THE
SOCIETY FOR
TESTING
ENGLISH
PROFICIENCY,
INC.

STEP BULLETIN

Vol. 13 2001

第13回「英検」研究助成 報告

STEP BULLETIN

Vol. 13 2001

第13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

財団法人 日本英語検定協会

第 13 回「英検」研究助成 選考委員

（役職は委嘱当時，＊印は専門選考委員）

小串　雅則	文部省初等中等教育局教科書調査官
岡本　裕之	全国高等学校長協会会長
安齋　省一	全日本中学校長会会長
岡部　幸枝	全国英語教育研究団体連合会会長
＊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
大釜　茂璋	（財）日本英語検定協会専務理事
＊池田　　央	（財）日本英語検定協会教育測定センター顧問
＊大友　賢二	常磐大学教授・筑波大学名誉教授
＊小池　生夫	明海大学教授・慶應義塾大学名誉教授

はじめに

英語教育の研究論文をどう読むか

第13回 研究助成報告に寄せて

㈶日本英語検定協会　会長 羽鳥　博愛

この研究助成報告書を発行するのは今年で13回目になるのだが，最近ふとこの報告書はどのように読まれているのかが気になった。

送られて来たら，「こんなことをやっている人がいるのか」と題目くらいはちらりと見て，あとは必要なときに思い出して参考にするというのが普通であろうが,もう少し活用していただきたいので，この文を書いている。

題目を見たら，ついでに最後の方の結論を読んでもらいたい。そうすると自分の普段の授業に活かせるヒントが見つかるかもしれない。あるいは，文中の図表やグラフなどにサッと目を通して興味が起こったら，前から読むとよいであろう。始めから読むのが本格的な読み方であるが，概して筆者は張り切って書くから，前の方は堅苦しい。ややもすると，過去の文献の紹介などはとても読みにくい。

次に英語教育の論文で参考になるのは，その研究方法である。毎日学校で教えているだけでも，誠実に教えていれば，一応の職務は果たしていることになるが，自分の教え方が生徒に役に立っているのだろうか，もっとうまく教えるにはどうしたらよいかなどと考えると，その効用を確かめたくなる。そんなとき英語教育を研究したくなる。研究するとなると，その方法が問題になるがそのときこの報告書に載っている10数点の論文，あるいは過去の報告書のものを見てみると参考になるはずである。とくに講評は他には例のないもので大いに役に立つと思う。ご活用願えれば幸いである。

CONTENTS

● はじめに

英語教育の研究論文をどう読むか ―― *第13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

● 報告別講評　専門選考委員

池田 央／小池 生夫／大友 賢二／羽鳥 博愛／和田 稔 …… 6

A 研究部門　＊は奨励研究

Hesitation Phenomenaが高校生のリスニング理解に及ぼす影響

神奈川県立小田原城北工業高等学校　教 諭　柳川 浩三 …… 13

英検取得級と大学入試センター試験英語科目の点数との相関関係

北海道／北嶺高等学校　教 諭　山西 敏博 …… 26

英語文法性判断テスト　――メタ言語知識に頼らない文法能力の測定――

三重県立桑名西高等学校　教 諭　横田 秀樹 …… 43

コンピュータでのチャット能力と口頭コミュニケーション能力との相関関係

――チャット能力テストの開発を含めて――

群馬県／高崎市立倉賀野中学校　教 諭　網中 徳昭 …… 54

「コミュニケーション重視」の観点からみた英検3・4級作文力問題の妥当性

山梨大学　非常勤講師　杉田 由仁 …… 63

＊特別な教育的ニーズのある生徒の英語指導 ――学習障害と運動障害を中心に――［共同研究］

代表者：東京都／筑波大学附属桐が丘養護学校　教 諭　清水　聡 …… 73

B 実践部門

フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点

鳥取県立八頭高等学校　教 諭　安木 真一 …… 84

ALTと学習者の小グループ活動における発話量の伸長と学習スタイルの関係［共同研究］

代表者：広島県／広島大学附属福山中・高等学校　教 諭　千菊 基司 …… 94

Independent Learnersの育成を目指した指導と評価

――Workstation の導入とALTとの collaboration――［共同研究］

代表者：兵庫県立農業高等学校　教 諭　泉 恵美子 …… 103

年間を通して継続するリスニング指導 ──Easy Listening──
鳥取県／用瀬町立用瀬中学校　教 諭　竹川 由紀子 …… 114

自由読書を取り入れた中学生の多読指導
香川県／志度町立志度東中学校　教 諭　亀谷　圭 …… 122

表現能力と対話能力を育成する発信型の英語教育
──マルチメディアを利用して──［共同研究］
代表者：福井県／福井市立成和中学校　教 諭　小寺 清隆 …… 131

「自ら学ぶ子の育成」 ──英会話を取り入れた総合的学習活動──［共同研究］
代表者：神奈川県／相模原市立相模台小学校　校 長 ＜申請時＞　中島 善彦 …… 139

小学校におけるコミュニケーションを図ろうとする態度を育む英語活動［共同研究］
代表者：宮城県／塩竈市立浦戸第一小学校　教 諭　小野寺 由起 …… 149

「文字の読み指導」を取り入れた小学校の英語活動 ──小学高学年の実践授業──
京都府／京都市立永松記念教育センター　小学校英語担当　直山 木綿子 …… 156

C 調査部門

海外英語研修による個人的学習成果はクラス全体へいかに還元しうるか
大阪府／関西大学第一高等学校　教 諭　田坂 純子 …… 165

高校生の語彙習得ストラテジーに関する考察
北海道札幌稲西高等学校　教 諭　竹内 典彦 …… 175

TOEIC,英検,中学・高校で求められている英単語の段階別分類
東京都立青梅東高等学校　教 諭　長嶋 浩一 …… 184

英語教師の実践的思考様式の解明 ──オンライン・モニタリング・システムによる授業分析──
北海道／浜益村立浜益中学校　教 頭　田島 郁夫 …… 202

第1～14回「英検」研究助成入選テーマ …… 215

第13回「英検」研究助成は
右の日程で行われました。

◆募集期間……平成12年1月～3月31日
◆選考……4月26日～5月26日
◆採否通知……5月31日
◆助成金贈呈式……7月1日
◆研究期間……7月～平成13年4月30日

報　告　別　講　評

	A	B	C
評者（初出順） 池田　央	研究部門 報告Ⅰ	実践部門 報告Ⅰ	調査部門 報告Ⅰ
小池　生夫	研究部門 報告Ⅱ	実践部門 報告Ⅱ 実践部門 報告Ⅵ 実践部門 報告Ⅸ	
大友　賢二	研究部門 報告Ⅲ	実践部門 報告Ⅲ 実践部門 報告Ⅶ	調査部門 報告Ⅱ
羽鳥　博愛	研究部門 報告Ⅳ	実践部門 報告Ⅳ 実践部門 報告Ⅷ	調査部門 報告Ⅳ
和田　稔	研究部門 報告Ⅴ ＊研究部門 報告Ⅵ	実践部門 報告Ⅴ	調査部門 報告Ⅲ

＊は奨励研究

A．研究部門・報告Ⅰ

池田　央

Hesitation Phenomenaが高校生のリスニング理解に及ぼす影響

【報告者：柳川浩三】

日常会話の中で，著者のいうHesitation Phenomena（HP）が，重要な役割を持ち，コミュニケーションをよりrealisticで，生き生きとしたものにしていることは経験的にもよく理解できることです。教室場面での教科書的会話文や用意された会話文にもとづく練習場面での会話がいかにも空々しく聞こえ，非現実的に思えるのもそうしたHPの潤滑油的役割が介入していないからではないでしょうか。また，You know, とか I mean, といった相槌を間髪を容れず会話に自由にはさむことなどは，日本人のいちばん苦手とすることの一つと思われます。

しかしそうしたHPの存在は，初心者にとって聴解を助ける場合もあり，またかえって妨げる場合もあり，研究テーマとして興味深いものがあります。日本の高校生を対象にHPの存在が聴解に及ぼす影響を比較した本研究は，英語学習の指導上にも多くの示唆を与えるものとして，意義あるものといえるでしょう。

過去の先行研究のレビューから始まって，聴解素材の作成，実施，収集されたデータの分析と，論文完成に至るまでの手続きにはかなりの注意が払われ，慎重に進められていると思います。しかし，得られた結果は著者の予想仮説に反して，かなり明瞭な形でHPの存在が聴解を助けるというものでした。いままで，HPの存在が聴解にプラス効果をもたらすかそうでないかについて決着はついておらず，一般的結論を出すのはそう単純な問題ではないことを示していますが，ここでの結果は，生きた自然英語による教育を重視する人たちにとって勇気を与えるものとなるでしょう。これを契機にいろいろな発展が期待できる研究だと思います。

A．研究部門・報告Ⅱ

小池　生夫

英検取得級と大学入試センター試験英語科目の点数との相関関係

【報告者：山西敏博】

本研究は，英検取得級と大学入試センター試験英語科目の点数に相関があるか，という単純な設問ではない。現在の中・高一貫教育，私立中・高教育，公立中・高教育などにおける大学入試への準備には英検がどのように相関するかという，英語教育全体にかかわる核心をついた問題を扱う。それを統計的に資料分析を行い，しかもできるだけ客観的な分析を幅広く行っている。

はじめに日本の英語教育を論じ，先行研究をかなり分析し，それにもとづき4つの仮説を推理してその仮説が真か否かを検討する。すなわち，①公立中・高校と私立中・高一貫校との週単位の英語授業数に大きな差がある，②この差は英検，大学入試センター試験の点差と関連している，③中・高一貫校での日々の英語授業は英検やセンター試験内容と密接な関係がある，④一定の高い英検級

を取得した生徒は同様にセンター試験英語科目でも高得点をとることができる。この仮説はすべて証明されたばかりでなく，早期に英語能力を高めたほうがより高い成績を得ることなど，いくつもの知的におもしろく大いに参考になることが分かった。また，この結果は英検の信頼性が高いことを明らかにすると同時に，英検が入試センター試験受験の準備として利用する価値があることを客観的に示唆した。ただし，氏ご自身も認めるように，拠って立つ資料数は必ずしも多くはない。

とはいえ，全体的に優れた研究であることは間違いなく，山西先生が相当の熱意をもってこの研究に当たられ成果を上げられたことに心から感謝したい。

A．研究部門・報告Ⅲ

大友　賢二

英語文法性判断テスト
── メタ言語知識に頼らない文法能力の測定 ──

【報告者：横田秀樹】

この研究の目的は実験仮説にもあるように，「文法的な文を正しく許容する能力」と「非文法的な文を正しく排除する能力」の間には差があるのかということの究明である。もしも，この間に差があるのであれば，従来のテストに，非文法的な文を排除できる能力を加えることによって，文法能力のより妥当な測定ができるであろうとするものである。つまり，従来の文法テストが測ることができなかった「文法能力」を，非文法判断テストで測定することが可能であることを実証しようとするものである。

調査の性質上それは必要ではあるが，実験のための被験者には日米の母語話者を用いていることは重要であり，かつ，適切なデータ処理手続きであった。さらに，カイ2乗検定を確実に行っていることも適切であろう。その結果は，予測どおり，文を正しく排除している正答率は，英語の習熟度に比例して上がっていることが観察された。これに対して，文を正しく許容した人数に関しては，グループ間の偏りに有意差はないという結論を求めた手順は適切である。

この2つの能力測定で，確かに興味のある結果は発見できたようであるが，この2つのテスト得点の構造に関するさらなる考察が望ましい。つまり，非文法的な文を排除するテスト項目の型はどのようなものが最も適切かという点である。さらには，この2つの種類のテストそれぞれの質である，信頼性係数や妥当性係数が欲しいということである。信頼性係数の低いテストであれば，それを一般化して結論を導くことは難しいからである。

A．研究部門・報告Ⅳ

羽鳥　博愛

コンピュータでのチャット能力と口頭コミュニケーション能力との相関関係
── チャット能力テストの開発を含めて ──

【報告者：網中徳昭】

チャット（chat）というのは本来は「おしゃべり」ということで当然口頭で行われるものだが，コンピュータでチャットというのは一種の特殊用語で，コンピュータの画面で文字でやり取りをすることである。したがって，この研究は文字で書く能力と実際に口で話す能力との関係を調べたものである。こう言うと，この研究はよい点に目をつけたということがはっきりするであろう。

論文の書き方は本格的な手順を踏んでいて，先行研究のまとめ→この研究の目的→仮説を立てる→機器や被験者の説明→生徒指導の日程→テスト→結果と考察→今後の課題となっているが，あまり堅苦しい書き方でないのがよい。なかでも生徒指導の仕方をくわしく書いてくれたのは参考になる。テストについては英検の二次試験評価基準に準じて行ったとあるが，「コンピュータ上でのチャットをモニターして加点方式」との評価についてはもう少しくわしく書いてもらいたかった。結果の統計的処理，仮説に基づいての考察は申し分ない。

「まとめ」に述べられている「チャットコミュニケーション能力は口頭コミュニケーション能力と相関関係がある」というこの研究で得られた結果は貴重である。また「今後の課題」の中に述べられている「コミュニケーション能力の測定の研究はまだこれからの分野」だとの指摘は的を射ている。

全体として模範的な研究報告だと言える。

A．研究部門・報告Ⅴ

和田　稔

「コミュニケーション重視」の観点からみた英検3・4級作文力問題の妥当性

【報告者：杉田由仁】

本研究は英検3級・4級の「英作文問題」が「書く能力」を評価しているかどうか，を検証することを目指したものである。この場合，「英作文問題」は「日本語の文により意味内容を示された英単語の整序問題」である。つまり，いわゆる「整序問題」が「書く力」を本当に評価しているかどうか，を検証する研究である。このような研究は英検の3・4

級の作文力問題の妥当性にかかわるだけでなく，日本の英語教育で広く採用されている英語の作文力問題の妥当性にかかわる汎用性を持っている。

まず，本研究は研究の構想の有効性を指摘したい。「整序問題」の妥当性を検証するために，“Word re-ordering test”（日本語の文による意味内容の指示がない整序問題）と「課題作文」（手紙の返事）の評価結果の相関を検証している。相関の検証という基本的な検証方法を採用しているので，同じような問題意識をもつ英語教師は再検証が比較的簡単にできるであろう。本研究では「整序問題」の妥当性が実証される結果になっているが，この結論は先行文献などの言うところを必ずしも納得させないと考える英語教師がいると思われる。このような研究を積み重ねて問題を掘り下げるとよい。本研究はそのための良い指針である。

第2に，研究の進め方が緻密である。研究で使われる概念や用語を的確に明確化していく手続きは，大いに参考になるところである。

A．研究部門・報告Ⅵ

和田　稔

特別な教育的ニーズのある生徒の英語指導
── 学習障害と運動障害を中心に ──

【報告者：清水　聡】

本研究は「学習障害のある生徒」と「運動障害のある生徒」の英語指導の事例研究である。このような研究は数多く行われているとは言い難く，また，その成果は一般の英語教師の目に触れにくい。しかし，このような研究は「障害のある生徒」に対する英語指導に示唆を与えるだけでなく，研究者の清水氏も言うように，通常学級の英語指導に貴重な情報を提供するはずである。このような認識に立って，英検の研究助成では「学習に障害のある生徒」の研究を近年積極的に奨励している。同じ領域の研究は前回（12回）で1点，次回（14回）で1点行われている。このような研究の蓄積から日本の英語教育研究がさらに深化することが期待される。

本研究が示唆する重要な点は，研究のステップが明瞭なことである。「対象生徒のプロフィール」「保護者のニーズ」「指導プログラムの作成」「指導」と進む研究の枠組みに沿って他の教師が研究を行い，共通の観点から研究課題を比較検討できる。本研究に内在する様々な難しさを考慮すると，このような要望は言いにくいが，「研究の成果（結果）」について具体的な情報が欲しかった。

B．実践部門・報告Ⅰ

池田　央

フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点

【報告者：安木真一】

英語の文章理解増強で，音読するのは効果的な方法か，黙読するほうがより効果的な方法かは，過去の文献からもわかるように，単純に結論づけられる問題ではありませんが，ここではさまざまな訓練方法を組み込みながら，全文訳による従来型授業法との比較研究がなされ，興味深いデータが提供されています。

音読の方法も多種にわたり(13種がリストされています)，概要学習，個別学習，発展学習を含め，長期にわたる練習が続けられています。その結果，統制群との比較テストの得点も読解力，内容把握で高い平均差が見られ，その傾向は回を重ねるにつれて顕著になっています。それはこの授業方式を続けた効果が次第に明らかになってきたあかしと見ることができるでしょう。一方，作文能力と文法，語法については，有意な差が見られなかったわけですが，これもフレーズ音読の効果がねらいとすることと矛盾するものではなく，むしろ音読がねらう目的と整合性を持った結果が得られたと解釈できるように思います。

ただ，ここで試みられているさまざまな音読方法や発表方法のどれが効果的に働いたのかは，この報告からははっきりしません。むしろさまざまな方法を組み合わせて，長時間実践を続けてこられたことが，最終的に効果に結びついたものと考えられるでしょう。その意味で，長い間続けられた教師の努力が大きかったものと思われます。

生徒のアンケート調査に見られる上位群と下位群の違いは，統計的に有意なほどはっきりはしないと思いますが，フレーズ音読はどちらかといえば上位群に効果的で，下位群にはそれ以前の問題として効果が現れにくいという筆者の解釈も納得のいくものと思います。

B．実践部門・報告Ⅱ

小池　生夫

ALTと学習者の小グループ活動における発話量の伸長と学習スタイルの関係

【報告者：千菊基司】

ALTと高校生の対話で40人の Team Teaching を行ううえで，効果的なオーラルコミュニケーションBの授業方法を模索するために行った教育実践を紹介したものである。ALTに触れさせるために40人を9人以内のグルー

プに分け，ALTを中心に10分程度さまざまなトピックによってグループディスカッションを行う。「学習スタイル」は生徒個人の特性をもとにして Visual type，Auditory type，Haptic typeの3種類に分類し，各タイプの内容と，発話を促す刺激のさまざまな関係を細かく分析したものである。この研究に対して千菊先生の長期にわたる生徒の観察に敬意を表したい。また，このような綿密な研究が，教室内におけるグループディスカッションのあり方を実証的に研究するきっかけとなることを読者諸氏にも期待したい。

最後に一言。この「学習スタイル」から見た因子分析は間違ってはいないが，要因は，個人の学力，性格，動機づけ，テーマの適性，目的の明確さ，さらにそのタスクの内容にも関係するし，また，指摘があった教師のタイプ，学力，指導力，テーマとの適性にも影響するであろう。したがってより細かい分析が必要であり，それはかなり根気のいる仕事になると思われる。

B．実践部門・報告Ⅲ

大友　賢二

Independent Learnersの育成を目指した指導と評価
—— Workstationの導入とALTとのcollaboration ——

【報告者：泉　恵美子】

外国語学習では，その教授の質の善し悪しにもまして，学習者自身の内的動機づけがはるかに重要な要因となっていることはよく知られている。この実践研究の目的は，外国語教育のなかで自分の学習に責任を持たせ，自分の学習方法，スタイルを発見させることの意味を究明しようとしている。学習者を中心とした課題に取り組ませ，効率的な自立した学習者に成長させようとするにはどうするかという課題に取り組んだものである。

この実践研究の長所は，目的達成のために，1）自己学習活動（workstations）と 2）プロジェクト学習を行ったことである。自己学習活動では，自己の責任で課題をやり，学習の仕方を学び，英語の基礎力をつけることを行っている。プロジェクト学習ではさまざまな手段で，総合的な英語力向上と，自ら課題を見つけ学ぶ学習者を育てているが，そのためのかなりの努力と工夫が見られる。

この実践の成果証明は，アンケートによるものとリスニングテストの結果によるものがある。そして成長の度合いは t 検定をもとに示されている。しかし，この成長の度合いを測定したテスト自体の検討をさらに薦めたい。つまり，用いたテストはパラレルであるという前提での実施であるが，これはパラレルと判断した受験者集団とは異なる集団に対して行ったテスト結果による判断である。その点を再考しなければならない。この解決策は，項目応答理論を用いた分析で見いだすことができるであろう。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

年間を通して継続するリスニング指導
—— Easy Listening ——

【報告者：竹川由紀子】

この報告書は，簡単な英文を毎時間聞かせそれを1年間続けたという実践について述べている。

何でもないことのようであるが，市販の教材を使ったのではなく，自分で聞かせる英文を用意したのがこの実践の特徴である。その英文は1学期中は先生が行ったのだが，2学期からは生徒に作らせたというのがよい。生徒の興味をそらせないでこれだけ長くリスニングを続けられたのは，この生徒に作らせたことと，評価表を2回も改訂して，生徒の反応をつねにとらえようと努力したことによると言ってもいいであろう。

ただ，練習の成果は資料3として示されているが，結果は図示されただけで言葉でまとめられていないのは物たりない。

もうひとつはっきりしないのは，リスニングの実際のやり方である。5問を1回ずつ聞かせるというのは分かるが，「再度聞きたい問題については4問まで英語で質問できる」というのはどんな英語で，だれが聞いても（同一人でも，ちがう人が1問ずつ聞いて合計4問までも）いいのかはっきりしない。「自分の番が来なくて残念」というのは1人が1問ずつ出題するのだろうか。

実践報告というのは，あとでほかの人にも実行できるように書くことが望ましいので，実際の手順についてはもう少し具体的に書いてもらいたかった。でも大体のことは分かるし，ほかの人にもやる気を起こさせるような報告であると思う。

B．実践部門・報告Ⅴ

和田　稔

自由読書を取り入れた中学生の多読指導

【報告者：亀谷　圭】

本研究は，中学生の「多読指導」の実践研究である。研究の構想・進め方が，実践研究としてバランスがとれ

ているのがよい。あまり専門的にならず，しかし，研究として押さえるべき点を見逃していない。

言語（英語）の習得にはインプットが重要であることは経験的にも理論的にもだれもが認めるところである（研究者の亀谷氏も指摘するように，KrashenのInputのHypothesisには批判はあるが）。とくに，2002年度から中学校の英語学習では授業時数の減少が懸念される状況では，インプットの絶対的不足が大きな課題である。このような課題に対応するには，中学生の自由意思を大切にした「多読指導」，つまり「ナローリーディング」を取り上げた着眼はすばらしい。

次のこの研究の参考になる点は「読後のまとめ」，つまり，成果（評価）を質的と量的に多様な角度から行っていることである。「読解力の向上」の検証では，「平均点に大きな進歩が見られなかった」ことが報告されている。この点は今後さらに実践を深めて解明に努めてもらいたいと思う（ただし，「下位層の学習者，とくに成績が伸び悩んでいる学習者にとって有効である」との成果はとてもよい）。

さらに，この研究には他の教師が同様のことを実践したいと考えたときに，使える情報がたくさんあることもよい（たとえば，教材の入手に関する情報）。

B．実践部門・報告Ⅵ

小池　生夫

表現能力と対話能力を育成する発信型の英語教育
―― マルチメディアを利用して ――

【報告者：小寺清隆】

英語教育が日本の情報を世界に発信し，外国人と交信するという目的を現実に中学生に直接体験させることは，生徒の表現能力や対話能力を必然的に養うことになる。このことを小寺先生たちは証明してみせた。この実践記録を拝見すると，それがよく分かる。同時に，e-mailなどを使って実際に交信することに時代の通信技術の進歩を感じる。小寺先生は，目的を明確にし，期待される効果を予想し，構想や方法を研究してALTと共同してカナダの私立中学校と文通を3回行ってきた。その結果を生徒の英語表現として例示しているが，このような活動が生徒の自分で思うことを表現しようという意欲を強めていることは間違いない。この活動を今後とも発展させてほしいと願うものである。また，他の中学・高校でも取り上げることが望ましい。

気がついた点を若干述べておく。資料にある生徒のアンケートによる調査結果の紹介と考察は，本文の中に入れて紹介したほうがよい。これは，手紙の交換の効果がどの程度あったかを証明するための一助として有効である。ある目的をもって始める教育実践や行為は，必ずその効果を事前に予想するものである。そして，その実験の過程を示し，その後で結果の測定をする。このような過程は，厳密に設定できない場合でも，これに近づけるような工夫が重要である。その意味で，アンケートの結果をおもてに出して，その効果があったことを示すほうがよい。

B．実践部門・報告Ⅶ

大友　賢二

「自ら学ぶ子の育成」
―― 英会話を取り入れた総合的学習活動 ――

【報告者：中島善彦】

この小学校では，新指導要領の完全実施に向けて3年生以上は週3時間，障害児学級と低学年は生活単元や生活科と関連させながら週1単位時間，総合的な学習の時間を実施している。そのなかで英会話を各学年週1回行っているが，その実践報告である。ここでは，その具体的な取り組みを，単元の作成，JTL（Japanese Teacher of Language），ALT（Assistant Language Teacher），HT（Homeroom Teacher）の役割，研究の成果などの視点からとらえている。

各学年の実施内容が1年生から6年生まで示されているのは，これからの実施にはきわめて参考になる。たとえば，4年生のテーマは「水」である。単元名：水は命，水の不思議，私と水，などが，英会話を通したコミニュケーションをはかろうとする態度の養成にどのように結びついているのかが基本英文とともに示されている。また国際交流教育の活躍にも触れていて，貴重である。

小学校での総合学習の指導項目を設定することは，きわめて困難である。とくに，英語の場合はそうである。教科学習では，文法・構造シラバス，場面シラバス，話題シラバス，概念・機能シラバスなどの多くの視点があるが，ここでは，「話題シラバス」の方向で課題解決に向かっているのは妥当と考える。実際の授業がこのようなテーマでどのように進められているかということ，その結果，生徒がどのように変化したかを示す具体的資料が準備できれば，さらに興味は高まるだろう。

B．実践部門・報告Ⅷ

羽鳥　博愛

小学校におけるコミュニケーションを図ろうとする態度を育む英語活動

【報告者：小野寺由起】

この報告書の前半は正直なところ実践報告というよりは指導要領を読んでいるような気がした。立派なものを書こうと張り切りすぎて理念のようなことをまずまとめたせいであろう。「自分たちはいつからいつまで，どこでどういうことをした」という調子で書き出したら，もっと親しみをもって読んでもらえるのではないかと思う。

しかし，**8. 1. 3** の「指導に関する基本的な考え」あたりから，いかにも実践で苦労した結果が出ている。「授業例」は具体的で大変参考になるが，それぞれの作業にどのくらい時間をかけるのかを示してくれるとさらに参考になると思う。報告書に書かれている英語にはいくつか間違いがあった。今後研究会などで発表する場合，英語については十二分に注意が必要である。

8. 2の「語彙の習得」のところで，単語の種類と習得率の関係，外来語としての習得との関係，文字の取り入れについての調査結果を数字で示しているが，これは貴重なデータである。こういう項目に目をつけたというのも，実際に苦労して問題点を知っていなくてはできないことであろう。

研究の成果のところに書かれていることはいずれも，今後小学校での英語指導に当たる人たちに有益なヒントになると思う。

B．実践部門・報告Ⅸ

小池　生夫

「文字の読み指導」を取り入れた小学校の英語活動

―― 小学高学年の実践授業 ――

【報告者：直山木綿子】

小学校5，6年生に英語を教える場合，音声指導ばかりでなく文字指導を取り入れたほうが児童の英語学習に効果的である。直山先生はこれを実践によって証明しようとしている。文部科学省が出した「小学校英語指導の手引き」によると，来年度から小学校で1，2年生の「生活の時間」終了後，3年生から「総合的な学習の時間」が週2時間行われる。そのなかで基礎的な英語，やさしい会話，つまり「聞く・話す」練習を楽しみながら学ぶことができるようになった。しかしこの英語指導は，読む・書く練習は一切やらないということになっている。本研究はそれに対して真っ向から反論し，5，6年の高学年では文字指導が有効であると主張している。

私はこれに賛成である。文字指導はいろいろな方法があるが，文字と画（実物）と意味を結びつけることができるかどうかが問題のところである。それは，1～4年生でも可能で，児童は画に描かれたcap，hatなどの下に文字が出されている教材を見て,文字の形から画や実物を認識する。5，6年生になると，綴り字一つ一つに関心が出てきて，文字の発音を意識する。Phonixなどは昔からその指導法としてアメリカで行われ，日本に輸入されたものであり，文字指導の一部である。直山先生の指導は具体的に例示されているのを見ると，効果をあげているように思われるが，評者としてはその指導を一層進めて，開発されることを期待する。そしてそれが新しい問題提起となることが望ましい。それにはもう一つ，指導例についてアンケートやテストなどの効果測定を行い，結果を蓄えることを奨めたい。

C．調査部門・報告Ⅰ

池田　央

海外英語研修による個人的学習成果はクラス全体へいかに還元しうるか

【報告者：田坂純子】

海外校と提携し，短期間ではありますが，高校生に海外研修の経験を積ませる試みが方々の学校で普及しつつあります。そのことは，国際化と異文化交流が求められる今，大変好ましいことです。しかし，実際問題として，費用もかかることですし，その機会を得る高校生の数もまだ限られているでしょう。すべての高校生にその経験を積ませることは現状ではまだ難しいことです。

そこで，実際に海外研修を受ける機会を得た生徒の経験を，機会を得られなかった他の高校生にも，何らかの形で分かち与え，研修で得た生徒たちの貴重な体験を他の生徒たちにも共有してもらおうと始められたこの試みは，教育的見地からしても好ましいことです。

これはそのための報告書ですが，研修予定者の事前準備の様子と研修後のアンケート調査の結果がまとめられていて，その間の変化の様子が読み取れる大変興味深いものです。また，研修参加者と不参加者の意識の差の比較も興味深く，それをどう指導に生かしていくか，これからの学校の取り組みが期待されます。こうした研修成果は，報告者も述べているように，1回限りの調査では，なかなか目に見えてこないかも知れませんが，数を重ねることで，尋ねるべき質問内容も工夫改良され，抑えるべきポイントが何であるか，だんだん見えてくるものと思われます。いずれにし

ても新しい企画を行うからには，実行成果についての記録を，何らかの形で残していくことは大事なことで，これはその第一歩になるものと思われます。ただこの調査結果を見て，著者自身がどう思われるかのお考えが，もうすこし欲しかったような気はします。

C．調査部門・報告Ⅱ

大友　賢二

高校生の語彙習得ストラテジーに関する考察

【報告者：竹内典彦】

報告者は，高校生450人に対して彼らの英語学習に関する調査を行った。その内容は，英語学習の目的，学習スタイル，語彙習得のストラテジー，意味情報などに関するものである。従来の多くの研究では，英語の学力と語彙習得ストラテジーの関係が議論の的であることが多かった。しかし，今回は，「動機づけの強さ」や「英語学習の目標」など，より多角的な検討が行われた点は，注目すべきところである。

この調査の特徴は，被験者が450人で，規模として十分であるということ。さらに，調査の視点がさまざまで広範囲にわたっているということである。最も大きな特徴は，仮説の検証であろう。上位群と下位群の分け方では27%，中位群は46%という上中下の分類の比率などは，適切である。また，実験研究についての帰無仮説検証手続きも明確である。

この調査に関するリサーチクエスチョン4では，「語彙力に応じて，高く評価する意味情報と低く評価する意味情報に違いがあるか」とした場合の語彙力，意味情報の概念規定を明確にすること，また，数個の語彙から求められた結論は一般化できるかということの検討を深めることで，さらによい論文となるであろう。結論として述べている「学習者のストラテジーを画一化せず…」は，学習や指導の方法と学習者の適性の間には統計的交互作用が見られるという，まさに，ATE（Aptitude Treatment Interaction: 適性処遇交互作用）が働く方向と考えられる。

C．調査部門・報告Ⅲ

和田　稔

TOEIC，英検，中学・高校で求められている英単語の段階別分類

【報告者：長嶋浩一】

本研究は，中学生と高校生が習得すべき語彙の特定とその段階（時期）を調査することである。その目的のために，中学校学習指導要領，中学校の教科書，高校の教科書，TOEIC，英検を対象に分析している。研究の前提になっている考え（＝仮設）は，語彙は初出する段階に習得することが大切であり，そのために初出の段階を特定することが重要である，というものである。

語彙の特定・選定と指導・習得の問題は多様な要素を考慮して進められる必要があるので,むずかしい課題である。本研究では，日本の英語学習者に身近な題材を対象に分析検討したところに特徴がある。ただ，段階の設定，題材の選択などに検討すべき点がないともいえないので，さらに研究を進めて，日本人英語学習者の視点からみた語彙コーパスの構築を目指してもらいたいと考える。

いずれしても，このような膨大な資料を整理した研究は，この分野の研究に貴重な視点と情報を提供してくれる。

C．調査部門・報告Ⅳ

羽鳥　博愛

英語教師の実践的思考様式の解明

―― オンライン・モニタリング・システムによる授業分析 ――

【報告者：田島郁夫】

この報告書は，授業のビデオを見て，その授業中の教師の行動と生徒の行動についての感想を，熟練教師と初任教師各8名に述べてもらい，そのちがいを数量的と質的の両面から調べたものである。それぞれの教師の感想はビデオを見ながらテープに吹き込んでもらったものと，ビデオを見終わってから記述してもらったものとの2とおりの方法で集めている。

数的な検討は熟練教師と初任教師の感想（口頭と書いたもの）を，命題（あらかじめ用意したカテゴリー）の数と文節数で調べている。質的な検討は，述べられている感想をまず教師に関することと，生徒に関することに分け，それを事実，印象，推論に分類し，推論についてはさらに意図，代案，見通しに細分化して調査している。また，感想とは別に各教師に自分が向上したいと思っている力量を，用意した6項目に順序づけしてもらって調べている。

評者がこのようにこの研究内容を解説したのは，報告者はかなり努力して分かりやすいように書いてはいるが，それでも初めて読む人には分かりにくいからである。この研究は教育学の分野で提案されたもので，方法に独創性はないが，この方法を英語教育に使ってみたら，熟練教師と初任教師とではちがいがあるということを歴然と示してくれた点に意味がある。今後さらに英語教育的に修正し，簡易化して使ってみたら，得るところがあるように思う。

*Hesitation Phenomena*が高校生のリスニング理解に及ぼす影響

神奈川県立小田原城北工業高等学校　教諭　柳川 浩三

1　はじめに

一般に，日本人学習者は自然な話し言葉に対する英語のリスニングが不得手である，と度々指摘されてきた。にもかかわらず，現在，中学や高校で使用されている既製の検定教科書は，未だに，自然な話し言葉特有の Hesitation Phenomena（以下HP）をほとんど含まない，書き下ろされた（scripted）なもので構成されているのもが多い（太田 1998）。このことは，自然な話し言葉に対するリスニング指導が，日本の英語教育の中で軽視されていることの現れであるとも言っていい（竹蓋 1984, 小池他 1993）。

さらに，HPが我々の日頃の言語活動に果たす役割は，話し手のみならず聞き手にとってもきわめて大きい（Ur 1984他）にもかかわらず，HPとリスニング理解との関係は今まで十分に研究されてきたとは言えない。なかんずく，HPと日本人高校生のリスニング理解との関係は，ほとんど研究されてこなかった。

そこで，本研究では，自然な話し言葉によくみられるHPが，EFL（English as a Foreign Language）学習者として英語を学んでいる日本人高校生のリスニング理解に，いかなる影響を及ぼすかを調べることを目的とする。具体的には，テクストにHPが含まれる場合と，含まれない場合とで，日本人高校生のリスニング理解が影響を受けるかどうかを検証する。

本研究で言う Hesitation Phenomena とは，Maclay and Osgood（1959）の分類による繰り返し（repeats），言い誤り（false starts），有音ポーズ（filled pauses）に加えて，先行研究（Blau 1991, Flowerdew and Tauroza 1995）との対比のため，you know，I mean，well なども含める(注1)。

期待される成果として，本研究は，HPが日本人高校生のリスニングに与える影響を調べることを通じて，新しいリスニング教材および新しいリスニングテストの開発の方向性を示す上で重要な示唆を与えうるものと考える。つまり，実践的コミュニケーション能力の育成が声高に叫ばれている昨今（文部省学習指導要領 1999），それらは，自然な話し言葉に対するリスニング力の養成に力点を置いたものになることが期待される。教科書付属のテープのような淀みのない英語ならば聞いて理解できても，日常会話のような淀みの多い英語だと理解が落ちたり，理解できないとしたら，それは指導要領の目指す“実践的コミュニケーション”能力の育成に適うものとは言い難いと考えるからである。よって，本研究の持つ意義は極めて大きいと考える。

2　先行研究

2. 1　Hesitation Phenomena（HP）とは

2. 1. 1　Hesitation Phenomenaの定義

Maclay and Osgood（1959）は，hesitations を繰り返し（repeats），言い誤り（false starts），有音ポーズ（filled pauses），無音ポーズ（unfilled pauses）の4つに分類している。このうち，本研究では，unfilled pause を除いた3つのHPをHPと定義する。unfilled pause を除外する理由は2つある。第1に unfilled pause を除外するにあたってどの程度それを切り詰めるべきか一定のルールがないこと。第2に，それを切り詰めることで，ポーズの長さという別の要因が介入してくることの2点である。以下に Maclay and Osgood（1959:24）に基づいて，HPの具体例を示す。

1. Repeats: All repetitions, of any length, that are judged to be non-significant semantically.

（例）I⊥saw a very very big boy.

下線部の I が repeat。ただし，very は意味を強調しているので該当しない。

2. False Starts: All incomplete or self-interrupted utterances.

（例）I saw a very big // a very small boy.

3. Filled Pauses: All occurrences of the English hesitation devices［ɛ, æ, ɾ, ə, m］

本研究では上記3つのHPの他に，先行研究（Blau 1991, Flowerdew and Tauroza 1995）との対比をするため，you know, I mean, well なども，HPに含める。

2. 1. 2　話し言葉と書き言葉の分水嶺としての Hesitation Phenomena

HPは発話の重要な一構成要素である。Richards（1983）や Oxford（1993）によれば，自然な話し言葉に要する発話時間の30%～50%は，HPに要する時間である。同様に Duez（1982）は，自然な話し言葉での filled pause の多さを指摘している。

つまり，HPは話し言葉のみに特有の現象であり，話し言葉と書き言葉とを区別する1つの重要な要素なのである（Brown and Yule 1983, Halliday 1989）。Rost（1990）は，書き言葉がproduct であるのに対し，話し言葉は process であるとし，聞き手が意味の理解にたどり着くためには，HPに象徴される話し手の on-line processing を意識しなければならないとしている。

2. 1. 3　聞き手にとってのHesitation Phenomena

HPがリスニング理解に効果的か否かについては，HPは聴解に効果的だとする説（Underwood 1989他）と，HPは聞き手の聴解にマイナスであるという説の2つがある（Olynak, d'Anglejan and Sankoff 1990他）。

HPが聴解にプラスに働くとする根拠の1つに，HPが聞き手の音声信号の解読（decoding）に時間的余裕を与えることが挙げられる（Maclay and Osgood 1959, Ur 1984, Chaudron and Richards 1986, Underwood 1989, Flowerdew and Tauroza 1995）。したがって，HPは聞き手にとっては欠かせない要素であると主張している（Ur 1984, Underwood 1989）。HPが聴解にプラスに働くとするもう1つの根拠に，インタラクションを促進する効果（interactional effects）が挙げられる。話者が，you know などを効果的に挿入することで，聞き手は積極的かつ能動的に発話に関わることが可能となる（Olynak, d' Anglejan and Sankoff 1990: 140）。

一方，HPは聴解にマイナスであるとする説では，HPは音声信号の解読（decoding）に余計な負担をかけるとしている。たとえば，false starts は，decoding を一時的にでも中断させ，聞き手に decoding の再調整（readjustments）を強いる。一方，［ə］のような filled pause は，話者が話しの流れを中断することで，聞き手は忍耐（patience）を強いられることになる（Clemmer, O'Connell, and Loui 1979, Olynak, d'Anglejan and Sankoff 1990）。第2に，語彙力の比較的乏しいEFL学習者は，filled pause と単語（の一部）の区別ができないのではないかと懸念されることが挙げられる。特に，［ɛ, æ, ɾ, ə, m］などのfilled pause がそうした問題を生じさせやすい（Nakić 1981）。Matsusaka（1995）は，ある音のつながりが，時に様々な解釈が可能な場合があるので，しばしばこれがEFL学習者には障害となる場合があるとしている。

2. 2　わかりやすいインプットとは

理解可能なインプット（comprehensible input）が，第二言語習得には欠かせない（Krashen 1982, Long 1985）。そこで，どのようなインプットが学習者にとって理解可能なのか今まで多くの研究がなされてきた。インプットの修正（modifications of input）やテクストタイプ（text type）の研究も，そうした研究の中の2つである。

2. 2. 1　インプットの修正（Modifications of Input）

インプットの修正とは，文法的または語彙的にやさしい表現で言い換えること，より詳しく説明すること（elaboration），繰り返すこと（repetition），余剰性を含むこと（redundancy）である。Chaudron（1983a）は，単純な名詞の繰り返しが，初中級の学習者の聴解を助けることを示した。Chaudron and Richards（1986）は，to begin with や，this is why などの macro-markers(注2)が，聞き手のレベルを問わず聴解を助けることを示した。また，Cervantes and Gainer（1992）は，文法的にやさしく言い換えることが，聞き手のレベルを問わず聴解を助けることを示した。

一方，インプットの修正が聴解を助けないという報

告もある。Chaudron（1983b）と Anderson and Lynch（1988）は，習熟度の低い聞き手にとっては，余剰性に富んだ言い換えは聴解に負担になると報告している。同様に，Chiang and Dunkel（1992）も，初中級の学習者には，余剰性（redundancy）が効果的に働かないことを示している。Chaudron and Richards（1986）は，well，you know，you see などの micro-markers（注3）が，被験者の聴解に貢献しなかったとしている。

インプットの修正が，言語的知識が乏しい聞き手の聴解を助けない原因の1つとしては，余剰性が余剰性として受け取られるのではなく，新たに処理されなければならない全く別の情報として聞き手に認識されてしまうことがある（Lynch 1988，Chiang and Dunkel 1992，Derwing 1996）。

Micro-marker が聴解に与える影響については，Flowerdew and Tauroza（1995）が Chaudron and Richards（1986）とは別の見方を示している。彼らは micro-marker を含む講義と，そこから機械的に micro-marker を取り除いた講義とを被験者に聞かせて，その理解度の違いを調べた。その結果，micro-marker を含んだテクストを聞いた被験者の方が聴解テストの結果が有意に高かった。その要因の1つとして，彼らは micro-maker が decoding に費やせる多くの時間を聞き手に提供したことを指摘している。

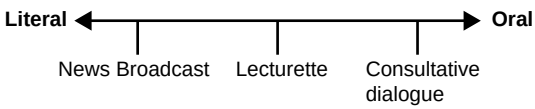
この実験結果から，HPが聴解にプラスの働きをするものと短絡視できないのは，micro-marker が，本研究で言うHPよりも，広汎なものを含んでいること（たとえば，right，then，all right，becauseなど），被験者のレベルが本実験に比べて著しく高いことの2点による。

2. 2. 2　テクストタイプ

聴解に影響を与えるもう1つのインプットのタイプに，テクストタイプがある。前に指摘したように，HPが自然な話し言葉の一大特徴であり，それが話し言葉と書き言葉の分水嶺であることを踏まえれば，話し言葉（oral）と書き言葉（literal）のどちらが聞き手にとって理解しやすいかを調べることは，HPが聞き手に与える影響を検証することにもなることは言うまでもない。

Shohamy and Inbar（1991）は，（1）余剰性のほとんどないニュース原稿タイプの講義，（2）メモに基づいて行われた講義，そして（3）聞き手とやり取りのある対話形式の講義の3つの種類のテクストタイプ（バージョン）を用意し，その理解度の違いを調べた。

図 1　Shohamy and Inbar（1991）



彼らはトピックを2つ用意し，それぞれのトピックにつき，上述した3つのテクストタイプ，計6つの英文を被験者に聞かせた。3つのバージョンは，それぞれのバージョンの違いを除けば，なんら異なる点はなかった。結果は，成績が良かった順に，（3）→（2）→（1）だった。結果，「聞き手は，重要な情報が流れてこない時にはその時間を利用して，今まで聞いた内容を内在化し確認することができる」（p.34）とし，「余剰性，ポーズ，繰り返しが聞き手のストラティジーを活性化させ，聴解を促進した」（p.34）としている。

2. 3　Hesitation Phenomenaは聴解を助けるのか妨害するのか？　相反する実証的証拠

様々なインプットの修正の中でも，本研究ではHPに最大の関心がある。HPが聴解に効果的かどうかについては，相反する実証的研究がある。Voss（1979）は，被験者に聞いたものを書き起こさせた結果，誤りの3分の1がHPに起因することを発見した。とりわけ，filled pause や repeats がストレスを受けない単語（unstressed forms）や単語の一部と聞き手に混同されてしまうことが多いとしている。そして，その区別は，聞き手の言語的知識が少なければ少ないほど困難になると付け加えている。区別が困難になる理由として Voss（1984）は，聴解に必要なトップダウンとボトムアップのプロセスの統合（Voss 1984, Lynch 1988, Anderson and Lynch 1988, Richards 1990, Peterson 1991）が乱れ，被験者が過度に音声情報にのみ依存してしまう点を指摘している。上記の2つの研究を通じて Voss（1984）は，ネイティブスピーカーや上級レベルの学習者ならばトップダウン処理を行うことで支障とならないHPに，初中級レベルの学習者はボトムアップの処理の段階でつまずく傾向にあるとしている。

また，Griffiths（1991）は聞いたものを被験者に書き起こさせた結果，HPの1割はエラー（perception error）を誘発し，そのうち約9割は filled pause の周辺で起こっているとしている。また，filled pause の2割はエラーにつながるとし，HPの中でもとりわけ filled

pause が初中級の学習者には障害となりうると結論付けている。

一方，Blau（1991）は，HPはEFL学習者の聴解にとってプラスに働くとしている。彼女は，2つの実験を行った。最初の実験では，プエルトリコのESLの大学生を被験者として，（1）普通のバージョン，（2）23語ごとに機械的に無音のポーズを挿入したバージョン，そして（3）well, I mean, uh などのHPを挿入した3つのバージョンを被験者に聞かせて理解度の違いを調べた。その結果，（3）が（1）よりも聴解テストの結果が有意によかった。もう1つの実験では，日本人大学生を被験者とし同様の実験を行った。結果は，HPを含んだバージョンの聴解テストの成績が最もよかった。かくて，Blau は，HPは decoding に時間的余裕を与え，それを聞き手は有効に活用できるとしている（p.8）。

また，Freedle and Kostin（1996, 1999）は，HPの有無と項目難易度（item difficulty）との間に相関があるとしている。彼らは，1981年から1992年までに実施されたTOEFL（Test of English as a Foreign Language）の内，47回分のテストのリスニングテスト中の337問について分析を行った。その結果，テクスト中にHPが含まれていると問題の難度が若干高くなるとしている。しかし，リスニングテストにおいては，1つの変数，たとえば，HPの有無がその問題の難易度を大きく左右することは考えにくいと，同時に指摘している。問題の難易度は，つまり，様々な変数の相互作用（interaction）だと考えるのが妥当だとしている。

3　研究課題と仮説

以上みてきたように，HPが聴解に効果的かどうかについては未だ結論が出ていない。この問題を検証することは，リスニングの指導法にも重要な示唆を与えうると考え，以下の研究課題を立てた。

研究課題『テクストにHPが含まれる場合と，含まれない場合とで，日本人高校生の聴解は影響を受けるかどうか。』

HPがEFL学習者の聴解に効果的かどうかについては，2-3でみたように，相反する立場があった。1つは，HPは聴解を助けるとする立場であり，もう1つは聴解の妨げになるとする立場である。本実験では，EFL学習者の高校1年生を被験者とするので，彼らの持つ言語的（語彙的，文法的，音韻学的）知識が乏しいことを考慮すると，HPは聴解の妨げになるという主張の方が，HPは聴解を助けるとする主張よりも説得力がある。そこで，仮説は以下のようになる。

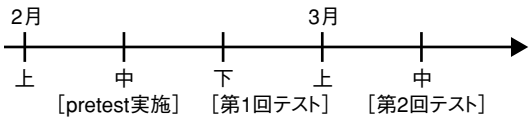
仮説『EFL学習者としての日本人高校生にとって，HPを含まないテクスト（Non-HPテクスト）の方がHPを含むテクスト（HPテクスト）よりも理解しやすい。』

4　方法

英検の準2級のリスニング問題20問を使用して，リスニング力が等質の2クラスを用意した。そして1クラスには，HPが入っている自然な発話で構成されているリスニングテストを（統制群），もう1クラスには，そこから機械的にHPを除いた発話で構成されているリスニングテストを実施した（実験群）。両群ともテクスト内のHPの有無を除けば，全く同じリスニングテストを受けた。

テストは，30問を2回に分けて，1回目18問，2回目12問を実施した。1回目のテストは本文1つについて複数の枝問がついている“nested”（Freedle and Kostin 1996，1999）形式であり，2回目のテストは，本文1つにつき1つの質問で構成されている“non-nested”（Freedle and Kostin 1996，1999）形式であった。pretest から本テストまでの時間的流れは図2のようである。

図２　pretestから本テストまでの流れ



4. 1　被験者

神奈川県内にある県立高校に在籍中の1年生2クラス，計72名。教師の指導効果等，他要因が介入しないよう，2クラスとも筆者以外の同一教師が英語を教えているクラスとした。内訳は，統制群36名（男19名，女17名），実験群36名（男19名，女17名）。pretest を含めて計3回のテストをすべて受験した生徒を被験者とした。また，帰国子女，1年以上に及ぶ海外留学経験者は両クラス内にはいなかった。

両クラスのリスニング力が等質であるかどうかを判定するため，pretest を実施した。それには平成11年度

第3回英検準2級のリスニング問題20問を使用した。準2級を選んだ理由は，当該級が，概ね，高校1年生と2年生をターゲットにしている（日本英語検定協会）ことによる。結果は，平均が15.8（SD＝2.88）と15.6（SD＝2.95）で，この2クラスはそのリスニング力において有意差はないと判定した。そこで，この2クラスから無作為に1クラスを選びHPのあるテクストで構成されたリスニングテストを実施し（統制群），もう1クラスにHPのないテクストで構成されたリスニングテストを実施した（実験群）。

4. 2　使用したテスト

4. 2. 1　素材

テスト作りに時間とエネルギーを最も費やした。というのも，このテストの質が本研究の命綱であるからである。本研究の趣旨から言って，今回のリスニングテストに使う素材は，自然な（spontaneous）ものでなければならない。台本があったり，予めスクリプトのあるものを使っては，本研究の目的から外れることになる。ところが，自然な発話でEFL学習者としての高校1年生に語彙的，文法的，かつスピード的に適した素材は思った以上に少なく，探すのに苦労した。かろうじて，下記の4つの素材を見出した。

- アルク『Hearing Marathon Booklet』. 東京:アルク
- アルク『EJ on Tape』. 東京:アルク
- DHC出版事業部（1998）『NHKラジオ英会話リスニングテキスト:What’s new? 2〜3』. 東京:DHC
- 日本放送協会編（2001）『アンコール3ヶ月英会話:小西克哉のインタビューズ・オン・ジャパン』. 東京:日本放送出版協会

4. 2. 2　試作テスト1の作成と試行

上記4つの素材の中から，比較的HPが入っており，かつ，語彙的，文法的，スピード的に被験者に適当と思われる個所を抽出し，50問の多肢選択形式の試作テストを作成した。このテストを，本実験の被験者とリスニング力が等質と言ってよい神奈川県内の他校の2クラスに実施した。問題は2回に分けて25問ずつ実施した。この結果から，各項目について項目弁別度（item discrimination）を算出し，両方のクラスでそれが0.3に満たない項目は削除した（Brown 1996）。また，同じテストを県内の県立高校に勤務するPFT（Part Time Foreign Teacher）に受けてもらい，ネイティブスピーカーとしての彼のコメントも参考にして，問題を30問に精選した。これを試作テスト2とする。

4. 2. 3　試作テスト2の検証

試作テスト2の信頼性を検証するため，本実験の被験者と同じ高校・学年（1年）に在学している1クラスに実施した（37名，内訳:男子19名，女子18名）。このクラスを選んだ理由は，pretest により本実験の統制群と実験群の2クラスとそのリスニング力において有意な差がなかったことと，同一教師が英語の授業を担当していることの2点である。試作テストは2回に分けて，1回目18問，2回目12問を実施した。その結果，テストの信頼性がK-R20で0.71に達した。十分とは言えないまでも，許容範囲内であると判断した。なお，試作テストと pretest の相関（ピアソンの相関係数）はr＝.64であった。

4. 2. 4　HPを抜いた（Non-HP）バージョンの作成

上記で作成されたテストから，ライティングソフト（WinCDR　株式会社アプリックス）を利用して実験群用のテスト，つまり，HPを含まない発話で構成されているリスニングテストを作成した。HPを削除するときの主な基準は以下のとおりであった。

1. それを削除すると前後の音を削ってしまう恐れのあるHPはそのまま残した。数個に満たなかったので実験結果に及ぼす影響はないと判断できる。
2. repeatsの場合，基本的には前の音を削除し，後ろの音を残した。
   （例）~~Um, it’s much like a~~ ... it’s much like a baseball player or an athlete.（第2回テスト問い2より）
   ただし，後ろの音の発音が著しく弱い場合や後ろを切ると意味の理解に影響を及ぼすと判断される場合は，後ろを削除し前を残した。
3. so と and については，HPとして話者が使用していると判断される場合のみ削除した。
   （例）~~So~~ when I go to the U.S., I pay attention even to the ~~uh~~ restroom doors…（第1回テスト問題Aより）
   したがって，それらが接続詞として機能

している場合は削除しなかった。

（例）“More people travel on Fridays, so on Fridays, train fares are more expensive.” “Oh,” so I understood.（第1回テスト問題Cより）

4. now と OK は HP として話者が使用していると判断される場合のみ削除した。

（例）~~Uhm, Ok, here's a~~, here's a story. ~~Uh~~ It's a small country town in the U.S. we're talking about, okay?（第1回テスト問題Bより）

以上の原則に基づいて削除したHPの総計は120個（146語）に及んだ。詳細は**表1**のとおりである。

削除されたHP抜きのバージョンのリスニングテストを，複数のネイティブスピーカーに実際に受験してもらった。その結果，特に不自然な感じはしなかったとのコメントがあった。

4. 3　テストの実施

pretest（英検）からおおよそ2週間後の2001年2月下旬に第1回目の本テスト，それからさらに2週間後の3月中旬に第2回目の本テストを実施した。テストはいずれもオーラルコミュニケーションBの授業の冒頭に行った。それは，オーラルコミュニケーションBが英語を聞く力の養成を中心とする授業のため，テストと授業の連関が緊密であり，被験者のベストパフォーマンスを引き出すことが可能ではないかと考えたからである。また，第2回目の本テストは被験者の動機付けが難しい学年末試験後に行われたが，両群とも同じ時期にテストを行ったため，動機付けの弱さは相殺されるものと判断した。テスト本番の流れは以下のようである。

テスト前：被験者に問題用紙兼解答用紙（資料）を配布した後，時間を2分間与え，テストについての説明文を熟読するよう監督者が口頭で指示を出した。説明文には，英文は1度し

表1　HPの量と質

問　題	第１回テスト					第２回テスト												個数＊（内%）
	A	B	C	D	E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
FP	10	11	7	9	11	2	1	2	4	3	1	2	4			4	3	74（62%）
FS						1	1								1			3（3%）
Re		2				1	1	2		1		1	1			1	1	11（9%）
you know	1				1	3	1	1			1	1		1	3			13（11%）
I mean												1						1（1%）
so	1	1		1														3（3%）
ok		1		1														2（2%）
well		1	1	2										1		1		6（5%）
now				1														1（1%）
and						1	1	1				3						6（5%）
個　数	12	16	8	14	12	8	5	6	4	4	2	8	5	2	4	6	4	*120
語　数	13	16	8	14	12	14	8	7	4	4	3	11	4	2	7	15	4	146

FP＝Filled pause，FS＝False start，Re＝Repeats
＊（　）内%はこれを分母として算出してある。

表2　テストの概要

	形　式	所要時間		設問数	内　訳
		HP有り	HP無し		
第1回	多肢選択（4肢択一）で枝問形式	13分28秒	12分36秒	大問5問 （小問18問）	全てモノローグ
第2回	多肢選択（4肢択一）で1問1答形式	10分25秒	9分39秒	小問12問	モノローグ　9問 対話　3問
				計 30問	モノローグ　27問 対話　3問

か放送されないこと，英文を聞いている間はメモをとってもかまわないことなどが書かれていた。また，余った時間で問題文や選択肢を見ることは特に禁止しなかった。

テスト中：第1回目のテストでは本文が1つ放送し終わると30秒～90秒のポーズが置かれ，被験者はその時間を利用して答えを記入した。一方，第2回目のテストでは1問につき12秒の解答時間が与えられた。

5　結果と分析

5. 1　平均点の差

仮説では，HPを含まない発話で構成されているリスニングテストを受けたグループ（実験群）が，HPを含む発話で構成されているリスニングテストを受けたグループ（統制群）よりも，そのリスニングテストにおいて成績が有意に高いと推測した。ところが，結果は逆になった。

両群の平均点（満点30点）と標準偏差は**表3**のとおりである。この結果を分散分析にかけたところ，統制群（HPテクスト）のほうが実験群（Non-HPテクスト）よりも有意に成績がよかった（F（1, 71）＝11.33, p＜.01）。

表3　テストの平均と標準偏差

	N	Mean	S.D.
統制群（HP有り）	36	18.3	2.96
実験群（HP無し）	36	15.2	4.60

（満点30点）

5. 2　項目別分析

続いて，カイ2乗検定を用いて，統制群と実験群間で各項目の正答者数に有意な差があるかどうかを検定した（**表4**）。有意差の出た項目は，第1回テストの設問A，B，D（p＜.01）と，第2回テストの問い12

表4　テストの項目別分析

	問題	枝問数	所要時間（秒）	速さ（WPM）	単語数（A）	HPの単語数（B）	本文中のHP占有率（B）／（A）	語彙の難易度＊	有意差＊＊
第1回テスト	A	4	46.5	132	102	13	13%	4	***
			37.5	143	89				
	B	5	71.5	129	154	16	10%	4	***
			57.7	144	138				
	C	3	100.0	125	208	8	4%	4	*
			87.7	137	200				
	D	4	64.5	132	142	14	10%	3	***
			56.1	137	128				
	E	2	56.7	130	123	12	10%	4	n.s
			48.3	138	111				
第2回テスト	1	1	17.3	181	52	14	27%	3	n.s
			10.7	215	38				
	2	1	40.0	152	100	8	8%	3	n.s
			33.8	164	92				
	3	1	18.4	173	53	7	13%	4	n.s
			15.2	182	46				
	4	1	11.5	130	25	4	16%	3	n.s
			9.1	139	21				
	5	1	18.2	211	64	4	6%	1	n.s
			16.0	221	60				
	6	1	11.5	135	26	3	12%	5	n.s
			8.4	165	23				
	7	1	15.1	218	55	11	20%	3	n.s
			11.7	226	44				
	8	1	8.3	189	26	4	15%	3	n.s
			5.9	223	22				
	9	1	27.9	189	88	2	2%	4	n.s
			25.7	201	86				
	10	1	25.4	203	86	7	8%	3	*
			21.8	218	79				
	11	1	16.7	140	39	15	38%	5	n.s
			8.1	177	24				
	12	1	16.4	186	51	4	8%	1	**
			14.1	201	47				

各設問の上段がHPテクスト，下段がNon-HPテクスト。　＊語彙の難易度の判定は『単語レベルチェックver.3.0』（英語教育リサーチURL http://www.ee-research.com）の高校1年レベルに拠った。表示は難（5），やや難（4），適（3），やや易（2），易（1）の5段階刻みである。　＊＊ ***p<.01, **p<.05, *p<.10

(p＜.05) であった。有意傾向 (p＜.10) にあったのは，第1回テストの設問Cと第2回テストの問い10であった。また，表4から，本文に占めるHPの比率とテスト結果は無関係であった。

5. 3　リスニング力とHPの有無の関係

次に，被験者のリスニング力とHPの有無との関係について分析した。pretest の結果に基づいて，両群をリスニング力上位群 (18名) と下位群 (18名) に分け，各々の平均点と標準偏差を算出した (表5参照)。

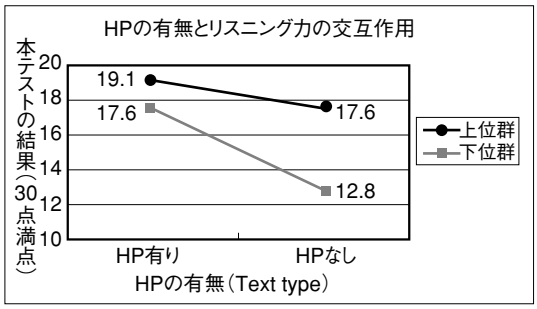
表5　HPの有無 (テクストタイプ) ×リスニング力

	統制群 (HP有り)	実験群 (HP無し)
上位群	19.1 (N＝18　SD＝3.16)	17.6 (N＝18　SD＝2.89)
下位群	17.6 (N＝18　SD＝2.41)	12.8 (N＝18　SD＝4.76)
	18.3 (N＝36)	15.2 (N＝36)

(満点30点)

表5の結果を2×2の分散分析にかけた結果，リスニング力の低い被験者 (下位群) にとっては，HPの効果は有意であり (F (1, 35) ＝16.23, p＜.01)，HPがないテクストでは被験者のリスニング力の効果は有意であった (F (1, 35) ＝16.61, p＜.01)。また，HPの有無とリスニング力との交互作用には，有意傾向があった (F (1, 35) ＝3.78, p＜.10) (図3参照)。

図3　HPの有無×リスニング力



6　考察と本研究の限界

仮説「EFL学習者としての日本人高校生にとっては，HPを含まないテクストのほうがHPを含むテクストよりも理解しやすい。」は，実験結果により支持されなかった。仮説が支持されなかった理由は2つ考えられる。第1に，Non-HPテクストの不自然さがその聴解を必要以上に難しくした可能性があること。というのも，**4.2**で述べたように，Non-HPテクストは，HPの入っているテクストからHPを削除する方法で作成された。しかし，モニターとしてこのテストを受けた複数のネイティブスピーカーからは，Non-HPテクストが特に不自然だというコメントは聞かれなかった。

第2に考えられるのは，HPを削除することで，Non-HPテクストの発話速度がHPテクストよりも速くなったことがある。事実，第1回目のテストのHPテクストの平均発話速度は130wpmであるのに対し (表4)，Non-HPテクストでは140wpmである。第2回目のテストでは，それぞれ160wpmと176wpmである。実験研究の場合，関心のある要因を除いて残りの条件は全て統制するのが常だが，本実験ではHPを削除するという方法をとったため，Non-HPテクストの発話速度が影響を受けるのはやむをえなかった。

しかし，発話速度で本実験の結果が左右されたとは考えにくい。というのも，第2回目のテスト中12問のうち，統制群と実験群とで正答者数の差が有意な項目が，有意傾向を含めてもわずかに2問しかなかったからである (表4)。他の10問については，発話速度が最大で約2割も差があるのにもかかわらず (問い6，問い8，問い11)，正答者数に有意差はなかった。

してみると，上述の2つの解釈だけでは本実験の結果の説明としては不十分である。そこで，第3の解釈はこうなる。言語知識が十分でないEFL学習者であっても，本来HPが入っている自然な話し言葉を聞くときは，それをそのまま聞いたほうがわかりやすいということである。そしてそれが理解可能なインプット (comprehensible input) になるということであろう。ただその場合，第2回のテスト中，統制群と実験群で正答者数の差が有意だった項目が問い12の1問しかなかった事実をどう説明すればよいのだろう。それは，第2回のテストでは第1回のテストに比べて1つあたりの本文が短かったため，HPの有無の効果が出にくかったからではないだろうか。第1回テストの5つの本文の平均単語数が140語であるのに対し，第2回テストの12の本文の平均単語数は52語である。言い換えれば，HPの有無が聴解に影響を与えるには，ある程度長いテクストが必要であるということだろう。いずれにしても，HPがdecoding に時間的余裕を与え，HPが内包する聞き手とのやり取りを促進する効果 (interactional effects) が，聞き手の聴解を促進すると考えてよさそうである。

以上のことを踏まえた上で，本研究の結果は以下の4つの点で意義があると考える。第1に，機械的にHPを挿入してHPが聴解にプラスの効果があるとしたBlau (1991) と異なり，もともとHPが入っているテクス

トを聞かせても，やはり，HPは聴解にプラスの働きをした点。これは Flowerdew and Tauroza（1995）を支持するものでもある。第2に，初中級（英検準2級）レベルの学習者である高校生の聴解にも，HPが効果的であることを示した点。第3に，Flowerdew and Tauroza（1995）ほどHPを広義に捉えなくても，つまり，本研究で定義したMaclay and Osgood（1959）の repeats, false starts, filled pause と挿入語句（you know, I mean, well などの filler）のHPがあるだけでも，HPは日本人高校生の聴解にプラスに働いた点。第4に，リスニングの習熟度が低い学習者ほど，テクストにHPが含まれていたほうが理解しやすくなる傾向にある点。以上の4点である。

研究の限界として，本研究ではHPの質と量が聴解に与える影響については個別に分析を行えなかった。これは，今後に譲りたい。

7　まとめ

7. 1　要約

本研究では，HPの聴解に与える影響を総体的に調べた。その結果，EFL 学習者としての日本人高校生にとっては，HPを含むテクストのほうがHPを含まないテクストよりも理解がしやすかった。また，リスニングの習熟度の低い高校生ほど，この傾向が強くなった。

7. 2　教育的示唆

本研究により，教師がリスニング教材として自然な発話を学習者に積極的に提供することの意義が明らかになった。特に習熟度の低い学習者には，HPを含むテクストを聞かせることが有効のようである。

ややもすると今まで教師は，既製のリスニングテープを聞かせることに安住し，自然な素材を教材として使うことに一抹の不安とためらいがあった。しかし，本研究により，それらは学習者にとって理解しやすい素材になることがわかった。これに意を強くし，教師はそうした教材を積極的に利用することで，学習者の聴解力の育成に努めるべきである。

7. 3　今後期待される研究

2つ提示したい。第1に，HPの量的・質的分析を加えることで，HPが聴解に与える影響をさらに詳細に検証すること。第2に，より高い信頼性を有したリスニングテストを用いて再実験することで，本研究の結果を再検証すること。

本研究は，Hesitation Phenomena（HP）が高校生の聴解に効果的に働くことを示した。今後さらにHPと聴解の関係を検証することで，新しいリスニング教材のあり方とその指導法に有効な示唆がえられるものと考える。そして，そうして開発されたリスニング教材は，従来の書き言葉（scripted）中心のものから，HPを含んだ自然な話し言葉（HP text）中心のものに，その重心を移したものになることが期待される。

8　おわりに

最後に，この研究の機会を与えてくださった日本英語検定協会，選考委員の先生方，とりわけ，テスト作りとデータの分析に関して，終始，懇切丁寧にアドバイスをくださった池田央先生に感謝いたします。次に，データ収集に多大なご尽力をいただいた多くの高等学校の先生方，さらに，研究の構想段階から有益な批判とコメントを授けてくれた，英国スーリー大学研究助手の A. B. Green 氏，草稿段階で有益なご助言をいただいた，早稲田大学講師の濱岡美郎さん，最後に，テスト作りに際して技術的援助をしてくれた神奈川県立小田原城北工業高等学校電気科の小野寺良文君に，記して感謝いたします。

注

1　Schiffrin, D.（1987）, 267-311では，you knowとI meanにも明確な機能を認めている。

2　micro-marker（Chaudron and Richards 1986）と対を成すもの。以下に他の例を示す。“Another interesting development was …” “And that's all we'll talk about today”（p.127）.

3　Chaudron and Richards（1986）の言う micro-markers の具体例を以下に示す。
1. Segmentation（“Well”, “OK”, “All right”等）
2. Time（“After this”等）
3. Cause（“So”等）
4. Contrast（“But”, “On the other hand”等）
5. Emphasis（“You can see”, “Obviously”等）（p.127）.

参考文献

アルク.（1997）.『EJ on Tape』. 5月号, p.6. 東京:アルク

アルク.（1996）.『Hearing Marathon Booklet』. 1月号, p.28. 東京:アルク

アルク.（1996）.『Hearing Marathon Booklet』. 8月号, p.28. 東京:アルク

アルク.（1997）.『Hearing Marathon Booklet』. 5月号, pp.15-16. 東京:アルク

アルク.（1997）.『EJ on Tape』. 7月号, pp.15-17. 東京:アルク

アルク.（1995）.『Hearing Marathon Booklet』. 7月号, p.18. 東京:アルク

Anderson, A. and Lynch, T.（1988）. *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Blau.（1991）. More on Comprehensible Input: The effect of Pauses and Hesitation Markers on Listening Comprehension. ERIC ED 340 234.

Brown and Yule.（1983）*Teaching the Spoken Language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, J.D.（1996）. *Testing in Language Programs.* New Jersey: Prentice-Hall.

Cervantes, R. and Gainer, G.（1992）. The Effects of Syntactic Simplification and Repetition on Listening Comprehension. *TESOL QUATERLY*, 26（4）, 767-770.

Chaudron, C.（1983a）. Simplification of Input: Topic Reinstatements and their Effects on L2 Learners' Recognition and Recall. *TESOL QUATERLY*, 17（3）, 437-458.

Chaudron, C.（1983b）. Foreigner Talk in the classroom--An Aid to learning? In Seliger, H. W. and Long, M. H.（Eds.）, *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*（127-145）. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Chaudron, C. and Richards, J.（1986）. The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures. *Applied Linguistics*, 7（2）, 113-127.

Chiang, C. S. and Dunkel, P.（1992）. The Effect of Speech Modification, Prior Knowledge, and Listening Proficiency on EFL Lecture Learning. *TESOL QUATERLY*, 26（2）, 345-374.

Clemmer, E. J., O'Connell, D. C., and Loui, W.（1979）. Rhetorical Pauses in Oral Reading. *Language and Speech*, 22（4）, 397-405.

Derwing, T. M.（1996）. Elaborative Detail: Help or Hindrance to the NNS Listener? *Studies in Second Language Acquisition,* 18, 283-297.

DHC出版事業部.（1998）.『NHKラジオ英会話リスニングテキスト:What's new?2』. 28, 119, 149-150. 東京:DHC

DHC出版事業部.（1998）.『NHKラジオ英会話リスニングテキスト:What's new?3』. 65-66, 104-105. 東京:DHC

Duez, D.（1982）. Silent and Non-Silent Pauses in Three Speech Styles. *Language and Speech*, 25（1）, 11-28.

Flowerdew, J. and Tauroza, S.（1995）. The Effect of Discourse Markers on Second Language Lecture Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 435-458.

Freedle, R. and Kostin, I.（1996）. The prediction of TOEFL listening comprehension item difficulty for minitalk passages: Implications for construct validity. *Research Reports*, 56. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.

Freedle, R. and Kostin, I.（1999）. Does the text matter in a multiple-choice test of comprehension? The case for the construct validity of TOEFL's minitalks. *Language Testing,* 16, 1, 2-32.

Griffiths, R.（1991）. The Paradox of Comprehensible Input: Hesitation phenomena in L2 Teacher-Talk. *JALT Journal*, 13（1）, 23-38.

Halliday, M. A. K.（1989）. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

小池生夫編.（1993）.『英語のヒアリングとその指導』. 東京:大修館書店

Krashen, S. D.（1982）. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Long, M. H.（1985）. Input and Second Language Acquisition Theory. In Gass, M. S. and Madden, G. C.（Eds.）, *Input in Second Language Acquisition*（377-393）. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Lynch, J. A.（1988）. Grading Foreign language Listening Comprehension Materials: The Use of Naturally Modified Interaction. Dissertation, University of Edinburgh.

＊Maclay, H. and Osgood, C. E.（1959）. Hesitation Phenomena in Spontaneous English Speech. *Word*, 15, 19-44.

Matsusaka, H.（1995）. Listening Comprehension: the phonetic factor. *Gakujutsu Kenkyu*, 43, 51-61. The School of Education of Waseda University.

文部省.（1999）.『高等学校学習指導要領外国語編』. 東京:文部省

Nakić, A.（1981）. The Use of Authentic Sound Materials for Beginners. *In The Teaching of Listening Comprehension*（7-14）: *Papers presented at the Goethe Institute Colloquium held in Paris in 1979.* ELT Documents SPECIAL. London: British Council.

日本英語検定協会.（1994）.『準2級ガイド』. 東京:日本英語検定協会

日本放送協会編.（2001）.『アンコール3ヶ月英会話:小西克哉のインタビューズ・オン・ジャパン』. 39, 81, 178. 東京:日本放送出版協会

Olynak, M., d'Anglejan, A., and Sankoff, D.（1990）. A Quantitative and Qualitative Analysis of Speech Markers in the Native and Second Language Speech of Bilinguals. In Scarcella, R.C., Anderson, E. S., and Krashen, S. D.（Eds.）, *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers（139-155）.

太田晴美.（1998）.『清泉英語教育論集』. 第4号. 125ー150

Oxford, R. L.（1993）. Research Update on Teaching L2 Listening. *System,* 21（2）, 205-211.

Peterson, P. W.（1991）. A Synthesis of Methods for Interactive Listening. In Celce-Murcia（Ed.）, *Teaching English as a Second or Foreign Language*（106-122）. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers（139-155）.

Richards, J. C.（1983）. Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. *TESOL QUARTERLY*, 17（2）, 219-240.

Richards, J. C.（1990）. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rost, M.（1990）. *Listening in Language Learning.* London: Longman.

Schiffrin, D.（1987）. *Discourse Markers*. London: Cambridge University Press.

＊Shohamy, E. and Inbar, O.（1991）. Validation of listening

comprehension tests: the effect of text and question type. *Language Testing*, 8, 23-40.
竹蓋幸生.（1984）.『ヒアリングの行動科学』. 東京:研究社出版
Underwood, M.（1989）. *Teaching Listening*. London: Longman.
Ur, P.（1984）. *Teaching Listening Comprehension.* Cambridge: Cambridge University Press.
Voss, B.（1979）. Hesitation Phenomena as Sources of Perceptual Errors for Non-native Speakers. *Language and Speech,* 22(2), 129-144.
Voss, B.（1984）. Perception of First-Language and Second-Language Texts: Comparative Study. *Bielefelder Beitraege zur Sprachehroforschung,* 13, 131-153.

資料

リスニングテスト第1回

A（Question 1~Question 4）

1）*When the speaker goes to the U.S.,*
- a）he watches women.
- b）he watches kings.
- c）he watches gentlemen.
- d）he watches restroom doors.

2）*The speaker went to a restaurant in*
- a）Shibuya
- b）Shinjuku
- c）Roppongi
- d）Aoyama

3）*The speaker was puzzled because the restaurant*
- a）was closed.
- b）did not have restrooms.
- c）had no sign on the restroom doors.
- d）had broken doors.

4）*The speaker*
- a）went through the door with a blue knob .
- b）went through the door with a pink knob.
- c）did not go through any door.
- d）did not say which door he went through.

B（Question 5~Question 9）

5）*This accident happened*
- a）in a valley.
- b）on a farm.
- c）in a small country town.
- d）by a river.

6）*The young man*
- a）was not liked by anyone.
- b）did not have any girl friends.
- c）worked hard
- d）was married.

7）*The accident happened on*
- a）a Sunday.
- b）a sunny day.
- c）a snowy day.
- d）a Saturday.

8）*The driver of the truck was*
- a）safe.
- b）slightly injured.
- c）seriously injured.
- d）killed.

9）*The driver of the sports car was*
- a）safe.
- b）slightly injured
- c）seriously injured.
- d）killed.

C（Question 10~12）

10）*First, the female clerk told the speaker that a one-way ticket*
- a）was 35 pounds and a round-trip was 48 pounds.
- b）was 48 pounds and a round-trip was 35 pounds.
- c）and a round-trip ticket was the same price.
- d）could be discounted.

11）*The female clerk told the speaker that because more people travel on Fridays,*
- a）he should have bought the ticket beforehand.
- b）train fares are more expensive.
- c）the train would be crowded.
- d）it might be better to change the return day.

12）*The speaker was puzzled because*
- a）he didn't know there were two different prices for round-trip tickets.
- b）train seats were only for non-smokers.
- c）all the tickets were sold out.
- d）train tickets in Britain were very expensive.

D（Question 13~16）

13）*New York City*
- a）is very dangerous.
- b）has trains and subways.
- c）does not have trains but it does have subways.
- d）has no trains and no subways.

14）*In New York the speaker could not find*
- a）any "silver seats".
- b）any "priority seats".
- c）any subway stations.
- d）any ticket offices.

15）*"Priority seats" are for*
- a）children.
- b）sick people.
- c）elderly people.
- d）people with disabilities.

16）*The speaker thinks that*
- a）a "silver seat" is better than a "priority seat".
- b）a "priority seat" is better than a "silver seat".
- c）"silver seats" and "priority seats" are not good.
- d）the name of the seat is not very important.

E（Question 17~Question 18）

17）*The speaker is interested in*
- a）advertisements.
- b）cars.
- c）towns.
- d）companies.

18）*According to the speaker,*
- a）we should use "our" rather than "my".
- b）we should use "my" rather than "our".
- c）we should neither "my" nor "our".
- d）we should either "my" or "our".

第1回テストのスクリプト（太字が削除したHP）

Ⓐ（Question 1-4）

So when I go to the U.S., I pay attention even to the **uh** restroom doors to see if they say, “Men,” “Women,” “Gentlemen,” “Ladies,” **uh** “Kings,” “Queens,” or what, **you know**.

Uh Now, this is about **uh** a place in Japan. **Uh** I went to a restaurant in Shibuya the other day and had dinner there. **Uh** When I went to a restroom there, I was a little puzzled because there was no verbal indication **uh** on the **uh** restroom doors. **Uh** Instead, **uh** one doorknob was blue; the other one was pink. Now which door would you say I went into?

Ⓑ（Question 5-9）

Uhm, Ok, **here's a**, here's a story. **Uh** It's a small country town in the U.S. we're talking about, okay? And here's this young man who's working on a farm, is helping his father, and **uh** he's a he's a very hard-working young man. He's liked by everyone in the town. And he has a **uh** nice girlfriend, and they talk about their future, **uh** maybe getting married in the future and so forth. **Uh So** it was a sunny day, and he was driving, and **uh** he came to a crossroad. And all of a sudden, a small sports car came smashing into his truck. **Well**, luckily **uh** the young man was **uh** only slightly injured, **uh** so he wasn't badly hurt, **uh** but the sports car was totally destroyed. And its driver was instantly killed. Only, he discovered later that the driver of the sports car was James Dean, that famous star.

Ⓒ（Question 10-12）

Well, recently I had a chance to visit the U.K. **uh** and I made some interesting discoveries. **Uhm** I arrived in London first, then I had to go to a city called Exeter, which is about three hours from London.

Uhm First, I tried to **uh** buy a ticket at the station and I said, “One ticket to Exeter, please.” And it was a female clerk and she said **uh**, “One way?” and I answered **uh**, “Yes,” and she said, “Thirty five pounds.” And just for my information, I asked how much a round-trip ticket would cost. And she said, “Thirty-five pounds.” I said, “You just said thirty-five pounds for a one-way ticket.” And she said, “Doesn't matter. Doesn't make any difference.” And I said, “Okay, I'll go round trip.” And she said **uh**, “When are you coming back?” And I said, “Ninth, which is Friday.” Then she said, “Oh, you're coming back on Friday. Then, it's forty-eight pounds.” “No way!” I said. “You said thirty-five pounds.” “No, no” she said, she explained, “More people travel on Fridays, so on Fridays, train fares are more expensive.” “Oh,” so I understood.

So here's a good tip. When you travel by train in Britain, buy round-trip tickets and avoid weekends.

Ⓓ（Question 13-16）

Okay. **Uh** Not many cities **uh** in the U.S., though, **uh** have trains and subways, or trains or subways. **Uhm** I guess New York City is one of the few cities that have both of them. **So** when I went to **uh** New York City, I got on the subway, **uh** looked around trying to find a silver seat. **Uh Well**, actually I couldn't find one. Instead I found what they call a “priority seat.” And it said, “Priority seat for people with disabilities.” **Now**, **uh** it didn't say, “for elderly people.”

Well, **uh** the point is whether you call them “silver seats” or “priority seats,” I sure hope that there'll be a time when we don't need those seats because we care about other people and don't have to be reminded that we should give up our seats to those people.

Ⓔ（Q17-18）

Uh, **You know**, one of my **uh** main interests as a linguist is language in advertising. **Uhm** And, I actually buy a lot of magazines **uhm** looking for ads in those magazines. It also gives me a good excuse for watching TV, **uhm** although a lot of scholars, I guess, don't watch TV very much.

And **uh** I have found out recently **uh** that **uhm** Japanese ads, including company slogans, tend to use the word “my.” Such as my town, my tour, my car life and so on. **Uhm** Now at this time at the beginning of this New Year, I feel **uh** that it's about time we changed “my,” to “our.” So, **uh** instead of “my town,” we have “our town.”

リスニングテスト第2回

Ⓐ Q1からQ7のそれぞれの英文を聞いて，問題文に続くのに最も適切なものを選びなさい。

Q1 The speaker's company will

1 get a 20 % to 25 % share of Japan's market in five years.
2 get a 25 % share of Japan's market in twenty years.
3 be in second place in Japan in twenty years.
4 be in second place in Japan in twenty five years.

Q2 When the speaker（an actor）played with the other actors,

1 he was nervous.
2 he was upset.
3 he was relaxed.
4 he was positive.

Q3 Restaurants in Japan

1 are expensive but serve nice meals.
2 are not expensive but serve nice meals.
3 are expensive and do not serve nice meals.
4 are not expensive and serve nice meals.

Q4 According to the speaker, some people say that

1 Japanese are good at English.
2 Japanese are not good at English.
3 Japanese should learn English.
4 Japanese do not have to learn English.

Q5 He（a film actor ）did NOT say that

1 he traveled with a kid for ten days.
2 he talked with the parents of a kid.
3 he visited a kid's home.
4 he tried to share more time with a kid.

Q6 The speakers says that

1 people in Tokyo don't know how to relieve stress.
2 stress is bad for our health.
3 life in Tokyo is stressful.
4 stress is not extremely bad for our health.

Q7 The speaker（a film director）was glad that

1 Steven Baldwin joined.
2 all actors had their own ideas.
3 the film would attract a large audience.
4 the actors were all famous.

B 次の対話を聞いて答えなさい。

Q8 The interviewee says that

1 Japan is what he imagined to be.
2 Japan is not what he imagined to be.
3 Japan is different from what it was years ago.
4 Japan is a complete country.

