーパス (LE) と英検コーパス (ST) に出現する -er の語尾をもつ比較級の異なり語の総数は36語である。36語中、LE の上位7語 (nc の6.7以上) と英検コーパスの語を比較したのが以下の表である。

表9：-er の語尾をもつ比較級の異なり語数

	LE					ST				
	SK	JC	SP	LE	LE	S4	S3	ST	ST	
語	rc	rc	rc	rc	nc	rc	rc	rc	nc	
better	12	4	23	39	65.0	9	12	21	53.9	
longer	0	1	7	8	13.3	0	0	0	0	
bigger	0	1	5	6	10.0	2	0	2	5.1	
stronger	0	1	5	6	10.0	0	0	0	0	
lower	0	2	3	5	8.3	0	0	0	0	
earlier	2	0	2	4	6.7	1	1	2	5.1	
older	1	2	1	4	6.7	0	1	1	2.6	

LE の上位語 longer, stronger, lower が ST には出現しない。LE の上位語である以上、ST の語い選択にも考慮したい語である。一方、LE には、ST の語のうち、以下の語が出現していない。とくに cheaper は高頻度で実用度の高い語と考えられる。

cheaper (15.4), closer (7.7),
easier (2.6), fewer (2.6),
louder (2.6)

なお、LE と ST で使用された -er の語尾をもつ比較級の相関は以下の通りである。両者間に強い相関が認められるので SKIT、JC、SPEECH の活動は STEP に効果的な活動であると考えられる。

表10：-er の語尾をもつ比較級の相関係数

		LE	ST
LE	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	1.000 36	.878** .000 36
ST	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	.878** .000 36	1.000 36

** 相関係数は1%水準で有意（両側）

4.4.2 最上級の語尾が -est となる語

学習者コーパス（LE）と英検コーパス（ST）に出現する -est の語尾をもつ最上級の異なり語の総数は18語である。18語中、LE の上位7語（ncの3.3以上）と英検コーパスの語を比較したのが以下の表である。

表11：-est の語尾をもつ最上級の異なり語数

	LE					ST				
	SK	JC	SP	LE	LE	S4	S3	ST	ST	ST
語	rc	rc	rc	rc	nc	rc	rc	rc	rc	nc
best	17	3	18	38	63.3	15	7	22	56.5	
biggest	0	0	6	6	10.0	1	0	1	2.6	
highest	0	2	3	5	8.3	0	0	0	0	
greatest	0	0	4	4	6.7	0	0	0	0	
oldest	0	2	0	2	3.3	1	2	3	7.7	
strongest	1	1	0	2	3.3	0	0	0	0	
youngest	0	0	2	2	3.3	0	0	0	0	

LE の上位語 highest, greatest, strongest, youngest が、ST には出現しない。LE の上位語である以上、ST の語い選択にも考慮したい語である。

一方、LEにも、STの語のうち、以下の語が出現していない。

cheapest (7.7), earliest (7.7), fastest (10.3), hardest (5.1), largest (7.7), tallest (5.1)

なお、LE とST で使用された -est の語尾をもつ最上級の語の相関は以下の通りである。両者間に強い相関が認められるので SKIT, JC, SPEECH の活動は STEP に効果的な活動であると考えられる。

表12：-est の語尾をもつ最上級の語の相関係数

		LE	ST
LE	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	1.000 18	.904** .000 18
ST	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	.904** .000 18	1.000 18

** 相関係数は1%水準で有意（両側）

4.4.3 than と共起する語句

学習者コーパス（LE）と英検コーパス（ST）に出現する than と共起する異なり語の総数は34語である。34語中、LE の上位11語（nc の3.3以上）と英検コー

パスの語を比較したのが以下の表である。

なお、STEP5では、than と共起する語の生起度数は0であった。

表13：than と共起する異なり語数

n = noun, np = noun phrase, pp = prepositional phrase.

	LE					ST				
	SK	JC	SP	LE	LE	S4	S3	ST	ST	ST
語	rc	rc	rc	rc	nc	rc	rc	rc	rc	nc
better (+ np)	5	2	5	12	20.0	0	0	0	0	
more	1	1	10	12	20.0	1	1	2	5.1	
less (+ n)	0	0	3	3	5.0	0	0	0	0	
longer	0	1	2	3	5.0	0	0	0	0	
bigger	0	1	1	2	3.3	1	0	1	2.6	
earlier	0	0	2	2	3.3	1	1	2	5.1	
important	0	1	1	2	3.3	0	0	0	0	
interesting	2	0	0	2	3.3	0	0	0	0	
older	0	2	0	2	3.3	0	1	1	2.6	
reasonable	0	0	2	2	3.3	0	0	0	0	
stronger	0	1	1	2	3.3	0	0	0	0	

LE の上位語 better (+np), less (+n), longer, important, interesting, reasonable, stronger が ST には出現しない。LE の上位語である以上、ST の語い選択にも考慮したい語である。

一方、LE にも、ST の語のうち、以下の語が出現していない。

cheaper (+pp) (10.3), closer (2.6), exciting (2.6), fewer (2.6), younger (2.6)

なお、LE とST で使用された than と共起する形容詞または副詞の相関は以下の通りである。両者間にほとんど相関が認められない。

表14：than と共起する形容詞または副詞の相関係数

		LE	ST
LE	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	1.000 34	.050 .778 34
ST	Pearsonの相関係数 有意確率（両側） N	.050 .778 34	1.000 34

4.4.4 more と共起する語句

学習者コーパス（LE）と英検コーパス（ST）に出現する more と共起する形容詞または副詞の異なり語の総数は20語である。20語を LE の生起頻度の高い順に並べ、英検コーパスと比較したのが以下の表である。

なお、STEP5では、more と共起する形容詞または副詞の生起度数は 0 であった。これは中学1年生を対象とする STEP5 の文法事項の範囲外のためである。

表15：more と共起する形容詞または副詞の異なり語数

語	LE					ST			
	SK	JC	SP	LE	LE	S4	S3	ST	ST
	rc	rc	rc	rc	nc	rc	rc	rc	nc
convenient	0	0	2	2	3.3	0	0	0	0
important	0	1	1	2	3.3	0	0	0	0
interested	0	2	0	2	3.3	0	0	0	0
interesting	2	0	0	2	3.3	0	0	0	0
reasonable	0	0	2	2	3.3	0	0	0	0
beautiful	0	0	1	1	1.7	0	0	0	0
careful	0	0	1	1	1.7	1	2	3	7.7
challenging	1	0	0	1	1.7	0	0	0	0
common	0	1	0	1	1.7	0	2	2	5.1
dreadful	1	0	0	1	1.7	0	0	0	0
enjoyable	1	0	0	1	1.7	0	0	0	0
intelligent	0	0	1	1	1.7	0	0	0	0
offensive	0	0	1	1	1.7	0	0	0	0
peaceful	0	0	1	1	1.7	0	0	0	0
popular	0	0	1	1	1.7	0	0	0	0
wonderful	0	0	1	1	1.7	0	0	0	0
comfortable	0	0	0	0	0	0	1	1	2.6
difficult	0	0	0	0	0	2	0	2	5.1
exciting	0	0	0	0	0	1	0	1	2.6
often	0	0	0	0	0	0	1	1	2.6

LE の上位語 convenient, important, interested, interesting, reasonable が ST には出現しない。LE の上位語である以上、ST の語い選択にも考慮したい語である。

一方、LE にも、ST の語のうち、以下の語が出現していない。これらの語は ST への対策として指導の必要な語である。

comfortable (2.6), difficult (5.1),
exciting (2.6), often (2.6)

なお、LE と ST で使用された more と共起する形容詞または副詞の相関は以下の通りである。両者間に比較的強い負の相関が認められる。

表16：more と共起する形容詞または副詞の相関係数

		LE	ST
LE	Pearsonの相関係数	1.000	-.475*
	有意確率 (両側)		.034
	N	20	20
ST	Pearsonの相関係数	-.475*	1.000
	有意確率 (両側)	.034	
	N	20	20

* 相関係数は5%水準で有意 (両側)

4.4.5 most と共起する形容詞または副詞

学習者コーパス (LE) と英検コーパス (S3) に出現する most と共起して最上級を示す形容詞または副詞の異なり語の総数は12語である。12語を LE の生起頻度の高い順に並べ、英検コーパスと比較したのが以

下の表である。

なお、STEP5, STEP4, SKIT では、most と共起する形容詞または副詞の生起度数は0であった。これは、STEP5 については、出題文法事項の範囲外のためである。

STEP3 の normed count の計算:S3の生起度数の合計÷20,246 (S3の総語数) ×100,000。少数第2位を四捨五入。

LEARNER の normed count の計算:JC と SP の生起度数の合計÷46,797 (JC と SP の総語数) ×100,000。少数第2位を四捨五入。

表17：most と共起する形容詞または副詞の異なり語数

語	LE				ST	
	JC	SP	LE	LE	S3	S3
	rc	rc	rc	nc	rc	nc
important	2	11	13	27.8	1	4.9
famous	4	2	6	12.8	0	0
beautiful	0	3	3	6.4	0	0
impressive	0	3	3	6.4	0	0
dangerous	0	2	2	4.3	0	0
intelligent	0	2	2	4.3	0	0
popular	1	1	2	4.3	1	4.9
common	1	0	1	2.1	1	4.9
flexible	0	1	1	2.1	0	0
joyful	1	0	1	2.1	0	0
often	0	1	1	2.1	0	0
precious	0	1	1	2.1	0	0

LE の上位語 famous, beautiful, impressive, dangerous, intelligent が S3 には出現しない。LE の上位語である以上、S3 の語い選択にも考慮したい語である。

なお、LE と S3 で使用された most と共起する形容詞または副詞の相関は以下の通りである。両者間に有意な相関は認められない。

表18：most と共起する形容詞または副詞の相関係数

		LE	ST
LE	Pearsonの相関係数	1.000	.406
	有意確率 (両側)		.190
	N	12	12
S3	Pearsonの相関係数	.406	1.000
	有意確率 (両側)	.190	
	N	12	12

4.5 受け身

『中学校指導書 外国語編』別表1の言語材料の文法事項によると、受け身のうち、現在形および過去形を指導することになる。

なお、STEP5, STEP4 では受け身のうち、現在形および過去形の規則動詞の過去分詞の生起度数は0

であった。これは、STEP5、STEP4において、出題文法事項の範囲外のためである。

S3 (STEP3) の normed count の計算は次の通りである。S3の生起度数÷20,246 (S3の総語数) × 100,000。少数第2位を四捨五入。

4.5.1 受け身の現在形 —<be 動詞の現在形 + -ed>型

学習者コーパス (LE) と英検コーパス (S3) に出現する受け身の現在形の規則動詞の過去分詞の異なり語の総数は49語である。49語中、LEの上位12語 (ncの3.3以上) と英検コーパスの語を比較したのが以下の表である。

表19：受け身の現在形の規則動詞の過去分詞の異なり語数

語	LE					ST	
	SK	JC	SP	LE	nc	S3	S3
	rc	rc	rc	rc	nc	rc	nc
called	1	25	7	33	55.0	0	0
used	0	18	15	33	55.0	0	0
loved	0	2	3	5	8.3	0	0
covered	0	3	0	3	5.0	0	0
displayed	0	3	0	3	5.0	0	0
moved	0	0	3	3	5.0	0	0
discovered	0	0	2	2	3.3	0	0
dressed	0	2	0	2	3.3	0	0
fermented	0	0	2	2	3.3	0	0
liked	0	1	1	2	3.3	0	0
painted	0	2	0	2	3.3	0	0
served	0	1	1	2	3.3	0	0

LE の上位語 called, used, loved, covered, displayed, moved, discovered, dressed, fermented, liked, painted, servedがS3には出現しない。LEの上位語である以上、S3の語い選択に考慮したい語である。

S3に生起する規則動詞の過去分詞は celebrated (9.9) と filled (4.9) の2語のみであるが、LE には、filled (4.9) が出現していない。

S3では,celebrated (9.9)に対し,LE では celebrated (1.7) で低い頻度であることに留意したい。

なお、LE と S3 で使用された受け身の現在形の規則動詞の過去分詞の相関は以下の通りである。両者間に有意な相関は認められない。

表20：受け身の現在形の規則動詞の過去分詞の相関係数

		LE	ST
LE	Pearsonの相関係数 有意確率 (両側) N	1.000 .681 49	-.060 .681 49
ST	Pearsonの相関係数 有意確率 (両側) N	-.060 .681 49	1.000

4.5.2 受け身の過去形 —<be 動詞の過去形 + -ed>型

学習者コーパス (LE) と英検コーパス (S3) に出現する受け身の過去形の規則動詞の過去分詞の異なり語の総数は50語である。50語中、LE の上位14語 (ncの3.3以上) と英検コーパスの語を比較したのが以下の表である。

表21：受け身の過去形の規則動詞の過去分詞の異なり語数

語	LE					ST	
	SK	JC	SP	LE	nc	S3	S3
	rc	rc	rc	rc	nc	rc	nc
used	0	8	4	12	20.0	0	0
called	0	3	8	11	18.3	1	4.9
killed	0	0	10	10	16.7	0	0
invented	0	7	1	8	13.3	0	0
introduced	0	6	0	6	10.0	0	0
destroyed	0	0	4	4	6.7	0	0
developed	0	1	3	4	6.7	0	0
bullied	0	0	2	2	3.3	0	0
carried	0	0	2	2	3.3	0	0
changed	0	0	2	2	3.3	0	0
discovered	0	0	2	2	3.3	0	0
dropped	0	0	2	2	3.3	0	0
influenced	0	1	1	2	3.3	0	0
named	0	1	1	2	3.3	0	0

LEの上位語used, killed, invented, introduced, destroyed, developed, bullied, carried, changed, discovered, dropped, influenced, named がS3には出現しない。LE の上位語である以上、S3の語い選択として考慮したい語である。

S3に生起する規則動詞の過去分詞は called (4.9), covered (4.9) の2語のみである。この2語はどちらも LE に含まれている。S3の called (4.9) に対し、LE では called (18.3) で使用頻度は高い。また、S3の covered (4.9) に対し、LE ではcovered (1.7) で使用頻度が低いことに留意したい。

なお、LE と S3 で使用された受け身の過去形の規則動詞の過去分詞の相関は以下の通りである。両者間に弱い相関が認められる。

表22：受け身の過去形の規則動詞の過去分詞の相関係数

		LE	ST
LE	Pearsonの相関係数 有意確率 (両側) N	1.000 50	.305* .031 50
S3	Pearsonの相関係数 有意確率 (両側) N	.305* .031 50	1.000

* 相関係数は5%水準で有意 (両側)

4. 5. 3 各コーパスにおける受け身の現在形および、または過去形で生起する規則動詞の過去分詞

このセクションでは、受け身の現在形および、または過去形で生起する規則動詞の過去分詞を総括する。

学習者コーパス (LE) と英検コーパス (S3) に出現する受け身の規則動詞の過去分詞の異なり語の総数は 89語である。89語中、LE の上位 26語 (nc の 3.3以上) と英検コーパスの語を比較したのが以下の表である。

表23：受け身の規則動詞の過去分詞の異なり語数

語	LE					ST	
	SK	JC	SP	LE	LE	S3	S3
	rc	rc	rc	rc	nc	rc	nc
used	0	26	19	45	75.0	0	0
called	1	28	15	44	73.3	1	4.9
killed	0	0	11	11	18.3	0	0
invented	0	7	1	8	13.3	0	0
introduced	0	6	0	6	10.0	0	0
destroyed	0	0	5	5	8.3	0	0
loved	0	2	3	5	8.3	0	0
covered	0	3	1	4	6.7	1	4.9
developed	0	1	3	4	6.7	0	0
discovered	0	0	4	4	6.7	0	0
displayed	0	3	0	3	5.0	0	0
moved	0	0	3	3	5.0	0	0
painted	0	3	0	3	5.0	0	0
asked	0	0	2	2	3.3	0	0
bullied	0	0	2	2	3.3	0	0
carried	0	0	2	2	3.3	0	0
changed	0	0	2	2	3.3	0	0
decorated	0	2	0	2	3.3	0	0
dressed	0	2	0	2	3.3	0	0
dropped	0	0	2	2	3.3	0	0
fermented	0	0	2	2	3.3	0	0
hugged	2	0	0	2	3.3	0	0
influenced	0	1	1	2	3.3	0	0
liked	0	1	1	2	3.3	0	0
named	0	1	1	2	3.3	0	0
served	0	1	1	2	3.3	0	0

LE の上位語で S3に生起しない語を以下に列挙する。
used, killed, invented, introduced, destroyed, loved, developed, discovered, displayed, moved, painted, asked, bullied, carried, changed, decorated, dressed, dropped, fermented, hugged, influenced, liked, named, served

LE の上位語である以上、S3の語い選択として考慮したい語である。

S3に生起する規則動詞の過去分詞は called (4.9), covered (4.9), celebrated (9.9), filled (4.9) の4語のみである。() 内は nc の数値である。filled (4.9)

のみ LE に生起しない。また、S3の celebrated (9.9) に対し、LE では celebrated (1.7) と使用頻度はきわめて低い。

なお、LE と S3で使用された受け身の規則動詞の過去分詞の相関は以下の通りである。

表24：コーパス間の受け身の規則動詞の過去分詞の相関係数

	SK	JC	SP	LE
JC	.248*			
SP	.154	.786**		
LS	.259*	.965**	.919**	
S3	.124	.269*	.138	.231*

* 相関係数は5%水準で有意 (両側)
**相関係数は1%水準で有意 (両側)

上記表で、JC と S3, またLE と S3の間に弱い相関が認められるので、JC (日本文化紹介) の活動が STEP3にやや効果的な活動であると考えられる。

5 研究の成果と課題

- (1) 学習者が使用した語いと英検の問題文で使用した語いとを分析すると、使用語いの間に共通性がみられる一方、相違点もみられる。この異なる語いで学習者にとって使用頻度の高い語いは英検の問題作成の語い選択基準として考慮する必要があるように思う。4. 1～4. 5 での具体例を参照されたい。
- (2) 英検コーパスの語いで、学習者コーパスの語いに含まれない語は、英検対策のためだけでなく、実用英語の習得のために学習者コーパスの語いに補足し、教える必要があると考える。4. 1～4. 5 での具体例を参照されたい。
- (3) 将来的には、本調査を踏まえ検定教科書を学習者コーパスや英検コーパスの使用語いの調査に加え、中学生の語いリストへと発展させたいと考える。
- (4) 4. 1～4. 5 では規則性のある語を対象に調査をすすめた。本調査に用いた英文には tag (Barnbrook. 1996) を付与することができなかったため、不規則変化をする語については調査対象からはずした。したがって、4. 3では不規則動詞の過去形、4. 5では不規則動詞の過去分詞についての情報を得ることができなかった。コーパスの英文に tag を付与することは今後の課題である。
- (5) 本研究の約6万語からなる学習者コーパスのデータは規模が小さく (Kennedy.1998:42), 調査に客

観性をもたすには十分とは言えない面もある。コーパスの拡大を図り、研究にいっそう客観性をもたせたいと考える。

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に感謝申し上げます。また協力してくれた中学生の皆さんありがとうございました。

た。また、多くの先生方からご助言をいただきました。ここにご氏名を記し、厚くお礼申し上げます。

金谷憲先生(東京学芸大学)、岸学先生(東京学芸大学)、投野由紀夫先生(ランカスター大学言語学科博士課程)、長勝彦先生(日本女子大学)、北原延晃先生(東京都町田市立本町田中学校)、小菅敦子先生(東京学芸大学附属世田谷中学校)、太田洋先生(東京学芸大学附属世田谷中学校)、Ralph Nunez 先生(東京学芸大学附属世田谷中学校)

参考文献

- * 青木昭六編.(1994).『英語授業事例事典Ⅱ』. 192-193. 大修館書店.
 - * Barnbrook, G. (1996). *Language and Computers*. 124-126. Edinburgh: Edinburgh University Press.
 - * Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics Investigating Language Structure and Use*. 263-264. CUP.
 - * 江川泰一郎.(1996).『英文法解説』. 230. 金子書房.
 - * Granger, S. (ed.). (1998). *Learner English on Compute*. London and New York: Longman
 - * Hidai, S. (1996). *A Study of Techniques for Teaching Vocabulary Junior High School Students Need to Express Themselves in Daily Life*. Setagaya Junior High School Attached to Tokyo Gakugei University. (『平成7年度科学研究費補助金(07903004) 研究成果報告書』).
 - * Hidai, S. (1998). *A Study of Techniques for Teaching Vocabulary Japanese Junior High School Students Need In Order to Talk About Japanese Culture*. Setagaya Junior High School Attached to Tokyo Gakugei University. (『平成9年度科学研究費補助金(09903005) 研究成果報告書』).
 - * Honna, N. & Hoffer, B. (1986). *An English Dictionary of Japanese Culture*. Yuhikaku.
 - * Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. 70-75. Longman.
 - * *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE). (1995). Third edition. London: Longman.
 - * McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. 74-76. OUP.
 - * McEnery, T. and Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics*. 23-24. Edinburgh.
 - * 文部省.(1989).『中学校指導書 外国語編』. 116. 東京:開隆堂.
 - 森敏昭他編.(1998).『心理学のためのデータ解析テクニカルブック』. 北大路書房.
 - * Morizumi, M. (et al.) (ed.). (1997). *NEW CROWN ENGLISH SERIES 2*. 46-48. Sanseido.
 - * 長勝彦編著.(1997).『英語教師の知恵袋 上巻』. 152-155. 開隆堂.
 - Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik. (1997). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
 - * 齊藤俊雄他編.(1998).『英語コーパス言語学』. 研究社出版.
 - * Sasaki, T. (et al.) (ed.). (1995). *ONE WORLD English Course 2*. 63-66. Tokyo : Kyoiku Shuppan.
 - * 竹林滋他編.(1994).『新英和中辞典』(第6版)(KNCED). 研究社.
 - * 竹林滋他編(1996)『ライトハウス英和辞典』(第3版)(KLED). 研究社.
 - 東京都中学校英語教育研究会研究部.(1987).『語いと英語教育(10)』. 東京都中学校英語教育研究会.
 - * 投野由紀夫他.(1997).『英語語彙習得論』132. 河源社.
 - *『英文日本絵とき事典1A LOOK INTO JAPAN』.(1986). 日本交通公社.
 - *『98年度版英検5級全問題集』.(1998). 旺文社.
 - *『98年度版英検4級全問題集』.(1998). 旺文社.
 - *『98年度版英検3級全問題集』.(1998). 旺文社.
- 使用ソフト
- * Scott, M. (1997). WordSmith, OUP.
 - * SPSS Base 8.0J. (1998). エス・ピー・エス・エス(株).

国際理解教育を目指したオーラル・コミュニケーションの授業と活動

静岡県／常葉学園高等学校 教諭 永倉 由里

はじめに

本論文は、「オーラル・コミュニケーション」の授業およびランゲージ・キャンプ、海外研修等の諸活動の実践とその成果について報告するものである。私は、英語教育の目標として、「国際理解教育」の実践(1. 1)と、「異文化理解の4段階」(1. 2)を踏まえた3年計画に基づく積極的な学習活動の促進を掲げている。

そこで、1では、これら目標としている2つの点について述べ、2では、ここ数年の実践の一部を紹介し、3では、それらの結果として、学力の向上、コミュニケーション能力の向上、人格的成長が認められたことを報告する。

1 英語教育を通じて求めるもの

1.1 「国際理解教育」の意義

— 人間教育につながるもの —

1.1.1 平成元年学習指導要領が目指す「国際理解教育」

第2次世界大戦以後、一貫して「国際理解教育」を推進し、世界平和と文化的相互理解の必要性を強調してきたユネスコの「国際教育勧告」(1974)、発展途上国の抱える問題の克服を目指した「開発教育」、あるいは、多文化共存が求められる世界で、責任ある地球市民として必要な知識・態度・技能を育むことを目指した「グローバル教育」などを受け、わが国でも、「国際性豊かな日本人」の育成が重要な課題となり、国際理解教育、外国語教育について具体的な提案がなされた。

1984年に発足した臨時教育審議会は、

「広い国際的視野の中で日本社会・文化の個性を自己主張でき、かつ多様な異なる文化の優れた個性をも深く理解することのできる能力」「日本人として、国を愛する心をもつとともに、狭い自

国の利害のみで物事を判断するのではなく、広く国際的、地球的、人類的視野の中での人格形成」「多様な異文化を深く理解し、十分に意志疎通ができる国際的コミュニケーション能力」をもつ「国際社会の一員としての責任を果たす世界の中の日本人」の育成が求められている

としている(『国際理解教育事典』, 1993:140)。

1989年の文部省告示として出された小・中学校の学習指導要領では、「わが国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視するとともに、世界の文化と歴史についての理解を深め、国際社会に生きる日本人としての資質を養うこと」すなわち、「国際理解教育」が教育課程改正の基本とされた。

外国語教育については、外国語科の目標として、「外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める。」とされている。

和田稔(1990:8)は、「国際理解」とは、国際相互理解すなわち異文化間相互理解を意味し、国際理解の最終目的は、

ア. 「広い視野をもった国際協調の精神」

イ. 「言語や文化を尊重する豊かな心情」

ウ. 「日本の文化を含め世界の文化についての深い理解」

エ. イ、ウを行動として身に付け、公正で偏見のない判断のできる生徒の育成

であるとしている。

1.1.2 「国際化」の意味

ところで、「国際」あるいは「国際化」という言葉は、近年、盛んに使われているが、今ひとつあいまいな点

があるので、文献にあたり、その意味を整理し、その上で、私なりに、「国際理解教育」の定義付けを行った。

英和辞典で、“internationalize”を調べてみると、「(～を)国際管理下におく」という意味の他動詞で、かつての帝国主義的な侵略を意味していることがうかがえる。これに対して、松井嘉和(1992:195)は、日本人が「国際化」を語る際の傾向を鋭く指摘している。つまり、英語圏では“internationalization”を、「国際管理化」の意味で用い、自己の文化の拡張を想定しているのに対し、日本人は、欧米に合わせなければならないという思い込みに支配され、「国際化」という言葉を、「欧米に合わせて自らが変化する」という自動詞として用い、「国際化」＝「西洋化」という現象を生み出しているというのである。こういった傾向を踏まえ、浅野博(1995:89)は、日本人が使う「国際化」の意味を一般化させるべきだと主張し、岩崎充益(1996:6)は、国際化の訳語として、“interculturalization”を提言している。

また、奥川義尚(1992:43)は、国際化とは、人間の価値の多様性・相対性を理解し、脱国家的・超国境的立場に立って、相互交流・連帯・協調・協力を深めていくこととし、国外ばかりでなく国内の少数民族の独自性を尊重し、異民族間の相互理解を図ること、すなわち「内なる国際化」の達成が真の国際化の前提条件となると強調している。

1. 1. 3 国際理解をうながす外国語教育

これらを踏まえ、「国際理解教育」の意味をまとめておこうと思う。私は、「国際理解教育」の根幹にあって、貴かなくてはならない考え方は、「人権の尊重」と「世界の平和」だと感じる。

「国」と「国」にこだわるのではなく、異なった文化をもつ人々の固有のアイデンティティーを尊重し、対立や摩擦ができるだけ少ない状態、たがいにそれを認め合える世界を目指すべきである。

私は、この世界に存在するほとんどすべての問題の解決に「国際理解教育」の目指すものが、有効に作用すると期待している。焦点の当て方により、問題の性質や範囲はさまざまであるが、どんなときも自文化と他文化をともに尊重し、協力と共存に向け努力しようとするか否かが、重要となるからである。

まさに、われわれの一生は、他文化との接触・衝突・協調の連続である。視野をじょじょに広げていけば、いわゆる国際的問題にまで至る。たとえば、子どもたちの「いじめ」は、自己中心的で異質なものを排除する傾向の

現れと見れば、「国際理解教育」の推進によって、広い視野と柔軟な思考を養い、個の確立を促すことが、問題解決の一助となりえるのではないだろうか。つまり、身近な問題から、地球規模の問題に至るまで、その解決の鍵を握るのが、平和主義・人道主義に通じる「国際理解教育」の成果のいかんにかかっていると思うのである。

人は、社会とのかかわりの中で生きていくものであり、そのために、人々とのコミュニケーションが生活の基盤にある。しかもそれは、すべて自分とは異なる者たちとのコミュニケーションである。人生のあらゆる場面が、いわば、異文化との接触であり、異文化をもつ者とのかかわりによって成り立っていると言える。したがって、「生きること＝異文化とのコミュニケーションの連続」と捉えることができるのである。

私たちは、現代という、複雑で、豊かさの中に多くの問題をかかえた時代に生き、その中にあって、言葉や文化の壁を越えて、自らのアイデンティティーを見据え、自らの能力・個性を発揮しながら、社会と積極的に関わっていくことを求められている。自己の能力・魅力を開かせ、それを人に伝えるには、伝達能力、つまり、言語能力が不可欠である。とくに、国際語として大きな役割をもつ英語は、その運用能力を求められている。

かつての「国際化」が、先行文化摂取中心、経済中心の概念に立っていたのに対し、現在求められている「国際化」は、より個人的、大衆的で、精神的分野も含むあらゆる分野にわたるきわめて人間中心的なものになっていると言えるであろう。

したがって、私は、英語教育の目指すものは、言葉の獲得だけではなく、広い視野に立ち、理性的で、しかも愛のある地球市民であり、バランスのとれた言語観と、自文化および異文化に対する良識的かつ客観的な認識をもち、その上で、社会に貢献していける人物を育てることであると考えている。

このような視点に立つと、「国際理解教育」と「人間教育」とは、ほぼ同義だと言えるのである。

また、「国際理解教育」とは、「ユネスコの『教育勧告』を基本とし、これに、グローバル教育などが求める点を加え、「多くの文化が存在し、人々が相互に依存しあう世界にふさわしい責任ある生き方ができるような人間を育成するための教育」であり、また、「国際理解教育」の実践を念頭においた英語教育とは、「国際語である英語によるコミュニケーション能力を高めながら、地球市民として、責任ある生き方ができるよう、知識・技能、さらに態度を養い、望ましい人格形成に努めること」だと定義したい。

1.2 ‘異文化理解の4段階’と学校教育

1.2.1 異文化理解の4段階

「国際理解教育」の実践の中で、もっとも重視されるのは、「国際理解教育」とほぼ同義であるとされる「異文化理解教育」である。異文化を理解していくには、順を追って踏むべき段階がある。したがって、対象となる生徒が異文化理解のどの段階にあるかを見極め、その上で、次の段階へのステップアップを促す必要がある。また、教師自身も、自らがとどまってしまっている段階がいずれの段階なのかを、謙虚に受けとめ、生徒に対する教育活動を通じて、自らも変化していくという許容量の広さが求められるであろう。

Gaston (1985:1~6) は、

異文化理解 (Cultural Awareness) には4つの段階 (1-recognition, 2-acceptance/rejection, 3-integration/ethnocentrism, 4-transcendence) があり、段階が進むにつれ、異文化に対する寛容度と真価を認める度合いが増す。それぞれの段階には、必要とされる技能がある

としている。

また、秦正哲 (1983) は、カルチャー・ショックという文化的現象を異文化に適應していく過程として捉え、Oberg (1979) らの理論をもとに、4段階に分けて説明している。

これら2つの理論は、各段階の呼び方こそ違い、おおよそ同じ内容を論じている。教育現場にあっては、まず、第1段階の「認識すること (recognition)」が不可欠である。幸い、本校においては、ランゲージ・キャンプ、イギリス研修など、この段階を踏ませる機会は数多く設けられている。しかし、これらの諸行事として、上に紹介した異文化理解の過程のように、異文化の中で長期にわたる生活が営まれるというわけでない。ランゲージ・キャンプなら3日間、イギリス研修でも1か月弱の異文化体験である。第1段階を踏み、体験を通して強烈な印象を受けたとしても、わずかな期間で、またもとの生活に戻ってしまうのである。

そこで、重要になるのが、次の項で述べる3年間を見通した授業計画および研修計画である。

1.2.2 3年間を見通した授業計画および研修計画

授業や研修・行事等でできるだけ大きな効果が生まれるよう、私がなにより心掛けていることは、「異文化理解の4段階」を念頭におくことと、「つながり」、すなわち、授業と授業のつながり、授業と行事とのつなが

り、科目と科目とのつながりである。また、これまでの実践と対外テスト・入試の結果などのデータにより、コミュニケーション能力の育成が、受験対策にもプラスに機能すると確信しているので、知識として理解していることとスピーチやエッセイなどの形で発信することのつながりも重視している。

‘段取り八分’と言われるが、なに事も計画が肝心である。「英語を通じた人間教育」という目標を見失わず、1つ1つの企画がつながり合って、より大きな効果を生むよう、念入りの計画を立て、生徒にも示すのである。

入学時には、「高校3年間の計画」(資料1)を、年度初めには、小テスト・行事等を加えた「年間計画表」(資料2)を提示する。

生徒たちにとって、決して容易な道ではないが、たがいに励まし合い、ほんとうによく努力してくれる。しかも、机にかじりつくというより、明るく楽しげなのである。そして、一般に、困難であるとされる‘動機づけ’に成功し、生徒たちは、知的好奇心が旺盛になり、目に見えて自主的、意欲的になるのである。

1.2.3 実践に向けての留意点

ここでは、現場での実践の際に、国際理解をどのように促していくかについての留意点をあげる。

(1) 異文化理解教育とは

「国際理解教育」は、しばしば「異文化理解教育」と同義なものとして捉えられている。中谷喜一郎 (1990:12) は、

われわれが取り入れてきたものは、社会学者がいう文明 (civilization) であって、生活習慣やそれを規定するものの考え方のような文化 (culture) ではない。…中略… 自国の文化に対してもっと認識を深めなければ、英会話の術 (how) はできても、話す種 (what) がいないことになる。したがって、異文化理解は、感性のレベルまで達したものであることが必要である

と述べているが、たしかに、われわれは先進国の文化・文明を取り入れることには比較的熱心であったが、自国の文化を理解し、それをわかってもらう努力に欠けていたようである。

また、「異文化理解」というと、言葉じりをとるわけではないが、「異なる文化」すなわち、「ウチ」なる同質なものに対する「ソト」なる異質なものというイメージがもたれてしまうようにも感じられる。そこで、私は、「異文