C ある盗難事件に関する一続きの対話を二つに分けたものを聞いて答えなさい。

Q9 She had her

1 air plane ticket and tourist visa stolen.
2 air plane ticket and watch stolen.
3 passport and watch stolen.
4 little bag stolen.

Q10 *She understands the reason she had her belongings stolen is that*

1 she was laughing in the restaurant.
2 she looked like a tourist.
3 she was new to that area.
4 Vancouver is a dangerous town.

D 映画女優（Geena）が夫（Lenny）が監督をした映画に出演した時の印象を語ったものを二つに分けたものを聞いて答えなさい。

Q11 The speaker（Geena）feels that

1 her husband is a genius.
2 she can share more time with her husband.
3 she can learn a lot from her husband.
4 the staff care about her.

Q12 The speaker（Geena）understands that her husband（Lenny）

1 is trusted by all staff.
2 believes she can do everything.
3 tries his best to produce good films.
4 cares about the staff.

第2回テストスクリプト

A

Q1 **Uhm And** I would hope **that we can get**... **you know**, **that** that we can push Pepsi into second place very quickly in Japan, **uh** and, **you know**, over the next five years, **you know**, eat into Coke's market and at least get maybe over 20 percent, 25 percent of the market.

Q2 It was never concern for me. **It's**, **you know**, when you're an actor, you want to work with the best people possible, because the better they are, the more believable they're going to be, and that just helps you do what you do. **Um**, **it's much like a** ... it's much like a baseball player or an athlete. Like, if you're a young ball player and you got to come up against a great, great pitcher, you have great respect for them, but at the same time, I would be prepared to knock the ball over the wall. **And** that's what I felt.

Q3 And, I just came from New York and **uh** I went to all **the**, **you know**, the latest trendy restaurants **and uh** it's still so much cheaper than **than** Tokyo, even including the tip and you just can't compare. But the quality of food in Japan is very high, no doubt about it.

Q4 **Uhm** People say, **uh** even among Japanese themselves, that we are very bad language learners. **Uhm** especially western language. **Uh** do you agree or not?

Q5 **Uhm** The kids worked for about ten days, and for those ten days that they did work, **I**, **uh**, I spent as much time as I could there. I also got to know the little boy who played me and I **uhm** got to know his parents. And so I spent time with him at his house, and I talked to his family a bit.

Q6 People want to get rid of stress, especially in Tokyo, where everything is, **you know**, fast-paced and **uh** extremely stressful. What do you think about this?

Q7 **And uh** so there was never any problems. **It was**, it was a dream, actually, because they're really fantastic actors and they're really prepared and professional **and uhm**—**and** you'd be surprised. **I mean**, **you know** they all came with such wonderful ideas and things like that. Steven Baldwin was one of the most innovative.

B

Q8 Interviewer: When you first got to here, **uh was**, was there anything different **uh** from the **uh** way that you imagined **uh** Japan to be?
Interviewee: Oh yeah. Completely.

C

Q9 Cheryl: But, **you know**, this time, we're going to play it safe.
Paul: What do you mean?
C: **Well,** I know Canada has a reputation of being a safe place, but the last time I was in Vancouver, coming back to Japan, we were in a coffee shop, downtown.
P: Uh-huh. Right.
C: We had our passports stolen. I had a little bag—passports and everything, airplane tickets, everything in it.
P: Airplane tickets, too?
C: Yeah, it was horrible. And it just disappeared from around our chairs.
P: Wow.
C: Somebody was watching us the whole time.

Q10 Millanda: Did you look like tourists? **Even**—because you're Canadian and you were in your own country.
Cheryl : Yes, but we were behaving like tourists. We were talking and laughing loudly. We were in the center of the restaurant and there was a lot of people around us. And, **you know**, just anybody sitting nearby could tell from our conversation that we were visitors. We were right in the middle of the tourist zone, **you know**. Everybody around us probably knew how to spot a tourist, **you know**.

D

Q11 **Uh, well**, I think the biggest advantage to working with Lenny is, **um**, **is actually**, **uh** aside from being married to him I think **uh** for anyone, **the biggest advantage to working with him is** that he's a genius.

Q12 **Uh**, **the**. **uh**. the wonderful thing about Lenny is that he really believes that I can do anything. **Uh**, no matter what it is, he's always ... says, "Oh, Geena can do that. Let her do it. She'll do it herself." And there's the stunt people standing around with nothing to do.

英検取得級と大学入試センター試験 英語科目の点数との相関関係

北海道／北嶺高等学校　教 諭　山西 敏博

1　はじめに

現在日本では約50%もの学生が高等学校を卒業後より高等な教育を受けるために，上級学校へと進学する傾向にある。それゆえ大学入学試験の競争率も年々増加の傾向にある。現在高校生は国立大学を志望する際には選択式の「大学入試センター試験」（略称:センター試験）を第1次，さらに筆記を中心とした第2次試験を受験しなければならない。英語は双方の試験とも重要な位置を占めており，センター試験においては全試験の25パーセント（800点満点中200点）**(付録A参照)**，一方2次試験においては東京大学で27.3パーセント（440点満点中120点），（駿台予備学校，1999，p.60）京都大学医学部においては30パーセント（1000点満点中300点）を占めている（駿台予備学校，1999，p.28）。

これらはまた難関私立大学においても顕著であり，早稲田大学政治経済学部で39.1パーセント（230点満点中90点）（駿台予備学校,1999,p.60），慶應義塾大学環境情報学部においては実に44.4パーセント（450点満点中200点）という高い割合を占めている（駿台予備学校,1999,p.20）**(付録B参照)**。

こういった情勢に間接的に対応していくため中学校，および高等学校の教育課程では2つの形態が取られている。1つは公立，私立とも各3年制を取り，もう1つは現在私立学校に多いが，6年間の中高一貫制を敷く制度である。今日このような体制の学校は各地の至る所に設立されており，近年は公立が設置するまでに波及している。これらは難関大学への進学者数の多くがこのような中高一貫校に占められている現状があり，平成10（1998）年度の東京大学においては入学者数上位20校中17校が中高一貫校であり，さらにその17校で全入学者数の約3分の1を占める結果になっている**(付録C参照)**。

前述したように，大学進学，とりわけ国立大学進学を目指す学生はセンター試験と2次試験を受験しなければならならないのであるが，その中で試験の合否を決める重要な要素となる「英語」科目に対しての中高一貫校における指導のあり方というのは注目に値すべきものであろう。

本論の目的は中高一貫校が他の3年制の学校とどのように異なった形でセンター試験「英語」科目に対する対策を講じているか，とりわけ通常の学校生活の中で取得するよう一般に奨励されている「文部科学省認定実用英語技能検定（略称:英検）」において一定の級を取得した生徒が，その後の大学進学に向けて受験するセンター試験「英語」科目においてどのような点数を獲得しているかについて調査していくものである。

2　先行研究

過去において，英検の成績と中高一貫校や中学・高校とも3年制の学校での英語の授業での教授法との相関性に関する先行研究はさほどなされてはいなかったが，このような中高一貫校のカリキュラムが生徒の学習効果や発達段階にどのような影響をもたらしているかについての研究はなされている。

始めに，東京書籍（2000, p.1）は全国の高等学校における「英語」教科の履修率を調査している。それによると現在の文部省学習指導要領では「英語」は「外国語」として位置付けられている科目の1つであるが，実態は平成11（1999）年度では「英語Ⅰ」は99.7パーセント，「英語Ⅱ」では86.6パーセントの履修とな

っており，事実上の第1履修外国語となっている。

私立での中高一貫校教育において鵜川（1991，p.19）は「できないものをできるようにし，できるものをさらに伸ばすのが教育である」と述べている。その目標をより具体化させるために「能力別教育」を敷き，学力の低い者には基礎的な内容を施しながら理解力を高めさせ，学力の高い者にはより高度な内容を与えて応用力を身に付けさせるといった方法を採ってきていた。加えて，二見（1993，p.13-14）は「21世紀を目前にした『人生80年』時代の今日，『生き方の基礎』を学び『豊かな人間性』を育まなければならない，中学生高校生時代のあり方が重要視されている。そして多くの親たちは，このことを可能にしてくれる教育システムとして，『中高6か年一貫教育の私立校が適している』と考える」と述べている。中学・高校は単に学習する場であるにとどまらず，良き教師や仲間と出会う場としても重要な役割を担っており，そのことが生涯にわたって子どもに多大な影響を及ぼすのである。だからこそ親もどんなに高額な学費を払おうとも子どもに対してより良い教育を授けようとしている。こういった要求を支援しているのが中高一貫校の特色となっている。

また，中高一貫校における新たな利点としては，そのシステムが教育的な環境と密接に結び付いている点にある。私立学校は生徒への教育環境の整備もさることながら学校経営についても関心を持っていかなければならない。よって授業を受ける際の教室内の定員数も重要な教育的要素である。これらに対して柔軟な対応ができるのも公立にはない私立特有の特長であろう。公立はかつて生徒の急増期に対応して45人以上の学級を持っていたことがあった。だが，中高一貫校においては1クラス40人以上を収容することはまれであった。すなわち，教師が一度に全ての生徒を掌握することは難しいことからクラス内での生徒数が多くなればなるほど必然的に授業の質も落ちてしまうことが明らかなのである。

南澤（1997）は「中等教育多様化政策の展開と理論的課題」の中で中高一貫校は「それぞれの学校で特色ある教育実践を行って」おりながら，「中等教育といういわば接続点にある状況において，アウトプットの責任の大きさから一般の学校と同質の教育を効率的に進めることが優先され，結果的に受験エリート化した学校が多い」ということを報告している。

Streven（1977）は学習時間とその学習における達成度合いの相関についての研究を行っている。

“The growing consensus of those teachers who have experience of both higher-and lower-intensity teaching is that, within broad limits, as intensity goes up the learning effectiveness of each hour of teaching goes up more than proportionately. It is possible that there is a lower limit below which the rate of learning per hour of teaching falls of disastrously. Below the intensity it seems that the effectiveness of learning is much less than above it.”

すなわち「時間を多くかければかかるほど学習達成度はそれに比例して増していく」ということを示唆している。

平泉（1974）は「外国語教育の現状と改革の方向――一つの試案」というものの中で「英語教育の現状は『コストが高く，成果があがらない』うえに『値段の高い，しかも中途半端な製品』を作っているようなもの」と現在の英語教育を批判した上で，「全ての生徒が英語を学習する必要はなく，学校教育のシステムとは別に，はっきりとした『技能』を修得させる目的の外国語コースの設置をする。そこで英語を完璧に習得する学生は5パーセント以下でよいから，それらの学生には世界的にも通用する英語の習得技術を身に付けさせる。」といった提言を主張した。加えて「旧来の英語授業は『世界の言語と文化』というような科目に転換し，そこでは英語を中心とした外国の常識を教える。」といった英語教育に関する大規模な転換提案もなされた。

小池（1988, p.192）は「早期教育・中学校・高等学校の英語教育における実態と将来像の総合的研究」の中で全国の中高の教員にアンケートを取った。それによると，とりわけ公立学校教員を中心に「授業時間数が少ない（中学58.7%・高校72.9%），クラス・サイズが大きすぎる（中学32.3%・高校49.7%），受験の存在が授業に影響する（中学61.3%・高校39.0%）」といった不満を抱いている実態が浮き彫りにされる結果が出た。

センター試験は大学入試センターが提供する全ての国公立大学受験者の第一次試験，および一部の私立大学受験者に課せられたものである。この試験は「大学に入学を志願する者の高等学校の段階における基礎的な学習の達成の程度を判定する」ことを主たる目的として設立されたものである（大学入試センター，1990）。本試験設立までの20年以上前までは国公立，私立を問わずそれぞれの大学が受験生に対

して独自の入学試験問題を作成してきていたが，作成者側が高等学校における学習の履修状況にさほど精通していなかったため難問，奇問が数多く出題されており，そのことが受験生に混乱を引き起こしてきた。そういった混乱を避けるために，全ての国公立大学受験生に奇抜な問題に惑わされることなく公平に選抜試験を受けられるよう文部省がこのような協会を設立したという背景がある。

英検は1963年から実施されてきている実用的な英語検定試験である。国内で最も信頼性の高いこの試験は実施以来37年もの歴史があり，これまでに毎年350万人前後の受験者がこの試験に挑んできた。この設立の沿革としては社会教育審議会からの社会教育拡充方策の一環である「青少年及び成人に学習目標を与え，意欲を高める意味で技能検定が必要である」旨の答申を受け，「実用英語の普及・向上」を目的としたものである（日本英語検定協会,1999）。それ以来国内では小・中学生を含む多くの受験生が自らの英語能力を測るためにこの英検を活用してきている。

藤井（1997, p.17）は勤務校の生徒に「卒業条件」の1つとして全員に「英検2級」の取得を義務付けているという報告をしている。その結果英検2級取得者の難関大学合格率の相関関係は高いということが立証されている。

これら上記の2つの試験において，その出題形式の類似性について極めて興味深い先行研究がなされている。

藤原（1997, p.10）は問題構成や出題傾向から見た共通点と相違点における研究で，リスニング能力の測定がセンター試験には導入されていない点や設問数と出題比率がそれぞれの試験において多少異なる以外においては，双方の試験における類似性はきわめて高いことを実証した。その結果「英検はセンター試験の受験対策として非常に有効である」と説いている。この研究は当研究においてきわめて重要な内容を帯びている。

3　問題提起

この研究は以下の疑問に対して回答していくことを目的とする。

1）公立の中学・高校で行われている英語の授業形態はセンター試験で出題される形式に必ずしも合致はしていないと思われる。もしそうであれば，私立中高一貫校の実情はどうであるか。センター試験の対策に合致した形で授業が行われているのであろうか。

2）日々行われる英語の授業はセンター試験の結果に多大な影響を及ぼしていると考えられる。反面，公立中学・高校は私立中高一貫校に比べて英語の授業時数は少ない。よって，公立高校の生徒の取るセンター試験英語科目得点は私立中高一貫校に在籍する生徒のそれよりも低くなるのであろうか。

3）英検は学生の英語学力を測るのにかなりの有為性を持つと思われる。ある程度の英検級を取得した公立高校生徒が取るセンター試験の得点は，2）の観点からすると，同レベルの私立中高一貫校生のそれよりも低くなるのであろうか。

4　研究仮説

仮説1：公立中学・高校と私立中高一貫校との週単位における英語授業時数の違いはある。

仮説2：週単位における英語授業時数と英検取得級との相関性はある。

仮説3：中高一貫校での日々の英語授業は英検やセンター試験の対策と密接な関連がある。

仮説4：ある一定の英検級を取得した生徒は同様にセンター試験英語科目でも高得点を取ることができる。

5　研究方法

5. 1　研究対象者

この研究には Nonprobability sampling を用いて4校を抽出した。北海道の公立中学・高校各1校ずつと北海道と本州の私立中高一貫校各1校ずつである。私立中高一貫校の双方の生徒は在学中にある一定の英検級取得を義務付けられている。

公立高校に関して言えば，中学校を卒業した生徒の同じ地域内にある進学先にあたる学校を抽出した。これは公立内においても，できるだけ6年間の中高一貫を継続していくような形が必要と考えたからである。

5. 2　研究対象資料

研究に際しては 1995年度から1997年度まで3年間分の英検を受けた被験者の合格成績，および1997年

度から2000年度の英検受験者成績とセンター試験英語科目自己採点得点を活用した。これらの試験は春（6 月）と秋（10月）の年に2回行われ，また1999年度からは3回目（1月）に準2級，2000年度は2級，2001年度からは1級までの全受験に対しての機会が増やされている。

5. 3　妥当性（Validity）

多くの中学・高校では生徒の英語学力能力を測るため英検の受験を勧めている。「妥当性の高さ」とは，測定したい能力の測定が直接的であればあるほど，また，能力の上位者と下位者との間の差異がある程度生じるような問題設定になっている，すなわち，弁別力が強い状態であればあるほどその高さは証明される（高橋，2000，p.122）。英検の一次試験問題の難易度は問題集の中には正答率が示されているものもあり**（付録D-1，2参照）**，問題に応じて易から難まで多岐に渡っているので妥当性は高いものと思われる。加えて近年受験生の数が徐々に増加傾向にあり，必然的に高校在学中に英検2級を取得できるような高い学力を持った生徒は大学進学の希望もかなえられている確率が高くなっているものと思われる。英検協会からは妥当性の具体的な資料の提示はなされていないものの，前述の正答率から派生する問題の難易度が広範囲に渡っていることや，1963年以来この試験が実施され大半の級で年間数十万人以上が受験をし，数十年にわたり実施データが蓄積されていること，また，数多くの言語テスト専門家により分析がなされていることなどから，Content Validity，すなわち評価内容を測定できる妥当性はきわめて高いものと考えられる（松本，2000，p.143）。

5. 4　信頼性（Reliability）

「信頼性の高さ」とは「能力が同じであればいつでも同様の結果が現れる」ことを意味する（高橋，2000，p.122）。そういった点から英検は客観テストの方式を採用しているので被験者の主観が入りにくいといった観点から客観性は高い。また，この試験は35年の歴史を持ち，試験ごとに50万人～150万人の受験志願者を抱える国内で最も信頼の置かれているものとなっている。年に2度ないし級によっては3度実施されていることから，およそ350万人が英検に挑むことになる。さらに，前述したように英検とセンター試験との出題形式における類似性がきわめて高いものと思われることからも，生徒の英語学力を測るために英検を用いて判定していくということは，大学入学への合格率が高くなることが予測されることからも信頼性は高いものと考えられる。

5. 5　得点の扱い

1）英検を用いて私立中高一貫校と公立中学・高校に在籍する被験者の英検級（2級・準2級）取得人数を抽出し，それぞれの学校でこれらの人数が年毎にどのように推移したかを調査した。また，その人数と週単位における英語の授業時間数との間にどのような関係があるかを分析した。

2）その後英検各級取得者におけるセンター試験英語科目得点の取得者数の分布を示し，さらに各級取得者ごとのセンター試験英語科目と英検一次試験獲得得点との相関，加えて英検の各学年別取得状況と同生徒のセンター試験英語科目獲得得点との比較考察を行った。

5. 6　分析の過程

この研究では，私立中高一貫校と公立中学・高校の生徒の何人が英検の級を取得したかという統計を用いた。加えてそれらの相関を示す表も用いた。

最初に，私立中高一貫校と公立中学・高校の3校より英検受験時の得点集計表と週単位の英語授業時数が掲載されている教務要項を入手した。

次にそれらを元にして私立・公立双方の学校の生徒が取得した英検級と週単位の英語授業時数の相関があるかどうかを調査した。

さらに3番目には，新たに私立・公立中学・高校に通う生徒に，日々の英語の授業内容が英検試験を受ける準備体制と合致しているかどうかという比較対照の質問紙調査を行った。

また，4番目に過去2年間のデータを元に，一定級の英検を取得した生徒がセンター試験英語科目においても同様の高得点を獲得できたかという相関関係の有無を調査した。

最後に，文部省が私立同様公立にも中高一貫校制度を導入するという計画を立て実行に移しだしているが，なぜそのような経緯になったかということを調査した。結論部分の後半でその概要について記した。

英検における各級の達成目標は以下のようになっている。

1）3級：基本的な英語を理解し，特に口頭で表現できる。文法項目としては現在完了・比較（基本的な内容）・動名詞（基本的な内容）・受動態（基本的な内容）などが出題され，中学3年修了程度となっている。

2）準2級：日常生活に必要な一般的な英語を理解し，特に口頭で表現できる。文法項目としては過去完了・比較（応用的な内容）・動名詞（応用的な内容）・受動態（応用的な内容）などが出題され，高校2年修了程度となっている。

3）2級：日常生活や職場に必要な英語を理解し，特に口頭で表現できる。文法項目としては仮定法・話法・名詞構文などを中心として出題され，長文では社会学的，および心理学的な基礎内容がよく見られる。高校修了程度となっている。

4）準1級：日常生活や社会生活に必要な英語を理解し，特に口頭で表現できる。語彙レベルとしては7,000～8,000語が目安とされ，長文では社会・経済問題や生態系学的な内容がよく見られる。大学2年修了程度となっている。

（日本英語検定協会，1997，p.24）

高校在学中に英検2級や準1級を取得した生徒は大学への推薦枠として優遇されたり，また，大学入学後に英語関連科目の一定単位を認定してくれるなどの優遇措置が随所で施されている（日本英語検定協会，1997，p.24）。さらに大学入学資格検定試験では英検2級取得者には英語の試験を免除したり（日本英語検定協会,1997.p.24），北海道の中学・高校英語教員採用試験では準1級取得者には英語の試験を免除する（北海道教育委員会,1999）など，各種採用試験においても英検級の取得者は優遇されるという特典がある。このように英検の社会における認知度と信頼性はきわめて高いものと推察される。

5. 7　データ分析

データは以下のような質問に回答する形で図表に基づいてまとめ上げた。

1）私立中高一貫校と公立中学・高校の週単位における英語授業時間数はどのくらいか。

2）上記の学校群において英検3級，準2級，2級を取得している生徒数はそれぞれ何人か。

3）上記の学校群において週単位における英語授業時間数と英検取得時の一次試験得点との間には相関性があるであろうか。

6　結果

表1a と**表1b** は公立，私立とも週単位における英語授業時間数の比較を示したものである。

どちらの表も双方の学校においては授業時間数には明らかに違いが見られる。すなわち，私立学校のほうが公立学校よりも授業時間数は多くなっている。さらに，週あたりの時間数だけではなく各学年にもその相異が見られる。

表1a　週単位における英語授業時間数（中学校）（時間／週）

学校／学年	第1学年	第2学年	第3学年	合計
A：私立	6	7	7	20
B：私立	8	8	8	24
C：公立	3	3	3	9

（A，B，C 学校案内，1998）

表1b　週単位における英語授業時間数（高等学校）（時間／週）

学校／学年	第1学年	第2学年	第3学年	合計
A：私立	7	7	9	23
B：私立	7	6	9	22
D：公立	6	6	7	19
E：公立	4	6	6	16

（A，B，D，E 学校案内，1998）

表1a における週単位あたりの英語授業時間では，AとBの私立中学校がC公立中学校よりも群を抜いていることがわかった。さらに**表1a** からはC公立中学の1週間の総授業時間数は9時間ほどしかないのに比べてAとBの私立中学では20時間以上も確保できていることが実証された。

一方私立A中学では中学1年次には週6時間であるのに対して，中学2年・3年次には週7時間と授業時数が増加していることもわかった。それに対して私立B中学と公立C中学では3年間を通して同じ授業時間数を確保していることがわかった。

表1b は，高校において生徒の学年が上がるごとに週あたりの英語授業時間数もほぼそれに比例して増加していることを示している。これは私立・公立どちらにおいても1年生から3年生の間で見た場合には同様の状況になっている。

私立A高校は第1学年で週あたり7時間だった授業

時間数が第3学年には9時間になっている。公立D高校は第1学年で週あたり6時間だった授業時間数が第2学年では変化を見せなかったものの，第3学年では7時間になっている。公立E高校は第1学年で週あたり4時間しかなかった授業時間数が第2学年では6時間と週2時間も増やしている。唯一私立B高校だけが第2学年時に授業時間数を第1学年時よりも1時間減らしている。しかし，翌年の第3学年には一挙に3時間を増やし週9時間になっている。公立・私立双方とも授業時間数を増やしてはいるものの，合計時間数では私立高校群（A，B）のほうが公立高校群（D，E）よりも週20時間以上と高い数値を出している。

表2　各年における私立中学校と公立中学校の英検試験点数の比較

表2a
私立A中学（英検取得者数/全受験者数）全生徒数354人

級/年度	'97	'97＊1 取得率(%)	'96	'96 取得率(%)	'95	'95 取得率(%)
2	2/15	0.6	2/38	0.6	2/4	0.6
準2	74/171	20.9	69/141	19.5	75/131	21.2
3	122/139	34.5	102/124	28.8	118/143	33.3

（英検結果；1995，1996，1997）
＊1　取得率：取得者/全校生徒数

表2b
私立B中学（英検取得者数/全受験者数）全生徒数725人

級/年度	'97	'97 取得率(%)	'96	'96 取得率(%)	'95	'95 取得率(%)
2	24/197	3.3	20/226	2.8	23/297	3.2
準2	139/228	19.2	0/0	0.0	0/0	0.0
3	0/0	0.0	239/257	33.0	246/266	33.9

（英検結果；1995，1996，1997）

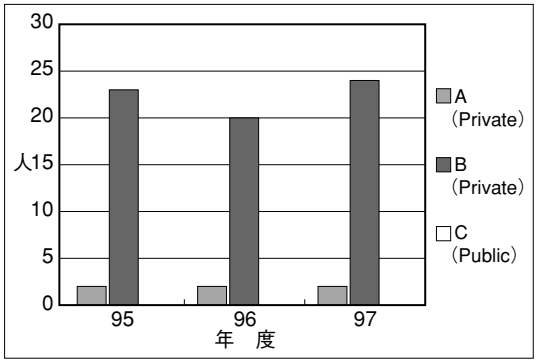
表2c
公立C中学（英検取得者数/全受験者数）全生徒数630人

級/年度	'97	'97 取得率(%)	'96	'96 取得率(%)	'95	'95 取得率(%)
2	0/0	0.0	0/0	0.0	0/0	0.0
準2	0/0	0.0	2/2	0.3	1/1	0.2
3	17/30	2.7	12/18	1.9	30/58	4.8

上記の表から私立中学校と比較して，公立中学校からの受験生は3級，準2級，2級ともどもきわめて少ないことがわかる。どの受験級であれ，公立C中学での過去3年間の受験者数はわずか109人しかいないことも明らかである。

一方，私立B中学の受験者数は同3年間で1,471人，私立A中学においては906人となっている。

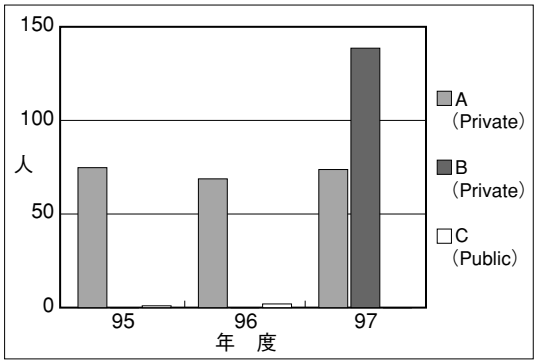
図1a　各年の私立中学と公立中学における英検2級合格者数



中学段階において，私立中学生の英検2級取得数は公立中学生のそれに比べて格段に多い。私立A中学では毎年取得者数は2人であり（週単位における英語授業時間数は7時間），私立B中学（同授業時間数は8時間）においては20人以上を数える。

一方公立C中学（同授業時間数は3時間）では受験者が1人もいないことから取得者も0人である。

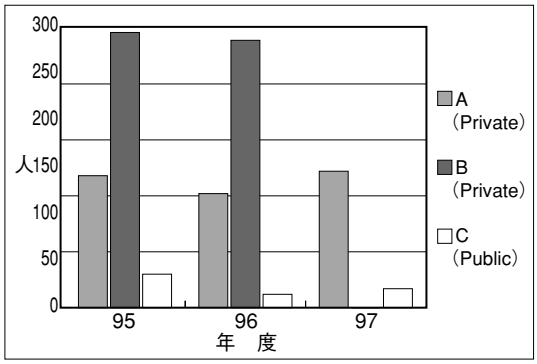
図1b　各年の私立中学と公立中学における英検準2級合格者数



準2級（高校2年修了程度）に焦点を移して見てみると，私立A中学は 毎年約70人，私立B中学は97年度においては130以上を数えるのに対し，公立C中学はほんの数えるほどである。 私立B中学はそれまで後述のように中学生には3級の必須受験をさせていたのだが，1997年度からは準2級に移行させた。よってその年以前にはこの級についての取得者数がいない形になっている。この結果から準2級にも私立中学生が数多く挑戦し，週単位における英語授業時間数が公立中学よりも多いことも相まって取得者数を押し上げているということがわかる。よって，合格率は私立A中学で毎年50パーセント前後，私立B中学で1997年度には61パーセントと公立C中学の1995年度，1996年

度の100パーセントと比較してさほど高くはない数値にはなっているものの，全取得者数では私立A中学（3年間総数218名），B（同139名）は公立C中学（同3名）をはるかに上回っている。

図1c　各年の私立中学と公立中学における英検3級合格者数



3級の場合も同様に，私立A中学は毎年100名以上（3年間の平均取得率約32.2%）の取得者を出し，私立B中学は1996年までに毎年およそ250名の取得者（2年間の平均取得率約33.4%）を出している。この年以後，前述したように私立B中学は3級受験から準2級受験へと必須受験級を移行した。よって，1997年度についての取得者数は0名となっている。一方公立C中学では，1995年度は30名（取得率約4.8%），1996年度は12名（取得率約1.9%），さらに1997年度は17名の取得者数（取得率約2.7%）となり，3年間の平均取得率は約3.1%となっている。

加えて，公立中学校における英語授業の教育課程は必ずしも英検受験には合致してはいないことが立証された。日常の英語授業は英検の対策に合致し関連性があるか，といった質問項目を設け，中学校4校と高等学校3校で調査を行った。英検は一次試験に筆記試験とリスニングテストを択一方式で設け，二次試験に英問英答を伴った面接方式を導入している。仮に日常の英語授業展開がこのような試験の形式と密接なかかわりがあるとすると，生徒は授業を受けながら英検の試験においても高得点を取れるであろうと推測される仮説が立つ。それゆえ以下のような質問項目を2点提示した。**表3**にその結果を掲載する。

質問

1: 日常の英語の授業内容は英検受験（一次試験―筆記・聴解）の準備に役立つと思いますか。
2: 日常の英語の授業内容は英検受験（二次試験―面接試験）の準備に役立つと思いますか。

表3　日常の英語授業内容と英検受験準備との関連性（中学校）

学校（公・私立別）/同意者数（%）	A（私立） N=112 (%)	C（公立） N=68 (%)	F（公立） N=73 (%)	G（公立） N=89 (%)
質問1	75 (67.0)	23 (33.8)	25 (34.2)	47 (52.8)
質問2	84 (75.0)	20 (29.4)	8 (11.0)	43 (48.3)

（A, C, F, G 中学質問項目, 1999）

表3より，私立A中学は質問1について最も高い数値を挙げている。公立F中学と公立C中学はそれぞれ34.2パーセント，33.8パーセントと比較的類似した数値が出ている。公立G中学は52.8パーセントと過半数に達している。

質問項目2について，私立A中学はほぼ80パーセントに達する数値を挙げている。一方公立F中学はわずか11パーセントしか同意する意見を述べていない。一方，公立C中学に関しては29.4パーセント，公立G中学は48.3パーセントとなっている。

下記に示した**表4**から私立A高校は39.7パーセントの生徒が日常の英語授業内容は英検受験（一次試験―筆記・聴解）の準備に役立っていると考えていることがわかる。一方，**質問2**について同校は被験校3校の中では最も低い数値になっている。公立Ｉ高校においては，英検二次試験については日常の授業と英検準備の関連性が最も高いと感じていることがわかる。

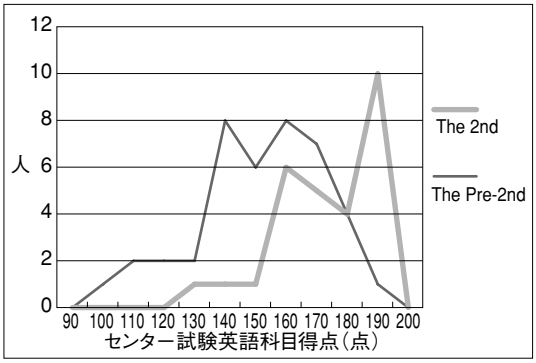
表4　日常の英語授業内容と英検受験準備との関連性（高等学校）

学校（公・私立別）/同意者数（%）	A（私立） 3年生 N=78 (%)	H（公立） 3年生 N=76 (%)	I（公立） 3年生 N=116 (%)
質問1	31 (39.7)	18 (23.7)	44 (37.9)
質問2	7 (9.0)	8 (10.5)	36 (31.0)

（A, H, I 高校質問項目, 1999）

続いて英検級とセンター試験での英語科目の点数の相関について調査する。始めに，英検の各級を取得した生徒数とセンター試験での英語科目の点数の相関について調査する。この調査結果でそれぞれの英検級の取得生徒が何人センター試験で点数を取れたかを知ることができる。調査は1997年度から2000年度までの4年分の受験者を対象とする。

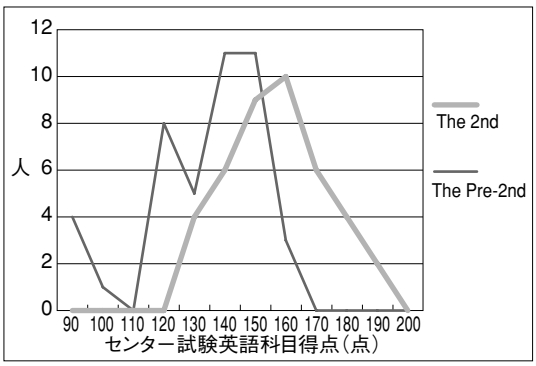
図2a　英検各級取得者数とセンター試験英語科目の分布（1997）



The 2nd　　: N＝26, Mean＝177.3, SD＝18.02
The Pre-2nd : N＝42, Mean＝164.4, SD＝22.24

図2aは私立A高校生徒が1997年度にセンター試験を受験したときのデータに基づいている。横軸はセンター試験の英語科目得点を示し，縦軸はそれらの得点を取った私立A高校生徒で，1997年度の時点で英検準2級および2級を既に取得している生徒の人数を太細線別に分けて示している。それによると，英検の各級を取得した生徒数とセンター試験での英語科目の点数の関係については明らかにはっきりとした分布関係が見られる。すなわち，準2級取得者の分布図に着目してみると，取得得点の分布の中心が140点台から170点台の間に集中しており，また，2級取得者のそれは 中心分布が160点台から190点台に固まっていることがわかる。それぞれの平均点では準2級取得者は164.4点，2級取得者は177.3点をセンター試験で取っている。さらに標準偏差もそれぞれ22.24点，18.02点となり，準2級の散らばりの方が2級のそれよりも大きいことがわかる。

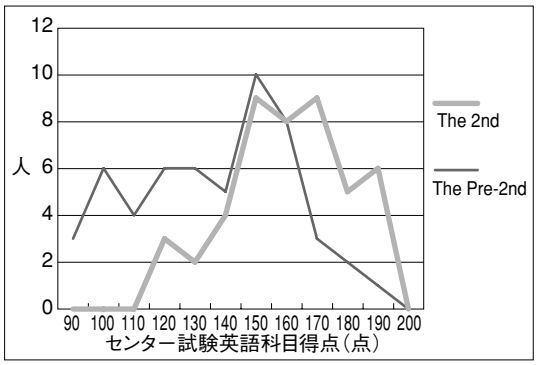
図2b　英検各級取得者数とセンター試験英語科目の分布（1998）



The 2nd　　: N＝45, Mean＝161.0, SD＝16.14
The Pre-2nd : N＝43, Mean＝148.7, SD＝22.37

図2bは私立A高校生徒が1998年度にセンター試験を受験したときのデータに基づいている。横軸はセンター試験の英語科目得点を示し，縦軸はそれらの得点を取った私立A高校生徒で，1998年度の時点で英検準2級および2級をすでに取得している生徒の人数を太細線別に分けて示している。それによると，前の図と同様に英検の各級を取得した生徒数とセンター試験での英語科目の点数の関係については明らかにはっきりとした分布関係が見られる。すなわち，準2級取得者の分布図に着目してみると，取得得点の分布の中心が120点台から 150点台の間に集中しており，また，2級取得者のそれは 中心分布が130点台から180点台に固まっていることがわかる。中心となる点数の幅が1997年度よりも低く推移しているのは，1998年度のほうが前年度よりも問題の難易度が高かったせいであると推測される。それぞれの平均点では準2級取得者は148.7点，2級取得者は161.0点をセンター試験で獲得している。さらに標準偏差もそれぞれ22.37点，16.14点となり1997年度同様に準2級の散らばりのほうが2級のそれよりも大きいことがわかる。

図2c　英検各級取得者数とセンター試験英語科目の分布（1999）

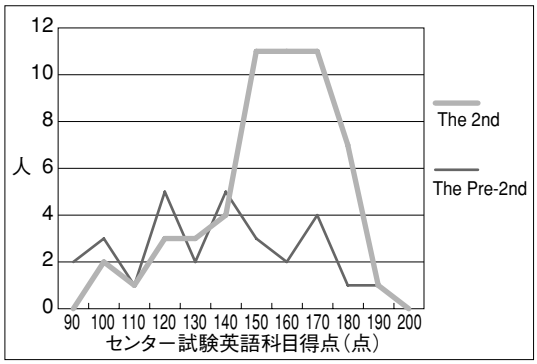


The 2nd　　: N＝46, Mean＝164.9, SD＝20.79
The Pre-2nd : N＝54, Mean＝151.2, SD＝27.95

図2cは私立A高校生徒が1999年度にセンター試験を受験したときのデータに基づいている。横軸はセンター試験の英語科目得点を示し，縦軸はそれらの得点を取った私立A高校生徒で，1999年度の時点で英検準2級および2級をすでに取得している生徒の人数を太細線別に分けて示している。それによると，前の図と同様に英検の各級を取得した生徒数とセンター試験での英語科目の点数の関係については，グラフの形から広範囲に広がっていることがわかる。すなわち，準2級取得者の分布図に着目してみると，取得得点の分布の中心が100点台から170点台の間に集中しており，また，2級取得者のそれは 中心分布が130点台から190点台に固まっていることがわかる。きれいな相

関関係の図というよりは，山がいくつにも分散されているのが特徴である。中心となる点数の幅が1998年度よりも少々高く推移しているのは，1999年度のほうが前年度よりも問題の難易度が低かったせいであると推測される。それぞれの平均点では準2級取得者は151.2点，2級取得者は164.9点をセンター試験で獲得している。さらに標準偏差もそれぞれ27.95点，20.79点となり，過去2年間同様に準2級の散らばりのほうが2級のそれよりも大きいことがわかる。

図2d　英検各級取得者数とセンター試験英語科目の分布（2000）



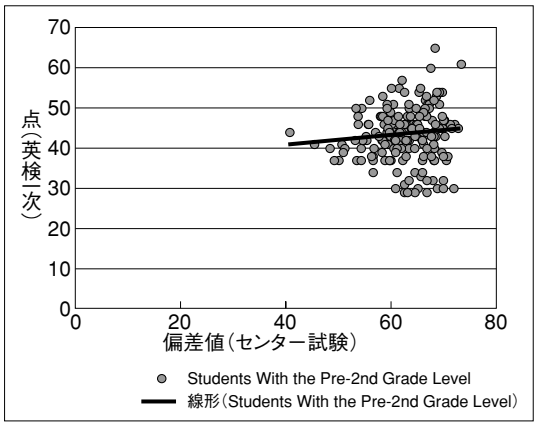
The 2nd　　: N＝54, Mean＝160.3, SD＝18.72
The Pre-2nd : N＝29, Mean＝148.3, SD＝27.39

図2dは私立A高校生徒が2000年度にセンター試験を受験したときのデータに基づいている。横軸はセンター試験の英語科目得点を示し，縦軸はそれらの得点を取った私立A高校生徒で，2000年度の時点で英検準2級および2級をすでに取得している生徒の人数を太細線別に示している。それによると，前の図と同様に英検の各級を取得した生徒数とセンター試験での英語科目の点数の関係については，グラフの形から広範囲に広がっていることがわかる。とりわけ2級についての相関は顕著である。すなわち，準2級取得者の分布図に着目してみると，取得得点の分布の中心は全体的に100点台から170点台の間に分散されてはいるが，その山はいくつにも分かれている。反面，2級取得者のそれは中心分布が140点台から190点台に固まっていることがわかる。150点台から170点台は3種別とも11名ときれいな平原が作られているのが特徴である。中心となる点数の幅が1999年度よりも低く推移していたのは，2000年度の問題が前年度よりも難易度がより高かったせいであると推測される。加えて平均点も過去4年間で最も低い点数であったことも特筆される。それぞれの平均点では準2級取得者は148.3点，2級取得者は160.3点をセンター試験で獲得している。さらに標準偏差もそれぞれ27.39点，18.72点となり，過去3年間同様に準2級の散らばりのほうが2級のそれよりも大きいことがわかる。

このように英検における各級取得者数とセンター試験英語科目と獲得得点との相関を算出した結果として，この2つはかなりの相関関係があると言うことができる。

最後に，前述の調査対象であった英検各級の取得者数とその該当被験者が，1997年度から2000年度の4か年においてセンター試験で獲得した英語科目の得点の相関関係をさまざまな観点から調査する。この調査によって，取得した英検の級が高ければ高いほどセンター試験でも同様に高得点が望めるということが実証されれば，今後の英語教育界には信憑性の高い結果が生まれることとなるであろう。

図3a　英検準2級取得者におけるセンター試験英語科目と英検一次試験時獲得得点との相関
（中等部在学時取得：1997―2000年度）



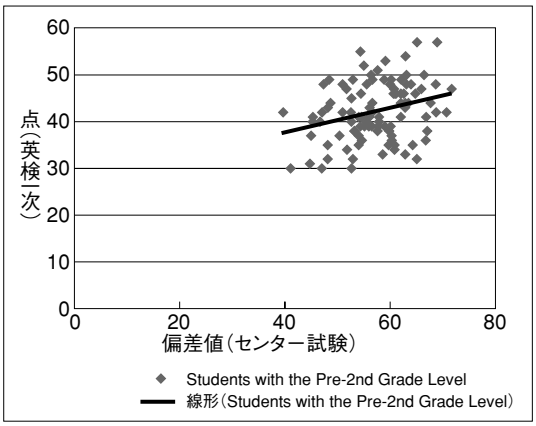
N＝183
PEARSON r＝0.11，Mean（英検一次得点）　　＝43.5
Mean（センター試験偏差値点）＝62.7

図3aは私立中高一貫A校生徒が1997年度から2000年度にかけてセンター試験を受験したときのデータに基づいている。横軸はセンター試験の英語科目得点偏差値を示し，縦軸はそれらの得点を取った私立A高校生徒で，英検準2級を中等部在席時にすでに取得した生徒が一次試験で獲得した点数を示している。この散布図は各々の試験で被験者が獲得した点数の人数分布を示している。

それによると，英検準2級を一次試験で獲得した得点と同生徒のセンター試験での英語科目の点数の関係については，相関関係は Pearson r が0.11よりきわ

めて低いということが言える。すなわち，近似値線を引いてみた場合，その線の上下に位置する分布が明らかに多く，散布しすぎているということが言える。それらの幅はセンター試験偏差値が50から74くらいの位置に，英検一次試験点数が30から55くらいの位置に集中していることが読み取れる。ただ，特徴として挙げられることは，縦軸，横軸とも平均点がそれぞれ43.5点，62.7点と割と高めに出ていると言うことから，どちらの試験にしても高得点が望めていると言うことが挙げられる。

図3b　英検準2級取得者におけるセンター試験英語科目と英検一次試験時獲得得点との相関
（高校1年次取得：1997―2000年度）

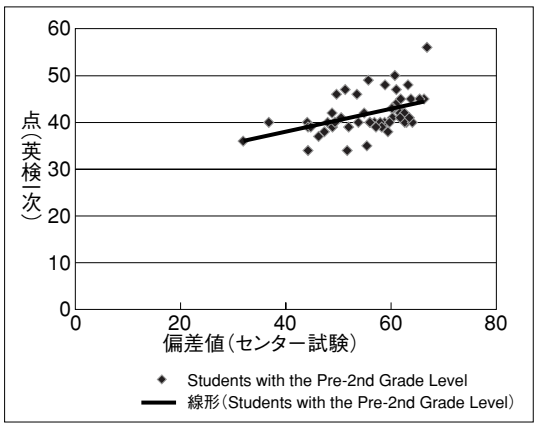


N＝98
PEARSON r＝0.31，Mean（英検一次得点）　＝42.2
Mean（センター試験偏差値点）＝57.2

図3bは私立中高一貫A校生徒が1997年度から2000年度にかけてセンター試験を受験したときのデータに基づいている。横軸はセンター試験の英語科目得点偏差値を示し，縦軸はそれらの得点を取った私立A高校生徒で，英検準2級を高校1年次に取得している生徒が，一次試験で獲得した点数を示している。この散布図は各々の試験で被験者が獲得した点数の人数分布を示している。

それによると，英検準2級を一次試験で獲得した得点と同生徒のセンター試験での英語科目の点数の関係については，Pearson r が0.31より図3aのものよりは相関関係がより高いものにはなっていると言うことができる。しかしながら，全般的に見ると，まだ，さほど極立って高いということは言えない。すなわち，近似値線を引いてみた場合，その線の上下に位置する分布が図3a同様明らかに多く，散布しすぎているということが言える。それらの幅はセンター試験偏差値が45から70くらいの位置に，英検一次試験点数が33から50くらいの位置に集中していることと読み取ることができ，その領域は図3aよりも広い。さらに特徴として挙げられることは，縦軸，横軸とも平均点がそれぞれ42.2点，57.2点という数値から，中等部在籍当時に準2級を取得した生徒よりは全般的に低めに出ているということが挙げられる。

図3c　英検準2級取得者におけるセンター試験英語科目と英検一次試験時獲得得点との相関
（高校2年次取得：1997―2000年度）



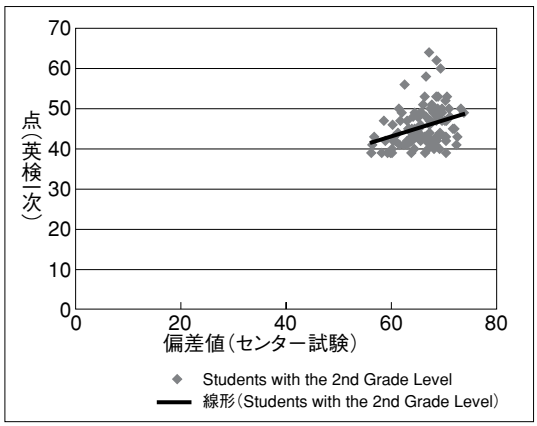
N＝54
PEARSON r＝0.48，Mean（英検一次得点）　＝41.7
Mean（センター試験偏差値点）＝48.9

図3cは私立中高一貫A校生徒が1997年度から2000年度にかけてセンター試験を受験したときのデータに基づいている。横軸はセンター試験の英語科目得点偏差値を示し，縦軸はそれらの得点を取った私立A高校生徒で，英検準2級を高校2年次に取得している生徒が一次試験で獲得した点数を示している。この散布図は各々の試験で被験者が獲得した点数の人数分布を示している。

それによると，英検準2級を一次試験で獲得した得点と同生徒のセンター試験での英語科目の点数の関係については，Pearson r が0.48より図3a，3bのものよりは相関関係がさらにより高いものにはなっていると言うことができる。しかしながら，全般的に見ると，まだ，さほど極立って高いということは言えない。すなわち，近似値線を引いてみた場合，この学校において高校2年次で英検準2級を取得する人数が少ない。言い換えればそれまでの学年ですでに取得しているために，これまでと比較して母集団が少なくなっていることにより信憑性の高いデータとして読み取ることが若干困難になっているということが言える。それらの幅はセ

ンター試験偏差値が43から65くらいの位置に，英検一次試験点数が33から48くらいの位置に集中していることと読み取ることができ，その領域は図3bよりも若干狭い。さらに特徴として挙げられることは，縦軸，横軸とも平均点がそれぞれ41.7点，48.9点という数値から，中等部在籍当時や高校1年次に準2級を取得した生徒よりは全般的に低めに，とりわけ，センター試験に関してはその数値をかなり下げているということが挙げられる。

図4a　英検2級取得者におけるセンター試験英語科目と英検一次試験時獲得得点との相関（中学3年～高校2年次取得:1997―2000年度）

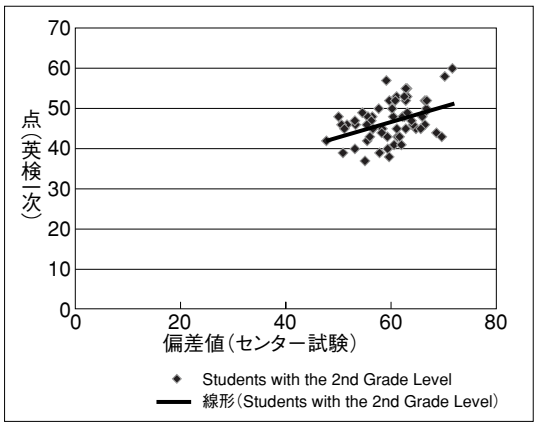


N＝106
PEARSON r＝0.31，Mean（英検一次得点）　＝45.4
Mean（センター試験偏差値点）＝65.3

図4aは私立中高一貫A校生徒が1997年度から2000年度にかけてセンター試験を受験したときのデータに基づいている。横軸はセンター試験の英語科目得点偏差値を示し，縦軸はそれらの得点を取った私立A高校生徒で，英検2級を中学3年次から高校2年次に取得している生徒が一次試験で獲得した点数を示している。この散布図は各々の試験で被験者が獲得した点数の人数分布を示している。英検2級の到達目標度が「高校内容修了程度」となっているため，図4aと4bとでは高校3年生前後による分類とした。

それによると，英検2級を一次試験で獲得した得点と同生徒のセンター試験での英語科目の点数の関係については，Pearson r が0.31より相関関係は若干高いものになっていると言うことができる。近似値線を引いてみた場合，英検一次点数が40点から50点の幅で，センター試験偏差値も50後半から70くらいの位置で推移している。さらにそれらの幅はセンター試験偏差値が上記と同様に50後半から70くらいの位置に，英検一次試験点数が40から53くらいの位置に集中していることと読み取ることができる。特徴として挙げられることは，縦軸，横軸とも平均点が45.4点，65.3点と今までの準2級取得者に関する調査よりも全般的に高めの数値として結果が出ているということが挙げられる。

図4b　英検2級取得者におけるセンター試験英語科目と英検一次試験時獲得得点との相関（高校3年次取得：1997―2000年度）



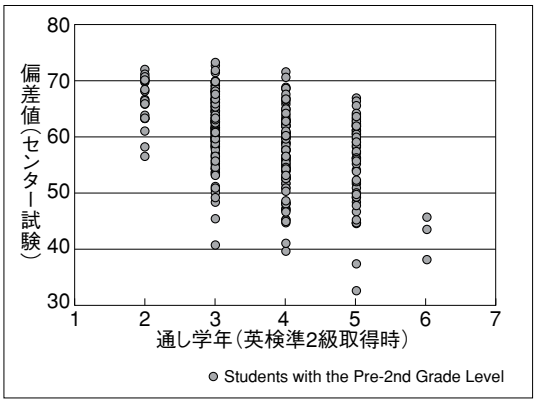
N＝59
PEARSON r＝0.42，Mean（英検一次得点）　＝46.9
Mean（センター試験偏差値点）＝60.1

図4bは私立中高一貫A校生徒が1997年度から2000年度にかけてセンター試験を受験したときのデータに基づいている。横軸はセンター試験の英語科目得点偏差値を示し，縦軸はそれらの得点を取った私立A高校生徒で，英検2級を高校3年次に取得している生徒が一次試験で獲得した点数を示している。この散布図は各々の試験で被験者が獲得した点数の人数分布を示している。

それによると，英検2級を一次試験で獲得した得点と同生徒のセンター試験での英語科目の点数の関係については，Pearson r が0.42より相関関係はさらに高いものになっていると言うことができる。近似値線を引いてみた場合，英検一次点数が38点から57点の幅で，センター試験偏差値も40後半から70くらいの位置で推移している。さらにそれらの幅はセンター試験偏差値が上記と同様に40後半から70くらいの位置に，英検一次試験点数が40から55くらいの位置に集中していると読み取ることができる。特徴として挙げられることは，縦軸，横軸とも平均点が46.9点，60.1点と，図4aと比較して英検一次試験は高めに出ているものの，センター試験では5点と数値を下げているということが挙げられる。

続いて各学年別に英検級を取得した生徒が，センター試験においてどのくらいの点数を獲得したかという観点から調査をする。

図5a　英検準2級取得者における各学年別取得状況と同生徒のセンター試験英語科目獲得得点との比較（1997-2000年度受験者）

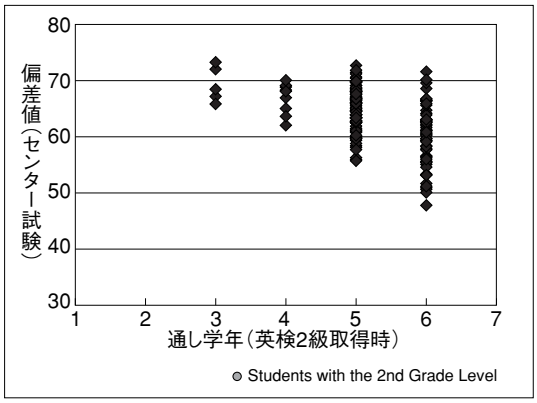


学年別平均：N＝ 22, Mean（2年：中学2年）＝66.5,
N＝161, Mean（3年：中学3年）＝62.2
N＝ 98, Mean（4年：高校1年）＝57.2,
N＝ 54, Mean（5年：高校2年）＝56.2
N＝ 3,　Mean（6年：高校3年）＝44.9

図5aは中高一貫A校生徒が1997年度から2000年度にかけて英検準2級を各学年別に取得した内訳と，同生徒がセンター試験を受験したときの獲得した得点偏差値データに基づいている。横軸は準2級取得時の通し学年を示し，縦軸はそれらの生徒が取ったセンター試験得点偏差値と生徒の人数を示している。

これによると，明らかに学年の早い時期に英検準2級を取得した者ほど，センター試験においても高得点を獲得しているということが読み取れる。各平均点群においてもその傾向は顕著である。より具体的に分析してみると，中学2年の時点で準2級を取得した者はセンター試験において（Max, Min）＝（72,58）と推移している一方で，中学3年次取得の生徒は（73,41），4年（高校1年）次取得の生徒は（72,40），5年（高校2年）次取得の生徒は（67,32）とその占める範囲が大きな広がりを見せており，さらに5年次取得生徒群においては最高偏差値で70を切ってしまっていることがわかる。とりわけ6年（高校3年）次取得の生徒は母集団が少ないながらも（47,39）とセンター試験において高得点が望めない状況にまで推移していることが認められる。下位層においても，偏差値40台は中学2年取得時の集団には現れていない現象でもある。

図5b　英検2級取得者における各学年別取得状況と同生徒のセンター試験英語科目獲得得点との比較（1997-2000年度受験者）



学年別平均：N＝ 5,　Mean（3年：中学3年）＝69.4
N＝ 9,　Mean（4年：高校1年）＝67.0
N＝92,　Mean（5年：高校2年）＝65.0
N＝59,　Mean（6年：高校3年）＝60.1

図5bは中高一貫A校生徒が1997年度から2000年度にかけて英検2級を各学年別に取得した内訳と，同生徒がセンター試験を受験したときの獲得した得点偏差値データに基づいている。横軸は2級取得時の通し学年を示し，縦軸はそれらの生徒が取ったセンター試験得点偏差値と生徒の人数を示している。

これによると，図5aと類似して，明らかに学年の早い時期に英検2級を取得した者ほど，センター試験においても高得点を獲得しているということが読み取れる。各平均点群においてもその傾向は顕著である。より具体的に分析してみると，中学3年の時点で2級を取得した者はセンター試験において（Max, Min）＝（74,65）と推移している一方で，4年（高校1年）次取得の生徒は（70,61），5年（高校2年）次取得の生徒は（73,55）とその占める範囲が広がりを見せている。しかしながら，最高偏差値群では一様にどれも70を割っている集団は見られない。また，下位層では6年（高校3年）次では，偏差値50台を切る者も現れている。他方で中学3年次取得層においては，下位層で偏差値65 という値を出しているが，これは他の学年層においては中堅か上位の位置を占めていることがわかる。

7　考　察

最初の研究仮説として公立中学・高校と私立中高一貫校との週単位における英語授業時数の違いはあるかどうかを提示した。調査した結果，双方の学校群

には明らかな相違があり，加えて中学校については私立中高一貫校の方が公立中学よりも週ごとの英語授業時間数ははるかに多く取っていることが判明した。高校については，その状況は学校事情によって異なることがわかった。すなわち，普通科について言えば，私立中高一貫校のほうが公立高校よりも若干多いことが立証されたが，公立高校の中には家政科や商業科など専門課程を配置している学校も存在する。それらの学科を併置している学校は専門課程にかかる授業を多く取るので，一般教養的な英語や国語の授業などは自ずと履修時間が少なくなる。このような事情が英検取得者数を低くする理由にもなることがある。

高等学校はその設立の趣旨によってさまざまな学校体系を生み出す。多くの私立中高一貫校は生徒に高度な学問を学ばせ，ひいてはそれが上級学校（大学）への進学率の高さとなって波及させていくという効果をもって創設されている。その結果授業時間数の多さはもちろんのこと，授業内容もその多くが大学入学試験に密接に関連したものとなっている。加えて，私立中高一貫校は学校の建学精神に基づいた独自の教育課程を設置することができる。それは文部省の指導とは必ずしも相容れないこともありうる。**表2**に示した私立A,B双方の中学校は公立C中学と比べて英語の授業時間数が多く取られている。これはその教科が大学入試の主要必須科目とされているからである。

一方，公立学校は生徒の興味に応じてさまざまな課程を設置した，文部省の規定にのっとった学校である。いわゆる上級学校への進学にとどまらず，さまざまな興味・関心を持たせ，個性の尊重を促す趣旨が織り込まれている。在学中に，スキーの指導員の資格を取得させるべく冬のスポーツに対して体育科目を多く設置している公立学校もあれば，簿記やさまざまな商業科目の資格を取得させるために，関連の専門科目を設置している学校もある。場合によっては高校卒業後すぐに社会人となって就職する希望を持った生徒もいるであろう。そのような場合には一般教養科目よりも専門科目を多く設置し，すぐさま社会に出てから役に立つような指導をしていくほうが生徒のためになる。

さらに，放課後における生徒の時間の利用のさせ方にも違いが見られる。すなわち，私立中高一貫校は放課後には授業内容をより発展させていく意味での進学講習や，学力のおぼつかない生徒に対して一定の援助を加える補習体制を敷くことが多い。反面，公立学校は運動面や文化面で生徒の興味・関心をさらに引き出すべく部活動が盛んに行われる。これらが直接的，間接的に私立中高一貫校と公立中学・高校における授業時間数の増減の理由となっていると思われる。

仮説2として週単位における英語授業時数と英検取得級との相関性はあるかどうかということを提示した。調査した結果，双方には明らかに高い相関性が見られた。その学校が週単位における英語授業時間数を多く確保していれば，それに比例するかのように英検においても高い取得者数を生み出す結果となった。特にその傾向は私立中高一貫校においてきわめて顕著な結果となった。

仮説3では中高一貫校での日々の英語授業は英検やセンター試験の対策と密接な関連があるかどうかということを提示した。調査した結果，私立中学校の生徒は公立の生徒よりも日々の英語授業は英検やセンター試験の対策と密接な関連があると考えていることがわかった。この点について言えば，私立中高一貫校は英検受験生に対して授業中や放課後の時間などにより多くの時間をかけて一次試験（筆記・リスニング）対策を行っている。また，二次試験（面接）についても模擬面接練習などを通してその対策を講じている英語教師も数多くいる。

一方，公立学校では公務員としての労働時間の制約など種々の事情もあり英検に対する対策を講じきれない場合も存在する。中には，授業は教科書のみを使用して行えばそれで事足れりとする考えを持つ指導者もいるであろう。30年程前，ある地域では教育委員会が通学地域を限定し，高校生の入学できる学校数を制限するという制度を設けた。その結果生徒の学力は均一化してしまい，指導に熱心な教師たちは学習意欲の高い生徒の集まる私立中高一貫校に相次いで異動するという事態が起きてしまった（日能研，1994，p.33）。一般的に私立中高一貫校の教師は教えることに熱心であると言われている（日能研，1994，p.41-42）。生徒の将来における進路希望を達成させるべく非常に熱心に働く。加えて，より多くの生徒が進路実現をかなえると，そこに勤務する教師による熱心な指導の賜物であると中学受験生を持つ親たちが判断し，自分たちの子どもに高い水準の教育を与えたいと切望して，その学校はより高い評価を受ける。ひいてはそういった効果が，学習意識をより強く持った受験者を翌年に数多く集めることができるといった，学校経営方針にもつながっていくのである。さらに**仮説3**の背景として，アンケート結果から高校での日々の英語授業内容は英検の受

験対策と関連があるということが判明した。

私立中高一貫校の高等部では質問項目1では最も高い数値が出された。反面，質問項目2では私立中高一貫校の高等部の回答数は3校の中で最も低い数値を出した。こういった結果が出される理由としては以下の点が考えられる。

1）私立A高校3年生の日常における英語授業は英検一次試験（筆記・リスニング）に対する対策と合致している。それは授業内容の大部分が大学入試に直結したものとなっており，それらは英検対策とも一致したものとなっているからである。
2）私立A高校3年生は直前に迫った大学入試への対策に日々忙しい毎日を送っており，英語のみならず他教科に対する準備をしなければならない。そのため，本来英語学習のみに集中すれば高校在学中にでも英検1級を取得できる生徒は数多く潜在していると推測されるが，数学を中心とする他教科への準備にかかりきりになってしまい，二次試験の面接練習をしている余裕が持てないのである（山西，1998，p.35）。このような状況は他の多くの進学校にも見られる図式である。
3）この学校では昼休み時間や放課後を用いて面接練習を数多く行っている。それにもかかわらず質問項目2に対する回答率が低いのは，前述したように気持ちに余裕がないために模擬面接参加率も同時に減少してしまっているのである。また，高校3年生ともなれば，教師に面接指導をされなくとも自覚を持って自分で準備ができるために，あえて練習に参加しないと考える生徒も出始める。ともあれ，大学入試，とりわけ国立大学入試は大半が英語・数学・理科・社会・国語の5教科7科目から幅広く得点を重ねていかなければならないため，このことがいわゆる「英語だけを勉強している暇がない」と生徒に言わしめている所以となっている。
4）他方，公立学校では，英検は生徒の日ごろの英語学習意欲を向上させるためによく用いられている。とりわけ高校1年次で既に学習意欲がさほど湧かずに日々漫然と高校生活を送ってしまっているような生徒には，英検を受験させることによって目標意識を持たせ，取得した暁には「やればできる」という向上心を持たせ，その後の英語学習に対する意欲を植え付けていく意味で格好の学習教材となっている。その上，大学の中には一定レベル以上の英検級を取得している生徒に対しては，推薦入学試験時の重要な参考資料としたり，大学入学後にも半期ないし1年間分の英語講義の単位としての代替を可能とさせてきたりしているところも数多く出てきている（日本英語検定協会，1999，p.15）。よって，公立I高校はそういった意味から英検に対する対策をしてきているということも裏付けられる。これによって教師が試験に対しての対策をより熱心に講じていけばいくほど，生徒が持つ英語への学習意欲はそれに比例して増していくということが立証される。
5）私立A高校のように，学習意欲がある程度自発的についている中高一貫校の生徒は，教師の指導を経なくとも英検に対する準備は自分で行っていけるのである。よって，「教師から授業中に英検に対して特別な準備をしてもらっているというわけではない」と生徒たちが考えているとすると，日々の授業内容と英検対策との間の相関は低められることも推測される。

仮説4ではある一定の英検級を取得した生徒は，同様にセンター試験英語科目でも高得点を取ることができるということを設定した。その結果，英検取得級とセンター試験英語科目得点との相関関係において，英検で準1級や2級を取得している生徒はセンター試験でも同様に高い点数を取得できていることが立証された。

図2aから**図2d**（p.33-34参照）に着目すると，4年間の英検2級取得者の平均点は160点から177点，同準2級取得者の平均点は148点から164点の間を推移している。さらにセンター試験の得点幅もある程度の広がりを示した。

また，**図3a**から**図3c**（p.34-35参照）に着目すると，英検準2級一次試験で取った得点とセンター試験で獲得した得点との相関関係は全体を通してはさほど大きくは見られないような結果が出た。しかしながら，中等部在籍時に準2級を取った者よりも学年を経るにつれて取得した生徒のほうがより高い相関が見られた。これは中学生のときに準2級を受験する場合，本来準2級の内容は「高校2年時学習内容修了程度」なので，ぎりぎりの線で合格するという者も数多い。さらに大学入試まではまだ年数があるために，その後の学習目標としては焦点がぼやけてしまいがちになることで途中で気を抜いたりする者も出てくる可能性がある。それゆえ相関が低くなるのではないかと推察することができる。他方，学年が高くなるにつれてその目標はしっか

りと定まってくることで，相関関係はより高まりを見せるものの，学力的には前者よりも劣るために，センター試験での獲得得点は逆に高い点数は望めなくなっているという現象が見られるのである。

一方，図4aと図4b（p.36参照）に着目すると，これらの相関は前図での調査よりも高い関係が見られた。これはやはり藤原（1997）の先行研究項目の箇所でも記したように（p.28参照），英検2級とセンター試験との問題作成の仕方において類似性がきわめて高いことから，2級を取得した者はセンター試験でも高得点を取るという強い意欲が湧くものと推測される。

だが，図5aと図5b（p.37参照）に着目すると，明らかにこれら双方の取得者において獲得できるセンター試験英語科目得点には差異が見られることがわかった。これは，英検一次試験の点数のみならず，二次試験を含めてその級を取得したという達成感が，後のセンター試験において点数を勝ち取ることができるということにつながるということが立証された。これら全ての調査から，英検とセンター試験との関連は一次試験における獲得点数ではなく，どの学年において準2級あるいは2級を取得するか，ということがセンター試験英語科目で高得点を取る重要な要素になりうるのである。加えて英語は早期のうちから習得させておけば，将来のセンター試験における高得点獲得のみならず，いわゆる難関大学への近道になるということが統計的に証明されたことになる。

このようにして教師は，上記のデータを元にして今後生徒を指導していくことができる。すなわち，日ごろの学校内の授業で英検の受験をある程度早いうちから奨励し，ある一定の級（準2級以上）を取得できれば，高校3年次にセンター試験を受験する際にはある程度の高得点が望めるといった，生徒の英検受験意欲を高める上で効果的な指導につながるものと確信する。加えて，英検級の取得に対して熱心に準備をしていた者に対しては，そのような情報は受験準備にますます意欲を示す結果をもたらすことであろう。この研究結果がさまざまな方面で効果を促すことを多いに期待する。

8 結　論

この研究では（a）私立中高一貫校と公立中学・高校の週単位における英語授業時間数の違いが出た理由，（b）週単位での英語授業時間数の長さと英検級取得者数との相関関係，（c）私立中高一貫校や公立中学・高校で教えられている英語授業と英検やセンター試験に対する準備との密接な関連性，そして（d）ある一定の英検級を取得した生徒がセンター試験英語科目においても相応の高得点を挙げることができるかという相関性の4点について焦点を絞ってきた。それらを解明していくためにさまざまなデータ処理を行い，より信頼性のおける解釈を施してきた。その結果としてあらゆる興味深い結論が見られた。

始めに，私立中学校の週単位における英語授業時間数は，公立中学のそれよりもはるかに長い時間が取られているということがわかった。高校については学校事情や学科によってさまざまな編成が組まれていることが実証された。

2つ目の調査では，双方とも明らかに高い相関が見られた。授業時間が長ければ長いほど英検において取得者数はより多くなることが立証された。加えて取得級についてもより難関な級に挑戦する者が多く見られるようになった。とりわけその傾向は公立学校よりも私立中高一貫校のほうがより顕著であった。

3つ目の調査では，私立中学校は公立中学校よりも日常の英語授業を英検試験とより密接な関連が持てるように授業内容に工夫が凝らされているということが判明した。

4つ目の調査では，英検取得級とセンター試験における英語科目得点との間には相関関係は見られた。

とりわけ英語は早期のうちから習得させておけば，将来のセンター試験における高得点獲得のみならず，いわゆる難関大学への近道になるということが理論的に証明された。

しかしながら，上記の分析には未だ明確には結論付けられない点も見られる。週単位における英語授業時間数を調査するために集めたデータ数が，調査対象としては若干少ないこともその一因である。加えて，日常の英語授業内容が英検の準備として適切なものになっているかという調査としての被験校数もその対象校数としては少なく，また，私立高校と公立高校の抽出数も均等性を欠いたものになってしまっている。さらに英検は一次試験が筆記とリスニングの両方の試験の合算点という形でその合否を出しているのであるが，その双方の詳細な得点が算出されているデータは，一般には公表されていないために，やむなくその数値をそのまま使用せざるをえないといった点も，現段階での調査における限界点であろう。すなわち，英検にはリ

スニング力を測定する試験（各級とも満点中20点分）が組み込まれているが，現段階でのセンター試験英語科目にはリスニング科目は取り入れられていないため，あくまでもその比較は概算の数値として考えざるをえないということが残念な点である。今後センター試験にリスニングテストが導入された暁には，この研究，およびデータはより信憑性を帯びたものになることであろう。今後の研究者にその詳細な調査を期待する。

これら一連の研究から，公立学校も私立中高一貫校同様週単位における英語授業時間数を長く取るべきであるという結論が付けられる。言うまでもなく，英語はすでに国際語としての地位を確立している語である。すなわち，文部省（1998）は「外国語教育は中学校以上いずれにおいても必修科目とすべきであり，原則的に英語は中学校で学ばせるべき必須科目とするべきである」としている。それに対して当の文部省自体は英語の履修時間を週3時間から4時間と短く設定している。これは外国語を学ぶ上では逆行するものである。一方で文部省（1997）はここ数年間で公立校にも中高一貫校を設置しようとする動きを持っている。現在すでに宮崎県，岡山県を始めとして公立中高一貫校が設置されており，ゆくゆくは全ての都道府県に設置する計画を持っている。これは私立中高一貫校の難関大学進学実績にあやかり，公立校もその勢いに追随させる意図を含んでいる。文部省は私立中高一貫校の進学指導方法を学びながら実態に即した学校運営を図ろうとしている。現在の段階では「進学のみならず心の教育を育むための設置」（文部省，1998）としているが，開設当初の宮崎県公立中高一貫校の体制を見るかぎりでは，その傾向は進学指導の充実を図っているものという見解もなされている。

文部省が，前述のように，公立学校にも私立中高一貫校並みの進学指導を期待するべく，中高一貫校を設置しているという実態から見られるように，その先駆的な役割を示す私立中高一貫校の進路指導体制が国からも高く評価されているということが言えよう。英語指導の仕方としては4技能全体の普遍な取得が以前から言い尽くされている。それは言うまでもないことであるが，それに加えて生徒が将来に向けての自己実現を果たすために，その手段の1つとして大学入学試験は厳然として存在する。それらの試験に突破していくために事前勉強は欠かすことができない。そういった準備手段の1つとして学校現場で信頼性，妥当性に関して絶大なる信頼を得ている英検級を取得できるよう奨励し，その取得を基盤とさせ，自信を付けさせてセンター試験に挑ませることは進学指導としても全国的に定石となりつつある。またそのような状況は英語検定協会自身がまさに望んでいることであろう。そういった現状を鑑みながら，当研究がその一助を担う参考資料となれば，研究をした者としてこの上ない喜びである。と同時に，今後の英語教育の発展に向けてさらなる努力を惜しむことなく，より詳細な実践研究を踏まえつつ，生徒の進路希望をかなえさせてあげることができるよう日々邁進していく所存である。

今回の研究に際しこのような貴重な機会を与えてくださった日本英語検定協会に心から感謝の意を表したい。加えてさまざまな協力をしてくださった各学校の諸先生にもこの場を借りてお礼を申し上げたい。最後に筆者の長期にわたる研究，調査を陰ながら応援し支えてくれた両親，家族にも謹んで感謝の気持ちを表したい。この研究を完成させることができたのも皆このような心ある方たちのお陰である。

参考文献

『A校英検取得点数』.（1995, 1996, 1997）. 非出版物
『A中高等学校学校案内・教育課程』.（1998）. 非出版物
『A, B, C 学校アンケート』.（1999）. 非出版物
『A, C, F, G 学校アンケート』.（1999）. 非出版物
『A, H, I 学校アンケート』.（1999）. 非出版物
『B校英検取得点数』.（1995,1996,1997）. 非出版物
『B中高等学校学校案内』.（1998）. 非出版物
『C校英検取得点数』.（1995, 1996, 1997）. 非出版物
『C高等学校学校案内・教育課程』.（1998）. 非出版物
『D高等学校学校案内』.（1998）. 非出版物
大学入試センター.（1997,1998）.『センター試験結果総評』. P.9. 東京:大学入試センター
＊大学入試センター.（1990）.『センター試験の目的』p.53, 67. 東京:大学入試センター
『E高等学校学校案内・教育課程』.（1998）. 非出版物
＊平泉渉.（1974）.『外国語教育の現状と改革の方向―一つの試案』. 東京: 文部省
＊北海道教育委員会.（1999）.『北海道公立高等学校教員採用試験受検要項』. 北海道:北海道教育委員会
＊藤井章徳.（1997）.「本校における「英検」活用について」p.17.『英検&入試情報』. 東京:（財）日本英語検定協会
＊藤原宏之.（1997）.「センター試験と英検2級の類似性」p.10『The Eiken Times 4月臨時増刊号』. 東京:（財）日本英語検定協会
＊二見嘉章.（1993）.『賢い父母の後悔しない中学選び』. p.13-14. 東京: 二見書房
＊小池生夫.（1988）.『早期教育・中学校・高等学校の英語教育における実態と将来像の総合的研究』. p.192. 東京:慶應義塾大学
＊毎日新聞社.（1998）.「1998年度　東京大学入学者数」p.340.『サンデー毎日増刊大学入試全情報』. 東京:毎日新聞社

＊松本広幸.（2000）.「外国語学習の Strategies 使用と達成度との相関―SILLと英語検定3級を用いて」p.143『STEP Bulletin』Vol.12. 東京:日本英語検定協会
＊南澤信之.（1997）.「中等教育多様化政策の展開と理論的課題―中高大一貫教育の検討を中心にして―」『上越学大学院教育学研究科教育経営修士論文紀要』. 新潟:上越教育大学院
＊文部省.（1997）.『学校データベース報告』. p.15. 東京:文部省
＊文部省.（1998）.『教育統計概要』. p.45. 東京:文部省
文部省.（1997）.『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』. p.45. 東京:文部省
文部省編.（1997）.『平成9年度　我が国の文教施策―未来を拓く学術研究』. p.50. 東京:文部省
文部省.（1997）.『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 聾学校及び養護学校の教育課程』
（報告抄）　http://www.monbu.go.jp/series-en/00000016/
http://www.monbu.go.jp/series/00000045
http://www.monbu.go.jp/series/00000052/t-mokuji.html
東京:文部省
＊日能研.（1994）.『親と子の中学受験』. p.33, 40-41. 東京: オリジン社
日能研.（2000）.『私立中学校情報』. p.11-15. 東京:日能研ブックス
日本英語検定協会.（1997）.『STEP Guide』. p.24. 東京:（財）日本英語検定協会
日本英語検定協会.（1999）.『STEP Guide』. p.1. 東京:（財）日本英語検定協会
日本英語検定協会.（1996）.『STEP NEWS』. p.13-15. 東京:（財）日本英語検定協会
旺文社.（1998）.『平成9年度　第1回一次試験　別冊解答』p.2. 英検準2級全問題集. 東京:旺文社
旺文社.（1998）.『平成9年度　第1回一次試験　別冊解答』p.2. 英検2級全問題集. 東京:旺文社
『センター試験各科目配点』.（1999）. p.4. 東京:大学入試センター
＊Strevens, P.（1977）. *New Orientations in the Teaching of English*. London: Oxford University Press
＊駿台予備学校.（1999）.『入学試験学力試験配点：慶應義塾大学』. p20. 東京: 駿台予備学校編
＊駿台予備学校.（1999）.『入学試験二次学力試験配点：京都大学』. p28. 東京: 駿台予備学校編
＊駿台予備学校.（1999）.『入学試験二次学力試験配点：東京大学』. p60.　東京:駿台予備学校編
＊駿台予備学校.（1999）.『入学試験学力試験配点：早稲田大学』. p60.　東京:駿台予備学校編
＊高橋正夫.（2000）.「評価」『英語教育学概論』. p122. 東京:金星堂
＊東京書籍.（2000）.『いま全国で英語はこれだけ履修されています』. p.1. 平成12年度 高等学校用 高校英語. 東京:東京書籍
＊鵜川昇.（1991）.『桐蔭学園　世界への飛躍』. p.19. 東京:扶桑社
＊山西敏博.（1998）.「私立中高一貫校における英語教育実践の一考察」『私立高等学校　教育研究会紀要』. p. 35. 札幌:私立高等学校教育研究会

資料

付録A　センター試験各主要教科得点

教科	国語	地理 日本史 世界史 政治経済 倫理 現代社会	数学	物理 化学 生物 地学	外国語 （英語）
満点（点）	200	100	200	100	200

（大学入試センター, 1999）

付録B　入学試験全体における英語試験点数の割合

大　学　名	英語科目点数（点）	総合得点（点）	比率（%）
東京大学　（全学部）	120	440	27.3
京都大学　（医学部）	300	1000	30.0
早稲田大学　（政治経済学部）	90	230	39.1
慶應義塾大学（環境情報学部）	200	450	44.4

（駿台予備学校, 1999）

付録C　1998（平成10）年度　東京大学入学者数

順位	私立中高一貫校（◎） 国立高校（△） 公立高校（無印）	校　名	合格者数
1	◎	開成	186
2	◎	桐蔭学園	85
3	◎	麻布	82
3	◎	灘	82
5	◎	ラ・サール	71
6	△	東京学芸大学附属	69
7	△	筑波大学附属駒場	66
8	◎	栄光学園	57
9	◎	桜蔭	54
10	◎	洛南	52
11	◎	駒場東邦	49
12	◎	海城	48
13	◎	巣鴨	40
14	◎	武蔵	39
14	◎	久留米大学付設	39
16	◎	東海	38
17	◎	愛光	37
18	◎	星光学院	34
19	◎	東大寺学園	31
20	△	筑波大学附属	29

（サンデー毎日, 増刊, 1998）

付録D－1　英検一次試験　正答率（準2級）

問題番号	解答	正答率	問題番号	解答	正答率
(1)	4	D	(6)	3	C
(2)	3	D	(7)	1	C
(3)	2	D	(8)	2	D
(4)	2	E	(9)	4	D
(5)	1	E	(10)	4	B

（英検準2級全問題集　1997, 第1回一次試験　別冊解答 p.2）
☆ 正答率　A:100～80　B:79～60　C:59～40　D:39～20　E:19～0（%）
（正答率:全受験者のうち, 正答した受験者の割合―コンピューター算出）

付録D－2　英検一次試験　正答率（2級）

問題番号	解答	正答率	問題番号	解答	正答率
(1)	3	D	(6)	2	C
(2)	2	D	(7)	2	C
(3)	1	D	(8)	4	D
(4)	4	E	(9)	1	D
(5)	1	E	(10)	3	B

（英検2級全問題集　1997, 第1回一次試験　別冊解答 p.2）
☆ 正答率　A:100～80　B:79～60　C:59～40　D:39～20　E:19～0（%）
（正答率:全受験者のうち, 正答した受験者の割合―コンピューター算出）

英語文法性判断テスト

―― メタ言語知識に頼らない文法能力の測定 ――

三重県立桑名西高等学校　教諭　横田 秀樹

1　はじめに

高等学校初期の英語学習者による口頭，筆記における表出に，以下のような誤文が経験的に観察される。

(1)　a. *What do you like music?
　　b. *Whose did you use pen?

同時に，彼らが次のような文法問題に正答する可能性が高いことも，経験的に認められる。

(2)　a. “(Who / Whose / What) sport will you play in high school?” “I will play baseball.”
　　b. (　　) friend is he?
　　「彼は誰の友人ですか。」

従来の文法テストは(2)に代表されるものであり，文法的な文を完成することで当該文法能力を測ろうとするものである。それでは，(2)のような文法問題に正答すれば，文法能力を持っていると言えるのであろうか。

上記(1)のような文は普遍文法の理論から予測できる非文である。文法が言語能力(competence)のモデルであるとすれば，文法性判断(grammaticality judgment)の能力は，特定の表現(文)が文法的であるというだけでなく，非文法的であることも判断できるものでなければならない(Radford. 1997)。すなわち，普遍文法の観点からは，(2)のような文法問題のみに正答したからといって，言語能力としての文法を被験者が有しているとは言えないことになる。

本研究の目的は，第1に従来型文法テストと文法性判断テスト[Grammaticality Judgment Test(task)，以下GJT]の違いを理論的に明確にすること，そして第2にその違いを実証することである。結論として従来型文法テストに GJT の非文判断テストを加えることで文法テストの妥当性が高まることを主張する。

具体的には，まずGJTと普遍文法の理論的背景について述べ，本研究のGJTの刺激文で扱う随伴[pied-piping (Ross. 1967, 1986)] 現象に対する理論的説明を概観する。次に，日本の高校生を対象に習熟度レベルによって，文法的な文(以後　文法文)のみを扱う従来型文法テストと，非文法的な文(以後非文)も扱う GJT に対する，それぞれの文法性判断がどのような違いを示すかを調査する。

換言すれば，従来型の文法テストが測ることのできなかった「文法能力」[1] を GJT の非文判断テストによって測定することが可能であることを実証する。そして，そのような GJT を学校教育等の英語学習テストに利用することにより，暗黙(tacit)の文法的知識である「文法能力」を測ることができ，従来の文法問題よりもメタ言語知識[2] の利用を避けやすくなることを主張する。

2　理論的背景

2. 1　規範文法と普遍文法（以下UG）

学校教育の中で扱われる文法は，規範文法(prescriptive grammar)であり，それはある時点での言語の姿を捉え分類し，詳細に記述したものである(郡司. 1994)。たとえば学校教育で教える現代日本語の文法と古典文法の規範とは異なる。すなわち，規範文法の基準は，時代と共に変化していくことになる。一方，UGは説明的妥当性(explanatory adequacy)を求めるものであり，個別言語，時代に関わらず自然言語が

普遍的に有している特性を説明するものである。刺激の貧困性（poverty of the stimulus）という言葉に収斂されるが，幼児は言語入力（刺激）だけでは説明できない非常に複雑な自然言語を理解し産出する「文法能力」を生得的に持っている。UGの理論はそのような人間が普遍的に有する「文法能力」を扱うものである。UG に基づく母語（第1言語）習得[3] という観点から言語機能を捉えると，誕生直後は，初期状態（initial state）S_0であり，それぞれの言語環境に触れる中で，徐々にS_0からS_1，S_2，S_3，…と変化していき，最終状態（final state）または安定状態（steady state）S_f に達するとされている（今西. 1999）。

（3） S_0　初期状態
　　S_1　中間状態
　　S_2
　　S_3
　　⋮
　　S_n　中間状態
　　S_f　最終状態

言語習得研究における主な課題は，（3）に示されている初期状態，中間状態，そして最終状態とはどのようなものであるかを調べることである。

2. 2　第2言語習得とUG

UGに基づく第2言語習得研究における基本的問題は，第1言語（以下L1）の習得における論理的問題が第2言語習得にも当てはまるかどうかということである（山岡. 1997）。これまで，UGが第2言語習得にも関係するかどうかという問題には，否定的な立場（例：Bley-Vroman. 1989）から肯定的な立場（例：Johnson & Newport. 1991）まで多くの研究，主張がなされてきた。UGにアクセス可能か否かという問題は，White（1989）によれば，以下のように分類される。

（4）White（1989）
　a. UG is available and works exactly as it does in L1 acquisition.
　b. UG is available but does not work in the same way as in L1 acquisition due to various factors.
　c. UG parameters with the L1 value are assumed in initial L2 acquisition but can be reset to the L2 value.
　d. UG is inaccessible but any aspects of UG available in the L1 can be used in the L2. Parameter resetting is impossible.