化理解」という言葉を、「『他文化』あるいは『多文化』を相互に理解し合うこと」と捉えたいと思う。

(2) 文化とは

そうすると、「文化」とはいかなるものかという疑問がわいてくる。われわれは、日本文化というと、書道、華道、歌舞伎、能などを思い浮かべる。「日本人の日本文化」、「アメリカ人のアメリカ文化」という考え方があり、あるグループが別のグループとどこが違うのかを見つけようとする傾向がある。ステレオ・タイプ化である。しかし、そこには男女差、年齢差、地域差、宗教による違い、社会的な階層による違い、教育による違いなどがあるし、行動・言動など、個人のレベルでのさまざまな異なった文化がある。

また、文化を高等文化と一般文化に分けることができる。前者は、高度な思想、科学・芸術の活動と成果を意味し、一般に large culture と呼ばれる。一方、後者は、いわゆる文化人類学的な文化の概念によるもので、一般市民が営む衣・食・住の日常生活のことであり、small culture と呼ばれる。さらに、一般文化には、精神文化、行動文化、物質文化の3局面があり、それぞれがたがいに作用し合っているとされる(『異文化コミュニケーション、キー・ワード』。古田暁他。1990:2)。

ここで、とくに心に留めておきたいことは、「文化」とは、決して「きれいごと」であるとはかぎらないということである。冷戦後の世界情勢を見ると、人々の営みの根幹を成す価値観・世界観・思考様式などの違いから、内戦や紛争が世界各地で起こっている。文化の違いが殺人を容認する状況にまで及んでいるのだ。「文化」に善と悪があるとは言えまいが、ある種の文化をもつ人々と、それとは異なる文化をもつ人々との間に争いが生じ、たがいの生活を苦しめている事実があることを忘れてはならない。言い換えれば、「文化」を考えるときには、人種、民族、宗教といった、論理ではどうすることもできないものが立ちはだかっていることを忘れてはならない。しかし、人間は「考える葦」である。どんなに難解な問題であっても、なによりも大切な命を守るために、苦しみながらも解決への道を探っていくだろうと確信している。

(3) 言葉と文化

「言葉は、文化という土壌に咲いた花である。」というが、言語と文化は切っても切れない関係にある。鈴木孝夫(1973:ii)は『ことばと文化』の前書きの中で、同書の目的を、「ことばというものが、いかに文化であり、また、文化としてのことばが、ことば以外の文化にいか

に関係しているか。」を明らかにすることだとしている。この観点からすると「外国語教育を中心とした国際理解教育」の重要性に気づくだろう。それは、学習する言語を通じて異文化理解を促そうとするからである。すなわち、外国語のコミュニケーション能力を養うという直接的な目的の裏に、学年や段階に応じたさまざまな情報や考え方を取り入れることができるからである。したがって、教材の選定がきわめて重要なものとなるが、平成元年学習指導要領にも次のような記述がある。

教材は、その言語を日常使用している人々を中心とする世界の人々および日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史などに関するものの中から、生徒の心身の発達段階およびその興味や関心に即して適切な題材を、変化を持たせて取り上げるものとする。

さらに、いくつかの留意点があげられているが、小池生夫(1994:22)は、これを整理して教材作成の基本的な心構えを次の6項目としている。

1. ある言語を学習するときには、その言語が用いられている国を中心とする文化を重視するが、このほかにどの文化もまた日本文化も大事なもののなのである。
2. 日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史などを扱う題材を考慮する。
3. 生徒の心身の発達段階と興味に応じた教材を作成する。
4. 国際理解、国際協調、日本人としての自覚を高める教材とする。
5. 言語や文化に対する関心を深め、尊重する態度を養う。
6. 世界や日本における日常生活や文化について理解し、国際的視野を広げ、公正な判断力を養うのに役立つ。

これらは、現場での実践、すなわち教材の作成の際に、大きな指針を与えてくれるものである。

(4) なぜ「英語」なのか

外国語教育を通じての国際理解教育の重要性について述べてきたが、それでは、なぜ、それが「英語」でなければいけないのだろうか。本来の英語を母語とする英国、アメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドの人口で3億、それにインド、パキスタン、ナイジェリアのような英語通用国を加えると8億にも及ぶと言われている。8億とは言うものの、世界の総人口は50

億であるから42億は英語を使えないということになるが、ここで、中村敬（1985:29）の興味深い分析をあげておこう。中村は、英・仏・露・中国語の使用範囲を示し、「英語の使用地域が格段に広いこと、すなわち、英語は世界のほぼ半数の国々でかなりの通用度をもっている。」と解説している。

このほかに、学校教育の場で英語が広く学ばれ、その結果として対外的な場面では英語を使える人の数多くいる国、貿易・観光業などに携わる人々が必要な英語を話せるという国などを考慮に入れると、英語が今や事実上世界語であることを否定する者はいないであろう。鈴木孝夫（1985:133）も「今、日本人にとってもっとも重要な外国語とは、一にも二にも英語であると述べた理由は、まさに英語がもつこの地球規模の分布と普及度が示す国際性にある。」としている。

(5) 英語支配への懸念

英語の重要性について述べてきたが、ここで、とくに日本人が陥っている英語支配・欧米文化支配への警告について取り上げたいと思う。これからあげる意見によって、私自身も少なからず「欧米かぶれ」になっていたことに気づかされたのと同時に、今後英語教師を続けていく際に強く心に留めておかねばならないことだと認識したからである。

言語は文化という土壌に咲いた花である以上、ダグラス・ラミス（1976:17）が言うように、「英会話は単に言語訓練だけでなく、世界観を提供するものである。」したがって、英語を話す人の世界観が地球上に広がりつつあると言えるのかもしれない。大石俊一（1990:44）が指摘しているように、とくに、われわれ日本人は自らを西欧化することが、すなわち近代化であるという錯覚をもっているのではなからうか。

また、津田幸男（1990:24）は、「英語を話す民族（English-speaking people）が国際舞台でもっとも支配的で優位な立場を占め、一方、英語を話さない民族（Non-English-speaking people）は発言を拘束されさまたまな不利益を被っている。」としている。

いかにすれば文化的に差別のない状態で英語を学んでいけるかについて、大石俊一（1990:44）は「第1、世界史の流れを正確に把握すること。第2、支配、抑圧、差別なき世界の出現にむけての理想主義的思想、とくに言語ユートピアニズムの思想を確立すること」を訴え、津田幸男（1990:196～198）は、「英語支配からの解放を目指す新たな意識確立のための21の提

言」をしている。中でも、意識の国際化とは文化的平等を遵守しあうことだとしている点は大いに支持したいと思う。それぞれのアイデンティティを尊重し、人道的かつ平和主義的立場に立って、協調と共存の道を歩もうとする態度をもちたいものである。

(6) 国際語として英語

一口に英語といっても地域や使う人々によって次の4つに分類できる。

1. ENL (English as a native language, 母語として英語)
2. EFL (English as a foreign language, 外国語としての英語)
3. ESL (English as a second language, 第2言語として英語)
4. EIL (English as an International language, 国際語としての英語)

ENLとして英語を用いる国は12か国、その人口は3億だが、それ以外の33か国で公用語であり、56か国で第1外国語として教えられており、全世界では8億もの人々が英語を使用していると言われている。さらに、全世界を飛び交う通信、テレビ・ラジオ放送、手紙、研究論文などの多くは英語によるものと予想される。こうした中で、われわれが学ぶべき英語は、あくまで英米人がENLとして操るものののだろうか。

ここで、ハワイ大学の Larry E. Smith. (1979) が提唱したEIL (English as an International language, 国際語としての英語) という概念について考えてみたい。Smith は、話し手と聞き手が異なった場合の理解度について、実験を行ない、その結果を表にまとめた。非常に興味深いことに、アメリカ人の英語は、もっとも理解されなかったものから2番目で、アジア人はアジア人の英語が聞き取りやすいという結果が出ている。

Smith (1979:8～9) は次のように述べている。

It is the means of expression of the speaker's culture, and not an imitation of the culture of Great Britain, the United States. The most basic concern is for intelligibility. The second concern is for grammatical acceptability. The third concern is for appropriateness.

Smith は、'Phonological Intelligibility' つまり、とにかく「聞いてわかること」が文法的に正しいことより大切であり、世界の人々が自分の文化に根ざした、いわば、'My English' として、英語を使い、たがいに「思いやり」

をもって理解し合おうとする寛容さ (tolerance) が必要だと主張している。さらに、英語を話すことが、決して英語圏の文化を鵜呑みにすることではないと訴えている。

わが国では、長い間、英語をEFLとしてとらえ、欧米文化の吸収、経済的振興を目的としてきた。しかし、今日の日本の現状と世界的な国際化の中にあっては、EILとして、英語を捉えようとする考え方は大いに賛成できるものである。「わかること」「通じること」を重視し、前述の大石・津田の主張も考え合わせ、欧米人に対する劣等感を捨て、逆に彼らに、優越感を捨てさせ、われわれの英語を辛抱して理解しようとする寛容さを求めてもよいのではないかと思う。

また、伊原巧 (1997) は、「教養ある英語」を話し、書く、非母国語話者のALTの増員の必要性を訴えるとともに、EIL論の理論から見た題材の具体的指標として、以下の4項目をあげている。

1. 国際コミュニケーションに不可欠、公平な媒体として英語を捉えること。
2. 英語民族への追従・同化を求めないこと。
3. 国際理解が日本対英米ではなく、日本対世界であるという認識に立つこと。
4. 言語・文化相対主義からの見地によること。

これらは、前にもあげた学習指導要領の目指すところと大いに重なるものであり、私が目指すものの方向性をより明確にしてくれたように思う。

(7) 個性化について

臨教審は、1987年の答申の中で「個性重視の原則の確立」を宣言し、それを受けて、1989年の学習指導要領にも、「個性を生かす教育の充実」を掲げている。中村敬 (1991:29) も、「『国際人』とは、根っこの自分 (identity)、つまり、主体的な生き方・見方 (an independent way of life) を身に付けていることである。」と述べている。

最近の若者は、個性がない、などと言われる。歴史的に見ると、われわれは、農耕民族であり、自然界にあるものを神として崇め、豊作と「村」の安全を祈願してきた。そして、近代に入ってから、集団主義を貫き、西洋文明に追いつこうとその模倣に躍起になってきたのである。一方、西洋人は、本来、狩猟民族であり、おもにキリスト教的価値観に基づき、神と自己との1対1の関係において個の確立を求めてきた。したがって、かれらと比較して、日本人には個性がないとか、自己主張が乏しいと言われるのもむりはなからう。しかし、そればかりでなく、物質文明への行き過ぎた信

仰から、人間らしさ、心の豊かさといったものまでもが損なわれていることに気付かなければならない。その上、教育界が生み出し、その弊害が叫ばれながらも、謙虚に反省し、思い切った改革に踏み出せずにいる、偏差値偏重の教育によって、脱個性化に拍車をかけてしまっているように思われる。

『個性と教育』の著者、片岡徳雄 (1994:70) は、

「個性のもつ、個別性、社会性、主体性からの考察が必要であり、個別化と社会的な役割との関係を考えながら、1人1人の個性性に磨きをかけるのが個性化教育である。」「『個性的に生きる』ということは、人が社会的な場で自分の求める価値を明確、明晰に考えや行動に示すこと」

としている。私は、個性化教育の実践には、英語教育こそが、その担い手になりうると考える。とくに、スピーキングやディベートでは、自然のうちに「主体性を示すこと」を求めるし、題材に沿って、生徒のより創造的な思考を促せるからである。模倣はよくないというが、欧米の集団より個を重視する家庭教育、学校教育、社会教育の中には、学ぶべきものが数多くあるように思う。

(8) 異文化理解教育の方法論

ここで、教育活動と直結した理論をいくつか紹介したい。いずれも、「異文化理解の4段階」を踏まえた実践を目指している私にとって、大いに参考になっている。

『異文化コミュニケーション・キーワード』(古田他、1990:187) では、「異文化理解教育とは、異文化を知り、感じ、演じることである」とし、「知的理解、感情的共感、行動的体験の3局面の活動が含まれるべきだ」と解説されている。

また、吉田研作 (1995:23) は、知識として知っていることと、その知識に基づいた行動ができることは同じではないとして、いくつかの具体的な方法論 (Cultural Assimilator / Total Physical Response / ドラマとロール・プレイ / Culture Island) を紹介している。私は、中でも、ロール・プレイを日常の授業に取り入れている。

2 実践例の紹介

ここでは、私の勤務する常葉学園高等学校で、この数年担当している「国際コース」における実践の一部を紹介させていただく。先にあげた資料1の実践のすべてを取り上げることはむずかしいので、本論文の主旨に沿って、資料1, 2の網掛けの部分について説明すること

にする。もちろん、それ以外の部分も‘つながり’をもって、それぞれの役割を果たしていることは言うまでもない。

2.1 オーラル・コミュニケーションC (ビデオ番組制作、料理など)

「オーラル・コミュニケーションC」は、3年間を通じて履修され、クラスを2つに分け、生徒約20人に外国人教師と日本人教師が1人ずつ付いて、チーム・ティーチング形式で行われている。

「オーラル・コミュニケーションC」の授業は、次の3つから成り立っている。

- (1) 教科書に沿った展開
- (2) 異文化紹介
- (3) スキット等の準備と発表

もちろん、それぞれがたがいにつながりをもつよう計画し、3年間を見通した実践を心がけている。

テキストとしては、欧米各国で広く使われている教科書(『EAST WEST 1』『PASSPORT』『NEW PERSON TO PERSON 1』, OXFORD UNIVERSITY PRESS)を採用し、‘英語による英語の授業’を展開させている。教科書にしたがったパターン・プラクティスに始まり、ロール・プレイ、スキットの作成・発表へと広げていく。外国人教師のアイデアも積極的に取り入れ、ゲームをしたり、歌を歌ったりすることもしばしばである。

また、イースター、ハロウィーン、感謝祭、クリスマス、新年などのいわゆる年中行事、あるいは彼らの学校生活、家庭生活などを話題として取り上げ、外国人教師には彼らの生活ぶりや体験を紹介してもらうようにしている。

定期試験は、リスニング中心の筆記テストのほかに、外国人教師による面接テスト、あるいは、スキットの発表を課している。評価は、文法的に正しいこと、発音・イントネーションなども基準となるが、なによりも、人間らしいコミュニケーションが成り立っているかどうかに着目する。言い換えれば、ノンバーバルな要素にも重点をおいているのである。

日常的に行うスキットのほかに、準備の時間を十分に与え、工夫を凝らした発表をさせている。

1年次では、料理番組のスキットである。2人1組で思い思いの料理の作り方をテレビの料理番組風に発表する。材料の説明から料理法、盛り付け、試食にいたるまでを5分程度にまとめる。調理器具や材料は、ダンボールや色画用紙などを使って作成する。調理方法を実演しながら英語で説明をするだけでなく、いわゆる‘料理のコツ’を加えたり、漫才風のアレンジをしたり、実際にテレビで

放映中の番組に似せたりと大変な熱の入れようとなる。毎年、料理の手順と英語がスムーズにかみ合っている上に、ユーモアのセンスあふれる作品が生まれている。

2年次には、ビデオ番組を製作する。各グループでプランを練り、クイズ番組あり、ニュース・ショー、ドラマ、トーク・ショーありの教師側から見ても楽しみでたまらない企画となっている。そのままコンテストに出場してほしいような作品ぞろいである。でき上がったビデオを見るのも興味深く、生徒にとってはよい自己判定になる。全員で脚本、演出、出演とこなし、次々に新しい発想を取り入れていく姿は心を打たれる。

1年の3学期から、2年生にかけては、「ランゲージ・キャンプ」、「イギリス研修」という『国際コース』の2大行事に焦点を当てた授業展開となるが、それらについては、あとで取り上げる。

ここで、『国際コース』における「オーラル・コミュニケーションC」の授業の特徴を整理しておこう。

- ①小人数制とチーム・ティーチングの実施により、緊張感があり、中身の濃い授業となっている。
- ②外国人教師を補助教員と考えず、授業案の作成に積極的に関わってもらっている。その結果、彼らの人間性、経験・知識が授業の内容や雰囲気作りに大いに役立っている。
- ③日本人教師と外国人教師の意思の疎通が進み、「オーラル・コミュニケーションC」の授業法について研鑽を積むようになった。
- ④教室内に、明るい雰囲気があふれ、単調さなどみじんも感じられない活気あふれる授業が展開される。外国人教師の Well done! Good! の声に励まされ、生徒たちは、目に見えて、積極的になり、表情も豊かになってくる。
- ⑤スキットやスピーチのテーマや、その内容を見ると、生徒がさまざまな事柄に関心を寄せ、それらについて彼らなりに考え、自分なりの意見をもつようになったことがうかがえる。

2.2 「それぞれのクリスマス」

—外国人教師・留学生へのアンケートと
「オーラル・コミュニケーションC」への応用—

毎年、「国際コース」では、「オーラル・コミュニケーションC」の授業の一環として、3学年合同の‘クリスマスプログラム’を実施している。内容は、年によっていくぶん異なるが、クリスマスソング、クリスマスについてのクイズ、外国人教師と日本人教師によるクリスマス