また，最近では機能範疇（functional category），素性（feature）の役割に注目し，L1の「文法能力」が関与しているかどうかの研究，また中間言語の表示（representation）においてUGが制約を与える範囲に関する研究が進んでいる（White. 2000）。その際の分類は以下の通りである（詳しくはWhite. 2000 p.148参照）。

（5） a. Full Transfer / Partial Access
　　b. No Transfer / Full Access
　　c. Full Transfer / Full Access
　　d. Partial Transfer / Full Access
　　e. Partial Transfer / Partial Access

本研究で扱う内容は文法テストに関するものであるため，分類項目等細部には触れないが，基本的にUGが何らかの形で第2言語習得に関与しているという立場を支持しながら議論を進める。[4]

2. 3　Grammaticality Judgment Test（GJT）

GJTは，主に言語習得研究に用いられ，認知能力の解明に利用されてきた。母語話者は特定の文が母語において文法的か非文法的であるかを判断する直観，すなわち母語の文法性を判断する能力を持っている（Radford. 1997）。GJTはそのような直観としての「文法能力」を測定するために用いられるテストである。GJTを用いた第2言語習得研究の先行研究も非常に多くあり（例：Bley-Vroman, Felix & Ioup. 1988, Shachter. 1989），調査項目もWh移動の制約，代名詞照応，寄生空所等（詳しくはWhite. 1989参照）多岐にわたる。

このようなGJTには，従来型の文法テストと大きく異なる点が2点ある。1つは，判断させる文の中に非文法的な文を含む点，もう1つは表面上では判断できない抽象的レベルでの言語能力を扱う点である。一方，従来型文法テストは，規範文法における個々の文法事項を知っているかどうかという明示的（explicit）文法的知識を測定するものが多く，それらは文法事項の知識，すなわちメタ言語知識［metalingual knowledge（Ellis. 1994）］[5] を使用することで解決できるものが多い。[6]

しかし，同時にGJTの妥当性に疑問を投げかける議論もある（例：Davies & Kaplan. 1998，山岡. 1997）。特に，テスト方法（task）の種類によって結果に差がでる点が指摘され，ネイティブ・スピーカーとの言語処理の違いが指摘されている。しかし，それらの疑問は，第2言語習得研究において言語能力をピンポイントで探るための必要性から要求されるものである。

本研究は，第2言語学習者が中間言語体系の中でいかに処理を行っているかという説明的問題を中心に扱うものではない（本研究の中でも一応の説明を試みるが，それは研究の枠組み及び方向性を示すものであり，またその説明は決定的なものではない）。問題は，被験者が英語母語話者とは異なるテスト結果を出すことにある。つまり，従来型文法テストにおいて測れなかった側面を測れるかということである。また，仮に第2言語学習者がGJTにおいて規範文法的メタ言語的知識を利用し，文法的な文に正解したとしても，非文法的な文の正しい判断は困難である。特に本研究での被験者は高校生であり，UG的な説明は当然聞いたこともない者ばかりである。その意味でGJTは，従来型の文法テストよりメタ言語知識の利用の可能性がきわめて低いと考えられる。また山岡（1997）に見られるように，GJTにおいて指摘される主な問題点は，産出（production）によるものが大半である。産出には言語能力だけでなく言語運用（performance）が絡む点が問題とされている。

本研究の目的の1つは，従来型の文法テストとGJTとの違いを明確にすることである。そのため，敢えて言語運用能力の関与を避けるために産出によるGJTは行わず，ある特定の文が理解できるか否かを問い，その認識能力を測る単純なGJTを用いることにした。

本研究では，冒頭で述べたような疑問から，高校生を対象に，随伴（pied-piping）を含んだ文をGJTの刺激文として使用する。次章では，まずWh疑問文がUG理論の中でどのように分析されるかを概観し，次に随伴に関する理論的説明の1つを示す。

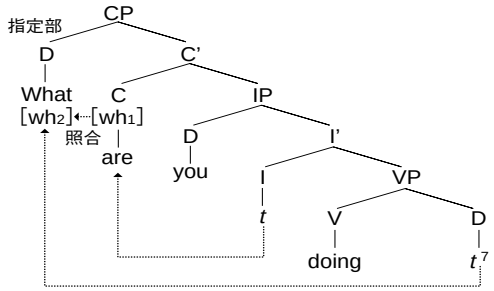
2. 4　UG理論的背景

2. 4. 1　Wh移動

UG理論のミニマリスト・アプローチ（Chomsky. 1995b）の枠組みにおいて，Wh疑問文（6）は，（7）のような派生を持っていると仮定できる。

（6）What are you doing?

（7）



（7）において，主要部構成素であるCが素性［wh1］を持ったCPであり，この強い［wh1］素性を照合（check）するためにDのWhatが持っている素性［wh2］を牽引（attract）する。その素性［wh2］を繰り上げるF（素性）移動は，語彙範疇（lexical category）であるwh要素，すなわちwhatと共にCP指定部の位置に移動し，CP指定部の位置に入る。そこは照合領域であるので，素性［wh2］は素性［wh1］によって照合され，融合（merge）する。このように，（6）What are you doing? という文法文が生成される。

2. 4. 2　随伴（pied-piping）

本研究の実験において扱われる非文は，（8）に見られるような文である。

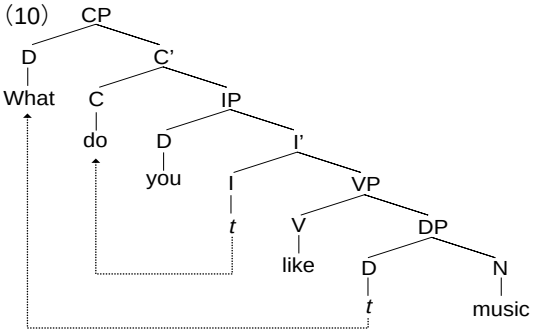
（8）a. *What do you like music?
　　b. *Whose did you use pen?
　　c. *Which do you like car?

現代英語では（8a, b, c）は，本来それぞれ下の（9）のように，wh決定詞（what/whose/which）が，補部（music/pen/car）をそれぞれ随伴（Ross. 1967,1986）し，文法的な文を生成する。

（9）a. What music do you like?
　　b. Whose pen did you use?
　　c. Which car do you like?

（8a）の派生は，次のようになると考えられる。

（10）

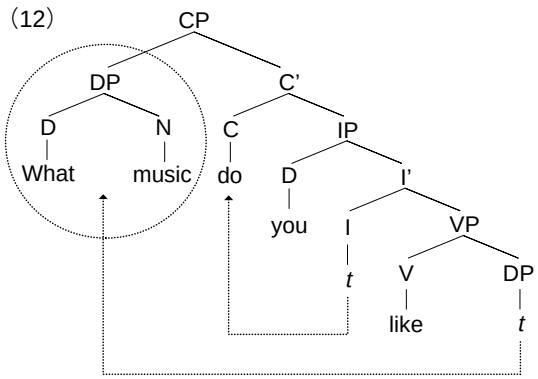


Radford（1997）によれば，（10）においてwhatを単独でCP指定部の位置に移動することによって，whatとその痕跡 t との間の関係に，（11）の連鎖等質条件（Chain Uniformity Condition）の違反を生じることになる。上方に位置する what を含む D は最大投射であるが，下方の t を含む D は最大投射ではなく，DPの t musicが最大投射である。すなわち，what と t の間の連鎖において，句構造的地位（phrase structure status）が等質でないために派生が破綻（crash）し，非文を生むことになる。

（11）連鎖等質条件（Chain Uniformity Condition）[8]
連鎖は句構造上の地位に関して等質でなければならない。（Chomsky. 1995a. p.406，1995b. p.253）

一方，（9a）の派生は下の（12）となる。

（12）



（12）において生じる連鎖を見てみると，CP指定部に位置しているのは最大投射のDPすなわちwhat musicである。また，下方に位置する痕跡tも最大投射のDPである。よって（12）の派生は，（11）の連鎖等質条件を満たしている。

このように（8）に見られる文[9]は，（11）の連鎖等質条件から，正しく非文法的であると予測できる。

2. 5 まとめ

本章では，従来の文法テストは文法的な文を完成させるものが中心であり，GJTの特徴は非文法的な文を扱う点であることを述べた。また，UGという理論的枠組みに基づき，人間が普遍的に有するという「文法能力」について述べ，GJTはそれを確かめるために利用されてきたことを述べた。さらに本研究において調査対象とする文に対する理論的説明を概観した。

次章では，従来の文法テストを「文法文を正しいと判断できる能力」を測る手段，そしてGJTは「非文法的な文を正しく排除できる能力」を測る手段と仮定し，随伴現象を基に実験を行う。

3 実　験

3. 1 実験仮説

上述の理論的枠組みから，以下の仮説が立てられる。

（13）（ i ）被験者である英語学習者の「文法的な文を正しく許容（rule in）する能力」と「非文法的な文を正しく排除（rule out）する能力」の間には差がある。
（ii）中間言語としての習得段階が進んだ英語学習者ほど，非文法的な文を正しく排除する。

3. 2 被験者

実験群の被験者は，三重県内の県立A高校の普通科1年生39名，2年生64名，同県立B高校の英語科2年生40名である。そして統制群としてネイティブ30名（三重県内ALT20名，アメリカ・ニュージャージー州10名，全て20歳以上）で行った。県立A高校の学生は約6割が大学・短大へ進学する。また，県立B高校の英語科学生はほぼ全員大学・短大へ進学し，総合的な英語力はA高校を上回る。それぞれの一般的な英語能力を順に示せば，A高1年生＜A高2年生＜B高英語科＜ネイティブと考えられる。

3. 3 実験手続き

調査項目は，随伴現象を含むWh疑問文の（1―6）の文であり，それぞれ正しいと判断すれば「○」，正しくないと判断すれば「×」を選ぶように支持した。[10]

（14）1） What music do you like?［What 文法文（G）］
2）*What do you like music? ［What 非文（UG）］
3） Whose pen did you use? ［Whose 文法文（G）］
4）*Whose did you use pen? ［Whose 非文（UG）］
5） Which car do you like? ［Which 文法文（G）］
6）*Which do you like car? ［Which 非文（UG）］

実際に与えた文の数は，35文あり，18文が文法的，18文が非文法的である。他にもWH疑問文を含んでいるが，それらをダミー文として扱った。上述したよう

に，Radford（1997, p.3）の言葉「...if grammars model competence, a grammar of a language must tell you not only what you *can* say in the language, but also what you *can't* say, ...」に従えば，目標言語の言語能力（competence）を有していれば，（14-1），（14-3），（14-5） を正しいと判断し許容するだけでなく，（14-2），（14-4），（14-6）を正しく排除できるはずである。

4　分析結果

本章では，上述の文をWhat，Whose，Whichの項目に分け，それぞれグループ別の文法文，非文の判断の結果を示す。本章の表内の項目はそれぞれ次の内容を指す。（G＝Grammatical, UG＝Ungrammatical）

（15）1 What G　→（1）What music do you like?
（What文法文）
2 What UG　→（2）What do you like music?
（What非文）
3 Whose G　→（3）Whose pen did you use?
（Whose文法文）
4 Whose UG→（4）Whose did you use pen?
（Whose 非文）
5 Which G　→（5）Which car do you like?
（Which文法文）
6 Which UG →（6）Which do you like car?
（Which非文）
7 What G＋UG　→（1）＋（2）（文法文＋非文）
8 Whose G＋UG →（3）＋（4）（文法文＋非文）
9 Which G＋UG　→（5）＋（6）（文法文＋非文）

4. 1　正答率の差

What，Whose，Which疑問文の正答率の差を順に示す。

4. 1. 1　What疑問文の分析結果

表1：What疑問文グループ別正答率

グループ		1 What G	2 What UG
A高校1年	（N＝39）	92%	13%
A高校2年	（N＝64）	97%	27%
B高英語科	（N＝40）	93%	73%
Native Control	（N＝30）	100%	100%

図1：What疑問文グループ別正答率グラフ

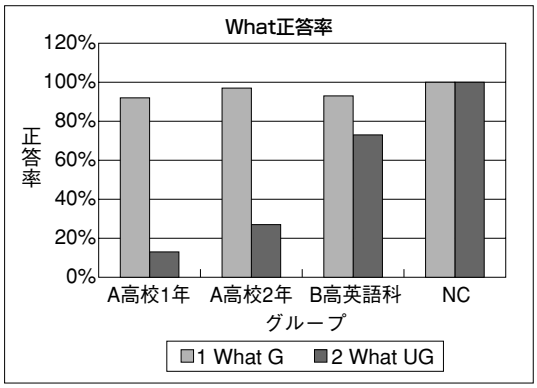


図1のグラフから，実験群のそれぞれのグループにおいて 1 What G（What 文法文）と 2 What UG（What 非文法文）の正答率に差が認められる。特に習得初期段階において，その差は顕著である。

表2：What music do you like?（What文法文）の正答人数（正しく許容した人数）

グループ		正答人数	正答率
A高校1年	（N＝39）	36	92%
A高校2年	（N＝64）	62	97%
B高英語科	（N＝40）	37	93%
Native Control	（N＝30）	30	100%

χ^2（3）＝3.36　　P＞.05

ノンパラメトリック χ^2 検定によると，What 文法文の正答人数のグループ間の偏りに有意差はない。

表3：What do you like music?（What非文）の正答人数（正しく排除できた人数）

グループ		正答人数	正答率
A高校1年	（N＝39）	5	13%
A高校2年	（N＝64）	17	27%
B高英語科	（N＝40）	29	73%
Native Control	（N＝30）	30	100%

χ^2（3）＝73.32　　P＜.01

正答数のグループ間による偏りは有意である。

以上のように，（1）What music do you like?（What文法文）の正答率におけるグループ間による偏りの有意差はなく，その意味でA高校1年生，A高校2年生，B高校英語科2年生，そして Native Control の間にWhat疑問文に関する文法能力の差はないといえる。

しかし，（2）What do you like music?（What非文）を正しく排除している正答率を見るとグループ間には差が認められる。そして，非文の判断においては，一般的な英語の習熟度に比例して正答率が上がっていく傾向が観察できる。換言すれば，文法的な文で測れなかった

傾向を，非文を判断させるGJTが捉えていることになる。

4. 1. 2　Whose疑問文の分析結果

表4：Whose疑問文グループ別正答率

グループ		3 Whose G	4 Whose UG
A高校1年	（N＝39）	82%	23%
A高校2年	（N＝64）	94%	38%
B高英語科	（N＝40）	100%	63%
Native Control	（N＝30）	100%	100%

図2：Whose疑問文グループ別正答率グラフ

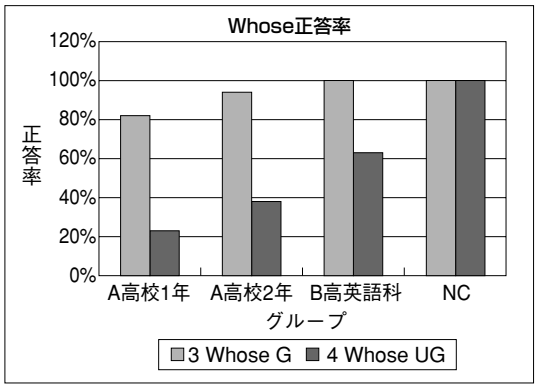


図2のグラフからも，図1と同様にそれぞれのグループにおいて3 Whose G（Whose 文法文）と 4 Whose UG（Whose 非文法文）の正答率に差があることがわかる。習得初期段階において，その差は顕著であり，習得段階が進んだ英語学習者ほど非文を正しく排除するという傾向が認められる。

以下は whose 疑問文のグループ別正答数と正答率である。

表5：Whose pen did you use?（Whose文法文）の正答人数（正しく許容した人数）

グループ		正答人数	正答率
A高校1年	（N＝39）	32	82%
A高校2年	（N＝64）	60	94%
B高英語科	（N＝40）	40	100%
Native Control	（N＝30）	30	100%

χ^2（3）＝13.553　P＜.01

正答数のグループ間による偏りは統計的に有意である。

表6：Whose did you use pen?（Whose非文）の正答人数（正しく排除できた人数）

グループ		正答人数	正答率
A高校1年	（N＝39）	9	23%
A高校2年	（N＝64）	24	38%
B高英語科	（N＝40）	25	63%
Native Control	（N＝30）	30	100%

χ^2（3）＝47.77　P＜.01

正答数のグループ間による偏りは有意である。

以上のように，それぞれの項目のグループ間における偏りに関して，従来型の文法文の判断においても有意差は認められるが，図2のグラフに現れているとおり，GJTによる非文の判断の結果はさらに差が明らかである。

4. 1. 3　Which疑問文の分析結果

次にWhich疑問文の結果を示す。

表7：Which疑問文グループ別正答率

グループ		5 Which G	6 Which UG
A高校1年	（N＝39）	51%	38%
A高校2年	（N＝64）	66%	41%
B高英語科	（N＝40）	95%	83%
Native Control	（N＝30）	100%	100%

図3：Which疑問文グループ別正答率グラフ

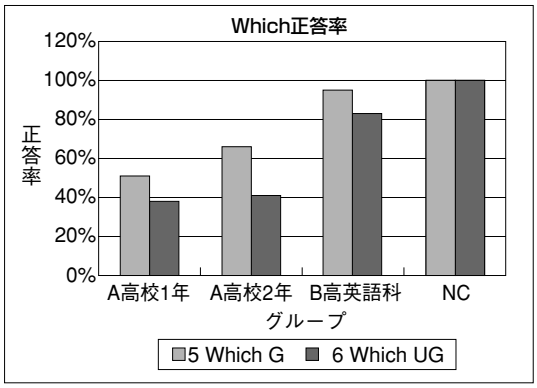


表8：Which car do you like?（Which文法文）の正答数（正しく許容した数）

グループ		正答人数	正答率
A高校1年	（N＝39）	20	51%
A高校2年	（N＝64）	42	66%
B高英語科	（N＝40）	38	95%
Native Control	（N＝30）	30	100%

χ^2（3）＝33.361　P＜.01

正答数のグループ間による偏りは有意である。

表9：Which do you like car?（Which非文）の正答人数（正しく排除できた数）

グループ		正答人数	正答率
A高校1年	（N＝39）	15	38%
A高校2年	（N＝64）	26	41%
B高英語科	（N＝40）	33	83%
Native Control	（N＝30）	30	100%

χ^2（3）＝46.03　P＜.01

正答数のグループ間による偏りは有意である。

グループ間における偏りに関し，文法文の判断においても有意差は認められ，さらに what，whose よりも

文法文の正答率だけでも差がはっきり現れている。しかし，図3のグラフに現れているとおりGJTによる非文の判断の結果はさらにグループ間の差が明らかである。

4. 1. 4　正答率の分析結果まとめ

以上の結果をまとめてみても，以下のように文法的な文と非文法的な文の正答率には差がある。すなわち，文法的な文の正答率にはグループ間にあまり差がないが，非文法的な文の判断結果においてグループ間の差は大きい。

表10：文法的な文を正しく判断（許容）した正答率

グループ		What G	Whose G	Which G
A高校1年	（N＝39）	92%	82%	51%
A高校2年	（N＝64）	97%	94%	66%
B高英語科	（N＝40）	93%	100%	95%
Native Control	（N＝30）	100%	100%	100%

図4：文法的な文を正しく判断した正答率のグラフ

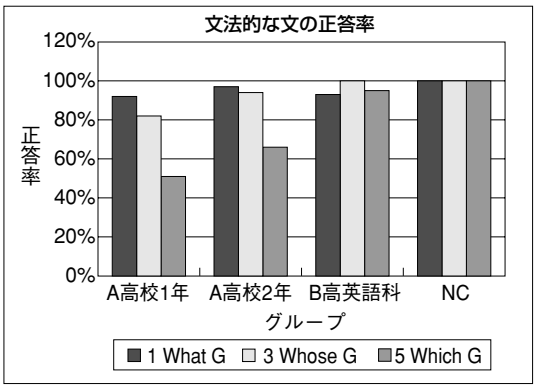
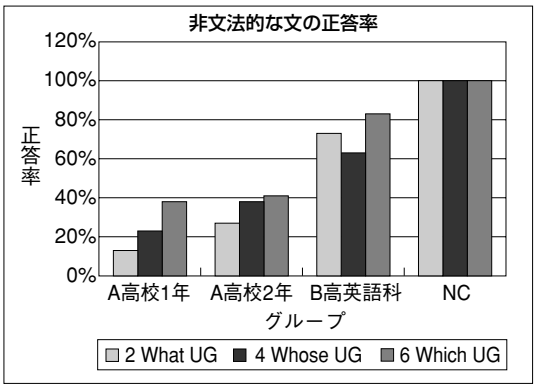


表11：非文法的な文を正しく判断した正答率

グループ		What UG	Whose UG	Which UG
A高校1年	（N＝39）	13%	23%	38%
A高校2年	（N＝64）	27%	38%	41%
B高英語科	（N＝40）	73%	63%	83%
Native Control	（N＝30）	100%	100%	100%

図5：非文法的な文を正しく判断（排除）した正答率のグラフ



本章の正答率の分析結果を通して明らかなことは，文法文を正しく判断する正答率と，非文法を正しく非文と判断する正答率には大きな差があるということである。言い換えれば，被験者である英語学習者の「文法的な文を正しく許容（rule in）する能力」と「非文法的な文を正しく排除（rule out）する能力」の間には差があるということであり，仮説（i）を支持する結果となっている。

4. 2　文法文と非文法文の許容性の変化

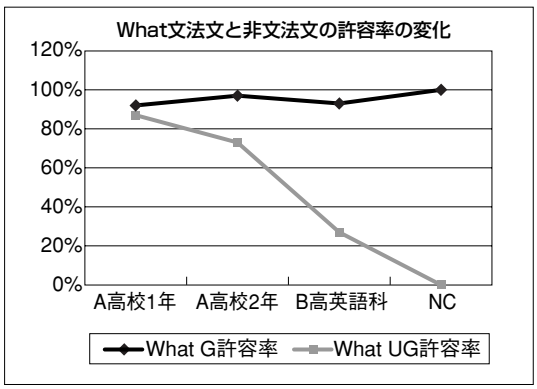
仮説（ii）中間言語としての習得段階が進んだ英語学習者ほど，非文法的な文を正しく排除するかを確認するため，文法文と非文法文の許容率を以下に示す。

4. 2. 1　What疑問文における文法文と非文法文の許容性の変化

表12：What music do you like?（What文法文）とWhat do you like music?（What非文法文）を許容

グループ		What G許容率	What UG許容率
A高校1年	（N＝39）	92%	87%
A高校2年	（N＝64）	97%	73%
B高英語科	（N＝40）	93%	27%
Native Control	（N＝30）	100%	0%

図6：What文法文と非文法文の許容率の変化グラフ

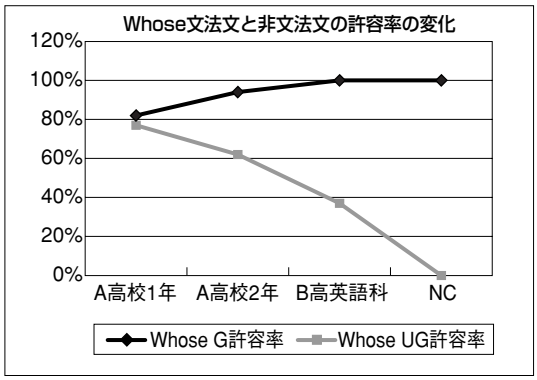


4. 2. 2　Whose疑問文における文法文と非文法文の許容性の変化

表13：Whose pen did you use?（Whose文法文）とWhose did you use pen?（Whose非文法文）を許容

グループ		Whose G許容率	Whose UG許容率
A高校1年	（N＝39）	82%	77%
A高校2年	（N＝64）	94%	62%
B高英語科	（N＝40）	100%	37%
Native Control	（N＝30）	100%	0%

図7：Whose文法文と非文法文の許容率の変化グラフ

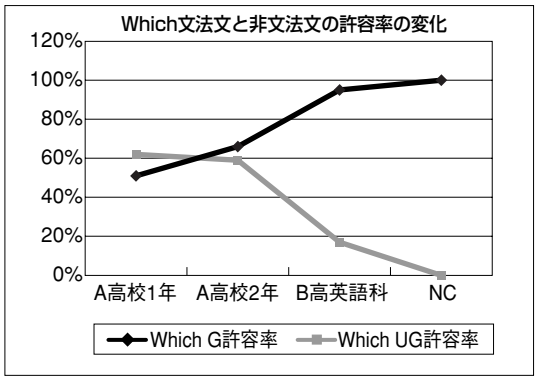


4. 2. 3　Which疑問文における文法文と非文法文の許容性の変化

表14：Which car do you like?（Which文法文）とWhich do you like car?（Which非文法文）を許容

グループ		Which G許容率	Which UG許容率
A高校1年	（N＝39）	51%	62%
A高校2年	（N＝64）	66%	59%
B高英語科	（N＝40）	95%	17%
Native Control	（N＝30）	100%	0%

図8：Which文法文と非文法文の許容率の変化グラフ



このように，中間言語としての習得段階が進んだ英語学習者ほど，非文法的な文を正しく排除する傾向が確認できる。すなわち，これらの結果は仮説（ii）を支持する結果である。

4. 3 「文法文判断の正答数」＋「非文法文判断の正答数」

以上のように，GJTの非文法文判断のテストと文法文テストの結果には差があることがわかった。さらに，習得段階が進んだ学習者ほど非文を拒否することも確認できた。しかし，テスト問題として非文の判断だけをテストするわけにはいかない。むしろ従来型のテストに非文判断のテストを加えることで，文法テストとしての妥当性が高まると考えられる。ここでは，その妥当性を検討するために「文法文判断の正答数」＋「非文判断の正答数」のデータを示す。

表15：What music do you like?（What文法文）とWhat do you like music?（What非文法文）両方の正答人数

グループ		正答人数	正答率
A高校1年	（N＝39）	5	13%
A高校2年	（N＝64）	15	23%
B高英語科	（N＝40）	27	68%
Native Control	（N＝30）	30	100%

χ^2（3）＝73.324　P＜.01

正答数のグループ間による偏りは有意である。

表16：Whose pen did you use?（Whose文法文）とWhose did you use pen?（Whose 非文法文）の正答人数

グループ		正答人数	正答率
A高校1年	（N＝39）	8	21%
A高校2年	（N＝64）	23	36%
B高英語科	（N＝40）	20	50%
Native Control	（N＝30）	30	100%

χ^2（3）＝48.122　P＜.01

正答数のグループ間による偏りは有意である。

表17：Which car do you like?（Which文法文）とWhich do you like car?（Which非文法文）の両方の正答人数

グループ		正答人数	正答率
A高校1年	（N＝39）	3	8%
A高校2年	（N＝64）	13	20%
B高英語科	（N＝40）	32	80%
Native Control	（N＝30）	30	100%

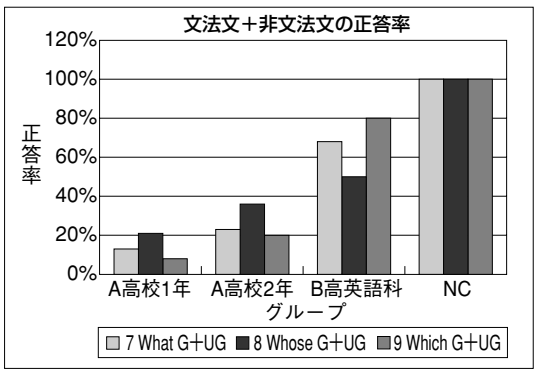
χ^2（3）＝94.123　P＜.01

正答数のグループ間による偏りは有意である。

表18：文法文＋非文法文の正答率

グループ		What G+UG	Whose G+UG	Which G+UG
A高校1年	（N＝39）	13%	21%	8%
A高校2年	（N＝64）	23%	36%	20%
B高英語科	（N＝40）	68%	50%	80%
Native Control	（N＝30）	100%	100%	100%

図9：文法文＋非文法文の正答率



このように，文法文の判断と非文法文の判断の両者を合わせることで，「文法能力」を従来型のテストよりもさらにはっきりと捉えることができる。

5 考　察

5. 1 仮説の検証

以上の分析結果から，(i) の，被験者である英語学習者の「文法的な文を正しく許容（rule in）する能力」と「非文法的な文を正しく排除（rule out）する能力」の間には差があるという仮説を支持できることがわかった。

また (ii) 中間言語としての習得段階が進んだ英語学習者ほど，非文法的な文を正しく排除するという仮説に対して，ほぼ支持できる結果となった。特に What疑問文のGJTを利用した非文の判断は，文法文を判断させる従来型文法テストでは認められなかった差が確認された。また Whose，Which 疑問文における非文判断においても，文法文判断より差がはっきりと認められた。

5. 2 理論との整合性

ここでは，本研究における結果に，理論的考察を加えてみる。ただし，その考察がどうであれ，上述の仮説が支持された点において本論の主張が変わることはない。以下に可能性を2点挙げる。

（16）i.「間違いを指摘されていないから被験者が非文を許容している。」
ii.「日本語の語順を当てはめている。」

まず，(16 i) の可能性であるが，本論冒頭で示した (1) のような非文を，なぜ多くの学習者が産出するのか，また，これまで目にしたことがないはずの非文法的な文をなぜ多くの学習者が許容するのか（例：A高校1年生 What 非文許容率87%），という事実が説明できない。すなわち，他の誤った語順の文も同様に生成してよいはずであるが，(1) のような非文が多く生成される。[11]　また，間違いを指摘されないまま，Wh 要素のみを移動させるというルールを全てに過剰般化しているという説明も認められない。なぜなら，その説明を仮定したとしても，Wh要素のみを移動させるというルールをどのように排除していくのか，また本実験結果で被験者が Wh 要素が名詞を随伴する文法文を正しく判断（許容）できるという2点において説明が困難である。問題は，文法文を正しく判断できるにもかかわらず非文を正しく判断できない点にある。

次に，(16 ii) の「日本語の語順を当てはめている。」という可能性を考えてみる。

（17）a.［あなたは，<u>どんな音楽</u>が好きですか］
b.［あなたは，<u>誰のペン</u>を使いましたか］
c.［あなたは，<u>どちらの車</u>が好きですか］

（17）に見られるように，WH要素＋名詞は日本語でも自然である。[12]　仮にこれらの日本語文のWH要素のみを切り離してみると，以下のように許容性が落ちる。

（18）a.？［どんなあなたは，音楽が好きですか］
b.？［誰のあなたは，ペンを使いましたか］
c.？［どちらのあなたは，車が好きですか］

（18）のように母語の日本語でさえ許容性が落ちるにもかかわらず，英文として目にしたことのないはずの英語Wh疑問文の非文を許容してしまう原因は，少なくとも表面的に日本語の語順を当てはめたものではないことがわかる。

以上のように，本研究の結果には，何らかの抽象的なルールである「文法能力」が関与していると考えられる。そして，本研究の分析結果は，2章で概観したUGにより予測できる現象と一致することから，普遍文法理論による分析が支持できると考えられる。[13]

6 結論と今後の課題

6. 1 結　論

本研究において重要な点は，英語学習者が文法文を正しく文法的であると判断できていても，非文を正しく排除できないところにある。つまり，文法文を正しく判断できたとしても，「文法能力」を身に付けているとは言えない。第2章で述べたように，規範文法的分類項目を知っているという明示的（explicit）文法知識と，普遍文法で扱われている暗黙的（tacit）文法知識は質的に異なるため，本実験のように結果に差が出ると考えられる。そして，規範文法的知識を駆使しただけでは，文法文を正しいと判断できても非文を正しく排除できない。以上のような結果から，GJTの非文判断を学校教育等の英語文法テストに利用することにより，従来型の文法問題では必ずしも測ることのできなかった言語的「直観」を測ることが可能になると同時に，従来の文法問題よりもメ

タ言語知識の利用を避けやすくなると考えられる。

6. 2　今後の課題

GJTを応用するためには，今後，他の項目における非文についても広くデータをとり，文法問題としての妥当性を確認していく必要がある。そして，今回は横断的研究を行ったが，今後は縦断的研究の必要性もあろう。また，本実験で観察されたデータのように，なぜ学習者は特別に否定証拠を与えられていないにもかかわらず，非文を正しく排除するようになっていくのか[14]検証する必要があり，それは文法指導方法の探究にも大いに貢献するものと考えられる。

7　終わりに

最後に副題である「メタ言語知識に頼らない文法能力の測定」という言葉が，本論において最終的に一種論理的矛盾を含んだように感じられるかもしれない点について言及しておく。第2章において述べた理論的「説明」そのものが，メタ言語知識の1つであるという事実は否めない。しかしながら，そこで扱われている「説明」は，文法テストの問題を解くという点において従来型テストのようにメタ言語知識を利用することによって容易に解決できる種類のものとは明らかに異なる。それは抽象的かつ複雑なものであり，その種の「説明」を駆使しても，全ての問題に完全に答えることはできないと考えられる。また，これまでに先行研究で扱われてきたGJTのデータ（刺激文）は，そのような説明如何にかかわらずネイティブ・スピーカーによって許容されるか否かという客観性の点において妥当性を保っている。[15]ゆえに，非文の判断はメタ言語知識の利用を最小限に抑えることができると考えられるのである。

本研究においてご協力いただいた三重県立川越高校の近藤泰城先生と生徒の方々，三重県教育委員会とALTの皆様，ニュージャージー州 Erica Armstrong氏，そして桑名西高校の生徒諸君に感謝します。また愛知県立新川高校の平林健二先生からは統計に関するご助言をいただきました。そして本論に目を通していただき，内容に関しコメントをいただいた先生方に感謝します。特にALTの Elizabeth Peterson氏は議論を通して多くの問題点を気付かせてくれました。当然のことながら，本論における内容の不備は全て著者の責によるものです。最後になりましたが，何よりも本研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会に心から感謝いたします。

参考文献

＊Bley-Vroman, R., Felix,S., & Ioup, G. （1988）. The accessibility of universal grammar in adult language learning. *Second Language Research*, 4, 1-32

Bley-Vroman.（1989）. What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass and J.Schachter（Eds.）, *Linguistics perspectives on second language acquisition*.（41-68）. Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N.（1977）.“On wh-movement,”in P. W. Culicover, T. Wasow, and A. Akmajian eds., *Formal Syntax*. New York: Academic Press, 71-132.

＊Chomsky, N. （1995a）.“Bare phrase structure”in G.Webelhuth（ed.）*Government and Binding Theory and the Minimalist Program*. Blackwell, Oxford, 383-439.

＊Chomsky, N.（1995b）. *Minimalist Program*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

Chomsky, N.（1998）.“Minimalist inquiries: The framework,” MIT Occasional Papers in Linguistics.

＊Davies, W. D. & Kaplan, T. I.（1998）. Native speaker vs L2 learner grammaticality judgements. *Applied Linguistics*, 19. 2, 183-203.

＊Ellis, R.（1994）. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R.（1997）. *SLA Research and Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

＊郡司隆男.（1994）.『情報数学セミナー　自然言語』東京:日本評論社

＊Haegeman, L. and J, Guéron.（1999）. *English Grammar: A Generative Perspective*. Oxford: Blackwell.

＊Huang, C.-T.J.（1982） *Logical relations in Chinese and the theory of grammar*. Doctoral dissertation, MIT.

＊今西典子.（1999）.「言語獲得と普遍文法」,『言語獲得と喪失』. 東京:岩波書店

＊Johnson, J.,& Newport,E.（1991）. Critical period effects on universal properties of language: The status of subjacency in the acquistion of a second language. *Cognition*, 39. 215-258.

＊Nishigauchi, T.（1986）. *Quantification in syntax*, Ph.D. dissertation, University of Massachusetts.

＊Nishigauchi, T.（1990）. *Quantification in the Theory of Grammar*. Dordrecht: Kluwer.

大津由紀夫.（1994）.「統語の習得」, 小池生夫（監修）『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』. 東京:大修館書店

＊Radford, A.（1997）. *Syntactic Theory and The Structure of English: A Minimalist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

＊Ross, J.R.（1967）. *Constraints on variables in Syntax*, Unpublished PhD dissertation, MIT.

＊Ross, J.R.（1986）. *Infinite Syntax!*. New Jersey: Ablex.

＊Shachter, J.（1989）. Testing a proposed universal. In S.Gass& J.Shachter（Eds）. *Linguistic perspectives on*

*second language acquisition.*73-88. Cambridge: Cambridge University Press.
Shimizu, T.（1997）. Subjacency Studies in Second Language Acquisition. *Junshin Journal of Human Studies*, 3, 105-120
＊白畑知彦・冨田祐一・村野井仁・若林茂則.（1999）.『英語教育用語辞典』. 東京:大修館書店
＊Watanabe, A.（1992）Subjacency and s-structure movement of wh-in-situ. *Journal of East Asian Linguistics* 1: 255-291
＊White. L.（1989）. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
＊White. L.（2000）.“Second Language Acquisition: From Initial State to Final State”in J. Archibald（ed.）*Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Blackwell, Oxford, 130-155.
＊山岡俊比古.（1997）.『第2言語習得研究〈新装改訂版〉』. 東京:桐原ユニ

注

1　本論文では,UGの立場から言語能力としての文法能力には「　」を付し「文法能力」とすることで，従来の文法テストで扱った文法能力との区別をする。

2　［メタ言語（meta-language）］は，「言語の仕組みを表現するために用いられる言語」と定義される。（白畑，冨田，村野井，若林. 1999）

3　UGの枠組みから判断すると，本来「獲得」という言葉を使うべきであるが，通常使われる「習得」という言葉を使用する。

4　本研究は文法テストに関するものであり理論的説明を追究するものではないので詳細には触れない。また，後に見るように本研究で扱うデータはUGの関与を仮定しなくてもデータ上何らかの文法能力の一定傾向が示されている。つまり文法テストの研究に限定すれば，UGへの関与の問題はここでは説明の一つである。ただ，本論は基本的にUGの枠組みを基に議論を進める。

5　メタ言語的知識（metalingual knowledge）
メタ言語的知識とは，言語を記述するために必要な専門用語の知識のことである。メタ言語的知識によって第2言語の知識は完全に明示的（explicit）になる。（Ellis 1994, p.714）

6　言語機能を必要とするような文脈から判断する形は従来型テストにも多い。その意味ではメタ言語知識だけでは解決できないものもある。しかし，本研究で問題とするのは一つの文における判断に関するものである。

7　Wh要素であるwhatを移動すると，移動した元の空いた場所には痕跡 t（Fiengo 1974）が残される。その痕跡 t は移動したwhatと同じ文法的特性を持ち合わせている。その移動と痕跡の関係は以下のように定義される。

Trace Movement Principle
Any moved category X^n is assigned a unique subscript index; each time it moves, it leaves behind a coindexed empty category trace.　（Radford 1988）

8　Chomsky（1995b p.253）によると，連鎖（chains）は等質条件（uniformity condition）を満たすものとし，その条件下においては，ある要素の句構造的地位（phrase structure status）は，その要素が最大投射であるか，最小投射であるか，またはどちらでもないという（関係的）特性である。

9　Chomsky（1995b, p.263）ではwhoseの分析を行っている。それに従い，DPである whose pen を who's pen と仮定し，Whose pen did you use? という文の派生を考えてみる。F移動が，強い θ 素性を照合するためにwh素性を繰り上げようとしてwhoのみを随伴し -'s pen を残したとすると，その派生はPF（音韻部門）で破綻する。また，whose は統語構成物（syntactic object）ではない。このように経済性条件（i）によって，素性［wh-］に自動的に携行される最小の範疇である句whose penが繰り上げられることになる。
（i）Fは収束に十分な素材だけを携行する。（Chomsky 1995b, p.262）

10　実際のテストでは「○」「×」以外に，どうしても判断できない場合のみ「?」を選ぶように指示した。「?」という答えは実験データからは除外する予定であったが，結果的にこれらの実験文においてその答えはなかった。そのため，データは「○」「×」のみであった。また，第2言語習得研究におけるGJTでは，特定の文の許容性を，4段階に分け判断させることが多いが，本研究では学校教育等における一般的なテストに応用することを想定しているため，同構造の文を複数回判断させたり選択肢を5段階にすることを避けた。それ以外にも，本来のGJTであれば，構造確認テスト（syntax test）を行う。本研究でも構造確認テストを行ったが，これも一般的なテストを想定する本研究の中では議論からはずれると考えられるためそのデータは割愛した（また，そのデータは本研究の分析結果を変えるものではなかった）。

11　本研究の後，いくつかの原因究明のための追調査を行った。絵から文を産出させるテストにおいても，（1）の例と同じ随伴を伴わない非文が多く産出された（A高校2年生n＝74，What 非文64.9%，Whose 非文52.7%）。

12　日本語も，Wh要素はLF（Huang 1982）で（Nishigauchi 1986, 1990），またはSyntaxでのオペレター移動（Watanabe 1992）でCP指定部に移動していると考えられている。

13　これ以上の議論は，本研究目的からはずれるため避けるが，可能性として挙げられるのは，1） 英語の機能範疇DPを獲得していない。2） 連鎖等質条件が機能していない。3） 日本語のproを伴ったbase-generationが転移として関与している。といったことが考えられる。本研究後，それらの原因を特定するための追調査を行った結果，経済性の原理［economy principle（Chomsky 1995b）］の作用を前提とした上で，3）の可能性が支持できる。

14　もし仮に，否定証拠が与えられているならば，ある時期に，一度に学習者全体が正しい判断ができるようになるはずである。しかし，本研究の観察から，ある学年になると全員が非文を拒否するようになるのではなく，学年が進むに連れ，徐々に正しく非文を排除する率が高くなる傾向が見られる。A高校では，個人によって否定証拠が与えられる時期がそれぞれ食い違うほど，プロダクションによる個別指導は行っていない。また初期状態で文法文も非文も許容しているかぎり，文法文によるテストに正解することで非文を拒否するようになるとは考えにくい。

15　GJTで扱う文によっては，統制群である英語ネイティブ・スピーカーの間でも判断の曖昧さが観察されるものが実際存在する。これは従来型の文法テストにおいても同様の問題が予想できることであり，個々のテスト問題の妥当性に関わる問題であろう。今後GJTにおいてもどの項目がテストとして妥当性が高いものであるか，調査をしていく必要がある。

コンピュータでのチャット能力と口頭コミュニケーション能力との相関関係

—— チャット能力テストの開発を含めて ——

群馬県／高崎市立倉賀野中学校　教諭　網中 徳昭
申請時：群馬県／富岡市立西中学校　教諭

1　はじめに

コミュニケーションと情報通信システムの関係が，コンピュータネットワーク，特に，インターネットを中心に，急速な変化を遂げつつある。インターネットの普及により，Listening，Speakingのみが瞬時のコミュニケーションと言うわけではなく，Input（Listening，Reading），Output （Speaking，Writing）のそれぞれどの組み合わせでも，瞬時のコミュニケーションが可能となった。この，情報通信システム革命とも言うべき状況を見ると，今まで，言語発達心理学の研究分野でとどまっていたこれら4分野の言語発達の相関関係が，コミュニケーション能力のレベルで，第2言語習得の分野でも研究の必要性がでてきたと考えられる。

そこで，本研究は，新学習指導要領における「実践的コミュニケーション能力の育成」（中学校指導要領．1998，1-5）をふまえ，1つの試みとして，コミュニケーションの能力を，口頭とコンピュータチャットの両面から測定し，その相関関係を検証・考察しようとするものである。ここで，本研究で使用される「チャット」という言葉の定義をしておきたい。「コンピュータチャット」「チャットコミュニケーション」「チャット能力」など，本研究では，「チャット」という言葉が多く使用されている。本来，英単語としてのchatは「口頭で，ぺちゃくちゃ喋る」というような意味であるが，コンピュータ用語の「チャット」とは，インターネットを利用して，即時的にパソコン画面上で書いてやりとりする文字会話を意味する。会話のやりとりが，書いた時間順に，お互いのパソコンの画面上に表記される。会話の参加者は，お互いの発言を画面上で読み，自分の意見をタイピングして，画面上に載せると言った形である。

本研究では，コンピュータチャット，口頭コミュニケーション共に1対1の会話データをとり，相関関係を検証していく。また，測定に際し，口頭コミュニケーション能力の測定においては，英検3級の二次面接試験問題を用い，チャットコミュニケーション能力の測定については，今後何らかの形で，検定の必要性が出てくるであろうと考え，それに合わせたパイロット研究として英検3級二次試験問題をコンピュータ画面に載せ，チャット形式で出題しチャットコミュニケーションテストの研究を行おうとするものである。

2　理論的背景

2. 1　言語発達におけるコミュニケーションの先行研究

仲（1998）は言語発達心理学の分野におけるコミュニケーションの研究で，会話の発達と言語的環境の中で，会話を支える信頼関係として，相互交渉を維持し，動機づけるのは，信頼できる人間関係である。意図する言葉で相手に伝えたい，また伝えられるという信頼関係があってはじめて意味のある会話が成立するとしている。これは，コミュニケーション能力を測定するに当たり，研究者がとるべき立場，および，被験者に対してつくるべき環境がどのようなものかを示している。

また，鈴木（1999）は，現在の日本人にとって本当に必要な外国語能力とは何かさえ理解できれば，あとはその目的を達するためのいろいろな具体的対応のうち，どれが有効か，どれが可能かといった具体的で，しかも検証可能な方策が立てられるとし，岩見（2000）は，コミュニケーション能力が何であるか，きちんと定義付けされ，指導目標・指導法・評価が有機的に結びついて初めて指導の改善が健全な方向に動き出すと思われるとしている。これは，コミュニケーション能力の有効性の検証可能な方策，また，評価という点に

おいて，コミュニケーション能力を測定するテスト開発の有効性を示唆したものであると考えられる。

次に，コミュニケーションの観点からみた言語獲得の研究をみると，Snow（1979）は英語圏の幼児や学童が外国語（オランダ語）を学習する過程を，言語獲得における認知的要因対言語環境という観点から分析している。その結果オランダ語の成績の善し悪しは，生徒が耳にした聴解可能なスピーチの量と生徒に直接語りかけられた理解可能な発話の量によって説明できたとしている。ここで，この研究を，チャットコミュニケーションに置き換えて考えると，オランダ語（外国語）の成績の善し悪しは，生徒が目にした理解可能な文章の量と生徒に直接語りかけられた理解可能な文章会話の量によって説明できるのではないかという仮説が立てられる。この仮説については，今回の研究とは直接は結びつかないため，検証は今後の研究とするものの，チャット能力テストの開発に対して，重要な示唆を与えると考えられる。

仲（1998）は次のような提言をしている。話しことばの制限として，文字によるコミュニケーションと音声によるコミュニケーションの違いを，文字が，時間的にも距離的にも大きな範囲で情報伝達できるのに対し，音声は届く範囲が限られており，その場限りで消えてしまうことであろう。この制約のために，特別な機器を用いない通常の音声によるコミュニケーションでは，情報の発信者と受け手は比較的近くにいることが必要となる。また伝達される情報量は，発信者と受け手が覚えておける量に限られるとしている。このような話しことばにおいては，フィードバックが重要な役割を果たす。発信された情報を受け取ったならば，受け手は発信者がもはやそのことに気を使わなくてもすむよう，うなずいたり返事をしたりして，情報が伝わったことを示す。発信された情報が不十分であったり，発信された情報内容を受け手が聞きもらしてしまった場合は，受け手はけげんそうな顔をしたり問いなおしたりして，情報が伝わってないことを示す。フィードバックは話しことばの制限を補い，会話に必要な情報処理の負荷を大きく軽減する，としている。

これは，口頭コミュニケーションとチャットコミュニケーションの根本的な違いを示していると考えられる。チャットコミュニケーションの場合，ある程度の時間，情報が画面上に残っている。したがって，チャットコミュニケーションという特別な機器を用いたコミュニケーションの場合，常にフィードバックがある状態でコミュニケーションを行っている。これは，会話に必要な情報処理の負荷を口頭コミュニケーション以上に軽減するものであると言える。そこで，コミュニケーション能力の獲得としてもチャットコミュニケーションは口頭コミュニケーションよりも容易であり，その獲得が口頭コミュニケーション能力の向上に影響を及ぼすのではないかと考えられる。

2. 2　テストにおける先行研究

テストに関して言うなら，和田（2000）は，その能力観において，「到達度」を測定するテストは，ある特定の指導計画（syllabus）で一定期間学習した内容をどれだけ身に付けたかを測るものであるのに対し，「熟達度」を測定するテストは，どのような学習をどのくらいの期間行っていたかには無関係に，ある時点で身に付いている言語能力を測定するものであるとしている。これは，本研究のテスト取り扱いに対して重要な示唆を与えてくれる。本研究では，チャットテスト，口頭コミュニケーションテストともに両側面を考慮しなければならない。これは，チャットテストと口頭テスト間の相関を測るという点では，各テストの測定値は熟達度であるのに対し，片方の能力の向上があればもう一方の能力が向上するという点では，一定の指導期間を持っての到達度を測定するものでなくてはならない。では，本研究で使用する予定の，英検3級二次試験を考えると，これは熟達度テストと捉えることができる。しかしながら，本実験では英検3級二次試験をチャット上で到達度テストとして用いるため，チャット指導では，問題に近い指導は避け，かつ，2種類の英検3級二次試験問題を測定テストとして用意した。

開発という点では，Alderson，Clapham & Wall（1995）は優れたテストを開発するためには，一度実施されたテストの項目のデータを分析し，検討して改善を重ねることが重要であるとしている。コンピュータを使用してのテストについては，中村（1998）は今後の日本の英語教育において，Authentic language tests の必要性が高まる，また，コンピュータ適応型テストに取り組むべきである，としている。

これらの研究は，本研究者がテストを取り扱うに当たっての方向性とテスト開発の意義を示唆してくれるものである。

石塚（2000）は，英検二次面接試験は，被験者の発達時期という点を考慮に入れるならば，speaking 能力を測定するのに有効であるとしている。今回の研究

では，コミュニケーション能力の測定という点で違いがあるものの，英検二次試験が，面接形式で speaking 能力つまりアウトプットとしての能力測定を行うものであるから，本研究者はコミュニケーション能力テストとして本研究に用いる。

3 本研究の内容

3. 1 研究目的

コンピュータによるチャットコミュニケーション能力と，口頭会話によるコミュニケーション能力との相関関係を実験的に統計調査し，データを分析することで，明白な相関関係の信憑性および，相関の一致の度合いを検証する。これにより，reading と writing を用いてのコミュニケーション活動は listening と speaking を用いてのコミュニケーション活動に生かされる。4技能全てを系統的にコミュニケーションの手段として指導していく方法論確立のための，第一歩としたい。

統計調査を行うためのテストとして，口頭コミュニケーション用テスト2種類，チャットコミュニケーション用テスト2種類，計4種類のテストを用意する。口頭コミュニケーション用は，本研究者が英検3級二次試験および，英検二次試験における冒頭の自由会話を参考に表現を指定した自由会話群（OC1，OC2）と，英検3級二次試験（IV1，IV2）であり，チャットコミュニケーション用は，口頭コミュニケーション用自由会話群の表現をチャットに載せた自由会話群（COC1，COC2）と，本研究者が英検3級二次試験をチャットコミュニケーションテスト用にコンピュータ画面上に載せチャット形式で出題したもの（CIV1，CIV2）である。

また，各テストに対して，今後増え続けるであろうインターネット上でのコミュニケーション能力に関する検定の必要性を想定して，テストの統計量調査も同時に行っていこうと考えた。

3. 2 仮説

上記の目的完遂のため，検証すべき仮説を以下の通り設定した。

仮説1：reading と writing を用いてのコミュニケーション活動は listening と speaking を用いてのコミュニケーション活動に生かされるならば，このチャットに載せた自由会話群（COC1，COC2）と，口頭自由会話群（OC1，OC2）の結果に相関関係が見られる。

仮説2：英検二次面接試験をコンピュータ画面上に載せた試作チャットコミュニケーションテスト（CIV1，CIV2）がチャットコミュニケーション能力を測定するのに有効であれば，このチャットコミュニケーションテストと，英検3級二次試験（IV1，IV2）の結果に相関関係が見られる。

3. 3 本研究で使用した機器とソフト

3. 3. 1 チャット活動用コンピュータ機器

サーバー本体：N8500-3675
研究者用PC：PC-MCDR220AD
被験者用PC：PC-MA40HCHDMB6

3. 3. 2 チャット機能設定

システム構築は研究者ホームページ上にチャットルーム20室を設定した。チャットルームソフトウェアは http://www.kent-web.com/chat/index.html よりダウンロードした Free Soft Wear Windy Chat を用いた。

3. 3. 3 データ統計処理

データ統計処理には，Windows 対応の Lotus1-2-3 上で動くマクロプログラム，真興交易医書出版部 1994年7月 発行の「Windows 対応! Lotus1・2・3 医学・生物学 統計マニュアル」の統計マクロ「最新版 Stat123/Win ver.2.2」を用いた。

3. 4 被験者

今回の実験に対する被験者は群馬県富岡市内の中学校1年生4学級131名である。この人数は，1年間にわたるチャットの指導と，口頭コミュニケーション活動の指導を全て受講し，かつ，研究にかかわるデータに必要なテストを受験した生徒の総数である。英検二次試験の問題を用いたデータについては，この中より1学級を限定して33人とした。

3. 5 指導

3. 5. 1 タイピング指導

2000年6月より10月までタイピング練習として，教科書文章をワードプロセッサーで打たせる訓練を8時間行った。

3. 5. 2 チャット指導

第1回から第5回までの指導については，グループ会話時間10分，1対1自由会話時間10分，1対1課題会

話時間10分を行った。

[第1回]
指導期日:2000年11月第1週
課題の表現事項:Do you～? を指導し実践させた。
例題 "Do you like tennis?" "Yes, I do. / No, I don't."

[第2回]
指導期日:2000年11月第2週
課題の表現事項:"Can you～?"とその答え方を指導し実践させた。
例題:"Can you speak English?" "Yes, I can. / No, I can't."

[第3回]
指導期日:2000年11月第3週
課題の表現事項:"What ...?"とその答え方を指導し実践させた。
例題:"What is your name?" "I am Ken."

[第4回]
指導期日:2000年11月第4週
課題の表現事項:"What ... do you like?"とその答え方を指導し実践させた。
例題:"What sport do you like?" "I like tennis."

[第5回]
指導期日:2000年12月第1週
課題の表現事項:"Where do you ...?"とその答え方を指導し実践させた。
例題:"Where do you live?" "I live in Tomioka."

[第6回]
指導期日:2000年12月第2週
1対1自由会話10分を練習として行った。
自由会話形式チャットテスト (COC1) を4学級 (131名) で実施した。

[第7回]
指導期日:2001年1月第3週
内容:グループ会話時間10分, 1対1自由会話時間10分, 1対1課題会話時間10分を行った。
課題の表現事項:"When is ...?"とその答え方を指導し実践させた。
例題:"When is your birthday?" "It's October 16."

[第8回]
指導期日:2001年1月第4週
1対1自由会話10分を練習としてを行った。
英検3級二次試験チャット能力検証用改訂版 (CIV1) を1学級 (33名) で実施した。

[第9回]
指導期日:2001年2月第1週
内容:グループ会話時間10分, 1対1自由会話時間10分, 1対1課題会話時間10分を行った。
課題の表現事項:"How many ...?"とその答え方を指導し実践させた。
例題:"How many CDs do you have?" "I have 10."

[第10回]
指導期日:2001年2月第2週
内容:既習事項を使用しての1対1自由会話時間15分×2を行った。

[第11回]
指導期日:2001年2月第3週
内容:既習事項を使用しての1対1自由会話時間15分×2を行った。

[第12回]
指導期日:2001年2月第4週
1対1自由会話10分を練習として行った。
自由会話形式チャットテスト (COC2) を4学級 (131名) で実施した。

[第13回]
指導期日:2001年3月第1週
内容:既習事項を使用しての1対1自由会話時間15分×2を行った。

[第14回]
指導期日:2001年3月第2週
1対1自由会話10分を練習として行った。
英検3級二次試験チャット能力検証用改訂版 (CIV2) を1学級 (33名) で実施した。

3. 6　テスト項目の作成と実施

3. 6. 1　テスティング・ポイントの設定と素材の選定

本研究では, 中学校1年生を対象に, 口頭コミュニケーションとチャットコミュニケーションの相関関係を特定の語句の表現で測定できるように, 5つの素材を選定した。

Do you～? Can you～? Who～? What～? Where～? When～? How many～? および各質問への答えになる英文。

3. 6. 2　口頭コミュニケーション用テスト項目の作成（OC1, OC2, IV1, IV2 ）

OC1，OC2 は，本研究者が英検3級二次試験および，英検二次試験における冒頭の自由会話を参考に，表現を指定した自由会話群を用いての自由会話形式テストを採用した。IV1，IV2 は，1997年度第2回実施と，2000年度第2回実施の英検3級二次試験の面接試験カードを採用した。

3. 6. 3　チャットコミュニケーション用テスト項目の作成（COC1, COC2, CIV1, CIV2 ）

COC1，COC2 は，チャット上でOC1，OC2 を行う自由会話形式テストを採用した。CIV1，CIV2 は，1997年度第2回実施と，2000年度第2回実施の英検3級二次試験の面接試験カードをチャットコミュニケーションテスト用にコンピュータ画面上に載せチャット形式で出題したものを採用した。

3. 6. 4　テストの実施

自由会話形式テスト（OC1，OC2）と自由会話形式チャットテスト（COC1，COC2）を12月と2月に，英検3級二次試験（IV1， IV2）と英検3級二次試験チャット形式テスト（CIV1， CIV2）を1月と3月に行った。

3. 6. 5　テスト方法

自由会話形式テスト（OC1，OC2）はLL教室で，ヘッドセットを用いた通信機能を使って，研究者と被験者による1対1の会話で行った。自由会話形式チャットテスト（COC1，COC2）は，チャット機能を用いて，被験者間で行われる10分間の自由会話をモニタリングして加点方式で採点した。英検３級二次試験（IV1， IV2）は，面接カードを用いた部分を英検二次本試験に準じて行った。また，その評価については，同試験評価基準に準じて行った。英検3級二次試験チャット形式テスト（CIV1，CIV2）は，面接カードを用いた部分をチャット上に載せて英検二次本試験に準じて行った。こちらも，その評価については，英検二次本試験評価基準に準じて行った。各テストともに，被験者が中学校1年生のため，理解不能な表現の部分を改訂して行った。

3. 7　テストデータの分析方法

OC1，OC2，COC1，COC2 それぞれの統計量と相関関係を測定した。次に OC1 から OC2 への得点上昇率および COC1 から COC2 への得点上昇率を算出し，それぞれの上昇率と OC2，COC2 との相関関係を測定した。相関関係測定には，ピアソンの相関係数を用いた。

同様にIV1，IV2，CIV1，CIV2それぞれの統計量と相関関係を測定した。次にIV1からIV2への得点上昇率およびCIV1からCIV2への得点上昇率を算出し，それぞれの上昇率とIV2，CIV2との相関関係を測定した。相関関係測定には，ピアソンの相関係数を用いた。

4　結果と考察

4. 1　実験結果

表1に各テストの記述統計量を，**表2**には自由会話形式テストと自由会話形式チャットテスト間の相関係数を，**表3**には自由会話形式テストの得点上昇率と自由会話テストの相関係数を，**表4**には英検二次試験と英検二次試験チャット用テスト間の相関係数を,そして，**表5**には英検二次試験および英検二次試験チャット用テスト間の得点上昇率と各テストの相関係数をそれぞれ示してある。

表1：各テストの統計量（それぞれ5点満点として換算）

	OC1	COC1	OC2	COC2	IV1	CIV1	IV2	CIV2
平均値	3.33	3.68	3.40	3.74	3.55	3.80	3.50	3.85
標準偏差	1.28	1.26	1.18	0.98	1.02	1.31	1.03	0.97
標準誤差	0.11	0.11	0.10	0.09	0.18	0.23	0.18	0.17
データ数	131	131	131	131	33	33	33	33
最小値	0.42	0.56	0.65	2	1.25	0.56	1.4	2
最大値	5	5	4.95	5	4.86	5	4.8	5

表2：自由会話形式各テスト間の相関係数

	OC1	COC1	OC2	COC2
OC1				
COC1	*0.68			
OC2	*0.86	*0.86		
COC2	0.60	0.58	*0.69	

*p＜.01

表2は，自由会話形式テストと自由会話形式各チャットテストとの相関関係を検証したものである。有意な相関が見られたのは，OC1 と COC1（r＝.68，p＜.01）の間，OC1とOC2（r＝.86，p＜.01）の間，COC1とOC2（r＝.86，p＜.01）の間，OC2とCOC2（r＝.69，p＜.01）の間であった。

表3：自由会話形式テストの得点上昇率と自由会話テストの相関係数

	OC1-OC2得点上昇率	COC1-COC2得点上昇率
OC2	0.13	−0.39
COC2	0.06	*0.24

*p＜.01

表3は，自由会話形式での，チャットコミュニケーションで表出される表現の増加と口頭コミュニケーションで表出される表現の増加の相関関係を検証するために，OC1-OC2 得点上昇率と COC1-COC2 チャット得点上昇率を算出し，その結果とOC2および COC2 との相関を測定した。しかし，有意な中程度以上の相関関係が見られたデータはなかった。

得点の上昇率は，石塚（2000）が考案した以下の換算式を用いた。

得点の上昇率＝テスト2の得点／5（満点）×100
　　ーテスト1の得点／5（満点）×100

表4：英検二次試験およびチャット用テスト間の相関係数

	IV1	CIV1	IV2	CIV2
IV1				
CIV1	*0.62			
IV2	0.90	0.84		
CIV2	*0.49	0.32	*0.44	

*p＜.01

表4は，英検3級二次試験と英検3級二次試験チャット形式テストの相関関係を検証したものである。有意な相関が見られたのは，IV1とCIV1 （r＝.62，p＜.01）の間，IV1とCIV2 （r＝.49，p＜.01）の間，IV2とCIV2（r＝.44，p＜.01）の間であった。

表5：英検二次試験およびチャット用テスト間の得点上昇率と各テストの相関係数

	IV1-IV2得点上昇率	CIV1-CIV2チャット得点上昇率
IV2	0.23	*-0.49
CIV2	-0.10	0.41

*p＜.01

表5は，英検二次試験形式での，チャットコミュニケーションで表出される表現の増加と口頭コミュニケーションで表出される表現の増加の相関関係を検証するために，IV1-IV2得点上昇率とCIV1-CIV2チャット得点上昇率を算出し，その結果とIV2および CIV2との相関を測定した。しかし，有意な中程度以上の相関関係が見られたデータはなかった。

得点の上昇率は，**表3**同様，石塚（2000）が考案した以下の換算式を用いた。

得点の上昇率＝テスト2の得点／5（満点）×100
　　ーテスト1の得点／5（満点）×100

4. 2　考察

4. 2. 1　仮説1について

「reading と writing を用いてのコミュニケーション活動は listening と speaking を用いてのコミュニケーション活動にいかされるならば，このチャットに載せた自由会話群（COC1，COC2）と，口頭自由会話群（OC1, OC2）の結果に相関関係が見られる」

表2から，OC1とOC2（r＝.86，p＜.01）の間，OC1とCOC1（r＝.68，p＜.01）の間および OC2 と COC2（r＝.69，p＜.01）の間には有意な中程度の相関が見られた。この結果から，部分的には，仮説1が実証されたと捉えられる。しかしながら，COC1とCOC2 の表現項目設定には問題点を残した。OC1と OC2 の間に強い相関が見られることは当然のことであるが，COC1 と COC2 の間には有意な相関が見られなかった。原因として考えられることは，チャットコミュニケーションでの自由会話表現の増加が，被験者の習得能力を上回ってしまったと考えられる。

また，**表3**が示すとおり，各テストの上昇率に対して，第2回目のテストの結果に相関が見られないのは，テストに用いられた表現が，被験者の学習段階（中学校第1学年第3学期）に対して必ずしも妥当ではなかったことを示していると考えられる。

4. 2. 2　仮説2について

「英検二次面接試験をコンピュータ画面上に載せた試作チャットコミュニケーションテスト（CIV1，CIV2）がチャットコミュニケーション能力を測定するのに有効であれば，このチャットコミュニケーションテストと，英検3級二次試験（IV1，IV2）の結果に相関関係が見られる」

表4が示すとおり，IV1とCIV1 （r＝.62，p＜.01）の間と IV2 と CIV2（r＝.44，p＜.01）の間に有意な中程度の相関が見られた。

この結果は，仮説2を部分的にではあるが，実証するものと捉えられる。部分的としたのは，これらのテストが被験者の能力を正確に測定したかを考えなくてはならない。**表5**から，英検3級二次試験問題は中学校1年生の能力を測定するには妥当でない可能性がある。あくまで可能性とするのは，問題文，設問の英文それに，解答に必要な英文のそれぞれ表現が中学校第1学年でほぼ既習事項となっている。それに，試験を行うに当たって，対応する事前の語彙指導や改訂は行ってきた。それでも，**表5**の結果がでることから，言語習得と学習期間との関係データを解明する必要がある。これは，今後の研究としていきたい。

5 まとめ

本研究は，コンピュータによるチャットコミュニケーション能力と，口頭会話によるコミュニケーション能力との相関関係を実験的に統計調査し，データを分析することで，明白な相関関係の信憑性および，相関の一致の度合いを検証するという目的を持って行われた。

統計調査を行うためのテストとして，口頭コミュニケーション用は，本研究者が英検3級二次試験および，英検二次試験における冒頭の自由会話を参考に表現を指定した自由会話群（OC1，OC2）と，英検3級二次試験（IV1, IV2 ）を，チャットコミュニケーション用は，口頭コミュニケーション用自由会話群の表現をチャットに載せた自由会話群（COC1，COC2）と，本研究者が英検3級二次試験をチャットコミュニケーションテスト用にコンピュータ画面上に載せチャット形式で出題したもの（CIV1，CIV2）の4種類のテストを用意し，多面的に相関関係を測定し考察を行った。

上記の目的を達成するために，2つの仮説を立て，その妥当性を検討してきた。仮説1，仮説2ともに，チャットテストと口頭テストの間に有意な中程度の相関が見られた。しかし，チャット各テストにおける得点上昇率と口頭コミュニケーション各テストの第2回目との相関は見られなかった。この結果は，被験者である中学校1年生の学習段階に適合していなかったため，得点上昇が測定できなかったと言うことが妥当であろう。よって，仮説1，仮説2ともに，部分的には実証されるに至った。しかしながら，チャット各テストにおける得点上昇率と口頭コミュニケーション各テストの第2回目との相関は見られなかったという点において，チャット能力測定のためのテストは多くの研究の余地が残されたと言わざるをえない。

結論として，チャット上で行われたコミュニケーションのテストの結果は，同じ問題を口頭コミュニケーションで行った結果と相関がある。つまり，チャットコミュニケーション能力は口頭コミュニケーション能力と相関関係がある。また，英検二次試験はチャットテストとしても，面接試験同様の結果が得られる。よって，チャットコミュニケーション能力測定にも有効である。しかし，英検二次試験を指導期間以前と以後で2回行うような，到達度テストとして使う場合，たとえ内容がすべて既習事項であっても，級に相応した年齢で行うことが肝要である。

6 今後の課題

今後の課題について4点を述べておきたい。

まず，第1点は，コミュニケーションという定義において，研究することの難しさである。McBath，J. & Jefery，R.（1978）は，コミュニケーション研究は学際的な（interdisciplinary）人間研究であり，ヒューマン・コミュニケーション研究は「人間の象徴的相互作用の性格，過程と効果の研究」と定義され，11の主要領域があるとしている。本研究においては，その中での，対人（interpersonal）コミュニケーションの分野を，記号体系（人間コミュニケーションにおける言語および非言語的記号の研究）の部分で取り扱ってきた。しかしながら，語学教育と，コミュニケーション学との融合した研究は今後さらなる研究が必要であると思われる。

2点目として，speaking 能力を測定するテストと口頭コミュニケーション能力を測定するテストとを関連づける研究の必要性を強く感じた。中学校指導要領．1998,1-5 に登場した「実践的コミュニケーション能力」をテーマに既存のテストがそれを測定しうるかという研究が今後必要になってくると考えられる。今回の研究で，口頭コミュニケーション測定として英検二次面接試験問題を採用したが，それについての研究文献には，speaking のテストとしての研究は多くなされているものの，コミュニケーション能力の測定としての研究はまだこれからの分野として残っている。

3点目は，チャットコミュニケーション能力テストの研究開発への道のりである。今回の研究で，英検の各試験と同様，学習段階に応じたものを，何段階も開発した上で，口頭コミュニケーションとの相関を検証していく必要があると感じた。

最後に，中学校での研究を行おうとすると，時間確保の問題が生じる。口頭コミュニケーション能力の測定に，英検二次試験問題を用いる場合，実施できるテストの回数や，人数に限界が生じる。また，チャットシステムの構築と運用および，セキュリティーの問題が生じる。これらの問題は，通信機器のさらなる発展により，今後の研究が進むことに期待をかけている。

おわりに

本研究に際し，ご協力，ご援助いただいた多くの方々にまずお礼を述べたい。特に，この研究を行うチ

ャンスを与えてくださった，日本英語検定協会，選考委員の先生方に，また，本研究に当たって，チャット機能の構築を行ってくださった，群馬県立高崎女子高等学校教諭吉野信幸氏，ネットワーク構築と編集構成を行ってくださった，富岡市立西中学校教諭茂木秀明氏，黛佳穂里氏に，深く感謝の意を表したい。

そして，最後に，本研究の協力者である，群馬県富岡市立西中学校第2学年生徒諸君に研究完遂の報告と感謝の意を伝えたい。

参考文献

＊Alderson, J.C., Clapham, C. & Wall, D.（1995）. *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barasch, R. M. and C. V. James（eds.）（1994）. *Beyond the Monitor Model.* Boston: Heinle & Heinle.

Bee-Lay, S. and S.Yee-Ping.（1991）. *English by e-mail: creating a global classroom via the medium of computer technology*. ELT Journal. vol.45. 4.

Brown, D.J.（1988）. *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cononelos, T.（1993）. *Using computer Networks to Enhance Foreign Language/ Culture Education*. Foreign Language Annals. vol. 26. 4.

De Bot, K.（1996）. *The Psycholinguistics of the Output Hypothesis*. Language Learning, 46/3.

Fafchamps, D., D. Reynolds, and A. Kuchinsky.（1991）. *The dynamics of small group decision-making using electronic mail.* Studies in Computer Supported Cooperative Work.

井原巧.（1997）.「EIL教育実施への展望」. 中部地区英語教育学会紀要.

＊石塚博規.（2000）.「語彙知識の深さとspeaking能力の相関」. *STEP BULLTEIN Vol.12*. 東京:（財）日本英語検定協会.

小池生夫（監修）.（1994）.『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』. 大修館書店.

Krashen, S.D. and T.D.Terrell.（1983）. *The Natural Approach.* Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S.D.（1981）. *Second Language Acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S.D.（1982）. *Principles and Practice in Second Language Learning*. New York: Pergamon.

Krashen, S.D.（1985）. *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Harlow: Longman.

＊McBath, J. & Jefery, R.（1978）. *Defining Speech Communication*. Communication Education 27,3. 81-88

松本青也.（1999）.「マルチメディアと英語教育」『STEP '99 英語情報 5・6』. 東京:（財）日本英語検定協会

＊中村洋一.（1998）.「マルチメディア・データを含むリスニングテスト・アイテムバンクの実現可能性」. *STEP BULLTEIN Vol.10*. 東京:（財）日本英語検定協会.

新里眞男.（1996）.『英語教育辞典ーオーラル・コミュニケーションの成果を問う!』. 東京 :アルク.

Nunan, D.（1989）. *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge: University Press.

Nunan, D.（1999）. *SECOND LANGUAGE TEACHING & LEARNING*. Heinle & Heinle Publishers.

Nuttall, C.（1982）. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language.* Oxford: Heinemann.

Rost, M.（1990）. *Listening in Language Learning*. London: Longman.

Shrum, J.L. and E. W. Glisan.（1994）. *Teacher's Handbook.* Boston: Heinle and Heinle.

Stempleski, S. and B. Tomalin.（1990）. *Video in Action.* New York: Prentice Hall.

＊鈴木孝夫.（1999）.『日本人はなぜ英語ができないのか』. 東京:岩波新書.

Swain, M. and S. Lapkin.（1995）. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. Applied Linguistics.

＊内田伸子.（1998）.『言語発達心理学』. 東京:放送大学教育振興会.

和田稔編著.（1993）.『英語教育フォーラム6・オーラルコミュニケーションの指導と評価』. 東京:開隆堂.

＊和田稔.（2000）.「テストの基本」『STEP英語情報』.（5・6月号）（7・8月号）（9・10月号）（11・12月号） 東京:（財）日本英語検定協会.

渡邉時夫 他共著（1990）.『新しい英語科授業の創造』. 東京:桐原書店

White, R. and V. Arndt.（1991）. *Process Writing.* London: Longman.

資料

OC1，OC2，COC1，COC2自由会話群を用いての自由会話形式テストと自由会話形式チャットテスト

自由会話群例文

Hello!
How are you?
Can you use English?
Do you play〜?　shogi, tennis, soccer, baseball
Can you play〜?　shogi, tennis, soccer, baseball
Can you play the〜?
What is your hobby?
What's your name?
What is your favorite sport?
What sport do you like?
What is your name?
Who is your favorite singer?
Where are you from?
Where do you live?
When is your birthday?
How many 〜do you have?

実際のチャットのようす

「コミュニケーション重視」の観点からみた英検3・4級作文力問題の妥当性

山梨大学　非常勤講師　杉田 由仁
申請時：山梨県／塩山市立松里中学校 教諭

1　研究の目的

実用英語技能検定（以下「英検」）は，文部科学省認定の英語能力検定試験として長い伝統と実績を持っている。1997年には，昨今のコミュニケーション能力に関する研究の成果を検定問題に反映させるために，大幅な問題形式の改訂が試みられ，より質的な向上が図られたところである。しかし，その改訂にあたり，中学生受験者の大多数が受験する3級および4級の検定問題の「作文力」を評価する問題については，従来と同じ形式のものが継続して用いられている。その形式とは，いわゆる「和文英訳」(注1) のそれであり，はたしてコミュニケーション能力を重視する立場から検討した場合，その妥当性については一考を要するものと考えられる。

本研究は，「英検」をコミュニケーション能力をよりよく測定できる技能検定試験とするために，作文能力問題の信頼性，およびコミュニケーション重視の観点から，その妥当性を検証することを目的とする。比較検討の対象として，word re-ordering test を採用する。この形式は，Benton et al.（1984）によって，書くことの能力を測定するために用いられた6つの認知処理タスク（cognitive-processing task）の1つである。彼らの後年の研究（1986）によると，英語を書く能力の1つとして定義される文章構成力（organizational ability）のうち特に単文を書く力がこの問題形式によって測定されると考えられている。

本研究では，平成11年度実施の英検3・4級作文力問題を素材として取り上げ，日本語の指示文をもとに英文を完成させる現行の英検3・4級の作文力問題の形式（以後「和文英訳形式」と言う）と日本語の指示文を伴わない，無作為に並べられた数個の単語から英語の1文を構成させる形式（以後「word re-ordering 形式」と言う）による同内容2形式のテストを公立中学校3年生を被験者として実施する。これら2種類の形式で測定された結果を，同時期に実施した，書くことにおけるコミュニケーションを重視した「課題作文」および書くことにおける正確さを重視した「和文英訳」という2つの作文力問題で得られた結果と比較検討することにより，現行の英検で採用されている和文英訳形式と word re-ordering 形式のどちらが，よりコミュニケーションを重視した作文力問題であると言えるかを検証することができると考え，かかる研究テーマを設定した。

2　理論的背景

2. 1　「書く能力」についての先行研究

外国語学習において書くことの能力は聞くこと・話すこと・読むことの能力と比べて獲得することが難しい能力であり，長い期間の学習と訓練を必要とする（Byrne 1979; Hammerly 1982）。また，英語の4技能のうちで書くことの比重は小さく，大切さの度合いにおいても「書くこと」は他の技能に比べ低い（羽鳥 1982）。書く能力の発達過程自体についてはあまり研究がなされておらず（Freedman et al., 1983），何が書くことの能力であり，どんな下位技能がそこに含まれるかについては，一致した見解が得られていないのが現状である。

しかし，writing という語の意味をより厳密にみればいくつかのレベルに分類され，それぞれのレベルにおける定義が可能になる。たとえば，writing は最も初歩的な，その言語の書記体系に対する知識からその知識をもとにした書きことばによる自分自身の思想を表

現する高度なもの（Prochoroff 1963）や writing はアルファベット文字を正しく書く能力，文字を正しく組み合わせる能力，書きことばを通して自分自身を表現する能力（Mackey　1965），「書くこと」は音声または文書の筆写（習字）および自分の考えを表すこと（作文）（羽鳥 1977）などの定義がある。

本報告書においては，文字による表現活動としてのwriting を直接の研究対象にしていることから，「書くこと，ライティング，（英）作文」等の用語は，言語の書記記号（文字）にかかわる側面よりも書記記号を道具として意思を伝達・表現する活動をさすものとして使用する。

2. 2　「和文英訳」についての問題点

「和文英訳」は，日本における英作文指導の伝統的な方法として用いられてきた。この指導形態の中でも，特に1文ごとの日本文を英語に訳させる形式は，基本的には母国語を刺激とした英語の表現演習という性格を有しており，主として英語の運用力を向上させるという役割を担っていると言える（沖原1991:24）。和文英訳は，厳密には英作文（composition）とはみなされないが，母国語からの訳が英語を書くことにつながっているかぎり，文をつくるヒントを与えてくれたり，日英語の類似点や相違点を学習者に明示してくれるなど，それなりの効用を持ったライティングの学習方法と言えよう（Pincas 1982:117）。

しかし，この方法を書くことの能力を測定するためのテストとして用いた場合，構成概念（construct）として仮説を立てられるべき能力（ability）や技能（skill）とはいったいどのようなものが考えられるであろうか。おそらく和文英訳テストが用いられるのは「書く能力」を測定するためなのであろうが，厳密には，この方法によって測られるものは「書く能力」というよりも「訳す能力」と考えるべきである（根岸 1996）。なぜなら，書くというのは，ふつう自分の頭で考え，考えを組み立て，文字にするということであるが，和文英訳テストでは，人から書く内容を与えられて，それを別の言語に移し換えることが求められるからである。

したがって，和文英訳テストにおいては，自分が今までに考えたこともないようなものを書かされることもあれば，自分のスタイルやレトリックとはまったく異なった書き方を求められることもある。この方法によって「書く能力」として測定されるものを強いてあげるならば，それは文法・語彙・スペリング・パンクチュエーションなどの個別の知識である。

さらに，若林（2001:33）が指摘するとおり，「和文英訳」の形式を前提としたテストに向けての学習を通して学習者たちは，まず「和文」を作り，これを「英訳」するという「悪習慣」を身につけてしまう。この「悪習慣」は，言いたいことを「和文」で考え，「英訳」するということにつながり，「話すこと」の能力の育成にかかわっても悪影響を及ぼすことにもなるのである。

これに対し，いわゆるコミュニケーション重視の考え方の中に見られる書く能力とは，どのようなものとしてとらえられるであろうか。本稿では，“communicative competence”の観点から「コミュニケーション重視」の立場を考えたい。そこで，以下の Littlewood（1992）からの引用を参考にする。

> The learner must attain as high a degree as possible of linguistic competence.　That is, he must develop skill in manipulating the linguistic system, to the point where he can use it spontaneously and flexibly in order to express his intended message（6）.

つまり，コミュニケーション重視の立場から「書くこと」をとらえた場合，それは個別の知識としての言語体系（linguistic system）の獲得にとどまらず，学習者が自分自身のメッセージ（内容）を文字により表現・伝達することのできるスキルにまで高める必要があるということである。

また，Harmer（1991）はcommunicative writingの指導についてこう述べている。

> When teaching writing, therefore, there are special considerations to be taken into account which include the organizing of sentences into paragraphs, how paragraphs are joined together, and the general organization of ideas into a coherent piece of discourse（53-54）.

つまり，コミュニケーション重視の立場から「書くこと」の指導をとらえると，それは文法や語法の面で正しいだけでなく，スタイルや表現形式の上でも適切な文を，パラグラフからディスコースへと内容的にまとまりを持つように書かせていくことが強調されるのである。

現行の英検3・4級作文力問題が，日本語の指示文により英文を完成させるという和文英訳の形式を基本としていることについては，先に述べたとおりである。このような問題形式が，Littlewood や Harmer が主張するコミュニケーションを重視した「書くこと」の能力

を測定するものであるかどうかについては，あらためて吟味する必要があると考えられる。英検の「出題の基本方針」として示されている「practicalということに基調をおいて作文力を適切に測定」する手段として，どの程度の信頼性，妥当性が確保できているのか，検証を試みたいと思う。

2. 3　Word re-ordering テストについて

Word re-ordering テストとは，1つの英文を構成するために必要とされる数個の単語を無作為に並べておき，意味内容を創出しながら1文に再構成させるというテスト形式である。このテスト形式は，Benton et al.（1984）によって，書くことの能力を測定するために用いられた6つの認知処理タスク（cognitive-processing task）の1つとして用いられた。Benton らは「書くことの能力は，情報処理能力（information-processing abilities）と相関がある」（Hunt 1978）という考え方に基づき，作文能力の高い者と低い者との情報処理操作能力の差異に着目した。Benton らは，仮説的なモデルとして Hayes and Flowers（1980）model（図1）を採用し，word re-ordering テストは，ライティングのプラン作りの “Organizing” の段階および推敲の “Editing” の段階において，情報の保持と操作をつかさどる能力と相関があると考えた（Benton et al.1984: 821-822）。

図1　Hayes & Flowerを適用したモデル

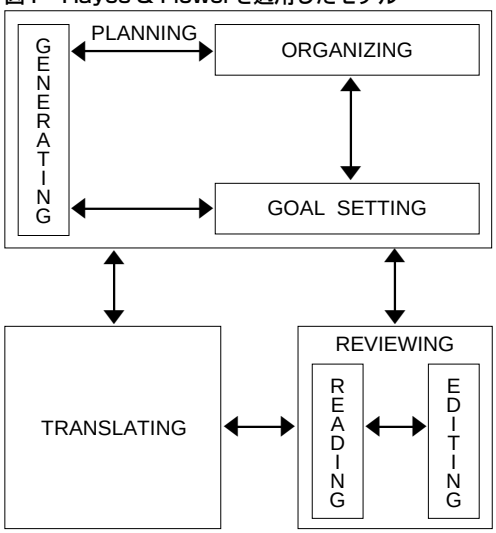


Figure 1. An adaptation of the Hayes and Flower（1980）model.

この相関のメカニズムは，次のように説明されている。書くための目標設定（goal-setting）がなされると，書き手のプラン作りが始まる。次に，長期記憶から必要な情報が引き出される。この情報には番号付けが行われ，文章全体として構成される。この一連の過程は Hunt によって明確化されたものであり，「基本的な情報処理プログラム（elementary information-processing program）」と呼ばれている。Benton らは，この過程において必要とされる情報の保持と操作に共通する要素が，word re-ordering テストにおいて，意味のある1文を構成するために行う単語のならべかえに必要とされるストラテジーの中に見い出されると考えた。

こうした仮説に基づいて行われた実験の結果，word re-ordering テストにおいては，書くことを得意とする生徒が，より少ない所要時間で，より正確な解答を行い，不得意とする生徒との間に，有意な差が認められたのである。つまりこれは，「書く能力」の一側面として迅速かつ正確な情報処理が必要であるという仮説を支持するものと言える。かかる実験をとおして，Benton et al.（1984）は，次のような結論を得た。

> The results seem to indicate that good writers more rapidly manipulate information in short-term memory, suggesting that there may have been mechanical differences between good writers and poor writers.... a competing interpretation is that good writers simply have a larger capacity in short-term memory than do poor writers（830）.

これらの実験結果および結論については，Benton と Kiewra によるその後の研究（1986）により，書く能力との関係がいっそう裏付けられた。

本研究において，この word re-ordering 形式を採用した理由は2つある。1つは，現行の英検作文力問題に用いられている「和文英訳」形式においては，日本語の指示文により制限されてしまう「意味の創出」が部分的ではあるが許容されるということである。たとえば，“Hiroshi likes tennis and he also plays soccer and baseball.” という文を問題とした場合，

1）Hiroshi likes soccer and he also plays tennis and baseball.
2）Hiroshi likes baseball and he also plays soccer and tennis.
3）Hiroshi likes tennis and soccer and he also plays baseball.
4）Hiroshi likes soccer and baseball and he

also plays tennis.

5）Hiroshi likes tennis and baseball and he also plays soccer.

6）Hiroshi plays soccer and he also likes tennis and baseball.

7）Hiroshi plays baseball and he also likes soccer and tennis.

8）Hiroshi plays tennis and soccer and he also likes baseball.

9）Hiroshi plays soccer and baseball and he also likes tennis.

10）Hiroshi plays tennis and baseball and he also likes soccer.

のように，ヒロシとスポーツについて10通り以上の組み合わせが考えられるわけであり，機械的な訳す作業とは，多少なりとも違った意味の創出にかかわる部分を問題化することができると考えた。

また，前項で検討したとおり，word re-ordering テストにおいて必要とされる意味のある1文を構成するために行う単語の並べかえに必要とされるストラテジーとは，Hunt の言う「基本的な情報処理プログラム（elementary information-processing program）」における情報の保持と操作に共通するもの（Benton:821）であった。それらは具体的には，“Organizing”および“Editing”である。この実験結果を全面的に支持するならば，部分的ではあるが，word re-ordering テストによって“good writer”と“poor writer”を峻別する書く能力における sub-skills を測定することができることになる。そしてそれは，単に1文レベルを構成する能力にとどまらず，意味内容の伝達を目的とした文章を構成するための能力であり，「practical ということに基調をおいて作文力を適切に測定」する手段により近いものであると考えられるからである。

さらに道具的な側面として，「英検」の採点処理がマークシート形式で行われていることは周知の事実であり，「英検」問題の改善の方途を模索した場合，番号で解答する問題形式が前提となる。word re-ordering テストは，複数の解答例が考えられるが，いずれも語の順序を表す「番号」での解答形式が可能であり，将来的に作文力問題として「英検」に組み入れることが容易であることも理由の1つとして考えられるであろう。

2. 4 「課題作文」について

「コミュニケーション重視」の立場から，英検3・4級作文力問題の妥当性を検証するために，外部基準テストを利用して併存的妥当性（同時的妥当性）を測ることにした。そのための方途として，「課題作文」を外的基準の1つとした。この「課題作文」については，Brown（1994:265）が指摘する通り，「コミュニカティブ・テストとは間接テストではなく，測定する技能そのものを実際に被験者に行わせる直接テストである」という考えに基づき，採用することにした。

しかし，昨年度実施した予備調査の結果から，現行の英検で採用されている和文英訳形式による問題と word re-ordering 形式による問題との相関を検討するために「課題作文」の精度を高める配慮をする必要があることが判明した（Sugita:1999）。そこで，今回の実験においては Weir（1993）の「3部構成枠組」(注2) をもとにした「課題作文」を使用することにした。以下に，今回の「課題作文」(資料4) について「3部構成枠組」にしたがって説明する。

2. 4. 1 活動がなされる条件

（1）目的：初歩的な英語の文や文章を用いて，自分の考えなどを書くことができる能力を測定すること。

（2）テキストの種類：文法・語彙のレベルは中学3年生1学期までとし，情報の型は具体的な内容を扱う。

（3）所要時間：50分間で授業中に実施する。

（4）作文の長さ：50語程度とする。

（5）留意点：①辞書は使用させない。②被験者に誤解を生じさせないために指示文は日本語にする。③配点を明示して得点を記入する欄を答案用紙に印刷する。

2. 4. 2 測定すべき活動

「目的」に示された能力を測定する手だてとして，「友人からの手紙を読んで，その手紙に対する返事を書く」活動に取り組ませる。

2. 4. 3 評価方法

測定方法としての信頼性を確保するために，問題作成者を除き，アメリカ人ALT1名と日本人教師1名が評価することとした。採点者の評価の観点を明確にするために，「分析的評価法」により採点基準を作成した (資料1)。評価の観点は「印象」「内容」「正確さ」の3

つとし，観点別の評価点を合計して「得点」化した。

2. 4. 4　「課題作文」の信頼性

アメリカ人ALT1名と日本人英語教師1名の2名が行った課題作文の採点結果については，それぞれの評価項目において下表のような信頼性が得られた。

表１　「課題作文」の観点別評価者間信頼性

印象	内容	正確さ	合計点
0.80	0.77	0.83	0.90

この結果から，今回の「課題作文」は，テスト問題としての条件を満たすものであると判断された。

3　研究の方法

3. 1　被験者

平成12年度（2000年4月1日～2001年3月31日），塩山市立松里中学校に在籍する中学3年生74名（男子42名，女子32名）。

3. 2　仮説

本研究では，次のような帰無仮説を設定してみる。

現行の作文力問題（以下「英検」問題という。**資料2**を参照）によって測定される被験者の writing 能力と word re-ordering 形式に改訂された作文力問題（以下「改訂」問題という。**資料3**を参照）によって測定される被験者の writing 能力に差はない。

3. 3　調査の方法

3. 3. 1　変数

従属変数：「被験者の2種類の作文力問題（和文英訳と課題作文）の得点」

独立変数：「被験者の2種類のテスト（「英検」「改訂」）の得点」

3. 3. 2　材料・題材

本調査では，被験者の英語作文力を示すと考えられる2種類の作文力問題の結果と同内容の問題で出題形式を変えた「英検」と「改訂」の2種類のテストを用意する。

（1）被験者の英語作文能力として，調査時期（2000年7月）に実施した「課題作文」の結果を用意する。また，同時期に学習した教科書の単元（Unit 3）が終了した時点で行った「和文英訳」**（資料5）**の採点結果を用意する。

（2）平成11年度第2回および第3回「英検」の3級・4級の作文力問題（合計20題）から抽出された10題のうち5題を「和文英訳形式」に，残りの5題を word re-ordering 形式に改訂し，同内容2種類のテストを作成する。

3. 3. 3　実施手順

以下のような手順で，実験をすすめる。

（1）平成11年度第2・3回「英検」の3級および4級の作文力問題20題から10題（**注3**）を抽出し，「英検」（和文英訳形式）5題と「改訂」（word re-ordering 形式）5題を「作文力診断テスト」という名称で30分間で実施する。

（2）1か月後に，予告をしないで 前回と逆の形式（word re-ordering 形式で出題したものは和文英訳形式で，和文英訳形式のものは word re-ordering 形式）に改訂した同内容（**注4**）の問題を30分間で実施する。

3. 4　データ分析

以下のような手順でデータ分析を行う。

（1） 調査時期（2000年7月）に実施した「課題作文」の結果，「和文英訳」の採点結果および「英検」問題との相関係数を求める。

（2） 調査時期（2000年7月）に実施した「課題作文」の結果，「和文英訳」の採点結果および「改訂」問題（word re-ordering test）との相関係数を求める。

（3）「英検」と「改訂」の結果について，平均値を t 検定する。また，被験者を「英検」と「改訂」の結果から，上位・中位・下位のグループに分け，「和文英訳」「課題作文」の2種類の得点に差異があるかを確かめる。

（4）上記の検定手順により，帰無仮説を棄却できるかどうか判断する。

3. 5　結果と考察への指標

帰無仮説を棄却できた場合には，「英検」と「改訂」によって測定される writing 能力に差がある，ということになり，観察されたような差異があることがわかる。帰無仮説を棄却できない場合には，「英検」によっても，「改訂」によっても測られる writing 能力に有意な差は認められない，ということになる。

4　結果と考察

4. 1　調査問題の信頼性

今回の調査問題は，日本語訳の有無の違いはあるが，「英検」「改訂」どちらの形式においても解答に必要な単語はすべて与えられていることから「正誤式のテスト」とみなすことができる。したがって，その信頼性については，Kuder-Richardson Formula 20（KR-20）を用いて確かめることにした。その結果，「英検」（和文英訳形式）についての信頼性の数値は，0.82となり，「改訂」（word re-ordering test）については，0.77が得られた。これらの数値から，今回の調査問題はテスト問題として信頼できるものであると判断した。

4. 2　調査問題の得点状況

今回の実験に用いられた各調査問題の得点状況は表2に示すとおりである。

表2　調査問題の得点状況

	英検	改訂	和文英訳	課題作文
満　点	10	10	15	30
平均点	2.99	2.57	8.07	21.9
標準偏差	2.67	2.26	5.09	8.88

4. 3　調査問題と諸テストとの相関関係

表3　「英検」「改訂」問題と諸テストの相関関係

	英検	改訂	英訳	作文
英検	1.0000			
改訂	0.8461	1.0000		
英訳	0.7703	0.7170	1.0000	
作文	0.6155	0.6235	0.6646	1.0000

（注）英検：英検オリジナル問題
　　改訂：英検改訂問題（word re-ordering）

表3に示されるとおり，「英検」問題と「改訂」問題の結果については，「強い相関（0.84）」が認められる。この数値は，昨年度に行った予備調査時の数値（0.83）とほぼ一致するものである。また，「英検」と「改訂」それぞれの結果と2種類の作文問題（「和文英訳」「課題作文」）との相関については，ほぼ同じ傾向が認められる。しかし，あえて言うならば，「英検」は「和文英訳問題」と，「改訂」は「課題作文」と強い相関を持つ傾向が認められる。

4. 4　「英検」問題と「改訂」問題の結果についての比較

表2には，「英検」問題と「改訂」問題の平均および標準偏差が示されている。両者の平均値の差についてt検定を行ったところ，統計的に有意な差が認められた（両側検定：t（73）＝1.9935，p＜.05）。

また，「英検」と「改訂」の結果から，被験者をそれぞれ上位・中位・下位のグループに分け，「和文英訳」「課題作文」の2種類の得点に差異があるかを確かめた。その結果は，表4から表9に示されるとおりである。

表4　上位グループの「和文英訳問題」得点の平均と標準偏差

	人数	平均	標準偏差
「英検」	27	12.85	1.77
「改訂」	31	11.68	3.01

両側検定：t（56）＝1.84, p＜.05　有意差なし

表5　中位グループの「和文英訳問題」得点の平均と標準偏差

	人数	平均	標準偏差
「英検」	28	6.64	3.46
「改訂」	24	7.08	4.03

両側検定：t（50）＝−0.41, p＜.05　有意差なし

表6　下位グループの「和文英訳問題」得点の平均と標準偏差

	人数	平均	標準偏差
「英検」	10	1.81	2.99
「改訂」	10	2.12	3.20

両側検定：t（18）＝−0.28, p＜.05　有意差なし

表7　上位グループの「課題作文」得点の平均と標準偏差

	人数	平均	標準偏差
「英検」	27	27.40	2.27
「改訂」	31	27.06	2.89

両側検定：t（56）＝0.50, p＜.05　有意差なし

表8　中位グループの「課題作文」得点の平均と標準偏差

	人数	平均	標準偏差
「英検」	28	23.14	6.47
「改訂」	24	24.08	4.30

両側検定：t（50）＝−0.68, p＜.05　有意差なし

表9　下位グループの「課題作文」得点の平均と標準偏差

	人数	平均	標準偏差
「英検」	10	12.15	8.47
「改訂」	10	11.53	7.84

両側検定：t（18）＝−0.19, p＜.05　有意差なし

4. 5　作文能力タイプ別に見た「英検」問題と「改訂」問題の結果

考察をより深めるために，被験者の英語による作文能力を「課題作文」「和文英訳」の得点をもとに，4つのタイプに類型化し，4グループの「英検」および「改

訂」の得点の平均について分散分析（ANOVA）を行った。当初，この方法による妥当性の検証は予定していなかったが，調査結果を整理したところ「英検」「改訂」による差異が，予想以上に僅差であったことから，被験者の作文能力の特性をより細分化する必要が生じてきた。そこで，この方法を採用することにより，「英検」「改訂」によって測定される「書く能力」の具体像がより鮮明になり，妥当性の検証がより高い精度で行われるものと判断した。

4グループの説明は以下の通りである。

CT：「課題作文」上位　「和文英訳」上位
Ct：「課題作文」上位　「和文英訳」下位
cT：「課題作文」下位　「和文英訳」上位
ct：「課題作文」下位　「和文英訳」下位

表10　作文能力のタイプ別「英検」得点状況

作文能力のタイプ	CT	Ct	cT	ct
サンプル数	23	11	8	24
平　均	5.78	2.72	3.38	0.92
標準偏差	1.99	1.81	1.99	1.03

表11　「英検」得点状況に基づく分散分析表

SV	SS	df	MS	F
条　件	281.22	3	93.74	31.28*
誤　差	185.80	62	2.99	
全　体	467.03	65		*p<.01

表10は，各能力タイプの「英検」の平均と標準偏差を示したものである。分散分析の結果，表11に示したように，作文能力タイプ別にみた「英検」の得点分布状況には有意差が認められた（F（3，62）＝31.28，p＜.01）。最小有意差（LSD）法を用いた多重比較によれば，Ct と cT の間の差は有意でなかったが，それ以外の能力タイプのグループ間には，すべて1%水準で有意差が認められた。

表12　作文能力のタイプ別「改訂」得点状況

作文能力のタイプ	CT	Ct	cT	ct
サンプル数	23	11	8	24
平　均	4.65	2.54	3.12	1.04
標準偏差	1.63	1.56	2.15	1.17

表13　「改訂」得点状況に基づく分散分析表

SV	SS	df	MS	F
条　件	154.66	3	51.55	20.26*
誤　差	157.77	62	2.54	
全　体	312.43	65		*p<.01

表12は，各能力タイプの「改訂」の平均と標準偏差を示したものである。分散分析の結果，表13に示したように，作文能力タイプ別にみた「改訂」の得点分布状況には有意差が認められた（F（3，62）＝20.26，p＜.01）。LSD法を用いた多重比較によれば，Ct と cT の間の差は有意でなかったが，CT と Ct および ct，cT と ct には1%水準で，CT と cT，Ct と ct には5%水準で有意差が認められた。

以下の図2および図3は，作文能力のタイプによって分けられた各グループの「英検」「改訂」の平均値とグループ内の被験者の得点分散状況を示すものである。

図2　各水準の平均値（「英検」による）

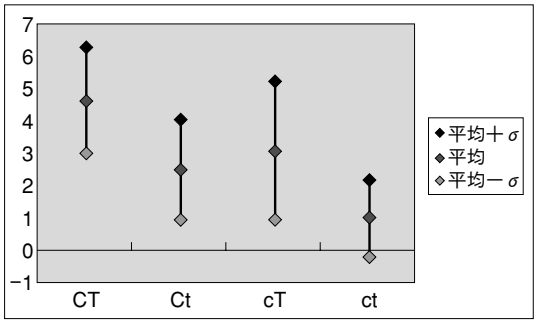
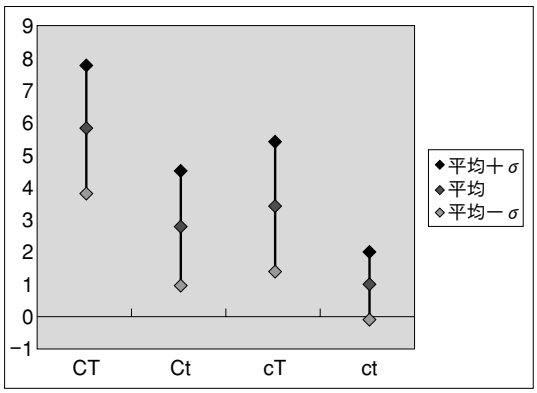


図3　各水準の平均値（「改訂」による）



4. 6　考察

(1)「英検」と「改訂」の相関係数は.856であり，説明率は71.6%となり，同内容の問題を「英検」と同じ和文英訳形式で出題した結果と，word re-ordering 形式に改訂し出題して得られた結果には強い相関があると言える。これは，1回目と2回目の調査において，形式こそ変えてはいるが，内容的には同一のものを扱っていることにも関係があると思われる。しかし，このことを考慮しても「英検」と「改訂」によっ

て測定される英語を書くことに関する能力には重なり合う部分が多い。両者は同じ能力を測っている可能性が高いと考えられる。

しかし，両者の結果と2種類の作文問題の結果については，その相関傾向に若干の違いが認められた。つまり，「英検」はどちらかと言えば「和文英訳」問題と相関が強い傾向にあり，「改訂」は「課題作文」と相関が強い傾向にあるということである。傾向の域を出ないまでも，この差異により，「英検」と「改訂」がコミュニケーションとしての書く能力を測定する道具として，多少なりとも違いがあると解釈することが妥当であろう。

(2)「英検」「改訂」の平均値を t 検定した結果，両者の平均の差は有意であった。したがって，帰無仮説は棄却され，「英検」によって測定される被験者の writing 能力と「改訂」問題によるそれとは違いがあるということになる。

しかし，(1)の考察をふまえると，この違いは「英検」によって測定される被験者の writing 能力と「改訂」問題によるそれが，まったく異質の writing 能力を測定していることを示すものとは考えにくい。そこで，「英検」「改訂」の得点により上位・中位・下位にレベル分けされた受験者の「和文英訳」および「課題作文」の結果に統計的に有意な差があるかを確かめた。もし，有意差が認められる項目があれば，「英検」「改訂」のどちらのほうが，コミュニケーションを重視した wirting 能力を測定するテストとして妥当であるかを検討することができる，と考えたからである。

結果は，**表4**から**表9**に示される通りであり，作文問題の種類および受験者のレベルの違いによらず有意な差は認められなかった。つまり，「英検」と「改訂」は，コミュニカティブな wirting 能力を測定するテストとしての妥当性においては，ほぼ同じ程度であると考えられる。

(3) LSD法による平均値の差の検定によると，「英検」「改訂」の両者において測定された平均値に統計的に有意な差が認められたグループは一致していた。しかし，いくつかの判定において，「英検」のほうが有意水準を高い基準でクリアしていることがわかる。

これは，今回の実験結果に限定するならば，「英検」によって得られた結果のほうが「改訂」によるそれよりも，統計的には信頼性が高い数値であることを示すものと言える。つまり，「英検」のほうが作文能力タイプによるグループを峻別する機能性において優位にあり，測定の手段としての妥当性が高いと解釈することが可能である。

また，もし「英検」と「改訂」によって測定される能力に大きな違いがあるとすれば，作文能力タイプとして「対照的」なCt（「課題作文」上位で「和文英訳」下位）とcT（「課題作文」下位で「和文英訳」上位）の間に有意な差が認められてよさそうである。しかし，これらについては「英検」「改訂」ともに差のない結果となっている。このことから，「英検」と「改訂」はどちらも英語を書く能力の中で，同じと考えられる能力を測定している可能性が高い。また，その能力は「課題作文」によって測られる「内容」的な側面と，「和文英訳」による「正確さ」のどちらにもかかわりがある可能性が高い。しかし，サンプル数の関係もあり，そのどちらであるかを今回の実験の結果から結論づけることはむずかしい。

ただし，**図2**および**図3**より，cT（「課題作文」下位で「和文英訳」上位）グループの得点分布の傾向として，「英検」の得点分布のほうが分散の度合いが大きく，しかも高得点である。つまりこれは，「和文英訳・上位」の生徒は「改訂」問題よりも「英検」問題の方が得点しやすい。つまり，「英検」は「改訂」にくらべ，和文英訳の能力が高い受験者に有利である，という解釈も可能である。しかし，これも統計的に説明されるものではなく，あくまでも傾向から見てとれる範囲にとどまるものである。

5 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，書く能力の測定方法として，Benton et al.（1984）によって，書くことの能力を測定するために用いられた6つの認知処理タスク（cognitive-processing task）の1つである word re-ordering test を取り上げ，それに基づく分析を行った。先に見た通り，確かに Benton らの研究においては word re-ordering test により，1文レベルを構成する能力にとどまらず，意味内容の伝達を目的とした文章を構成するための能力の測定が可能であり，“good writer”と“poor writer”を峻別するという結果が得られていた。しかし，今回の実験においては word re-ordering が「英検」作文力問題より以上に，コミュニケーション能力を測定することが可能であるという結論には至らなかった。

この点に関しては，Benton らの研究ではその被験者が英語を母国語とする高校生・大学生であり，“good writer”と“poor writer”を峻別する書く能力における sub-skills として規定された“Organizing”および“Editing”の能力といったものが，必ずしも日本人のしかも中学生段階においては，書く能力の指標として適切なものではなかったとも考えられる。

つまり，writing ability の構造は複雑であり，比較検討のために writing ability の測定に用いる問題形式については，さらに多角的かつ慎重に検討する必要があるということである。

2）今回の実験に用いられた word re-ordering test は現行の英検3・4級作文力問題を素材とするものであった。検証に用いる英文（日本文）のサンプルとして，「英検」のものを利用したことは，word re-ordering test の特性とされる「意味の創出」という面に対する配慮に欠けていたと思われる。サンプルの数および種類についても慎重に検討すべきであった。また，被験者が word re-ordering test の形式に慣れる機会が限られていたことも，予想した実験結果を引き出すことができなかった要因の1つであると考えられる。

今後の展望としては，次の2点が考えられる。

1）word re-ordering test との比較において，「英検」はどちらかと言えば書く能力における基礎知識としての部分を測定する傾向にあった。このことから「英検」が目指す運用力としての書く能力を測定するためには，コミュニケーションとしての書く能力を測定する道具として，妥当性が高い作文力問題の形式を今後も検討すること。

2）コミュニカティブ・テストとは間接テストではなく，測定する技能そのものを実際に被験者に行わせる直接テストであることをふまえ，本実験における外的基準として設定した「課題作文」のように，コミュニケーションを重視した「書く力」を直接的に測定する方法を視野に入れながら研究すること。

6　おわりに

現行の英検3・4級作文力問題をコミュニケーション重視の観点からとらえなおし，測定方法としての和文英訳問題の改善について考えることを試みた。本研究の結果からは，和文英訳形式に代わる，新しい問題形式の信頼性および妥当性についての優位性を引き出すことはできなかった。

しかし，コミュニケーション重視の立場から「書くこと」をとらえた場合，それは個別の知識としての linguistic system の獲得にとどまらず，学習者が自分自身のメッセージ（内容）を文字により表現・伝達することのできるスキルにまで高める必要があることに異論はない。このような意味における書く能力を測定するためのテストとは，いかなる形式のものであるか，今後の研究が待たれるところである。

最後に，本研究を遂行するにあたり，適切なアドバイスをくださった池田央，和田稔両先生に心より感謝の意を表したい。また，このような貴重な研究の機会を与えてくださった財団法人日本英語検定協会に対して，深くお礼を申し上げる次第である。

注

1） 現行の英検3・4級問題の形式を正確に分類するならば「語句整序問題」というべきであるが，本稿では「与えられた日本語を英語に置き換える」問題形式を和文英訳と考えた。この分類にしたがい，現行の問題を和文英訳と位置づけた。

2） テスト作成を，測定すべき活動，タスクがなされる条件，評価の基準の3点から規定する理論枠組みである。授業・テスト・実生活での言語使用場面が関連づけられており，コミュニケーションを視野に入れたテスト作成の有益な指針となるものと考えられる。

3） 「抽出」については，平成11年度の中学3年生を対象にしておこなった「予備実験」において，許容される「困難度」「弁別指数」が得られた問題の中から選んだ。

4） 同内容の問題を半分ずつ問題形式を変えて出題することにより，word re-ordering 形式に慣れさせることができると考えた。形式に習熟していないことが得点差に結びつかないように配慮した。

参考文献

＊Benton, S., Kraft, R., Glover, J., and Plake, B.（1984）. Cognitive capacity differences among writers, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, No. 5, 820-834.

＊Benton, S. and Kiewra, K.（1986）. Measuring the organizational aspects of writing ability, *Journal of Educational Measurement*, Vol. 23, No. 4, 377-386.

Brown, H. D.（1994）. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall. Inc.

＊Byrne, D.（1979）. *Teaching Writing Skills*. London: Longman Group Ltd.

Connors, R. and Glenn, C.（1992）. *Guide to Teaching Writing*. New York: St. Martin's Press.
＊Freedman, A., Pringle, I., & Yalden, J.（1983）. *Learning to Write: First Language/Second Language*. Harlow. Essex: Longman Group Ltd.
＊Hammerly, H.（1982）. *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics*. Blair, Washington: Second Language Publications.
Harmer, J. （1991）. *The Practice of inglish Language Teaching*. London: Longman Group Ltd.
＊羽鳥博愛.(1977).『英語教育の心理学』. 東京:大修館.
＊羽鳥博愛.(1982).『心理言語学と英語教育』. 東京:大修館.
＊Hayes, J. R. and Flowers, L. S.（1980）. Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg and E. R. Steinberg（eds.）, *Cognitive processes in writing*（31-50）. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
＊Hunt, E.（1978）. Mechanics of verbal ability, *Psyshological Review*, 85. 109-130. Washington: Second Language Publications.
清川英男.(1990).『英語教育研究入門』. 東京:大修館.
Kroll, B.（Eds.）.（1996）. *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
＊Littlewood, W.（1992）. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
＊Mackey, William F.（1965）. *Language Teaching Analysis*. London: Longmans, Green and Co. Ltd.
望月昭彦.(2000).「コミュニケーション能力の測定」『英語教育』. Vol.49, No.1. 大修館.
＊根岸雅史.(1996).『テストの作り方』. 東京:研究社出版.
＊沖原勝昭.(1991).『英語のライティング』. 東京:大修館.
＊Pincas, A.（1982）. *Teaching English Writing*. London: The Macmillan Pres Ltd.
＊Prochoroff, M., R. Burgi, J. Ehrmann, G. Krivobok, and M. P. Thompson（1963）. *Writing as Expression*. Bottiglia, William F.（ed.）(1963: 63-81)
白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則.『英語教育用語辞典』. 東京:大修館.
＊Sugita, Y.（1999）. Measuring writing ability by word re-ordering tests. Unpubished dissertation.
田中敏・山際勇一郎.(2000).『教育・心理統計と実験計画法』. 東京:教育出版.
＊若林俊輔.(2001).「和文英訳はライティングではない」『英語教育』. Vol.49, No.12 2月号, 32-33. 大修館.
＊Weir, C. J.（1993）. *Understanding and Developing Language Tests.* Hertfordshire: Prentice Hall.

資料

資料1 「課題作文」評価基準

①印象（General impression）:問題に対する応答を総合的な印象により採点する。優れている5，普通3，普通よりやや劣る場合を1，採点不可能なものを0とする。

②内容（Content）:設問の手紙の中で，返答として要求されている内容が書かれていれば，原則として3とする。構成や語彙の豊富さの点で申し分のない場合5，構成や表現の適切さなどに不足があれば1，手紙の返事になっていないものは0とする。

③正確さ（Accuracy）:文法的な誤りの数によってではなく，コミュニケーションが成立するかどうかという観点から，文法的正確さを採点する。正確であれば5，コミュニケーションを成立させる正確さが確保されていれば3，部分的に成立しない場合は1，成立しない場合は0とする。

資料2 「英検」問題

次の1から5までの日本文の意味をあらわすように，次の各組の単語をならべかえて，文を作りなさい。

1. 野球とバスケットボールでは，どちらのスポーツが好きですか。
［baseball, which, you, better, sports, do like, basketball, or］?
2. 私は駅でジョンを1時間待っていました。
［for, I, hour, the station, an, John, waiting, was, at, for］.
3. 友だちにあなたを紹介してもいいですか。
［my, may, introduce, I, you, to, friends］?
4. 列車はちょうど，駅についたところです。
［arrived, station, just, the, at, has, train, the］.
5. 駅まで乗せてくれませんか。
［car, to the station, you, by, take, me, could, please］?

資料3 「改訂」問題

次の各組の単語をならべかえて，意味のある文を1つ作りなさい。（複数の文が考えられる場合には，どれか1つを書きなさい）

1.［for, what, to, Amy's, you, do, going, are, birthday］?
2.［Japanese, in, you, history, interested, are］?
3.［care, small, to, likes, of, take, animals, Sue］.
4.［computer, use, how, me, to, show, this, please］.
5.［use, me, you, show, to, how, machine, could, copy, this］.?

資料4 「課題作文」問題

あなたはベス（Beth）から次の手紙を受け取りました。相手の求める情報をすべて与えるように注意して，この手紙の返事を英語で書きなさい。

August 3

Dear friend,
How are you?
Are you enjoying school? I like school very much.
I have many things to learn. I want to be a teacher.
What do you want to be in the future?
Your birthday is coming soon. So Happy Birthday!
Say hello to your family.
Please write soon.

Love,
Beth

資料5 「和文英訳」問題

次の日本語を英語になおしなさい。

1.「私はてんぷら（tempura）の料理のしかたを知っています。」
2.「私は明日，何をしたらよいかわかりません。」
3.「彼女は着物（a kimono）を着る方法を知っています。」
4.「彼は漢字（kanji）の書き方を知りません。」
5.「彼は京都（Kyoto）で何を見たらよいのか知っています。」

〔奨励研究〕

特別な教育的ニーズのある生徒の英語指導

―― 学習障害と運動障害を中心に ――

共同研究

代表者：東京都／筑波大学附属桐が丘養護学校　教諭　清水　聡

1　はじめに

1. 1　本研究の意義と背景

これまで，障害のある児童生徒の教育の場は，通級による指導や特殊学級，養護学校とされてきたが，世界的なノーマライゼーションの思潮の中で保護者の通常学級志向が強まり，近年では，地域の通常学級に在籍する障害のある児童生徒の実態は多様化，重度化，増加の様相を呈している。しかしながら，通常学級における当該児童生徒の詳しい実態や教師側の指導方法，支援体制等に関する先行研究については，田中（1993），渡辺・佐藤（1996），清水・香川（2000）ぐらいで，ほとんど明らかにされておらず，通常学級現場においては，その指導内容や方法等について対応に苦慮しているのが現状ではないかと推察されるのである。

こうした状況の中で，平成13年1月15日，文部科学省より「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の最終報告が示された。この最終報告の中では，通常学級に在籍する，学習障害をはじめとする多様な障害のある児童生徒への教育的対応の必要性が述べられており，地域の通常学級を支援していく養護学校のセンター的役割など，養護学校が地域の社会的資源として果たすべき将来像が示されている。

以上のような背景から，本研究では，通常学級に多く在籍すると思われる学習障害のある生徒と運動障害のある生徒を事例として取り上げ，彼らを特別な配慮を要する生徒，あるいは特別な教育的ニーズのある生徒として位置付けて，英語教育に関する具体的な教育的対応のあり方について探ろうと試みた。本研究の目的は，障害のある生徒に対する英語教育，あるいは学習支援のあり方について検討を重ねていくことで，通常学級に還元していく養護学校のノウハウを整理し，具体的支援方策の手がかりを得ようとした点であるが，このことは，今後の障害児教育の在り方を考える上で大きな意義を持つものと考えられる。

1. 2　それぞれの事例研究の目的

本研究において，学習障害については，筆者が筑波大学心理・心身障害教育相談室にて非常勤相談員としてかかわる中学校男子生徒を取り上げて事例1とした。また，運動障害については，筆者が勤務する筑波大学附属桐が丘養護学校（肢体不自由養護学校）の高等部生徒4名（男子3名，女子1名）を取り上げて事例2とした。

1. 2. 1　事例研究1の目的

平成11年7月，文部省より学習障害の定義（資料1）が示されたが，学習障害あるいはこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒が通常学級に相当数在籍していることは広く知られている。

事例1は，学習困難と体調不良による不登校を主訴として筑波大学大塚地区教育相談室に来談したケースであるが，特に文字を書くことを非常に苦手としており，英語の授業でも大きな支障をきたしている，とのことだった。

知的には特に問題がなくとも，英単語の読み書きに困難を示す生徒の指導については，熊谷ら（1998）の先行研究があげられるが，本稿ではこの研究を参考にしながら，再登校や授業参加のきっかけを探りたいと考えた。まず，スペリングの指導を中心に，読み，書き，聞き，話すの4技能のバランスに留意しながら，基本的な単語習得をねらいとした指導プログラムを立て

ることを当面の目的とした。次に，本人や保護者の願いと照らし合わせながら指導プログラムと指導実践の微調整を行い，生活リズムや体調のコントロールをうまく自己調整できるようにアドバイスを重ね，登校の意欲と教科学習全般に自信を持たせる手がかりを探ることとした。

1. 2. 2　事例研究2の目的

特殊教育の分野において，平成14年度より実施される新学習指導要領の大きな変更点の1つは，知的障害の養護学校に初めて，外国語（英語）が選択教科として導入される点である。すでに肢体不自由養護学校においては英語教育が行われてきたが，この点は肢体不自由養護学校にとっても大きな意味を持つものと考えられる。というのは，脳性マヒなどの運動障害を主障害とする全国の肢体不自由養護学校においては，障害の程度や種類が重度化，多様化しており，在籍する児童生徒に何らかの知的障害あるいは認知的課題を持つ者が多い，という実態があるからである。このため，運動障害のみを取り上げたケースを肢体不自由養護学校の事例として取り上げるのは実態に即した研究とは言いがたい。

したがって事例2では，何らかの認知的な課題を伴うと思われる肢体不自由生徒（高等部1年生徒4名）を対象とし，英語学習における基本的事項の習得をねらいとした個別の指導プログラムを立て，これに基づいた文法的な基礎項目や生活上実用的な基本単語等の習得を目的とする授業展開を通して，認知的な課題を伴う肢体不自由生徒に対する英語教育の在り方を探る手がかりを得ることを目的とした。

2　研究の内容

2. 1　学習障害のある生徒の英語指導（事例1）

2. 1. 1　対象生徒のプロフィール

指導開始時（平成12年9月），都内の公立中学校に在籍するA君は中学2年生の男子である。平成11年12月，体調不良を訴えて当時通っていた医療機関からは，学習障害の疑いがある，との診断を受けていた。

不登校については平成11年6月ころから顕著になり，指導開始時点では，登校は月に数回程度で教室に行くことはなく，放課後，学校に行って教育相談室や職員室で学級担任やスクールカウンセラーと話をして帰ってくる状態だった。

なお，インテーク時に教研式「全国標準診断的学力検査中学T形式英語2年」の検査を行ったところ，学力診断プロフィールは次のような結果だった（表1）。

表1　診断的学力検査・英語2年

	満点	得点	段階
第1部・聞くこと	15	6	2
第2部・話すこと	15	3	1
第3部・読むこと	23	2	1
第4部・書くこと	23	1	1
合計	76	12	

※標準得点（偏差値）は30となった。

2. 1. 2　保護者のニーズ

体調不良による睡眠，覚醒リズムの乱れが生活リズム全体のバランスを崩しており，このことが不登校につながっている，と医師より指摘されたため，医療的な対応に比重を置いて対応を考えていた，とのことである。とはいえ，登校時に授業についていけないことを心配し，特に書字を苦手とする点をなんとか改善させたいと述べていた。英語は中学1年から始まった教科であるため，他教科に比べて早急に対応すればすぐに力を取り戻せるのではないかと希望を持っているようである。

2. 1. 3　指導プログラムの作成

まず，実態把握のために，これまでの経緯と主訴を聞き取って課題を整理した。おおむね月1回ペースの教育相談時に，生活リズムのチェックや家庭での生活，学習の様子を聞き取り，年間の英語指導プログラムを作成した（表2）。

表2　事例1の年間英語指導プログラム

実施回	英語の指導プログラム	段階
第１回	・学校や家庭における英語学習の様子を聞き取る。 ・英単語の習得傾向を調べる。	実態把握のための情報収集段階
第２回	・英語に関するアンケートの実施。 ・生活リズムの調査。	
第３回	・英単語の習得傾向を調べる。 ・生活リズムの調査。	
第４回	・英単語の習得傾向を調べる。 ・保護者から医療面の情報を得る。	
第５回	・自分の認知特性を認識させる。 ・視覚情報を主な手がかりとする学習の進め方指導。	
第６回	・動詞を中心とした文法的な基礎事項の指導。 ・音読の指導（文字と音との対応）。	

実施回	英語の指導プログラム	段階
第 7 回	・SVの概念と基本文型の指導。 ・文字のイメージ化と書字指導。	修正を加えながらの具体的指導段階
第 8 回	・助動詞を中心とする会話表現の指導。 ・簡単な英文の読解指導。	
第 9 回	・英単語書字のチェック。 ・基本構文に関する聞き取り、書き取りの反復練習。	
第10回	・速読を含む音読指導。 ・基本単語の指導（名詞や形容詞の語形変化）。	
第11回	・パソコンや視聴覚機器を使った聞き取りの指導。 ・基礎的な文法事項のフィードバック。	
第12回	・アンケートによる自己評価と今後の課題の確認。	

2. 1. 4　指導の経過と結果

指導開始時（平成12年9月）より現在まで（平成13年4月），およそ月1回ペースで計6回の教育相談を行った。第1回～第4回までは，主に実態把握のための情報収集期間とし，修正を加えた具体的な指導プログラム試案を作成した後，第5回以降は指導プログラムを提示して具体的な指導に移ることとした。したがって，第1回～第4回は情報収集段階，第5回目以降は微調整を加えながらの具体的指導段階として，支援方策を展開していくこととなった。

2. 1. 4. 1　実態把握のための情報収集段階

（1）第1回（平成12年9月）

英単語の習得傾向を見るため，「英単語を聞く→英単語を書く」といういわゆるディクテーションと，「日本語の意味を聞く→英単語を話す」の2点について検査を行った。

本人と保護者からの当日の聞き取りは以下の通りである。「今日は午後2時頃寝床より起き出してきた。中1の平成11年6月より学校を休みがちになり，現在は週に2日学校に行ければよいほうである。ふらつきや吐き気，脱力感があり，病院では起立性調整障害と診断された。小学校時代は年間20日くらい欠席していた。漢字テストはまあまあだったが，1週間程度で忘れてしまい，書くことは苦手だった」

観察の様子は，第1回目のインテーク面接だったため，少々緊張気味ではあったが，終始指先をいじったり足を組み替えたりするなど，常に身体の一部を動かす落ち着きのなさが目立った。

（2）第2回（平成12年10月）

英語に関するアンケートを行ったところ，「書くこと」「読むこと」に苦手意識を強く持っており，特に中学2年になってからは，授業で先生が何を言っているのかまったくわからない状況である，とのことだった。

平成12年9月の睡眠・覚醒リズム表を保護者に記入してもらったところ，起床時間は昼頃と深夜が多く，昼夜逆転とも言えない不規則な生活リズムであった。病院で血流量のMRA画像検査を受けたところ，左脳の血流が薄い，とされた。

中学卒業後の進路について保護者の希望を聞いたところ，体調が良ければ近隣の全日制公立工業高校，悪ければ定時制公立高校普通科，または通信制の学習障害専門の学校とのことだった。専門医はこの学習障害専門の学校を勧めているようであるが，A君本人は，得意な理科を生かして工業高校に進み，将来は大学進学も選択肢に入れてバイオテクノロジー関連の仕事に就きたいとのことだった。

（3）第3回（平成12年11月）

英単語の習得傾向を見るため，「英単語を見る→英単語を書く」，「英単語を見る→英単語を話す」，「英単語を見る→英単語の意味を話す」の3点について検査を行った。

生活リズムの乱れは続き，この1か月は文化祭と所属する卓球クラブの試合に参加したぐらいで，ほとんど登校していない。登校してもクラスメイトとの会話はほとんどなく，無視されているわけではないが，孤立感を感じているとのことだった。夜12時に寝て朝8時にいったん起き，担任と電話で話してからまた寝て，夕方に起き出して深夜に寝るまでの数時間が主な活動時間帯である。朝の起床時は決まって頭痛と吐き気，倦怠感に悩まされる毎日である，とのことだった。

筆者との対話中は,手のひらの皮をむいたりするなど，終始落ち着きがない。応答の様子は，筆者に対して目を見て応えることが少なく，横に座った母親に対して応えることが多い。ゲームや卓球など，興味のある話題には喜んで応対できるが，体調の悪さのためか，ずっと下を向いて手遊びをしている点が観察された。

知的発達や言語機能全般には問題がないにもかかわらず，元々文字を書くことが苦手であるため，英語についても，多くの課題があることが示唆された。教科学習全般に自信をなくしており，英文の読み方にしても，横にいる母親に依存した態度が見られた。

（4）第4回（平成12年12月）

英単語の習得傾向を見るため，「英単語を聞く→英

単語を話す」，「英単語を聞く→英単語の意味を話す」，「日本語の意味を聞く→英単語を書く」の3点について検査を行った。

本人と保護者からの聞き取りでは，この日は母親と家を出る際にパニック症状が起きたとのことだった。玄関先で泣き出し，過呼吸症状が見られた，と母親より報告があった。最近は出がけに激しい興奮状態がよく見られるため，服薬を開始したところ徐々にパニックの回数は減ってきているとのことだった。しかし本人は頭痛とふらつきを訴え，イライラを家族にぶつけることが見られるようになったそうである。主治医からは入院して睡眠覚醒リズムを取り戻すことを勧められたが，A君はこのことにショックを受け，学習意欲をなくしている，とのことだった。

観察の様子では，出がけのパニック症状から平静を取り戻し，初めて自分から教科書とノートを取り出して教科書を読み始めた。うまく音読できない個所は多いが，今回は母親に対してではなく，筆者に直接尋ねるなど，主体的な取り組みが見られるようになった。この点について筆者がほめると，自分が情緒不安定になってきていることは自分でわかっているが，英語学習をきっかけに何とか立ち直りたい，と話していた。

2. 1. 4. 2. 英単語の習得傾向と指導プログラムの作成

これまで見てきた英単語の習得傾向について**表3**に整理し，指導プログラムを**表4**に示した。

表3　英単語の処理に関する正誤と正答率

単語	聞く↓書く	意味↓話す	見る↓書く	見る↓話す	見る↓意味	聞く↓話す	聞く↓意味	意味↓書く
正答率	9/50	38/50	50/50	24/50	22/50	47/50	39/50	7/50
cup	cap							cap
pen								
dish	×			×	×			d
bag								
dog								
cat								
tube	×	×		×	×	トゥ	×	×
notebook	notbook							nootbook
cake	keek			×	×			cek
table	tebr				×			teb
bike	×	×		×	×		×	×
tree	turi			×	×			tur
plane	×	×		×	×		×	×
desk				×	×			
pencil	×				×			pen
book								
duck	dook			×	×	ドッグ	×	dak
rabbit	×							rabbt
bird	baad			×	×			bado
car	koo			×	×			kaa
yard	×	×		×	×		×	×
card	×	×		×	×		×	c
chair	cea			×	×			×
town	toun			×	×			tun
lesson	×	×		×				leesn

単語	聞く↓書く	意味↓話す	見る↓書く	見る↓話す	見る↓意味	聞く↓話す	聞く↓意味	意味↓書く
正答率	9/50	38/50	50/50	24/50	22/50	47/50	39/50	7/50
name								
room								rumu
sister	sist							×
woman	×	×		×	×			uman
hometown	×	×		×	×		×	ho
father	×			×	×			fasuu
mother	moosa			×	×			masuu
friend	furend			×	×			frend
baseball	×			×	×			beisdoor
tennis	tels			×	×			tnis
country	×	×		×	×		×	×
theUSA	×							※
Japan								Japon
Kenya	×							kend
basketball	×							baskeetbor
family	famll							faml
grandfather	×							gurndfasuu
grandmother	×							gurndmasuu
brother	borsaa			×	×			burass
son	×	×			太陽		太陽	×
daughter	×	×		×	×	ドウー	医者	×
uniform	×	×		×	×			×
school	scoolu							schll
soccer	×							soca
pond	hond						ペン	hando

※「意味→書く」のtheUSAは，the unaited stitu ob amerika とした。

表4　英単語の指導プログラム

実施回	主な指導内容	ねらい
第5回	視覚入力と書字動作の協応。 表出ルートの自己特性を知る。	アルファベットの形態の特徴を捉える文字変換に代表される表出の自己特性に気付かせる。
第6回	聴覚入力と書字動作の協応（文字と音との対応）。 動詞の語形変化について知る。	音→文字への変換，意味→文字への変換。 動詞の変化について好奇心を持たせる。
第7回	視覚と聴覚の統合を促し，文字のイメージ化を図る。	意味理解から書字と発話へたどる道筋を確認する。

※英単語の具体的プログラムについては、第5回から第7回までの3セッションについて設定し、第8回以降は、表2の指導内容に微調整を加えていくこととした。

年が明けて1月は都合がつかずに相談日を設けなかったが，2月は中旬に第5回目の相談日を設定していた。この日は，A君は1人で来る予定だったが，結局A君は現れなかった。後に筆者がA君宅に連絡を入れ，A君本人と母親から事情を聞いた。このことを通して，A君はこれまでの自分の振るまいが他者に迷惑をかけていたのではないか，と真剣に考える機会となったようだ，と母親より連絡があった。

これまでの相談内容から，教科全般に対して自信を失っている状態であるが，英語を契機に何とかやり直したい，との思いが強く，基礎レベルの習得を通して苦手意識から自信を取り戻す手がかりを得ることを長期目標に据えることとした。読むこと書くことよりも，聞くこと話すことのほうが好きである，との本人の感想もあるが，視覚的情報処理に関しては本人も得意意識を持っているため，このあたりから指導の手がかりがあるものと考えた。

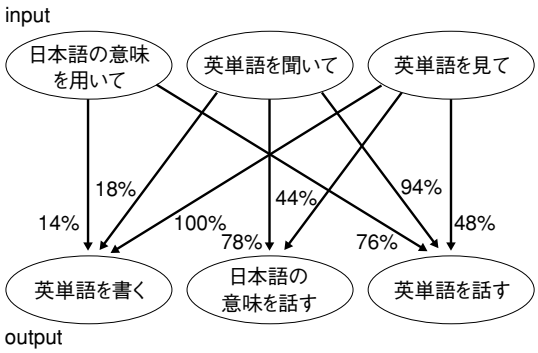
全体像をイメージさせた上で細部に進めていく，同時処理タイプの認知処理傾向があるのではないかと考えたのである。

2. 1. 4. 3.　具体的指導段階

（1）第5回（平成13年3月）

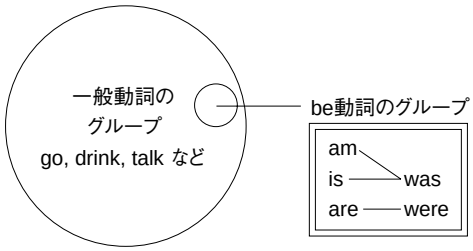
情報入力の視覚化を心がけ，言語学習の特質についてA君にわかりやすく説明した（図1）。同時に，A君自身の単語習得について，上述の表3を図1になおして自分の処理特性について理解を促した。

図1　英単語の処理に関する正答率



基礎英文法に関する指導では，一般動詞のグループとbe動詞のグループについてそれぞれの特徴を図に示して話した（図2）。

図2　動詞の性質，2つのグループ



保護者からの聞き取りによれば，2月の一件以降，本人に大きな変化が見られるようになった，とのことだった。具体的には，出席の回数が大きく増え（表5），わかる楽しさ，勉強の楽しさが少しずつ理解できるようになった，とのことだった。1月に在籍校の教頭に引率され，卓球大会に参加した。A君は教頭といろいろな話をしたのだが，本来人見知りするA君にとってこれはすごいことである，とA君本人が述べていた。

在籍校のスクールカウンセラーも，2月の一件が大きな契機となってA君本人の自覚と自信につながったのではないか，ととらえているとのことだった。

表5　出席日数

	11月	12月	1月	2月	3月
出席日数	5	8	4	14	11

医療機関からは，尿酸値，糖分の問題が指摘されたそうである。これまでの血液検査では見落とされた項目であったが，このため，食事制限などにより，中性脂肪をおよそ180→90に落とし，自分でコンディションをコントロールできるように改善を図ったところ，ふらつきや吐き気，脱力感はかなり減少した，とA君本人が述べていた。

観察の様子では，これまで苦手なものに対しては完全拒否だったのが，大きく改善された。相手の目を見て話すこと，自信を持って取り組む様子が見られた。図式化して全体像がわかると，どこまでやればいいのかわかるので，不安が減少した，とA君自身は述べていた。

（2）第6回（平成13年4月）

この回では，基礎英文法の導入部として，動詞の語形変化に関する具体的指導を行った。

動詞の働き，英語と日本語の位置の違い，何種類の変化があるか，といった内容を図式化して指導した（図3）。また，この図の中でどこを取り上げ，時制の学習

をしていくか，A君の納得と理解を確認しながら不規則動詞について学習を進めた（図4）。

図3　動詞の語形変化

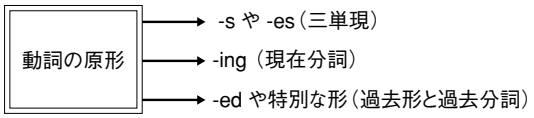
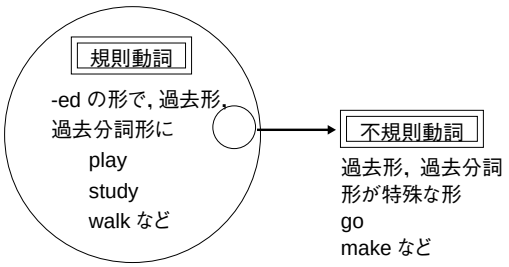


図4　規則動詞と不規則動詞



本人からの聞き取りでは，今回初めて，A君1人で相談室にやって来たとのことである。また，これまで朝1度起きて再び夕方まで寝ることが多かったのだが，昼過ぎから午後3時ころに起きて毎日学校に行っているなど，生活リズムも少しずつ改善の方向に向かっているそうである。学校内の教育相談室で担任と話をしたり，英語や理科など他の先生から補習を受けているとのことだった。中学3年になって，パソコン部に入り，将来理科系の進路を考えていると述べるなど，意欲的な言動が見られるようになってきた。

2. 2　運動障害のある生徒の英語指導（事例2）

2. 2. 1　対象生徒のプロフィール

対象生徒は，男3名女1名の4名で，教育課程上は1年Bコースという学習集団である。このコースの特徴は，卒業後の進路が主に就職および職業訓練校とする生徒を対象としており，教科学習面では，中学校卒業程度の基礎段階の習得を目標としている。個別のプロフィールは表6に，このコースの教育課程については巻末の資料に示した。

2. 2. 2　学習集団の雰囲気や保護者のニーズについて

B君が騒がしくて中心人物だが，リーダーシップを取るまでには至っていない。全体に明るい活気のあるク

表6　事例2のプロフィール

	B君	C君	D君	Eさん
障害病名	脳性マヒ	脳性マヒ	脳性マヒ	筋萎縮症
身体面の状態	下肢を中心とした緊張が強い。	構音障害のため，聞き取りにくい。	全体に緊張が強い。	筋力が弱く，トイレでは介助を要する。
移動手段	クラッチ歩行だが不安定で，転倒も多い。	片マヒで独歩。歩行は安定している。	独歩だが，歩行は不安定。	車イスだが実用性に乏しいため，学校では電動車イスを勧めている。
知能検査結果（WISC-R）	VIQ 78　PIQ 62　FIQ 68	VIQ 78　PIQ 48　FIQ 65	VIQ 79　PIQ 45　FIQ 60	VIQ 88　PIQ 101　FIQ 93
性格	活発だが，やや幼稚で集中力に欠ける。	明るいが，電車やパソコンなど特定分野への固執性が見られる。	真面目だが，友人に追従した言動が多く見られる。	真面目だが，引っ込み思案。欠席が多いため，未習事項が多い。
授業中の様子	おしゃべりが多く，気が散りやすい。	気分の波が大きく，授業にまったく乗ってこないことがある。	ノートは真面目に取っているが，必ずしも定着はしていない。	おとなしいが，授業には意欲的な態度で参加している。
高等部進学前の在籍校	地域の小学校から養護学校中学部，高等部と進学した。	地域の中学校（通常学級）から高等部に進学した。	地域の中学校（通常学級）から高等部に進学した。	小，中，高と養護学校に長く在籍している。
通学手段	スクールバスで通学している。	毎日1時間近くかけて電車通学している。	毎日40分くらいかけて電車通学している。	母親の運転するマイカーによる送迎で通学している。
主な教育的課題	集中力の維持。	場面に応じた言葉遣いなどの対人関係。	自信を持って自主的に行動すること。	より積極的な学習態度の形成。

ラスであるが，ひとりひとりは非常に個性的である。Eさんが欠席がちだが，男子の脱線ぶりが目にあまると，「ちゃんとやろうよ」と言って男子をたしなめる場面が見られる。

このクラスの進路希望先は，通所作業施設および就職となっており，現段階では進学希望の者はいない。平成12年，保護者と面談したところ（英語授業の進め方や指導内容に対する希望調査），高等部卒業までにせめて中学レベルの基礎をきちんとマスターさせたい，との希望が大半であった。

2. 2. 3　指導プログラムの作成

英語の年間指導プログラムは，平成12年4月に立案し，微調整を加えながら表7に示した。

表7　指導プログラム

月	B君	C君	D君	Eさん
4	・オリエンテーション ・個別の基礎力判定小テスト			
5	・簡単な日常の会話表現 ・基礎的な文法事項の確認（SV文型の特徴）			
	・基本英単語	・口唇の使い方	・アルファベット	・ノートの取り方
6	・簡単な日常の会話表現 ・名詞と動詞の語形変化（複数形や不規則動詞） ・基本単語と掲示用語（名詞を中心に）			
	・過去形	・発音指導（音と文字の関連づけ）		・発話のきっかけ
7	・過去形や過去分詞形の働き ・動詞の変化			
9	・1学期の復習 ・単語の調べ方、辞書の使い方 ・不規則動詞ビンゴ			
10	・日常の会話表現、AETによるロールプレイ ・基本時制と不規則動詞ビンゴ ・辞書の使い方			
11	・掲示用語 ・日常の会話表現、AETによるロールプレイ			
12	・掲示用語 ・パソコンの利用（インターネットやCD-ROMの活用）			
1	・2学期の復習 ・掲示用語や会話フレーズを使った双六づくり			
2	・基本英単語の確認 ・掲示用語や会話フレーズを使った双六づくり			
3	・年間の総復習と反省 ・生徒による自己評価と授業評価			

2. 2. 4　授業の展開

対象生徒は，中学生時代に3年間の英語学習を経験しているが，ほぼ全員が強い苦手意識を持っているため，ゲーム感覚を大切にしながら，オーラルによる反復練習を基盤に，ごく基礎的な文法事項の学習に導入していった。特にSVの構造について日本語との違いに気付かせ，主語となる名詞の種類や動詞の働きについて，視覚情報をふんだんに取り入れながら学習を進めた。

2. 2. 5　基本単語の学習

基本単語の学習では，desk のような中学基礎単語を取り交ぜながら，動詞の変化と掲示用語を中心に取り上げた。

動詞の変化では，不規則動詞の活用について学習した後，ビンゴゲームを行った。これは，教師が読み上げる日本語の動詞を聞き取り，該当する英単語の下に過去形や過去分詞を書き込んでビンゴカードを完成させるゲームである（図5）。

図5　不規則動詞ビンゴゲーム

begin	say	make	lie	bring
catch	show	think	read	go
drink	throw	☆	eat	swim
keep	speak	fly	grow	sell
take	lay	hit	wear	fight

掲示用語の学習では，最近流行のカードゲームを取り入れ，2チームに分けた対戦ゲームを行った。これは略号を含む掲示用語をカードにして2チームに分け，同時に提示しあって相手の出したカードを読むゲームである。掲示用語の内容は，生徒が海外旅行に行った場合を想定して，次のような役に立ちそうな単語を選んだ。

danger	exit	entrance	lavatory
CD	keep out	fragile	duty free
free	caution	P.O	No Parking
cash　など			

また，オーラルワークとして，これまでに学習した対話パターンや掲示用語に関する応答を再確認する目的で，AETの協力を得ながら，双六ゲームを行った。これ

は，Where do you live? のような基本フレーズに加えて，Who do you love? のような告白タイムも設けて作成したものであるが，やがて生徒たちでいろんな応用フレーズを考えだし，自分たちでオリジナルの双六ゲームを作ってしまうほどに盛り上がる結果となった。

3　結果と考察

3. 1　事例1について

2月の件をきっかけに，A君は大人社会のルールに気付き，大きな成長が見られた。今回の教育相談の無断欠席にかぎらず，学校などまわりとの約束事について理解を深めたようである。このことは登校のきっかけとなるよい機会だったと考えてよいであろう。また，尿酸値や糖分など，医療的な対応も大きな要素と考えられる。それに加えて，これまで教科学習全般に苦手意識を強く持っていたA君にとって，比較的基礎段階に立ち戻りやすい英語のところで理解を深めた点も大きいのではないだろうか。

図3～図4のように，動詞の形に焦点を当て，動詞の性質や分類，語形変化等について詳しく説明してきたのであるが，A君の感想は，「動詞はたくさんあるけど，いったいどこまでどのように理解すればいいのかわからなかった。図を見て，動詞の仕組みがわかった。不規則動詞もここまで覚えればいい，というのがわかって安心した」とのことだった。このような理解する喜び，あるいは自分がつまずいていた点の確認を通して，他教科への意欲的な取り組みへ発展していくきっかけとなれば幸いである。

3. 2　事例2について

ある程度まで学習を進めたら，ゲーム形式に変換して復習し，学習事項の定着をねらったのであるが，ときにゲームに熱中するあまり脱線することも多かった。対象生徒4名に共通するのは，中学時代の英語学習に対する相当な苦手意識を持ってスタートした点であった。しかし，スモールステップで進め，学習事項についてどこからどこまでやればいいのか個々に理解させながら授業を展開したところ，学習集団内での理解レベルの格差は大きかったとはいえ，生徒個々がかなり自信を深めてきたように思われた。

平成13年の年度当初，生徒に対して，前年度の反省と13年度の学習計画や授業に対する要望等に関するアンケート調査を行ったところ，「日常の会話フレーズをもっと覚えたい」「音楽や映画に出てくるフレーズを聞き取りたい」「外国のホームページを読んでみたい」など，かなり前向きな姿勢を示す言葉が多く見られた。

4　総合考察

4. 1　養護学校における外国語教育の意味を考える

新学習指導要領では，評価の中心が相対評価から絶対評価に変わるため，目標基準を設定して，これを具体化した到達目標に基づく観点別評価を行うことになる。つまり，観点ごとのシラバス作成とそれぞれの評価に関する内容や方法の改善が求められている，ととらえることができるのであるが，特殊教育の分野においても同様であろう。

多様なスペシャルニーズを的確にとらえ，養護学校ならではのきめ細かい教育サービスを展開していく必要があるのではないだろうか。

ところで，今回の新学習指導要領で知的障害養護学校の選択教科に外国語（英語）が入ってきた背景を考えてみたい。これはなんといっても日本の国際化が進んだ点であろう。街角で外国人を見かけることは珍しくはなくなってきたし，高齢者や障害のある者が海外旅行に行く機会も増大しているようである。外国語に親しみ，卒業後の余暇生活を豊かにしていく要因の1つとなることが期待されている，ととらえてよいであろう。

特に肢体不自由養護学校の場合，卒業後は在宅で過ごすケースが多いため，外国語学習が外に目を向けるきっかけとなることも期待できる。また，インターネットの普及が健常者も含めて，外国語学習の動機付けの1つとなっている側面も見られる。

いずれにしても，特殊教育の分野においては，外国語学習は受験教科や教養として，というよりも，生活の中で使える英語あるいは親しみ，楽しむ英語，という位置付 けではないだろうか。日本英語検定協会によれば，盲聾も含めて，特殊教育諸学校生徒の受験者が増加している，とのことである。たとえ初級レベルの検定級であっても，健常者とまったく同じ問題にチャレンジしているんだ，という気持ちは卒業後も外国語学習を継続していく十分なモチベーションとなりうるだろう。

日本国内でも，日常のちょっとした言い回しやあらゆる製品にも英語はあふれている。このような環境の中

で，親しむレベルから教養レベルへのステップアップがあることを生徒が理解し，じっくりと力を身に付けていく喜びを味わえるとすれば，もはや単なる学校教育の中の1教科というレベルを超えるかもしれない。知的好奇心を満たし，これを喜びとするライフワークとして外国語学習が位置付くのならば，卒業後の生活を豊かにしていく可能性は十分に期待できよう。

4. 2　認知的な課題を伴う学習者に対する外国語教育の内容，方法等について考える

構音障害や手指の緊張など，何らかの運動障害を伴う場合，さらに何らかの認知的な課題がある場合，学習指導を進める上で特別な配慮が必要なことは言うまでもない。

近年，コンピュータの進歩のおかげで，トーキングエイド等のコミュニケーション機器や様々なソフトが開発されている。確かに代替機器の進歩は目を見張るものがあるが，学習障害やADHD，自閉症や軽度な知的障害など，何らかの認知的課題のある子どもの学習指導やその支援方策を考えると，このことはコンピュータの進歩ほど大きな発展は見られていない。やはり，認知の発達理論に基づく学習プログラムの構造化は大きな課題である。子ども（生徒）の状態は個々によって大きく異なるのであるが，比較的障害が軽度の場合は，次のように考えられる。

①興味関心に訴える楽しい学習（やる気を引き出す工夫）
②集団の持つ教育的効果を取り入れた指導
（安心した雰囲気，モデリング，助け合い，競争）
③成功失敗がわかりやすく，ねらいのはっきりした指導

また，発話内容（内言語）を豊かなものにし，母国語の運用能力をより高めていくためにも，国語や社会科など隣接する他教科との連携も重要であろう。

事例2においては，中学時代の苦手意識を取り除くのに約1年を要した。高等学校段階の英語授業は，この点で苦労しているのは普通高校でも同様ではないだろうか。1Bクラスの場合も生徒個々に障害の内容や程度は大きく異なり，たった4人といえどもそれぞれの学力格差は大きいものがある。それぞれの得意な分野を認め，尊重し，そこを手がかりに広げていくことが大切ではないだろうか。外国語学習には一定の反復学習が要求されるが，これを苦痛としないために，細かくゴールを設定し，成就感を持たせながら鼓舞していくことは大変有効であろう。また，たとえ文法的には初歩の学習段階であっても，文章理解や談話時においては，パソコンや視聴覚機器等を利用しながら，高校生段階の年齢に応じた内容を取り上げざるをえない。単語学習といっても，いつまでも pen や desk の書き取りをしているわけにはいかないのである。

それに比べて中学校段階の場合は，導入しやすい面が多い。日本語に比べて文字数が少ない，AETと出会い中学から始まるという新鮮さが学習意欲を刺激する，基本文や文型など視覚的に構造化して示しやすい，などがこの理由として考えられる。

今回の事例研究では，文法構造や単語の性質について，できるだけ多くの視覚情報を与えるように工夫した。どこまで覚えればいいのか，学習項目全体の中で自分は今どこを学んでいるのか，ゴールはどこか，を常に明らかにしていくことで，学習者の不安を取り除き，遊び的要素が強いゲームから文法事項の説明に切り替える際にも，ここは必要なところなんだ，と自覚し，遊びたい気持ちを抑えて学習に集中することができるのではないだろうか。

今のところ，教科に関する個別の年間指導計画は他の個別指導計画と同様，たえず修正や微調整を繰り返しながら進めているが，上述のように，卒業後の生活で何らかの楽しみやよりどころ，あるいは生き甲斐といったものにつながっていく可能性もふまえながら，長期的な視点で取り組んでいくことが大切ではないか，と考える。

4. 3　まとめ

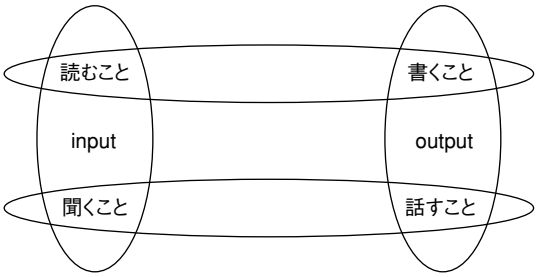
今回の事例研究では，主に学習障害と運動障害を取り上げたが，双方に対する学習支援のあり方は，今後通常学級においても大きなテーマとなってくることだろう。学習障害の場合は，当人の認知的特性をとらえて視覚情報中心か聴覚情報中心かに整理し，対応を考えていく必要がある。運動障害の場合は，その障害ゆえに行動範囲が狭くなりがちで，この社会経験の乏しさが教科学習に影響を及ぼしている，とも考えられるし，書字動作の不自由や構音障害などが言語発達や認知処理の偏りをうながした結果ではないか，と考えられる場合もある。

いずれの場合も，障害の程度は個々に様々であり，個別に注意深く見ていかなくてはならないが，当の本

人は学習する喜び，理解する喜びから遠く離れたところにいることが多い。図6に示すような言語習得技能のバランスを考えながら，スモールステップで前進し，成功体験や成就感を味わわせながら，楽しむレベルから教養のレベルまでつなげていく英語教育のあり方について，今後も検討を重ねていきたい。

その過程の中で，養護学校の持つノウハウと地域の通常学級の教科指導技術との間に接点を見いだせるのではないか，と考えられるのである。

図6　four skills



参考文献

平山諭・江田裕介・西川公司.（2000）.『教科別にみる学習障害児の指導』. 福村出版

＊熊谷恵子・東原文子・清水聡・山中克夫・渡辺涼.（1998）. 英語の教科学習に著しい困難を持つ子どもの認知的特徴ー中学で学習困難が顕在化した事例の心理検査と英語の習得の特徴からー」.『筑波大学養護・訓練研究』第11巻, p43 - 49

清水貞夫・三浦光哉.（2000）.『新・個別の指導計画と個別アプローチプラン』. 学苑社.

＊清水聡・香川邦生.（2000）.「地域の学校に在籍する障害のある児童生徒の実態と支援，連携のあり方」.『リハビリテーション連携科学』Vol 1. No. 1, p174 - 190.

鈴村健治.（1994）.『LD児の指導の実際』. 川島書店.

竹内理.（2000）.『認知的アプローチによる外国語教育』. 松柏社.

＊田中久美子.（1993）.「小・中学校の通常の学級に在籍する心身障害児についての研究ー特に教育的対応を中心にー」.『障害者の教育と福祉の研究（石部元雄教授退官記念論文集）』p54 - 71.

＊渡辺健治・佐藤和代.（1996）.「通常学級に在籍する障害児の支援体制に関する研究」.『SNEジャーナル』Vol. 1, p67 - 95.

資料

1　学習障害の定義について

1999年7月，文部省より出された「学習障害およびこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導法に関する調査研究協力者会議による定義」によれば，学習障害は以下のように定義されている。

学習障害とは，基本的には，全般的な知的発達に遅れはないが，聞く，話す，読む，書く，計算するまたは推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な障害を指すものである。

学習障害は，その原因として，中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが，視覚障害，聴覚障害，精神薄弱，情緒障害などの障害や，環境的な要因が直接の原因となるものではない。

2　事例2における高1Bコースの教育課程について

高等部における教育・指導は，学習内容の習熟度に応じて，A・B・Cの3つのコースを設定している。いずれのコースも生徒の特性，進路等を踏まえ，基礎的・基本的な事項が確実に身に付くように留意し，教科・教師間の連携協力を密にして指導している。とりわけ国語・数学にあっては，それぞれ週あたり5単位時間を配し，その徹底を図っている。

各コースの教育課程と単位数は次ページの表に示すが，Bコースは，「生徒の個性を尊重し，各教科等の特質を活かして，ひとりひとりの能力，適性に応じた学習を展開させ，社会生活で必要とされる基礎的な学力の習得を目標とする。」として設定されており，学力的には，中学校卒業レベルを目安としている。

表　教育課程と単位数

各教科	科目＼学年・コース	1年 A	1年 B	1年 C	2年 A	2年 B	2年 C	3年 A	3年 B	3年 C
国語	国語Ⅰ	5	5	5						
	国語Ⅱ				5	5	5			
	国語表現							2	2	2
	現代文							3	3	3
地理歴史	世界史A			2				2	2	
	日本史A		2		2					
	地理A	2	2	2						
公民	政治・経済				2	2	2			
	倫理							2		2
数学	数学Ⅰ	4	5	5						
	数学Ⅱ				3					
	数学A	1			2					
	数学B							5		
	基礎数学Ⅰ					5				
	基礎数学Ⅱ								5	
	生活数学Ⅰ						5			
	生活数学Ⅱ									5
理科	物理ⅠA	2	2							
	化学ⅠA				2	2	2			
	生物ⅠA			2		2				
	地学ⅠA	2	2							
	総合理科							2	2	2
保健体育	体育	2			3	4		4		
	保健	1		1	1	1	1			
芸術	音楽Ⅰ	1	1						1	
	美術Ⅰ				2	2	2			
外国語	英語Ⅰ	4	2	2		2	2			2
	英語Ⅱ				4				2	
	オーラルA	1	1		1	1		1	1	
	リーディング							4		
家庭	家庭一般	2	2	2				2	2	2
その他	職業			3			4			4
	情報基礎					1			1	
自立活動		1	1	1	1	1	1	1	1	1
総合学習Ⅰ		1			1			1		
総合学習Ⅱ					1					
LHR		1			1			1		
計		31	31	31	31	31	31	31	31	31

フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点

鳥取県立八頭高等学校　教 諭　安木 真一

1　はじめに

日本の英語教育の中で，音読について様々な意見が主張されてきた。音読指導に対する否定論もあれば肯定論もある。前者には次の様な意見が多い。①音読は内容理解を妨げる。②音読は reading speed の向上を妨げる。①の例として，羽鳥（1977）は高校3年生を音読と黙読のグループに分け，読解力の差を調べた結果，後者のほうが得点が高かったとある。②について，音読は reading speed をある程度までしか上げられないという報告がある（Sawyer. et al. 1989）。音読肯定論もあるが，実証研究となると少ない。例を挙げると鈴木（1998）がある。鈴木は，高校1年生2クラスを実験群と統制群に分け，週4回音読の回数に差をつけて授業を行った。その結果，1年後にはリスニング力と reading speed において，実験群が統制群を上回ったとあり，「少なくとも日本人高校生の場合には，音読はリーディングスピードの向上と黙読の際の内容理解力の向上に有効に働いていると言えよう」（鈴木，1998，p.24）と結論付けている。また安木（2000b）はフレーズに分けた音読を3年次より始めた結果，2年次までの全文訳中心の授業より7割以上の生徒が好印象を持ったとある。

筆者は，音読は英語力の向上に役立つという立場をとり，それに基づいて実践を積み重ねてきた。また，音読する前に英文をフレーズに分けて，フレーズ単位で音読する“フレーズ音読”を実施してきた。本研究では，次の点について報告する。1）様々なフレーズ音読の紹介。2）フレーズ音読を各レッスンの中に生徒を飽きさせないように，どの様に組み込んでいくかの実践例。3）フレーズ音読を多量に実施したクラスと，1～2度だけの音読を行い訳読を中心に授業を組み立てたクラスでは，対外模試の成績においてどちらが有効であるか（高校2年生での実践）の検証。また，その中でも英語力のどの部分が伸びるかの分析。4）フレーズ音読実施クラスでの「理解を伴ったリーディングスピード」の変化。5）フレーズ音読を実施した生徒を対象にしたアンケートの結果と分析。6）フレーズ音読を中心にした授業の問題点とその改善法。

2　実践の理論的背景

黙読する際に頭の中で音声化する subvocalization が外国語のリーディングに影響を与えることが明らかになってきている。Kadota（1984）では，学生を機械的に声を出して，数字を数えながら黙読するグループと，黙読だけをするグループに分け，質問を課したところ，短文を読んで答えられる質問の正答率に両者に差はないが，2文以上読まなければ答えられない質問の正答率は後者の方が理解度が高かったと報告している。また門田（1994）では短大生を対象とした実験から，黙読中に3種類のリズムを混合させた不規則なリズム刺激を与えると，干渉要因になるが，1種類だけの当時的なリズムを与えても,干渉要因にならないばかりか，文章理解度を若干向上させる可能性すらあると述べ，プロソディーが subvocalization の中で重要な役割を果たすことを明らかにしている。以上2点の実験結果は，読解の処理過程と音読のような話し言葉の処理過程を,共通の枠組みで考える可能性を示すと同時に，subvocalization が黙読理解のより高いレベル（discourse level）での認知処理において役割を果たしていることを示している。つまり音読することにより，高度な subvocalization に移行させることができるのではないかと推測できる。また，河野（1984）ではさま

ざまな実証研究の結果から，日本の中学，高校生の聴解単位の長さは大体7±2音節が限度であり，彼らにとってこの単位で区切る（チャンクする）と最も聞きやすく，また，活字を同じ単位で区切って印刷すると読みやすさが増大することを述べている。このことから，フレーズ分けの必要性が生じる。また，金谷（1995）は近年のリーディング研究を概観し，今日の主流のモデルは基本的に，トップダウンとボトムアップの両方を含む interactive なモデルであると述べているが，1コマの授業の中でも，1課全体の指導の流れの中でも，この両方の側面を含めるように実践を組み立てた。

3　実践の概要

音読を中心にした授業の効果に関する実践報告や，その効果の実証研究は見受けられるが，音読をリーディング指導のどの部分に位置付け，生徒を飽きさせないようにいかに多種の音読を組み合わせ，その上で音読活動を発展させていくかについての報告はあまり見受けられない。私の平成11年度の高校2年生対象の実践では，英語Ⅱの授業を次のように組み立てた。①概要学習（新しい課に入った最初の1時間をあてて，スキーマを活性化させると同時に，トップダウンで課全体の内容を取っていく）。②個別学習（細部の意味を考えると同時に，フレーズごとに意味を考えた後様々な音読を実施）。4，5時間をあてる。③発展学習（本文の内容について，ライティング活動やスピーキング活動に続ける）。

4　フレーズ音読

4. 1　フレーズ音読の種類

フレーズ音読では，意味が理解できた文をフレーズに分けて，様々な形の音読活動を行う。フレーズの長さは学年の最初は，7±2音節を中心にした短いものから，徐々に長くしていく。私が授業で使った音読活動には，クラス全体での音読（以後，全体音読），ペアで行う音読（以後，ペア音読），個人で行う音読（以後，個人音読）の3種類がある。授業の中で状況に応じて使い分けた。物語文では生徒に感情を込めて音読するように指導した。

全体音読は，日本の中高の授業の中で最も多い音読指導法ではなかろうか。次のような形の音読を使用した。

音読方法 1：教師が本文を読む。フレーズまたは文を読み終わった後で生徒がついて読む。
音読方法 2：教師の朗読をペースメーカーにして，生徒はほぼ同時に音読する。
音読方法 3：全員で同時にread and look upを実施する。
音読方法 4：テープに合わせて本文を見ながら同時に音読する。
音読方法 5：テープに合わせて本文を見ないで，同時に音読する（シャドウイング）。

ペア型音読は次のような方法を使用した。

音読方法 6：ペアで read and look up を実施する。フレーズごとにひとりが音読し相手がチェックする。重要文の場合は1文全部をこの方法で行う場合もある。
音読方法 7：教科書本文に所々空欄を作ったものを配布し，穴埋めしながら本文を音読する。ペアの相手は誤りがないか確認する。
音読方法 8：教科書本文をフレーズに分けて，縦に並べたプリントを配布する。その右側に日本語訳を書かせる。一方が英語を言って，相手が日本語を言う。または一方が日本語，相手が英語を言う。
音読方法 9：起立して，本文を1文ずつ交互に音読する。読み終わったペアから着席していく。
音読方法10：ひとりが教科書を見て音読し，相手は教科書を見ないでほぼ同時に音読する。
音読方法11：ひとりが教科書を見てフレーズに分けながら音読し，相手は日本語で意味を言う。フレーズ分けの位置が食い違うときはおたがいに話し合う。この方法は年度の最後に用いた。

個人音読は次のように実施した。

音読方法12：全員起立して音読し，読み終えた者から着席する。
音読方法13：設定時間内に音読できる長さを競う。

4. 2　音読発表方法

生徒の音読は何らかの方法で発表の場を与えないと授業中での音読が下火になったり，自宅では行わなくなることが多い。折りをみて以下のような方法で実施した。

音読発表方法1：指名した生徒または自発的に挙手をした者が，教科書の本文をread and look up で音読する。フレーズに分けて誤りなく読めるという点に基準を置き，個々の発音などはあまり注意しない。定期テストまでに各生徒が少なくとも1回は発表する。この活動はスピーチ等の自己表現活動を行う際の準備活動になる。

音読発表方法2：音読の最終段階として目標とするシャドウイングのチェックをする。テープレコーダーから流れる本文をヘッドホーンで聞きながら，同時に音読する。全体やペアで何度も練習してから実施するのが望ましい。授業中に実施するほかに，個別テストの形で実施してもよい。

音読発表方法3：音読コンテストを実施する。本文を音読し，他の生徒に評価させる。評価のポイントをいくつか挙げておき，それに基づいて得点とコメントを記入する。

5 実践報告

5. 1 使用テキスト

Unicorn English Course Ⅱ （文英堂）

5. 2 対象生徒

鳥取県立八頭高等学校2年生文系1クラス

5. 3 時間数

65分週3コマ

5. 4 時間配分の例

各課の時間配分と大まかな流れは，以下の通りである。4つのセクションに分かれた課を例に考える。

1回:概要学習 （全体の内容をつかむ）
2回:個別学習1（本時の内容をつかむ）
3回:個別学習2（2回の復習＋本時の内容）
4回:個別学習3（2回,3回の復習＋本時の内容）
5回:個別学習4（3回,4回の復習＋本時の内容）
6回:発展学習1（2回～5回の復習＋文法のまとめ）
7回:発展学習2 （2回～5回の復習＋自己表現）

基本的に復習は音読活動を行う。第7回の授業でシャドウイングができるようになることを目指す。

5. 5 概要学習

この段階は新しい課に入った最初の1時間をあてる。大まかに本文の内容を理解することを目標にする。次のような指導法を用いる。1）本文に関する写真を見て，ペアで話し合う。2）タイトルを見てペアで話し合う。3）教師が本文の内容を連想させる質問を与え，ペアで答え合う。その後生徒を指名し，答えを求める。4)作者や物語の背景知識についての資料を読んだり，教師の説明を聞く。5）本文中のキーワードを教師が提示する（英語での定義や日本語での定義）。6）本文に入り，セクションごとに教師が質問を与える。教科書を閉じたまま本文のテープを聞いて質問に答える。次に教科書を開いて，テープをペースメーカーにして黙読し，質問の答えを確認する。指名された生徒が答える。この質問は本文の概要を捕えることを目的とし，一つのセクションにつき3個程度を目安とする。1）～4）は適時選んで行い，5），6）については必ず実施する。なお，1時間で6）が終了しない場合は，次の授業の初めに実施する。

5. 6 個別学習

5. 6. 1 教材の内容

この段階は，各セクションにつき1時間をあてる。したがって，5つのセクションからなる課であれば，5時間をあてることになる。ここでは Lesson5 Sleeping With Lions の最後のセクションを例に，授業の進め方を提示したい。可能なかぎりさまざまな技術を紹介できるよう，実際の授業を若干変えた部分もある。セクション4までの内容は次の通り。アフリカのボツワナに野生動物保護のために渡った Mark and Delia Owens 夫妻は，脚が折れて動けなくなったライオン Bones を助け，10日程を過ごす。一度姿を消したBonesであるが，1週間後仲間を連れて夫婦の元に戻って来る。その後数年間，ライオン達は彼らのベースキャンプに遊びに来るようになった。以下，本文。

Unicorn Ⅱ Lesson5 Section5 本文

In our sixth year on the Kalahari, the rainy season didn't come. Many animals wandered toward the edge of the Game Reserve to look

for water. We worried about them because there were hunters outside the Reserve. We didn't expect to see any lions around our base camp.

So we were very surprised to find Bones at our base camp one day. "Good afternoon, Mr. Bones," I said. "I noticed the tag, 001." Bones looked up at me with his gentle eyes. After a few minutes, he walked off into the plains. Perhaps he had come to say good-bye.

Two months passed and there was still no rain. We hadn't seen Bones during this time. We wondered if Bones was all right. Finally, we decided to look for him. As we approached the edge of the reserve, a message came over our car radio. It was a friend calling from a town outside the Reserve. "Mark, Delia, this is Doug. Are you there?" "Yes, Doug, this is Mark. How are you?" "Fine, But I have some bad news for you. Some hunters shot a lion today. He's got one of your tags on his ear." "What's...the number, Doug?" "It's 001."