マスにちなんだ名作の英語劇など、盛りだくさんである。進行役は、若手のネイティブ・スピーカーであるALTと外国人教師が中心となってつとめ、明るく楽しい雰囲気になり満ちた会となっている。

前は、異文化理解を促すことを意図し、「それぞれのクリスマス」と題して、以下のような内容を盛り込んだ。

【実施状況】

1. 本校に勤務する外国人教師6名と外国人留学生2名にクリスマスについてのアンケートを実施する。対象の8人については以下の通り。

名 前	性	職業	年齢	出身	在日
ANDREW	M	英語教師	34	英	10年
ALEX	M	ALT	23	米	1年半
DEREC	M	英語教師	52	英	20年
NEIL	M	英語教師	34	英	2か月
ROGER	M	仏語教師	51	仏	20年
RAFAELINA	F	西語教師	42	ベネ	9年
WENDIE	F	留学生	17	蘭	8か月
THY	F	留学生	17	米	3か月

※ベネ＝ベネズエラ

2. アンケート(資料3)を上記の8人に依頼する。
3. 2の結果を一覧表(資料4)にする。
4. 事前の授業で、3の一覧表を配布し、共通点、相違点などに気付くよう促す。疑問に思ったことや、知りたいと思ったことについて、英語で質問できるように準備させる。
5. 3学年合同のクリスマスプログラムの当日。生徒が外国人教師および外国人留学生に質問し、答えてもらう。(資料5)
6. 同プログラム終了後、この試みについて生徒に感想を聞く。(資料6)

【結果と今後の課題】

今回のねらいは、外国人教師と留学生に、クリスマスの過ごし方などについて紹介していただき、疑問や関心のわいた点に関して、英語で直接、本人に質問するということだったが、その目標をほぼ達成できたと言えるであろう。

当日は、食べ物についての質問が多く出された。Xmas Bread (レーズン、その他のフルーツと木の実の入ったパン)、Fruit Pudding、Hallace (ベネズエラの肉料理) などについて説明がなされ、一同、空腹感を覚えたところへ、ラファエリーナ先生から素敵なプレゼント! なんと135人全員の口に入るだけの Apple Cake を一晩かかって焼いてきてくれたのである。

また、フランス語のロジェ先生と、オランダ人留学生

のウエンディーは、靴下ではなく、靴を暖炉の前に置くということも話題にのぼった。

一方、ニール先生は、クリスマス・パーティーをやらないし、カードも2枚だけと、あまり普段と変わらないと、淡々と話してくださった。これは、生徒たちにとっては、随分意外であったようだ。

スペイン語のラファエリーナ先生のお話は印象的だった。先生は、「クリスマス・シーズンには、家族や友人など自分のまわりのかけがえのない人たちに対する感謝の気持ちと愛情をあらためて実感し、自分なりの方法でその人たちにその気持ちを伝えたいものですね!」とおっしゃり、さらに、日本では、商業主義に踊らされた感のあるクリスマスだが、世界の多くの人々にとって、キリスト教に基づく神聖な行事であることにも触れられた。

自分たちとは異なった文化をもつ人たちと接し、コミュニケーションを図り、相互に理解しあうには、おたがいの文化的背景を考慮に入れなければならない。とは言え、教師自身も文化の異同を十分認識しているとは言えない。だからこそ、生徒とともに、関心を高め、知識を得、その上で双方の文化を尊重できるような人間を目指していきたいものである。

受身になりがちな通常の授業と比べ、はるかに活発な生徒たちのようすを思い返すと、また新たな企画に挑戦しようという意欲がわいてくるのである。

2.3 ランゲージ・キャンプ(語学合宿)

『国際コース』では、1年次の終わりに2泊3日のランゲージ・キャンプ(語学合宿)を実施している。目的は、「オール・コミュニケーションC」の1年間のまとめと2年次の夏に実施されるイギリス研修の準備である。近隣の高等学校に勤務するALTや地元大学への外国人留学生10人ほどの応援を得て、市内山間部にある井川少年自然の家で実施している。

当初は、打ち解けやすい雰囲気を作り、積極性を引き出そうという点が重視されたが、生徒の実態に合わせ年々より高度なものになっている。

【実施状況】

2泊3日の日程(資料7)で、研修の内容は、大きく分けて、①SESSION PLAN(資料8)、②CONVERSATION TIME(資料9)、③PRESENTATIONの3つからなる。

各セッションの内容は、ある程度こちらから指示を出す、ALTの特性や、独自の教授法を生かしてもらうようにしている。

①SESSION PLAN は、資料8にもあるように、

ACTION, CONTACT, EXCHANGE の3つの目標の達成を目指し、②CONVERSATION TIME は、イギリス研修で起こりうるさまざまな場面を想定しての会話練習である。各ALTが、警察官（道に迷った場合）、銀行員（トラベラーズ・チェックの交換）、店員（ショッピング）、駅員（切符の購入）、ホスト（第1日目の挨拶）、ホストの知人（電話でメッセージを受けホストに伝える）などの役を演じ、生徒はあくまで1人で各場面を切り抜けなければならない。場面ごとに得点を付けられ優秀者にはご褒美が出される。

最後の晩の③PRESENTATION(グループ発表)は、1年の総まとめとしてのスキット発表の場となる。キャンプ中、わずか3コマが準備に当てられるだけだが、その内容も質もなかなかのものである。英語劇、クイズなどのバラエティショーと言えるが、とにかく楽しく愉快でためになる2時間で、なにより生徒たちの輝いた目と生き生きした表情にこちらも感動せずにはいられないのである。蛇足だが、閉所式には、感謝の気持ちもこめて、生徒とともに作詞作曲した英語の歌♪ありがとうのうた♪（資料10）を2部合唱で披露した。この歌がなかなかの傑作で、名前の部分を入れ替えることができるので、ALTへの感謝の歌となり、一同の涙を誘った。

【結果と今後の課題】

キャンプ実施後に、生徒に対して行なったアンケート（資料11）の結果をご覧いただきたい。その意義深さがご理解いただけると思う。

本校のランゲージ・キャンプはユニークで内容が濃いと評価してくださる方が多く、なん年か続いて参加してくださる場合も少なくない。たいへん嬉しいことに、生徒たちの語学力とパーソナリティーについて、お褒めの言葉をいただいている。また、準備段階からキャンプの期間中にかけて、日本の中高生に対する語学教育について、熱い議論が交わされることもしばしばで、私たち日本人の教師にとってもALTの方々にとっても、良い研修の機会となっていると自負している。生徒5～6人に対して、ALTの先生が1人という恵まれた環境を提供することが、大いにプラスに作用していると思う。3日間という短い期間であるが、英語を使った生活を体験させることにより、生徒たちは、コミュニケーションが図れたときの喜び、進んで行動できたときの充実感を知り、その後の飛躍への道を力強く歩み始めるのだと思う。

2.4 イギリス研修

ランゲージキャンプ（語学合宿）が終わり、2年生に

なると、次なる目標は「海外への語学研修」である。当初は、おもに日本人向けに用意されたカナダ、オーストラリアのサマープログラムに参加していたが、より中味の濃い、生徒の実状に合った研修をと検討した結果、この4年間はイギリスでの研修を実施している。

他国から英語を学びに来ている学生とルームメイトになり、また、語学学校では、入学時のテストで数百人の学生が40以上のクラスに分けられ、他国の学生たちとともに、各自のレベルに合った授業を受けることになるのである。

【実施状況】

語学学校	期間:3週間 授業:会話中心、90分×3時限
ホームステイ	同じ語学学校で学ぶ、他国の学生の1人ないし2人をルームメイト、あるいはハウスメイトとして、ホームステイを体験する。
週末の小旅行	他国の学生たちとともに、ロンドン（2回）、ウィンザー城、ケンブリッジなどを訪れた。
パリ観光	パリ市内、ルーブル美術館、オルセー美術館、ベルサイユ宮殿の見学、等
アムステルダム訪問	留学生として本校で1年間学んだオランダ人留学生ウエンディーさんとの再会、アンネの家見学。

【事前研修】

前後するが、ここで「イギリス研修」の準備として取り組んだことをあげておこう。まず、3冊のイギリス研修ハンドブックである。

ハンドブック①（資料12）は会話集である。1年の3学期から「オーラル・コミュニケーションC」で、教科書として『PASSPORT』（OXFORD）を使用するが、これは、出国審査からホームステイ、通学、観光、買い物など、日本人学生がホームステイをして短期留学をする展開になっている。これを受けて、語学合宿（Language Camp）の CONVERSATION TIME で、起こりうる場面を想定した会話演習を行う事はすでに述べたとおりである。2年生になり、研修が間近かに迫ると、より具体的で、いざというときに役に立つ会話集作りに取り掛かる。1人が見開き1ページ分の原稿を作り、生徒の手で印刷、製本する。いつでもどこでも使えるようにハンディーサイズにした。このハンドブックの内容はすべて中間試験の範囲とし、その定着を図らせた。

ハンドブック②（資料13）は、研修地に関する情報をまとめたものである。これも1人が1項目を担当し、イギリスの地理、歴史、気候、文化、芸術や、ロンド

ン、パリ、アムステルダムの見所について念入りに調べ、内容のある冊子ができた。世界史の先生にお願いして英仏の歴史や文化を研修前にやっていただいた。事前に少しでも多くの知識を身に付けることが大切だと考えたが、生徒たちにとっては、なかなか大変な作業だったようだ。

ハンドブック③(資料14)は、日本に関するものである。これは、ホストファミリーやルームメイト、語学学校で出会う人たちに日本の文化を紹介するための冊子で、ちょっとしたお土産にもなり、生徒によっては、緑茶のティーバッグをつけたり、折り紙を折ってはさんだり、家の中や町のような写真を写真にとって加えたり、あるいは表紙に和紙をはったりいろいろな工夫をしていた。1人5冊ずつ持っていたが、会話の橋渡しになり、大いに役立ったと好評だった。

このほかにも、インターネットを使い、USA TODAYの TRAVEL の項目から研修地ブライトンの情報を引き出したり、訪れる博物館・美術館についてはNHKの特別番組の録画ビデオを見たりもした。今回の研修で、特別にアムステルダムに寄るのは、昨年1年間、私のクラスで受け入れたオランダ人の留学生に再会するためだが、「英語Ⅱ」(UNICORNⅡ)でちょうど『アンネの日記』を読んだところだったので、映画「アンネの日記」「シンドラーのリスト」なども見た。

【事後研修】

一文集『イギリス研修の記録』(資料15)編集と研究発表一

個人日記と リレー日誌	26日間の期間中、毎日英語で日記を書かせ、また、おたがいの情報交換のため、リレー日誌を書かせた。最初の1週間は失敗やまごつく事も多かったようだが、このリレー日誌によって、勇気付けられたようだ。帰国後、1人1日分を担当して、リレー日記(資料16)を完成し、『イギリス研修の記録』に加えた。
研究発表	「異文化理解」を目的とした研究テーマを決めさせ、イギリス滞在中に観察、調査させた。これをもとに、スピーチ、またはスキットの形で発表させた(資料17)。
エッセイ	テーマを絞って、400～500語のエッセイを書かせ(資料18)、『イギリス研修の記録』に掲載。
アンケート(1)	教師からの日本語のアンケート。研修直前、研修中、研修直後の3回実施し、表とグラフにまとめた(資料19、20)。研究発表の参考になると考え、授業で扱った。
アンケート(2)	質問事項を生徒とともに考えた、英語のアンケート。担当の生徒がまとめて、『イギリス研修の記録』に掲載(資料21)。

他国の学生へのインタビューのまとめ	研修中、他国から来ている学生たちとなるべく積極的に会話できるよう、前もって生徒たちが聞きたい事をリストアップしておき、語学学校で他国の学生に質問させ、その結果を帰国後、一覧表とグラフ(資料22)にし、参考資料にした。
「英語支配への懸念」に関する調査の結果を使って	語学学校で学ぶ、他国の学生84人にアンケート(資料23)を実施し、「英語支配」「日本人の西洋かぶれ」の実態を探ってみた。アンケートの結果をグラフ化し、ディスカッションのテーマにした。

【結果と今後の課題】

研修後の文集作りやスキット、スピーチでの研究発表は、生徒1人1人が思い通りのテーマに沿って取り組んだものなので、現実味があり、非常に興味深いものである。

また、海外研修によって、どんな変化が見られたかを探るため、各種のアンケートを実施した。

アンケート(1)の結果(資料20)をご覧いただきたい。「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能について、もっとも飛躍的に向上したと感じているのは、「聞く力」で、「話す力」についても、ほとんどの生徒が、「向上した」と答えている。これらについては、語学学校での授業が会話中心であること、ホームステイ先での会話、学校での他国の学生との談話のことを思い浮かべれば当然のことであろう。しかも、必要に迫られた会話、生徒たち自身の興味・関心から出た会話であることが、効果をより大きなものになっている。

また、英語を使う際の恐れやとまどいが、急激に薄れていることがうかがえる。英語を使う際の自信が生まれているのは、研修が始まって2週間たった時点より、研修終了直後に顕著である。この結果から、語学研修の期間は、2週間では短く、3～4週間は必要だと考えられる。

海外まで出向いて語学研修を行うことのメリットはいろいろと考えられるが、中でも、驚くほどの積極性が生まれることである。研修の前半は、研修地での生活にいくらかとまどった生徒もいたようだが、後半は、私の目から見ても、非常に楽しげで、活動的であった。総じて、「聞く力」「話す力」が飛躍的に伸びたと感じ、異文化への関心と積極性・意欲が高まったと自己分析している生徒が大多数であることがわかる。他国の学生に対するインタビューを計画するなど、「発信」を促がしたことがさらなる積極性を生み、それと並行して、物事を柔軟に受け入れる力も向上したようである。つまり、クラス担任である私の印象では、積極性ととも謙虚さや柔軟性を感じさせてくれる生徒が多くなった。この人

間的な成長は、生徒自身の充実感、今後への意欲につながるのはもちろんのこと、引率した教員にとっても、大きな喜びであり、次なる目標への励みとなる。

文集である『イギリス研修の記録』は、その内容のほとんどが英語である。これは、参加した生徒にとって、良き思い出となるのはもちろんのこと、あとに続く後輩たちにも大いに参考になるであろう。

研修中に気付いたこと、観察・調査したことなどを、口頭で発表する「研究発表」と、「エッセイ」としてまとめることを課しているが、生徒によって、「ペットとの関わり方」「家庭生活」「親のしつけ」「治安」「ゴミの収集方法」「異文化共存」「交通マナー」「日本人がどのように見られているか」「失敗談」など、さまざまなテーマが取り上げられた。作品もユーモラスなものから、重みがあり内容の濃いものまで、さまざまで大いに楽しませてもらった(資料17, 18)。

アンケート(1)(2)(資料19, 20)が、研修の成果を探ることを意図したのに対し、生徒とともに考えた英語によるアンケート(資料21)は、生徒が体験したこと、感じたことがありのままに表現されていて、興味深い。これらを参考にし、生徒たちにとって、より魅力的で、有意義な語学研修を計画立案していきたいと考えている。

他国の学生へのインタビューをまとめた「EF(語学学校)で聞きました」(資料22)を配布したところ、次のような声が聞かれた。

◇日本のことをいろいろ知っていてびっくりした。

◇カフェテラスにいるようすを見て、てっきり、同じ国の人同士が集まって話をしているのだと思っていたが、全く違った。その傾向が強いのは、日本人を含むアジアの人たちだった。

◇思い切って、インタビューしてみてよかった。これをきっかけにたくさん友だちができた。

「英語支配」の傾向を探ることを意図しQ7およびQ8を織り交ぜて実施したアンケート(資料23)では、いわゆる「欧米かぶれ」の傾向が予想以上に明確に現れたので驚いた。このアンケートに答えてくれた日本人は、本校の生徒ではなく、20～29歳の大学生やOLなどで、その8割は女性だった。生徒たちも、この結果にかなり関心を抱いてくれ、グループ・ディスカッションでも興味深い意見が聞かれた(資料24)。

各国から集まった学生たちと英語を学び、期間中どこへ行っても通じるのは英語だけという状況におかれ、生徒たちはその英語力を向上させたのはもちろんのこと、多くの貴重な経験をし、国際感覚を養うとともに人格的にも大きな成長を遂げていると確信する。

世界平和、地球存続が叫ばれて久しい現在、「相互理解」の必要性を肌で感じられたことは今後の彼女たちの人生観、価値観に大きな影響を与えているであろう。ここで、生徒の1人が書いた感想文の1節を紹介させていただく。

…略… 「相互理解」に必要なのは、権力ではなく、民族、文化の異なる人々との交流において常に相手のことを受け入れようとする広い心と明るさ、柔軟さ、そして国際語としての英語だと思います。私は今回の研修を通じ、人々と触れ合い接した時間の分だけ「相互理解」が進むということを感じることができました。…略…

この研修により、生徒たちの視野が広がり、知的好奇心が高まっているのを実感できる。このことが、より社会的な問題に目を向けた3年次における「オーラル・コミュニケーション」と「外国事情」を絡み合わせた取り組みを充実したものにしていて感じる。テーマを設定し、新聞、雑誌、テレビ番組、映画などから情報を提供したのち、エッセイやスピーチ、問題提起を意図したドラマ作りなどの形で、生徒自身の感想や意見を表すよう促している。しかし、ディベートについては、教師側の知識と経験が十分ではないため、実施状況を紹介する段階に至っていないので、今後取り組んでいきたいと考えている。