5. 6. 2　手順

授業の雰囲気作りのため，始業チャイムと同時に英語の歌を歌う。この授業では"Tie a Yellow Ribbon Round the Old Oak Tree."を歌った。歌は Beetles 等の古典的なものや，CMソングのような身近なものにする。音読で声を出させるためには，授業の最初に歌を歌い，リラックスしたムードを作ることが必要である。

前時までの復習は，基本的に音読を実施する。前前時（2つ前のセクション）の復習は，テープに合わせて本文を見ながら音読する方法（音読方法4）とシャドウイング（音読方法5）を実施する。前前時の復習ではシャドウイングができるようになることを目標にする。前時の復習は，まず，本文を教師の声に合わせてほぼ同時に全員で音読する（音読方法2）。次にテープに合わせて，教科書を見ながらほぼ同時に音読する（音読方法4）。ペアによる重要文の read and look up を実施（音読方法6）した後，ペアによる story reproduction を行う(注1)。進め方はまず前時の本文のキーワードを数語黒板に書き出し，それを見ながらペアで本文の内容を相手に交互に伝える。その後，1名を指名するかボランティアを募り，全員の前でこの活動を行う。場合によっては絵を用いる。音読から実際のコミュニケーション活動への橋渡しの活動である。

次に，本時の学習項目に入る。まず，教師が感情を込めて本文を音読する。生徒は教科書を閉じたまま聞く。その後，句や節単位に1～2秒のポーズを置いてテープを聞く(注2)。次に，教師が英語で，本文の内容に関する質問をする。生徒は全員起立し，答えがわかれば挙手をする。最も早く挙手をした生徒に解答させ，正解ならばその生徒の席の縦の列の生徒は全て着席する。順次このようにして，1列ずつ着席していく。最後に残った1列にも質問を続け，正解者のみ着席する。最後に残った生徒の席の横列の生徒が起立し，同様に質問に答えながら，正解者は着席していく。最後のひとりになれば，今度はその生徒の席の縦列が起立する。質問が終了するまで，この形で続ける。クリスクロスと呼ばれる方法である。このようにして，一度着席した生徒も再度起立するので，緊張感が生まれる。質問は次のようなものである。

1) How many years had Mark and Delia spent in Kalahari? 2) Did the rainy season come in their sixth year? 3) Did the animals feel happy? （途中省略） 14) Have you ever been to Kalahari? 15) If you go to Kalahari, what would you like to do? 16) Lots of animals are killed in Africa these days. What do you think of that? 17) What could we do to help them? 質問は本文を見れば答えが書いてあるもの（Fact-Finding Question:上の問題では1, 2），本文から類推するもの（Inferential Question:上の問題では3），本人の考えを問うもの（Evaluative Question:上の問題では14～17）を組み合せる。具体的な質問の作り方についてはYasugi (1994) を参照。

新出単語の意味は TPR を用いて，単語の使われる状況を教師が動作で表して類推させたり，その単語を用いた他の文を使って類推させる等の方法で提示する。文法上および表現上のポイントもこの段階で導入する。ここでは look for, worry about, expect to 等の使い方を例文とともに紹介。

そして，細部の理解に入る。細部の理解は，さらに詳細な質問を実施する場合，本文の構成を理解するための図表を完成する場合，本文を他の英語に書き換えるパラフレーズをする場合，本文の内容を絵で表す場合など様々な方法で行うことができる。このレッスンではフレーズ単位翻訳と他の方法を混合して実施する(注3)。日本語にするという点では全文訳と同じであ

るが，全文訳よりも生徒が意味を答えやすく，また時間もかからない点で優れている。進め方はまず，本文のフレーズのある位置で教師がタンバリンを打ちながら音読する。生徒はタンバリンが打たれた位置にスラッシュを入れる。本文の最初の部分をフレーズに分けてみると次のようになる。“In our sixth year on the Kalahari, / the rainy season didn't come. / Many animals wandered / toward the edge of the Game Reserve / to look for water./”

次に教師がフレーズごとに本文を音読していく。指名された生徒はフレーズごとに日本語で答える。ただし全部を訳すのではなく，意味を理解し難い部分のみにとどめる。図示できるところは教師が提示する。たとえば，本文2行目（本論文p86～87に引用した本文での行数）の“Many animals wandered toward the edge of the Game Reserve”の部分は絵と図で簡単に示すことができる。また，パラフレーズできるところは他の英語に書き換えて意味を伝える。たとえば，本文18行目の“calling from a town outside the Reserve”は“and he called from a town outside the Reserve”と書き換えられる。本文中の語句の言い換え等については，必ず何を指すか尋ねる。たとえば，本文4行目の them は具体的に何を指すか，本文14行目の this time とはいつのことか等を尋ねる。

最後に，本時の本文の音読活動に移る。まず，教師の後についてフレーズごとに音読する(音読方法1)。次に，教師とほぼ同時に音読する（音読方法2）。最後に，全員でフレーズごとに read and look up を実施する（音読方法3）。

5. 7 発展学習

1～2時間を費やす。前時部分の音読活動後，本文中に出てきた文法事項のまとめをする。また，1課全体の復習については，音読方法10を行った後でシャドウイングを実施する。音読発表方法2で代表者が行うこともある。その後で本文の内容を要旨にまとめる，感想を英語で書く，関連するテーマについて意見を書く，スキット化する等の活動を行う。前述の Lesson 5 Sleeping With Lions の場合はこの物語の続きを生徒に創作させた。生徒の作品については，ALT が記入したコメントを中心にし，小さなエラーは基本的に直さない方針で取り組んだ。その中で構成やアイデアがよいものを数点選び印刷して，他の生徒に配布した。**資料1**に作品例を提示する。

6 校外模試の結果による分析

筆者が授業を行った2年生文系1クラス（実践例を示したクラス）を実験群とし，音読を1～2回実施し，訳読を中心にした文系1クラスを統制群として，校外模試の結果を分析した。実験群と統制群の指導方法で差がある部分は**表1**の通りである。統制群は別の教師が担当したが，実験群で多様な活動ができたのは，全文訳に費やす時間を英問英答やタスク活動，フレーズ訳にすることで省略し，音読の時間を作ることができたからである。統制群を担当した教師とは，月に1度程度は打ち合せを行った。両者の差は**表1**の通りである。

表1

	実験群	統制群
音読の回数	8～10回	1～2回
内容把握	英問英答 タスク活動 フレーズ訳 パラフレーズ	全文訳 多少の英問英答
生徒の自宅学習	音読中心 復習中心	全文訳 予習中心
授業の進め方	ペアワーク中心 個別作業中心	全体指導中心
自己表現	各課の終わりにあり	なし

実験群，統制群とも，40名のクラスであるが，欠席数が10回以上の生徒，ESS部員，英会話学校に通っている生徒を除き33名ずつを選んだ。なお，塾に通っている数，オーラルコミュニケーションBの選択者数は両群に差がなかった。両クラスとも65分週3回のクラスである。7月，11月，1月の3回とも同じ業者の同形式の模試のデータを分析した(**注4**)。表2のように7月の時点では有意差が見られなかったが，1月には実験群が統制群を上回った（$p<0.05$）。

表2

	7月模試			11月模試		
	N	M	SD	N	M	SD
実験群	33	43.91	12.81	33	30.70	8.99
統制群	33	42.64	11.39	33	26.82	10.32
差		1.27			3.88	
t		-0.427			-1.628	
p		0.671(NS)			0.108(NS)	

	1月模試		
	N	M	SD
実験群	33	64.18	25.25
統制群	33	51.61	25.03
差		12.57	
t		-2.032	
p		0.046*	

次に同じテストで読解力（記述とマークの混在した問題で下線部訳と内容把握中心）の問題を抽出し，分析した。表3のように有意差は出なかったが，1月の模試では，実験群のほうがp＜0.1で有意傾向にあるという結果になった。

表3

	7月模試			11月模試		
	N	M	SD	N	M	SD
実験群	33	21.64	8.07	33	14.18	6.33
統制群	33	20.55	7.90	33	12.36	5.79
差		1.09			1.82	
t		-.555			-1.218	
p		0.581（NS）			0.228（NS）	

	1月模試		
	N	M	SD
実験群	33	34.39	13.19
統制群	33	27.52	15.79
差		6.87	
t		-1.920	
p		0.059（NS）	

作文能力（英作と並び換え問題）については以下のような結果である。表4のように両群の間に差は出なかった(注5)。

表4

	7月模試				11月模試		
	N	M	SD		N	M	SD
実験群	33	6.36	3.86	実験群	33	3.30	3.39
統制群	33	6.30	3.58	統制群	33	2.94	2.69
差		0.06		差		0.36	
t		-0.066		Man-WhitneyのU		533.000	
p		0.947（NS）		p		0.881（NS）	

	1月模試		
	N	M	SD
実験群	33	13.03	10.32
統制群	33	9.42	7.43
差		3.61	
Man-WhitneyのU		455.500	
p		0.253（NS）	

次に文法，語法の問題を分析する。表5のように全て有意差は見られなかった。

表5

	7月模試				11月模試		
	N	M	SD		N	M	SD
実験群	33	4.42	1.62	実験群	33	2.97	1.65
統制群	33	4.18	1.84	統制群	33	2.73	1.92
差		0.24		差		0.24	
Man-WhitneyのU		486.000		Man-WhitneyのU		487.500	
p		0.443（NS）		p		0.458（NS）	

	1月模試		
	N	M	SD
実験群	33	8.36	3.98
統制群	33	7.67	5.23
差		0.69	
Man-WhitneyのU		470.000	
p		0.337（NS）	

以上の結果，フレーズ音読中心クラスでは，校外模試の成績が有意に向上し，特に，読解力が向上したことがわかる。

7　REの変化による分析

＊RE：Reading Efficiency。1分間に学習者が読んだ語数に正答率をかけたもの。 $\text{語数} \div \frac{\text{かかった秒数}}{60} \times \frac{\text{正答数}}{\text{設問数}}$

本報告で実験群となった文系1クラスと，同じ実践を行った理系1クラス計80名の中で，6の報告で除外した生徒，および一度でもREの測定時に欠席した生徒を除く計65名のREの平均の変化を提示する。測定に使用した“Introductory Steps to Understanding Elementary Level”（OUP）は，ほぼ同じ語彙レベルと難易度（Readability）の小話で構成されている。生徒のRE（この場合は1分間に読んだ語数に毎回6題からなる問題の正答率を掛けたもの）は4月，11月，2月の3回測定した。4月と11月，11月と2月のREを比較したところ以下のような結果になった。REが確実に向上していることがわかる（p＜0.01）。

表6

	N	M	SD
4 月	65	74.1	22.87
11月	65	97.4	33.77
差		23.3	
z		-5.304	
p		.000**	

表7

	N	M	SD
11月	65	97.4	33.77
2 月	65	116.8	31.25
差		19.4	
t		-4.446	
p		.000**	

8　アンケート調査による分析

次に，1年間の実践が終了した時点で実施したアンケート調査の結果を考察する。回答者は本報告で実験群となった文系1クラスと，同じ実践を行った理系1クラス計80名のうち回答のあった76名である。これを1月の校外模試の成績によって上位群と下位群各38名ずつに分けた。内容は以下の通り。

表8

a) フレーズごとに分けた音読はあなたの読解力向上に役に立ったと思いますか?

上位群

大変役に立った	3名 (7.9%)
役に立った	28名 (73.7%)
わからない	5名 (13.2%)
あまり役に立たなかった	2名 (5.3%)

下位群

大変役に立った	4名 (10.5%)
役に立った	20名 (52.6%)
わからない	13名 (34.2%)
あまり役に立たなかった	1名 (2.6%)

上位群では「大変役に立った」と「役に立った」を合わせた8割以上が音読の効果を認めている。それに対して，下位群では「わからない」と「あまり役に立たなかった」を合わせると，4割近くを占めていることから，英語が苦手な生徒のほうが，音読の効果を自覚しがたいことがわかる。

表9

b) フレーズリーディングによる授業で本文の内容は把握できましたか。

上位群

大体できた	36名 (94.7%)
わからないところがかなりあった	2名 (5.3%)
よくわからなかった	0名 (0%)

下位群

大体できた	29名 (76.3%)
わからないところがかなりあった	8名 (21.1%)
よくわからなかった	1名 (2.6%)

上位群では9割，下位群では8割近くが理解ができているが，下位群では，理解できているか不安な生徒が2割いる。

表10

c) あなたは自分で英文を読むときに，フレーズ分け（スラッシュ記入）をしていますか。

上位群

大体している	8名 (21.1%)
時々している	26名 (68.4%)
していない	4名 (10.5%)

下位群

大体している	9名 (23.7%)
時々している	24名 (63.2%)
していない	5名 (13.2%)

上位群，下位群とも約9割がフレーズ分けをしながら，英文を読んでいる。このことからフレーズ分けをしながら読むことを大多数の生徒が支持していると言える。

表11

d) c) で「していない」と回答した人に聞きます。フレーズ分けしない理由は何ですか。

上位群

あまり必要を感じないから	4名
どこで分けていいかわからないから	0名
その他	0名

下位群

あまり必要を感じないから	1名
どこで分けていいかわからないから	4名
その他 （使用しないほうがやり易い） （読みにくいときがあるから）	3名

上位群の4名は，その中でも最上位であった。頭の中でフレーズ分けができており，スラッシュを入れなくても，スムーズに英文を読むことができるレベルにあると推測できる。また下位群では，「どこで分けていいかわからない」者が4名いた。テストで区切りの位置を確認すると，9割以上が理解できていたが，フレーズ分けの位置がわからない者もいることがわかった。

9 フレーズ音読の問題点と改善法

模試の成績，REともフレーズ音読により向上することがわかった。また，アンケートでいくつかの問題点が見えてきた。

まず表8から，英語が苦手な生徒のほうが，音読の効果を自覚しがたいことがわかった。実際には下位群の「わからない」「効果がなかった」と答えている計14名のうち，3回とも前述の方法で，REを測定している生徒11名のREの平均は4月66.6語/分，11月が91.3語/分，2月が110.5/分と確実に向上している（$p<0.01$）。これに対して校外模試の全国偏差値は向上していない（7月と1月の模試を比較して全国偏差値が3以上伸びた生徒が14名中3名で11名はほぼ同じであった）ので，

難易度の高い問題ではこの層にはすぐに効果が現れがたいことがわかる。よって本人が実力の伸長を自覚していないと考えられる。またこの生徒達に直接聞いてみたところ,「本文がむずかしくてうまく読めないので音読をやりにくい」という意見があった。勤務校には地域性から多様な学力層の生徒が在籍しており, 一部の生徒には学力と教材の難易度との間に差があるため, この生徒達は音読活動を行いがたかったのも原因と考えられる。音読中心の授業を行う場合, 教材の難易度を熟考する必要がある。鈴木(1997)は「少し易しめの」教科書を使うことで受験にも対応できるとしている。

表9では, 下位群に,「わからないところがかなりあった」「よくわからなかった」と答えている生徒が2割以上いることがわかった。安木(2000b)の実践では97%が理解できていたので, 前述のように, 英語が苦手な生徒には教材の難易度が少し高く, 全文訳に頼らなくては英文の意味が理解しがたかったのが原因と考えられる。場合によっては各課の終了時に日本語訳の配布も必要であろう。

表10, 11の問題点は, 下位群の英語が苦手な生徒の中に「どこで分けていいかわからないからフレーズ分けしない」という者が若干いたことである。もちろん, スラッシュを付けることが英文を読む目的ではないので, 最終的にはスラッシュを記入せずとも, 英文を読めるようになることが目標であるが, 英語が苦手な生徒が, 構造のむずかしい英文を読むときだけでもスラッシュを入れるほうが, 意味を理解しやすいのは明らかである。またフレーズを「分ける位置がわからない」生徒は, 英文の基本的な構造がわかっていないと考えられる。そこでフレーズ分けをどのように教えるかという問題が残る。寺島(1999)によると, この方法には代表的なものとして, (1) SIM方式 (2) RIC方式 (3) 桐原方式 (4) 茅ヶ崎方式 (5) 記号研方式がある。寺島(1992, 1999)ではそれぞれ記号研方式とRIC方式, 記号研方式とSIM方式を比較し, 記号研方式の優位性について述べている。記号研方式のフレーズ(センスグループ)の分け方は次の通りである(寺島1999, p.106)。

原則<1>　原則として2Content Phrase(内容語を1つでももつ句, 以下CPと表記)を1Sense Group(以下SGと表記)

原則<2>　ただし次のものの前で立ち止まる。
①連結詞　②準動詞　③前置詞(句)

原則<3>　その際, 連結詞＞準動詞＞前置詞の順に「立ち止まり」の強度は弱くなる。したがって, この障壁の強度に応じて,「1SG＝2CP±1」となる。

上記と前述の河野(1984)にある7±2音節の聴解音節単位とを考え合せながら, フレーズ分けの原則を考えることが必要である。基本的に寺島(1999)は文に「記号づけ」しながら, 区切りの位置に番号を付けることを前提にしている(注6)。この記号(以後, 寺島記号)の使用も考えられるが, 私自身, 記号の理解に不安があったのと, フレーズ音読にどのように寺島記号を組み込むか見きわめられなかったので, 記号研方式を参考に, 3年次には以下のように提示した。例題や練習問題は省略してある。

1 連結詞(関係詞, 従位接続詞, 間接疑問詞)で導かれるまとまりの前後:
　連結詞は以下のようなものがある。
　that, who, whose, whom, which, when, where, why, how, what, because, as, though, if, as soon as, in which 等。
2 準動詞(不定詞, 後置修飾の現在分詞, 後置修飾の過去分詞, 動名詞)で導かれるまとまりの前後:
　・ただし come to realize のような一かたまりのものは例外。
　・進行形の ～ing の前では区切らないので注意。
3 前置詞句(前置詞＋名詞)の前後:前置詞＋名詞は(　　)でくくるとよい。(　　)でくくられた部分は主語, 動詞, 目的語にならない。
　特に of については区切らないことが多い。
　例) a piece of milk
　　piece と of とのつながりが強い。
4 文頭(または節の先頭)にくる副詞(句)の後。
5 文末(または節の最後)にくる副詞(句)の前。
6 等位接続詞の前(ただし名詞を結ぶ場合を除く)
※特に1, 2, 3が大切。
　フレーズで止まる強度は1＞2＞3となる。
　フレーズの長さに注意(7±2音節を基準)。

次に英語が苦手な生徒がフレーズ分けが苦手な理由と改善策を考察する。金谷(1994)には句の把握は, 句と句の境が正しく理解できることと, それぞれの句の内部の構造がわかることの2つであると述べられている。そこでその両面がわからないと, 教師が繰り

返し区切りの位置を提示し，音読をしても，英語が苦手な生徒にはフレーズで区切る位置を理解しがたいと言える。また，たとえ区切れても意味を理解することがむずかしいので，自分でフレーズ分けをする気にはならないと言える。では英語が苦手な生徒にどのように，句を理解させればいいのであろうか。基本的にはフレーズ音読を続ける中で理解できるようにすることが大切である(注7)。ただし臨機応変に上記のようなフレーズ分けの方法を提示することも考えられる。その際は金谷（1994）の前述の2点を理解できるよう，句の構造に着目する必要がある(注8)。もう1つは文章の中に，句の構造がある程度わかるような記号，（たとえば寺島記号）をつけてあくまで帰納的にフレーズを理解する方向に持っていくことが考えられる。また教科書よりやさしめのテキストを使って，句や節にポーズを置いた英文を聞かせ， リスニング練習を行うことで英語が苦手な生徒も句の理解が進むと考えられる(注2)。

10 まとめ

以上フレーズ音読について考えを述べてきた。フレーズ音読を使った授業の実践例を述べたが，ここで用いた方法以外にもいくつかの方法で授業を行っている。しかし，基本は ①概要学習（全体の概要をつかむ），②個別学習（細部の意味をつかむと同時に音読を行う），③発展学習（課全体の音読と文法のまとめと自己表現活動）の3段階であり，10回程度の音読を行う点は変わらない。実践例を中心にしたため，そこで取り上げた以外の音読をどの段階で使うのか提示できなかった。今後は，各段階で使える技術を体系的にまとめる作業に取り組みたい。また，フレーズ音読中心クラスと訳読中心クラスでは，前者の方が校外模試の成績が向上した。特に読解力が向上する傾向が見られたが，その他の能力については差は出なかった。さらに長期的展望に立って3年次の成績も分析してみたい。また，フレーズ分けの方法の提示の仕方や提示の時期についても考察を続けたい。多様な学力の生徒がいる教室で，どの難易度の教材が適当か，音読が苦手な生徒をどう指導するか，音読をいかにスピーチやディベートにつなげていくかについても考えていきたい。

鈴木（1998）の報告を合わせて考えると，理解のできた英文の音読を中心にした授業は，間違いなく生徒のREや，入試形式の問題の総合的英語力，特に読解力を向上させると言える。また大脳（1991），は東京医科歯科大学の角田忠信氏（当時）の脳の研究を概観し，日本人が英語を聞いたり，黙読する際には，左脳の興奮が長時間持続するが，音読すると脳の興奮が右脳に移り，脳のバランスがよくなることを明らかにしている。音読により，暗記中心の学習で疲れた生徒の脳を活性化させることも可能と考えられる。日本の中高の授業で，訳読に割く時間を減らし，音読指導が多く行われることを切に望むものである。

最後に，本研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会と選考委員の先生方にお礼を申し上げます。また日ごろからご助言をいただいている平安女学院大学の斎藤英二先生，京都教育大学の鈴木寿一先生， 大阪大学の薮内智先生，その他多くの先生方に深く感謝の意を表します。

注

(注1) Ellis（1985）は，output することで逆に input を助ける Comprehensible Output について言及しているが，リーディング指導でも，常に output を促す必要がある。

(注2) 門田（1994）に示されている，鈴木（1990）の実験データは，リスニング練習を積んだ上で，音声提示をしつつ読解訓練を導入すると， 英文の読解訓練のみを行うよりも，読み速度や読解力の養成に効果があり，リスニング練習の際に句，節等の英文処理単位を考慮して提示すると， さらに学習者の読速度，読解力を高める効果があることを証明している。

(注3) 安木（2000a）ではフレーズ訳以外のさまざまな内容理解の方法について述べている。

(注4) この2クラスは4月の校内模試では英語の総合成績には統計的有意差はなかった。

(注5) 橘堂（1993）の指導実験によると音読，暗唱は作文能力の養成に効果が出ている。本実践との違いは英語ⅡCの教科書を使っていること，暗唱を課していること，ポストテスト，プレテストの半分の出題が教科書の範囲であることであった。これらの差異が結果の違いになったと考えられる。逆に言うと橘堂の条件を満たせば作文能力を音読で伸ばすことができると言える。

(注6) 記号は基本的に ①名詞句に下線を引くこと ②動詞句に○をつけること ③前置詞句に［ ］をつけること ④連結詞を□で囲むことの4種類である。準動詞等もこの記号を組み合せることで表すことができる。したがって生徒は□で囲んだ連結詞でつなげながら「セン・マル・センの語順」（寺島，2000，p.42）で英文を考えることができる。寺島（1999）で連結詞の前でのフレーズ分けが最初に来ているのはこの理由による。記号づけの本来の使い方について，理論的背景は寺島（2000）に，実践については寺島（1987）に詳しい。

(注7) 駒場他（1992）は高校1，2年生に対する実験結果より，フレーズリーディングの基本的なルールを教えることは上級レベルの学習者の読解力向上に効果があり， 初級レベルの

学習者にはすでに区切られた英文を配布するほうがより効果があることを明らかにしている。このことから英語が苦手な生徒のためには，最初からフレーズ分けの方法を教えるのではなく，ある一定期間教師主導のフレーズ音読を実施してから提示するほうがよいと考えられる。

(注8) 山岡（2000）は句には，より上位の構造において他の句と文法的関係を持つ「外芯構造」と，それ自身の内部に，ある特定の語を中心とした「内心構造」があることを明らかにし，句の境界を固定したり，明確な句を算出するためには，句の内芯構造を明らかにする必要性があると主張している。そして内心構造として句を指導するための6項目を挙げている。

参考文献

＊Ellis R.1985. *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford:Oxford University Press.
＊羽鳥博愛．（1977）.『英語教育の心理学』.東京:大修館書店.
＊Kadota，S.（1984）. Subvocalization and Processing Units in Silent Reading. 『被昇天大学紀要』No.11. 被昇天短期大学，29-58
＊門田修平．（1994）.「実験データ対経験知―入試の読解問題対策に音声英語の指導は役立たないか?―」『現代英語教育』1.17-19..
海木幸登．（2000）.「海木式学習法で21世紀型授業を作る」. 新英研第37回北海道大会口頭発表資料.
＊金谷憲（編）.（1994）.『定着重視の英語テスト法』. 東京:河源社.
＊金谷憲（編）.（1995）.『英語リーディング論』. 東京:河源社.
＊駒場利男et al.（1992）.「パソコンによるコミュニケーションのためのリーディング指導」.『STEP BULLETIN』，VOL4. 88-107
＊河野守男．（1984）.『英語授業の改造』. 東京:東京書籍.
＊橘堂弘文．（1993）.「Reading Aloudの効果を指導実験によって検証する」.『英語教育研究』16. 日本英語教育学会関西支部，136-143
中嶋洋一．（2000）.『学習集団をエンパワーする30の技』.
＊大脳博善．（1991）.「大声で全脳を活性化せよ」.『Quark』.91年5月号. 40-43. 東京:明治図書.
近江誠．（1984）.『オーラル・インタープリテーション入門』. 東京:大修館書店.
＊Sawyer，W.，K.Watson & A.Adams.（eds.）. 1989. *English Teaching from A to Z*. Philadelphia: Open University Press.
＊鈴木寿一．（1990 ）.「聴解練習教材のポーズが読解スピードに及ぼす影響」. ことばの科学研究会1990年6月例会口頭発表資料
鈴木寿一．（1996 ）.「読書の楽しさを知るためのリーディング指導」.『新しい読みの指導』，116-123. 東京:三省堂
＊鈴木寿一．（1997）.「進学高の英語教育―教材選択に関する教師の思い込みを検討する」.『現代英語教育』，10-13.
＊鈴木寿一．（1998）.「音読指導再考―音読指導の効果に関する実証研究―」.『LLA関西支部研究収録』7号．語学ラボラトリー学会関西支部.13-28.
高梨康雄・高橋正夫．（1987）.『英語リーディング指導の基礎』. 東京:研究社.
高梨康雄・卯城祐司．（2000）（編）.『英語リーディング事典』. 東京:研究社.
＊寺島美紀子．（1987）.『英語学力への挑戦』. 東京:三友社
＊寺島美紀子．（1992）.「直読直解のためのSense Grouping（1）―RIC方式の批判的検討―」.『中部地区英語教育学会紀要』第21号，133-138.
＊寺島美紀子（1999）.「直読直解のためのSense Grouping（2）―SIM方式の批判的検討―」.『Martin Luther King Jr. I HAVE A DREAM ―Independent CallのためのSense Groupingの方法とその実際―平成9年度宮田研究奨励金プロジェクト研究学生用補助テキスト』，77-130.
＊寺島隆吉．（2000 ）.『英語にとって文法とは何か』. 東京:あすなろ社
＊山岡大基．（2000）.「「内心構造」としての句の指導―その重要性と指導項目の提案―」第26回全国英語教育学会埼玉大会口頭発表資料
＊Yasugi，S.（1994）. Teaching Through Authentic Materials: How Can the English Newspapers be Used for Language Instruction?『東海大学高中紀要』第30号.東海大学，187-199.
＊安木真一．（2000a）.「高校3年間でいかにして英文和訳から脱するか?」斎藤英二・鈴木寿一（編著）『よりよい英語授業を目指して』. 東京:大修館書店
＊安木真一．（2000b）.「音読とフレーズリーディングを中心にした授業と英文和訳を中心にした授業はどちらが有効か」斎藤英二・鈴木寿一（編著）『よりよい英語授業を目指して』. 東京:大修館書店.

資料

資料（1）生徒の作品例

“Oh, no.” “Why?” I couldn’t believe by any means that Bones had died. That’s why I went to the scene by car. I was very anxious about him. I felt my heart beat hard. And I couldn’t sit still. “I should have stopped him from going away.” “I should have sought him more earlier. I had a great regret on my mind.

Arriving at the scene he was shot. I ran there. One lion fallen down was there. Delia and I crouched down, and covered him. And I cried over his death. Tears hadn’t stopped running down. Then I noticed. In fact, his tag showed the number “100.” though it ought to have showed the number “001.” The tag was inverted. I was relieved to find out and sat down again. I felt my cheek licked. It was Bones that kicked me. He was there! He had a tag on his ear. I punched on him with joy. It seemed to be strange event for him. He seemed to have said like “Is there the matter?” I didn’t know what he wanted to say. Tears ran down my cheek again.

And we could start our life like before. Bones came to open his heart to me more and more. Then, a few days later, Kalahari had rain at last.

ALTと学習者の小グループ活動における発話量の伸長と学習スタイルの関係

共同研究

代表者：広島県／広島大学附属福山中・高等学校　教諭　千菊 基司
共同研究者 ●同校 教諭 柄本 正勝　多賀 徹哉

1　はじめに

この報告書の目的は，当校におけるオーラルコミュニケーションBのシラバスを説明し，生徒のスピーキング力を高めるための指導の工夫を紹介することと，今後のグループ活動のあり方を再考するために，グループ活動の成果を左右する諸要素を考察することである。以下はその経緯と研究の内容である。

当校の現行の教育課程では，高校1年生はオーラルコミュニケーションB（以下 OCB）を2単位履修する。うち1単位は外国人指導助手（以下 ALT）とのティーム・ティーチング（以下 TT）を実施する。

このうち，TTの授業において，40人のクラスを5班に分け，各班の持ち時間が10分程度ではあるが，ALTと話す機会を年間を通じて経験する。各グループは9人以内で，グループ活動をしている以外の約30人はLL演習を別室で行っている。

ところが，同じ話題を与えても，グループ間で反応に極端な差がでることがあることがこれまでの実践でわかってきた。そこで，タスクにおける発話の刺激を工夫し，学習スタイルの違いが発話に影響するようすを考察することにした。

当実践も含め，これまでグループ分けは出席番号順に機械的に行ってきたが，発話を促進する要素が明らかになれば，班員の構成を考えることが有意義なグループ活動を促進することになろう。

2　これまでの取り組みとその成果

2. 1　これまでの取り組みの経緯

多くのTTの教室で，生徒は英語でのコミュニケーションの必然性を感じつつも，間違いを犯す恐れや，他の39人が黙っている中で話すことに違和感を感じ，不本意にも沈黙していることが想像される。教師の側も，40人を相手にするためには，ゲームや疑似英会話体験をさせることが中心の授業内容を計画してきたが，似通った活動が続いてしまい，生徒の様々な背景（学力・英語の知識・学習歴・興味・関心等）に応じる策を講じることは難しい。このことは当校でも，中・高を問わず，1992年のTT導入時からの課題として解決できずにいた。

教員定数を増やす特別な予算措置をとり，クラスを半分に分けてTTを実施している取り組みも他校ではあるが，当校では，現在のクラスサイズでも生徒が毎週英語を話す機会を増やせないかと検討を重ねてきた。

当校のALTは，JETプログラムとは異なる制度で配置されており，海外での豊富な教授経験を持つ。ただし，その経験は大クラスではないため，ALTの企画した授業内容では，40人を相手にした授業では必ずしもスピーキング力を高めるために効果的な授業であったとは言い難いと感じてきた。このような事情から，小グループでの活動のあり方を工夫することを継続的な研究課題とした。

2. 2　実践の工夫と成果

ALTの経験を利点として活かし，生徒のスピーキング力を高めるような機会を提供する授業のあり方を検討し，1997年度より，小グループでの活動を工夫して積極的に取り入れてきた。ALTとのTTの授業において，40人のクラスを5班に分け，各班の持ち時間が10分程度ではあるが，ALTと話す機会を年間を通じて経験する。各グループは9人以内で，グループ活動をしていない約30人はLL演習を別室で行っている。

グループ活動は，限られた時間ではあるが，非常に落ち着いた雰囲気で展開される。ALTにとっては，同じことを1時間に5回繰り返すことになるが，慣れない大クラスでの授業よりはよいという印象を持っている。タスクの性質によって，グループ内の人数・各グループに配分される時間等を変える場合もあるが，生徒は中学1年から高校1年まで週1時間，このようなTTの時間を体験する。

写真1　LL演習中の生徒

ALTとペアを組む英語教師（JTE）の，TTにおける主な役割は，（1）OCBの授業と連動させたTTの授業のシラバスを作成する，（2）小グループ活動を別室で行うため，生徒の教室移動を案内する，（3）LL演習の監督を行う，（4）提出物を確認する，（5）ALTと共同評価を行い，成績を付ける，ことである。ただし，ALTが非常勤講師であるため，上述の（1）（4）（5）に関しては共同で行うことが非常に困難なため，完全にJTEがリードして行っている。

1997年度より3年間のシラバスを振り返ると，小グループ活動のトピックは，（1）自己紹介（2）英検面接カードを利用した英問英答（3）Show and tell（4）長期休暇中の計画・出来事（5）英文記事のテーマについてディスカッション（6）ディベート等があった。雑談的な内容から，クリティカルシンキングを要求する内容もあり，英語文化圏の行事や慣習をALTが紹介したり，生徒がプレゼンテーションスキルを磨けるような活動もあり，生徒には刺激的で楽しんで参加できたようである。

課題自体や，課題の与え方にも問題を見いだすことができた。生徒が毎時間記録する『自己評価用紙』がその情報源であった。JTE が1人で担当するOCBの授業中に，TT で実施する活動の準備をする時間を与えたり，同じタイプの活動をペアワークで体験させることで，タスクに慣れていないことによっておこる弊害を最小限にする工夫を積み重ねてきた。これらは時間割と行事予定を注意深く検討して TT と OCB を連動させることでなんとか可能になった。

3年間の成果として，小グループで活動させることで，生徒は大勢の前で話さなければいけない，という恐怖や不安を和らげることが確認できた。また，無責任に他人が発言するのを待つような態度もなく，制限時間を超えてもなかなか話を区切ることができない様子がALTから報告されている。

写真2　廊下で順番を待つ生徒
作戦会議中のようです。

写真3　ALTを囲んで会話をする生徒たち

3　『学習スタイル』という考え方

3. 1　現状のグループ分けの問題点

これまで述べてきたように，様々な工夫が奏功して，多くの生徒は積極的にTTの活動に参加するようになった。しかし当然ながら，すべてがうまくいったわけではない。生徒の自己評価の自由記述部分や，ALTのコメントによると，同じ課題であってもグループ間で反応に極端な差が出ることがわかってきた。それは，英文記事を読んで話す活動やプレゼンテーションといった，準備を前提としたタスクか，「夏休みの出来事」のようなテーマについて雑談的に話をする活動の場合に起きることが多かった。前者の場合，話が弾まない理由が予習の不十分さにあったことが多く，あるいは雑談的な活動については，盛り上がる，盛り上がらないというのは，偶然の要素に左右される場合が多かった。

そこで，以上2点の要素を可能なかぎり排除するため，物語的要素を持つ1枚の絵や4コマ漫画を刺激として用いる活動を取り入れ，その活動に参加するグループ内の構成員の特徴を客観的な指標で明らかにし，発話に影響する要素は何かを探ることが必要であると感じた。当実践では，生徒の成績や学習スタイルと発話量の関連を考察することとした。

3. 2　学習スタイル

この実践において，生徒の「学習スタイル」を考慮する際，取り上げたのは Visual，Auditory，Haptic の3種類である。これら3つのスタイルは生徒各個人の中で，お互いに排他的であるのではなく，どのような刺激を受けたときに学習がもっとも促進されるか，という目安であると考えればよい。これは Reid（1995）の定義による。

Visual Type の生徒の学習を促進するものは，絵・図表・グラフ・ビデオ等である。Auditory Type の生徒にとっては，わからないところを質問したり，説明を聞いたりするという活動である。Haptic Type の生徒にとっては，手を動かしてものを作ったり，実際にロールプレイに参加することが学習効果を高めると考えられる。英語を実際に話す，ということ自体も Haptic Type な活動と言えるであろう。

この3種類を取り上げた理由は，当校で考えたTTの活動において，英語を話させるために生徒に与える刺激の特徴が，それら3つのカテゴリーでうまく説明できるからである。また，O'Brien（1990）の診断テスト（**資料**）を利用することで，生徒が自分の「学習スタイル」を意識させる活動も将来的に有意義であると考えたことがある。これは Kroonenberg（1995）の実践例と考え方を参考にしたのだが，特定の学習スタイルを持つ学習者にどう助言を与えるかが具体的に示されていたのが魅力であったため，採用した。

ただし，この「学習スタイル」の診断は非常に難しい。というのも Kimura（1996）が述べているように，質問紙のみを用いた判定では不十分であろうということがある。本人に自己評価レポートを書かせたり，実際に教えている教師が判定することも必要であるという結論である。

このような結論が出る理由として，高校生段階では語学学習観がまだ形成途中であることや，高校生の持つ英語学習の目的が大学入試の突破に強く意識されているため，その目的の達成に効果的と思われる方法で勉強をする必要性を感じることで，自分に合った外国語学習法を自分では見つけにくい可能性などが考えられる。

このように，「学習スタイル」の判定は容易ではないうえに，その判定が学習困難のすべてを解決するわけでないのは想像できる。

しかしながら，自立した学習者を育てるという観点や，個人差に対応して学習支援していくことの必要性を考え，「学習スタイル」診断やカリキュラムの中に様々なタイプの活動を加えることが必要と考え，学習スタイル診断を実施するに至った。

3. 3　学習スタイルがグループ活動にもたらす影響の仮説

予習の影響を受けない，絵を見て話す活動における時間内の発話の総語数の変化を見ることで，生徒がこの1年間でつけたスピーキング力の推移を見ることができると考えた。Visual Type の生徒を多く含むグループが，Visual Type の刺激を与える活動で強みを発するとすれば，学習スタイル診断は有効であると考えられる。

診断テストは，7月の定期考査の終了後に，授業の30分程度を使って実施した。**資料**では英語の資料を紹介してあるが，実際は授業者が設問を日本語訳しながら行った。

会話の分析の対象は1クラス（40人）とし，普通科高校1年生の5クラスの中から任意に選ばれた。

この分析の対象となったクラスのうち，25人は附属中学校からの進学者で，中学3年間とも同じALTの授業を受けている。一方，高校から入学した15名のTTに関する経験はさまざまであるが，概してほとんどないと考えている。

4　2001年度のシラバスとその特徴

4. 1　シラバスの概観

2001年度TTのシラバスには，**表1**のような活動を含めた。〈5〉〈13〉は各グループ4人・5分の制限時間で行ったが，それ以外は各グループ8人・制限時間10分で行った。

4. 2　TTシラバスの個々の活動の分析

生徒の多様な学習スタイルをカバーするため，年間を通じてタスクを見たときに，タスクのタイプが偏らない

表1　TTにおける活動一覧

	タスクの内容	発話を促す刺激	予 習	インターラクション	スタイル
〈1〉	自己紹介	ALTの質問	×	△	A
〈2〉	英検面接カード等を利用した活動	絵	×	○	V
〈3〉	自分の町の名所紹介	生徒の口頭発表	○	×/○	A/V
〈4〉	血液型と性格の関連について意見を交換	英文記事と発問	○	○	A
〈5〉	ロールプレイ:有名人にインタビュー	グループで選んだ役割	◎	×	H
〈6〉	夏休みの出来事紹介	ALTの質問	×	△	A
〈7〉	プレゼンテーション	生徒の口頭発表	○	×/○	A/V
〈8〉	4コマ漫画の結末を想像する活動	絵（4コマ漫画）	×	○	V
〈9〉	2000年の印象的な出来事	ALTの質問	×	△	A
〈10〉	冬休みの出来事	ALTの質問	×	△	A
〈11〉	4コマ漫画のストーリーを考える	絵（4コマ漫画）	×	○	V
〈12〉	ディスカッション:制服の是非について	英文記事と発問	○	○	A
〈13〉	ロールプレイ:携帯電話を買ってもらう	英文記事と役割	○	×	H

記号の説明　〔予習〕○:個人の予習，◎:グループでの準備，×:不要。
〔生徒同士のインターラクション〕○:頻繁に起きる，△:ALTの「交通整理」が中心，×:生徒間のインターラクションはなし。
〔学習スタイル〕A:Auditory Type，H:Haptic Type，V:Visual Type。

ように工夫した。表1は，予習の要／不要，会話が展開するための刺激，生徒同士のインターラクションという3つの観点で上記のタスクの特徴を明らかにしたものである。

4. 3　生徒のシラバス評価

1年間のコース終了後，生徒が「好きだ」と感じたタスクを知るためにアンケートをとった。この動機は，生徒がそれぞれのタスクの持つ学習スタイルの特性に無意識に反応していて答えるのではないか，という仮説に基づくものであったが，生徒が O'Brien の学習スタイル診断テストで判定されたスタイルと一致していないものも多数見られた。これはタスクの分類は，活動を始めるための最初の刺激を学習スタイルの分類と一致させただけで，活動を進めていくうち，生徒は様々な刺激を受けるわけなので当然とも言える。

表1の〈1〉～〈13〉の活動のうち，〈1〉と〈10〉を除外してアンケートを作成した。〈1〉は年度当初に行われるため，その活動を通じて，初めてネイティブスピーカーと話をする生徒もいることがわかっていたため除外した。〈10〉を除外した理由は，同じ性質の活動の数を増やしすぎないためである。

アンケートでは，11個の活動の中から「好きだ」と思った活動を3つまで選ばせ，その理由を簡潔に自由記述させるものであった。195人の生徒が回答した。

集計の結果は，以下のとおり。

	回答数	内 訳	備 考
Visual Type	165	〈2〉	31
		〈8〉〈11〉	134
Auditory Type	193	〈3〉〈7〉	79　w / Visual
		〈4〉〈12〉	83　w / Article
		〈6〉〈9〉	31
Haptic Type	208	〈5〉〈13〉	

内訳は，Visual Type の活動と言える〈2〉と〈8〉，〈11〉を，それぞれ31人，134人の生徒が選んでいた。Haptic Type と言える〈5〉と〈13〉を，それぞれ100人，108人が選んでいた。Auditory Type と言える〈3〉〈4〉〈6〉〈7〉〈9〉〈12〉をそれぞれ41人，32人，13人，38人，18人，51人が選んでいた。

Visual Type に差ができているのは，〈2〉の活動が不評だったことがある。このタスクは1枚の絵を見てストーリーを作る活動であったが，8人の想像の方向性がバラバラで，グループ全体をまとめる求心力を得にくいことが，授業後のインタビューで明らかになっている。自分の思っていたものと違うストーリーを他の生徒に作られると，それまでの話をさえぎって新しく続けることが難しいと感じるようである。そして話している生徒の負担が増えて，グループ全体として話が続かなくなる様子が想像できる。

これに対して〈8〉〈11〉のような4コマ漫画の結論を考える活動であれば，ストーリーの導きがあり，8人の考える方向ができるようである。漫画の結論を正しく推測できたグループの数は実は少なかったことが録音された会

話の内容から明らかであるが，「正しい答え」がでなくてもそれなりに場の雰囲気が盛り上がるので，話しやすい雰囲気を作る要素として作用したようである。8人で話す場合に「方向性」の重要性を感じる結果となった。

Auditory Type を細かく分けた理由は，活動の中で生徒の発話を刺激する，あるいは理解を支える，補助的な手だてが異なることによる。〈6〉〈9〉の活動を支持する生徒の数が非常に少なくとどまっているのは，与えられたテーマについて自由に話す活動であり，はっきりした役割が決まっていないため，参加が難しいようである。このことは，Visual Type のタスク〈2〉の分析においても同様の反応があったことが興味深い。また，〈3〉〈7〉の活動には，Visual Type の要素も含まれていて，2つの学習スタイルを刺激する要素があるわけなので，もう少し多くの生徒が選択すると予想していたが，結果はそれほどでもなかった。これは，発表者の話す英語が聞き取りにくいという問題や，プレゼンテーションで発表者が使用した絵や図表が，発表内容の理解を助けるのにそれほど効果的ではなかったことが考えられる。

Haptic Type の活動はどちらも好評であったが，あらかじめ発言する内容や順序を決めておいた活動なので，いつ発言しようか，という不安が少なかったのがよかったのかもしれない。また好評さを支えた原因として，「ALTの演技力」があったことが，アンケートの記述欄からわかった。生徒の学習スタイルだけでなく，教師のスタイルも重要であることを如実に示している。

5　グループ活動の分析

5. 1　分析の対象とした活動で用いたタスクの特徴

この研究においては，**4. 1**の〈2〉〈8〉〈11〉を発話量の推移を分析する対象とした。これは以下の理由による。(1) タスクのタイプを同じにする必要があること。(2) 教科書やLL演習の内容と関連をなくし，スピーキングパフォーマンス力の伸長をできるだけ純粋に反映させるものであること。また，(3) 各学期の3回目のTTの機会に設定し，長期休暇で英語を使わなかったことの影響を少なくするよう配慮した。その他，タスクの好みを調べるアンケートでも4コマ漫画の結論を推測する活動を134人の生徒が選んでおり，生徒の意識の中で，楽しく活動できた様子がうかがえたことも，この選択の正当性を支える根拠となっている。

とはいえ，高校から入学した生徒の中には，中学校の英語の授業でALTとの授業を経験していない生徒もいるであろうと考慮して，1学期のJTEが単独で指導するOCBの授業では，英検の3級あるいは準2級面接試験用カードの絵の部分を利用し，ペアで絵の内容を英語で説明する練習をさせた。インフォーメーションギャップなどは設定せず，その場で絵を見て英作文する練習を3回に渡って，各3分ほど設け，作った英文を発表させ，刺激を与えた。

〈2〉では，1枚の絵を見て説明させたり，ストーリーを考えさせるために絵に登場する人物の状況を想像して話させたりした。〈8〉〈11〉では，4コマ漫画の4コマ目を切り離したハンドアウトをその場で見せ，話の内容を英語で語り，4コマ目の内容を推測させることである。〈11〉では，2学期よりも負荷をかけるために，1〜3コマ目の順序をバラバラに提示し，ストーリーを作るところから始めさせたところが〈8〉と異なっている。また，4コマ目を推測させた後は「自分の家で男性が料理を作るか」ということについて話を発展させている。

タスクで用いた絵の出典は，〈2〉は Heaton (1977) (p.6)，〈8〉は長谷川 (1997) (p.138)，〈11〉は高橋 (1994) (p.179)。

5. 2　各グループの発話量の推移

4. 2で詳述した活動におけるグループ全体の発話語数の内訳と変化は**表2**の通りである。

なお，表中の A はALTの発話語数，S は生徒の発話語数である。

表2　グループでの発話量の推移

Task / Group	〈2〉		〈8〉		〈11〉		Total
	A	S	A	S	A	S	S
1	285	102	499	170	267	123	395
2	292	172	438	90	277	269	531
3	327	245	495	147	345	172	564
4	341	207	430	106	293	185	498
5	341	101	434	102	218	126	329

これらの発話量から，Group3をthe most successful group と考える。対極には Group5 がいると考えられる。Group2 は，年度の後半に発話量が伸びたことから，学習環境にもっとも順応したグループであると言える。Group1 は，〈8〉の活動で結論がうまく推測できて話が弾んでいるようである。その逆が Group4 であり，〈8〉のときに，推測に時間がかかりすぎて，話しが弾む雰囲気ができないまま制限時間となってしまったようである。

5. 3 Learner profile

ここでは，各グループの構成員の学習スタイル・成績データを表3に明らかにし，どの要素が強く働いたかを考察する。

Group1 はリスニングテスト・定期考査ともに低得点の生徒が多く，そのことが動機づけの低さにも表れてしまっていたと考えられる。

Group3 と Group5 は，高校からの入学生がともに2人で，タスクの目新しさに圧倒される生徒の変数が同じであるが，対照的な発話数の発現が興味深い。これは Group5 が Haptic Type の生徒が2人と後は Visual Type の生徒であったのに対して，Group3 にはさまざまなスタイルの生徒がいたことが原因であろうか。しかも Visual Type の生徒がそれぞれ診断テストで40％のスコアをとるほどはっきりとした Visual Type であることが影響しているようである。

表3

用語の説明　英　検：準2級のリスニングテスト・スコア〔過年度の準会場用のテープを利用して11月に実施〕。
考　査：OCB定期考査（5回分）の平均点〔100点満点，うちリスニングテストの配点は40％〕。
学習スタイル診断：資料 O'Brien（1990）を利用した診断テストの結果〔7月に実施〕。
アンケート：シラバス 表1の中から好きだと思った活動を3つまで選ばせたシラバスアンケートの結果〔3月に実施〕。A＝Auditory Type, H＝Haptic Type, V＝Visual Type のタスク。
判　定：学習スタイル判定〔診断テストとアンケートの結果を基に，筆者が行う〕。
発　言：活動において，最初に発言した3人を順に数字で記録。10語以上のまとまった発言は○を付す。NSは発言なしを表す。
学習歴：N（New Student）は2000年4月より当校に入学してきた生徒を表す。

Group1

構成員	英 検	考 査	学習スタイル診断				判 定	発 言			学習歴
			Audit	Visual	Hapti	アンケート		(2)	(8)	(11)	
A	18	68	30	36	34	HVH	V/H	1			
B	16	76	30	39	31	HVH	V/H	NS	--	--	
C	19	93	31	37	32	HAA	V/A	2	2	1	
D	16	59				AAA	A	NS	3		
E	14	58	34	35	31	VAH	Visual	NS	1	2	
F	19	80	25	36	39	HVH	Haptic	3		3	N
G	14	56	33	33	33	HVA	---	NS	NS		N
H	--	64	30	42	28	HVA	Visual			--	N

Group2

構成員	英 検	考 査	学習スタイル診断				判 定	発 言			学習歴
			Audit	Visual	Hapti	アンケート		(2)	(8)	(11)	
A	17	90	29	44	27	AAA	V/A	1	1	1	
B	19	85	32	38	30	VAV	Visual	3	2		N
C	19	87	32	36	32	HVA	Visual	2			
D	14	76	33	35	32	VVA	Visual				
E	14	75	35	37	28	AVA	V/A	NS		3	N
F	19	56	28	36	36	HVH	V/H	NS	NS		N
G	17	73	25	38	37	VVA	Visual	NS	3	2	N
H	19	69	32	37	31	HVH	V/H		NS		

Group3

構成員	英 検	考 査	学習スタイル診断				判 定	発 言			学習歴
			Audit	Visual	Hapti	アンケート		(2)	(8)	(11)	
A	11	57	36	35	29	HVA	Auditory	1		3	N
B	18	93	31	44	25	VAA	V/A	NS			N
C	17	73	32	32	36	HAH	Haptic	2	1	1	
D	20	91	31	42	27	AVA	Visual	3		--	
E	19	86	34	33	33	VHA	Auditory	NS	3		
F	19	78	37	38	25	VAA	V/A			②	
G	19	78	35	36	29	HVA	Visual	NS			
H	18	69	31	38	31	AVA	V/A		2	--	

Group4

構成員	英検	考査	学習スタイル診断				判定	発言			学習歴
			Audit	Visual	Hapti	アンケート		(2)	(8)	(11)	
A	20	88	30	44	26	AAA	V/A	①	1	3	
B	18	67	33	36	32	VVH	Visual	NS	NS		
C	18	89	30	40	30	VVH	Visual	3		1	N
D	18	84	31	36	33	HVH	V/H		3		N
E	18	64	25	42	33	HVA	Visual				
F	18	84	39	36	25	VHH	A/H		2		
G	18	83	34	35	31	HVH	V/H	NS	NS		N
H	18	90	33	46	21	HHA	V/H	2		2	N

Group5

構成員	英検	考査	学習スタイル診断				判定	発言			学習歴
			Audit	Visual	Hapti	アンケート		(2)	(8)	(11)	
A	19	93	34	35	31	AHV	Visual	NS	1		
B	15	65	39	35	26	HVH	A/H		NS	3	
C	19	74	32	36	32	VVA	Visual				
D	18	76	29	38	33	VHV	Visual		2		
E	19	86	31	29	40	AAA	H/A	1	3	1	
F	18	66	33	32	35	HVH	Haptic	2	NS	2	
G	19	86	32	38	30	AAH	V/A	NS	NS		N
H	10	80	29	40	31	HVH	V/H	3			N

5. 4 活動の参加の実態に関する質的特徴

実際に生徒が話した会話を録音したものを聞いてみて興味深い特徴が4つあった。(1) Haptic Type の生徒が存在するときは，最初の3人目より早い段階で発言する。Group5 では，一貫してHaptic Typeの生徒が最初に発言している。また，途中で話題が変わっても Haptic Type の生徒は反応が早い。(2) Haptic Typeの生徒がいない場合は，はっきりと Visual Type の特徴を持つ生徒（診断テストで40%以上のポイントをとった場合が多い）で，定期考査の得点が高い生徒が発言する。(3) 発話量の多いグループは，以上の2つのカテゴリーに属さない生徒が積極的に会話に加わるのであって，ある特定の生徒の発言が多いわけではない。(4) リスニングテストスコアの低い生徒が発言したときに，ALTの話す内容が聞き取れていないことがあるため，会話のやりとりが発展しにくく，気まずい雰囲気になるようである。

ただし Haptic Type の生徒でも，高校から入学した生徒は第1回目の活動では沈黙していることから，当校のように同じ附属中学校からの生徒が60%を占め，タスクへの慣れが新入生と大きく異なる環境では，同じ Haptic Type であっても，参加をためらっているようである。学習歴の問題も年度当初においては影響が強そうである。

1学期の活動では，Group1 において，リスニングテストで低得点の生徒が，沈黙していた生徒と一致しているのが興味深い。ストーリーがあらかじめ与えられていないタスクでは，発言されている内容を聞きながら続きを考えなければ話に加われないため，リスニングの力が低いと途中から話に加わるのが困難であるからであろう。

低学力の生徒がグループ全体の語数を低く抑えている例としては，2例見られた。Group1 では，リスニングテスト・定期考査も低得点の生徒が発言しているのだが，1回の発話が5語程度であるため，全体として語数は伸びないし，話も発展しない，という残念な結果に終わった。Group5 においては，リスニングテストスコアの低い生徒が ALT とやりとりをしている途中で混乱してしまい，本人が「だれか助けてくれよーと思った」と告白しているように，話が行き詰まってしまった現象があった。

これらの現象は，語数のみでグループ学習の成否を判断すれば明らかに失敗をもたらしたと言える。しかし本人がその経験を他の英語学習の機会に活かせばよいので，そう単純に「失敗」ととらえては指導の方針を見誤るであろう。グループで助ける方法を実践するチャンスととらえるような指導をOCBの授業で行わないと，このTTのカリキュラムの意義を薄れさせることになろう。

6　まとめ

今回の実践報告では，生徒の発話量の変化を，タスクの特徴と生徒の学習スタイルで説明しようとした。グループ間で異なる結果は，学習スタイルの影響か，生徒間でスピーキング力の伸び方が異なるからか，あるいはグループダイナミクスの影響なのか，因果関係の判定は難しい。このことは，研究開始前から予想されたことではあったが，因果関係の解明は一実践者の守備範囲を超えていてむりなことであろう。

しかし，グループ活動における発話が一定の傾向を持っていたのはとても興味深いことであった。（1）Haptic Type の生徒が存在するときは，早い段階で発言する。（2）Haptic Type の生徒がいない場合は，Visual Type の傾向がはっきりしている生徒で，定期考査の得点が高い生徒が発言する。このような事実から，グループ分けをするときに O'Brien の診断テストや定期考査の結果を有効に用いることができそうである。

タスクタイプを分析するときに，学習スタイルを1つの観点として取り入れる必要があると感じた。Visual Typeの傾向の強い生徒が多い環境において，絵を会話の刺激に用いる活動は，Visual Type の生徒の発話を自然に導いたと言える。ただし，活動中において与えられる刺激は Visual なものだけにとどまるわけではないので，関連したトピックに移行したときにより多くの生徒が発言する機会も生まれるため，Visual に偏ることにはならない。このことは様々な学習スタイルの生徒がいることを考慮して実践上必要な配慮であるし，学習スタイルの判定を絶対の基準として考えないために忘れてはならないことでもある。

7　今後の課題

実践上の課題として明らかになったことは，グループで英語を話すには方向性が必要であるということである。生徒は日ごろから同じ教室で日本語を用いて話しているわけであるから，日常的な話題について「何となく話す」という活動には魅力を感じないようである。Visual な刺激にストーリーがあれば，低学力の生徒も積極的になれたのが興味深い現象であった。

また，他者と異なる意見を述べるときの表現を用いるような会話練習を，日ごろの練習で積極的に取り入れるべきである。自己評価用紙の記述内容からその必要性に気づいて2学期には取り入れたが，実際の発話には表れなかったので，まだまだ不十分であったと思われる。

生徒の発語数に影響するものの解明に向けては，いくつかの課題が残されている。本研究で発話量への影響があると思われるもので，分析の対象として取り上げられていない要素は，生徒の学習歴・興味／関心・外国語学習への態度等の個人的な要素や，グループ間の人間関係や沈黙を続ける生徒の存在やその感じ方等グループ内の要素がある。また，データ入手の方法も，ここで用いた手段は，診断テストやアンケートであり，その結果を考察することで客観的な方法を考え出そうとした。

しかし，グループ活動後のインタビューを集中的に実施できれば，要素を解明するためのより質の高いデータがとれたかもしれないという思いがある。その過程で，今回取り上げられなかった要素がグループ学習の成果を左右すると生徒が感じていることがわかるのかもしれない。

今回の実践の途中で，1回ではあったが，各グループ単位で，沈黙を続ける理由を問うインタビューを実施することができた。その結果はシラバスの改善に直結して大変役に立った。同様の調査をする機会が再びあれば，4コマ漫画の結論を推測させる活動を2学期の半ばに数回集中して行い，自己評価用紙の記述の分析と共に，インタビューを実施して，各生徒に成功／不成功の要素を語らせることが，グループダイナミクスの解明に向けた仮説の形成に役立つであろう。今後も仮説検証のための実践を続けることが望まれる。

参考文献

長谷川町子.（1997）.『対訳　サザエさん⑪』. 東京:講談社.
Heaton, J. B.（1975）. *Beginning Composition through Pictures*. England: Longman.
池岡慎.（1999）.「高等学校の学力差が著しいクラスにおける英語読解指導に関する 一考察― Cooperative Learning に焦点をあてて」『英語教育研究』No.42. 広島大学英語教育学会.
＊Kimura, Y.（1996）. Learning style preferences of high school EFL learners in Japan: A preliminary study. ARELE, 7, 111-121.
＊Kroonenberg, N.（1995）. Meeting language learners' sensory-learning-style preferences. In J.M. Reid（Ed.）（1995）.
O'Brien, L.（1990）. The learning channel preference checklist. In J.M. Reid（Ed.）（1995）.
Reid, J.M.（Ed.）（1995）. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
高橋正夫.（1994）.『高校英語のコミュニカティヴ・プラクティス』. 東京:中教出版.

資料

学習スタイル診断に用いた資料

Learning Channel Preference Checklist

Ⅰ. Read each sentence carefully and think about how it applies to you.

On each line,write the number that best describes your reaction to each sentence.

5:ALMOST ALWAYS 4:OFTEN 3:SOMETIMES
2:RARELY 1:ALMOST NEVER

( ) 1. I can remenber something better if I write it down.
( ) 2. When reading,I listen to the words in my head or I read aloud.
( ) 3. I need to discuss things to understand them better.
( ) 4. I don't like to read or listen to derections; I'd rather just start doing.
( ) 5. I am able to visualize pictures in my head.
( ) 6. I can study better when music is playing.
( ) 7. I need frequent breaks while studying.
( ) 8. I think better when I have the freedom to move around; studying at a desk is not for me.
( ) 9. I take lots of notes on what I read and hear.
( ) 10. It helps me to LOOK at a person speaking. It keeps me focused.
( ) 11. It's hard for me to understand what a person is saying when there is background noise.
( ) 12. I prefer having someone tell me how to do something rather than having to read the direction myself.
( ) 13. I prefer hearing a lecture of tape rather than reading a textbook.
( ) 14. When I can't think of a specific word, I use my hands a lot and call something a "what-cha-ma-call-it" or a "thing-a-ma-jig".
( ) 15. I can easily follow a speaker even though my head is down or I'm staring out the window.
( ) 16. It's easier for me to get work done in a quiet place.
( ) 17. It's easy for me to understand maps, charts and graphs.
( ) 18. When beginning an article or book, I prefer to take a peek at the ending.
( ) 19. I remember what people say better than what they look like.
( ) 20. I remember things better if I study aloud with someone.
( ) 21. I take notes, but never go back and read them.
( ) 22. When I am concentrating on reading or writing, the radio bothers me.
( ) 23. It's hard for me to picture things in my head.
( ) 24. I find it helpful to talk myself through my homework assignments.
( ) 25. My notebook and desk may look messy, but I know where things are.
( ) 26. When taking a test, I can "see" the textbook page and the correct answer on it.
( ) 27. I cannot remember a joke long enough to tell it later.
( ) 28. When learning something new, I prefer to listen to information on it, then read about it, then do it.
( ) 29. I like to complete one task before starting another.
( ) 30. I use my fingers to count and I move my lips when I read.
( ) 31. I dislike proofreading my work.
( ) 32. When I am trying to remember something new,for example, a telephone number, it helps me to form a picture of it in my head.
( ) 33. For extra credit, I prefer to do a report on tape rather than write it.
( ) 34. I daydream in class.
( ) 35. For extra credit,I'd rather create a project than write a report.
( ) 36. When I get a great idea, I must write it down right away or I'll forget it.

Lynn O'Brien, 1990 All Rights Reserved
Specific Diagnostic Studies,11600 Nebel St., Suite130, Rockville, MD20852

Ⅱ. SCORING THE LCPC

(1) CAREFULLY transfer your score onto each line:

1. ( )	2. ( )	4. ( )
5. ( )	3. ( )	6. ( )
9. ( )	12. ( )	7. ( )
10. ( )	13. ( )	8. ( )
11. ( )	15. ( )	14. ( )
16. ( )	19. ( )	18. ( )
17. ( )	20. ( )	21. ( )
22. ( )	23. ( )	25. ( )
26. ( )	24. ( )	30. ( )
27. ( )	28. ( )	31. ( )
32. ( )	29. ( )	34. ( )
36. ( )	33. ( )	35. ( )

Visual Total:____ Auditory Total:____ Haptic Total:____

(2) Total of All 3 Categories:_____

(3) Convert each category to a percent:

Visual＝visual score / total score＝_____%

Auditory＝auditory score / total score＝_____%

Haptic＝haptic score / total score＝_____%

Independent Learnersの育成を目指した指導と評価

── Workstation の導入とALTとの collaboration ──

共同研究

代表者：兵庫県立農業高等学校　教 諭　泉 惠美子

1　はじめに―研究の動機

平成15年度より，新学習指導要領が高等学校にも導入される。小・中学校を合わせても授業数は削減され，教える内容も3割削減といったゆとりの教育，自ら考え生きる力を養う教育が文部科学省からも提唱されている。また生涯教育が声高に叫ばれている現在，英語教育においても学習者がいかに英語に興味を持ち，学習の仕方を知り，自ら課題を発見し解決する能力を身につけられるかは今後の英語能力の開発と発展，また自立した学習者になるための成功の鍵だと言えよう。そこで新学習観に基づき高校の授業を通して自立した学習者となる基礎を培いたいと思ったのが本研究の動機である。

農業高校に勤めて3年目になり，昨年度より2か年1年生の Oral Communication A（OCA）と2年生の Oral Communication B（OCB）を担当する機会を得た。本校に入学してくる生徒は概して英語嫌いや中学校でつまずいた生徒が多く，そんな彼らに何とかもう一度英語に対する興味づけを行いコミュニケーション能力を少しでもつけさせたい，と考え英語科全員で協力して授業を行っている。本稿で2年間の指導と実践を振り返るとともに今後の課題を考えていきたい。

2　研究の目的と期待される成果

これまで自立した学習者を育成するための研究は数多くなされている。product-oriented approach から学習者の学ぶ過程に焦点を置いた process-oriented approach へと移行するとともに，学習スタイルや学習方略にも注目した研究がなされている。また教師主導型から学習者中心の授業を組み立て，学習者自ら学び方を見出すことの重要性を訴えたものも多い。

本研究ではlearner trainingとindependent learnerの考え方すなわち，自分の学習に責任を持たせ自身の学習方略，スタイルを発見させ学習者を中心としたタスクに取り組ませることにより，effective な自立した学習者に成長するといった理論に基づき，様々なプロジェクト学習や workstations に挑戦してみる。

研究の主な目的としては以下の通りである。

(1) 従来の教師主導型の講義形式や一斉授業，ペア活動などのコミュニケーション活動からさらに一歩進めた学習者中心のカリキュラム・授業形態を考案し，実践を試みる。評価のあり方について従来のものに加え，ポートフォリオ形式を導入し生徒の作品や活動，タスクの進行状況，成果，評価等を1冊のファイルに記録・保存し評価の対象とする。それにより生徒の英語への関心を高め自信をつけさせる。

(2)「読む」「書く」「聞く」「話す」「文法」「語彙」などの技能別に課題を与え，次々と時間内に解決していくことを通して，学習に対する意欲と集中力を高め，授業への満足感と達成感を与えるとともに英語の総合力を育成する。

(3) グループ（協同）学習で互いに協力し課題をやり遂げることで学習者同士の連帯を高め，教え合うことで各自の理解も増し自立した学習者養成を目指す。

なお期待される成果としては次のようなことが考えられる。

(1)専門高校のため英語の授業時数は少ないが，効率的に内容の濃いタスクを数多くこなすことで総合的英語能力が育成される。

(2) 教師主導型でないため，興味・関心が高まり様々なタスクにより学習に対する充実感が増す。

(3)学習者が self-study や self-esteem の方法，学習方略を学ぶことで授業外活動や家庭学習

など持続的学習力が身につく。

(4) 自分達のペースで学習でき，到達点・目標・自己評価も明確になる為，より自立した責任を持った学習者になる。

(5) ポートフォリオ形式で多角的かつ継続的評価と効果的フィードバックを行うことにより，各自の長所短所に気づき自己の成長の過程を実感することができる。

3 理論的背景

3. 1 Independent learningとlearner autonomy

80年代半ばからELT研究においてindependent learning, learner autonomy, individualizaionは大きな関心を持って論じられてきた。その流れはlearner-centredやhumanistic approachといった学習者を中心に見ていく視点を与え，教育の転換ともなり，教師は教えるのではなく学習を起こさせ生徒に学習に対する責任と気づきを持たせ自ら選択させること，つまり教授法よりむしろ学習方略等に注目が集まってきた。またlearner autonomy / independenceに関しては多くの定義があるが，Holec (1979) によると「自分の学習に責任が持てる能力 (The ability to take charge of one's own learning) であり，「自立した学習者は目的を明確にし，内容と達成目標を明らかにし，学習に用いる方法と技能を選択し，習得の過程をモニターし，学んだことを評価することができる」とある。

Little (1991) はまた自立した学習者は「客観的・批判的内省，意思決定，自立した行動が取れる」と述べ，Allwright (1988) やDickinson (1987) はautonomyは生まれつきや自然に身につくのではなく，教室での教授や学習や失敗の体験を通じて各自が習得していくものであることを強調している。

つまり学習者の自立には学習者の訓練 (learner training) が必要であることを示唆している。それは学習者に自分の学習に責任を持たせ，自分に合う学習方略 (Wenden & Rubin, 1987) や目的を見い出させ，自身で効果的に学習をコントロールするための訓練である。(Dickinson, 1992; Ellis & Sinclair, 1989)

Learner trainingを授業で行う場合教師はfacilitatorやcounselorの役割を担い，以下のような準備が必要である。(Dickinson, 1988)

1. 心理的準備 (psychological preparation)：態度を変えさせ自信をつけさせる。
2. 学習者の必要性，学習スタイルなど学習の過程に意識を向けさせる。(awareness-raising)
3. 学習者に学習の決定権と責任を与え技術や方略を教える。(methodological preparation)
4. 練習を通して自立した学習者になるために成功の体験を多く与える。(practice)

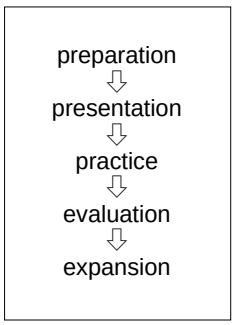
では良い言語学習者とはどういったタイプなのであろうか。Ellis and Sinclair (1989) は一般的学習者の7つの特性を次のように挙げている。

良い言語学習者は学習に対する自己認識が高く，知識欲旺盛で，不確かなことに寛容であり，定期的に評価やモニターを行いつつ自己内省を行い，実現可能な目標を立て，積極的に様々な方略を用い，学習過程に注目し時に危険も冒しつつ自信をつけ，効果的に時間や題材などを組み立てて使う。

またNunan (1991) によると良い学習者の特徴として前述のものに加え以下のような要素も入れているが，日ごろ我々が感じていることと重なる部分が多い。

言語に関する情報を組み立て，教室の内外で言語や方略を積極的に用いる。すべての語を理解しなくても目標言語が理解できるような方略を開発する。暗記法や間違い，母語の知識や文脈，推測を言語理解のために活用する。チャンクや定型表現，会話を続ける技術を学ぶ。話し言葉や書き言葉の様々なスタイルや相手や状況に応じた使い方も学ぶ。

学習方略に関しての研究も数多くあるがO'Malley & Chamot (1990) は学習方略は明確な教授によって教え学ぶことができ，特にmetacognitive awarenessが鍵であると強調している。



それぞれの段階でcognitive strategies, metacognitive strategies, social strategiesやその下位のplanning strategies, monitoring strategies, problem-solving strategies, evaluating strategies等をうまく導入し良い言語学習者の使っている様々な方略を練習し，意識を高め (raising awareness) 自分なりの学習スタイルを選択し技術を獲得させる (changing attitudes)。それを言語活動の中で楽しく学んでいく過程を与え，責任のある学習者に育てることが重要であると考える。

最後にScharle & Szabo (2000) は次のような観

点に留意すれば学習者の責任と自立を促進することができると主張している。

- Motivation and self-confidence（内的あるいは外的動機づけをし，自分に自信を持たせる。）
- Monitoring and evaluation（学習の過程に目を向けさせる。）
- Self-evaluation（自分で評価し，自己の能力や弱点を知る。）
- Leaning strategies（多くの方略を提示し，いつどのように使うのか体験させ考えさせる。）
- Cooperation and group cohesion（教室の中で互いに協力し合い，相互評価なども行わせ，フィードバックを与える。）
- Sharing information with the learner（生徒に目標を認識させ結果に対する責任も持たせる。）
- Consistent control（適度なコントロールと生徒への期待を語り生徒に徐々に主導権をとらせていく。）
- Delegating tasks and decisions（教材やタスク選択に関して生徒により決定権を与える。）

そこで上記の点を踏まえ問題解決や自立を促し，生徒が中心になれるプロジェクト学習やコミュニケーション活動に継続的に取り組んでみた。

3. 2　プロジェクト学習

自ら学ぶ生徒を育てる上で問題解決能力とコミュニケーション能力は不可欠で，特に論理的に書く力，相手を説得する力とそのプロセスは国際社会を生きるためにも重要である。特に協同学習は生徒間で互いの考えや能力を認め高め合える点で注目に値する。シャラン&シャラン（2001:17）はグループ・プロジェクトの重要な構成要素として以下の4つをあげている。

1. 探求活動：学習過程における教師や生徒の活動の方向性を明確に示す。
2. 相互作用：小集団で交わされるコミュニケーションを通して学習が繰り広げられる。
3. 関係理解：個人が得る理解が他のメンバーの情報の解釈によって深められる。
4. 内発的動機づけ：テーマや知識の追求過程における情緒的関与の度合いに関する事柄。

それらが互いに関連し合い，クラスがダイナミックに動き活性化するとともに，目的に向かって全員が楽しく協力し合い，統合的能力を使いながら英語力が伸びるのである。そこでこの理論を踏まえ授業でも多くのプロジェクト学習を行った。

3. 3　ポートフォリオ（portfolio）

「生きる力」と「自ら考え学ぶ力」をつけさせるという新しい学力観のもと「総合的な学習の時間」が導入されようとしているが，Piaget や Dewey の思想をベースにしたプロジェクト学習やポートフォリオ学習は今後益々重要になってくると思われる。また Vygotsky の「子供中心の学習」も昨今見直されてきているが，評価の問題となると日々変わりゆく生徒たちの成長や変化を正しく見，かつ生徒自身にそれを感じさせ，自分で得意な分野や苦手な個所，最終達成目標と現在の到達点を知らせること，また自分のやってきたことを振り返り（reflect）内省し，次の目標を立てることが大切である。そのためにはしっかりとした記録を残すことが不可欠であり，ポートフォリオを生徒に作らせることが有効であると考える。

3. 4　Workstations

Workstations は task-based technique の1つで，生徒は小グループで教室に準備された様々な活動（reading，writing，listening，speaking，grammar，vocabulary，etc.）に次々と取り組むことが可能である。協力し助け合えるので大人数の能力混合クラスでも適応でき，教師は個々の生徒とかかわる時間が多く持て，準備も教科書を用い簡単にタスクを作ることができる。時間的には90分程度あれば理想であるが1時間でも可能で，生徒はグループまたはペアで1つの活動が終われば自由に次のテーブルに行き活動を始め，解答は各自で行い，自分で振り返り継続的に指導することで効果があがると考えられる。

4　研究の内容

まず生徒の英語学習に対する意識，学習スタイルや方略を知るために4月にアンケートを実施し，基礎学力テストを行った。

次に生徒に何が苦手でどんな目標を持ちたいかを考えさせ，学習は結果よりむしろその過程が重要であり，ひとりでも学べるように学び方を知ることの大切さを強調するとともに，様々な活動主にプロジェクト学習や workstations などに取り組ませた。その際3年生の英語を得意とする生徒約10人に彼らの取り組んだ学習方法に関するアンケートとインタビューを実施しその結果を1・2年の生徒にも伝えた。

学力評価としてはA4ファイルを全員に購入しその中に小論文，インタビューシート，スピーチの相互/自己

評価用紙，エッセイライティング，ワークステーションの進行過程表，自己評価用紙，コメント用紙，授業中の課題やプリント，小テスト等をファイルさせている。それらを点検し定期考査等と総合評価を行った。

4. 1　授業形態と教材

1年生全320人のOCAと2年生選択科目OCBの選択者18人を対象に行う。

1年生のOCAは20人ずつの2クラスに分け，1週間のうち1時間はJTEが主に教科書を用いて Solo-teaching を行う。

各レッスンが終了したところで学習したテーマに関連した内容の復習・定着と応用・実践練習を兼ねて，教室の5つのコーナーに準備された課題を4〜5人のグループで10分程度でこなし，順にテーブルを回り異なる課題に取り組ませる。5つのコーナーにはあらかじめ reading，writing，listening，speaking，grammar & vocabulary と技能別の問題が用意され，互いに協力して時間内にできるだけ多くの課題をこなすというものである。speaking のコーナーではALTがインタビューや会話のパートナーとなり指導を行う。JTEは他の活動を見てまわり助言を与えたり，モニターを行い，supporter，material developer，adviser，time-keeper などの役割を担う。

残りの1時間はALTとのTeam-teaching（TT）でOCAの教科書［昨年度は *Select*（三省堂），今年度は *Speak to the world*（教育出版）］で扱う題材や重要な表現や語彙を用いてオリジナル教材を作成し，コミュニケーション活動やプロジェクト活動に取り組む。タスクは interesting，helpful，essential，authentic なジグソータスクやロールプレイなどのペアワークやグループワークを通し，実際のコミュニケーションを体験出来るものを考えて作っているが，新聞・ニュース・漫画・インターネット・自作ビデオ・映画・歌など実際の教材をなるべく使うようにし，タスクの難易度を変えることで対応している。また個人・ペア・グループプロジェクトを毎学期実施し，4技能の統合を目指す。基本的に授業は全部英語で行う。

では様々な活動の中から教科書の内容以外に段階的に行った指導の具体例をいくつか挙げてみる。

4. 2　授業で行った指導内容

（1）音声指導:まずは発音できることが目標

・Rhyme（Mother Goose, etc.）：毎時間練習し暗唱，発表。

・Recitation：各班ごとに童話の原本を読みテープを聞き暗唱。（1年目は白雪姫，赤ずきん等のグリム童話，2年目はイソップ物語）

（2）Speaking / Conversation 指導：意見を持たせ発表させる。

・Speech（Self / Peer-introduction, Show & Tell, Entertainment News, etc.）

・Interview：生徒同士，生徒とALTなど様々な形態，内容設定が可能。

・Role-play / Skit：簡単な日常会話や substitution 的なものから即興やよく練ったオリジナルなものまで作成。

・Debate（OCB）：難しいのではと案じるより実際はうまくいくと実感。

（3）Listening 指導：英語の特徴を知り全体から部分へと理解を繋げる。

・Listening to songs：英語の歌を聞かせ Dictation や並び替え。

・Using videos（ALTの6人の仲間による自作ビデオ。JTEによる自作ビデオ“Watch & Listen -- Edinburgh --”Team-teaching でも自学自習でも使えるように，英語と日本語版のタスクシートが備わっている。）：ビデオは多様な使い方ができ英語の苦手な学習者にも有効。

（4）Reading指導：辞書をひいて読めることが目標。

・How to read newspaper：英字新聞を用いて質問に答える。

・Reading Circle：多読速読教材を各自のペースで読む。

・21世紀予想，環境，時事問題等の読み物を与え質疑応答と自分の感想を言う。（OCB）

（5）Writing指導：自由に思ったことが書けるように段階的に指導。

・Essay writing：2週間に1度4つのトピックから自由 に選び，ノート1ページ分に英文を書いて提出。内容：身近な話題，学校行事，文化，言語学習，環境/時事問題，ボランティア，悩みの手紙への返事，ストーリーテリング，紙芝居など。

・English journal（OCB）

（6）プロジェクト学習

・Internet の調べ学習（有名人と各国紹介）：Yahoo! などを用い各自のテーマに関する情報を英語と日本語で検索し，英語のスピーチを発表。

（3時間）
- 学校紹介のビデオの英語版を作成：実習風景や8学科の特徴，県農祭などの学校生活を撮影。（約3週間，OCB）
- TV CM：ペアで架空の商品を開発し宣伝。
- TV News Show：TV News 番組を制作し（anchor，reporter，interviewer，interviewee，weatherman に分かれ）ビデオにも撮る。
- 日本文化紹介：実演も含め日本文化を紹介。
- Screenplay：グループで映画の一場面を再現。
- 日本昔話:個人またはペアで作成する。（OCBのみ）

(7) Creativity や Imagination を高める指導
- Coat-of-arms 作成：自分の紋章を作り自己表現を文と絵で行い，各自の identity を考える。

(8) やる気学習：間違いを怖れずどんどん自分から発表する姿勢を養う。
- グループ対抗Quiz：4〜5つのグループに分け対抗戦を行う。勝ったチームにはボーナス点がもらえる。
- Passport System（Bonus points）：発表したり頑張った者はその都度スタンプがもらえ，生徒の動機づけによい。

(9) 実技テスト：ALTが Speaking とListening 中心で行う。
- ALTとのインタビュー（1学期）ペアで授業でやったテーマ（道案内・注文・買い物・健康等）でロールプレイを行う会話テスト（約2分/2学期），絵が書かれた紙を渡しストーリーテリングさせるテスト（3学期）等。

以上ALTの協力も得て授業で行った実践の一部を挙げてみた。では，その中でも特に学習者の自立を促すのに有効だと思われる活動についてもう少し詳細に述べてみたい。

4. 3　自立した学習者育成を目指した活動

4. 3. 1　自己学習活動（Workstations）

まず授業の最初に以下のような用紙を全員に配布して理解を促した。

自己学習活動（Workstations）について

目的：英語に関して自己の責任で課題をやり，学習の仕方を学ぶとともに，英語の基礎力をつける。

方法：1. 1時間のうちに教室内の5個所のテーブルの上に用意された5種類の課題（リーディング，ライティング，リスニング，スピーキング，文法・語彙）を個人，ペアまたはグループで順にこなしていく。
2. 1つの課題に関しておよそ10分で出来るように集中してやる。課題が完成したものから解答する。
3. 毎時間自分がこなした課題の範囲と点数を進行状況シートに記入し，自己評価用紙（資料1）とともに提出する。
4. 課題提出と得点に関しては平常点とし，学年末の成績に加える。
5. 質問があればいつでも教師に聞く。
6. 時間内にできなかった課題に関しては，自宅学習とする。

主なテーマ：第1回　Communication
第2回　Agriculture
第3回　Environmental Problem
第4回　Culture
第5回　Human Relationship
第6回　Different Worlds
第7回　Fun and Interests
第8回　Health and Food
第9回　Travel and Space

自立した学習者になることを目指して頑張ろう!