ここで、異文化理解の段階を考えると、ランゲージ・キャンプでイギリス研修中に起こりうる事らを想定して会話練習をしたり、3冊のハンドブックを作り、会話や、日英の文化について情報を与えたりすることは、第1段階を疑似体験させているとも言えるのである。したがって、研修中に、第2段階、さらには、第3段階へと移行していると見られる者もいた。もちろん、この異文化理解の進展には、かなりの個人差がある。なぜなら、異文化とは、断片的な知識の詰め込みだけでは理解できないものであり、トータルな人間性が求められるからである。異文化理解がより高い段階へ進めば進むほど、その人はより寛容な人間であるはずだからである。生徒を見ても、その寛容さ・柔軟性(精神年齢とも言える)には、かなりの差があるため、1人1人の異文化理解の段階における進み具合は当然異なってくるのである。

では、事後の研修についてはどうだろうか。本論文の中に述べたように、研修中に体験したこと、感じたことなどを、日記、エッセイ、アンケート、研究発表の形で、『イギリス研修の記録』に掲載したり、スキットやスピーチとして発表させている。その際、単にあこがれや逆に落胆を並べるだけで終わらぬよう、つまり、第1段階から第2段階、あるいは第2段階から第3段階への移行

を促すようアドバイスをしている。生徒たちは、実体験に基づく作業なので、教師の期待に応え懸命に取り組んでくれる。そして、秦(1983)が、「ユーモア段階」の中で述べているように、自分の中で異文化理解がいくらかでも進んでいるのだという認識をもち始めると、生徒は、自信をもつようになり、目に見えて思考が柔軟になり、好奇心が旺盛になっていくのである。このような視点に立つと、異文化理解を促すことは、人間形成を促すことだと、改めて感じさせられる。

3 実践結果と今後の課題

これまで述べてきた実践の成果を表すものとして、本論文のはじめに述べた3つの効果について確認したい。

まず、学力の向上については、全国模擬試験の偏差値の推移を見てみよう。本校ではS社のテストを採用しているが、これは全国で40万人前後が受験するため、提供される偏差値は信頼できるものと評価されている。一般に偏差値というのは、学年が進むにつれ、それ相応の学力が付いてもほとんどその数値に変化は見られない。これは、S社より提供される受験各校の平均偏差値(いわゆる「横這い」)を見ても明らかである。それに対し、本校『国際コース』の成績の推移(私が担当したⅡ、Ⅴ、Ⅷ期生の成績)はまさに驚異と言えるのではないだろうか(資料25)。また、実用英語検定の合格者の増加(資料26)を見ると、同コース開設以前には、2級合格者はわずか2~3人だったことと比べ、生徒たちの飛躍的な進歩が見て取れるのであ

る。そうすると、「受験は英語で決まる」と言われるように、大学進学実績(資料27, 28)にも跳ね返ってくる。いずれも、予想を上回るすばらしい結果だと言えよう。

また、『国際コース』における3年間の取り組みについて、卒業をひかえた3年生にアンケートを実施しグラフ化した。この結果(資料29)は、いわば、『国際コース』における3年間の取り組みに対する、生徒の自己評価、あるいは、満足度と言えるであろう。この結果を謙虚に受けとめ、さらに意欲がわき、さらに効果の高い実践をと心掛けている。

卒業の時期を迎えて、なにより嬉しいのは大学進学実績や偏差値の向上よりむしろ彼女たちの人間的成長が感じられることである。英語によるコミュニケーション能力の向上は、さまざまなノン・バーバルな要素、ベースとなる教養や良識に支えられている。したがって、入学当初と比較すると、格段に明るく積極的になり、信頼のおける好感もてる人物となっているのもうなずけると言うものである。

最後にあたり、改めて感ずることは、教師が生徒に対して投げかけたいと思ったことを、対象となる生徒の実態に合うように教材や行事・研修の準備にあたり、なるべく「体験」を盛り込みながら、授業等を展開させることであれば、生徒の関心は確実に高まり、学力も飛躍的に向上するということである。

今後とも「人間教育」に通じる英語教育を目指し、生徒たちが、気付き、関心をもち、知識を得、考え、自分の意見をもち、それを表現するよう促すために、「つながり」に気を配った実践を続けていきたいと思う。

参考文献

- * 浅野博. (1995). 『教育・英語・LL』. リーベル出版.
- * ダグラス・ラミス. (1976). 『イデオロギーとしての英会話』. 晶文社.
- * 古田暁, 石井敏, 岡部朗一, 久米昭元, 平井一弘. (1990). 『異文化コミュニケーション・キーワード』. 有斐閣.
- * Gaston, J. (1985). *Cultural Awareness Teaching Techniques*, Pro Linga Associates.
- * 秦正哲. (1983). 「異文化理解 —Culture Shock をめぐって—」. 『中部地区英語教育学会紀要』.
- * 伊原巧. (1997). 「EIL教育実施への展望」. 『中部地区英語教育学会紀要』.
- * 石坂和夫, 加藤幸次. (1993). 『国際理解教育事典』. 創友社.
- * 岩崎充益. (1996). 『高校英語教育 だいあろーぐ』No.24. 増進社.
- * 片岡徳雄. (1994). 『個性と教育』. 小学館.
- * 小池生夫. (1994). 『異文化間教育8』. 異文化間教育学会.
- * 『広辞林』. (1979). 三省堂.
- * Larry, E. Smith. (1979). *English as an International Language*. *TOSOL Quarterly* vol.13.
- * 松井嘉和. (1992). 『外国人から見た日本語』. 日本教文社.
- * 中村敬. (1991). 「英語教育のイデオロギー」『現代英語教育』8月号. 研究社.
- * 中村敬. (1985). 『英語はどんな言語か』. 三省堂.
- * 中谷喜一郎. (1990). 『英語教育』4月号. 大修館書店.
- * Oberg, K. (1979). "Cultur Shock". In E. C. Smith and L. F. Luce (eds). *Toward Internationalism: Reading in Cross-Cultural Communication*. Massachusetts: Newbury House Publisher, Inc.
- * 奥川義尚. (1992). 『国際理解教育キーワード』. 有斐閣.
- * 大石俊一. (1990). 『「英語」イデオロギーを問う』. 開文社出版.
- * 鈴木孝夫. (1973). 『ことばと文化』. 岩波書店.
- * 鈴木孝夫. (1985). 『武器としてのことば』. 新潮社.
- * 竹林滋, 小島義郎, 東信行. (1995). 『カレッジ・ライトハウス英和辞典』. 研究社.
- * 津田幸男. (1990). 『英語支配への構造』. 第三書店.
- * 和田稔, 小池生夫. (1990). 『高等学校新学習指導要領の解説 —外国語(英語)の内容と指導のポイント』. 学事出版.
- * 和田稔. (1990). 『英語教育』4月号. 大修館書店.
- * 山崎朝子. (1990). 「異文化理解のための授業実践」『啓林』4月号.
- * 吉田研作. (1995). 『外国人とわかりあう英語 —異文化の壁をこえて—』. 筑摩書房.

資料

資料1 授業計画・各種テスト・行事・研修 一覧表

学年	月	授 業 計 画				行 事 等	各種検定・テスト	
1 年	4	英語	L1 The Miracle of Spring	基礎	1. 文型 2. 文の種類 3. 品詞 4. 動詞の活用 5. 時制 6. 助動詞 7. 動詞の態	コミュニケーション 『EAST WEST』 Myself Family, Numbers Cities, Time Sports Skit (1) Music Leisure	校内スピーチコンテスト	中間試験 英検 S社学力テスト 期末試験
	5		L2 Stamps Give Us Dreams					
	6		L3 Outward Bound					
	7		L4 City Parks					
	8	I ハユニコインⅠ		英語	8. 不定詞 9. 分詞 10. 動名詞 11. 名詞 12. 代名詞 13. 冠詞 14. 形容詞 15. 副詞	Vacations Weather Invitations Food Skit(2) Cooking Shopping Neighborhood	常葉大学対話コンテスト クリスマス・プログラム	中間試験 英検 S社学力テスト 期末試験
	9		L5 Dear World					
	10		L6 A Bounce in His Step					
	11		L7 Energy For Tomorrow					
	12		L8 An Interview With S.Spielberg L9 Heart of Africa					
	1	Ⅱ	L10 Hellow,Dolly!	ハ 文 法	16.疑問詞 17.否定 18.比較 19.関係詞 20.接続詞 23.仮定法 24.話法	『PASSPORT』 Immigration Bank, Hotel Sightseeing Homestay Weekend	ランゲージ・キャンプ	S社学力テスト 学年末試験
	2		L11 An Antarctic Tragedy					
	3		L12 Peter Rabbit and His Home					
2 年	4	英語	L1 The Land of Two Seasons	英語	学校紹介 友人の紹介 好き嫌い 映画の感想、文通 天候、趣味 困ったこと ハンドブック作成	コミュニケーション Eating out Pub, Shopping Post Office Theater, Party Good-bye,Airport ハンドブック作成 (1) 会話集 (3) イギリス情報	校内スピーチコンテスト	中間試験 英検 S社学力テスト 期末試験
	5		L2 A Sri Lankan Student					
	6		L3 Behind Closed Windows					
	7		L4 Consumerism					
	8	Ⅱ ハユニコインⅡ		表現	旅行 英語と私 日記 新聞を読んで 人物描写 将来の目標 スポーツ グラフを読む	海外研修まとめ 文 集 作 成 体験スピーチ 『New Person To Person 1』 Vacation Travel	常葉大学対話コンテスト クリスマス・プログラム 修学旅行(沖縄)	中間試験 英検 S社学力テスト 期末試験
	9		L5 Bless My Homeland Forever					
	10		L6 Tea					
	11		L7 The March to Freedom					
	12		L8 An Irish Hwlloeven					
	1	Ⅲ	L9 Ulysses	ハ スベクトラム	習慣 夢 日本の社会 日本の文化 国際理解 環境破壊	ビデオ番組作成 Memory Personal History	エッセイ・コンテスト	S社学力テスト
	2		L10 I Believe					
	3		L11 I am a Dancer					
3 年	4	英語	L1 Love Is Giving Until It Hurts	外国事情	情報提供→エッセイ ↓ 環境問題 援助協力	コミュニケーション →スキット および →スピーチ Carriers	校内スピーチコンテスト	中間試験 英検 S社模試 S社模試 期末試験
	5		L2 Limelight					
	6		L3 Tricolor,Flutter in the Wind!					
	7		L4 The Little Girl L5 The Deaf Child Listened					
	8	ハユニコインⅡB			人種差別 高齢化社会 私の夢 『卒業文集』	→スピーチ および →ディベート Hopes & Dreams	エッセイ・コンテスト クリスマス・プログラム	S社模試 中間試験 英検 S社模試 S社模試 期末試験
	9		L6 The Emerald Isle					
	10		L7 The Tragedy of Pompei					
	11		L8 The Dandelion Girl					
	12		L9 The Four-Minute Mile					
	1	Ⅲ	L10 Madame Curie	卒業試験				

資料2 テストでテストに強くなる! 頑張る2年1組(国際コース)の必勝大作戦

月	UNICORN II	COMMUNICATION C	SPECTRUM WRITING +α	校内実力テスト	英語検定	S社テスト	漢字検定	校内漢字テスト	文法確認テスト [2回目]朝	単一語ト	備考
4	Lesson 1	Passport Unit 8 Unit 9	Part 1 1,2,3,4,5,6,7	11(金)					16(水) 文型 23(水) 文の種類	原則として毎日	28(月) 遠足
5	Lesson 2 21~23 中間	Unit 10 Unit 11 Unit 12 21~23中間	Part 2 8,9,10,11, 12,13,14 21~23中間				31(土)	6(火)	7(水) 時制 14(水) 助動詞 28(水) 態		
6	Lesson 3 Lesson 4	海外研修 会話 ハンドブック	海外研修 日英文化 ハンドブック		8(日)	21(土)		17(火)	4(水) 不定詞 11(水) 分詞 25(水) 動名詞		6~31 海外研修
7	3~5 期末	3~5 期末	3~5 期末		13(日) 2次	12(土)					
8											
9	Lesson 5 Lesson 6	海外研修 テーマ別研究 ↓ 発表 Person to Person 1 Unit 1&2	Part 3 15,16,17,18 19,20,21, 海外研修 文集作り	2(火)		20(土)		22(月)	6(水) 名詞 17(水) 冠詞 24(水) 代名詞	原則として毎日	14(日) 文化祭
10	16~18 中間 Lesson 7	発表 Person to Person 1 Unit 1&2	Part 4 22,23,24,25 26,27,28,29 海外研修 文集作り		19(日) 1次			28(火)	1(水) 形容詞 8(水) 副詞 22(水) 疑問詞 29(水) 否定		3(金) 体育祭
11	Lesson 8 Lesson 9	Unit 3 Unit 4 Unit 5	Part 5 30,31,32,33 34		23(日) 2次	2(日)	1(土)		5(水) 比較 12(水) 関係詞 26(水) 接続詞		
12	3~5 期末	3~5 期末 Unit 6 Unit 7	3~5 期末 Part 5 35,36,37,38					9(火)	10(水) 前置詞 17(水) 句動詞		19~22 修学旅行
1	Lesson 10	Unit 8 Unit 9	39,40 Part 7 41,42,43,44	8(木)			17(土)	27(火)	14(水) 仮定法 21(水) 28(水) 話法	毎日	
2	Lesson 11	Unit 10 ビデオ番組 作成 Unit 11	45,46,47,48						4(水) 倒置 18(水) 省略 25(水) 強調		
3	4~6 学年末	4~6学年末 Unit 12	4~6学年末 49,50						11(水) 無生物 主語 18(水) 名詞構文		

資料3 クリスマスについてのアンケート

What is / was your Xmas like in your family / town / country ?

- Do you decorate Xmas tree in your home?
(1) real tree (2) model tree (3) none
- Who decorates the tree?
(1) all the family (2) parents (3) children
(4) buy one finished decorating
- Do you make and put a wreath on the door or the wall ?
(1) make one (2) buy one (3) none
- How do you have parties during Xmas season? With whom?
Where?
- Please circle typical Xmas food for you?
turkey chicken duck beef poke fish
eel plum pudding fruit pudding rice pudding
cake (what kind)
(others:)
- Do you send Xmas cards? To whom?

- Do you give Xmas presents? To whom? What?
- Do you receive Xmas presents? From whom? What?
- Do/Did you go to church and have mass?
(1) Yes (2) sometimes (3) No
- Did you hang your stocking by the fire?
(1) Yes (2) sometimes (3) No
- Did you believe in Santa Claus?
(1) Yes (Until when?) (2) No
- What does Xmas mean for you?
(1) purely religious (2) family event
(3) commercialized festival (4) nothing in particular
- Do you have a special memory about Xmas?
- Which Xmas movie do you like best?
- Which Xmas song do you like best?
Thank you very much for your answering these questions!

資料4
クリスマスについて
のアンケート結果一覧

	ANDREW	ALEX	DEREK	NEIL	ROGER	RAFAELINA	WENDIE	THY
Xmas Tree Who decorate? Wreath	All the Family Real	All the Family Real	ME! Model		Parents & Children Real	All the Family Real	Children Real	All the Family Model
Xmas Party	Family Family & Relatives Friends Family & Neighbors (Dec.31~Jan.1)	Family Watch Football Games	Family Private Students Family (Dec.31~Jan.1)		Family 	Family Family & Friends Family & Relatives Visiting many houses Eating 12 Grapes (Dec.31~Jan.1)	Family Family & Relatives 	Family & Relatives Friends
Xmas Food	Turkey Pork Xmas Pudding Xmas Cake Stuffing	Turkey Pecan Pies Stuffing Cobbler Green Beans Salad	Turkey Chicken Pump Pudding Xmas Cake Mince Pies	Turkey	Duck Beef	Turkey Chicken Fruit Pudding Apple Cake Hallace (Venezuelan Dish)	Xmas Bread	Beef
Xmas Cards How many? To whom?	50~100 Family, Relatives & Friends	10 Friends	50~60 Relatives & Friends	2 Father & Uncle	A dozen Family & Friends	100 Family & Friends	Some Friends & Relatives	20 Friends & Relatives
Xmas Presents To whom? (What?)	Family Relatives Neighbors Friends	Family	Relatives (Shirt, Sweaters) Friends (Liquor, Cigarette) (Clothes)	Family	Children (Toys, Clothes) Family (Accessories)	Family (Sweet) Friends (Handcraft, Books)	Not at Christmas We give presents at Dutch Festival or December 6 called Sinterklaas.	Friends (CDs, Stationery) (Clothes) Family & Relatives (Clothes)
Xmas Presents From whom? (What?)	Relatives (Money) Parents (Money) --- When a child Neighbors Friends	Family Friends (Small presents)	Parents & Relatives (Books, Toys) --- When a child Friends (Wine, Liquor Cigarette, etc.)	Family		Family Friends		Friends (Stationery, Candy, Clothes) Family & Relatives (Clothes, Money)
Go to church at Xmas?	No	Yes	No	No	Yes	Yes	No	Sometimes
Stocking	Yes. By the bed	Yes	No, but Pillow case by the bed	No	No, but Shoes	Yes	No, but Shoes	No
Believe in Santa?	Yes. Until 5 or 6	Yes. Until 10	Yes. Until 4 or 5	Yes. Still now	Yes. Until 7	Yes. Until we die	Commercialized Festival	No
The Meaning of Xmas	Commercialized Festival Family Event	Family Event	Commercialized Festival	Religious Family Event	Religious Family Event	Purely Religious Family Event	Commercialized Festival Family Event Religious Americanized	Family & Friends Event
About Japanese Xmas Favorite Xmas Movie	Totally Commercialized	The Christmas Vacation	I have to work! A Christmas Carol	Strange! It's a wonderful life	Purely Commercialized	A very special time! Christmas Friends Christmas with Mickey The Day After Xmas	Americanized	Christmas Carol
Favorite Xmas Songs	A child is born I believe in Father Xmas	Silent Night Joy to the World	(I hate them all!)			Silent Night A Dutch Song Of je so bent of		Jingle Bell Rock

資料5 クリスマスプログラムの当日、外国人講師および留学生から、興味深い話を聞かせてもらえた。一部を紹介しよう。

DEREK (52歳・男、イギリス)

クリスマス・ソングが嫌いなのは、毎年仕事があるから。ブラム・プリンは、蒸したナッツ入りのフルーツ・ケーキでブランデーをかけ、火をつけたりもする。中にコインを入れておいて、それにあたると幸運に恵まれる。子どものころ、おもちゃの車、ラジコン・カー、望遠鏡、本、それにお金をもらった。これまで最高のプレゼントは？の問いに、ファースト・キスという答え。

WENDIE (17歳・女、オランダ)

聖ニコルス (シンタクラス、Sinterklaas) が、12月5日に、スペインから船に乗ってやってきて、子どもたちにプレゼントを配る。シンタクラスは白く長い服、赤いコート、とんがり帽というスタイル。暖炉のそばに置くのは、靴下ではなく、靴!