与えた課題はたとえば第2回 Agriculture であれば，Reading は Farmer に関する物語の速読教材を読ませ，ストップウオッチで時間を計り，タイム・正答数を記入しそこから1分間に読める力を測定する。Writing は本校の学科，実習の内容等に関する英作と Qs & As，Speaking は動物園の動物が色々な動作をしている絵を見ながら何をしているかペアで話させ，インフォメーションギャップを完成する。Listening と Grammar は実用英語技能検定3級の過去の問題を解かせた。Vocabulary は農業に関する語彙の復習を行った。机は教室に5つのコーナーを設け，机上にコーナー名を書いた用紙と課題，解答，リーディングにはストップウォッチをあらかじめ準備しておいた。

結果と考察:

1. 当初50分以内に5つの課題をこなすことは生徒によっては時間が足りなかったようなので課題を4つに減らしたが，やはり2時間連続などもう少し時間的余裕がほしい。
2. 普段落ち着きがなかったり，授業中眠りがちの生徒も集中して熱心に学習に取り組み，生徒にも好評であった。短時間集中ですぐに結果がわかること，自分のペースで目標を定めそれを伸ばしていけるのがよいのかもしれない。

3. 教師が机間巡視している最中多くの質問が出され，個人指導することで苦手な生徒の援助ができる。また生徒同士教え合ったり，確認し合ったりすることもあり協力して課題を完成出来た。少人数のため間違いを怖れずのびのびでき，教え合うことで理解の確認ができるようである。
4. 授業でやった内容や構文，語彙の良い復習になる。
5. 毎回進行表記入，自己評価させることで各技能別の勉強の仕方や自分の得意・不得意が多少なりとも分かり，少しずつ目標を高めることができる。また方略を教えることで学習に発見が加わる。
6. プリントが多くなるので，整理が苦手な生徒には大変そうであり，両面印刷や縮小などさらに工夫した形が望まれる。
7. 教師の中に「いつもの授業とは異なりやりにくい。教えた気がしない」などの声も聞かれ，教師主導授業からの脱却や意識改革が必要だと思わされた。

Workstationsにおける生徒の活動風景

4. 3. 2　学習者中心のプロジェクト学習

目標はプロジェクト学習を通して，インターネットの使い方，ハンドアウトの作り方，英語での発表の仕方，質問の仕方や答え方，評価のポイント，4技能の統合と異文化理解の側面を習得させ，総合的な英語力向上と自ら課題を見つけ学ぶ学習者を育てることであり，作業の手順は以下の通りである。

1. グループで興味のある英語を用いる国を選び，各自が1つテーマを決め具体的に調査する内容を吟味する。（政治・経済・文化・習慣等）
2. 実際にインターネットで英語と日本語で情報を集め調べる。
3. 自分で英語に書きまとめる。絵や図表などを作成し発表用のハンドアウトポスターを作る。
4. 口頭発表用原稿を作る。
5. グループで口頭発表を行う。
6. 発表後質疑応答を行う。
7. 自己，他己評価を行う。

結果と考察:

1. 生徒は自主的に放課後も残りコンピューターを検索し，ALTに英語の発音を尋ねたり，JTEに英文添削を求めたり，質問に来たりと熱心に取り組んでいた。
2. 習熟度別に問題を変え，個人の好きなテーマを設定させたので取り組みやすそうであり，また他の生徒の興味・関心も高く，熱心に発表を聞き質問も多数出された。
3. かなり個人差が見られたが，皆頑張ってやっておりよかった，楽しかったとの感想が聞かれた。
4. 自ら課題を選択し，考え，調べまとめ，1つの答えを導き出すことでやり甲斐や検索の仕方などがわかり，ひとりでも調べ学習する方法が身についたのではないかと思われる。また調べる過程で生徒たちは自分なりの見解や解決に結びついていった。
5. 英語の習得の面で言えば，個人の取り組みに頼っているところが多分にあるが，英語での発表の始め方，終わり方，質問の仕方などは共通に学べた。また人物や場所，出来事の説明，感想などの表現は理解できたと思われる。

4. 4　評価

4. 4. 1　総合的評価

自立した学習者を育てる際，忘れてはならないのは評価である。自分のやったことを自分で評価できるシステム，互いに評価し合い高めあう集団，客観的資料が重要な要素となる。そのために生徒同士での自己評価や他己評価，到達点が毎回把握できるようにグレードを示したシートに記入させポートフォリオ形式をとった。各自のペースに応じてレベル1〜3までの課題をこなし，平常評価を教師による評価や定期考査等他の評価に加えた。

つまりポートフォリオを生徒の学習の指針やプロセ

スを示すためだけでなく，定期考査（Listening comprehension testを含む）と実技点（スピーチなど），平常点（小テスト，ボーナスポイント，提出物など），エッセイライティングと学期の最後にALTと行う実技試験とともに総合的に評価する資料としても活用した。

なおスピーチなどの実技の際は傾斜配点を行い，自己評価と他己評価を実施する。たとえば Speech ではContents（10点）Delivery（5点）Fluency（5点）Accuracy（5点）計25点といった具合である。

ALTとJTEの双方は授業中は役割をうまく共有または分担し，信頼関係のもと柔軟に教え，授業後は必ずフィードバックを行う。評価に関しても両方がかかわるのが最も望ましく，ビデオによる授業や生徒の発表の評価も互いに評価観点と基準が定められるので好ましく，度々用いた。

Workstations の時間には個人に配布している到達度レベルチェックシートに記入し回収した。学期末には生徒にアンケート調査を実施し，ALTやJTEのreflections とともに結果を総括した。またOCBに関しては4月最初と2月末に同レベルのリスニングテストを行いその成果を検証した。

4. 4. 2　ライティングの評価と添削

エッセイライティングの評価では生徒が書いた作品の内容を重視し，あまりに訂正が多いとやる気をなくすことも考えられるため，できるだけ内容に関するコメントや，もう少し聞きたい点や膨らませてほしい点を英文で書くようにしている。あるいは各人によって誤りの個所は異なり，たとえば語順が苦手な生徒や，時制を間違える生徒などに対して個別にポイントのみ（local error よりも global error を重視）指摘するようにしている。総合的評価ではA（Very good）B（Good）C（OK）の3段階でつけている。English journal（OCB）は主にALTに任せているが，内容や文の組み立て方などを中心に添削指導してもらっている。

また添削記号（Correction symbols）として生徒自身に間違いを気づかせるために以下の中からいくらか採用している。ある時はその行に何個所の間違いがあるか数字で表したり，記号を左右の余白に書き自分で間違いを訂正させる。それでもわからないときは友人や教師に聞くよう指導する。誤り訂正に関しては色々なバラエティーが考えられるのでその生徒の能力に応じて使い分けるのが好ましい。

添削記号

Λ	something is missing	◎	very good idea
T	wrong tense	〰	very good sentences / expression
WW	wrong word	!!	You really should be careful.
WF	wrong form	[ ]	This part needs to be reworded.
Sp	wrong spelling	?	I don't understand what you're saying
WO	wrong word order	//	new paraphrase needed
V	wrong verb form	Φ	not necessary
P	wrong punctuation	⁀	Join up the ideas.
——	This isn't quite right: it needs clearer expression.		

4. 4. 3　評価基準について

評価基準はあらかじめ決めておく。項目も細分化し生徒にもよくわかるようにしておくと，ポイントがわかって指導と評価の一体化が図れる。

ところでALTとJTEの間に評価における大きな違いはあるのであろうか。次の**表1**は Internet による課題研究発表のプレゼンテーションの評価である。
（合計30点満点：Content 10　Accuracy 5　Fluency 5　Delivery 5　Positive attitude / Efforts 5）

表1　プロジェクト学習の評価（一例）

番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ALT	21	17	17	21	22	18	19	20	17	18	19	23	21	19	19
JTE	22	17	18	21	23	19	21	20	18	20	20	22	21	20	20
自己	16	6	12	10	16	15	19	18	15	23	18	18	19	18	19
他己A	17	11	17	19	19	15	18	17	17	19	16	16	16	15	15
他己B	17	13	18	17	19	15	20	16	17	18	17	17	17	16	17
他己C	12	11	14	14	16	11	15	13	15	18	17	18	16	16	17

ALTとJTEの大きな差は Fluency，Delivery，Accuracy の順である。ALTの評価は特に流暢さについては厳しい。ほとんどの生徒が2か3である。JTEのほうが日本人英語に慣れているせいか少々甘いようだが，あまり大きな差はなく，話し合いを重ねるに従い基準は定まると思われる。

一方生徒の自己評価はどちらかといえば厳しすぎることが多く，逆に甘い場合もあり，あまり客観性がないようにも思える。しかし自己評価は自分自身の努力や成果を分析・吟味する機会を与え次の活動につなげる意味で意義ある方法だと考える。また訓練によっては改善の余地は十分にある。特に他己評価は少々厳しいものの客観的に見られており今後も続けたいと思う。

5　研究の成果と考察

5. 1　生徒のOCAに関するアンケートの集計

昨年末，今年度に実施したアンケートの結果は以

下の通りである。（人数:昨年度153人，今年度298人，一部抜粋）（注:前の数字は1999年度，矢印（⇒）の後は2000年度）

（1）OCAの授業はどうでしたか，全般的印象を述べてください。
楽しかった。（66%⇒63%）
雰囲気が良かった。（32%⇒34%）
楽しくなかった。（4%⇒1%）

（2）英語の力は伸びたと思いますか。
ア）はい（48%⇒45%）
イ）いいえ（9%⇒10%）
ウ）どちらともいえない（42%⇒43%）
特にどの力が⇒話す力（28%），聞く力（28%），読む力（10%），書く力（14%）

（3）ALTの先生とのティーム・ティーチングについて
先生の英語が理解できましたか。
A. JTE　ア）はい（12%⇒20%）
イ）大体（74%⇒56%）
ウ）いいえ（13%⇒18%）
B. ALT　ア）はい（3%⇒5%）
イ）大体（42%⇒57%）
ウ）いいえ（33%⇒37%）
C. 積極的に会話に加わりましたか。
ア）はい（30%⇒21%）
イ）いいえ（16%⇒31%）
ウ）どちらともいえない（54%⇒47%）
D. 課題など真剣に取り組みましたか。
ア）はい（54%⇒44%）
イ）いいえ（6%⇒14%）
ウ）どちらともいえない（40%⇒42%）

（4）教材について
A. レベルはどうですか。
ア）難しい（6%⇒15%）
イ）やや難しい（22%⇒34%）
ウ）適当（58%⇒45%）
エ）やや易しい（8%⇒3%）
オ）易しい（2%⇒1%）
B. 印象に残っている・良かった教材（内容）は。
（ビデオ/暗唱/CM/パンケーキ/エッセイ/カレンダー/電話会話/インタビューゲーム/買い物/クリスマス etc.⇒歌/ゲーム/インターネットプロジェクト/ワークステーション/エッセイ/食べ物/買い物/道案内/スピーチ/環境/農業・動植物/趣味/病気/天気/文化/デート/クイズ/実技テスト/CDをたくさん聞いた/来客（ALTの家族）との会話/パスポート/世界の国家/シドニーオリンピックなど）
C. 面白くなかった教材を挙げてください。
（道案内，約束⇒暗唱，スピーチ）
D. ワークステーションについて（今年度のみ）
ア）やってよかった（42%）
イ）やらない方が良い（14%）
ウ）どちらともいえない（44%）
理由:
（十）実力が分かった。楽しかった。皆で協力し合えた。考えて行動できる。勉強になった。英語の総合力がつく。読む力がついた。勉強しやすい。基礎力が上がる。英検対策が出来た。いろいろできた。ためになった。集中できた。
（一）難しく大変。プリントが多い。早すぎる。3か月に1度くらいでよい。自分に合わない。授業のほうがよい。時間が短すぎる。集中できなかった。OCAらしくない。
苦手分野が把握できましたか。
ア）よくわかった（7%）
イ）ある程度わかった（50%）
ウ）どちらともいえない（21%）
エ）不明（18%）
会話，単語，書く力，リスニング等。
E. エッセイ・ライティングについて
ア）やって良かった（42%⇒43%）
イ）良くない（20%⇒13%）
ウ）どちらともいえない（35%⇒44%）
理由:
（十）考える力・書く力がついた。書く習慣が身についた。自分の思っていることを英語にしていくことがものすごく楽しかったしうれしかった。結構面倒くさいが，単語調べもできて勉強することが身についた。面白い。辞書を使うようになった。Aをもらえてうれしかった。先生が直してくれるとうれしい。単語，文法を覚えた。勉強する時間が増えた。文法を考えられる。
（一）難しく大変だった。時間がかかる。面倒くさい。文の並べ方がわからない。しんどい。
F. 実技テスト（Interview，Role-play，Recitation，

etc）について
ア）やって良かった（42%⇒47%）
イ）やらないほうが良い（15%⇒13%）
ウ）どちらともいえない（42%⇒37%）

ア）難しかった（58%）
イ）易しかった（3%）
ウ）適当（24%）
理由：
（十）自分の力がどれほどかわかった。外国人とコミュニケーションでき，役に立つ。面倒くさいがやらないといけない気になる。将来必要だから。面白かった。聞く力がついた。
（一）覚えるのが大変だった。緊張し難しい。

（5）クラスについて
A. 20人クラスはどうですか。
ア）少ないのでやりやすい（62%⇒58%）
イ）多いほうがよい（2%⇒14%）
ウ）どちらでもよい（36%⇒28%）
B. パスポートについて
ア）良い（50%）
イ）良くない（13%）
エ）どちらとも言えない（36%）
理由：
（十）競い合ったり協力し合った。ハンコがもらえるとうれしい。やる気がでた。頑張れた。積極度がわかり発表する人が増えた。自信がつく。成績が上がる。
（一）頑張ろうと思う人とそうでない人がいた。

（6）授業以外で英語の勉強をしていますか。
ア）している（18%⇒23%）
イ）していない（69%⇒73%）

（7）こんなことを勉強したいという希望はありますか。
（外国のアニメや歌。映画。歌。速記。外国のドラマ。物語の読解。実用英会話。英語劇。外来語や日本の英語と本場の英語の違い。今日あったことをみんなで言い合う。外国の文化や習慣。英語の漫画を書く。英語カルタ。名所について学ぶ。海外ではやっていること。リスニングをもっと。自分で調べて発表）

（8）英語で身につけたい力はどんなものですか。
（洋楽が歌える・わかるように。洋画が字幕なしでわかるように。英語の本を普通に読みたい。テレビを英語で見たい。ニュース英語を理解したい。インターネットでEメールしたい。話せるように。会話力。発音。英語が日本語のように感じられるように。電話会話。リスニング力。ALTと渡り合える力。文章力。授業中の英語を理解したい。文法がわかるように。ラジオの英会話中級を聞けるように）

（9）外国の文化について興味が持てましたか。また少しは理解できましたか。
ア）はい（84%⇒77%）
イ）いいえ（4%⇒6%）
エ）よくわからない（4%⇒5%）
（十）海外へ行きたい。もっといろいろ知りたい。楽しい。すごく興味が湧いた。Fish & Chipsが食べたい。アドベントカレンダーがほしい。
（一）外国は物騒なので行きたくない。

（10）その他（OCAの感想）
・英語の授業は嫌いだったが，ちょっとだけ好きになった。
・自分が授業中英語で話せたことが少しびびった。
・英語が話せ楽しい授業で良かった。英語が好きになった。
・OCAは書く力・読む力も必要だが，それ以前に話す力をつけてコミュニケーションをとることが大切な授業だと思った。
・CMなどいろいろして面白かった。リラックスできた。
・エッセーが楽しかった。会話がわかった。
・外国人の先生の生の英語はやはりきれいで感動した。授業以外でも一杯しゃべれて楽しかった。もっとたくさん話せるようになりたい。
・ティム先生，ケイト先生に英語の話し方，外国のことを教えてもらえて話ができて楽しかった。
・聞いて理解するのがこんなに難しいものだとは思わなかった。よく考えれば英語を書けても話せなければ意味がない。
・役立つ授業だと思った。来年もやりたい。
・英語が嫌いで苦手なので大変だった。
・教室移動が面倒。
・コミュニケーションは難しい。
・単語がたくさん。発表は緊張する。書くより話したり聞くほうが得意になった。
・少人数でやりやすかった。良い経験をした。
・とても楽しかったし英語力がついた。先生ありがとう。

おおむね生徒たちは授業や活動を好意的にとらえ楽しく学び積極的に頑張ったようであるが，授業での活動が

宿題や発表準備以外に，個人の自発的英語学習にまで転移していないところが少々残念である。しかしプロジェクト学習や自学自習システム，エッセイライティングや実技テストなど，負荷がかかることでも前向きな姿勢で自分の力で考え取り組んでいる様子が読み取れた。感想の中からも英語に対して何らかの自信をつけてくれた生徒や，少し学習の仕方や自分の弱いところが分かったと答えた生徒もかなりいる。英語力も約半数の生徒が伸びたと感じ回答している。総じて英語への興味・関心，自信，達成感は身についたようである。従って本研究の目標である自立した学習者育成とまでは行かなくても，手探りではあるが，少しその方向で土台作りができ動き出したように感じる。その際母国語話者である生のモデルのALTの存在と協力も大きい。連携をうまく図り役割分担のもと協同作業をしていくことが大切である。今年度の反省も踏まえてさらに良い授業実践を目指していきたい。

5. 2　リスニングテストの結果

OCBの生徒たちのリスニングの伸びを見るために「兵庫県高等学校教育研究会英語部会」リスニングテスト委員会が作成したリスニングテスト問題の平成12年度版問題Aを4月に，それと全受験生の平均点と標準偏差がほぼ同じである平成5年度の問題Aをパラレルテストとして2月に実施した。（**表2**）

問題項目は，1．短い会話の聞き取り　2．スピーチや会話の聞き取り　3．会話文の受け答え　4．会話の聞き取りと絵の判別　5．ニュースやコマーシャル等の内容把握からなり，問題数は26問，40分100点のマークシート方式テストである。

表2　2回のリスニングテストの平均と標準偏差

	平均点	標準偏差
H12年度リスニング問題	57.0	17.2
H５年度リスニング問題	57.4	17.8

表3　2回のリスニングテストのｔ検定

	N	M	SD	t	df	p
4月	15	41.9	17.9	2.69	14	0.018
2月	15	49.6	14.0			
差		7.7	11.1			

*p＜.02

表3の通りｔ検定の結果，4月のテストと2月のテストの平均の差は有意であった。（両側検定ｔ(14)＝2.69，p＜.02，母平均の差μの95％信頼区間は−13.90≦μ≦−1.57）従ってOCBの授業でプロジェクト学習など様々な活動を行ったがOCBの目標であるリスニング力を伸ばすことにおいても，ある程度の成果は見られたと言えよう。

6　今後の課題

今後の課題として以下のようなことが考えられる。

(1) 生徒達が自立した学習者になるために，学習の方法などを自発的に気づかせ個別に対応できるシステムやより良い教材・評価をいかに開発し，構築するか。

(2) 授業をし教えるといった従来の教師像から，支援し助言する教師への発想の転換をいかに図るか。

(3) Workstations など個別の生徒の進度と出来具合の評価をどの程度全体評価の中で見ていくのか。かつポートフォリオの評価以外での有効活用の方法。

(4) Workstations 活動における活動の種類，配当時間，どの程度の頻度で行うのが効果的なのかの検証。

(5) 英検対策など生徒には大変好評であったが，授業の内容と Self-study の内容を連携させるか別にするのか等，教材のあり方と授業との関連。

(6) Learner training において個々の方略などを明確に教授する必要性を考え，タスクを考案し蓄積するとともに協同学習の内容についての吟味。

(7) 自己学習やプロジェクト学習により学習者の英語力がどの程度つくかの検証と，教室外の自己学習へ発展させる IT も含めた効果的な方法の開発。

まだまだこの分野は未知の部分もあり今後さらに研究を積み重ねていきたい。

7　おわりに

新年度が始まり現在は徹底的に辞書指導と音声指導に取り組んでいる。自分で辞書で必要な情報を調べられる，個々の単語の発音が出来英文が読めるということは英語学習の何よりの基本である。そして自ら考え学び自分の意見を人前でも堂々と話せる，コミュニケーション能力を持ち自立した生徒をこれからも育てていけるよう頑張っていきたい。

最後にこのような素晴らしい機会を与えて頂いた（財）日本英語検定協会，貴重なご助言を頂いた選考委員の先生方，また全面的支援と多大な協力を頂いた本校のALTの Timothy Nuthall，Catherine Stitz，森田美也子，中谷肇，井上喜久子，藤井敦生教諭と生徒の皆さんに心から感謝を申し上げたい。

参考文献

＊Allwrite, R.（1988）. Autonomy and Individualisation in Whole-Class Instruction, in Brookes and Grundy, pp35-44.

安藤輝次.（2001）.『ポートフォリオで総合的な学習を創る－学習ファイルからポートフォリオへ－』. 東京:図書文化社

Brookes, A. & P. Grundy（Eds.）.（1988）. *Individualisation and Autonomy in Language Learning. ELT Documents 131*. Oxford Modern English Publications/British Council.

＊Dickinson, I.（1987）. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.

＊Dickinson, I.（1988）. Learner Training. in Brookes & Grundy, pp45-53.

＊Dickinson, I.（1992）. *Learner Autonomy 2: Learner training for language learning.* Authentik.

＊Ellis, G. and B. Sinclair.（1989）. *Leaning to Learn English - A Course in Learner Training.* Cambridge University Press.

Fried-Booth, D.（1986）. *Project Work.* Oxford University Press.

Geddes, M & G. Sturtrudge（eds.）（1982）. *Individualisation.* Modern English Publications.

Hadfield, J.（1992）. *Classroom Dynamics.* Oxford University Press.

＊Holec, H.（1979）. *Autonomy and Foreign Language Learning.* Pergamon.

＊Little, D.（1991）. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems.* Authentik.

村川雅弘.（2001）.『「生きる力」を育むポートフォリオ評価』. 東京:（株）ぎょうせい

Nunan, D.（1988）. *The Learner-Centered Curriculum.* Cambridge University Press.

＊Nunan, D.（1991）. *Language Teaching Methodology.* Prentice Hall.

小田勝巳.（1999）.『総合的な学習に適したポートフォリオ学習と評価』.東京:学事出版株式会社

＊O'Malley, M. and A. Chamot.（1990）. *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge University Press.

Oxford, R.（1990）. *Language Learning Strategies: What every teacher should know.* Newbury House.

Richards, J. & C. Lockhart.（1994）. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* Cambridge University Press.

Rubin, J. & I. Thompson.（1982）. *How to be a More Successful Language Learner.* Heinle & Heinle.

＊Scharle, A. & A. Szabo.（2000）. *Learner Autonomy. -A guide to developing learner responsibility.* Cambridge University Press.

Sheerin, S.（1989）. *Self-Access*. Cambridge University Press.

Skehan, P.（1989）. *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold.

Summer Seminar for English Teachers.（1997）. Kwansei Gakuin University Language Center.

Wallace, M.（1980）. *Study Skills in English*. Cambridge University Press.

＊Wenden, A. & J. Rubin.（1987）. *Learner Strategies in Language Learning.* Prentice Hall International.

＊Y.シャラン&S.シャラン.（2001）.『「協同」による総合学習の設計－グループ・プロジェクト入門－』. 京都:（株）北大路書房

資料

資料1　English Self-Evaluation Sheet（自己評価用紙）

第（　）回Class（　　）No（　　）Name（　　）

Listening

大体の概要がつかめましたか。（　　）
細かい点まで理解できましたか。（　　）
意味や語を推測しながら聞けましたか。（　　）
分からなかった（困った）所は?（　　）
上達した（学んだ）と思う点は?（　　）

Speaking

自分の言いたいことが言えましたか。（　　）
文法や語彙など正確に使えましたか。（　　）
止まらず，スムーズに言えましたか。また何と言えばよいか困った時，コミュニケーション方略を使えましたか。
（　　）
発音やイントネーション，アイコンタクト，ジェスチャーなどが適切に出来ましたか。（　　）
困った点は?（　　）
上達したと思う所は?（　　）

Reading

大体の概要（テーマ等）がつかめましたか。（　　）
文の内容（作者の考え等）がしっかり理解できましたか。
（　　）
速く正確に読めましたか。（6割以上正解でしたか。）
（　　）
未知の単語を推測しながら読めましたか。（　　）
分からなかった（困った）所は?（　　）
上達した（学んだ）と思う点は?（　　）

Writing

自分の主張が書けましたか。（　　）
スタイルや文体は適切ですか。（　　）
文法や語彙の間違いはありませんか。（　　）
困った所は?（　　）
上達した（学んだ）と思う点は?（　　）

Grammar / Vocabulary

文法事項が理解できましたか。また語彙を学べましたか。
（　　）
辞書や参考書をうまく引けましたか。（　　）
規則などを自分で考えたり発見しましたか。（　　）
分からなかった（困った）点は?（　　）
学んだと思う点は?（　　）

その他（質問・コメント・感想等）

年間を通して継続するリスニング指導

—— Easy Listening ——

鳥取県／用瀬町立用瀬中学校　教 諭　竹川 由紀子
申請時：鳥取県／倉吉市立久米中学校　教諭

1　はじめに

継続こそ力であるし，力にもなる。このことは英語学習全般に当てはまることで，4技能の中でも特にリスニングに関しては，継続的な指導と十分な練習が必要であることは言うまでもないことである。

中学校の英語の授業で年間を通じて継続してできる効果的なリスニング指導を模索しているときに，「イージー・リスニング」という活動を初めて知った。1999年11月に島根県松江市で開催された英語教師のための研修会（英語教育・達人セミナー）でのことである。

講師を務めた谷口幸夫氏（当時，筑波大学附属駒場中・高等学校）の説明によると，イージー・リスニングとは“Today is Monday.”のような非常にシンプルな英文を生徒に聞かせて，その真偽を問う活動である。そのときは，「この活動なら中学レベルでもできる」と思う程度であった。3学期に数回試してみたが，継続して指導するまでには至らなかった。

翌年，新年度を迎え，中学2年生と3年生を担当することになった。その際，リスニング指導の一貫として，年間を通じてイージー・リスニングに取り組んでみようと考えた。この活動の発案者である谷口氏に適宜アドバイスを求めながら，竹川流イージー・リスニングをスタートさせた。

本稿では，筆者なりのイージー・リスニングの授業実践を報告するとともに，紙面の許すかぎり，全国各地で行われているイージー・リスニングの実践を紹介したい。また，問いとなる英文を生徒たちに作成させることによって，生徒たちの取り組み方にどのような心境の変化が起こるかをアンケート調査によって明らかにしてみたい。

2　先行事例研究

2. 1　吉田（1984）の場合

1980年代までのリスニングに関する研究論文を整理・分類した吉田（1984）によると，イージー・リスニングの原点とも言うべき練習形態が述べられている。それは Answering Questions と分類され，「おそらく，最も広範に活用されているリスニングの練習形態」という説明がなされている。

説明は続き，Fox（1974）によると，生徒たちに「音声よりも意味に注意を向け」させた上で，「文脈を利用し，内容の重要なところ」を把握させることに重点をおいているのである。

また具体的な質問形式としては，大まかに下記の4つに分類される（Dakin, 1973）。

①真偽法
②空所補充法
③多肢選択法
④オープンエンド法

このうち，イージー・リスニングにかかわるものは①の「真偽法」であり，さらに2通りに分けることができるという。少々長めになるが，そのまま引用してみたい。

> この方法（筆者注：真偽法）は，大きく2つのタイプに分かれる。1つは，学習者が直接自分の目で見ることのできる実物や，直接的あるいは間接的経験を通して，すでに知識として獲得している事柄についての問題文の内容の真偽を問う方法で，もう1つは，ある程度の長さを持ったストーリーや一連の会話を聞かせ，その内容について真偽を問う方法である。前者の例として，たとえば中学校レベルでは，

a. There are twelve months in a year.
b. The first day of the week is Monday.
のような問題が考えられる。
（下線部，筆者）

上記の説明で，下線部を引いた部分がイージー・リスニングの理論的拠り所となっている。つまり，中学生や高校生たちが自ら体得してきた知識や生活体験を判断基準に，5つの英文の真偽を問うものである。それゆえ，出題される英文も中学・高校生の生活に密着したものが多くなるのは当然とも言えよう。

2. 2 渡辺（1994）の場合

『英語教師の四十八手』シリーズ（研究社出版）は，「聞いてみれば何でもないようなのになかなか気づかない。けれども知っていれば大変役に立つ」アイディアつまり「コロンブスの卵」的な指導技術が数多く紹介されている。そのシリーズの中のリスニング編が渡辺（1994）である。

その中で，「簡単なT/F question」と題し，「聞いた英文が正しいか間違っているかを判断させる」活動が紹介されている。

その内容は，教師が「生徒が知っていること，身近なこと，目の前にあるものについて簡単なT/F questionを聞かせる」とし，「授業の始まりや終わりの数分を利用してできる」シンプルな活動だと結んでいる。

出題の具体例を，いくつか紹介しておこう。

（1）常識，事実に関して
・One year has 365 days.
・The sun sometimes rises in the north.
・This school is a junior high school.

（2）教室内の描写
・There are flowers near the windows.
・There is a calendar on the front board.
・Toshiaki doesn't have his English textbook on his desk.

（3）絵の描写
絵を利用して，その内容に関しての問いを手際よく行う。（省略）

（4）学校生活について
・You have six classes today.
・The first class is mathematics.
・The number of English classes in a week is six.

ただし，吉田（1984）も渡辺（1994）も，出題数について言及はしていないことを強調しておきたい。

2. 3 谷口（1999）の場合

イージー・リスニングの考案者でもあり，名づけ親でもある谷口幸夫氏は，Input とOutputの両面から見たライティング指導の実践報告（谷口，1999）の中で，以下のように述べている。

Magical Quiz に次いで，Easy Listening を行っている。このネーミングも，私が考案したものである。生徒が興味を持つようなネーミングも，時には必要である。

さて Easy Listening とは，‘Today is St. Valentine's Day.”というような簡単な（easy）英文を聞かせて，その真偽を問うものである。ただし，聞かせる回数は1回である。リスニングの回数は，今後の英語教育を考える際，とても重要である。毎回5問ずつ出して，正解数の記録を取るようにしている。学習記録を取ることで，生徒の学習意欲を持続，または向上させるのに役立つと確信する。
（下線部，筆者）

引用中の下線部にあるように，谷口式イージー・リスニングは，以下の3つの特徴を持つ。

①英文は，1度しか聞かせない。
②毎回，5問ずつ出題する。2点×5題＝10点満点。
③毎回，正解数の記録を取る。

谷口（1999）は続けて，イージー・リスニングを授業の「ウォームアップ」と位置づけ，生徒たちを授業に「参加，時には参画させる」ために，毎回，出席番号順に担当者を決め，事前に英文を5つ考えさせるとしている。

3 イージーリスニングの実践

3. 1 竹川式実践方法

「継続は力である」そして「継続して活動した結果として指導の重点に置いた能力の力は必ず向上する」という仮定のもと，リスニング指導を継続して行った。毎時間が単調な活動で終わることなく意欲的に取り組

むことができるように，生徒参画型でイージー・リスニングを行わせることにした。

実施対象は，本校2年生，3クラス，84人（女子45人，男子39人）である。1学期は教師が主体となってイージー・リスニングのモデルを示し，2学期から，生徒が出題するイージー・リスニングを開始した。

先行研究から多くのヒントを得て，筆者が行うイージー・リスニングでは以下のことを確認して実践を行った。

①英文は1度しか聞かせない。
②再度聞きたい問題について，4問まで英語で質問することができる。
③出題問題の中に必ず1つは，自分のことについて真偽を問う問題を入れる。
④毎回，5問ずつ出題する。2点×5題＝10点満点。
⑤毎回正解数の記録を取る。

3. 2 評価

3. 2. 1 学習記録

イージー・リスニングを行った後に，正答数を記入する専用の記録用紙を用意し，毎時間記入させた。これによって毎回の学習記録をつけ，自分のリスニング能力を常に意識しながら学習することができる。同じ学習活動でも飽きさせずに集中して行うことができる活動であるためには，

1. 出題される問題が，常にバリエーション豊かで，生徒の興味関心を引く話題であること
2. 英語を聞いて理解し，判断するという能力がイージー・リスニングによって，伸ばされていくこと

といった，生徒の興味関心，理解力の向上の両方の要素を兼ね備えている必要がある。生徒は，毎時間の活動を通して，イージー・リスニングの面白さや学習成果を理解することができる。

3. 2. 2 評価表

前述した学習記録を記入する評価表をいくつか作成した。イージー・リスニングの結果だけを記録する評価表から，ディクテーションや音読テストの結果まで記録できる評価表，さらには，評価だけでなく通信欄を設け，生徒と教師のレスポンスを大事に考えた評価表まで何度か改良を試みた。

活動のねらいによって評価表は他にも様々なものが考えられるはずである。

評価表1．（資料2-1）

（表）表紙・イージーリスニングの記録用紙

（裏）評価のステッカーを貼るシート（1999年使用）

生徒はイージー・リスニングの活動で全問正解するたびに，ステッカーを評価表に貼りつける。ビジュアル的には，生徒の興味をそそるものであったが，教師主導のイージー・リスニングであったため，活動が単調化していた。

評価表2．（資料2-2）

4技能別にそれぞれ評価できるもの（2000年度 1学期使用）

イージー・リスニングの記録だけでなく，定期的な単語テスト結果，音読テスト結果を記入できるようにした。活動を欲張りすぎてしまった感があった。重点的に指導する活動をしぼるべきであった。かつ，結果だけを書き込む評価表では,生徒の力を確認することはできても，それぞれのつまずきまで確認することは難しかった。

評価表3．（資料2-3）

表側に「書く力（dictationの記録用紙）」「聞く力（イージー・リスニングの記録用紙）」，裏側に「通信欄（comment sheet）」を設けたもの（2000年度 2学期・3学期使用）

活動を，毎回のディクテーションとイージー・リスニングにしぼり，定期的に行う活動の評価を削除した。新しく，生徒がコメントを書き込めるような欄を作り，それぞれの生徒の理解度や感想が理解できるようにした。

「記録用紙の中で点数の伸びを見るだけでは，教師の自己満足で終わることが多く，生徒にとっては大きなメリットが望めない」と立命館大学講師桐原雅子先生より指摘を受け，3回目の記録表に通信欄を設けることにした。

コメントは生徒により千差万別であり，「理解できていない」「わからない」と声を上げる生徒へ紙面での個別の支援をすることができる。個々の生徒との人間関係を作ったり，生徒理解をする上で大変有効であった。

イージー・ リスニングや授業に対して，生徒は通信欄にいろいろな意見や感想を述べてきた。今年度の実践のまとめとして，生徒たちのリスニングに対する意欲やイージー・リスニングに対して以下の項目について5段階評価を行い，活動に値するコメントを聞いた。

◆イージー・リスニングについて
「英語を聞き取る力がついたか」
「この活動が英語学習の役に立つかどうか」

評価5　とても力がつく・役に立つ
評価4　やや力がつく・役に立つ
評価3　ふつう
評価2　あまり力がつかない・役に立たない
評価1　全然力がつかない・役に立たない

○良い　（5段階評価5・4）　49人（58%）
△ふつう（5段階評価 3 ）　31人（37%）
×悪い　（5段階評価2・1）　 4人（ 5%）

「○良い」と評価した生徒の感想（抜粋）
- 自分で問題を作ったりして楽しかった。
- これはけっこうおもしろかった。
- 聞いて考える，よい勉強になった。
- 人前での発表で力がついたと思う。
- 友達の意外な面が見えておもしろかった。
- みんなの出す問題が個性的でよかった。
- 自分で考え，自分で出題する難しさがわかった。
- 授業の良いウォームアップになっていたと思う。
- このゲームのおかげでリスニングの力がついたと思う。よくこんなゲームを考えたなあと思う。
- たくさんやったので，英語を聞く力がついたと思います。
- 必ずやらなきゃいけないから，みんなちゃんと授業に参加できてよい。
- 英語を聞き分ける力が少しついたような気がした。
- 簡単な英文を聞いて，それに答えることで少しは聞く力がついたと思う。
- 自分で考えて前でやるって時がたいへんだなあと思った。
- 前にでるのがすごく恥かしかった。でもこれもリスニングだったので勉強になった。
- いろいろよい問題や季節にあった問題があってよかったと思います。
- 聞き取るのが最初は難しかった。でもだんだん慣れてきてできるようになった。
- 最初は実力がついたという実感がなかったけど，2年生のはじめのころに比べ，かなりリスニングの力がついた。
- 聞くほうも力になるが，前にでてみんなの前で自分の考えた英語の問題を発表するほうもまたすごく力になったと思います。

「△ふつう」と評価した生徒の感想（抜粋）
- 特によいとも思わない。簡単すぎるし，少し勉強になると言ったら，その日当たる人のみだし。
- Listening のきたえにはなったけれど，その後答えだけでなく説明も少し加えてほしいということで「3」です。
- 英文を友達が読むのはよい。ちゃんと聞くから。
- リスニングの力がつくのはよいけど，日本語で聞かれてもわからない問題があるのには困った。
- みんなが Listening に集中しないと質問が聞こえなかった。
- なかなかおもしろかったけど，自分の出番がこなかったのがちょっと残念。

「×悪い」と評価した生徒の感想（抜粋）
- 声が小さい人やとぎれとぎれに読んでいた人がいて，聞き取れなかった。それだったら先生が出題したほうがいい。
- 早く終わってしまうから忙しい。進み方が早いから。自分の番が来なくてつまらない。
- よくわからなかった。

生徒が考えた英文にはそれぞれの個性が出ており，発表を聞く生徒も集中して，興味深くリスニングに臨むことができたようである。

「自分の出番が回ってこなくて残念だった」という意見に対して，方法によっては，1時間の授業の中で，2人から3人が発表することもできる。田尻悟郎先生（当時松江第一中学校勤務）の授業風景をビデオで拝見した際に，5問の質問を5名の生徒がそれぞれ発表するというイージー・リスニングの活動が行われていた。

実践の被験者となる本校生徒たちの表現能力を考えたとき，全体の前での発表には消極的な姿勢が見られた。毎時間の指導の中で，ペアでの表現活動をさせる機会は数多くあっても，全体の前でのスピーチ活動は十分にはできていないという筆者の指導過程の実際があり，数人で譲り合いながら発表させることより，ひとりひとりに責任を与え，自分のスピーチをさせることが第一と考えた。

1度イージー・リスニングの出題者を経験することによって，次回工夫を凝らした問題作成への意欲が高まり，積極的に表現しようという態度も見られてきた。

4　リスニングテスト分析

年4回（1学期中旬，1学期末，2学期末，3学期末）英検リスニング問題4級の試験をプリテストとして行った。実施結果（**資料3**）参照。

5　今後の課題

「継続は力なり」と述べたが，毎時間の授業の中で同じ活動が単調に終わることなく，意欲を持って取り組ませることは，本実践を進める中で，大きな課題の1つであった。

教師の模範英文を聞いて，解答するだけのいわば，受け身的な学習姿勢が，生徒たちの書きたい・考えたい・表現したいという意欲の芽を摘んでしまいかねない。

本実践を行ってきた中で，リスニング能力に伸びが見られたことは，学習過程上必然的なことでもあった。得点に見られる結果以上に，

1. 生徒たちの英文作りに対しての意欲が向上したこと
2. 友達の作品に耳を傾ける姿勢（聞く力）に興味関心が見られるようになったこと
3. 英文を話すことの難しさを体験しながら，表現し終えた自信と次への意欲がでてきたこと

など，心的な気持ちの変化が見られたことが成果であったと言える。

総合的に英語の力をつけていくという点において，生徒の自発的な表現活動を実践していくだけでは，英語のインプットの量において課題を残している。

クラス人数分の1回でしか，自分が主体となる機会はないゆえ，この活動の大部分において生徒は聞き手であった。同じ時間で効果的に，より多くの英語を聞かせるリスニング活動は考えられるが，それはイージー・リスニングのねらっているところではない。

生徒の個性あふれる英文は，聞き手の生徒にとって興味深く，毎回が期待を抱かせるような質の高い英文になりうる。

生徒が「話したい，聞きたい」という気持ちで英語を学び続けること，そして，教師がそうさせるような授業を展開していくことは，年間を通じて英語を指導していく中で，教師が心がけておくべき大きな課題である。

6　おわりに

見よう見まねで，自分流のイージー・リスニングの実践を試みた。生徒の考えた英文は，教師が作る英文以上に，ユーモアや時事問題に富んでおり，生徒たちの心の中に眠るイマジネーションや想像力に絶賛する毎日であった。発表前の英文添削指導は，3クラスで週に12人ほどである。生徒ひとりひとりとゆっくり話ができる個別指導の時間であった。

改めて，毎回の活動に熱心に取り組んでくれた生徒たちに感謝をしたい。ややもすれば単調に終わってしまいかねない活動を1年間継続できたことは，生徒たちの多種多様な問題作成のおかげにほかならなかった。

また，本校英語科の杉本一彦先生と，朝倉弘先生には，指導当初のリスニング教材の提示や，データ集計などで大変お世話になった。鳥取県中部の英語教師の勉強会，ワークショップでも，いろいろなアイデアをいただき授業で活用させていただいた。この場を借りて感謝の意を表したい。

最後に，教員生活若干年の筆者に本実践の機会を与えてくださった財団法人日本英語検定協会に心から感謝を申し上げたい。本実践をするにあたり，英語教育達人セミナーの発表者の先生方からたくさんのお知恵を学ばせていただき，その主宰者である谷口幸夫先生には，ご自身の実践から多くのご助言を受けることができた。また，完遂にあたっては，日本英語検定協会の関係者および選考委員の先生方からの多大のご助言とご協力，そしてご寛容をいただいた。深く感謝を申し上げたい。

参考文献

Dakin, J.（1973）. *The language Laboratory and Language Learning.* London : longman Group Ltd.

＊Fox. J.W.（1974）.*"Teaching Listening Skills"* in English Teaching Forum. 12, 4, Oct.-Dec., 42-45.

ジャック・C・リチャーズ/チャールズ・ロックハート（著）新里眞男（訳）.（2000）.『英語教育のアクションリサーチ』. 東京:研究社出版.

長　勝彦（編）.（1997）.『英語教師の知恵袋上巻・下巻』. 東京:開隆堂出版.

＊谷口幸夫.（1999）「ライティング指導の試み」『実践と研究（第23集）』. 東京都立武蔵村山高等学校.

＊渡辺浩行.（1994）.『英語教師の四十八手・第7巻～リスニングの指導』. 東京:研究社出版.

＊吉田一衛（編）.（1984）.『英語のリスニング』. 東京:大修館書店.

資料

資料1　生徒の出題例

【授業・教室環境・学校行事に関する出題】

This is the second class.
We have a PE today.
We will swim in the 6th class.
We studied about AIDS this morning.
After this class, we have lunch time.
There are beautiful flowers in the class.
We are going to have the Sports Day next Friday.
Our school festival was held last week.
We went to Kyoto on our school trip.
The mid-term exams will start tomorrow.
We will have an English exam next Monday.

【曜日・天候・季節・時間に関する出題】

Today is Sunday.
The day after tomorrow is Sunday.
The day before yesterday was Saturday.
Tomorrow is Cultural Day.
We have no national holidays in this month.
Last Sunday was Mother's Day.
April is the 4th month of the year.
A week has seven days.
There are seven days in a week.
It's Monday, June 11th.
Today is June 12th.
The day before yesterday is Sunday.
The day after tomorrow is Sunday.
It's nine thirty o'clock, now.
It is raining, now.
It is snowing now.
It was raining this morning.
It is winter now.
Summer comes after fall.
December 24th is Christmas.
The typhoon will come soon.
We had the first snow this season.
We have a lot of rain in June in Japan.

【自分のことに関する出題】

I am 14 years old.
I am an only child.
I have three sisters.
I go to school by bike.
My father is a doctor.
I watched “Gachinko” yesterday.
I usually listen to the music after doing my homework.
I like baseball better than soccer.
We have a school uniform.
There are 30 students in this class.

【自分以外（教師・友達・芸能人・アニメキャラクター）に関する出題】

Miss Takekawa is an English teacher.
Miss Takekawa's first name is Yukiko.
Alison（ALT）is from Scotland.
Kitty has a ribbon on her right ear.（False: on her left ear）
Dorami-chan is Doraemon's sister.
Mickey Mouse's girlfriend is Minnie Mouse.
Pocket Monsters are very popular in the USA.
Kaneshiro Takeshi is from Hong Kong.
Hirosue Ryoko is a student at Keio University.
Utada Hikaru is a high school student.
SMAP has five members.
GLAY is a group of five people.
Ichiro became a professional baseball player in the United States.

【一般常識問題】

Hawaii is a country.
The earth is round.
It snows in summer.
Next year is the beginning of the new century.
Japan has four seasons.
Yellow and blue makes green.
Red and white makes orange.
Sydney is the Capital in Australia.
The sun rises in the east and sets in the west.
A watermelon is a kind of fruit.
A pineapple is a kind of apple.
A banana is blue.
Wine is made from grapes.
Sydney is the capital of Australia.
New York is the capital of the USA.
Japan is as large as America.
There are 47 "todouhuken（都道府県）" in Japan.
Mt. Fuji is the highest mountain in Japan.
The Shinano is the longest river in Japan.
We can see a bird in the sky.
We can see stars in the sky at night.
The color of the trees are green in summer.
The color of the trees are red and yellow in fall.
Each basketball team has six players.
One plus two is three.
Two times three is five.
Six divides three is two.

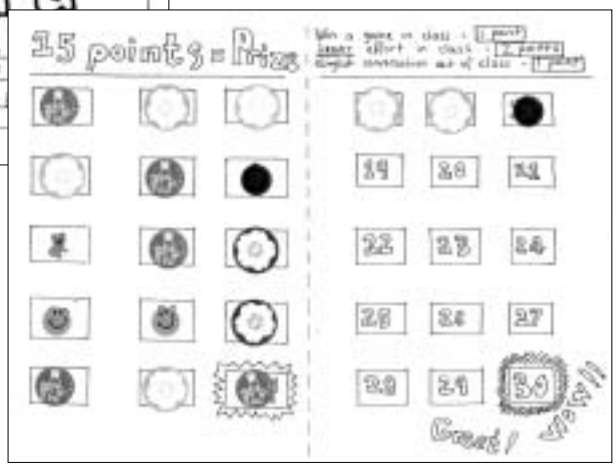
【時事問題やニュースからの出題】

There was a great earthquake in Tottori yesterday.
Mr. Clinton is the American president.
Kimutaku and Shizuka married yesterday.
The Giants won [lost] the game last night.
The Verdy beat the Espulse yesterday.
The Sydney Olympic Games are held in Sydney.
Takahashi Naoko got a gold medal.

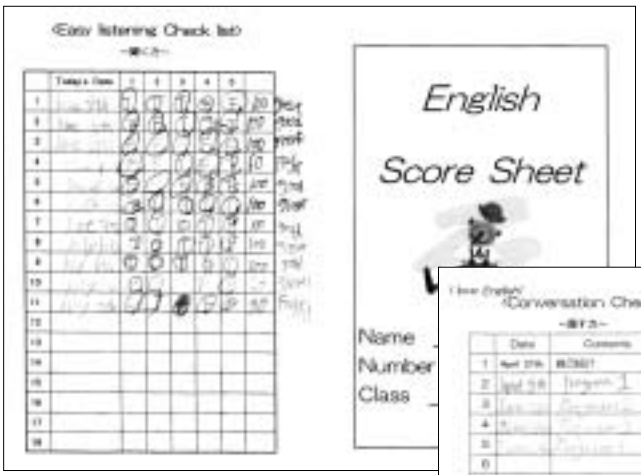
資料2-1　評価表

<表紙>　イージー・リスニングの記録用紙

<裏面>　評価のステッカーを貼るシート

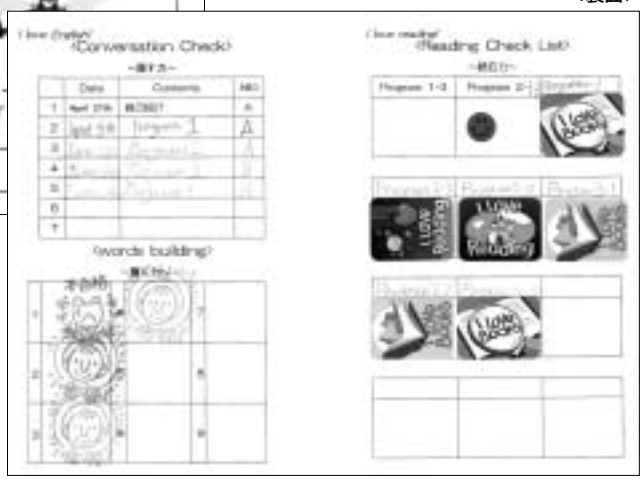


資料2-2　評価表

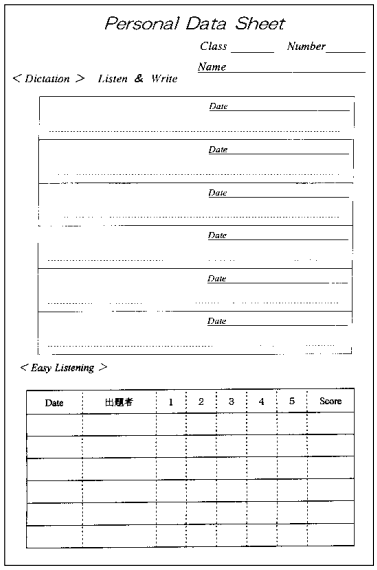


<表面>

<裏面>

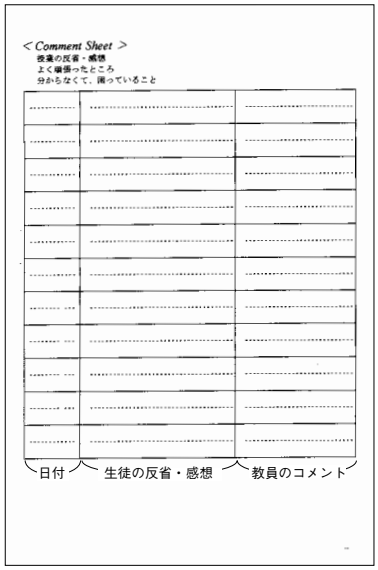


資料2-3　評価表


Personal Data Sheet
Class _____ Number _____
Name _____
< Dictation > Listen & Write
Date _____
Date _____
Date _____
Date _____
Date _____
Date _____
< Easy Listening >

Date	出題者	1	2	3	4	5	Score

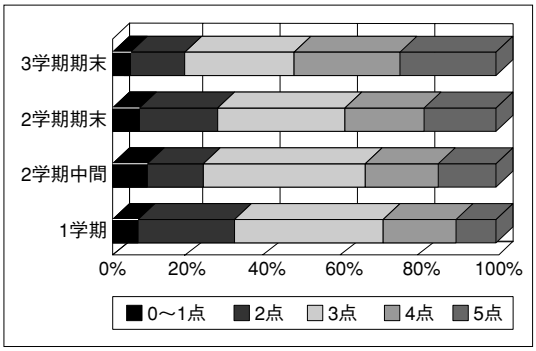
<表面>「書く力（dictationの記録用紙）」
「聞く力（イージー・リスニングの記録用紙）」


< Comment Sheet >
授業の反省・感想
よく聞き取れたところ
分からなくて，聞いていること
日付
生徒の反省・感想
教員のコメント

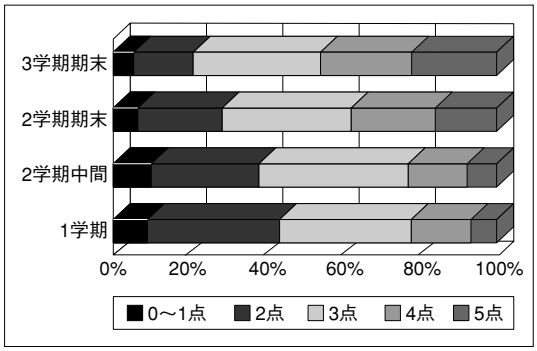
<裏面>「通信欄（comment sheet）」

資料3　プリテスト・ポストテスト分析結果（英検4級リスニングテスト）

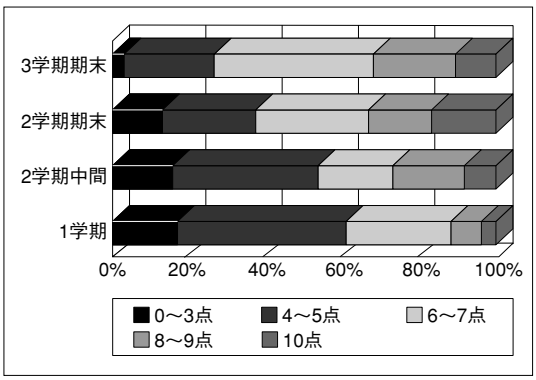
第1部（対話を聞き，それに続く応答を答える問題についての考察）
学期ごとのリスニング能力の変移



第2部（対話を聞き，質問に対する答を選ぶ問題についての考察）
学期ごとのリスニング能力の変移



第3部（英文を聞き，その質問に対して適切な表現を答える問題についての考察）
学期ごとのリスニング能力の変移



自由読書を取り入れた中学生の多読指導

香川県／志度町立志度東中学校　教諭　亀谷　圭

1　はじめに

自由読書は，読み書き能力の向上，読書習慣の定着，第2言語の習得において効果があると報告されている（Elley, 1991; Krashen, 1993; Nation, 1997）。しかしながら日本においては，予算の不足，教材選定の困難さ，授業時間数の制約などの理由から，英語学習のカリキュラムに自由読書が取り入れられることはあまりない（特に中学校レベルでは）。

本研究では，自由読書を通常行われる授業の補完指導と位置づけ，継続的に実践していく。また，様々なジャンルから学習者が自らの興味や能力に応じて読み物教材を選定し，自由に読み進めていく環境を整える。そうすることで，学習者の自由読書に対する意欲，異文化や英語に対する興味・関心を高め，自ら学ぶことのできる素地を築きたい。

本研究の目的は，英語による自由読書が中学生レベルでどのような効果があるのかを，読解力テストや学習者へのインタビュー，アンケートなどを活用して検証することである。そうすることで，入門期における多読のあり方や自由読書の意義，課題などについて考察を加えていきたい。

2　研究の背景

2. 1　多読指導

従来のリーディング指導は，英文和訳を中心とした伝統的な精読方法をとってきた。中学・高校でも文法の補足説明を加えながら教科書を丁寧に日本語訳をしていくという学習が主流をしめてきた（文法訳読法）。しかし，そのような学習法では学校卒業後，娯楽で洋書に親しむことや，企業で必要とされるような読解力を養成するには不十分だという議論がしばしばされるようになった。このような風潮の中で生まれたのが多読指導である。

多読については古くから研究がされており，その効果と問題点が数多く指摘されてきた。Palmer（1964）は精読に対して多読という用語を用い，それらを明確に区別した。精読は，比較的短い外国語で書かれた文章を細かな表現に至るまで，より原文の意味に忠実に翻訳していく作業である。それに対して，多読は文を構成する1語1語の意味よりも，テクスト全体のおおまかな意味を把握することに重きを置く。Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics は両者を以下のように要約している。

> Extensive reading means reading in quantity and in order to gain a general understanding of what is read. It is intended to develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary and structure, and to encourage a linking for reading. Intensive reading is generally at slower speed, and require a higher degree of understanding than extensive reading.（p.133）

つまり，多読はリーディング素材のおおまかな意味・内容を把握する程度にとどめ，なるべく多くのテクストに親しもうというものである。学習者は自らテクストを選び，それらを読み進めていくうちに語彙を定着させ，文の構造も身につけていく。それに対して精読は，多読よりも時間をかけてテクストを読み，より深い読解を目指す。Palmerは教育学的に両者の意義を認めており，相互補完的に読解力を高めると考えた。Palmer

以降，Sustained Silent Reading（SSR），Modified Silent Sustained Reading（MSSR），Reading Workshop，Free Voluntary Reading（FVR）など，多読によるリーディング指導が研究され成果をあげている（Atwell, 1987; Routman, 1991; Reif, 1992; Krashen, 1993; Cho & Krashen, 1994; Davis, 1995; Mason & Pendergast, 1997; Gee, 1999）。

Free Voluntary Reading（FVR）は，Krashen のインプット仮説(註1)の考え方をもとに展開される。つまり，学習者の心的ストレスを抑え，オーセンティックな言語材料をシャワーのように浴びせることで言語習得を促す。FVR はもともとアメリカのリテラシークライシスを発端にして Krashen らによって提唱されたが，第2言語習得においても効果があることが報告され，その後，様々な調査研究から，その効果や課題が報告されている（Elley, 1991; Krashen, 1993; McQuillan, 1996; Mason & Krashen, 1997他）。

2. 2　自由読書（FVR）

Krashen（1993）は自由読書を「読みたいから読む」と簡潔に定義し，「楽しみ読み」などという言い方もしている。学習者が興味のあるリーディングテクストを選び（漫画本のような軽い読み物まで含めて），自分のペースで自由に本を読み進めていく。自由読書の目的は「読書の喜び」そのものにあるために，評価に結びつく読後のレポートやテストは行われない。自由読書は第2言語習得において効果があり，特に以下の点で有効であることが報告されている（Mason & Krashen, 1997他）。

・既習語の復習や新出語の学習
・読解力の向上
・作文力などへの転移
・外国語学習への動機づけ

一方，自由読書が広く定着しないという現実もあり，これにはいくつかの理由が考えられる。まず，通常のカリキュラムの中に自由読書を取り入れることは，時間的な制約もあり困難である。教材の確保も学校側の理解を得られなければ難しいであろう。特に中学生レベルにおいて，英語で書かれたものを中学生が好んで読むとはあまり思われない。学習者自身も英語で書かれた書物を読めるとは思わず，積極的に自由読書に取り組もうとはしない。効果が期待できないものに投資する者はあまりいないだろう。

しかしながら，知識や教養，読書習慣といったものは短期間で身につくものではない。ましてや第2言語の習得には相当の時間がかかり，ある程度の投資も必要である。このことを前提として教師は学習者と学校側に自由読書について説明しなければならない。また，教師も始めから大きな成果を期待するのではなく，実践を重ね，効果的な方法なり良書についての知識を蓄積して，少しずつ指導法を改善していくという姿勢が大切であろう。

3　中学生の多読指導

3. 1　自由読書の必要性

2002年から実施される学習指導要領は，中学校において指導する語の総数が1000語程度から900語程度に，必修単語を500語から機能語のみの100語に軽減されている。教科書で扱われている内容も，「あいさつ」や，「電話の応答」，「道案内」，「依頼・お礼」といった日常的に行われる対話を中心とした会話表現が多くみられ，難しい表現はあまりみられない。実践的なコミュニケーション能力を定着させるには，ある程度，学習する項目，語句を精選する必要があるというのは理解できる。

しかしながら，電話での応答や道案内の必要性に頻繁に迫られるかどうかは疑問である。実際は会話能力よりも，文章を読解する技能が求められているのではないだろうか。IT化が急速な勢いで進展しているが，ネット上にみられる情報の多くは英語である。今後ますます世界共通語として英語が使用されることが明白な現状において，「中学生は会話レベルで十分」では，学習者のニーズに応えることはできないだろう。中学2年生106人に読書経験や興味などについてのアンケートを実施した（表1）。

表1　リーディング経験・興味の有無

	英語で書かれた本を読んだことがありますか	英語で書かれた本を読んでみたいですか
はい	37（34.9）	57（53.8）
いいえ	69（65.1）	49（46.2）

注: n＝106　（　）は%

106人中37人は読書経験があると答えた。多くは英語科教室にもともと置いてあった絵本や漫画本などの読書経験をあげていたが，ネットサーフィンを頻繁に行っている者や自宅に数百冊の蔵書があると答えた者

もいた。自由読書についての興味については，消極的な学習者が約半数いたが，理由は「読む自信がない」というのがほとんどであった。彼ら（彼女ら）の多くは読書経験がなく，英語のリーディング教材は読めないと最初からあきらめている者が多いように思われる。

また，リーディング教材の種類と方法については，物語やエッセイ，絵本，コミック本やインターネットの電子掲示板で興味のもてるものを自由に読んでみたいという学習者が多いようである(**表2参照**)。「教師から与えられたリーディング教材を一斉に読む」や「グループで輪読し感想を語り合う」といった，従来行われてきたリーディングは敬遠された。彼ら（彼女ら）の志向する学習形態は一斉に行うリーディングではなく，「読みたいものを自由に読む」，つまり，Free Voluntary Reading（自由読書）の考え方に近いものであるということがわかった。

表2　関心のあるリーディング教材の種類・分野

絵本	12
エッセイ	15
物語	20
マザーグース	4
コミック（漫画）	17
オンライン（BBSなど）	22
料理のレシピ	3
旅行・伝記もの	5
歴史もの	5
科学・SFもの	2
雑誌・新聞	0
いろいろな教科書	0
その他	1（ファッション雑誌）

注:複数回答不可，最も興味のあるものを選ばせた。　n=106

3. 2　リーディング教材

自由読書を成功させるには，学習者の興味とレベルにあった多様なリーディング教材を確保することが重要である。あまり難しすぎるとすぐに飽き，途中で投げ出してしまうであろうし，簡単すぎては読解力向上につながらない。大ざっぱにいうと，学習者の語彙レベルより少し難しめの語彙を含むリーディング教材が理想的であろう。このことは，Krashen（1985）が提唱するComprehensible Input(**註2**)に通じる。

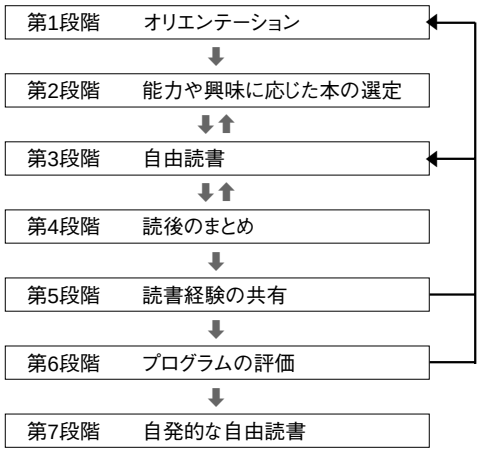
それでは，どのような本を読めばよいのだろうか。最初はやさしいものから読み始めるのがよいだろう。中学校卒業時にはどのような種類の教科書を使用しても，平均的な学習者であれば1000語程度は学習することになるだろう。個人差もあり，何語レベルから始めるのがよいかは一概に言えないが，標準的な力を持つ学習者は300語レベルから始めるのが適当であろう。Edinburgh Project for Extensive Reading（EPER）＜http:// www.ials.ed.ac.uk/epermenu.html＞や*The Language Teacher V20*, #5＜http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/＞が参考となる。Heinemann, Ladybird, Longman, Oxford, Penguin books, Puffin Book は子供向けのリーディング教材を数多く出版している。それらの中には，英米の子供たちにとっては常識となっている読み物も多く含まれており（Charlotte's Web，Charlie and the Chocolate Factory, Adventure of Huckleberry Finnなど），異文化理解の観点からも意義がある。マザーグースなどのnursery rhyme も西洋文化を理解する上で重要であろう。やや語彙のレベルが高くはなるが，インターネット上のオンライン文庫なども活用できる。Kids Click＜http://sunsite.berkeley. edu/KidsClick!/＞やYahooligans＜http://www. Yahooligans.com/＞などの検索サイトが便利である。

本研究・実践ではナローリーディング(**註3**)の手法を積極的に進める。つまり，自分の興味のあるジャンルをどんどんレベルをあげて読み進めていく方法である。SFが好きな人はSFだけを，300語から600語，900語というようにレベルを上げていく方法である。

3. 3　指導の枠組み

本研究では以下の段階を踏んで，「読書習慣の定着」，「リーディングスピードの向上」，「読解力の向上」を目指す。

図1: 自由読書プログラムの枠組



第1段階では，第2言語習得と自由読書との相関を説明し，動機づけの一助とする。プログラムをスタート

させる前に読書経験の有無や興味などをアンケートで調査し，実態を把握しておく。また，多読指導で一般的に行われているようなオリエンテーションも行う（大意把握，本の選び方，辞書の使用，評価について）。

オリエンテーション後，さまざまなジャンルの中から能力や興味に応じた本を選ぶ（第2段階）。あらかじめ，どのような分野に興味があるかをアンケートや聞き取り調査などで把握し，蔵書の選定に役立てたい。

第3・4段階では，自主的に活動が行われる。読んでいるうちに興味やレベルが合わなければ別の本に変えてもよいが，教師は学習者が途中で投げ出さないよう励まし続ける。辞書の使用は最小限度にして，文脈から判断するよう助言する。頻繁に出てくる語は単語カードなどに記録させ携行するよう勧める。学期に4，5冊（100ページほど）を目標としたい。読後にはブックレポートでまとめを行う（**図3参照**）。レポートの評価は行わず，簡単なコメントを与え，自由読書を続けていくための励みとする。

第5段階では，ポスターセッションなどで他の学習者にも進めたい本や雑誌などを紹介させる（名著の紹介）。そうすることで，お互いに刺激を受け，読書の喜びを共有する。

第6段階では，質的・量的資料を総合して評価を行う。本研究では「読書習慣の定着」，「リーディングスピードの向上」，「読解力の向上」を目標に掲げている。「読書習慣の定着」については定期的に行うアンケートや，観察，日誌・感想文（diary and journal）などで意識の変容を考察したい。また，リーディングスピードはブックレポートの記録から学期ごとの平均値を算出する。読解力は定期的に読解力テストを行い，「自由読書」と読解力の相関を考察する。

本研究では第6段階までの研究・実践を行うが，プログラム終了後，このプログラムに参加した学習者の追跡調査を行い，読書習慣がどれほど定着し，自発的に自由読書が行えているかを調査すると，さらに意義があるだろう。また，学習者の感想や自由読書についてのコメントは，継続して自由読書を行う際，枠組みの第1段階に活用できる。以下，この枠組みに沿って実践を行い，考察を加えていく。

4　指導の実際

中学3年生106人が自由読書に参加した（実施期間は2000年4月から2001年2月まで）。予備調査の際，106人中自由読書に興味を示した者は57人であったが，自由読書の意義を説明すると，最終的には106人全員が参加することになった。彼ら（彼女ら）は英語で書かれた書物をほとんど読んだことがなく，聞き取り調査でも長文読解に自信がないという者も少なくなかった。

4. 1　自由読書の方法

本校の英語科教室に図書コーナーを設けた（**図2**）。事前アンケートや聞き取り調査などで学習者の興味，関心を考慮し，図書，雑誌を120冊置いた。wwwリーディングテクストを読みたいという希望が多かったので，英語科教室にノートパソコンを置いた。世界中の子供たちが作った絵画や楽曲，童話が鑑賞できるホームページ（The international kids space〈http://www.kids-space.org〉，Kids' space connection〈http://www.ks-connection.com〉）などを紹介し，後は自由にネットサーフィンをさせた。

図2　自由読書ライブラリー

自由読書は10日に1回程度とし，通常の授業の補助的な活動と位置づけ実践した。夏休みなどの長期休業中には図書の貸し出しも行った。放課後にも図書の貸し出しを行い，好きな時間に好きなだけ本を読めるようにした。

wwwリーディングテクストを読む学習者には，インターネット翻訳ソフト（翻訳の王様IBM，Babylon）**(註4)**を活用させ，理解の助けとした。

読後にはブックレポートを提出させた。ブックレポートは，まとめと記録を目的とし，それ自体の評価は行わず，コメントを与え，次の読書の励みとした（**図3**）。

図3: BOOK REPORT

Your Name: *Koji Tanaka* Class: *3-1*
Title of book: *Alice in Wonderland*
Author: *Lewis Carol*
Publisher: *Longman Classics*
I read [all] /_____ pages of the book in（*30*）minutes.
How did you like the book?

（a）Great!（I love it）
（b）[Good!]（I liked it）
（c）OK!（I didn't mind reading it）
（d）Boring! Stupid!（I wish I hadn't read it）

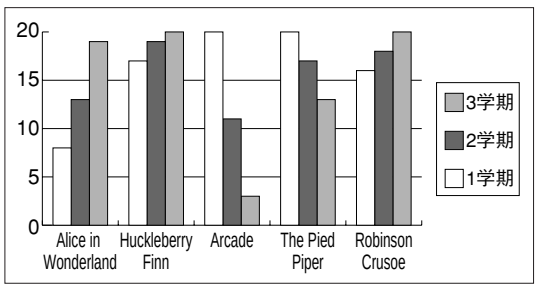
Write your feeling about the book below:

I like the characters of this story. Especially, Hatter is my favorite character. I would like to travel around the wonderland like Alice did.

注: Day & Bamford, 1998, p.147に基づき作成した（中3男子のブックレポートを転記したもの）。

読後の感想（まとめ）は，日本語でもかまわないとしたが，3分の2程度の者は簡単な英語でまとめていた。また，粗筋を書かせて，内容がどの程度理解できているかを確かめた。感想か粗筋かは，自由に選ばせた。イラストを添えて表現力を高める方法も勧めた。粗筋や感想のかわりに物語の登場人物や挿絵を書かせると動機づけとなる。また，それらを教室に掲示することで，他の学習者への啓発にもなる。学期に1〜2回程度ポスターセッションを行った。個人，ペア，グループで気に入った本の紹介をイラスト，写真，感想などを添えてポスターにまとめて口頭で発表させた。時間の都合で発表できない場合は，英語科教室の掲示板や常設の国際理解教育コーナーに掲示した（ウォール・ディスプレイ）。また，本の人気指数を把握するためと啓発のために，貸し出し数をグラフに表し掲示した(図4)。

図4　学期ごとの貸し出し数（1部抜粋）



ポスターセッションやウォール・ディスプレイなどの影響を受けて貸し出し数が増えている本も多い。人気のある本は，挿絵が豊富である，平易な表現で書かれている，日本でもよく知られている（いわゆる古典）などの特徴があった。

ブックレビューも採用し，本を選ぶ際の参考にさせた。表紙の裏側に図5のような紙を貼り付け，読後にその本の評価と簡単なコメントを書かせた。仲間がどのような本を読んでいるかは興味があるものであり，刺激にもなる。

図5　BOOK REVIEW（書評）

評価	感　想
a	*This book is really exciting. I like the characters in this book. Especially Pied Piper is really cool.* *Kyoko.*
b	*I am scared of Pied Piper. He is a bad man. What goanna happen on them? Mayor is also bad.* *Kenji*
b	*Pied Piper is like a kamikakusi. Mayor should be responsible to citizen.* *Mai*

注：a（非常に面白い）〜 d（つまらない）
プロジェクト参加者（中3）による*The Pied Piper of Hamelin*（Penguin Young Readers）のコメントと評価

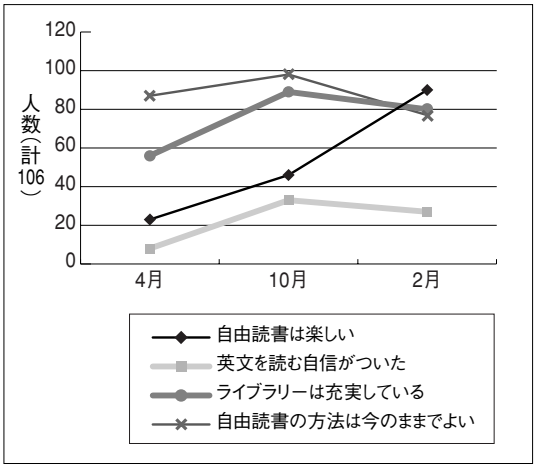
4. 2　プログラムの評価

本研究は「読書習慣の定着」,「リーディングスピードの向上」,「読解力の向上」を目指して実践を重ねた。学習者の意識の変容を教師の観察日誌とアンケートから検証し，プログラムの修正，改善を行った。図6が Diary の抜粋で，図7がアンケート調査（資料1）から学習者の意識の変化をグラフ化したものである。

図6　Diary（1部抜粋）

月/日	観　察　記　録
5/2	写真集やコミックなどに人気が集中している。挿絵の多い Ladybird や Snoopy,『漫画人』などのコミック本が多く読まれている。日本語の解説や辞書に頼っている者が多い。
7/13	ネットサーフィンを希望する者が増えてきた。内容理解にてこずっている。写真や絵をたよりに意味を推測している。Babylonをインストールして理解の手助けとした。
10/13	Longman Picture Classics などにもチャレンジしている者もみられる。和やかな雰囲気で楽しみながら読んでいる。辞書はあまり使わなくなってきた。
1/25	少し飽きはじめてきた。集中力に欠ける者が目立つ。Penguin Readers などレベルの高いものにチャレンジする者も増えてきた。辞書の使用はほとんどみられない。ブックレポートの要約・感想は英語で書かれたものが増えてきた。

図7　学期ごとの意識の変化



「自由読書は楽しい」は学期ごとに増加した。ライブラリーの蔵書をアンケートの結果や聞き取りなどによって改善した結果が反映されていると思われる。1学期は児童向けの本（Lady Birdなど）を中心に置いたが，物足りないという意見が多かったので，もう少し進んだ教材（Penguin Readers, Penguin Young Readers など）を置いた。また，www 教材を読みたいという学習者が増えたので，放課後，コンピュータ室を利用させた。

「英文を読む自信がついた」という学習者の数は1学期の最初から2学期にかけては増加しているが，2学期から3学期にかけては減少傾向にあった。これは学期が進むにつれて，より難しい教材を学習者が選び始めたことにも起因する。また，www 教材を好んで選ぶ学習者が増えていることにも影響されている。www 教材の中にはよいものもあるが，おしなべて語彙レベルが高いものが多いようである。

本プログラムは基本的に自由読書の精神，すなわち「読みたいから読む」を尊重した。したがって，学習者の自主性にゆだねる部分が多く，宿題などの課題は与えなかった。宿題やテストがない気楽さからか，学習の様子を観察していると，後半やや飽きている者も見られたが，それなりに楽しんでいるようであった。

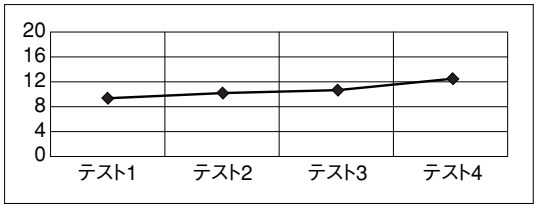
プログラム開始前（1回），プログラム実施中（2回），プログラム終了後（1回），計4回読解力テスト**(註5)** **(資料2)** を行い，「読解力の向上」の推移を測った。

表3　読解力テストの結果

	テスト1	テスト2	テスト3	テスト4
平均点	9.36	10.19	10.66	12.49
標準偏差	5.57	5.41	5.44	5.74

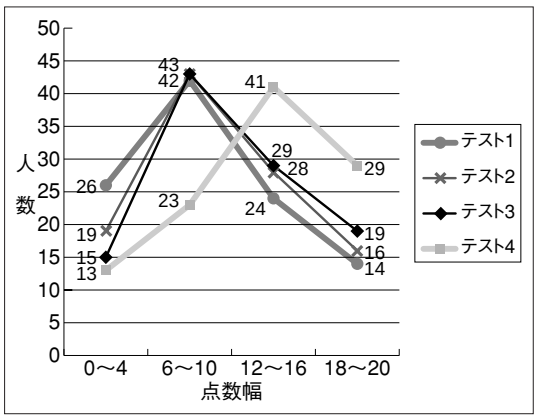
注: n=106，20点満点（1問2点）

図8　読解力テスト平均点の推移



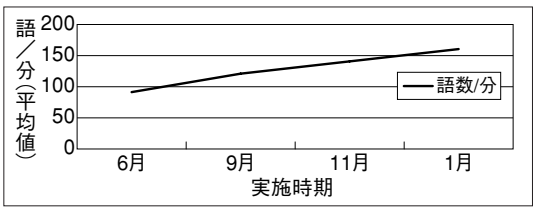
読解力テストにおける平均点には大きな進歩が見られなかった。しかし，度数分布表を比較すると，下位層の数が減少していることがわかる（**図9**）。テスト4では，0〜10の平均値を大きく下回る数が減少し，平均値周辺に集中した。平均点の伸びは大きくはないが，テスト1で目立った下位層の数は減少傾向にある。

図9　読解力テストにおける度数分布



読後，ブックレポートに読書に要した時間を書かせ，記録をとった。個人差はあるが，リーディングスピードは確実に向上していった（**図10**）。

図10　リーディングスピードの推移



読む本のレベルにもよるだろうが，プログラムの後半は，辞書をあまり使わずに読んでいる者がほとんどであったように思われる。wwwリーディングテクストの記録はとっていないが，写真や絵・図などを理解の助けにして，大まかな内容把握はできていた。

以上，プログラムの評価を「読解力」，「読書に対する意欲」，「リーディングスピード」について行ってきたが，プログラム終了後のアンケートやテスト，インタビ

ュー，観察の結果を総合すると，おおむねそれぞれの項目において成果が認められた。以下に，特徴的な学習者の感想の抜粋を示す。

> 最初に英語の本を読むのだと聞いて，とても無理だと思いました。私は長文を読むのが苦手で，いつもわからない単語があると，そこでつまずいてしまい，なかなか前に進むことができませんでした。そんなことを考えながらいろいろな本を最初は簡単なものから少しずつ読み始め，絵にも助けられながら少しずつ読み始めました。先生に辞書はなるべく使わないようにと言われ不安でしたが，慣れるとわからない単語があっても読んでいるうちに全体のイメージがつかめるようになった気がします。私は冒険物が好きなので，そういう本ばかり読んでいるうちにコツのようなものがつかめた気がします。もっともっといろいろな種類の本にチャレンジしてみたいです。（中3女子）

5 おわりに

本研究では，自由読書を通常行われる授業の補完指導と位置づけ縦断的に実践してきた。「読書習慣の定着」についてはプログラム開始前よりも意識の面で肯定的な意識が芽生え，効果が認められた。プログラム実施期間中の平均的な読書量は1.5冊/月であり，1年間を通じて13冊ほどの本を読破したことになる。1冊あたりのページ数は平均20ページ程度と少ないが，エッセイ，物語，SF，ノンフィクションなど，さまざまな分野の本を自由に読む機会が得られたことは，それなりに意義があるだろう。プログラム終了時に行ったアンケート・聞き取り調査からもそのことがうかがえる。最も読まれた本は，*Huckleberry Finn*（Longman Picture Classics）であった。全体的な傾向として，いわゆる古典とよばれるものがよく読まれた（*Alice in Wonderland*, *Robinson Crusoe, Gulliver's Travels* など）。それらは幼少期より繰り返し読み聞きしたものであり，とっつきやすさと，ある程度内容を知っているという安心感にも影響されているであろう。www教材への関心は時間がたつにつれて薄れていった。「難しい表現（口語的な表現やスラングなど）が多い」「興味にあったトピックがみつからない」など，学習者用に作成された教材がまだ少ないことなどが理由としてあげられる。

「読解力の向上」については，大きな効果は認められなかったものの，下位層の学習者，特に成績が伸び悩んでいる学習者にとっては有効であることが，読解力テストの結果や，プログラム終了後の学習者の感想から確認できた。「リーディングスピードの向上」も効果が認められた。経験を重ねていくうちに，「読める」という自信がつき，それがリーディングスピード・読解力を向上させたのであろう。

以上，自由読書が中学生のリーディング指導にどのような効果があり，課題は何かについて考察を加えてきたが，おおむね「読書習慣の定着」，「読解力の向上」，「リーディングスピードの向上」において効果が認められた。今後は，リーディング指導の一環としてさらに自由読書に費やす時間を拡充させ，よりよい教材の確保（特にwww教材に力を入れたい）に努めるとともに，通常のカリキュラムと自由読書プログラムとの連関・系統性について研究，実践を深めたい。

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，とりわけ貴重なご助言をくださった和田稔先生に心から感謝の意を表します。

註

1) Krashen（1981,1983,1985）によって提唱された一連の仮説（Input Hypothesis, Monitor Model in second language, learning/acquisition）は，エビデンスが不十分であるという指摘を中心に反論も少なくないが（Gibbons,1985; Kranke,1985），近年の英語教育に少なからず影響を与えており，教室環境レベルで特に示唆に富む。

2) Input language which contains linguistic items that are slightly beyond the learner's present linguistic competence（Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics, p. 72）

3) 同じ著者が書いた色々な英文を読み進めたり，関心のある1つのトピックについて,少しずつレベルを上げて読み進める読書法。探偵小説が好きな読者であれば，600語レベル，1600語レベル，2200語レベルと読んでいくのが効果的だという（Krashen, 1981）。

4) インターネット上のバビロンサイトから無料でダウンロードできる翻訳ソフト，右クリックで和訳ができる。辞書を使用するよりも読む流れを妨げず，有用である。http://www.babylon.com/jpn/

5) 本研究は，対照群がないために実験の後に成績が上がったとしてもそれが実験のためなのか，発達のためか，他の要因によるものなのかが推定できない。そのためにプリ・テストとポスト・テストに加えてその前後に2回，計4回のテストを行い，多面的に相関を推定した。

参考文献

＊Atwell, N.（1987）. *In the Middle: Reading and Learning with Adolescents.* Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.

＊Cho, K.S & Krashen, S. D.（1994）. Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading, 37*. 662-667.

＊Davis, C.（1995）. Extensive reading: An expensive extravagance? *ELT Journal,* 49, 329-336.

＊Day, R. R. & Bamford, J.（1998）. *Extensive Reading in the second language classroom.* Cambridge University.

＊Elley, W. B.（1991）. Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning*, 41. 375-411.

＊Gee, R. W.（1999）. *Encouraging ESL students to read*. TESOL Journal, 8（1）. 3-7.

＊Gibbons, J.（1985）. The silent period, an examination. *Language Learning,* 35. 255-267.

＊Kranke, K. J.（1985）. Review of the natural approach: Language acquisition in the classroom. *TESOL Quarterly*, 19,（3）. 591-603.

＊Krashen, S. D.（1981）. A case for narrow reading. *TESOL Newsletter*, 15（6）. 23.

＊Krashen, S. D.（1981）. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. & Terrell, T.（1983）. *The natural approach*. San Francisco: Alemany Press.

＊Krashen, S. D.（1985）. *The input hypothesis: Issues and implications.* Harlow: Longman.

＊Krashen, S. D.（1993）. *The power of reading*. Englewood, CO: Librarians Unlimited.

＊Mason, B. & Krashen, S.（1997）. Can extensive reading help unmotivated students of EFL improve? *I.T.L. Review of Applied Linguistics*. 117-118, 79-84.

＊Mason, B. & Pendergast, T.（1997）. Shitennoji Kokusai Bukkyou Daigaku（IBU）Eigo-ka ni okeru tadoku jyugyou no naiyou（Tadoku Program at International Buddist University）. *The Language Teacher*, 21（5）. 27-29, 49.

＊McQuillan, J.（1996）. How should heritage language be taught? : The effects of a free voluntary reading program. *Foreign Language Annals*, 29, 56-72.

＊Nation, P.（1997）. The language learning benefit of extensive reading. *The Language Teacher*, 21（5）. 13-16.

＊Palmer, H.E.（1964）. *The principles of language study*. Oxford: Oxford University Press.

＊Reif, L.（1992）. *Seeking diversity: Language Arts with adolescents.* Portsmouth. NH: Heinemann.

Richards. J. C.（Ed.）.（1993）. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman.

＊Routman, R.（1991）. *Invitations: Changing as teachers and learners K-12*. Portsmouth, NH: Heinemann.

資料

資料1．自由読書に関するアンケート（　　）実施

次の問いに最も適当なものを1つ選びなさい。

（　）年（　）組（　男　女　）

1　自由読書は楽しい。
・とても楽しい　・やや楽しい　・あまり楽しくない　・楽しくない

2　自由読書が楽しいと答えた人は具体的に書きなさい。

3　英文を読む自信がついた。
・とてもついた　・ややついた　・あまりつかなかった　・つかなかった

4　読む自信がついたと答えた人は具体的に書きなさい。

5　ライブラリーは充実している。
・とても充実している　・やや充実している
・あまり充実していない　・充実していない

6　充実していないと答えた人は要望などがあれば書きなさい。

7　自由読書の方法は今のままで良い。
・今のままで良い　・改善が必要だ

8　改善が必要だと思う人は具体的な内容を書きなさい。

9　自由読書について，意見・要望があれば書きなさい。

資料2.　読解力テストの例

歴史のレポートについて生徒と先生が話をしています。

Ms. Robinson: Have you finished your report?
Tadashi : No, I haven't. I am writing it now.
Ms. Robinson: You must send the report not later than May 10. You remember that?
Tadash i: Sure. I have almost finished it. I will tell you the summary of my report.
Tadashi reads his paper.