RAFAELINA (42歳・女、ベネズエラ)

CRIB という、キリスト生誕のストーリーの登場人物をかたどった

布とセラミックでできた人形をわざわざ持ってきてくださる。この時期、子どもたちに「いい子にしているとサンタクロースが来るのよ。」と言って、子どもたちに家の手伝いをしてもらったりするのはとても素敵なこと。ベネズエラのクリスマス料理、“アラス”についても説明してくれました。

ALEX (23歳・男、アメリカ)

自宅のクリスマス・ツリーは、2メートル以上ある。食卓のテーブルの上には、サンタクロースのために、クッキーやミルクを置いておく。実際には、お父さんが夜中に、食べて、翌朝、「ほら、サンタクロースが来たよ!」という具合。クリスマス・パーティーは毎年この時期に行われるフットボールの試合を見る。

ANDREW (34歳・男、イギリス)

クリスマスは、貧しい人々にに対し、募金などをする時期でもある。クリスマス・パーティーは毎年12月25日に行うとのこと。

資料6 生徒へのアンケートの結果

今年のクリスマス・プログラムは、“それぞれのクリスマス”について、外国人の方々へのアンケート、その結果の一覧表、Q&Aという形を取り入れました。そのことについてお答えください。

- とてもおもしろかった (41人)
まあまあ (68人)
つまらなかった (8人)
- とてもためになった (89人)
まあまあ (26人)
ためにはならなかった (2人)
- これからテーマを設定して文化比較の要素を取り入れた授業をしてほしい。 (92人)
どちらでもよい (24人)
してほしくない (1人)

感想・ご意見等ありましたら、ぜひお書きください。

- 英語が聞き取れないところがあって残念だった。(1年生)
- 写真やビデオをまじえてほしかった。(1年生)
- それぞれの国の歴史背景についても知りたいと思った。(2年生)
- いろいろなクリスマス料理を実際に食べてみたい!(3年生)
- 一覧表はとてもおもしろかった。(1年生, 3年生)
- 3年生は、外国人の先生方の話がわかっているようで、すごい!と思った。(1年生)
- 私たちも聞き取れるようになれるといいと思う。(1年生)
- もっといろいろな国の文化や宗教についてたくさん知りたい。(2年生)
- 来年、イギリス研修があるので、イギリスと日本についての文化比較などを授業で扱ってほしい。(1年生)

資料7 LANGUAGE CAMP 1997 GENERAL PLAN

7:00	8:00	9:00	10:00	11:00	12:15	13:00	14:15	16:00	17:15	18:00	19:00	20:30	22:00
		Meet at Station	Travel to Ikawa	Opening, Orientation	Lunch in groups	SESSION 1 Preparation	CONV. TIME 1 (2 topics)	SESSION 2	Dinner in groups	CONV. TIME 2 (2 topics)	FUNTIME!	Bathtime	Lights out!
Get up	Breakfast	SESSION 3	CONV. TIME 3 (2 topics)	SESSION 4 Preparation	Lunch in groups	SESSION 5	CONV. TIME 4 (2 topics)	SESSION 6 Preparation	Dinner in groups	PRESENTATIONS		Bathtime	Lights out!
Get up, packing	Breakfast	Cleaning, etc.	Closing Ceremony	Leave Ikawa	Travel to Shizuoka	Return to Station							

資料8 SESSION PLAN

GROUP	1	2	3	4	5	6
1	PREP. Peter Bank	ACTION Peter Bank	EXCHANGE Neil Police Station	PREP. Peter Bank	CONTACT Chris Doctor's	PREP. Peter Bank
2	PREP. Richard Shop	ACTION Richard Shop	CONTACT Ray Museum	PREP. Richard Shop	EXCHANGE Tara Café	PREP. Richard Shop
3	PREP. Chris Doctor's	ACTION Chris Doctor's	CONTACT Jeff House	PREP. Chris Doctor's	EXCHANGE Darcy Post Office	PREP. Chris Doctor's
4	PREP. Tara Café	EXCHANGE Tara Café	ACTION Peter Bank	PREP. Tara Café	CONTACT Neil Police Station	PREP. Tara Café
5	PREP. Darcy Post office	EXCHANGE Darcy Post Office	ACTION Richard Shop	PREP. Darcy Post office	CONTACT Jeff House	PREP. Darcy Post office
6	PREP. Neil Police Station	EXCHANGE Neil Police Station	ACTION Chris Doctor's	PREP. Neil Police Station	CONTACT Ray Museum	PREP. Neil Police Station
7	PREP. Ray Museum	CONTACT Ray Museum	EXCHANGE Tara Café	PREP. Ray Museum	ACTION Peter Bank	PREP. Ray Museum
8	PREP. Jeff House	CONTACT Jeff House	EXCHANGE Darcy Post Office	PREP. Jeff House	ACTION Richard Shop	PREP. Jeff House

OUTLINE OF SUBJECTS FOR SESSIONS 3, 4 & 5

ACTION: Promoting an active attitude and quick response to dialog
Also learn and practice natural and appropriate actions, gestures, expression

CONTACT: How to make friends - learning how to open a conversation, to 'break the ice'

EXCHANGE: Primarily listening practice - first students listen to teacher introduce an aspect of their native culture (filling in an answer sheet), then teachers give repeat reading (with more detail) to individual students, after which students ask each other rudimentary questions to fill in the missing notes

資料9 CONVERSATION TIME PLAN

TIME	ONE		TWO		THREE		FOUR	
GROUP	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B
1	BANK Peter Bank	SHOP Richard Shop	DOCTOR Chris Doctor's	CAFÉ Tara Café	P.O. Darcy Post Office	HELPI Alex Police	PHONE Andrew Phone 2	CHAT Jeff House
2	CHAT Jeff House	BANK Peter Bank	SHOP Neeko Shop	DOCTOR Chris Doctor's	CAFÉ Neeko Café	P.O. Darcy Post Office	HELPI Neil Police	PHONE Andrew Phone 2
3	PHONE Ray Phone 2	CHAT Jeff House	BANK Andrew Bank	SHOP Neeko Shop	DOCTOR Chris Doctor's	CAFÉ Neeko Café	P.O. Darcy Post Office	HELPI Neil Police
4	HELPI Neil Police	PHONE Ray Phone 2	CHAT Yarl House	BANK Andrew Bank	SHOP Richard Shop	DOCTOR Chris Doctor's	CAFÉ Tara Café	P.O. Darcy Post Office
5	P.O. Darcy Post Office	HELPI Neil Police	PHONE Ray Phone 2	CHAT Yarl House	BANK Peter Bank	SHOP Richard Shop	DOCTOR Osamu Doctor's	CAFÉ Tara Café
6	CAFÉ Tara Café	P.O. Darcy Post Office	HELPI Neil Police	PHONE Ray Phone 2	CHAT Jeff House	BANK Peter Bank	SHOP Richard Shop	DOCTOR Osamu Doctor's
7	DOCTOR Chris Doctor's	CAFÉ Tara Café	P.O. Alex Post Office	HELPI Neil Police	PHONE Ray Phone 2	CHAT Jeff House	BANK Peter Bank	SHOP Richard Shop
8	SHOP Richard Shop	DOCTOR Chris Doctor's	CAFÉ Tara Café	P.O. Alex Post Office	HELPI Alex Police	PHONE Ray Phone 2	CHAT Jeff House	BANK Peter Bank

BANK = Peter at Bank CAFÉ = Tara at Café
CHAT = Jeff at House DOCTOR = Chris at Doctor's
HELPI = Neil at Police Station P.O. = Darcy at Post Office
SHOPPING = Richard at Shop PHONE = Ray at Phone 1, Students are at Phone 2

資料10 ありがとうのうた

We thank you, Perter
We thank you, Derek
We thank you, Tara
Ah

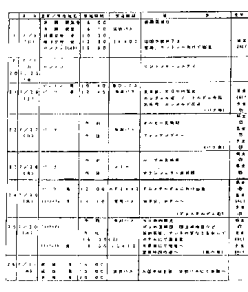
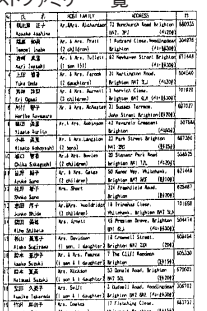
We'll miss you, Chris
We'll miss you, Darcy
We'll miss you, Richard
Ah

You are giving all of us future
dreams and hopes for us to
open our eyes to the world

We'll never forget you
We'll never forget you
We'll never forget you
Good-bye, so long

The musical score is written in 4/4 time. It features a piano accompaniment with a steady eighth-note pattern in the left hand and a more melodic line in the right hand. The lyrics are written in both Japanese and English. The score is divided into four systems, each corresponding to a line of lyrics. The key signature is one flat (B-flat), and the tempo is marked 'moderato'.

資料15 『イギリス研修の記録』

表紙	目次
INTERNATIONAL COURSE "We did it!" STUDY PROGRAM IN BRIGHTON  TOKOHA GAKUEN HIGH SCHOOL	目 次 TICKET TO RIDE [アンドリュウ]先生 ホストファミリー一覧 研修日程 RELAY DIARY MY HOST FAMILY ESSAYS IMPRESSIONS QUESTIONNAIRE イギリス編纂を終えて (永倉由里)
旅程 	ホストファミリー一覧 

資料16 『イギリス研修の記録』 リレー日記

RELAY DIARY SUN. 6/7/97

*** The first day ***

Today was very long. I took 33 hours from Japan to England. It was my first experience to fly. I was very nervous, so I had a stronging. The airplane arrived in England safely. At first, I felt that England is very cold. I went to my host's house by taxi. First, my host's father welcomed me warmly and he said "Ko, hi, hi, chi, Wu". I was very surprised at it. The Royal pavilion was very nice and he knows Japanese greetings. Host's mother gave me some clothes. But, sometimes I didn't understand their English. It was a little shocking to me. I was very tired today...



RELAY DIARY MON. 7/7/97

I went to EF school for the first time. It's very hard to go there alone by bus. But Maki, Jane lives near my host house so I took her homecar together.

EF school is big, and I can see the beautiful sea all the time.

I talked to various different people little by little. I felt afraid, because I was laughed at by other people, when I couldn't speak English very well.

I was very sad. I wanted to cry.

It's now that I feel I'm having a hard time.

I'm sleepy... I'd like to go to bed and I'll talk to many people tomorrow.

Good-bye

Written by Maki

RELAY DIARY SUN. 27/7/97

At first we went to Fontainebleau. It was big and beautiful. Thanks to the easy and interesting guidance by Mr. Yoda, I could understand the different epochs easily. I was glad to see the rooms and furniture which Napoleon or Marie Antoinette had used. They were very magnificent. I'd like to live there. I realized the profundity of history. We visited "Hillier's House". I could see the sketch of "The Gleaners" quite unexpectedly! We had lunch at a Chinese restaurant. It was really delicious. Finally we went to the D'Arny Museum, which I had been looking forward to visiting. There were many pictures I had seen in books. I like Rembrandt the best of all painters, so I was very very... Thank you very much to see his pictures.

Ms. Nakajima & Mr. Yoda

Written by Maki

RELAY DIARY WED. 30/7/97

I visited Anne's house and the Van Gogh Museum. When I visited Anne's house, I was very sad, because her house is small and I thought that her family must have always been married.

But she was so strong. I liked her. I thought I could be like her. I had been here, and her friends would have cried everyday.

I was very glad to meet Mende again. She was fine. I wanted to stay here for longer.

Written by SATO

資料17 研究発表 (例—スキット)

AT THE CAFE (EFスクールのカフェテラスでの会話)

※Maiko (日本人高校生) Akiko (フランス人学生)

Maiko: Hi, where are you from?

Akiko: I'm from France. How about you?

Maiko: I'm from Japan. What do you think of, talking of Japan?

Akiko: Well... Fujiyama, sumo, economic power, and Amuro.

Maiko: Amuro? Why do you know her?

Akiko: To tell the truth, my roommate Mayumi is from Japan, too.

Maiko: Oh, really? Mayumi is one of my classmates.

Akiko: Is she?

Maiko: By the way, can I ask some serious question?

Akiko: Sure.

Maiko: France continues nuclear experiments. Can I have your opinion about it?

Akiko: I understand what you would like to say, but it is necessary for France.

Maiko: Why do you think so?

Akiko: If one day there is a war, France will be able to defend itself against other countries, like Russia or America.

Maiko: Do you know about Hiroshima and Nagasaki during World War II?

Akiko: I have heard about it. But I don't know much.

Maiko: I have a book about Nagasaki and Hiroshima during World War II.

Akiko: May I see it?

Maiko: Yes, of course. Huge number of people died and everything was contaminated by radioactivity. Since then, about 1,115,000 people have died of cancer. I saw a documentary program on TV about children of Tchernobyl who came to Japan.

Akiko: Oh, really? I don't know about that.

Maiko: Their faces looked so sad. I had never seen such sad faces. I think nuclear power brings nothing but tragedy.

Akiko: You are right. Japan and France both have nuclear power stations, so we both have similar risks.

Maiko: Yes, it is true.

Akiko: I think we should think about these problems much harder.

Maiko: I think so, too.

Akiko: Oh, the bell is ringing. The next class is beginning. Bye!

Maiko: Bye! Thank you for talking!

資料18 イギリス研修 研究発表(エッセイ)

Over the past few years, such words as ‘internationalization’ have been used a great deal by the Japanese. More than 10,000,000 people travel abroad in a year. A lot of things, people and information are exchanged between countries. So people feel the distance is shrinking year by year.

But what does internationalization really mean? I think that it is hard for us to have internationalized mind, because there are different ways of thinking, different cultures and enormous language barriers.

I believe that real international exchange grows from experiences in everyday life.

Last summer, I went to England to study for a month. I went to a language school where there were many people from all over the world. English was of course the only available means of communication. I made an effort to try to understand the other students’ way of thinking, but, as you may imagine, I

had a very hard time.

However, I realized that English is not the only means of communication we can use. I used to think that international people were people who could speak and communicate in English well. But I found that I was wrong. Someone who is called a truly internationalized person is someone who takes pride in his own country, who is able to introduce it to foreigners, and who can also appreciate other people’s cultures.

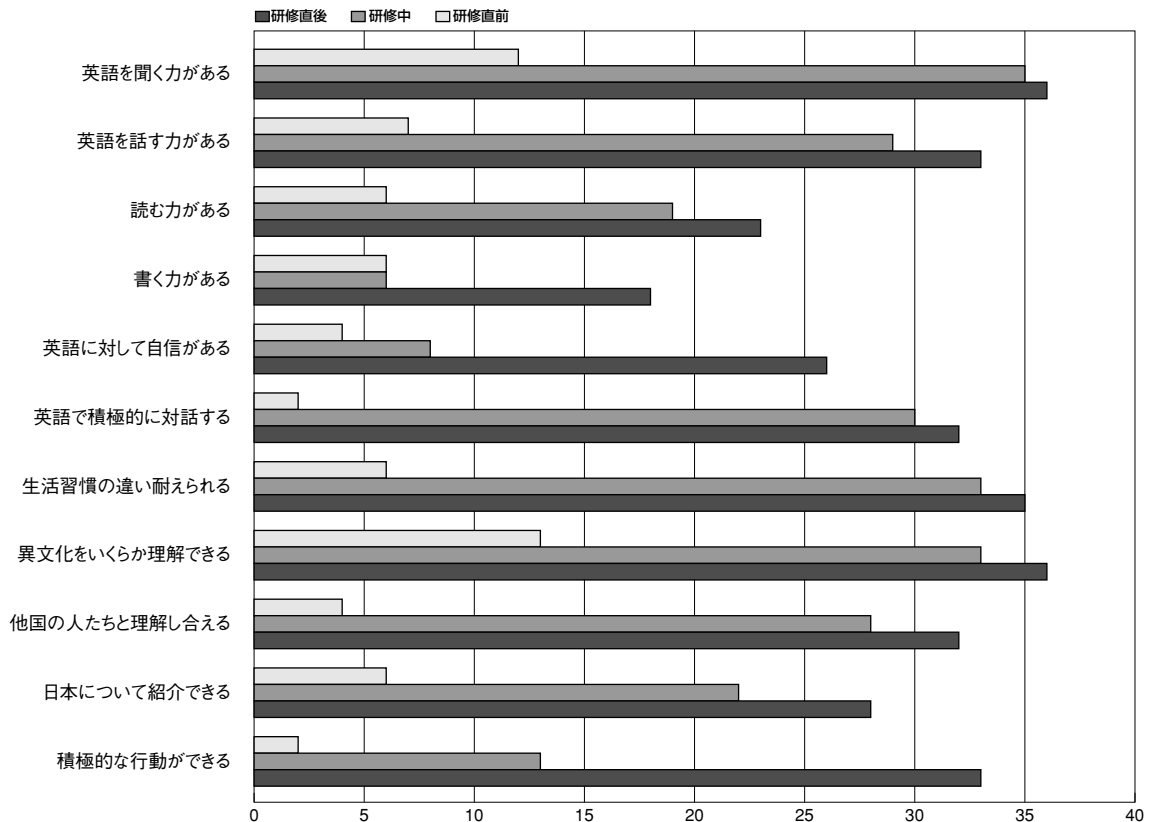
I think that all the people I met in England were international people, or trying to be. I tried to talk with them about our respective countries. They did their best to introduce their countries to me. On the other hand, I felt ashamed that I couldn’t speak fluently, and I could not be positive.

I would like to learn about not only foreign countries but also our country, Japan. I hope that I will be more of an international person some day.

資料19 イギリス研修 アンケート(1)(抜粋)

	研 修 直 前	研 修 中	研 修 直 後
新井	外国に行くのははじめてなので、すべてが心配。友達がつくれるか。授業についていけるか。でも、がんばりたいと思います。今度こそ!	ホストもルームメイトもみんないい人。英語を話すのはなんとかできるが、1回で聞き取れないことが多い。お店で何か注文するとき、発音が悪くてわかってもらえない。	ホスト・ファミリーも学校の人たちも、いい人だったし、観光地にも行けたし、本当によい経験になった。英語が通じないこともあったけれど、外国の人たちと英語で話すのは恐くありません。
飯田	こちらが話しかけようとしても、相手が聞いてくれるだろうか。授業中、うまく英語が出てくるだろうか。	来る前の不安はどこへやら。今は毎日が本当に楽しい。ホストはいい人だし、学校は楽しい。聞く力は向上していると思う。	本当に自分にプラスになることばかりだった。ずーっとブライトンにいたかった。Language Camp, Handbook がとても役に立った。オルセーで見た「ムーランドギャレット」の感動とアンネの家で考えさせられた事は忘れません。
石井 ぎ	日本語がまったく通じないホストの家で、20日間も過ごさなければならないこと。	ルームメイトが毎晩アルバイトに行くので、あまり話す時間がない。日本食が恋しい。	自分がひとまわり大きくなって、以前とは何かが変わったのを感じます。ありがとうございました。
石井 さ	人並み以上の方向おんちだから、迷子になりそう。まちがえるのを恐れて積極的になれないんじゃないかなあ。	今までの自分がとても幼かったことに気づいた。親や家族の有難さがわかった	いろいろな事を考えることができた。この経験をバネにしたい。たくさんの素晴らしい絵を見ることができたと、アンネの家では胸が詰まって涙が出た。両親に感謝している。
上田	この研修にとても期待しているし、自分なりの目標もある。その反面、うまく、毎日をくらしていいのかな、授業についていけるのか、ホストとうまくいくか心配。	授業は下のクラスに入ってしまったが、その分積極的になれていると思う。ホストもいい人で、こちらの言うことをわかってくれるし、間違えていると直してくれる。	語彙の少なさを痛感した。自分にも、友達にも今まで気づかなかった新しいことを発見した。
大橋	私のへたな英語で会話ができるのだろうか。ホストファミリーやルームメイトと打ち解けることができるか。お金を上手につかえるか心配。	こちらの生活にもホスト先や学校で英語を使うことにもだんだん慣れてきた。	自然にスラスラ英語が出てくるようになった。すごく楽しかった。何でも自分で判断し、とても積極的になった。
加藤	何より、自分の英語力に不安あり。とまどってしまいうえですが、勇気をもって頑張りたいと思います。	今までいろいろ勉強してきたはずなのに、なかなか使えないものだ。やっぱり「オーラル・コミュニケーション」の授業は大切だ。間違えを恐れなくて頑張りたい。	大変だったけれど、頼れるのは自分だけだったので、少しは大人になったような気がする。
黒岩	ホストやルームメイトに、日本の紹介をしたいが、相手がちゃんと聞いてくれるのか心配。	ホストやルームメイトと話しているうちに、単語をいろいろ覚ええた。相手にいろいろ聞きたいなと思うようになりました。3週間は短すぎる。帰りたくないです。	ホストファミリーはとても心の温かい人たちだったし、学校も楽しかった。日本と外国の違いも発見でき、少しは視野も広がったと思う。
嶋	ホストの家からEFまで無事通えるか。イギリスの人たちやEFの学生たちとコミュニケーションができるのか。	どんなに日本での生活が恵まれているかわかった。最初はとまどったことが多かった。こんな経験はみんながみんなできる事ではないのだから、思う存分いろいろなことを吸収して帰りたい。	聞く力がついた。言いたいことが山ほどあるのに、うまく言えず、悔しかった。いつかまた留学したい。ホストもルームメイトもいい人たちだった。もう一度ブライトンに行きたい。
鈴木	この間までとても不安だったが、ハンドブックを作ったり、荷造りなどをしていううちにだんだん楽しになってきた。向こうへ行ったら、思いっきり頑張ってみようと思います。	夕食がおいしい!毎晩楽しみです。日本食を作ってあげたらとても喜んでくれました。あと1週間で帰るなんてすごく残念です。	慣れるまではかなり神経も使ったし、ショックも受けましたが、だんだん積極的になれ、楽しくなりました。特にルームメイトとの会話がためになりました。

資料20 イギリス研修 アンケート (2) 37人中、YES、ほぼYES、あるいは向上していると答えた者の人数



資料21 イギリス研修 アンケート (英語, 抜粋)

Q1 How did you feel about this trip before leaving?

- (a) Excited (9)
- (b) Nervous (13)
- (c) Worried (12)
- (d) Sad (1)
- (e) Nothing in particular (1)

Q2 What were your first impressions of England?

- (a) Beautiful (9)
- (b) Different (9)
- (c) Wide and open (7)
- (d) Flat (0)
- (e) I don't remember - I was asleep (11)

Q3 What were your first words to your host family?

- (a) Good evening (6)
- (b) Nice to meet you, I'm ~ (18)
- (c) Thank you for letting me stay at your house (2)
- (d) I don't remember - I was still asleep (1)
- (e) Other : Hello! (10)

Q4 What did you take as a gift for your host family?

- Japanese fan (10) miso soup (4)
- origami (4) handbook (4)
- handkerchief (2) Japanese toy (2)
- chopsticks (2) puzzle (1)

- Japanese tea (4) windbell (7)
- T-shirt/sweater/happi (3) picture postcards (5)
- furoshiki (1) Kitty goods (9)
- Doraemon goods (3) paper baloon (2)
- Japanese Coins (1) Japanese mirror (1)
- letter set (1) ear rings (2)
- yunomi (2) kokeshi (1)
- sensu (1) mangekyo (1)
- kite (3) Japanese songs (tape) (1)
- Maneki cat (1) ukiyoe (1)
- tenugui (1)

Q5 How many people were there in your host family?

- (a) Many! 5 or more (10)
- (b) Four (10)
- (c) Three (6)
- (d) Two (9)
- (e) Just one, plus the other student (1)

Q6 Did you get on well with your host family?

- (a) Yes, very well (17)
- (b) Yes, quite well (8)
- (c) So-so (8)
- (d) No, not very well (3)
- (e) No, not at all well (0)

- Q7** Who did you get on with best in your host family?
 (a) The father (4)
 (b) The mother (12)
 (c) The children (3)
 (d) The other foreign student (15)
 (e) The dog (2)
- Q8** What did you think of the placement test?
 (a) Very difficult (6)
 (b) Difficult (20)
 (c) Not bad (9)
 (d) Waste of time (1)
- Q9** How many Tokoha students were there in your class?
 (a) more than 6 (6)
 (b) 5 or 6 (10)
 (c) 3 or 4 (12)
 (d) 1 or 2 (8)
 (e) I was the only one! (1)
- Q10** What did you think about the number (of Tokoha students) ?
 (a) There were too many (24)
 (b) It was OK (10)
 (c) There weren't enough (1)
 (d) It didn't make any difference (1)
- Q11** What did you think of the teacher?
 (a) Genki! (18)
 (b) Interesting (13)
 (c) Caring/kind (5)
- Q12** What did you think of the classes in general?
 (a) Very difficult (1)
 (b) Difficult, but I managed (8)
 (c) Just right! (10)
 (d) A little easy (16)
 (e) Too easy (1)
- Q13** Sum up the lessons in one word.
 (a) Useful (11)
 (b) Enjoyable (15)
 (c) Interesting/informative (9)
 (d) Boring (2)
- Q14** What did you study the most in your class?
 (a) Conversation (15)
 (b) Pronunciation (6)
 (c) Vocabulary (6)
 (d) Grammar (8)
 (e) Culture (1)
- Q15** What was the most interesting place you visited in London?
 British Museum (15) Rock Circus (2)
 National Gallery (11) Buckingham Palace (2)
 Oxford Street (3) Picadery Circus (1)
 St. Paul's Cathedral (2)
 Trafalgar Square (1)
- Q16** What was the most interesting place you visited in Paris?
 Tour Eiffel (11) Musee L'orangerie (2)
 Musee d'Orsay (8) all museums (3)
 Musée du Louvre (4) La Seine (5)
 Cathedrale Norte-Dame (2)
 Hotel (1)

- Q17** What was the most interesting place you visited in Amsterdam?
 Anne's house (19) Gogh Museum (2)
 Wind mill (2) Hotel (1)
 Church near Anne's house (1) Tram (1)
- Q18** Which place did you want to visit, but couldn't?
 Madam Tussaud's (10)
 Palais de Versailles (11)
 Disneyland (5)
 Top of Tour Eiffel (5)
 Arc de Triomphe (2)
- Q19** How many letters did you write?
 Not at all (1)
 1 ~ 5 letters (12)
 6 ~10 letters (14)
 11~ letters (9)
- Q20** How many times did you call home to Japan?
 Not at all (1)
 1~ 5 times (27)
 6~10 times (5)
 11 ~ times (3)
- Q21** How many photographs did you take?
 0~ 50 pictures (3)
 51~100 pictures (10)
 101~400 pictures (23)
 401~ pictures (1)
- Q22** What was the funniest/strangest thing that happened to you?
 I got lost. (9)
 I went to the nudist beach. (1)
 I watch several street performances. (1)
 I met one of Spice Girls! (1)
 I met an Englishman who can speak Japanese. (1)
 I lost the key. (1)
- Q23** What was the worst experience you had on this trip?
 I fell sick. (3)
 Some children attacked me! (2)
 Some took me for a Chinese. (1)
 Very far from my host house to the school. (1)
 Someone hit me. (1)
 A strange man threw a stone at me! (1)
 I ate too much sweet. (1)
 The host house was locked before I entered. (1)
 The rules in my host family were too strict. (1)
 The shower was not warm. I caught a cold! (1)
- Q24** How do you think have changed through this trip?
 My English has been improved. (14)
 I learned to communicate with people well. (7)
 I found some good points in Japanese culture. (3)
 I made friends with foreign students. (3)
 I have come to consider the differences between cultures. (2)
 I decided to take part in a speech contest. (1)
 I became much more patient. (1)
 I knew how important my friends are. (1)
 Something has changed inside of myself. (1)
 I came to think about others' feeling. (1)
 I became positive. (1)
 I learned to tidy up my room. (1)
- Q25** Are you glad you went on the study trip to England?
 Yes, of course. (33)

資料22 EF (語学学校) で聞きました 本校生から他国の学生へのインタビュー

Q1. お国はどちら？

ヨーロッパ	イギリス	3	アジア	韓国	2
	フランス	4		中国	1
	ドイツ	1		台湾	18
	ベルギー	2		香港	7
	スウェーデン	1		インドネシア	1
	フィンランド	5	南米	計	29
	スイス	4		ブラジル	6
	ハンガリー	2		ベネズエラ	1
	ポーランド	2		アルゼンチン	1
	イタリア	6		計	8
	スペイン	4			
	ポルトガル	1			
	トルコ	1			
	計	36			

Q6. 日本について何か知っていますか？

YES	57
-----	----

Q7. それは何ですか？

すし (6), 東京 (6), すもう (6), マンガ (3), 着物 (2), 金閣寺 (2), トヨタ自動車 (2), みそ汁 (2), 安室奈美江 (2), お箸 (2), 折り紙 (2), 神戸の少年犯罪 (1), 東京ディズニーランド (1), 京都 (1), 富士山 (1), さむらい (1), 大阪 (2), 銀座 (1), 輸出大国 (1), 天皇 (1), うちわ (1), SMAP (1), クレヨンしんちゃん (1), ししゃも (1), たたみ (1), 忍者 (1), 任天堂のファミコン (1), 金持ち (2), ルーズソックス (1), 広島 (1), 長崎 (1), ドラえもん (2), 日舞 (1), 経済大国 (1), 空手 (1), 第2次世界大戦 (1), 小室ファミリー (2), 日本海の原油流出事故 (1)

Q2. イギリス以外の国に行ったことがありますか？

YES	53
-----	----

Q8. 日本の食べ物を食べたことがありますか？

YES	43
-----	----

Q3. それはどこですか？

ヨーロッパ	ロシア	2	アジア	日本	12
	ウクライナ	1		中国	6
	アイルランド	1		タイ	5
	フランス	22		シンガポール	2
	ドイツ	3		マレーシア	3
	ベルギー	1		インドネシア	1
	オランダ	3		イスラエル	1
	ルクセンブルク	1	南米	計	30
	スウェーデン	1		ブラジル	2
	オーストリア	4		コロンビア	1
	スイス	8		チリ	1
	ハンガリー	1	北米	計	4
	ポーランド	1		アメリカ	12
	チェコ	2		カナダ	2
	スロバキア	1		計	14
	イタリア	8	オセアニア	オーストラリア	5
	スペイン	8		ニュージーランド	1
	ポルトガル	2		計	6
	モナコ	1		アフリカ 計	2
	計	71			

Q9. それは何ですか？

	おいしい	まあまあ	まずい
すし	15	2	1
さしみ	3		
緑茶	4		
ラーメン	2		
梅干し		1	2
うどん	1		
焼き鳥	1		
茶碗蒸し	1		
てんぷら	2		
コアラのマーチ	1		
肉じゃが	1		
しゃぶしゃぶ	1		
そば	1		
カレーライス	1		
みそ汁	2		
納豆		1	

Q4. 何語を話せますか？

英語	53	フィンランド語	4
スペイン語	10	スウェーデン語	2
イタリア語	3	ハンガリー語	2
フランス語	18	ロシア語	1
ポルトガル語	7	中国語	20
ドイツ語	8	日本語	7
オランダ語	1	韓国語	1
ポーランド語	1	台湾語	6
トルコ語	1		

Q10. 現在, 世界全体で取り組まなければならない問題は？

環境汚染 (14), 戦争 (4), 民族紛争 (2), 森林破壊 (2), 麻薬 (2), 公害 (2), 異文化理解 (2), 貧困 (2), ホームレス (1), 子供を守る (2), オゾン層の破壊 (3), 人種差別 (2), 世界平和 (1), 経済問題 (2), 人権問題 (1), 核兵器問題 (1), 国際政治 (1)

Q5. 日本へ行ってみたいと思いますか？

YES	68
-----	----

資料23 英語とIDENTITY

Why are you studying English? Yes/No

1. Because it is required in my daily life.
2. Because I will need it for my work.
3. Because I plan to enter college/university in an English-speaking country.
4. Because I believe that a knowledge of another language will make me a better person.
5. So I can talk to native English speakers about general things.
6. So I can talk to other foreigners about general things.
7. Because I plan to travel to many places someday.
8. Because I like people who speak English.
9. Because I like countries where English is spoken.