Lincoln was born in Kentucky in 1809. His parents were both born in Virginia, of poor families. When he was a child, he was very poor. He lived in a log cabin with his father, mother and sister. He helped his father with his work at the farm all day. So he almost wasn't able to go to school. But he liked studying very much. He wanted to read books although he didn't have enough money to buy them. He often visited a man who had a

lot of books and asked the man to lend him some books. It was a long way to meet the man but he never gave up.

It was not easy to read as many books as he could. One day he read 'The life of George Washington.' He was moved and learned how to live from the book. George Washington influenced him.

Once Lincoln worked at the post office. He got a chance to read a lot of newspapers there. He began to see various things in the world more.

In 1860, Lincoln was elected as 16th U.S. president. He did his best to make the slaves free and keep American a peaceful and wonderful country. He left his famous words, "government of the people, by the people, for the people."

In 1865, John Wilkes Booth shot the president Lincoln at Ford's Theatre in Washington. He was watching a play with his wife. Wilkes Booth, an actor, who somehow thought he was helping the South. President Lincoln died in the morning.

Today many people visit Lincoln memorial in Washington, D.C. and see the statue of Lincoln and his famous words. Even today a lot of people share his ideas.

(1) When was Lincoln born?
1 In 1809.
2 In 1860.
3 In 1865.
4 On May 10.

(2) Where was Lincoln from?
1 From Washington D.C.
2 From Virginia.
3 From Kentucky.
4 From the South.

(3) Where was Lincoln working when he was a boy?
1 At a farm.
2 At a post office.
3 At a newspaper office.
4 At a library.

(4) Why couldn't Lincoln buy the books?
1 Because he was poor.
2 Because there was no bookstore.
3 Because his friend gave him many books.
4 Because he could not read a book.

(5) Why did Lincoln often go to see the man?
1 Because the man had much money.
2 Because the man was very kind.
3 Because the man lent him books.
4 Because the man taught him a lot.

(6) How did he go to meet his friend?
1 On foot.
2 By car.
3 On a bus.
4 By bike.

(7) What moved Lincoln?
1 The speech of George Washington.
2 The book about the life of George Washington.
3 The book written by George Washington.
4 His father.

(8) Why could he read a lot of newspapers?
1 Because her mother gave him.
2 Because he could buy them.
3 Because he was working at a post office.
4 Because he was working at a newspaper office.

(9) What did he do after he became a president?
1 He did his best to make the poor people free.
2 He did his best to make the slaves free.
3 He did his best to make money.
4 He did his best to leave the famous words.

(10) What do many people go to see in Washington?
1 The picture of Lincoln.
2 The statue of Lincoln.
3 The statue of Liberty.
4 The play.

表現能力と対話能力を育成する発信型の英語教育

―― マルチメディアを利用して ――

共同研究

代表者：福井県／福井市立成和中学校　教諭　小寺 清隆

1　目　的

「これからの英語教育は，日本の情報を発信し，日本の実情を知らせ，世界に影響を与える発信型へと転換すべきである」という立場で，日本のことを英語で学ぶことにより，英語で日本のことを語ることのできる力を生徒に体得させたい。

2　期待される成果

自分の考えや気持ちなどはもちろん，自分の住む町や国について認識を深め，英語で書いたり，話したりする発信能力を身につける。

また，グループで英語を用いて，発信者になったり受信者になったりして，対話能力をつける。

3　特　色

(1)『福井からこんにちは!』(HELLO, FRIENDS!) という，私たちのメンバーで作成した小冊子を使用して，各学年の発達段階を考慮し，日本や世界の人たちに発信し，表現能力を育てる。

(2) 日本や世界の人たちから，情報を受信することによって，相手のことを知り，対話する能力を育てる。

(3) 手紙，ファックス，e-mail，ビデオの作成・交換など，マルチメディアを利用して，今後，生徒たちに必要な情報教育をする。

4　構想・方法

●**採用する理論**

・外国語教授法の分野で世界的に主流となってきた Communicative Language Teaching (CLT) の Krashen，Canale，Ellis，Pica などの理論。

・「発信型」の英語教育を提唱している鈴木孝夫などの理論。

●**特に参考とする文献，実践の方法**

・Krashen, "*The Natural Approach : The Language Aquisition in the Classroom*"

・大下邦幸『コミュニケーション能力を高める英語授業―理論と実践―』など。

●**生徒たちが世界への発信として取り組む内容**

1学年…自分の身の回りのことや学校生活など。
2学年…福井の自然や施設，名所・旧跡など。
3学年…福井の産業，歴史，偉人や風俗など。

●これらを現在，成和中学校に勤務するALTの母校に発信する。手紙，FAX，e-mail，電話，ビデオなどを利用する。英語表現については，ALTの支援，指導も得る。2，3学年とも，2クラス（35人から40人）を対象とする。

5　これまでの教材作成の準備状況

福井市教育委員会指定，いきいき教材開発事業で，「福井から英語で，日本と世界に発信しよう!」をモットーに，福井市のいろいろなことを英語で発信するときに利用できる例文集を私たちのメンバーで作成した。「福井からこんにちは!」(HELLO, FRIENDS!) という中学生のためのワークシートにまとめた。1学年11項目，2学年15項目，3学年12項目と，学年別に使えるようになっており，平成12年度より，福井市のいくつかの学校で使用している。私の学校では，昨年度よりいくつかの項目について使用しており，今年度から全生徒を対象に発信のための資料・ワークブックとして使っている。

6　成和中学校の英語科で，心がけて実践していること。

1　基礎英語を聞く。授業のはじめの数分間。各学年それぞれ基礎英語1，2，3。
2　LL教室は，全クラス週1回。VTR視聴。スピーチの録音など。
3　ALTと2週に1回か2回，TT。ALTのスピーチを聞いたり，用意されたプリントで学習など。生きた英語の学習を目指す。ALTとのインタビューテスト。
4　英語検定試験。学年に応じて，5，4，3級の取得を目指している。
5　学校としては，授業の中で生徒が自己存在感，共感的人間関係，自己決定の場を持てるように全教職員で取り組んでいる。

7　実践する上での研究仮説の確認

先進国と言われるようになった日本の世界における役割から考えて，これからの英語教育は，従来の世界から情報を輸入する受信型から，進んで日本の情報を世界に発信する発信型の英語教育に転換することが求められている。発信型の英語教育を目指すことによって，生徒たちの学習意欲も増進されるであろう。

8　交流実践の経過と例

①文通での交流

カナダの中学校と文通を始めた。相手校には，こちらで ALT として3年間勤務して私と気心の通じている教員が在籍しており，e-mail などで連絡が十分できる幸運な環境にある。St.Theresa School といい，カナダの西部の Alberta 州の Sherwood Park という町にある私立学校である。

○文通する上で配慮した点

・手紙を書く観点として，内容を充実させることに配慮した。1回目は，こちらの自己紹介，学校紹介，そして，自分の住んでいる福井について書くことを徹底させた。

2回目は，相手の質問への返事，日本のクリスマスや正月のこと，そして，福井について書くように指導した。

3回目は，福井の積雪について，学校行事の立志式について，また，日本では，4月が新学年の始まる月であることを書くように指導した。

1回目

こちらの2年，2学級38人が10月に，手紙を送った。返事は，12月にこちらへ届いた。

2回目

こちらの2年，2学級38人が12月に，手紙を送った。返事は，1月にこちらへ届いた。

3回目

こちらの2年，2学級38人が2月に，手紙を送った。返事は，3月にこちらへ届いた。

[実践例]

＜1回目　福井からカナダへ＞

手紙の書き方の例を提示して，それを参考に自分らしい手紙を書くように指導した。下書きを，ALT か私に見させて，訂正して，清書させた。

(生徒達に示した手紙の書き方の例)

October 14, 2000

Dear St.Theresa School Student,

Nice to meet you. My name is _____ _____ . I live in Fukui City. I go to Seiwa Junior High School. My English teacher is Mr. Kodera. I am in the _____ club. I play _____ . I like _____ .

My family has _____ members. They are my _____ , _____ , _____ ,and me.

Fukui City is a good city.

_____

_____

_____

Your friend, _____ _____

1回目　福井からカナダへ

October 23, 2000

Dear St.Theresa School Student,

How are you? It's nice to meet you. My name is Haruhisa. I'm 14 years old. I live in Fukui City. My birthday is April 10. I want to be a doctor. I like soccer very much. How about you? I play

soccer every day. I listen to music a lot. Do you know Japanese music? My school is Seiwa Junior High School. I study English every day. Do you know Japanese? I like school events. Myclass is very interesting. I want to talk with you. Please write soon.

（日本とカナダの国旗の絵）

Your friend, Haruhisa

＊書く上での留意点

・自己紹介（趣味，学校でなにをしているか。家族のこと。）
・自分の住んでいる町，福井市のこと。
・相手に聞いてみたいこと。

＊ALTのcheckした主な点

・I look forward to reading from you soon.を最後に入れる。
・×I always Judo games number one.
　→I am always number one at Judo.
・×I want to appear the Olympic Games.
　→I want to be in the Olympic Games.

1回目のカナダから福井への返事

November 9,2000

To Haruhisa,　Good morning.

I am fine, thank you for asking. It is nice to meet you, too. My name is Sean. I am male. I don't mean to be rude, but are you male or female? I live in Sherwood Park. My birthday is on December 13th. I would like to be a Computer Consultant. I don't mind soccer. I just love strategy games, how about you? I listen to music while I am doing homework. I don't know Japanese music. I am learning French and don't know Japanese. I go to St.Theresa School. My class is loud, very loud.

from:Sean

●下線は他の生徒にもあった表現。

＊手紙の主な内容

・名前だけでは，男子か女子か判断できない。
・こちらの質問に答え，また，こちらに質問をしている。
・文化の違い…乗馬が好きで，レッスンを受けている。フィギュアスケート，スキー，アイスホッケー，カーリングをしている。犬，猫，ハムスターなどペットを飼っていて，その紹介が多い。授業に，宗教，コンピューター，演劇がある。ソニーのプレイステーションでゲームをしている。幼稚園からフランス語を勉強している人もいる。
・1月から日本について社会科の授業で勉強する。
・I love cheerleading. 動名詞として使用。
・horse riding より horseback riding を使用。
・Most people call me Genny for short.（Genevie）
・I am very happy to have a new friend on the other side of the world.

2回目　福井からカナダへ

December 13, 2000

Dear Jonathan,

Hi, How are you? I'm fine. I am a girl. How about you? I have two brothers named Kazuya and Ryota. Kazuya is 12 years old. Ryota is 7 years old. I like Christmas very much. Do you like Christmas? I enjoy having Christmas cake with my family. I enjoy preparing the decorating Christmas tree. Is there a Christmas tree in your house? I like Santa Claus. Do you like Santa Claus? How do you celebrate Christmas at home? Kinki Kids are popular singers in Japan. They play the guitar and sing very well. I don't know Koen and Limp Bizkit.

I only play basketball and don't play any other sports. My grade is the 8th. How about you? I don't snowboard and skateboard. My bloodtype is O. How about you? I'm sorry. I will send my picture with my next letter.

Love, Tomomi Nakade

＊書く上での留意点

・福井市のことを情報として書く。
・クリスマスや新年の正月のことを書く。
・相手の質問に答え，聞きたいことを質問する。

2回目　カナダから福井へ

January 18, 2001

Dear Keiko,

I'm doing fine, but I just got a cold and missed 3 days of school. How are you doing? I live in Edmonton, Alberta. Yes, volleyball is an interesting sport! That's O.K. that you don't go swimming.

What else do you do? Merry Christmas and a Happy New Year ... although they are long gone.

Yes, I love Christmas very much. I do lots of celebrating at Christmas. I celebrate Christmas by getting together with all of my family and have a big dinner! It is so good! My heritage（background）is Ukranian, so there is a special day just for us! That day is called Ukranian Christmas Eve and that's on Jan 6 every year.

That means I get an extra Christmas! What do you do after school? Your school uniforms look cool. What color do you like? And what color are your uniforms? Do you like them? Our school doesn't have uniforms. Well, say hello to your family for me.

Your pen pal, Amber

●**下線は他の生徒にもあった表現。**

＊手紙の主な内容

- 写真や硬貨を送ってきたり，また，送ってほしいということ。
- クリスマスイブには，親戚みんなが集まって，こねたじゃがいもを詰めた七面鳥や肉料理，野菜，デザートのディナーを食べて楽しむ。
- Hikaru Uchida looks very pretty in her picture.
- Do you have an e-mail address? If so,what is it?
- I like Nintendo games and Pokemon.
- I have six in my family, dad, mom, younger brother, two younger sisters, and me. My Dad only works, so he works hard to support us.

  この家族は子供の数が多い。他は，たいてい2人か3人である。
- There are 25 students in my class.
- I am happy to meet you,but I wish I could go to Japan and see you in person.
- I go camping in the forest and also to the Rocky Mountains. There are a lot of black and brown bears, moose, and big horn sheep.

3回目　福井からカナダへ

February 9, 2001

Dear Jenny,

Hi. How are you? I've caught a cold. Thank youfor your picture. I like table tennis the best, because it is very interesting. But I can't playit very well. I can use the computer better than I play sports. I can use the computer very well. I usually use the computer to play games. It is very interesting. Do you use a computer?

Today it was snowing. So I'm very cold. But I like winter. Do you like winter? I had many tests this week. They were very difficult. I like science, but I don't like Japanese. How about you? Do you have tests in your school? Fukui City will be warmer from now on.

Please write soon.

Your friend, Keigo

＊書く上での留意点

- 福井市のことを情報として書く。
- 学校での出来事について書く。
- 相手の質問に答え，聞きたいことを質問する。
- Our school has a ceremony called Risshishiki. It is held on February 7th. That is only for 8th graders. It is a ceremony for becoming an adult.（ALT の添削を受けている）

②FAXを通じての交流

手紙による文通は，クラスとおしでまとめて送り合うときには，かなりの時間を要する。カナダの2クラスの内1クラスの返事が遅れて来たので，年度末にもなり早く返事が欲しかったので，1クラスはFAXを送った。

（例）

Dear Alexx Mckay,

Thank you for your letter. My school day starts at 7:50 a.m. and ends at 6:30 p.m. Because the club starts at 4:30 p.m. and ends at 6:30 p.m. So the club is also on my school day. When I get home, I'm very tired!

Please write soon.

Your Friend, Yoriko

＊書く上での留意点

- 福井市や学校のことを情報として書く。
- 相手の質問に答え，聞きたいことを質問する。

＊手紙とFAXの違い

- FAXは，速いが色彩が出ず，写真など同封することはできない。
- 手軽である。

③ e－mailによる交流

[3学年]

1回目　日本からオーストラリアへ　10月26日

○「外国との交流計画」ということで，生徒たちにどこの国の人たちと e-mail の交換をしたいかというアンケートを実施した。第一志望から第三志望までとった。ALT がオーストラリア出身ということもあり，第一志望ではオーストラリアが14人，合衆国が10人，カナダとイギリスが4人，その他1人ずつであった。ALT と相談して，オーストラリア2校とカナダ1校を候補としたので，各自3校の内どこかへ，mail を送った。

○内容は，自己紹介，自分の学校の紹介，住んでいる福井の紹介とした。

(e-mail の例1)

Dear Sacredheart School Student,

Nice to meet you. I'm Mai Takashima. I live in Fukui,Japan. I have a brother. I go to Seiwa Junior High School. Our school is about fifty years old. We walk to school. Some students go to school by bike.

Our City, Fukui is very clean and green. Fukui is a small city, but the people are very kind. Please tell me about your country and your school life. Please e-mail me soon.

From Mai

(e-mailの例2)　11月8日

Dear Albany Senior High School Student,

Nice to meet you. My name is Hisato Iwai. I like table tennis very much. I am in the 9th grade at Seiwa Junior High School.

..... From Hisato

○みんなが返事を待っていた。しかし返事が来ないので，全員11月8日（e-mail の例2）の Hisato君のように，ALT に探してもらった Albany Senior High School（西部オーストラリア）へ同じ内容の e-mail を転送した。

1回目　オーストラリアから福井へ　11月16日

Dear Hisato Iwai.

Nice to meet you, too. My name is Brooke Pilkington. I enjoy lots of sports including soccer（football）and table tennis. I live in Albany. I am nearly 15. I am female. Our school is 72 years old. I live with my father, stepmother, two brothers and 1 sister. Do you have any brothers or sisters? Albany is a port city. Our beaches are clean and good to swim in. What is it like in Japan? What do you learn at school? My favorite subject is physical education. I also like music but I do not study it any more. I play the clarinet, piano and have just started the guitar. Do you play an instrument?

Good-bye. Please write back soon. From Brooke

＊e-mailの主な内容

- 日本語で挨拶
- Hashimemashte Chrystal Cassells desu. Dorzo yoroshiku onigai shimasu.（原文のまま）
- I have studied Japanese for 2 years.
- I am not very good at spelling in Japanese.
- We live on a farm with sheep on it.
- All I know in Japanese is,hashimashite.Could you please tell me what it means? I would have liked to learn Japanese but have not had the time.

2回目　日本からオーストラリアへ　11月28日

Dear Brooke,

Konnichiwa. Japanese is very difficult. We have a beautiful sea. But it is winter in Japan now. So we don't usually go to the sea. We are going to have snow soon. I often make a snowman. It is very very big. Please tell me about your life. Please e-mail soon.

Your friend, Mai

2回目　オーストラリアから福井へ　11月30日

Dear Mai,

Konnichiwa. Albany also has a beautiful sea.It is summer now. We are having nice weather. We never get snow. I live in two places.On the farm we graze cattle. In the city of Albany I go to school. I play soccer.Do you play any sport?

Your friend, Brooke

3回目　日本からオーストラリアへ　12月13日

Konnichiwa. Our city is white. That's because it snowed yesterday. Our city is beautiful but it is cold. It is summer in your city now, isn't it? I want to go to your city. I like badminton very much. I am in the badminton club. It makes me very happy. I have already finished all of my tests. Soon we will have winter vacation. So I'm happy now. Please send mail soon. Good-bye.

Your friend, Mai

3回目　オーストラリアから福井へ　12月25日

I haven't received any of your emails for the last week, as I have not been at school.

We are in our school holidays. It is starting to get hot in Albany. Christmas is soon, too. I think I'll go to the beach today. The water is great this time of year. Do you have holidays now, too? I'm thinking of buying a hat. What colour do you think? I should get? I've got a new email address. secret@something...com

If you still want to write to me.

From Brooke

＊英語の授業における学校のコンピューター室からのメール交換という制約を考慮しても，e-mail の即時性を生かすことができた交流であった。日本の生徒たちには，3学期には高校入試があり，オーストラリアの生徒たちは，新学年を迎えることで，一応この3回で交流の終了となった。

学校教育という立場から，学校での交流は終えるが，生徒たちが自分たちの個人的な交流をe-mailなどで続けることは，国際交流を深める観点から期待される。

④VTRによる交流

こちらの学校の情報をビデオと音声で知らせ，また，外国からもビデオも送ってもらい，いろいろなあちらの情報を得ることは視覚に訴えるという点で，インパクトがある。また，日本の生徒がいろいろな場面を，英語でどう伝えるか考えることで英語の発信能力を養うことができる。

○こちらの学校からの情報

・英語の授業風景・校門前・特別室の様子・清掃の様子・給食の様子・部活動の様子・制服・休み時間・体育などのための着替えの様子・夏，冬，春休みについて・学校祭の様子・日本の伝統的な遊び，など

（例1）My school library

This is my school library. There are a lot of books here. There are also some English books. We can read books during the break or after school.We enjoy reading these books.

（例2）Cleaning time

We clean our school after lunch every day.

I clean very hard. I am very tired from cleaning. Some students don't like cleaning. But I like cleaning my school.

○外国の学校から送られてきたビデオ

カナダの学校からビデオが送られてきた。こちらのビデオを見て，それを参考にあちらの学校の様子を授業風景，先生紹介を含めて撮ってあった。さすがに，英語はこちらの生徒では聞き取れない表現が多かったが，そこはビデオのいいところで，視覚に訴えるものが英語のわからないところをかなりカバーしていた。ALTと私が説明して補った。

9 考　察

①文通での交流は，古典的なものであるが，文字を自分で書き，添削を受けて清書する段階を踏むことによって英語の表現の仕方を学ぶことができて効果的である。また，写真やコイン，シールなどを同封して，自国と相手国の文化について知り，友好を深めるのに適している。ただ，即時性には欠けるが，航空便で1週間，往復2週間という時間は，手紙を待つ楽しみもあり，相殺される面もある。

相手のカナダの生徒たちもこちらからの便りを楽しみにしていた。

②e-mail での交流は，即時性があり簡便であるが，電子的なものは使い捨てというか，連絡的な要素が強いので，内容に深みを出すことが難しく，すぐに発信する必要があるので英語を詳しく添削したりするには不都合であった。ただ，生徒たちはコンピューターを使うことには関心が強いので，英語の能力が

低い者も興味を示す点はよかった。

③「授業における自己評価」を学期に2回行っているが，それによって，生徒たちの学習意欲がついたかどうかがわかる。

［2学年］（生徒の感想）

・英語のコンピューター室の授業では，国際交流もできたからとてもよかった。
・メールをして，いろんなことがあったけど，また今度やりたい。（英語の苦手な男子）
・文通でたまにわからない単語があったけど，なんとか読めてよかった。（英語の苦手な男子）
・コンピューター室などでの学習もよくできたと思う。（英語の苦手な女子）
・Eメールもおもしろかった。手紙はもらえてうれしかった。（英語の苦手な女子）
・コンピューター室での授業は，うまく操作できなくていろいろたいへんだったけれど，とても勉強になったし，すごくおもしろかった。
・Eメールは，国と国をつなぐ和平と友好の橋でもある。時代が流れるときに，国と国との間をより親密にできるのは対話なので，また機会があればやりたいと思う。
・カナダから手紙をもらってとてもうれしかった。手紙を書くときに，新しい表現や単語がたくさん学べた。
・カナダとの文通は，英文を書くときにとても役立つと思った。普段はわからない英文も，なんとなく意味はわかった。（英語の苦手な女子）
・見知らぬ外国のみんなに手紙を送るのは，とてもワクワクした。いつか会ってみたいと思った。

［3学年］（生徒の感想）

・初めての外国の人とのEメールだった。返事が来たときはうれしかった。
・オーストラリアからEメールの返事がきてうれしかった。（英語の苦手な男子）
・英語でメールを書くのは，とても楽しかった。これからもどんどんコンピューター室で授業をしたい。
・英文を作るときに，辞書をひくことが多くなったので勉強になる。
・簡単な英語でも，なんとか自分のことが伝えられることがわかった。また，本物の英語にふれることができてよかった。

［その他，共通なこと］

・手紙やメール交換をしている国に行って，会ってみたい。どんな学校か見てみたい。
・できれば，3年からでなく2年ぐらいから交流活動ができればよかったと思う。（3年）
・できれば直接会いたいが無理なので，あちらのビデオも見たりしたい。こちらのビデオも送りたい。
・カナダ以外のいろいろな外国人とも，手紙の交換をしたい。
・電話で生の声を聞きたい。

10　まとめ

1年間の実践であったが，前半は生徒たちに英語でいろいろな自己表現力をつけることや，外国との交流計画を練ることに費やした。後半の10月からようやく生徒たちが外国に発信を始めた。2年生は，これで彼等の英語力からもちょうどよいくらいだった。3学年でも継続して交流をする予定である。3年生は，10月から始めて，1月には受験期に入って期間的に短く，もっと早く始めたほうがよかったと反省している。

以前，1年生も後半の2月から文通を始めたこともあったが，学級編成替えが1年から2年にかけてあるので交流を継続することが難しく，相手校にも迷惑がかかるので今回は割愛した。

文通では，カナダの生徒たちの癖字に対してうまく対処して読んでいたのに，安堵した。

所期の目標である発信型の英語教育に対しては，生徒たちは大いに関心をもって取り組み，交流を続けて，相手のことを知り，こちらのことも伝えて，文化の違いを学び，英語を学び，友達となって相手とも会ってみたいというふうに意欲をみせている。

英語学習においては，学んだことを実際に交流の場で使うことは英語の必要性を100回言うよりも効果的である。

最後に，この研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会に謝意を表させていただきます。

参考文献

＊茨山良夫・大下邦幸　編.（1992）.「英語授業のコミュニケーション活動」.

大下邦幸　編.（1996）.『コミュニケーション能力を高める英語授業―理論と実践』.

＊Stephen D.Krashen and Tracy D.Terrell.（1983）　*"The Natural Approach" ― Language Aquisition in the Classroom―*.

鈴木孝夫.（1999）.『日本人はなぜ英語ができないか』.

（ePALS Webmail について）

e-mail 友だちを見つけるサイトは，いくつもあるが今回，一番役立ったのは ePALS Webmail だった。いちど，http://www.epals.com/ を試してみてください。

資料

生徒へのアンケートによる調査

1学期末に，主として2学年時に行ったe-mailや手紙での交流について生徒たちがどのように受け止めているかを，追跡調査するために3年生にアンケートを実施した。実施人数は34人である。アンケートの中にその人数を入れた.

英語で行った外国との交流についてのアンケート

3年（3）組（　　）番　氏名

e-mailについて（オーストラリアと）

1　e-mailを何回だしましたか。○をつけてください。
　1回（1人），　2回（16人），
　3回（11人），　4回以上（6人）

2　返事は何回きましたか。
　0回（15人），　1回（16人），　2回（2人），
　3回（1人），　4回以上（0人）

3　英語の勉強になりましたか。
　1 大変役立った。（5人）　2 役立った。（23人）
　3 役立たなかった。（6人）
　理由［　　］

4　3年でも，e-mail で外国との交流をしたいですか。
　1 大いにやりたい。（4人）　2 やりたい。（23人）
　3 やりたくない。（7人）
　理由［　　］

手紙交換について（カナダと）

5　手紙を何回だしましたか。○をつけてください。
　1回（4人），　2回（4人），
　3回（13人），　4回以上（13人）

6　返事は何回きましたか。
　0回（3人），　1回（5人），　2回（6人），
　3回（11人），　4回以上（9人）

7　英語の勉強になりましたか。
　1 大変役立った。（10人）　2 役立った。（22人）
　3 役立たなかった。（2人）
　理由［　　］

8　3年でも，手紙で外国との交流をしたいですか。
　1 大いにやりたい。（7人）　2　やりたい。21人
　3 やりたくない。（6人）
　理由［　　］

9　e-mail や手紙での英語での交流で得たものがあったら書いてください。

10　その他，自由に書いてください。

アンケート結果の考察

①email，手紙ともに，英語の勉強に役立ったと答えた者が，28人，32人で，ほとんどの生徒が英語で表現したり，読んだりして勉強になったということがわかった。役立たなかったという生徒は，相手から返事を貰えなかったことを理由にあげていた。

②3年でも e-mail，手紙で交流したいかについては，27人，28人の者が交流を希望している。やりたくない理由としては，返事が貰えなかった，手紙より e-mail にしたい，e-mail より手紙がいい，というのが多かった。

③理由として，書いたものをいくつかあげてみたい。「外国の文化などがわかるから」「外国のことをもっと知りたいから」「もっと，いろいろなことを知って仲良くなりたい」「英文を考える力がつくと思うから」「日本の英語の使い方じゃない外国で通じる英語を知ることができたから」「勉強になるし，楽しいから」「書くために調べるのが勉強になる」「読解力がついた」「知らない単語を知ることができた」「会えない中での文通はわくわくする」「英語で自分の国のことを書く力がついた。」などだった。

自ら学ぶ子の育成

―― 英会話を取り入れた総合的学習活動 ――

共同研究

代表者：神奈川県／相模原市立相模台小学校　校 長　中島 善彦
＜申請時＞

1　はじめに

1. 1　研究のねらい

平成8年度より，国際教育の中に英会話を取り入れた総合的学習活動を行い，教育課程に位置づけていく研究である。

・一人一人が人間としてそれぞれ異なる生活様式習慣や文化を様々な情報手段により理解し合いながら，地球的視野に立ち，お互い共存し合おうとする資質および態度の育成を図る。
・人とかかわるとき，言語だけでなく，目，耳，口，身振りや絵画表現などを使ってコミュニケーションを図ろうとする基本的な能力や態度の育成を図る。

1. 2　研究仮説

○子どもの思いや願いを大切にした総合的学習活動を行うことにより，自分の課題を見い出し取り組もうとする態度が身につき，主体的に学ぶ力が育まれる。
○英会話を取り入れた総合的学習活動を行うことにより，人とのふれ合いを大切にし，コミュニケーションを図ろうとする態度が身につき，誰とでも協力し合えるようになる。

1. 3　学校・地域の特性

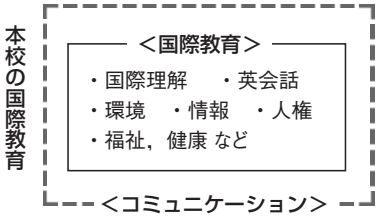
小田急相模原駅から国立相模原病院まで続く商店街を過ぎたところにある学校。密集した住宅街，商店街の中に様々な福祉施設がある。学校は在日米軍の住宅施設に隣接し，その中のアーンスクールとは，以前から学校行事や日常活動などで交流がある。研究が進むにつれて交流が盛んになり，年間10数回に及んでいる。本校には，米軍住宅から通学してくる子どもと学区内で他の国籍をもつ子どもとを合わせ30数名の外国籍児童が在籍する。

2　研究の内容

2. 1　基本的な考え方

2. 1. 1　国際教育

「総合的な学習の時間」の今日的課題として，国際理解，環境，情報，福祉・健康，人権などがあげられている。本校では，すでに国際理解も国際交流も日常的に行われている。本校で実践しているテーマに沿った総合的学習活動を行っていくと，外国や日本の文化，生活などを体験したり，理解したりする活動だけに終わらず，他の分野（環境，福祉，人権）にかかわる内容が含まれており，自分の課題を追究するための情報が必要となる。情報の収集には，図書，新聞，インターネットなど様々な方法があるが，本校では，地域の特性から特に外国の人，福祉施設の人，商店街の人などから直接話を聞く機会があるので，コミュニケーション能力が大切になってくる。母国語と違った言語を学びながら互いに理解し合うためにコミュニケーションを図ろうとする態度も養われていく。このような活動を通して，将来地球的視野に立って課題に取り組み，様々な人と相互共存を図ろうとする人間をめざし，その素地を養うために国際教育を行っている。



2. 1. 2　総合的学習活動

本校では，国際教育の中に英会話を位置づけ，研究を進めている。研究主題や目指す子ども像に迫るためには，教科・道徳・特別活動において単独に行うのではなく，それらを関連づけながら総合的学習活動としたほうが効果的であると考えた。本校が考えている総合的学習活動は，

・体験活動を重視した活動
・子どもの思いや願いを取り入れた活動
・子どもが課題を見つけ，追究していく活動
・地域の特性を生かし国際教育を取り入れた活動

である。

平成14年度の新指導要領の完全実施に先駆け，本校では昨年度から3年生以上は週3時間，障害児学級・低学年は生活単元，生活科と関連させながら週1単位時間，総合的な学習の時間を実施している。その中で英会話を各学年週1回，障害児学級・低学年が20分間，中学年が30分間，高学年が45分間ずつ行っている。

2. 1. 3　本校の英会話

英会話について研究当初のころは，コミュニケーションの大切さを確認していても，かつて教師自身が受けた英語教育が頭から離れず，段階的な指導や覚えさせるような指導が見られたり，論議になったりした。その都度次の点について共通理解を図った。

・「英語」ではなく，「英会話」
・「聞く」「話す」を中心に
・総合と関連し，必然性が感じられる内容
・相模台小のオリジナルの活動計画
・文法的，段階的な指導は行わない
・コミュニケーションを図ることが大切
・わからない時には何度でも聞く
・言語以外のジェスチャーや絵などの表現も使う
・英会話が楽しい，英語嫌いにしない

3　具体的な取り組み

3. 1　総合的学習活動の単元の作成

3. 1. 1　年間テーマの設定（各学年）

各学年ごとに年間を通したテーマを設定する。様々な活動が想起できるテーマにする。（抽象的だとイメージがつかみにくい。またテーマが限定され，幅が狭いと発展していきにくい）

3. 1. 2　単元の構成要素（すべてを含む）

○子どもの思い・願い―全員がもてるとはかぎらない。課題がもてない子は選択を可とする。
○子どもの実態―活動内容が子どもの実態（興味関心，探究心，思考力表現力など）と照合する。
○教師の願い―教師自身がおもしろそう，やってみたいと思う気持ちが必要である。子どもにどんな力をつけたいのか，どんな方向に行くといいのか，先の見通しをもつ。
○楽しくなる，興味深い教材―次々やってみたくなるような，知的好奇心を満足させる教材。地域の特性を生かすようにする。

3. 2　英会話の時間

○内容は，総合と関連する内容。関連ができにくい場合は，行事や他教科と関連する内容。原案は，JTL（Japanese Teacher of Language），ALT（Assistant Language Teacher）が提案，学年のHT（Homeroom Teacher）と検討し作成する。
○HTとALTまたはJTLとのTT（Team Teaching）で指導する。HTとALT，JTLはお互いに自分の役割を認識し，TTがうまく進むようにする。

★HTの役割

・総合的学習活動計画を作成する。
・授業の進行役（Time-keeper の役割も含む）。
・活動内容は簡潔に説明し，ALT/JTLが話す場面を多くする。
・通訳をしない。子どもが英語に集中するように支援する。
・子どもへの支援（静かに話を聞く・どの子も活動に参加できるような働きかけをする）。
・ともに英会話を楽しむ。

★ALT/JTLの役割

・ゲームや会話を担当する。
・英語で授業を進める。言葉だけでなく，ジェスチャーや絵カードなども利用する。
・HTと授業作りを行う。
・文化，習慣などの違いを紹介する。

★TTの留意点

・事前の打ち合わせを必ず行う。指導案（略案）をもとにし，必要に応じ修正する。
・活動時間を守る。
・授業をALT/JTLに任せきりにしない。
・授業後，必要に応じ簡単な反省を行う。

・簡単な Classroom-English を使う。

3. 3　各学年の実践（英会話を中心に）

3. 3. 1　ひまわり級（障）―テーマ『季節と遊ぼう』

日常的な取り組みを通して，四季の変化に気づきながら，自分から自然に働きかけ，体験的に自然と人とのかかわりを学んだ。

●**単元名「花がいっぱい」（♪印は曲名）**

☆友だちになろう　♪See You

My name is ～. / What is your name?

Nice to meet you. / Nice to meet you, too.

☆英語で教えて（野菜の名前，数え方）

What is this?/（It is）～. Thank you. / You're welcome.　♪Vegetable Song

●**単元名「夏野菜を育てよう」**

☆英語で教えて（野菜の名前，数え方）

●**単元名「夏の生活」**

☆英語で教えて（雨の日に使うもの）

☆雨の日の室内遊び（カードゲームなど）

♪Sunday Monday Tuesday

☆英語で教えて（部屋を涼しくするもの）

●**単元名「まだまだ暑い」**

☆自己紹介しよう

Hello. / My name is ～. / Nice to meet you.

☆アメリカの夏はどんなかな

●**単元名「グリーンペッパー」**

☆英語で教えて（新しい野菜の名前）

☆ゲームをしよう（野菜当てゲーム）

What is this?/（It is）～.（or Hint please.）/（Red./ Carrot.）That's right.（or Nice try.）

☆スタンピングしよう

Green pepper, please. / Here you are. / Thank you.

●**単元名「寒い冬」**

☆英語で教えて（部屋を暖かくするもの）

☆新年の挨拶を教えて　♪Seven Steps

A happy new year. / A happy new year ～ Sensei.

☆ALTの先生とお正月の遊び

Hello. / Hello. Top please. / Here you are. / Thank you. / You're welcome.

☆ALTの先生と福笑い

nose, eyes, mouth, eye-brows, ears

Pretty./ Cute./ Funny.

☆Let's play Sugoroku.

one, two, three, four, five, six

OK./ Good./ Nice try./ You're a champion.

●**単元名「春が来る」**

☆Let's play Karuta.（すごろくと同じ）

☆ALTの先生ありがとう

♪Head Shoulders Knees and Toes

Thank you very much ～ Sensei./ See you.

3. 3. 2　1年生―テーマ『みんななかよし』

人，動物，自然とふれあう体験活動を中心に，活動の場を学校から地域へと広げていった。活動を通して，季節の変化や人と人とのふれ合いの大切さに気づいていくようにする。

●**単元名「なかよくなろう」**

☆ALTの先生となかよくなろう

Good morning./ See you.　♪Good Morning　♪Seven Steps　♪London Bridge　♪See You

☆あいさつをしよう

My name is ～. / Nice to meet you.

How are you? / I'm happy.（hot, hungry, etc.）

☆「こどもの国」の動物　♪Animal Talk

（gesture）Is it a cow?（sheep, rabbit, duck, etc.）

☆野菜は英語で何ていうのかな

tomato, green-pepper, cucumber, corn, etc.

♪Vegetable Song

●**単元名「こうえんへレッツゴー！」**

☆学校の遊具で遊ぼう（タッチしてこよう）

slide, jungle gym, seesaw, horizontal bar, swing

☆ALTの先生とのお別れ会をしよう

Fruits Basket（apple, orange, grapes, banana）

●**単元名「秋となかよし」**

☆新しいALTの先生となかよくなろう

My name is～./ Nice to meet you.♪Seven Steps

☆秋の果物の名前を知ろう　♪Fruit Song

chestnuts, apples, pears, persimmons, grapes, etc.

☆公園でみつけたものを聞こう

What's this? / cricket, grass hopper, butterfly, dragonfly, praying mantis

☆虫虫ジャンケン，虫虫レースをしよう

☆秋のものでおもちゃを作ろう

Acorn please./ Here you are./ Thank you./（略）

☆秋のなかよしパーティをしよう
Nice, wonderful, great, etc. ♪I'm a Little Tea Pot
●**単元名「わたしにもできるよ」**
☆クリスマスツリーに星のシールをつけよう
What color?/ Blue（yellow, pink, green, gold）please./ Here you are./ Thank you./（略）
☆体の名前を知ろう
Simon says touch your eyes.（head, mouth, ears, nose, etc.）♪Head Shoulders Knees and Toes
☆スノーマンを作ろう
Acorn please.（This one please.）/ What color?/ Blue please./ Here you are./ Thank you./（略）
●**単元名「わくわくふゆがやってくる」**
☆昔の遊びを借りて遊ぼう
Kendama please./ Here you are./ Thank you.
☆ALTと竹とんぼを作って遊ぼう
①fold both side. ②staple both side. ③punch a hole. ④put the stick in. ⑤Let's play to spin.
☆ALTとこまを作って遊ぼう
①cut out the line and make two circles. ②glue the circles together. ③punch a hole（center）④put the stick in. ⑤Let's play to spin.
☆ALTとふくわらいで遊ぼう
Hot, hot.（近い）/ Cold, cold.（遠い）
eyes, ears, mouth, nose, eyebrows, hair, face
●**単元名「もうすぐ2年生」**
☆数字ビンゴゲームで遊ぼう
zero, one, two, ..., eight, nine
☆色ビンゴをやろう
red, blue, orange, yellow, etc./ Two bingo.
☆お別れ会を開こう

3. 3. 3　2年生ーテーマ『まちたんけん』

「まちたんけん」を通して地域社会に興味をもち，さまざまな人と積極的にかかわろうとする活動を子どもの思いや願いに沿って計画を構成した。発展としてもの作りにも挑戦し，地域商店街の人とふれ合う活動も取り入れた。

●**単元名「たんけんに行こう」**
☆ALTの先生となかよくなろう
My name is ～. I like ～. ♪Good Morning
☆新しいあいさつを知ろう
How are you?/ I'm ～.（happy, sad, sleepy, cold, hot, hungry, fine, etc.）♪See You
☆野菜の名前を知り，ゲームをしよう
What is this?/ Onion, eggplant, corn, potato, mushroom, cauliflower, carrot, bean
Are you ready?/ Yes./ Turn over please./ Great.（or Nice try.） ♪Vegetable Song
☆まちの建物の名前を知ろう ♪Hokey Pokey
What is this?/ Hospital, Odakyu-Sagamihara Station, Post office, 100 yen shop, Sagamidai Elementary School, Ninomiya Shrine, Park
☆仲間さがしゲームをしよう
Hello./ Hello./ What is this?/ The post office.
（同じカード）Let's go.（違うカード）See you.
☆ビンゴゲームをしよう
（縦横3×3に並べ，できたらBingo!）
☆カードラリーをしよう
Hello./ Hello./ What is this?/ The park./
（スタンプ，カードをあげる）Here you are./（略）
●**単元名「○○づくりの名人だ！」**
☆新しいALTの先生となかよくなろう
What's your name?/ My name is ～./ Nice to meet you./ Nice to meet you, too.
☆自分の作るものを紹介し合おう ♪What's This?
What are you doing?/ I'm making a bread.
☆買い物ごっこをしよう
Hello./ Hello./ What is this?/ Dango./ How much?/ 100 yen please. / Here you are./（略）
●**単元名「みつけようわたしたちのまち」**
☆のりものごっこをしようⅠ ♪The Bus
Where are you going?/ Ninomiya Shrine./ Thank you./ You're welcome./ See you.
☆のりものごっこをしようⅡ
Hello./ Hello. One ticket please./ Where are you going?/ The police box./ Here you are.（略）
●**単元名「こんなに大きくなったよ」**
☆何月生まれですか？♪Happy Birthday to You
When is your birthday? / January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December
☆誕生日バスケットをしよう
February.（2月生まれが立って移動）
December.（12月生まれが立って移動）
☆自分の誕生日の言い方を知ろう
When is your birthday?/ My birthday is ～.

☆ALTの先生に感謝の気持ちを表そう
Thank you, Oren Sensei./ See you.

3. 3. 4　3年生―テーマ『不思議を探れ』

地域，生き物や昔のくらしの不思議・ひみつを社会，理科との関連を図りながら追究していく。活動に応じて各分野に詳しい人材を依頼した。2学期には子どもインターンシップを地域商店街で実施した。（半日，職業体験）

●**単元名「これはどこからきたの？」**

☆自己紹介をしよう　♪Hello, Hi!
Good morning（afternoon）./ Hello. My name is ～. What's your name?/ My name is ～. I like ～. / Let's be friends.

☆お茶を飲もう
Tea please./ How much tea do you want?/ Half please./ Here you are./ Thank you./（略）

☆これはどこからきたの　♪What's This?
What's this?/ It's ～./ Where is it made?/ It's made in China.

☆世界のティールームを開こう
♪I'm a Little Tea Pot
Hello./ Hello./ What's this?/ It's Jasmine tea.
Tea please./ How much?/ A little please./ Here you are. / Thank you. / You're welcome.
Sugar?/ Yes please.（No, thank you.）

☆ALTの先生とゲーム大会をしよう
Hello./ Hello./ Are you ready?/ Yes.（game）
Stamp please./ Here you are./ Thank you./（略）
Please look for red stones. Are you ready? / Yes.（or No.）/ How many stones did you get?/ Three./ Congratulations! You're a champion.

●**単元名「生き物の不思議をさぐろう」**

☆虫むし大作戦（Let's make an Inchworm.）
T:①cut Origami paper into 4. ②fold one piece of paper into 6. ③fold down up, up, up, down. ④draw a face. ⑤Let's name our inchworms. ⑥brow the worm. ⑦Ready, go.

☆Let's play the Matching game.
What's color?/ Big or Small?/ Do you fly?/ Do you swim?/ Do you like ～?

☆Let's make an Octopus.
①cut the lines. ②fold this line. ③draw an octopus face.
Hello./ Hello./ My name is ～./ My name is ～. Let's be friends./ OK./ What color do you like?/ I like red. Catch please./（catch a red ball）Here you are./ Thank you./ You're welcome.

☆海の生き物の不思議（マジックカプセル）
What color do you want?/ Red please./Please put in the beaker. Pour please. Let's count./ One, two, ... / It changed. What's this?/ How do you say～ in English?/ It's a dolphin.

☆Let's make a Surprise box.
①draw a snake face. ②make a snake tongue. ③put it in the box. ④finished.
Let's surprise someone.

☆Let's make a Dog Mascot.
①make a face. ②cut some felt. ③make eyes, ears, nose, tail, tongue./ Woof woof. Bow Wow.

☆Let's make a Butterfly.
①cut the wings. ②stick on the magnets. ③It moves!（互いに会話）

☆Let's make a Dragonfly.
①cut the wings and the body. ②glue the wings to the body. ③cut between the wings.
④folds the head. ⑤balance it on something.
Hello./ Where are you going?/ The pond.

☆Let's make popcorn.
①put the corn in the beaker. ②put in oil and salt. ③cover the beaker with foil. ④light the lamp. ⑤put the beaker on the tripod. ⑥wait one or two minutes. ⑦finished. Let's eat.

●**仕事のひみつをさぐろう**

☆お店を開こう　♪Fruit Song
Hello./ Can I help you?/ Banana please. How much?/ It's two hundred yen. Thank you very much./ What's this?/ It's ～.

●**単元名「昔のくらしのひみつをさぐろう」**

☆ALTの先生と昔の遊びをしよう
What's this?/ Top.（Kendama）
Ready? Go./ Great.（Nice try.）Can I do it?/ Yes.（No.）/ Who is the good player?
Bean bag please./ Yes. How many?/ Two please./ Here you are./（略）Let's count.（50まで挑戦）

☆Let's make Samurai Helmets.
fold, turn over, make a triangle.

Please put it on your head./ Take it off your head./ Let's play Samurai Janken game.

☆Let's make big cranes.（リレー形式でおる）

☆1年間の英会話の授業を振り返って

Please choose the best lessons.

3. 3. 5　4年生―テーマ『水』

身近な水から始まり，上水，下水のリサーチを行い，運動会の種目，宿泊体験教室でも水と関連した活動を行った。市役所，下水道公社の協力を得て，水質や微生物リサーチもできた。

●単元名「水はいのち」

☆ともだちになろう　♪What's This?

（ハロージャンケン，名刺交換，ボールパス）

Hello. My name is ～. What's your name?/ My name is～./ Here you are./ Thank you. Here you are./ Thank you. See you./ See you.

☆どうやって水を使う　♪What's This?

How do you say 水やり in English?

How do you use water?/ For watering.（washing my hands, drinking, cleaning, etc.）

☆水辺の生き物を英語で言おう

How do you say 水カマキリ in English?

（mantis, diving beetle, larva, firefly, etc.）

（Bingo game）♪What's This?

☆Let's make a pond skater.

Braid please./ What color do you like?/ Orange please./ Here you are./ Thank you./（略）

Will it float?（or Will it sink?）/ Yes. or No.

☆Good bye ～ Sensei. 一緒に遊ぼう

Thank you. See you again. ♪Smile Again

●単元名「Wonders of Water－水の不思議」

☆水の飲み比べをしよう（水道水，日本・フランス・イタリア・マレーシアのミネラルウォーター）

How much water do you want?/ A little（Half）please./ Here you are./ Thank you./（略）

☆ペットボトルをおこそう（ヒットペット）

Can I try?/ Yes please./ Great.（or Nice try.）

☆水の不思議実験（マーブリング）

What color do you want?/ Red please.

①choose the color. ②put it in the water. ③stir round. ④put the paper on the water.

Wow, Beautiful, etc.

☆水の不思議実験（折り染め）

①fold. ②make a triangle. ③turn over.

④rubber band. ⑤pinch band. / What color do you want?/ ～ please./ ⑥put in.

☆水の不思議実験（スライム作り）

What color do you want?/ Red please.

①pour the colored water.（film case 1/3）②pour the secret water.（film case 1/3）③shake, shake, shake. ④wait for five minutes. ⑤open the film case. ⑥put the slime in your hands. ⑦pass, pass, pass. / Wow, Slimy, etc.

●単元名「わたしと水」

☆お茶の飲み比べをしよう（Hot or Warm）

Hello./ Pour please./ How much?/ Half（Full, A little）please./ Here you are./ Thank you./（略）

☆自然の村（宿泊活動）のことを知らせよう

What time did you sleep（wake up）?/ ～ o'clock./ It's too late（early）.

What did you eat for lunch（dinner, breakfast）?/ I ate chicken curry set./ What was your best menu?/ My best menu is hamburger steak set.

☆水の変身（マジックカプセル）―3年「海の生き物の不思議」と同じ

☆水の変身（シャボン玉で遊ぼう）

Straw please./ How many?/ Four please.（Special water（石鹸水）, cloth, water-tank, dry-ice）/ Here you are./ Thank you./（略）

Can I try?/ Yes please./ Let's count.

3. 3. 6　5年生―テーマ『エネルギー・電気』

身近な電気から入り，電気のない生活の体験をしたり，どのようにして自分たちの所へ来るのか，発電所見学をしたり，自分たちで電気の生活を楽しんだりした。

●単元名「身近な電気を探れ！」

☆自己紹介をしよう　♪Hello, Hi! ♪If You're Happy and You Know it, Clap Your Hands

Hello./ My name is ～. What's your name?/ My name is ～./ Nice to meet you./ I like red. What color do you like?/ I like blue.（sports, animals, foods）/ Let's introduce your friends.

What's your friend's name?/ ～. / What color does she（he）like?/ Yellow.

☆箱根（野外活動）のことを知らせようⅠ

Where are you going?/ I'm going to Hakone.

What do you need?/ I need a bag./ How do you

say 歯ブラシ in English?/ Tooth-brush.
Where are you going in Hakone?/ I'm going to Odawara Castle.（the Earth Museum, etc.）/ What are you going to do?/ I'm going to study history（do craft work, eat black eggs）.

☆箱根（野外活動）のことを知らせようⅡ
What time did you sleep（get up）?―4年生の自然の村と同じ

● **単元名「電気のない生活を探れ！」**

☆電気製品を英語で何というのかな
How do you say テレビ in English?/ Television.（rice-cooker, refrigerator, etc.）

☆英語でヒントを聞いてみよう（3Hints Game, Touch Game, Gesture Game）

● **単元名「目指せ，電気の世界へ」**

☆自分たちで集めた電気製品の言い方を知ろう
hair-dryer, flash-light, CD player, clock, etc.
Turn on, please./ All right.

☆リズムに乗って言おう
Are you ready? / Yes. / One, Two, One Two Three Four.（××は拍手）
××Game-boy××hair-dryer ××flash-light ××pencil-sharpener××electric-fan××clock

☆電気を使っている動作を何と言うのかな
How do you say 遊んでいる in English?
Playing./ Thank you./ You're welcome.
××Game-boy××（gesture） ××playing××hair-dryer××（gesture）××drying, ...

☆グルーピングをしよう
Hello./ Hello./ What's this?/ Walkman. What's this?/Television（Walkman）./ See you.（Let's go.）（同じカードならグループになる）

☆Let's play Touch Game.
"Playing"ーGame boy, "Clock"ーtelling time

● **単元名「電気を楽しもう」**

☆グルーピングをしよう（前単元と同じ）

☆3Hints Game大会をしよう
What's this?/ Hint please./ Hint 1, convenient. Rice-cooker./ No. Nice try./ Hint, please./ Hint 2, very hot./ Iron./ No. Nice try./ Hint, please./ Hint 3, cooking./ Microwave./ Great!

☆炭電池を作ろう
①Put a paper in salt water. ②Put the paper around a charcoal. ③Put aluminum foil around the charcoal. ④Connect them. One is charcoal. The other is aluminum foil. ⑤Connect to a midget lamp./ Hello. / Hello. What do you need?/ Paper towel and salt water please. / Here you are.（略）

☆課題別グループで果物電池を作ろう
Hello./ Hello./ What color?/ Red. What color?/ Red, too. What's this?/ Apple. What's this?/ Apple./ Let's go.（カードが合わないとき）See you.
①Cut a lemon in half. ②Connect A to IC melody. And B, too. ③Put A and B in the lemon. ④Can you hear?
Banana group, can you do it?/ Yes.（No.）

☆自分たちで3Hints Gameを考え，試そう
（わからないとき）How do you say ～ in English?
♪We Wish You a Merry Christmas

☆ALTの先生にニューヨークのクリスマスを聞こう・3Hints Game をしよう

☆この電気製品はどの部屋にあるの
Air-conditioner―staff room, office, principal's office, nurse's office, computer room

☆他の部屋の名前を英語で言おう
lunch room, home-economics room, music room, science room, library, English room, arts room, classroom, meeting room

☆リズムに乗って部屋の名前を言おう

☆Simon says Gameをしよう
go straight, turn right（left）, go down（up）

☆建物や階の言い方を知ろう
Building A, B, C/ the first（second, third）floor

☆シミュレーションゲームをしよう
Go out. Turn right. Go straight. Go down to the 1st floor. Go straight. On the left, where is there?

● **単元名「見つめよう広げよう電気の世界へ」**

☆Let's go on a Treasure Hunt.
（Startー Check pointー Goal） Hello. / How are you? What animal do you like? Where did you go?/ I'm～. I like ～. Arts room. Where next? / Turn left. Go straight. etc.
What is your key word?/ Refrigerator./ Great.

☆ALTの先生にU.S.A.の電気のことを聞こう
（インターネット使用）

3. 3. 7　6年生―テーマ『世界』

視野を広めたい，人とのつながりを深めたいという

願いから「世界」をテーマとした。修学旅行をきっかけに家を作ったり，身の周りの品物から課題を追究していったりした。様々な人とのふれ合いを通して，12歳の自分を見つめ，卒業をむかえた。

●**単元名「なかよくなろう」**

☆自己紹介をしよう（5年生と同じ）♪Hello, Hi!

☆アーン小のフリーマーケットに行こう

Hello./ Can I help you?/ Yes please.（What's this?）/（It's ～.）/ How much?/ One hundred yen please. / Here you are./ Thank you.（or No, thank you.）

What did you buy? / Ruler. ♪What's This?

☆日光のことを知らせよう ♪If You're Happy（5年生の箱根とほぼ同じ内容）and You Know ～

☆ワールドツアーに必要な言い方を聞こう

Hello. / What's this? / The Great Wall. / Where is it? / China.（クイズに挑戦）/ Thank you. /（略）♪Top of the World

●**単元名「広がれネットワーク」**

☆新ALTの先生と自己紹介・先生の国の話

☆身近な品物がどこで作られているのかな

Hello./ What is this?/ It's a T-shirt./ Where is it from?/（It's from）U.S.A./ Where is it made?/ It's made in China./ Thank you./（略）

☆生産国当てゲーム・国別列車ゲームをしよう

☆家の材料の言い方を知り，友だちに説明しよう

How do you say 段ボール in English? /

It's cardboard./ Thank you./ You're welcome. Hello./ What are you going to use?/ I'm going to use milk cartons. How about you?/ I'm going to use cardboard./ Thank you./（略）

☆世界のお茶を飲もう（中国，南アフリカ，イギリス）（3年生とほぼ同じ）

☆台小ヴィレッジ祭りをしよう

Hello./ What did you use?/ We used bamboos./ That's nice./ Thank you./ Stamp please./ Here you are./ Thank you./ You're welcome./ See you.

○単元名「12歳の私」 ♪Sing

☆月の言い方を知り，カードゲームをしよう

Hello./ Can I try?/ Yes please./（カードを引いて）

How do you say 3月 in English?/ March.

Hello./ When is it?/ August. When is it?/ March.

（カードが合う―Let' go, 合わない―See you ）

☆月日の言い方を知ろう

First, Second, Third, ... Thirty, Thirty-first.

Hello./ When is your birthday?/ My birthday is ～. When is your birthday?/ My birthday is～./

☆職業（将来の夢）の言い方を知ろう

baseball-player, police-officer, nurse, teacher, etc.

Hello./ What do you want to be?/ I want to be～. What do you want to be?/ I want to be～./（職業当てクイズ）What do you want to be?/（gesture）/ Is it a basketball player?/ Yes.（No.）

3. 4 国際交流教育

アーンスクールとの交流

（✱アーン小で，◇相模台小で）

✱Field Day―4/28（金）―5年希望者35人

各学年，クラスで15分間単位で運動するのに参加。4～6年生のクラスに4人ずつ。

◇アーン小のクラブ発表―5/11（木）―全校生

アーン小のコーラス，Japanese-Danceクラブの発表を鑑賞。（20分休み）

✱Multi-Culture-Day―5/12（金）―4年以上希望者

アーン小の子どもといろいろな国の踊りを鑑賞。本校の子どもは「ロックソーラン」を披露。

✱アーン小訪問―5/23（火）4～6年12人わくわく地球探検クラブ員がアーン小を探検。働いている人へのインタビューも。

✱Flea-Market―5/26（金）―6年生全員

アーン小6年生主催の「のみの市」に参加。英会話を生かして日本円，U.S.ドルで買い物。

◇サマースクール―7/6（木）―1～6年希望者

同学年のクラスに入り，相模台小の学習活動に参加。（生活科，習字，音楽，図工，算数）

◇運動会―9/23（土）―24人参加

3色に分かれ各競技に参加。昼食は各学級のHost-Family（ボランティア）ととる予定が雨で中止。

✱Multi-Culture-Day―10/5（木）―4年以上希望者

5月と同じ内容。年度が替わり10月に。

✱Thanks-Giving-Day―11/20（月）―高学年希望者

各自簡単な日本料理を持参。感謝祭の行事体験。

◇台小タイムロング―12/7（土）―2年生と3年生1クラスーAmerican-Magic, Cheer-Leading, 大正琴，日本の踊りにどを鑑賞。

4　研究の成果と課題（◎成果　▽課題）

◎子どもたちは自分の思いや願いが活動に取り入れられると，課題に意欲的に取り組むようになる。達成感や成就感を味わうことで自分の課題をつかみ，主体的に活動していた。

◎人とかかわるとき，物おじせず，コミュニケーションを図ろうとする態度を養うことを教師が意識的に指導してきたので，子どもたちは自然に様々な人と接することができるようになった。（*参照『さがみはら教育』124号）

◎教師は子どもの願いをこれまで以上に取り入れ問題解決的な学習にしたり，情報を幅広く取り入れたり，興味深い教材を開発したりなど授業の改善に取り組んでいる。

◎学年ごとに総合的学習活動のテーマを設けたので子どもも教師も何が課題か，把握しやすい。

▽障害児学級・低学年では総合的な時間の設定はないが，これまでの研究から英会話を障害児学級と低学年から行うことが本校の研究のねらいに迫るのに効果的であると考え，生活単元，生活科と組み合わせ実施していく。

▽単元，教材の開発は当初からの課題である。年間計画があり，テーマは同じでも子どもも教師も異なるので，開発・検証が必要である。

▽週3時間の総合的学習活動を行うために，教育課程のあり方や時数を含めた教育課程の自己管理（各担任）も重要である。

▽英会話の時間は「聞く」ことが基本なので，HTは話を集中して静かに聞けるように指導する。HTの日常的な学級経営が基本となる。

▽年度ごとにALTの派遣日数が少なくなり，週1単位時間，TTを行うのが難しくなっている。今後どのように英会話の授業を進めていくのか。

参照

「さがみはら教育」No.124より引用

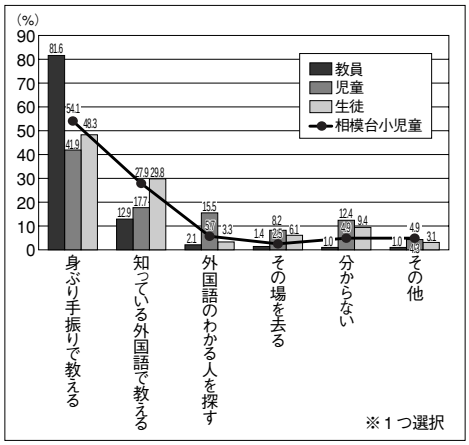
特集　国際化への対応を考える

○外国人との交流

一　外国人との交流の機会

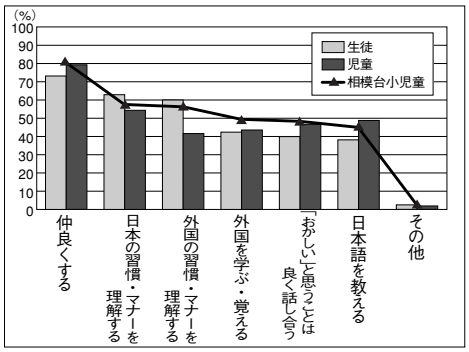
これによれば，「身振り手振りで教える十知っている外国語で教える」と積極的な姿勢で答えたのが，児童約60%，生徒約80%，教員約95%で，それぞれ高い割合を示している。中でも中学生の約30%が「知っている外国語を用いて何とか教える」と答えている。これまで学習した英語の成果を含め，使ってみようとする意欲をうかがうことができよう。また，外国籍の児童が全校で約30名在籍し，日常生活を共にしたり，ALTが常勤し，日頃から英会話から取り入れた教育活動を実施している相模台小学校の児童は，「知っている外国語で教える」が他校の児童の1.6倍を示すなど，外国から来た人と触れ合うことに慣れていることがうかがわれる。

図21　外国人に道を尋ねられたらどうしますか
—児童・生徒・教員—



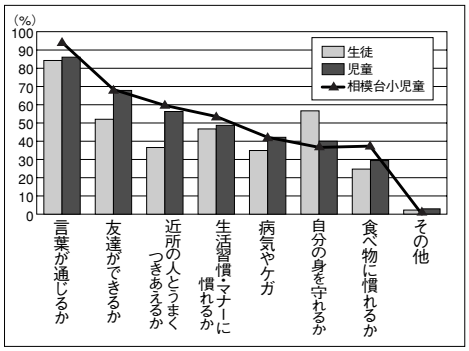
四　外国人との共生

図29　日本で外国人と共生するために大切なこと
—児童・生徒—



また，日頃から英会話を取り入れた教育活動を実施している相模台小学校の児童は，「外国の習慣・マナーの理解」や「外国語を学ぶ必要性」などについても，高い割合を示していることが読みとれる。

図30　外国で生活するとしたら不安に思うこと
—児童・生徒—



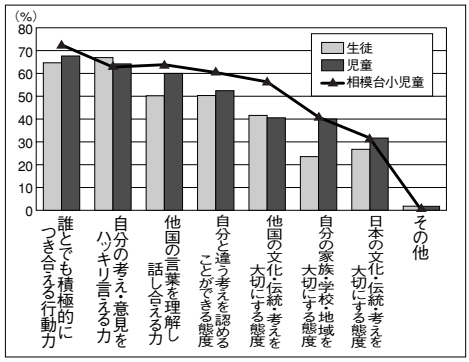
これによると,「言葉が通じるか」の割合が一番高い。児童・生徒は，意思の疎通には言葉が基本であり，一番必要な要因に考えていることがわかる。（略）このように外国から来た児童・生徒を迎える姿勢としては,「思いやり」を持つことの大切さを理解しながらも，言葉に不自由している彼らの姿を知っているからなのか，立場を変えて考えた場合は，言葉への不安を大きく感じていることがうかがえよう。

これらの傾向は，日頃から多くの外国籍児童と生活を共にしている，相模台小学校の児童にも顕著に見られ，特に言葉への不安では，約95%という高い割合を示している。

五　外国人との今後の交流について

また，図31からは，相模台小学校の児童が,「他国の文化・伝統・考え方を大切にする態度」「自分と違う考え方を認める態度」をはじめ，多くの項目に高い関心を示していることをうかがうことができよう。

図31　これから自分が身につけたい能力・態度
―児童・生徒―



参考文献・資料

＊「さがみはら教育」No.124 1999年2月26日．　相模原教育研究所.

「授業公開資料」平成12年11月13日．　相模原市立相模台小学校.

「総合的学習活動・年間計画」平成12年度版．　相模原市立相模台小学校.

小学校におけるコミュニケーションを図ろうとする態度を育む英語活動

共同研究

代表者：宮城県／塩竈市立浦戸第一小学校　教諭　小野寺 由起
申請時：宮城県／塩竈市立第二小学校　教諭

1　はじめに

1. 1　コミュニケーションを図ろうとする態度

コミュニケーションとは，肯定的な相互理解に基づき，よりよい人間関係を築いていこうとする行為そのものであると言える。すなわち，このような行為を積極的に推し進めようとする姿勢が，「コミュニケーションを図ろうとする態度」であると考えられる。

小学校における「英語活動」は，基本的には英語に慣れ親しむ第1歩であることから，「意欲に支えられた態度の育成」が大切であると考えた。

1. 2　コミュニケーションと英語を聞いたり話したりする活動

コミュニケーションの自然発生的成立は，音声言語によるところが大きいと考える。英語による意思の伝達においても，音声言語に着目した導入が適当と考えた。

さらに，自然発生する非言語手段，すなわち身振り・手振り・表情なども駆使すれば，十分に意思の伝達という目的を果たせるのではないかと考えられることから，「聞く」，「話す」活動を中心に取り組むこととした。

2　主題設定の理由

2. 1　21世紀を生きる子供たち

21世紀を生きる子供たちには，外国語によるコミュニケーション能力の向上を図り，国際社会で主体的に生きることができる資質を培うことが重要かつ不可欠になってきている。

好奇心旺盛な児童期であれば，知らないこと，知らないもの，知らない人に対する興味・関心や探求心は強く，外国の人々にも気後れせずに接してみたいという気持ちが働くのである。

このような児童期に，発達段階に即した英語教育を取り入れ，学ぶことは，国際社会を生きぬく子供たちにとって意義深いものと考える。

2. 2　児童・地域の実態から

本校の子供たちは，個性豊かな子が多く，明るく活動的である。また，ものおじせず，新しいことにも抵抗なく適応できる柔軟性を持っている。反面，自己主張が強く相手の話を聞き入れることが苦手な子供も多い。

地域には，外国人居住者はいるものの，子供たちが普段接する機会は多くはない。しかしながら，外国のことがらや外国の人々への関心は高く，意識調査でも英語活動に対する期待感がうかがえる。

以上の実態から，英語活動を取り入れることは，コミュニケーションを図ろうとする態度を育成し，異文化理解を進めるうえで必要であると考える。また，変化の激しい時代を主体的に生きる力を育成するという，本教育課程の推進にもつながるものと考え主題を設定した。

3　研究目標

英語を聞いたり，話したりすることを中心とした活動をする中で，コミュニケーションを図ろうとする態度を育む英語の指導内容，およびその指導のあり方を実践を通して明らかにする。

4　本研究で目指す子供像

○相手の気持ちを理解し，コミュニケーションを図ろうとする子供

○意欲をもって英語活動に取り組み，外国の文化に進んでかかわろうとする子供

＜各学年の目指す子供像＞

【1学年】

・進んで英語にかかわって，楽しく活動する子供

【2学年】

・相手の話をしっかりと聞き，活動する子供
・進んで英語を使ったり，楽しくゲームをしたりする子供

【3学年】

・しっかり話を聞き，相手の気持ちを知ろうとする子供
・よろこんで英語活動に取り組み，自分の気持ちを伝えようとする子供

【4学年】

・目・耳・心を使って，相手の話を理解しようとする子供
・楽しく英語活動に取り組もうとする子供

【5学年】

・自分から進んで，英語を聞いたり話したりする子供
・英語に興味関心を持ち，楽しく活動しようとする子供

【6学年】

・外国の文化に興味・関心を持ち，相手の気持ちを考えて，よく聞き，理解しようとする子供
・簡単な英会話で，場面に応じた対応をしようとする子供

5　授業作りの視点

英語を聞いたり，話したりすることを中心とした活動を試みる中で，次のような視点で授業に取り組み，子供の変容や指導の効果を考察していく。

視点①　発達段階に応じた学習活動の工夫

小学校英語は，覚えることを目的とするものではないことから，言語の量的な習得をねらいとした学習活動ではなく，生活の発達段階や母国語の習得状況に応じた題材や活動内容の取り入れ方を工夫していく。活動の高まりに応じて，小学校段階での文字指導のあり方も探る。

視点②　学習効果を高める指導体制のあり方の工夫

HTだけの授業やALTとのTTなど，それぞれの特性をおさえ，題材の指導計画や授業ごとの指導過程に生かしていく。

視点③　興味・関心を高める教材・教具，視聴覚機器の効果的な活用

活動内容に適した教材・教具や機器の選択・開発を行う。提示の効果的なタイミングや学習場面に応じた活用方法を工夫する。

視点④　活動意欲を高める評価のあり方の工夫

目指す子供像を念頭に置き，関心・意欲・態度を評価する。

子供の自己評価・相互評価と教師の観察を評価の手だてとする。

6　研究方法

○月1回，全体研修日を設定し，理論研究，各専門部・学年部の取り組み，研究会参加報告会などの研修を計画的に行う。
○研究組織を確立し，研究推進委員会や専門部会を計画的に行う。
○職員の英語研修を積極的に取り入れ，職員の英語力の向上を図る。
○授業研究を計画的に行い，指導の内容や指導の方法について検証する。
○意識調査を実施し，児童・教師・保護者の英語に対する意識の変容を考察し，小学校における英語活動のあり方を探る。
○研究に関する評価の観点に従い，研究の成果や課題を明確にする。

7　研究内容

7. 1　英語活動推進計画の作成

7. 1. 1　指導計画の作成と具現化

○英語学習の指導計画を作成し，4つの視点を検証するための授業計画・検証計画など，具体的な取り組みを明確にする。

視点①　発達段階に応じた学習活動の工夫
視点②　学習効果を高める指導体制のあり方の工夫
視点③　興味・関心を高める教材・教具，視聴覚機器の効果的な活用
視点④　活動意欲を高める評価のあり方の工夫

○国際交流活動の指導計画を作成し，授業計画，検証計画を明確にする。

7. 1. 2　英語活動の推進
○学校教育全体の中での英語教育のあり方を探る。

7. 1. 3　英語研修の実施
○教師の英会話力の向上や授業作りに役立つ研修のあり方を探る。

7. 2　実践研究
○指導計画の実践と検証
○英語活動・国際交流活動の授業研究
○モジュール学習のあり方についての研究
○児童・教師・保護者の意識調査の実施と検討
○外国人ボランティアの活用について検討
○英語研修のあり方について検討

7. 3　研究の評価
7. 3. 1　指導計画に対する評価
○有効性と問題点を明らかにする。

7. 3. 2　『英語』(英語活動・国際交流活動)に対する評価
○授業記録や意識調査などから小学校英語教育推進におけるプラス要因，マイナス要因を分析し，成果と課題を明確にする。

7. 3. 3　英語研修に対する評価
○有効性と問題点を明らかにする。

7. 4　研究のまとめ
○収集したデータを分析し，研究のねらい，授業作りの視点などについて検証する。
○開発した教育内容，題材などの整理を行う。
○研究紀要を作成し，成果と課題等をまとめる。

8　実　践

8. 1　指導計画の作成
8. 1. 1　指導内容例と取り入れ学年

○「生活体験」「母国語の習得量」「他教科・領域の関連」の3つの視点より子供たちの発達段階を考慮して，指導内容を選択した。

「生活体験」
あいさつ，自己紹介や身近な人たちの認識の基準など，生活の中で習得していく社会性の年齢による発達を基に考察した。

「母国語の習得量」
日本語と英語は，すべてが直訳できる関係にあるとはかぎらないが，母国語での認識がないものは英語としての把握が難しいと考えた。

「他教科・領域との関連」
全教育活動を通して習得した知識・表現方法を系統的に考察した。

例1（あいさつ・自己表現）　○印取り入れ学年

題　材	内　容	学年 1	2	3	4	5	6
あいさつ	基　本	○	○	○	○	○	○
	体　調	○	○	○	○	○	○
	名　前	○	○	○	○	○	○
紹　介	趣　味					○	○
	住　所				○	○	○
	年　齢						○

○学校・家庭での日常的なあいさつを中心に，授業の始めや終了の場面に取り入れるとともに，自己紹介や体調をたずねる活動なども取り入れた。

右下の写真は1対1で体調をたずねている場面である。このように単にゲームなどで取り入れるのではなく，あいさつや自己紹介がもつ本来の役目を認識させながら活動に取り組ませた。

例2（色彩・色）　○印取り入れ学年

題　材	内　容	学　年 1	2	3	4	5	6
色　彩	基本色	○	○				
	広がり				○	○	○	○
数	1〜 10	○					
	11〜 20		○	○			
	21〜100				○	○	○

○1・2年では，絵の具や色エンピツにある色を中心に取り入れた。3年生以上では混色によってでき上がった複雑な色名や「赤いりんご」「黒い車」のように色名を使ったことばも取り入れた。年齢に応じてどの程度の色名の認識があるかということを基準に内容や応用範囲を選択した。

数については，算数で扱う数の範囲を基準としたが，英語での数表現が子供にとって馴染みにくく，百の位までの範囲を取り扱うこととした。

8. 1. 2　年間計画

（　）内実施時数

月	1学年	2学年	3学年
4	英語であいさつ（8）	楽しいあいさつ（2）	英語であいさつ（1）
			歌って踊ろう（2）
5		数であそぼう（4）	数であそぼう（1）
6		色であそぼう（4）	色であそぼう（1）
			いま何時？（2）
7		絵はがきを作ろう（2）	世界旅行に出かけよう（5）
8	さわってみよう・動いてみよう（1）	好きなものなあに（6）	道案内をしよう（5）
9			
10	数であそぼう（3）	ハロウィン教えて（2）	買い物ごっこをしよう（7）
	色であそぼう（3）		
11	果物であそぼう（3）	どこ・どっち（4）	
	動物であそぼう（3）		
12			クリスマスの用意をしよう（2）
1	日本のあそびを教えよう（2）	着てみよう着せてみよう（3）	いっしょにあそぼう（3）
2	何曜日？（2）	ペンケースの中身はなあに（3）	約束のし方（2）
3	できるようになったよ（3）	英語でお別れ会（2）	キットを作ろう（2）
計	28	32	33

月	4学年	5学年	6学年
4	自己紹介をしよう（2）	友達電話帳を作ろう（1）	珍しい食べもの（2）
		住所録を作ろう（1）	パスポートに必要なもの（4）
5	私の趣味を紹介しよう（4）	誕生日を聞こう（1）	自分のことを言ってみよう（4）
6	あなたの趣味はなんですか（4）	形の言い方（3）	
		名刺交換をしよう（2）	
7	仲良くなろうね（2）	気軽に話そう（4）	世界の時刻（2）
8	家族を紹介しよう（3）	キャンプへ行こう（3）	あなたの行きたい国（3）
9			
10	あなたの家族を教えて（3）	ビデオレターちらし寿司を作ろう（4）	パスポートのグレードアップ（2）
11	レストランごっこをしよう（6）	どっちに行くの道案内（4）	英語でたし算（2）
			英語で引き算（2）
12	クリスマスカードを作ろう（2）	クリスマスを楽しもう（2）	英語でトランプゲーム（4）
1	Who am I?（4）	ウインタースポーツは好きですか（3）	この味は（5）
2	スキットで楽しもう（5）	スキットで楽しもう（6）	サンドイッチをいっしょに作ろう（2）
3			感謝の英語カード（2）
計	35	34	32

8. 1. 3　授業のモデル

1単位の授業を3つの段階に分けた授業パターンを多く取り入れた。

主な活動	学習内容
○雰囲気作り	・あいさつ ・歌
○学習活動の全般 （子供が主になった活動） （集団としての発展的な活動）	・DEMONSTRATION ・復習 ・メインになる活動 （ゲーム） （SKIT） （ごっこ遊び）
○評　価	・子供の発展を期待しての授業内での簡単な評価

8. 1. 4　指導に関する基本的な考え

（あいさつ・歌）

特に授業の始まりに取り入れるあいさつと歌は，授業への期待感を高め楽しい雰囲気が感じられるように配慮した。

形式は特に設けず，担任やALTなどと直接あいさつを交わす場面を取り入れたり，歌があいさつをかねるようにするなど，学年の実態や題材の特徴を生かしたものとした。

題材に関連のある歌なども臨機応変に取り入れた。いずれの場合も歌詞を書いたものを提示して覚えさせるようなことはせずに，自然に慣れ親しみながら歌えるように配慮した。

また，歌を動作化させるなど，楽しく取り組ませる工夫もした。

（DEMONSTRATION）

活動の見通しを持つことや，動機づけを図ることを

目的に取り入れた。

TTの場合は指導者のスキットによる提示が中心となったが，担任だけの授業の場合はVTRを活用し，ネイティブ・スピーカーの発音に触れさせるように配慮した。

場面設定や表情なども工夫し，会話の内容を感じ取らせるようにした。

（復習）

覚えていることを検証したり，さらに覚えさせることを目的に行うのではなく，英語に慣れ親しむ場面として取り入れた。簡単なゲームを取り入れるなど，楽しく負担を感じさせない場面設定を工夫した。

（メインとなる活動）

活動内容は，子供の発達段階を考慮して取り入れた。負担やマンネリ感を感じさせないように内容や組み合わせを工夫した。

低学年は「ごっこ遊び」や「同じパターンのゲーム」を比較的好む傾向があった。与える活動量が過多にならないように配慮した。

中・高学年になるとマンネリ化に敏感になり，ごっこ遊びにも飽きてくる傾向が見られた。題材が違っても同じパターンの活動が続かないように配慮した。

また，子供のやりたい活動を出させながら主体的に取り組める場をより多く設定するなど，活動の組み合わせや内容が生活に即したより自然なものになるように工夫した。

「道案内」（6学年）
模擬道路を作るなど子供の考えを取り入れた授業例

（授業内での簡単な評価）

授業の最後に，関心・意欲・態度について自己評価を行った。挙手や学年に応じた自己評価カードなどでチェックさせながら自分の活動を振り返る場面とした。

自己評価を実施する場合，客観性が問われることもあったが，低学年でも繰り返し実施することによって客観的に自分の活動を振り返ることができるようになった。

自己評価として表れた全体的な傾向は，題材や活動内容への評価として受け取ることができ，指導者側の参考資料として役立てることができた。

8. 1. 5　授業例

1学年　「動物であそぼう」

○目標　動物の名前の言い方を知り，まねて言ったり，ゲームで使いながら親しんでいく。

○学習過程

Students' Activities	HT/ALT's Activities
1 あいさつ Good morning. How are you ? I'm great.（so-so, fine）	Let's start our English class. Greet children. Good morning. How are you ?
2 歌 ♪Old McDonald Had a Farm を歌う	Let's sing together.
3 チャンツ いろいろな絵カードを見ながら名前を当てる。 It's a tiger. （monkey, lion, cat, pig, sheep, rabbit）	Let's play together. What's this? ♪・♪
4 Animal Gesture GAME をする。 表情豊かな動物のジェスチャーを見て名前を当てる。	What's this ? Animal number 1 Okay, Good job ! ヒントに鳴き声も使う。 （bow bow, moo, meow, oink, growl, etc） Boo. Please watch once again.
5 Animal カルタをする。	Let's play Animal card GAME. How many ? You are the champion !
6 活動を振り返る。 Good, So-so, Difficult	How was today's English class ?