	1		2		3		4		5		6		7		8		9	
	YES	NO	YES	NO	YES	NO	YES	NO	YES	NO	YES	NO	YES	NO	YES	NO	YES	NO
東欧	4	3	6	1	4	3	6	1	5	2	6	1	7	0	2	5	3	4
北欧西欧	3	11	14	0	2	12	6	8	11	3	12	2	11	3	8	6	9	5
南欧	2	8	5	5	3	7	5	5	9	1	8	2	9	1	2	8	5	5
中南米	12	4	13	3	5	11	12	4	9	7	13	3	12	4	8	8	9	7
アジア	5	10	10	5	4	11	11	4	11	4	13	2	14	1	3	12	6	9
日本	10	12	16	6	1	21	22	0	13	9	19	3	17	5	18	4	19	3
総合計	36	48	64	20	19	65	62	22	58	26	71	13	70	14	41	43	51	33

ロシア	1	1	2	0	1	1	1	1	2	0	2	0	2	0	0	2	1	1
スロバキア	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	2	0	2	0	2	0	2	0
ポーランド	2	0	2	0	1	1	2	0	1	1	1	1	2	0	0	2	0	2
ルーマニア	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1
東欧計	4	3	6	1	4	3	6	1	5	2	6	1	7	0	2	5	3	4

デンマーク	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
スイス	1	4	5	0	1	4	2	3	4	1	5	0	4	1	3	2	5	0
ベルギー	1	3	4	0	1	3	4	0	3	1	3	1	2	2	3	1	2	2
フィンランド	0	4	4	0	0	4	0	4	3	1	3	1	4	0	1	3	1	3
北・西欧計	3	11	14	0	2	12	6	8	11	3	12	2	11	3	8	6	9	5

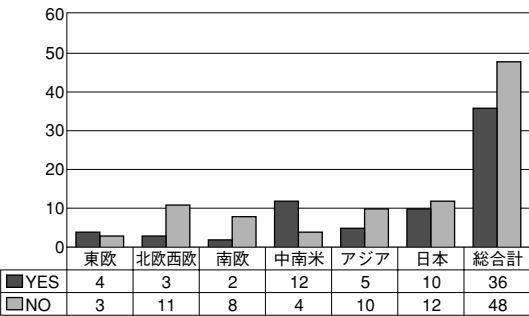
フランス	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
イタリア	1	4	4	1	0	5	4	1	4	1	4	1	5	0	1	4	2	3
スペイン	1	2	0	3	3	0	0	3	3	0	2	1	2	1	0	3	2	1
ポルトガル	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1
南欧計	2	8	5	5	3	7	5	5	9	1	8	2	9	1	2	8	5	5

メキシコ	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
ブラジル	11	4	12	3	5	10	11	4	8	7	12	3	11	4	7	8	8	7
中南米計	12	4	13	3	5	11	12	4	9	7	13	3	12	4	8	8	9	7

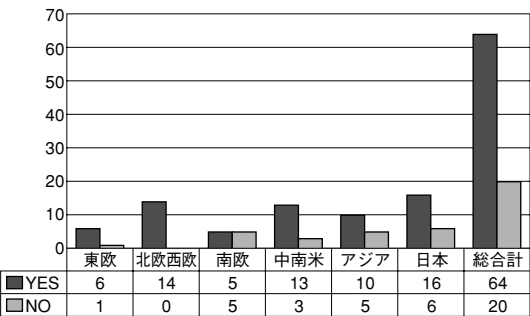
香港	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	2	0	1	1	2	0
韓国	3	1	4	0	2	2	3	1	2	2	3	1	4	0	1	3	2	2
台湾	0	8	4	4	1	7	7	1	7	1	8	0	8	0	1	7	2	6
インドネシア	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1
アジア（小計）	5	10	10	5	4	11	11	4	11	4	13	2	14	1	3	12	6	9

日本	10	12	16	6	1	21	22	0	13	9	19	3	17	5	18	4	19	3
----	----	----	----	---	---	----	----	---	----	---	----	---	----	---	----	---	----	---

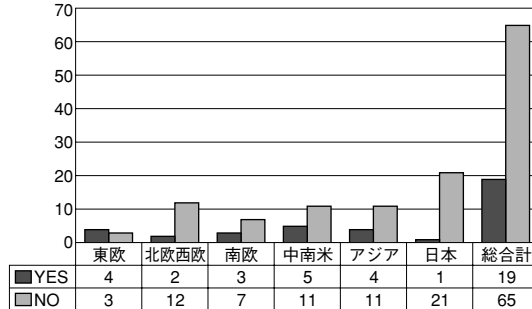
Q1. Because it is required in my daily life.



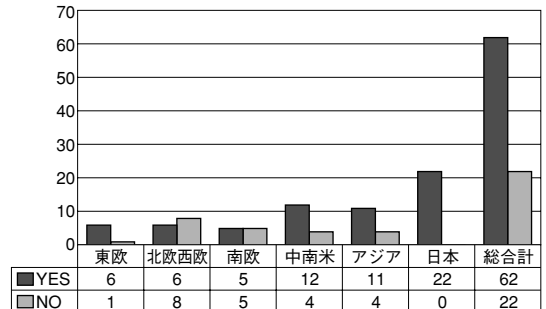
Q2. Because I will need it for my work.



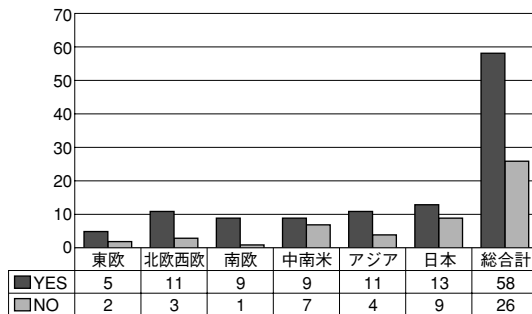
Q3. Because I plan to enter college/university in an English-speaking country.



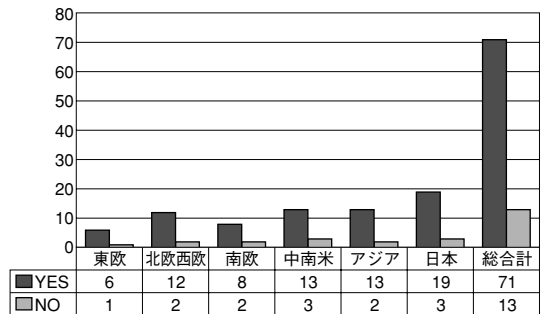
Q4. Because I believe that a knowledge of another language will make me a better person.



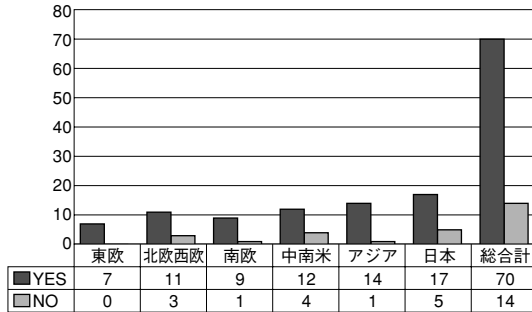
Q5. So I can talk to native English speakers about general things.



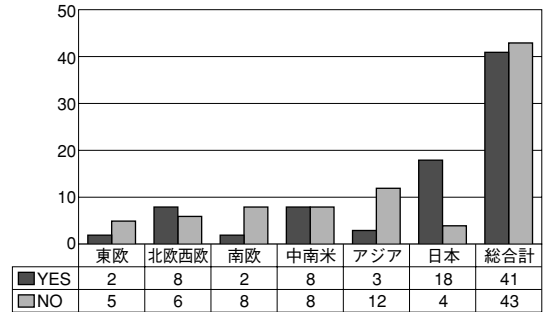
Q6. So I can talk to other foreigners about general things.



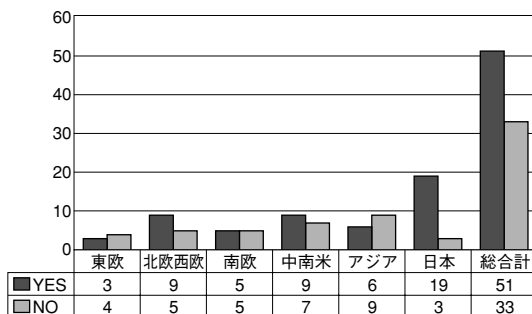
Q7. Because I plan to travel to many places someday.



Q8. Because I like people who speak English.



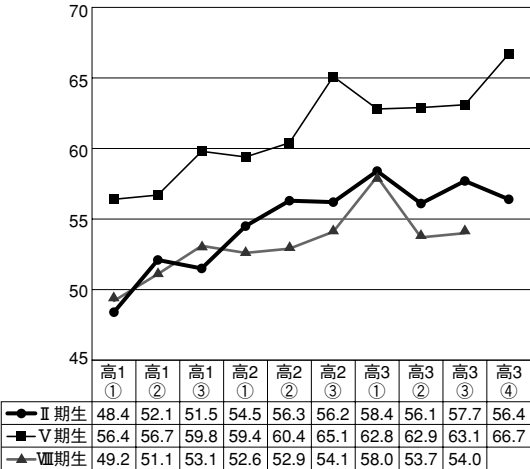
Q9. Because I like countries where English is spoken.



資料24 各グループの意見

- ①Brazilian students think English is important in their daily lives, but I don't know why.
- ②As a whole, many students think English will be helpful to their work. The world is becoming smaller and smaller, so people is required to communicate with foreign people with different languages and cultures.
- ③Eastern European students would like to study at universities or colleges in English-speaking country, maybe in Great Britain or in the United States of America.
- ④Japanese people think if we learn English, we will have become better. I am surprised because all the Japanese students answered yes. This kind of thought is stronger in Asia and South America than in Europe.
- ⑤Most students would like to make friends with each other. And they think English is important because English can be used even in non-English-speaking country.
- ⑥Travelling over the barriers is quite usual these days. Most students would like to visit many countries. Of course, me, too.
- ⑦Japanese people yearn English-speaking people, while other Asian people do not. Probably because some of Asian countries used to be colonies of the English-speaking countries.
- ⑧Only Japanese people desire western people and western culture. It might be a little strange phenomenon for other people. I would like to try to think about the reason.

資料25 全国偏差値の推移



資料26 『国際コース』の生徒の実用英語技能検定 各級合格者数

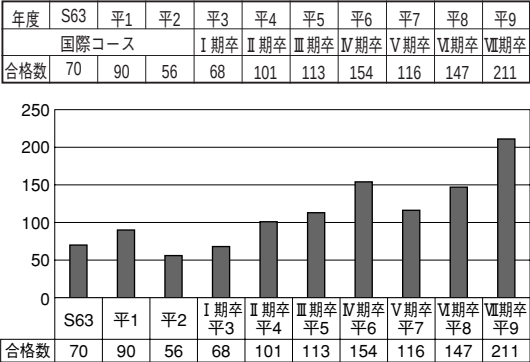
検定取得者の人数 (卒業時)	準2級	2級	準1級	1級
平成4年度 3年生 (45人中)	45人 (100%)	20人 (44.4%)		
平成7年度 3年生 (43人中)	43人 (100%)	27人 (62.8%)	2人 他1次のみ1人	1次のみ1人
平成10年度 3年生 (41人中) 現2年生	27人 (66%)	2人 (4.9%)		

資料27 『国際コース』Ⅴ期生 大学合格一覧(平成8年3月)

大 学	学 部	学 科	合格者数
山口大	経済	経済法	1
静岡県立大	国際関係	国際関係	1
常葉学園大	外国語	英米語	26
常葉学園大	外国語	スペイン語	4
常葉学園浜松大	国際経済	国際経済	9
慶應義塾大	文	英米文	1
上智大	比較文化	比較文化	1
青山学院大	経営	経営	1
東京女子大	現代文化	コミュニケーション	1
法政大	法	法	1
中央大	法	国際企業関係法	1
中央大	商	商業・貿易	1
神田外語大	外国語	英米語	2
関西学院大	文	心理	1
関西大	法	法	1
関西外語大	外国語	英米語	2
京都外語大	外国語	英米語	4
同志社女子大	学芸	英語英文	1
立命館大	文	史(西洋史)	1
立命館大	産業社会	産業社会	1
専修大	文	英米文	1
東洋英和女学院大	社会科学	社会科学	1
甲南大	文	社会	1
武蔵野女子大	文	英米文	1
亜細亜大	経営	経営	1
神奈川大	外国語	スペイン語	1
神奈川大	経営	国際経営	1
大東文化大	外国語	英語	1
京都産業大	外国語	英米語	2
京都産業大	法	法	1
桃山学院大	文	国際文化	2
帝京大	文	国際文化	1
大正大	文	国際文化	2
白鴎大	経営	経営	1
聖学院大	人文	欧米文化学	1
中京大	文	心理	1
中京大	文	英文	2
鶴見大	文	英米文	1
光華女子大	文	英米文	4
横浜商科大	商	貿易・観光	1
北陸大	外国語	英米語	4
岐阜女子大	文	英文	2
聖徳岐阜教育大	外国語	日本語	1
愛知淑徳大	現代社会	現代社会	1
奈良大	文	文化財	1
龍谷大	文	史(東洋史)	1
名古屋女子大	文	英語英文	1
京都橘女子大	文	歴史	1
京都橘女子大	文	英語英文	5
大阪学院大	国際	国際	1
大阪学院大	外国語	英語	5
大阪国際女子大	人間科学	コミュニケーション	2
帝塚山学院大	文	英文	1
帝塚山学院大	文	国際文化	2
神奈川県立外語短大		英語	1
静岡県立短大		文化教養	1
その他の短大			25
合 計	四 大		116
	短 大		27
	留 学		2

卒業生(43人)の大学入試合格一覧

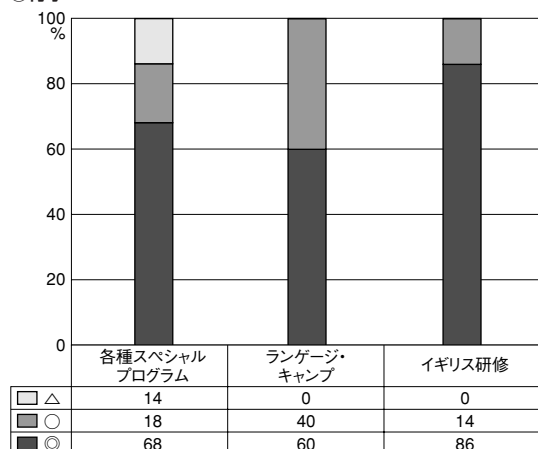
資料28 過去10年間の4年生大学合格者数の推移



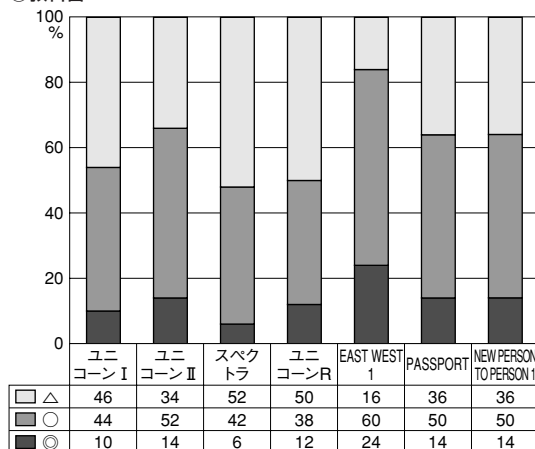
資料29 『国際コース』における3年間の取り組みについてのアンケート

△	今ひとつ面白味がなかった、もうひと工夫がほしい
○	ためになった、まあまああったところ
◎	とてもためになった、やってよかった

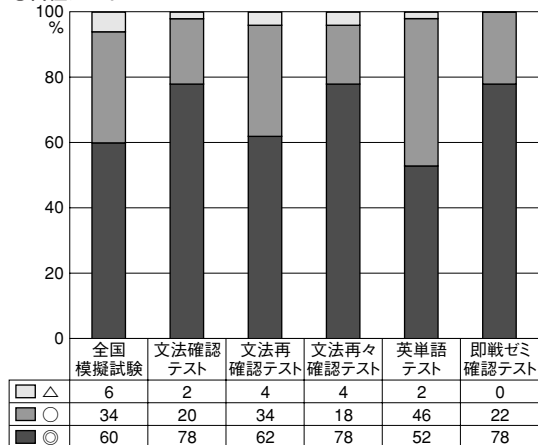
①行事



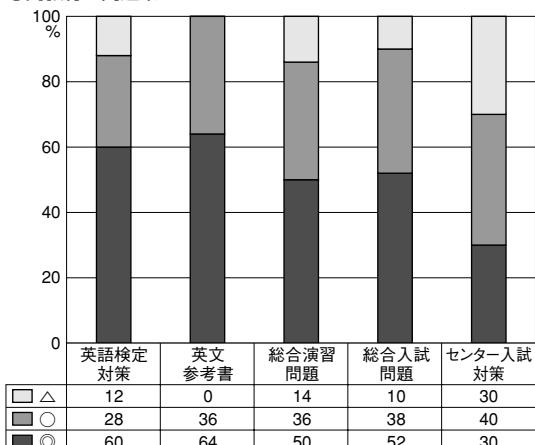
②教科書



③各種テスト



④副教材・問題集



⑤永倉流ひと工夫