8. 2　語彙の習得

8. 2. 1　単語の種類と習得率の関係

次に示すのは，単語の種類別に語彙習得率をまとめたものである。調査は絵や写真を用い，自分の「言えるもの」「言えないもの」を区別していく方法で実施した。

単語の種類別語彙習得率　（%）

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
数字	53.7	46.6	72.2	70.5	74.2	75.6
色	78.8	79.7	92.6	90.8	98.2	92.6
果物	31.8	75.4	93.6	94.7	82.4	78.9
体の部分	24.2	8.9	51.1	61.0	59.2	56.9
曜日	0.4	4.1	26.8	52.7	35.0	23.7

＊全学年の習得率

・数字　65.4％
・色　87.9％
・果物　76.1％
・体の部分　43.5％
・曜日　23.7％

「数字」「色」「果物」の習得率が高いのは，日常的に英語の時間に頻繁に用いられていることが考えられる。やはり自然に繰り返し聞いたり話したりすることは，語彙の習得に効果があることがわかる結果である。したがって，「体の部分」や「曜日」の習得率が低いのは，それらが授業中にそれほど頻繁に用いられなかったためと考えられる。特に「曜日」は，授業がほとんど金曜日に実施されていたため金曜日以外はほとんど習得されていなかった。

8. 2. 2　外来語としての習得との関係

外来語として日常的に表現している単語と，主に日本語での表現が多い単語の習得率を「果物」を例にまとめたものである。

	外来語表現	日本語表現
1 学 年	21.4％	40.9％
2 学 年	64.5％	72.7％
3 学 年	87.3％	91.7％
4 学 年	91.2％	95.9％
5 学 年	90.1％	93.6％
6 学 年	77.8％	81.2％

外来語で親しんでいる単語のほうが習得率がよいと予想していたが，結果は逆であった。

これは子供の「新しいもの」への新鮮な驚きや好奇心が関係していると考えられる。

8. 3　文字の取り入れ

8. 3. 1　文字への興味・関心

次に示すのは学年ごとの文字学習への興味・関心を持っている子供の割合をまとめたものである。

・1学年　57.3％
・2学年　40.2％
・3学年　43.4％
・4学年　18.9％
・5学年　77.9％
・6学年　58.5％

4学年の割合が低いのは，この学年でローマ字を学習することから，文字への欲求がある程度満たされたためではないかと考えられる。

8. 3. 2　文字を取り入れた実践例

文字を書くことは，表記の正確さを求められることから，取り入れることができなかった。

読む活動を取り入れることを試みたが，日常的に取り入れることは難しかった。

取り入れることができた内容と場面は，次のとおりである。

○内容

（あいさつ）

「Good morning. 」「See you.」「Thank you.」など，生活の中で目に触れることが多いことばであるので，抵抗なく読むことができた。

（食べ物の名前）

絵カードに文字を表示し，絵の部分を隠しながら読ませた。

○場面

文字の必要性を感じる内容は，スキット作りであった。スキットをまとめる上で文字は記憶の補助や発表時の役割を明確にするために取り入れた。文字カードを組み合わせる方法でシナリオとして作成した。単語を中心に取り扱い，文章を読むことはしなかった。

9　研究の成果

9. 1　英語活動

○早期英語教育の実施により，英語に対する言語感覚・適応力の開発効果が見られた。低学年でその傾向がより強く見られた。

○英語の習得量が増してきたことによって，自信を持って話せるようになってきている。また，ALTや友だちの言うことに耳を傾け，難しい言葉も進んで聞き取ろうとする姿が多く見られるようになった。

○文字については，日常生活の中で頻繁に使われている言葉を中心に読む活動を試みたが，読むことには抵抗を感じないようである。ただし，英語嫌いを作らないために，むりに読むことはしなかった。

○他の教育活動では消極的だった子供が，身体表現を交えて自分を表現するようになるなど，子供の活躍の場が拡大した。

○活動が多様化していくとともに，活動の内容を教師

といっしょに考えたり，外国や地域の行事などを素材にした題材を提案するなど，学びたいことを子供自らが見つけられるようになってきた。
○外国の出来事に興味を持ったり，将来の夢に英語や外国に関することが多く出るなど，英語や外国への興味・関心が，以前よりも高まってきている。
○低学年での週2回の20分間のモジュール学習は，英語にふれる回数を増やすこととなり，語い習得上効果があった。また，集中力を短時間に凝縮させることができるという点で有効であった。

9. 2　国際交流活動
○英語が世界の多くの国で使用されていることを知り，英語学習への期待感や夢をいっそう大きく膨らませることができた。
○外国の文化や歴史を知ることにより，外国との関係などに興味を持つなど，世界へ目を向ける広い視野が育ってきている。

9. 3　英語研修
○クラスルームイングリッシュを取り入れたことにより，英語への自信がもてるようになった。
○新しい研修の在り方を自分たちで積極的に生み出し実践するなど，互いに学び合いながら，新しいものに挑戦していこうという気運がさらに高まった。

9. 4　その他
○授業参観や子供の変容を通して，早期英語教育への保護者の理解が深まってきている。
○教師側にも，外国の生活・文化・習慣に対する興味・関心の高まりが見られるようになった。また，ALTやAECと積極的にかかわるようになった。
○卒業後，中学校の英語学習などで進んでALTに話しかけたり，発言しようとするなど，英語や外国の先生に積極的にかかわろうとする態度が育っているようである。

9. 5　全体的な成果
○校外学習で出かけたときや国際交流などで初めて会う外国の人に，ものおじせず自然に英語で話しかけ，進んでかかわっていこうとする姿が見られた。同じ人間同士として接していこうとする気持ちが育ってきている。

校外学習で出会った外国の人と仲良くなった子供たち

10　今後の課題

10. 1　英語活動
○20分間のモジュール学習は有効であったが，組み合わせ教科の選択や実施する時間帯の位置づけ（前半または，後半）による学習効果の違いなど，いくつかの課題が生じている。
○高学年において，従来の教科などの学習と同様に覚える必要性を感じている子供もおり，英語学習への負担感を招く要因になっていた。
○子供の自己評価・相互評価，教師の観察による子供の評価は，関心・意欲・態度の評価だけに，数値になって表れにくいことから，不安感を持っている教師もいる。

10. 2　国際交流活動
○講師と来校前の打ち合わせ時間の確保が難しく，事前の細かい打ち合わせがきちんとできない。

10. 3　英語研修
○英会話研修の講師を外部に依頼する場合，教師側の研修したい内容が講師にうまく伝わらず，実践に役立つ研修内容にならないときもあった。

10. 4　その他
○小学校で英語教育を続けていくには，ボランティアの活用が必要である。

10. 5　全体的な課題
○子供の思いや願いを取り入れて題材や活動を取り上げていくとき，教師の願いをどのようにうまく調和させていくかが難しい。

「文字の読み指導」を取り入れた小学校の英語活動

―― 小学高学年の実践授業 ――

京都府／京都市立永松記念教育センター　小学校英語担当　直山 木綿子

1　はじめに

平成14年度より本格的に始まる「総合的な学習の時間」に小学校において，国際理解に関する学習の一環として「外国語会話」，特に「英会話」に取り組んでもよいことになった。そして，文部省（現文部科学省）は，英語活動が円滑に進められるように「小学校英語活動実践の手引」を発行した。その中で，小学校段階では英語活動は音声と文字とを切り離して，音声を中心にした指導を心がけることが大切であると述べている。

しかし，研究開発校の課題を見てみると，はたして音声中心で英語の活動を進め，文字指導をしないことが望ましいのかと疑問を持つ。そこで，小学校高学年児童対象の英語学習で「文字の読み指導」の可能性について研究することは意義があると考えた。

2　小学校英語の課題

2. 1　文部省（現文部科学省）指定研究開発校における課題

文部省（現文部科学省）は平成4年度より現在まで，小学校英語に関する研究開発校60数校を指定し，小学校における英語導入の可能性について検討を行ってきた。研究開発校では「国際理解の精神をはぐくむ」や「英語でのコミュニケーション能力をつける」ことを研究主題に掲げて研究を行ってきた。それぞれ，カリキュラムを作成し，音声中心で英語活動を進めた。そして，ほとんどの学校がその成果として「低学年ほどネイティブに近い発音をする」「強弱を意識して発音するようになった」「児童が外国人に対して，臆することなく接するようになった」をあげている。

一方，課題については「高学年児童の指導」「小中の連携」「英語活動のマンネリ化」「打ち合わせの時間確保」などがあげられている中，高学年の指導にかかわって「文字の扱い」に触れている学校があった。

たとえば，香川県直島町立直島小学校(1)は，児童期には感覚的に英語独特の音やリズムをとらえ，まねて表現できる力があると考えた。そこで，耳から聞いて口から発する経験を小学校英語で大切にしようと歌やゲームを取り入れ，音やリズムを全身で楽しませる「音声中心」で英語活動を進めた。ところが，低学年児童でも文字に興味を持っていることがわかり，文字の読み指導をすることなく，補助的に文字を英語活動に取り入れた。すると，その文字を見て英語を思い出し，文字を記憶の手助けにしている様子が高学年児童には顕著にうかがえたという。そのため，3年間の実践を通して，「音声中心で進めるのはよいが，文字の扱いも課題とすべきだ」と結論している。

また，熊本県宇土市立宇土小学校(2)でも「音声中心で英語活動を進めてきたが，文字を素材にしたものを教材化する必要性を感じた」としている。文字を書けるようにするのではなく，読めるようにすることがコミュニケーション活動として自然ではないかと考え，文字の読み指導を次年度以降の課題としている。

研究開発校の報告書を見ると，文字が補助的に見せられることはあっても，文字の読み・書き指導がされていないことがわかる。しかし，この2例が示すように，筆者は小学校英語学習に「文字の読み指導」が必要であると考える。そこで，次に「文字の読み指導」の必要性について述べる。

2. 2　「文字の読み指導」の必要性

「文字の読み指導」の必要性について3点から述べ

る。1つ目は，児童を取り巻く環境の点からである。先述の例が示すように，高学年児童になると文字に興味を示す傾向がある。高学年にかぎらず，児童の身のまわりには電気製品，ゲーム類，衣類，文具品などにアルファベット文字が多く使用されており，低学年のうちからアルファベット文字を目にする機会があり，児童にとってアルファベット文字は興味を引くものであると考えられる。また，実際小学校算数科教科書でも，アルファベット文字が図形領域で記号として使われている。このように児童はアルファベット文字をよく目にする環境にいるため，あえてアルファベット文字を英語学習から切り離す必要はないと考える。

2つ目は，児童の発達の点からである。先述したように，研究開発校の中には高学年児童の指導のあり方を課題としてあげているところが多い。低・中学年は音声中心でゲームや歌などを中心に体を使った活動を楽しんできたが，高学年になると人前で歌ったり，体を動かす活動に消極的であったと報告している。

低学年は言語が知覚や身体活動と密接に結びついて形成される時期と考えられており，具体的な経験に即して直感的に思考する傾向が強いと言われている。たとえば，筆者自身の実証授業の中で次のようなことがあった。持ち物や教室の中から色探し・形探しの活動を行った。指導者の“Where is red?”，“Where is a triangle?”という質問に，児童は椅子にじっと座っていられず，教室の中を歩き回って指示された色や形のものを指さして教えた。最初は指さすだけであったが，指導者の言葉を聞き取り，“Yellow.”，“Square.”と言って，指導者に色や形を積極的に教えた。

また，絵本“Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?”(3)の読み聞かせを初めて行ったとき，読み始めて2，3ページまでは絵本と指導者の顔をじっと見ながら児童は黙って聞いていたが，途中から指導者について一緒に読み始めた。彼らが絵本の内容をすべて理解しているはずがなかったが，繰り返しの部分が毎ページに出てくるため内容が理解しやすく，容易にまねて言えたのであろう。これ以降の授業でもこの絵本の読み聞かせを行ったが，児童は指導者と一緒に繰り返しの部分を口にした。

このように低学年は自ら指導者をまねて大きな声で繰り返したり，大げさなジェスチャーをつけたりすることを恥ずかしがらず，自分が知った言葉を使いながら覚えていく。

一方，高学年児童対象の授業ではこのような様子は児童には見られなかった。たとえば，3学期になって初めての授業では1年のカレンダー作りを行った。月ごとの様々な行事や祭りの絵を見せ，それが何月に行われるのかを尋ねながら，指導者は児童に月の言い方をインプットした。12月の行事が最も多く，児童は“December”という単語を何度も耳にした。児童の様子からこの単語に関してのインプット量は，児童自ら発するには十分であることが認められたにもかかわらず，児童は“December”とは発話せず，他の児童の反応を気にしているようであった。このとき，月名を指導者についてリピートさせたり，ペアワークで月名を発音練習したりする機会を与えていれば，児童は“December"と口にしたと思われるが，指導者の発話を聞き取って自ら口にすること（自然な発話）は高学年には難しいように思われる。

高学年児童は，一般的に1つの事物についてその諸性質を分析したり，反対にその諸性質を見渡して，関係つけたりできるようになる時期と言われている。具体的なものから抽象するようになり，また，具体物を媒介しなくても「言葉」や記号だけで考えることができるようなる。また，例からもわかるようにまわりから自分がどう思われているかを気にする。そのため，人前で大きな声で歌うことや，身体を使った表現活動を恥ずかしがる傾向がある。また，知的好奇心が強くなり，指導者から与えられるものだけではなく，自分の思いを表現し，実現することに喜びを感じ，自分なりに考え，工夫することを好むようである。このように，いつまでも音声のみで高学年対象に英語学習を進めるのは彼らの知的好奇心を満足させられないと考えられる。

3つ目は，発話を支えるものとしての文字の点から。たとえば米国のように，移民にとって英語が第2言語である環境では，英語を学習する場以外でも英語を耳にしたり，口にしたりしなければならない。生活のためにその言語を必要とし，その言語を学習する動機があるため，母国語のように音声のみでコミュニケーションが図れるようになる。しかし，英語が外国語であるわが国においては，英語を学習する場以外では，ほとんど英語を耳にしたり，口にしたりする必要がない。このように耳からの英語のインプット量の少なさを考えると，「音声」のみのインプットだけではコミュニケーション能力をつけるのは非常に難しい。

鈴木孝夫(4)は，日本語における漢字が持つ視覚性をあげ，音声を使って話しているときでさえも，使われている漢字の視覚的な映像を同時に頭の中で追っ

ていると述べている。このことは，私たち日本人は音声の後に無意識に文字を見ているということであり，日本人が持つ独特の芸術である「書道」は文字に対する私たちの考え方を表していると言える。斎藤栄二(5)も，日本人と日本語の文字との関係と英語民族とアルファベット文字との関係が違っており，日本語の場合，文字が持っている役割はアルファベットに比べて大きいと述べている。

このように，日本人の文字に対する感覚と英語が外国語であるという環境では，「聞く・話す」ために視覚に訴える「文字」の存在は大きい。その例を前年度に22時間の英語学習を行った第6学年児童対象の実証授業の中から紹介する。

第6時間目の英語学習の時間に，児童がどんなことが好きかを話題に授業を進めた。児童1人1人に「I like ～.」表を配布し，指導者がどんなことが好きかを尋ね，児童はその質問に答えながら，自分が好きなことや好きなスポーツの絵をその表に貼り，「I like ～.」表を作成する活動を行った。

<児童が作った「I like ～.」表>

指導者に“What sport do you like?”と質問され，ある児童は“I like soccer.”と文の形で答えた。今までこのような質問を指導者は授業の中で行ってきたが，それに対して児童はいつも“Soccer.”，“P.E.”，“Ice cream.”などと答えていた（筆者の英語学習における指導法は，中学校でよく行われるような指導法，すなわち，本時に学習する基本構文があり，それを覚えるために，それを何度もリピートしたり，インタビューゲームやインフォメーションギャップゲームなどで何度もそれを口にしたりして練習するというものではない。クラッシェンのいう「習得」に近い形による指導を行っている）。そこで，なぜ文で答えたのかを尋ねてみたところ，「表に I like って書いてあるから，その後に続けたらいいのだと思った」という答えが返ってきた。

この児童は，今までの英語学習で耳から I like ～. という文を何度も聞いており，十分なインプット量が与えられていたと思われる。しかし，発話するためにはそのよりどころとなるものが必要であり，それがこの表に書かれていた I like ～. であったと思われる。

この児童の発話を聞いて，他の児童もこの後の授業でこのような質問に対して I like ～. の文の形で答えるようになった。また，第8時間目には，三角形や正方形の色板を指導者からもらい，それらを並べて大きな三角形や正方形，長方形を作る活動を行った。その際，指導者が“What do you want?”と尋ねると，1人の児童が“I want (a) triangle.”と，やはり文の形で答えた。先ほどの例と同様，今までの授業で指導者は“What do you want?”という質問を何度も児童に行ってきたが，児童はいつも“～, please.”の形で答えていた。

これは，先ほどの例で児童が I like ～. という文の形を習得した上で，like を want に置き換えればよいと児童が気づいたためだと思われる。筆者は，決して児童に I like～. I want ～. と強制発話をさせたり，リピートをさせたりすることはなかったので，児童が I like ～. の文の成り立ちを耳からの十分なインプットを受け，そして，視覚で確認したため自然な発話を行ったと考えられる。I want ～. の文発話は，高学年児童が具体的な事象を自分なりに分析し，規則化させ，そして，また，具体化していると考えられる。このように児童の自然な発話が，文字を頼りに導かれたと思われる。

さて，小学校英語における「文字の読み指導」の必要性について，児童の立場から考えてきたが，次に中学校英語の立場から，小学校における「文字の読み指導」の必要性について考察することにする。

3　文字指導

3. 1　中学校における文字指導の現状

中学校第1学年の生徒は，初めての英語学習に期待と不安を持って英語の授業に臨む。第1学年の教室からは指導者の後についてリピートする元気な声が聞こえてくる。しかし，2学期ころから，「英語が難しい」「はじめのころは楽しかったが…」という声が次第に聞かれるようになり，第2，3学年になると「英語が苦手」という生徒が増えてくる。平成6年に行われた「好きな教科」調査(6)によると，第1学年で51.6%，第2学年では29.0%，第3学年では29.6%の生徒が「英語が好き」と答えており，学年があがるにつれ英語が好きという生徒が減っているのがわかる。また，「嫌いな教科」調査(7)では，第1学年で約3分の1弱の生徒が，第3学年では3分の1以上の生徒が英語が嫌いだと答えている。

寺島良(8)はこのような現状を「中学1年生の最初

から英語が嫌いな生徒はいない（か，いてもごくわずか）であろう。それなのに，2年，3年となるにつれ“英語嫌い”の生徒が増えていく悲しい現実がある」と述べている。さらに，この英語嫌いの原因として，「単語が読めないこと」「単語の綴りが書けないこと（覚えられないこと）」をあげている。小菅敦子(9)も，中学生のつまずきについて「1年生の半ばころになると，音読に関する問題を現場からよく耳にする。『音声だけの授業の時は声も大きかったし，よく英語が言えたのに，教科書をまともに読めないんですね。はじめから文字を出して読ませておけばよかった』というものである。これは音と文字とを結びつける指導がうまくいかなかった結果から生じている」と述べている。他に，築道和明(10)は，中学生のつまずきとして「アルファベット文字の混乱，表記上のつまずき」「英単語の綴りが覚えられない」をあげている。

筆者自身も中学校の教壇に立っていたのであるが，同じようなことを感じてきた。第1学年で文字単語が扱われるようになり，教科書に文が出てくるころには「英語が難しい」と感じる生徒が出てくる。生徒にとって，音と文字とを結びつけるのは困難なようである。

では，英語の教科書では，文字はどのように導入されているのであろうか。現在出版されている7種類の中学校第1学年用教科書(11)の本文に入る前の個所について見てみる。4種類は，アルファベット大小文字を扱った後，すぐに文字単語へと進んでいる。扱っている単語は身のまわりのもので，外来語として生徒が日ごろからよく知っているものである。しかし，1種類の教科書を除いては，それらの単語の発音と文字とに関連性が認められない。たとえば，bike で i を［ai］，fish でiを［i］，apron で a を［ei］，glass で a を［æ］と読ませている。また，同じ o でも［ɔ］と発音する dog やbox と，oo で［u］と発音する book，ou で［au］と発音する house という単語を同時に扱っている。他の3種類の教科書では，アルファベット大小文字を単語の頭文字で紹介している。たとえば，A-apple，B-bag，C-cap である。これは一見生徒にとってアルファベット名前とアルファベット音とを知る機会となるように思われる。しかし，ある1種類の教科書では扱っている26個の単語の中に，アルファベット名前で始まる単語とアルファベット音で始まる単語を同時に扱っている。たとえば，Ii でアルファベット名前読みされる単語（ice cream）を扱い，Bb，Dd ではアルファベット音読みされる単語（book，driver）を扱っている。

これらのことが中学校英語入門期の指導内容とされているのであるが，平成9年に京都市教育委員会が作成した指導計画（英語）では，英語学習の導入として6時間が割り当てられ，自己紹介，簡単な挨拶，教室英語つぶやき表現，アルファベット，身近な単語が学習内容とされている。小学校第4学年でローマ字を学習したとはいえ，その6時間のうちのはじめの3時間が文字導入の前段階として割り当てられているだけである。生徒は十分な音の蓄積もなく，音と文字をしっかり結びつける段階をふまずに，単語や文を読まなければならない。これでは音と文字とがうまく結びつけられない生徒が出てくるのはあたりまえである。

3. 2　小学校における「文字の読み指導」の可能性

中学校1年生のつまずきの主因を音と文字とを結びつけることの困難さに求めるならば，文字導入の部分の改善がその解決策として考えられるであろう。しかし，文字と音とを結びつけ，文字に慣れ親しませることが中学1年生の発達段階に適しているのであろうか。

日本語における文字の指導について見てみると，幼稚園教育要領，小学校学習指導要領（国語）によれば，文字に慣れ親しむのは，幼児期に始まり，小学校第1学年ではすべてのひらがなを読んで書けるように指導されるのである。

一方，中学校第1学年では，中学校学習指導要領（国語）によれば，読むことについて「文脈中の語句を理解する。文章を要約する。文章を読み分け，内容理解に役立てる。文章の主題や要旨を把握する。文章の考え方を理解し，自分のものの見方や考え方を広くする。文章から必要な情報を読み取る」が指導される。

母国語と外国語とでは生徒にとって全く条件が異なるとはいえ，日本語においては幼児期から小学校第1学年にかけて学習する内容を，英語においては中学校第1学年で学習するのである。中学生の発達段階から考えれば，その内容はあまりに幼稚だと言わねばならない。

たとえば，ここで例をあげよう。小学校第2学年の国語の教科書（下）(12)にアーノルド・ロワールの「お手紙」という作品が出てくる。中学校第3学年の英語教科書(13)でも，この原書（The letter）が扱われている。今の中学校英語で培われる英語力から考えれば，中学校英語で扱われる内容が小学校低学年程度となるのはいたし方ないところであるが，小学校第2学年児

童と同じ内容のものを中学校第3学年が読むのである。中学校第3学年生徒の知的レベルに合った内容のものを読める力をつけてやりたいものである。

このように中学校の現状を考えれば，文字単語に慣れ親しませる契機を小学校で扱うべきなのである。音に十分慣れ，音の蓄積を行い，知らず知らずのうちに文字に慣れる。そして，「文字の読み」を段階をふんで学習する。音と文字との関連性に気づき，短い単語を読めるようになる。それでこそ小学校と中学校の英語がしっかりと結びつくのである。小学校で文字に十分慣れ親しんだ児童は，中学校の教科書に抵抗なく入っていけるであろう。文字と音との関連性に気づいた生徒は，初めて見る単語を推測で読んでいくことができるであろう。それは生徒にって大きな自信となるはずである。中学入学後，小学校英語との差異を感じることなく中学校英語に入っていけるであろう。

4　「文字の読み指導」のあり方

2，3 において文字の読み指導の必要性について述べてきた。ここでは，文字の読み指導をどのように進めるかについて述べる。

国語について，就学以前には文字に関する指導は必要がないことになっているが，幼稚園教育要領にもあるように，すでに幼稚園において文字に関する興味・関心が養われることになっている。そして，小学校に入学する時点で，音声面において児童は基礎的なコミュニケーション能力をつけている。また，現在では小学校に入学してくる児童のほとんどがひらがなを読むことができるということであるが，第1学年では第1学期中に，聴覚的にも視覚的にも1つ1つのひらがなの識別ができ，2文字，3文字単語の読み指導がされる。また，児童の日常生活でひらがなに触れる機会も多い。

しかし，アルファベット文字は全く状況がそれと異なっている。まず，読み・書きを支える「聞く力・話す力」がついていない。十分な音の蓄積が必要である。次に，文字を聴覚的，視覚的に識別する能力が必要である。その上，英語は日本語と違い，1文字が1音と対応しないため，アルファベット文字の名前と音，そして文字の組み合わせによってできる音を知らなければ，単語は読めるようにはならない。

そこで，当初，「文字の読み指導」に関して次の3段階を設定して指導を行った。

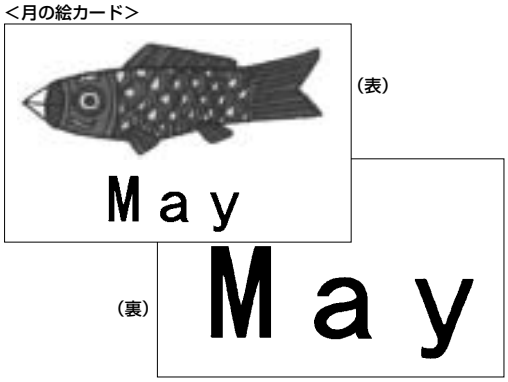
第1段階：聴覚と視覚によって,アルファベット文字，単語を識別する。
第2段階：音と文字を結びつける。
第3段階：3，4文字単語，まとまったものを自分で読む。

しかし，実証授業を行っていくうちに，児童が文字を1文字1文字ばらばらに分けて識別するのではなく，絵のように英単語を全体で捉える姿が観察された。その例をあげる。

高学年児童を対象に授業を行ったときの様子である。彼らは前年度に22時間の英語学習を行っており，その中で，英語の音に慣れ親しみ，アルファベット文字を視覚と聴覚により識別できるようになっている。

授業が始まって第2時間目より毎回“January，February，March”(14)という月を題材にした歌を歌っている。この歌は，月名が1月から順に出てくる。音と意味とが結びつくように，月ごとの行事を絵にしたカードを見せながら歌を歌った。絵カードの表には，その月を表す絵と英単語，裏には英単語のみを書いておいた。

<月の絵カード>



この絵カードを使って活動を始めて4回目の第5時間目に，指導者が“Let’s play Karutatori Game.”と言い，絵カードを机上に並べるよう児童に指示を出した。すると，児童は絵がない英単語のみの裏面を上にして並べた。指導者は不思議に思い，その理由を児童に尋ねると，児童は「文字だけのほうが見やすい」と答えた。このことからも彼らがアルファベット文字が情報を伝えるもの，すなわち文字を形としてではなく意味のあるものとして認識していると思われる。また，単なる絵を見てのカルタ取りは幼稚すぎて彼らの知的好奇心を満足させないとも考えられる。

カルタ取りでは，児童は指導者が発音するカードを間違いなく取ることができた。指導者は彼らにどうしてそれとわかるのかを尋ねたところ，彼らは口々に「単語

全体からわかる」「単語の形でわかる」「何となくわかる」と答えた。このように児童は文字と音とを個々に対応させる前に，単語全体を絵のように1つのまとまりとして視覚的にとらえているのがわかる。

第4学年でも同じ活動を行ったが，指導者が“July”と発音すると，彼らはJで始まる英単語 June を取ったり，“March”には May を取ったりという間違いがあり，単語を全体でとらえる様子は見られなかった。彼らは単語全体ではなく，単語の頭文字を少なくとも判断の基準の1つに使っていることがわかる。

第1，2，3学年についても同様の活動を行ってみた。指導者はわざと絵カードの文字面を上にして並べると，第1，2学年児童は何も言わず，それらのカードを裏返し，絵の面を上にした。彼らにとってこの段階では，文字に意識はいっておらず，彼らにとって文字に意味はまだないように思われる。第3学年は「これではわからない。字が読めないから，絵を上にしてもよいか」と了承を求め，絵の面を上にした。彼らは文字に意識はあるが，文字と音が結びついていないため，絵でカードを判断している段階のようである。

そこで，先に示した文字の読み指導の3段階を次のように修正する。

第1段階と第2段階の間に「単語を視覚的な感覚でとらえる」という段階を加え，次のように4段階とする。

第1段階：聴覚と視覚によって，アルファベット文字，単語を識別する。
第2段階：単語を視覚的な感覚でとらえる。
第3段階：音と文字とを結びつける。
第4段階：音の足し算で読める3文字・4文字単語を自分で読む。

5　実証授業

さて，ここでは第5，6学年児童を対象に「文字の読み指導」を取り入れた実証授業を紹介する。本来なら，先述したように段階に沿って文字の読み指導を行うべきであるが，残念ながら低・中学年時に英語学習を行った「英語の音に慣れ親しみ，英語の様々な音が聞き分けられる」という音の蓄積のある高学年児童は見あたらなかったため，第5，6学年になって初めて英語学習を行う児童を対象に授業を行わざるをえなかった。

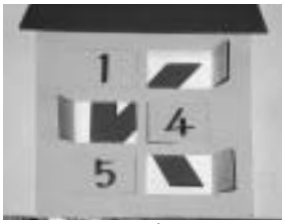
そこで，最初の5時間を第1段階の「聴覚と視覚によってアルファベット文字，単語を識別する」に位置づけた。しかし，5時間で単語を聴覚によって識別することはむりであるため，聞き取る力について継続して指導することにした。紙面の都合上，実証授業の第13時間目までの「文字の読み指導」に関する部分のみを以下に紹介する。

＜第1時＞

児童は指導者からもらった自分の名札を模造紙に貼りクラス表を作成した。

次に，児童にとって一番身近である各自の名前の頭文字を題材とし，それらのアルファベットカードで文字当てクイズを2種類行った。

①文字の一部を見てそれが何の文字か当てるものである。指導者は窓が6つついた家の中に文字カードを隠し，児童に“Which window do you want to open?”と尋ねる。児童は“No.6, please.”のように開けても らいたい窓の番号を答える。窓から見える文字の一部で何の文字が隠されてれているか答える活動であるが，児童は単なる文字当てクイズではなく，自分で考えて開けてもらいたい窓を選べるので興味を持ってクイズに取り組んだ。



＜アルファベットの家＞

②文字カードを黒板に並べ，児童に文字の順を確認させた後，それらを裏返し，指導者はカードの順を並べ替えた。そして，それぞれのカードが何の文字か当てるクイズを行った。

＜第2時＞

学校のことをよく知らない指導者に学校のことを教えるために，指導者の質問に答えながら児童は校舎の白地図に各教室の絵カードを貼り，校舎地図を完成した。文字指導の題材に各教室の頭文字を取り上げ，それらのアルファベット名前読みを児童と確認した後，それらの文字でクイズを行った。

＜教室の絵カード＞

児童は配られたアルファベットカードを見ないようにして頭上でそのカードを持つ。まわりの児童が頭上に持っているカードを見て，自分の頭上の文字を当てるゲームを行い，アルファベット文字に慣れ親しむようにした。この学習の後，児童が家庭で「k」を見たとき，

「これはキッチンのk だ」と言ったそうである。

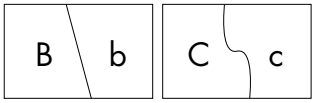
＜教室掲示のアルファベット表＞

＜第3時＞

CAFETERIAで食べ物，デザート，飲み物から自分のほしいものを選び，自分の給食を作る活動を行った。文字指導では校名と C，A，F，E，T，R，I を題材に，これらと同じ文字をアルファベットカードから探し，教室に常時掲示されているアルファベット表に貼る活動を行った。

＜第4時＞

文字の題材として，動物，アニメーションキャラクター，菓子のそれぞれの単語の頭文字を取り上げた。それらの絵カードに書かれた単語の頭文字と同じ文字をアルファベットカードから探し，アルファベット表に貼った。また，それらの大文字小文字パズル合わせを行った。このパズルは，切り口の形をヒントに合わせられるようになっている。



＜アルファベット大文字小文字合わせパズル＞

＜第5時＞

家族の呼称の頭文字を題材に，アルファベットビンゴを行った。

この後，アルファベット文字に慣れ，文字の識別ができるようになってきたため，アルファベット文字には2通りの音があること（小学校段階では，2通りで十分と考える）に気づかせる学習を4時間設定した。

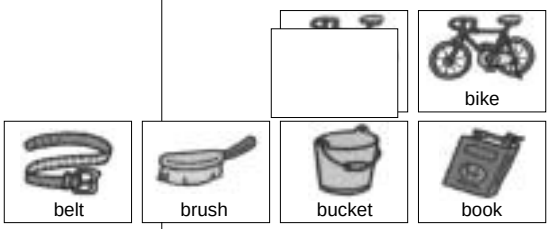
＜第6時＞下表指導案

＜第7時＞

前時と同じ活動を行い，児童は pink と purple の色カードから，pが［p］というアルファベット音であること

＜第6時＞　学習指導案

学習内容	児童の活動	言語材料	教材
・質問に答える。	・教室の中のものや持ち物から三角形，正方形，円形のものを指し示したり，日本語で教える。 ・黒板に貼ってあるたくさんの色板から指示された形の色板を探し，指導者に渡す。 ・色板を形ごとに並べる。 ・教室の中や持ち物から指導者が言う色のものを指し示したり，日本語で教える。	Where is ~? Look. This is ～. Do you have ～? triangle, square, circle, clock, window, door, TV, handkerchief, bag, book, notebook, eraser, ruler, tile, T-shirt, pants,socks, shoes, red, green, blue, brown, black, yellow, purple, pink, Here you are. Thank you. You're welcome.	赤・緑・青・茶・黒・黄・紫・橙・ピンク色の三角形，正方形，円形の色板多数（大きさは様々）
・アルファベット文字にはアルファベット名前とアルファベット音があることを知る。	・裏向けにされた色カードの色を答える。（児童に目をつぶらせ，指導者は9枚の色カードのうち1枚を裏向けにする。一度に裏向けにするカードの枚数を2枚，3枚に増やしていく。）はじめは，表向きの色カードの色を頼りに色を答えるが，裏向けにされる枚数が増えるにしたがい，文字を頼りに色を答える。 ・裏返された青，茶，黒の3枚の色カードの色を答える。 ・Bbは［b］という音であることに気づく。 ・アルファベットにはアルファベット名前とアルファベット音があることを知る。	What color is this? It's easy/ difficult. Is this ~? Are you sure? Close/ Open your eyes. （茶） ＜表＞ B b ＜表＞	赤，緑，青，茶，黒，黄，紫，橙，ピンク色の色カード（裏には色の頭文字を書いておく）
・bで始まる英単語を探す。	・bで始まる単語の絵カードの一部を見て，それが何か答える。 ・アルファベットジングルを言う。	belt, ball, bus, bed, bucket, brush, book, baby, etc.	絵カード（ベルト，ボール，バス，ベッド，バケツ，ブラシ，本，赤ちゃんなど）



に気づいた。色カードの裏に書かれている「Rr」「Pp」「Bb」の文字を見せ，指導者がそれぞれ何色のカードか尋ねたところ，ある児童は「Rr」のカードを指さし，「Red。rは red のレだから」と答えた。その後，o，g，r，yのアルファベット音［ɔ］［g］［r］［j］をアルファベットジングルを言いながら確認した。

アルファベットジングルとは，アルファベット名前とアルファベット音をリズムよく繰り返して発音する句のようなものである。たとえば，Aa なら［ei］［æ］［æ］［æ］［æ］［æpl］のように，Aa のアルファベット名前［ei］とアルファベット音［æ］とをリズムをつけて言う。

＜第8時＞

動物パズルを完成する活動を行い，文字については動物の頭文字を題材にした。動物の頭文字をアルファベットカードの中から探し，教室に掲示してあるアルファベット表に貼った。

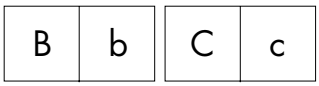
＜第9時＞

第7時から読み聞かせを行っている絵本に出てくる動物の絵カードを使って，第6時に行った「色当て」と同じ要領で「動物当て」を行った。動物の絵カードを表向けに並べ，児童に目をつぶらせ，そのうち1枚を裏返し，それが何の動物か尋ねる。裏返されているカードが1枚のとき，児童は他の表を向いたカードから判断して，裏返しの動物を答えた。裏返すカードを2枚，3枚に増やしていくと，児童はカードの裏に書かれている動物の英単語の頭文字で判断して動物を答えるようになった。すべての動物と動物の頭文字が結びつくようになったところで，アルファベットジングルでアルファベット名前とアルファベット音を確認した。

たとえば，動物絵カードの「Bb」と書かれた裏面を見せながら指導者は児童と一緒に［bi:］［b］［b］［b］［b］まで発音し，動物名 bird は児童だけで言わせるようにした。このとき児童には動物の絵はいっさい見せなかったが，児童は動物名を言うことができた。

＜第10時＞

クリスマスが近づいてきたためサンタクロースの福笑いを行った。文字は Santa Claus を題材に，大文字小文字パズル合わせを行った。このパズルは第4時のパズルとは違い，切り口の形で判断して合わせることができないようになっている。



＜アルファベット大文字小文字合わせパズル＞

＜第11・12時＞

2学期最後の行事として児童会主催でお楽しみ会が行われた。その会で食べるためのクッキー作りを行った後，お楽しみ会を行った。会では，アルファベットカード釣りを行った。糸の先に磁石をつけた釣り竿で，裏向きに広げられたクリップがついたアルファベット大文字小文字のカードを釣った。別に，それぞれの文字に景品をつけたアルファベット大文字小文字表を用意しておき，児童は釣ったアルファベット文字を声に出して発音し，そのアルファベット表の中からその字を探し，そこについている景品をもらうというお楽しみゲームを行った。

＜アルファベット表で釣った文字を探す児童＞

＜第13時＞

＜必要なアルファベット文字シールを探す児童＞

3学期の初めての授業であるため，1年のカレンダーを作る活動を行った。文字は各自の誕生月の単語作りを行った。児童は自分の誕生月の単語カードを指導者からもらい，その単語カードに書かれた文字を別においてあるアルファベット文字シールから探して単語カード通りに並べた。

6　まとめ

以上，児童の発達と中学校との連携とから，そして，発話を支えるために，小学校での英語学習に段階を踏んだ「文字の読み指導」が必要であると考え，高学年児童対象に実証授業を行ってきた。第5時までは主に文字に慣れ，文字の識別ができることをねらいとした活動を取り入れたが，その活動は思考力をさほど要するものではなく，活動も文字の形と音に限られていたため，児童も発見する喜びもなく，淡々と活動をこなしているようであった。

しかし，第6時にアルファベット音の存在を初めて知ったときの児童は「あぁ，なるほど」という顔をし，それまでの文字を使った活動とは違った興味の示し方を見せた。この活動には文字の3つの要素である形・音・意味が含まれている。これで，初めて児童はアルファベットを形としてではなく文字として認識し，文字の意

義を認めたわけである。そこで，今までは見せなかったような興味の示し方を見せ，納得した顔を見せたのであろう。

一方，低・中学年児童はアルファベットが文字としてではなく，形として扱われている活動には積極的に参加したが，アルファベットが文字として扱われている活動には，とまどいを感じているようであった。

指導者が視覚教材を手に音声中心で英語学習を進め，タスクを仕上げる活動やゲームをしたときも高学年児童は楽しく活動に参加していたが，アルファベットを形ではなく文字として認識したときの様子から，やはり，小学校高学年の英語学習には系統だった文字の読み指導が必要であると強く思われた。

小学校高学年児童の興味や発達の程度から考えて，文字に慣れ親しみ，音と文字との関係に気づいて，自分で簡単な単語が読めるようになる過程を小学校高学年の時期におくことは，中学校英語との連携から考えても大切なことであると考える。この実践は低・中学年の時期に音の蓄積がない児童を対象に行ったが，音の蓄積がない児童でもこれだけ興味を示したのであるから，音の蓄積があれば，もっと彼らの興味は増し，理解も進んだと思われる。

この研究はまだアルファベット音を学習し始めたところで終わっているため，児童がどこまで文字に慣れ親しみ，文字が読めるようになるかは検証されていない。そのため，引き続きこの研究を進めていきたいと考えている。

引用文献

(1) 香川県直島町立直島小学校.（1996）.『平成8年度研究開発校実施報告書』.
(2) 熊本県宇土市立宇土小学校.（1996）.『平成8年度研究開発実施報告書』.
(3) Bill Martin, Jr.， Eric Carle（1984）. *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* London:Picrure Lions.
(4) 鈴木孝夫.（1990）.『閉ざされた日本語・日本語の世界』. 東京:新潮社.
(5) 斎藤栄二.（1996）.『英語授業レベルアップの基礎』. 東京:大修館.
(6)『教育アンケート調査年間（下）』. 現代子ども国語表現力研究会「小学生の『国語教育』と『国語力』実態調査」中のp.561「福武書店教育研究所が平成6年に中学生を対象に行った調査結果」(1997). 東京:創育社
(7) 大阪府教育センター（1995）.『「理科は好き?」理科の学習に関する実態調査』
(8) 寺島良.（1997）.『現代英語教育』. 7月号.「中学入門期ー単語を読ませる“綴りと発音”の指導法」.
(9) 小菅敦子.（1998）.『現代英語教育』. 7月号.「中学校の現場から」.
(10) 築道和明.（1996）.『現代英語教育』. 12月号.「つまずく生徒からの発想」.
(11) 文部省検定済教科書 平成13年度用中学校用英語:東京書籍708, 中教出版709, 開隆堂710, 三省堂711, 教育出版712, 光村図書713, 学校図書714.
(12) 文部省検定済教科書　平成12年度用小学校国語　光村図書236.
(13) 文部省検定済教科書　平成13年度用中学校英語　光村図書913.
(14) Carolyn Graham（1996）. *LET'S CHANT　LET'S SING 4* New York:Oxford American English.

参考文献

福岡市立飯倉中央小学校.（1996）.『小学校における外国語に関する研究開発（平成6年度～平成8年度）研究紀要』.
藤森和子訳.（1990）.『ナチュラル・アプローチのすすめ』. 東京:大修館書店.
岐阜県生津小学校.（1996）.『平成8年研究紀要』.
後藤典彦.（1996）.『現代英語教育5月号:研究開発校の実践が示唆するもの』.
樋口忠彦編著.（1997）.『小学校からの外国語教育』. 東京:研究社.
一谷浩史.（1996）.『現代英語教育10月号:小学校で英語を学んだ生徒を受け入れて』.
木下邦幸編著.（1996）.『コミュニケーション能力を高める英語授業理論と実践』. 東京:東京書籍.
久埜百合.（1999）.『こんなふうに始めてみては?小学校英語』. 東京:三省堂.
松川禮子.（1997）.『小学校に英語がやってきた!』. 東京:アプリコット.
松畑熙一編集.（1983）.『早期英語教育』. 東京:大修館書店.
長崎県西彼杵郡多良見町立伊木力小学校（1996）.『平成6・7・8年度文部省指定研究開発実施報告書（3年間）』
中村節男.（1996）.『京都市立永松記念教育センター研究紀要報告396』.「自発的な発話を目指した小学校英語カリキュラムの作成」.
中村節男.（1997）.『京都市立永松記念教育センター研究紀要報告414』.「自発的な発話を目指した小学校英語カリキュラムの作成Ⅱ」.
直山木綿子.（1998）.『京都市立永松記念教育センター研究紀要報告434』.「中学校との連携を見据えた小学校英語の改善点」.
直山木綿子.（1999）.『京都市立永松記念教育センター研究紀要報告438』.「小学校英語のカリキュラムの改善」.
西中隆，大阪市立真田山小学校編著.（1996）.『公立小学校における国際理解・英語学習』.
東京都目黒区立駒場小学校（1996）.「平成8年度（第3次）研究開発実施報告書」

海外英語研修による個人的学習成果はクラス全体へいかに還元しうるか

大阪府／関西大学第一高等学校　教 諭　田坂 純子

1　はじめに

海外英語研修を受けた者とそうでない者の間で英語に関するモチベーションや，語学力そのものに差が表れるのは歴然としている。海外研修が参加者にどのような成長をもたらしうるのかについては，これまでにいくつかの研究成果が発表されている（畠山1989，1990，松宮他1987，佐藤1991，松宮1992，八島&田中1996，浅井1997）。本稿では，研修参加者のみに注目するのではなく，研修参加者が研修不参加者に与える影響を調査する。本校，関西大学第一高等学校においては，毎年20日間に及ぶ研修がニュージーランドで7年間行われているが，研修に参加できる者はごく少数に限定されている上（高校生約1350人中，上限40人程度），その経験は非常に個人的なものである。つまり，研修参加を希望することに始まり，語学準備を進め，実際に海外での研修を行い，感想をまとめあげるまで一貫して，研修に関与する生徒個人の枠を出ない活動に終始している。しかし，学校という教育の場において，英語に興味を持つ生徒とそうでない生徒という二極化が進んでいくことは決して好ましいことではあるまい。研修を受けた者の“個人的成長”を，いかにして“クラス的成長”につなげていくかは大きな課題である。

2　本研究の内容

本研究は2部構成とし，1つ目は，研修参加者と不参加者が研修をテーマとしてコミュニケーションを取れる機会を設けることである。つまり，研修に行く前にクラスで話し合いを持ち，他の生徒がどんなことを知りたいか，どんなことを経験してきてほしいかを前もって調査し，そのフィードバックを帰国後クラスで行う。その際に活用するビデオや手紙は，今回は教員（調査者）が回収する。このように還元活動は研修の前後に渡って長期間持続的に行われ，また来年度へとサイクルとなって続いていくものとする。2つ目はアンケート調査の実施である。これは上記の還元活動の中での生徒の意識変遷をとらえるために実施する。

3　調査計画

3. 1　海外研修準備期間（5月～7月中旬）

3. 1. 1　事前学習会の実施

目的：海外英語研修参加者の個人的学習成果を高めるために行う。英語力を高めることよりも，目的意識を高めること，期待感を高め，不安感を取り除くことを目指す。

期間：週に1回，約1時間。全10回実施。

内容：折り紙教室，ネイティブとの英会話，ファイルの作成など。ファイルは，現地へ行ったときの話題のネタ本となるよう，英語での自己紹介，話したいテーマ，聞きたいことの要点や，クラス全体からの質問集（「NZでのNo.1ポップシンガーは誰か」「くしゃみをしたときには何というか」など）を含む。その他，visual aidsとして持っていく写真の準備もし，それを見せながらどんなふうに英語で説明するかという練習も行った。

3. 1. 2　出発前アンケートの実施（研修参加者対象）

添付資料1.1研修参加者対象・出発前アンケートを参照。目的は研修参加者のバックグラウンドや，意識の把握。計24人から解答をえる。

3. 1. 3　実験授業前アンケートの実施（研修不参加者対象）

添付資料1.3研修不参加者対象・実験授業前アンケートを参照。目的は，9月に実施される実験授業が研修不参加者に与える影響を測るため，実験授業後に実施するアンケートとの比較材料とする。計197人の解答を得る。

3. 2　海外研修期間（8月）

調査者は，生徒が3週間の研修を終えて帰国した後，それを追う形でニュージーランドへ行った。生徒が滞在したホームステイ先，学校を訪問し，彼らの様子を聞き，問題点などを調査してまわり，生徒たちと関係のあった人たちにインタビューし，ビデオメッセージを作成した。

3. 3　海外研修終了後（9月）

3. 3. 1　帰国後アンケートの実施（研修参加者対象）

添付資料1.2の研修参加者対象・帰国後アンケートを参照。目的は事前学習会の成果を測ることと，英語に対する意識変遷の把握。計24人の解答を得る。

3. 3. 2　実験授業の実施

目的：夏休みの間に研修参加者が得た個人的経験を，クラス全体で共有する。その後アンケート調査によってクラス全体の意識の変化を調べる。

時期：9月末

内容：**3.1.2** で実施したアンケートの中で，クラスへの還元方法として，彼らが一方的に何かをしてあげるという形（例：スピーチをする，ポスターを作成する，日記を発表する）はあまり好まないが，事前研修会でいずれにせよ自分のために作成するファイルを見せるとか，授業中に質疑応答するという形ならできると答えた生徒は半数をゆうに超えた（資料2. 7参照）。加えて，来年度参加する生徒に対して助言をしてあげたい，今年参加していない生徒に写真や感想を述べたいと答えた生徒も約半数（資料2.7，2.8参照）おり，その協力意欲を彼らにとってやりやすい形でクラスに活かせる方法として，筆者が現地に行ってビデオレターを作成し，それを9月にクラスで鑑賞し，感想を言い合う，という実験授業をすることにした。研修に行ったクラスメートが実際に寝食を共にしたホームステイ先の家族がどんな人たちで，どんな言葉を喋っているのか，どんな国，どんな学校に行ったのか，それを実際に目で見て，耳で聞くことにより，クラス全体が「私にもできるかもしれない。私もいつか行きたい」と感じてくれるのではないか，と考えた。この方法の大きな利点を3つ挙げる。まず1つ目に，ビデオ作成自体は生徒に全く負担がかからない。敢えて言うなら，精一杯満喫した生活を現地で送っている様子を見せてくれることだけが，彼らの務めである。たとえば文集作りのような彼らが何かをゼロから作成するのは面倒くさくもあり，恥ずかしいと感じる生徒もいるだろうから，それと比較すれば生徒にとってはなんとも気の楽な方法である。2つ目に，ビデオは現実味・臨場感があるという点が挙げられる。最後に，ビデオレター作成については研修参加者には内緒にしていたので，彼らにとっては，思いがけないうれしい授業であると考えられる。e-mail が普及して，昔に比べて随分簡単に，早く，安く連絡をとることが可能になったとは言え，せっかくできた友人，家族とも，海を隔てているために思い出は風化していきがちである。夏休みがあけて，また普通の英語の授業に戻ったときに，思いがけないビデオメッセージは，何よりも英語への情熱を再燃させる起爆剤となるのではないか。

クラス全体でビデオを鑑賞する際にただ漠然と見るのを避けるために，内容をディクテーションするプリント（部分的穴埋め）を使って，どこで，誰が，誰に向かって，どのようなメッセージを送っているのかの理解を促した。ホストファミリーから送られてきた手紙，e-mail なども同時にクラス全体に披露した。

3. 3. 3　実験授業後アンケートの実施（研修不参加者対象）

添付資料1.4研修参加者対象・実験授業後アンケートを参照。**3.1.3** で実施済みのアンケート結果と比較するために実施。計193人の解答をえる。

4　結果ならびに考察

4. 1　研修参加者に関して

参加者の内訳をみると海外経験のない生徒が約7割おり（資料2.1），さらに参加を決めたのは本人の意思によるものが7割と圧倒的である（資料2.2）。研修

に参加する理由として一番多かったのが，大勢で行くので精神的に安心だから（**資料2.5**）であり，一緒に参加する生徒に対して心強く思っている面が明らかになった（**資料2.3**）。この結果を考察するに，海外研修参加はクラスも学年も超えての募集であるため，実際に研修が始まるまで一緒に行く仲間の名前さえ知らない，という事態も発生しうるが，それは絶対に避けるべきである。今回実施したような事前学習会は，お互いの顔を覚え，話す機会をもつ，というだけでも十分に意義深いものだと言える。

事前研修で役だったこと，という問いの結果で大きな伸びを表しているのが，旅行会社引率者による説明・講義であった（**資料2.6**）。この内容は，主に出発前の準備について（パスポートの申請の仕方，ホストファミリー決定の方法，ホストファミリーへの提出書類，現地での学校の振り分け方，費用，保険，お金の持って行き方など）である。出発前に心配なのは，英語力も含めて，現地で基本的な生活を送れるかどうか，サバイバルできるかどうかであり，その点を保護者同席で，経験豊富な旅行会社の人が説明するというのは，一番心に響いたと思われる。

4. 2　研修不参加者に対する実験授業の影響

3.3.2 で述べた実験授業のねらい，“研修生徒のクラスへの影響・還元”が，どれだけ達成されているかを測るために，実験授業前に実施したアンケート（**資料1.3**），実験授業後に実施したアンケート（**資料1.4**）の結果を比較する。

4. 2. 1　海外旅行・研修についての意識（資料4.1参照）

ビデオ観賞後，英語圏へ行きたいという生徒は増加している。ビデオを見ている間，研修に参加した生徒に対して「どれが家族?」「あれは何の先生?」と質問の声が次々とあがり，興味津々の様子が伺えた。「私も行きたかったのに，羨ましいな」「来年行こうかな」という発言が聞けたのは，まさにねらい通りであり，実際来年参加する生徒が増加したとしたら，実験授業の効果があったと言えるだろう。

4. 2. 2　英語圏に行きたい理由（資料4.2参照）

9項目のうち7項目において，実験授業後伸びを見せている。ホームステイや，英語だけが通じる環境に行くというのは，想像のつきにくい未知の経験であり，多くの生徒にとって簡単には実行を決意しにくいことであろうと思われる。それが，ビデオを見，自分の仲間が挑戦している姿を見ることで，やってみようと思った生徒が増えた。また，現地で友人を作りたい，日本の文化・慣習・自分という人間を伝えたい，という項目においての増加は，積極的な姿勢に傾いたことを表している。この授業では，実際来年にでも研修に参加すれば行ける可能性のある国の映像を提示することで，生徒がより具体的に，「ここに行ったら，この人と会えるかな。友人になりたいな。この先生とは何を喋ろうか」，という想像を容易にできる手助けができたと思われる。

現地の文化・慣習を学びたいから，という項目がビデオ観賞後に減少しているのは，いろいろな要因が考えられるが，全員が全員，ニュージーランドに興味をもつわけではなかったのかもしれない。

全般的に，ビデオを見た後で，自分も行きたいという気持ちが前向きに上昇したことをグラフは示していると言えよう。

4. 2. 3　英語を勉強する理由（資料4.3参照）

7つ提示された理由のうち，実験授業後にプラスになったものは次の4点である――1）英語の本・雑誌を読めるようになりたいから，2）英語で手紙・e-mail を出したいから，3）英語や洋楽の英語を聞き取りたいから，4）英語を使った職業につきたいから。一方，マイナスになったものは次の3点である――1）テストでいい点をとりたいから，2）自分の思いを伝えたいから，3）世界中の人と話せるようになるから。

4. 2. 4　英語母国者に対する意識（資料4.4参照）

日本人は何年も英語を学習するのに，英語がいつまでたっても喋れないし，外国人に対して冷たい，といった批判は未だなくならない。多民族国家ではない島国に住んでいる日本人にとって，外国人と触れあう機会は少ないから，彼らに対して，「喋る言葉は違っていても，同じ人間なんだ」という基本的なことすら理解するのは困難なのかもしれないが，それが教えきれていないのは英語教育の穴である。その土台が完成していなければ，テストで100点をとっても何の意味ももたないのではないか。海外英語研修は，外国に対して生徒に眼を開かせる絶好の機会である。実際行けなかった生徒にも研修参加者の影響が及んだかどうか，比較結果を見てみると，まず外国人に対して，「外国人は英語ができてかっこいい」，「外国人と理解し合うことはできな

い」という意識がどちらも減少している。これは，外国人が英語を喋ることが，かっこいいことではなく，自分たちが日本語を喋るのと同じことであることを見て取った結果と考えられる。外国人も自分たちと同じように勉強し，スポーツし，家族と団らんしている姿をビデオで見て，生徒が感じ取ったものは大きかっただろう。特に，ニュージーランドの高校生の日本語の授業風景の場面では，生徒たちは満面の笑みを浮かべて見入っていた。自分たちの英語の授業と同じように，日本語の単語テストやスピーチをしている様子を見て，「あ，こいつ，俺と同じやん。カンニングしてる」とか，「そういえば，自分の発音もネイティブからしたらこんな風に笑えるんかな。でも何を言ってるか通じるし，頑張ってくれてるのがうれしいなあ」と活発に感想を交換していた。

次に，外国に対して，「観光や旅行で行くところ」，という意識は減少し，「住んでみたい」という意識が増加している。これは，短期間上辺だけを見に行くよりも，長期間滞在して，友人を作ったり，深くいろいろなものを見てみたいという気持ちの表れと考えられる。

実験授業前よりも授業後のほうが外国や外国人に対しての特別意識が減少し，より親近感を持つようになった結果がえられたが，さらに研修参加者の意識調査の結果と比較してみるとその傾向はより顕著に表れている（**資料3.2**）。生徒が研修に参加することによってえられた外国人への意識の持ち方の変化が，クラス全体に波及しているのがよくわかる結果となった。このように実験授業はクラス全体に，研修参加者と同様の成果を追体験できるような影響を与えている。

5 結　論

本稿においては，海外研修における言語的学習成果は全く調査していないが，測ったところでこのような短期間でそれほど変化が表れるとも考えがたい。しかし，精神的な成果を期待するには3週間という期間は，十分な長さであると言えよう。また，研修に行けなかった生徒にも，工夫次第で研修参加者のよい影響を及ぼすことができることもアンケートの結果明らかになった。この研究を通して，数字では研究結果として表しきれない成果も見られた。ビデオを見た後で，思い出したかのように「ホストファミリーに手紙を書きたいので添削をして下さい」と言ってきた生徒や，「今はむりだけど，大学から留学したいと思う」と言ってきた生徒。他にも，「来年参加したい，今年行きたかったのに」という声もたくさん聞いた。こういう声をもっとたくさんあげさせていくためにも，研修前だけでなく研修後にもフォローアップを実施し，研修をより多くの生徒にとって意義深いものへと発展させていきたい。海外研修は，「行った人は，行って終わり。行かなかった人は，関係なし」ではない。

6 おわりに

今回の実験授業の影響を受けた結果は即決的には現れにくいが，何年後かに留学へ向かう生徒が出てくる可能性も大きい。本校は，中学から大学までほぼ一貫教育体制をとっているため，調査対象となる過去に研修をうけた生徒のフォローアップの実施が非常に行いやすい。現在，海外英語研修や海外修学旅行を行っている学校は大変多く，この研究結果は本校だけの調査結果としてではなく，各学校間の情報交換により，より広い教育界に還元しうることを期待する。海外英語研修が，それに参加した生徒にとって大きなプラスとなるのはあたりまえのことであるが，全員が参加できるわけではない現状の中で，いかに研修を使って全員へプラス還元をさせてやるかは，研究される価値が非常に高いと考えられる。

参考文献

浅井かつ子．（1997）．「語学留学に関する一考察」．*The Language Teacher.* 21,11, 39-43. JALT.

畠山均．(1989)．「異文化間コミュニケーション教育としての短期海外研修の効果について」．『九州英語教育学会紀要』17,41-45.

畠山均．（1990）．「異文化間コミュニケーション教育としての短期アメリカ研修の試み・純心女子短期大学の場合」．『九州英語教育学会紀要』18, 36-41

松宮つね，対馬ユキ子，嶺藤裕子．（1987）．「短大生の海外研修における意識の実態について」．『金沢女子短期大学紀要』29, 1-7.

松宮つね．（1992）．「英語学習における海外研修の意味・短大生の場合」．『金沢女子短期大学紀要』34,6-18.

佐藤恭子．（1991）．「異文化間コミュニケーション教育としての短期アメリカ英語研修」．『神戸学院女子短期大学紀要』24, 67-77.

八島智子，田中共子．（1996）．「ソーシャルスキル訓練をとり入れた英語教育」．『異文化間教育』10, 150-166.

資料

資料1　アンケート

1．研修参加者対象・出発前アンケート

(Q1) 今までに海外へ行ったことはありますか。どちらかに○をつけて下さい。(複数行ったことがある場合，滞在期間の最も長かったものについて答えて下さい)

ある　／　ない

→「ある」と答えた人へ

(Q1.1) それはどこですか。国名＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

(Q1.2) 期間はどれくらいですか。

1週間未満 ／ 1週間〜1か月未満 ／ 1か月〜1年未満 ／ 1年以上

(Q2) この研修に参加することを決めたのは誰の意志・助言によるものですか。

自分 ／ 親・兄弟／ 先生 ／ クラスメート ／ その他

(Q3) 研修に参加する理由について，1.強くあてはまる　2.あてはまる　3.関係ない　4.全然関係ない，の4段階から選んで下さい。

A) ホームステイしたいから。
B) 英語だけが通じる (日本語の通じない) 環境に行きたいから。
C) 現地で友人を作りたいから。
D) 英語力を伸ばしたいから。
E) 英語が好きだから。
F) 現地の文化・慣習を学びたいから。
G) 日本の文化・慣習を伝えたいから。
H) 自分という人間を伝えたいから。
I) アクティビティをやりたいから。
J) その他

(Q4) 個人で行かずに，この研修に参加した理由について，1.強くあてはまる　2.あてはまる　3.関係ない　4.全然関係ない，の4段階から選んで下さい。

A) 大勢で行くので精神的に安心だから。
B) 大勢で行くのでコストが安くなるから。
C) 学校行事だから親が知っていて勧めたから。
D) 学校行事だから自分が親に相談しやすかったから。
E) 学習会や説明会など事前準備がちゃんとしているから。
F) 知っている先生が引率してくれるから。
G) 過去に実績・歴史のある研修だから。
H) その他

(Q5) 研修に一緒に参加する生徒たちについて，1.強く思う　2.思う　3.思わない　4.全然思わない，の4段階から選んで下さい。

A) 出発前にもっと知り合いになっておきたい。
B) 現地に着いたら頼りになる。
C) 現地に着いたら英語習得の障害になる。
D) その他

(Q6) 事前学習について，1.絶対してほしい　2.してほしい　3.しなくてもいい　4.絶対不必要，の4段階から選んで下さい。

A) 一高 (本校のこと。以下同じ) の英語の先生による英会話の授業。
B) 外国人による英会話の授業。
C) 研修について一高の先生による説明・講義。
D) 研修について旅行会社添乗員による説明・講義。
E) 研修について過去に参加した一高の先輩の話。
F) 過去の研修の模様や，現地の様子を含むビデオ鑑賞。
G) 写真や自己紹介を含むフォルダーづくり。
H) ホストファミリーとの手紙・メールのやりとり。
I) その他

(Q7) 研修に参加しない生徒たちについて，1.強く思う　2.思う　3.思わない　4.全然思わない，の4段階から選んで下さい。

A) 自分が研修に行っていることを知られたくない。
B) 写真や感想を報告したい。
C) その他

(Q8) 外国・外国人 (この場合英語を母国語とする人に限定) をどう思いますか。1.強くそう思う　2.思う　3.思わない　4.全然思わない，の4段階から選んで下さい。

A) 外国人は英語ができてかっこいい。
B) 外国人と理解しあうことはできない。
C) 外国は観光や旅行で行くところである。
D) 外国に住んでみたい。
E) その他

(Q9) クラスの中には研修に行きたくてもいけない子もいます。海外研修から帰国後，学校であなたに何ができるでしょうか? 1.簡単に出来る　2.出来る　3.出来ない　4.絶対出来ない，の4段階から選んで下さい。

A) フォルダーの交換 (行った仲間内で)。
B) フォルダーの回覧 (希望者誰にでも)。
C) 現地での日記を文集にまとめて発表。
D) クラスメートの質問に答える形式で，授業中に質疑応答。
E) 授業中に簡単なスピーチを日本語でする。
F) 教室に写真や感想を書いたポスターを掲示する。
G) 来年度研修に参加する生徒へ向けて助言集を作成。
H) その他

2．研修参加者対象・帰国後アンケート

(Q1) 事前学習について，1.とても役立った　2.役立った　3.役立たなかった　4.全然役立たなかった，の4段階から選んで下さい。

A) 一高の英語の先生による英会話の授業&配布プリント。
B) 外国人による英会話体験 (1回実施)。
C) 研修について一高の先生による説明・講義。
D) 研修について旅行会社添乗員による説明・講義。
E) 過去の研修の模様や，現地の様子を含むビデオ鑑賞。
F) 写真や自己紹介を含むフォルダーづくり。
G) ホストファミリーとの手紙・メールのやりとり (した人のみ)。
H) その他

(Q2) なぜ英語を勉強するのでしょうか。1.強くそう思う　2.思う　3.思わない　4.全然思わない，の4段階から選んで下さい。

A) 定期テスト・入学テストでいい点をとりたいから。
B) 世界中の人と話せるようになるから。
C) 将来英語を使った職業につきたいから。
D) 相手が外国人でも自分の思いをきちんと伝えたいから。
E) 英語の本・雑誌を読めるようになりたいから。
F) 英語で手紙や e-mail を出したいから。
G) 映画や洋楽の英語を聞きとりたいから。
H) 今回の研修で英語の必要性を実感したから。
I) その他

3．研修不参加者対象・実験授業前アンケート

（Q1）次の選択肢より**1つだけ**に○をつけて下さい。
ア（　　）英語圏（例:アメリカ・イギリス・ニュージーランド・オーストラリア・カナダなど他）へ行ってみたい
イ（　　）英語圏より，英語圏以外へ行ってみたい
ウ（　　）海外には行きたくない

⇒アと答えた人は（Q1.1）にも答えてください。
⇒イorウと答えた人は（Q2）に進んでください。

（Q1.1）英語圏に行きたい理由について，1.強くあてはまる　2.あてはまる　3.関係ない　4.全然関係ない，の4段階から選んで下さい。
A）ホームステイしてみたいから。
B）英語だけが通じる（日本語の通じない）環境に行きたいから。
C）現地で友人を作りたいから。
D）英語力を伸ばしたいから。
E）英語が好きだから。
F）現地の文化・慣習を学びたいから。
G）日本の文化・慣習を伝えたいから。
H）自分という人間を伝えたいから。
I）海外旅行経験者の話を聞いて興味をもったから。
J）その他

（Q2）外国・外国人（この場合英語を母国語とする人に限定）をどう思いますか。1.強くそう思う　2.思う　3.思わない　4.全然思わない，の4段階から選んで下さい。
A）外国人は英語ができてかっこいい。
B）外国人と理解しあうことはできない。
C）外国は観光や旅行で行くところである。
D）外国に住んでみたい
E）その他

（Q3）なぜ英語を勉強するのでしょうか。1.強くそう思う　2.思う　3.思わない　4.全然思わない，の4段階から選んで下さい。
A）定期テスト・入学テストでいい点をとりたいから。
B）世界中の人と話せるようになるから。
C）将来英語を使った職業につきたいから。
D）相手が外国人でも自分の思いをきちんと伝えたいから。
E）英語の本・雑誌を読めるようになりたいから。
F）英語で手紙や e-mail を出したいから。
G）映画や洋楽の英語を聞きとりたいから。
H）その他

（Q4）海外研修に参加した生徒にしてもらいたいことについて，1.強く思う　2.思う　3.思わない　4.全然思わない，の4段階から選んで下さい。
A）現地での日記文集を読みたい。
B）クラスメートの質問に答える形式で，授業中に質疑応答。
C）授業中に簡単なスピーチを日本語でしてほしい。
D）教室に写真や感想を書いたポスター掲示。
E）来年度研修に参加する生徒へ向けて助言集を作成。
F）その他

4．研修不参加者対象・実験授業後アンケート

（Q1）次の選択肢より**1つだけ**に○をつけて下さい。
ア（　　）英語圏へ行ってみたい。
イ（　　）英語圏より，英語圏以外へ行ってみたい。
ウ（　　）海外には行きたくない。

⇒アと答えた人は（Q1.1）にも答えてください。
⇒イorウと答えた人は（Q2）に進んでください。

（Q1.1）英語圏に行きたい理由について，1.強くあてはまる　2.あてはまる　3.関係ない　4.全然関係ない，の4段階から選んで下さい。
A）ホームステイしてみたいから。
B）英語だけが通じる（日本語の通じない）環境に行きたいから。
C）現地で友人を作りたいから。
D）英語力を伸ばしたいから。
E）英語が好きだから。
F）現地の文化・慣習を学びたいから。
G）日本の文化・慣習を伝えたいから。
H）自分という人間を伝えたいから。
I）海外旅行経験者の話を聞いて興味をもったから。
J）その他

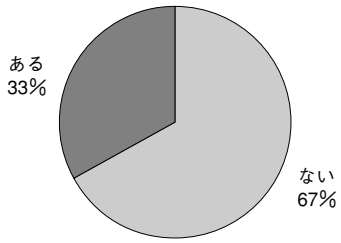
（Q2）外国・外国人（この場合英語を母国語とする人に限定）をどう思いますか。1.強くそう思う　2.思う　3.思わない　4.全然思わない，の4段階から選んで下さい。
A）外国人は英語ができてかっこいい。
B）外国人と理解しあうことはできない。
C）外国は観光や旅行で行くところである。
D）外国に住んでみたい。
E）その他

（Q3）なぜ英語を勉強するのでしょうか。1.強くそう思う　2.思う　3.思わない，4.全然思わない，の4段階から選んで下さい。
A）定期テスト・入学テストでいい点をとりたいから。
B）世界中の人と話せるようになるから。
C）将来英語を使った職業につきたいから。
D）相手が外国人でも自分の思いをきちんと伝えたいから。
E）英語の本・雑誌を読めるようになりたいから。
F）英語で手紙や e-mail を出したいから。
G）映画や洋楽の英語を聞きとりたいから。
H）その他

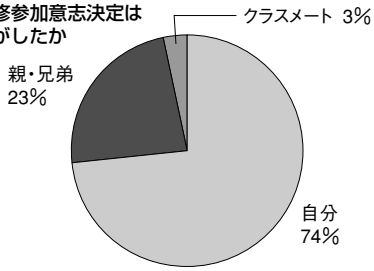
（Q4）海外研修に参加した生徒にしてもらいたいことについて，1.強く思う　2.思う　3.思わない　4.全然思わない，の4段階から選んで下さい。
A）現地での日記文集を読みたい。
B）クラスメートの質問に答える形式で，授業中に質疑応答。
C）授業中に簡単なスピーチを日本語でしてほしい。
D）教室に写真や感想を書いたポスター掲示。
E）来年度研修に参加する生徒へ向けて助言集を作成。
F）その他

資料2　研修参加生徒の実態・意識

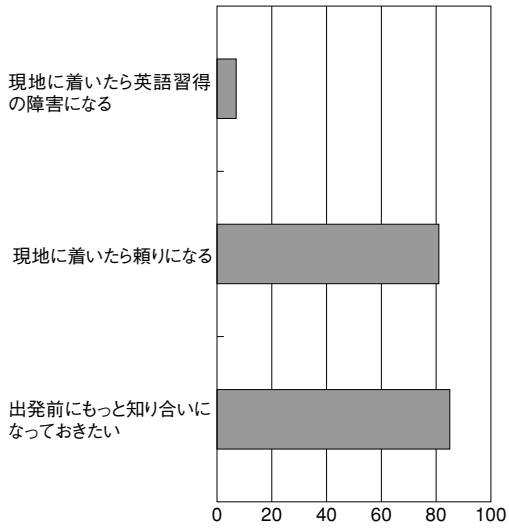
1. 海外経験の有無



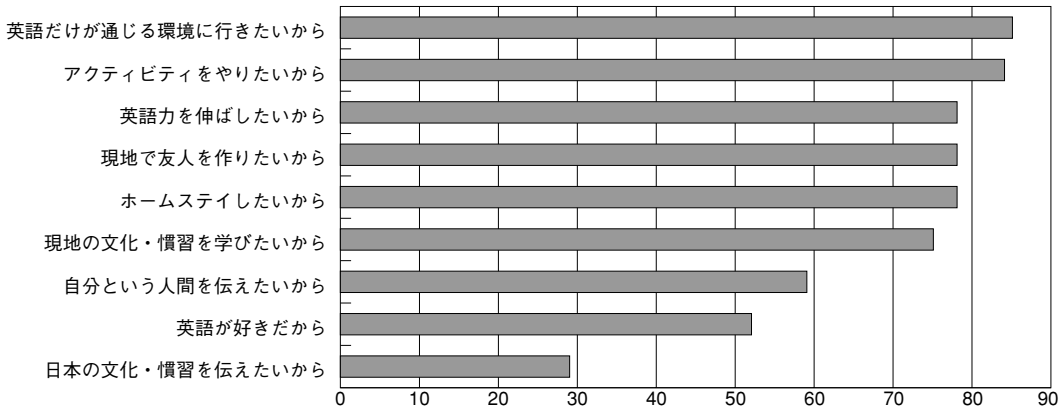
2. 研修参加意志決定は誰がしたか



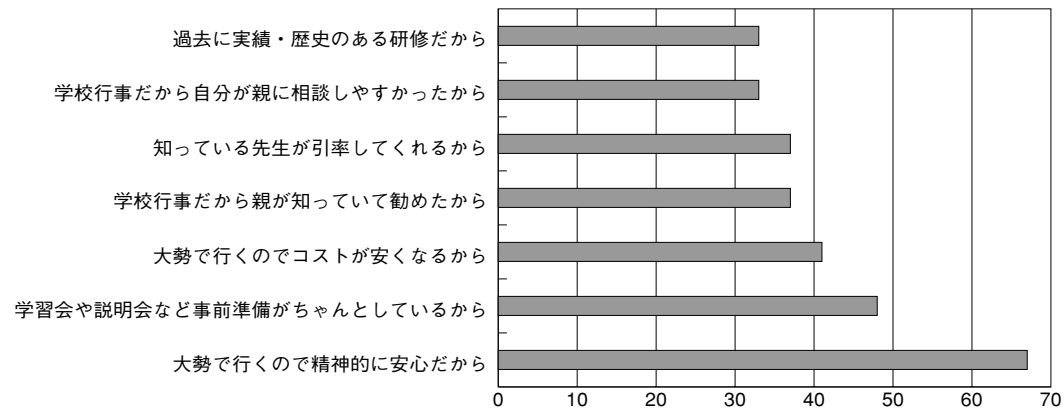
3. 研修に一緒に参加する生徒に対しての意識



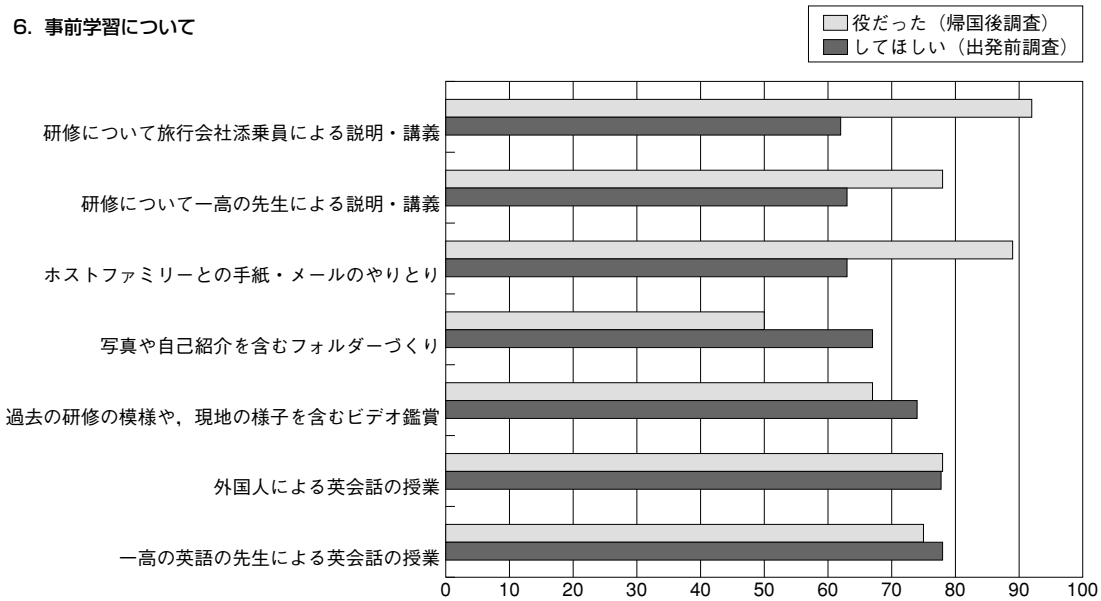
4. 研修に参加する理由



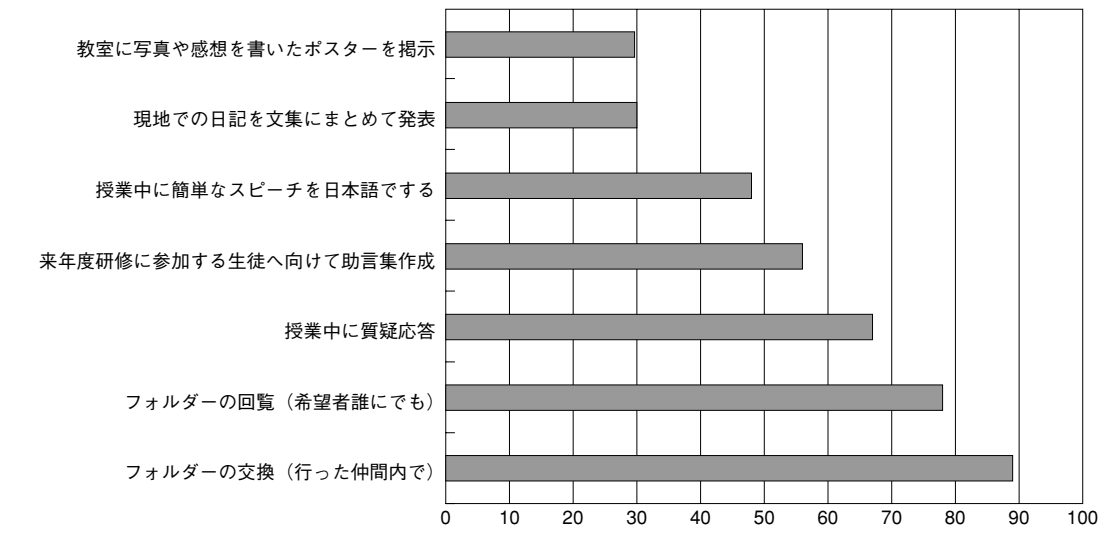
5. 個人で行かずに，研修に参加する理由



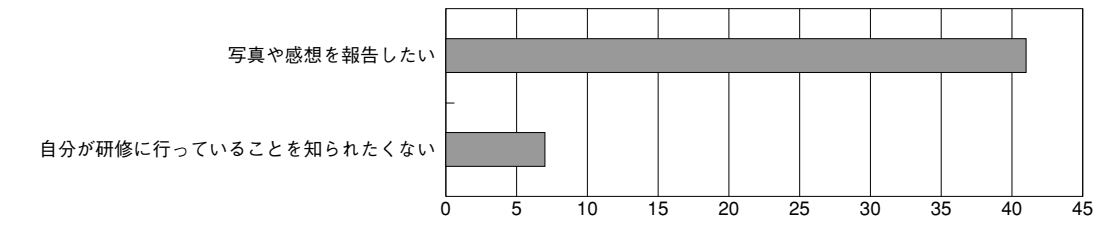
6. 事前学習について



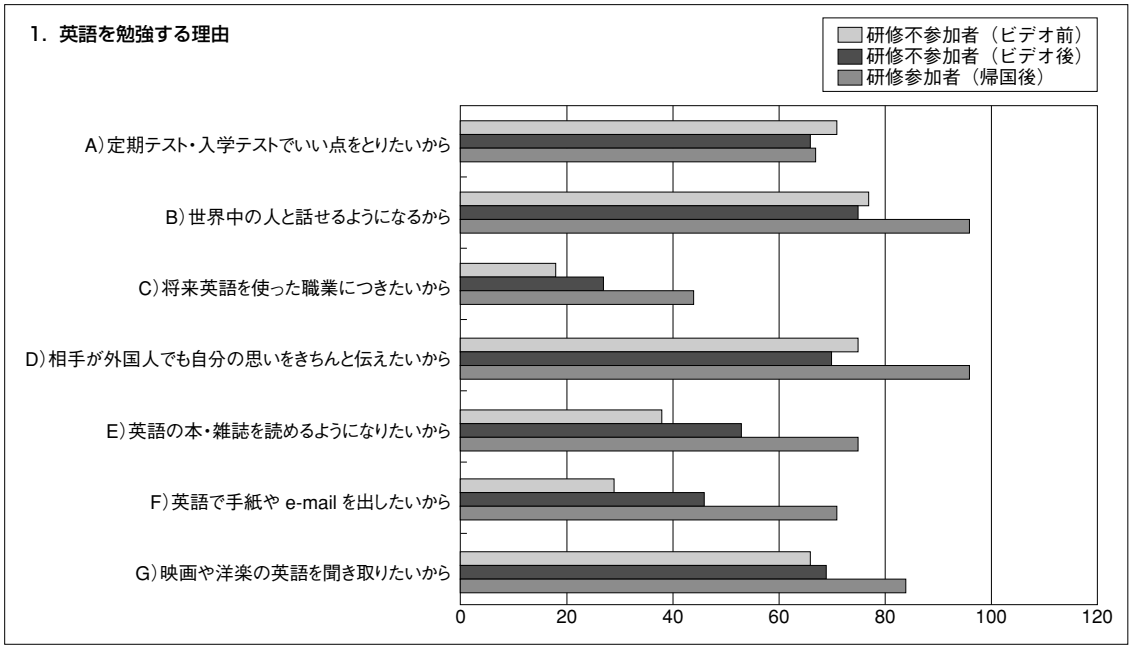
7. クラスに還元できること

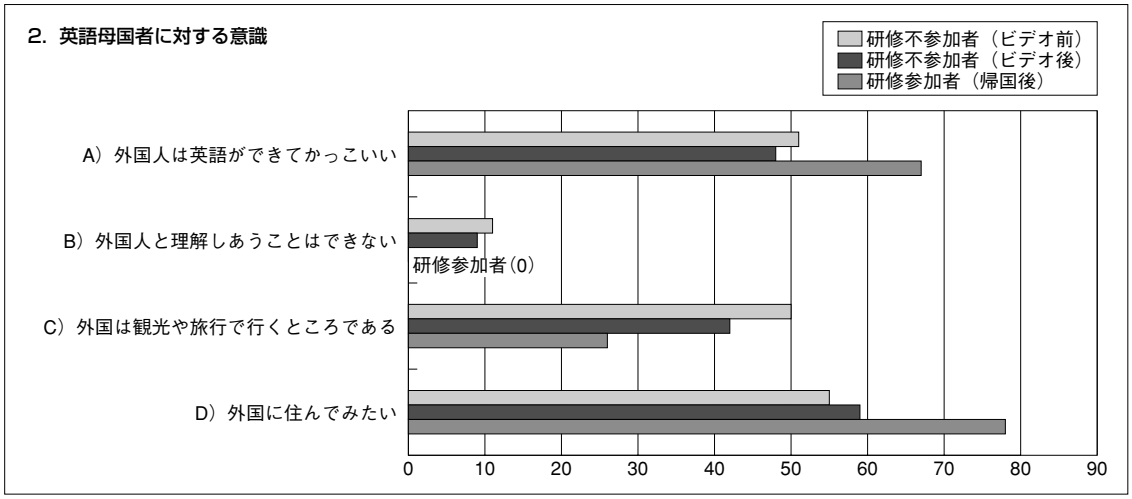


8. 研修不参加の生徒に対する意識

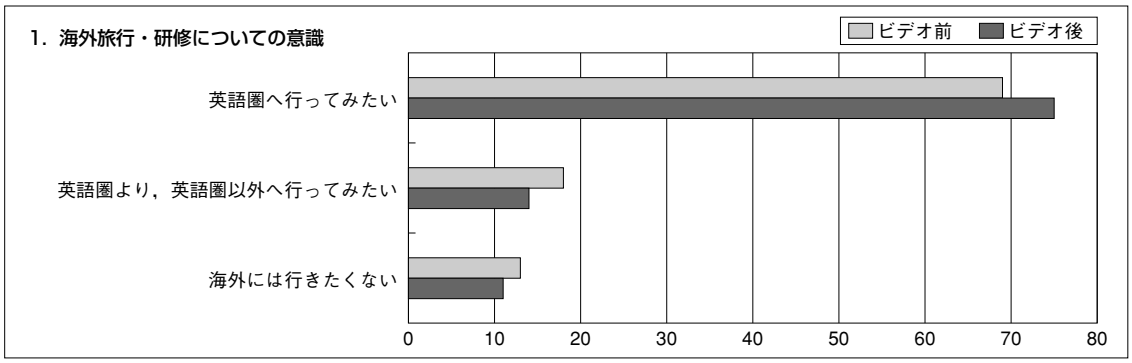


資料3　研修参加・不参加両生徒の意識比較調査

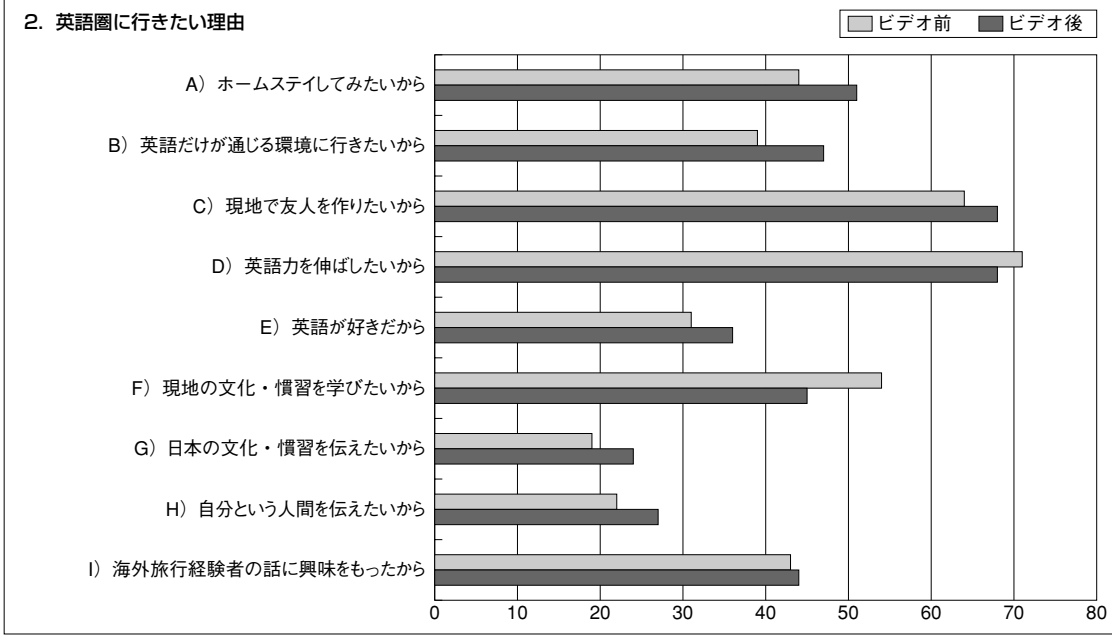




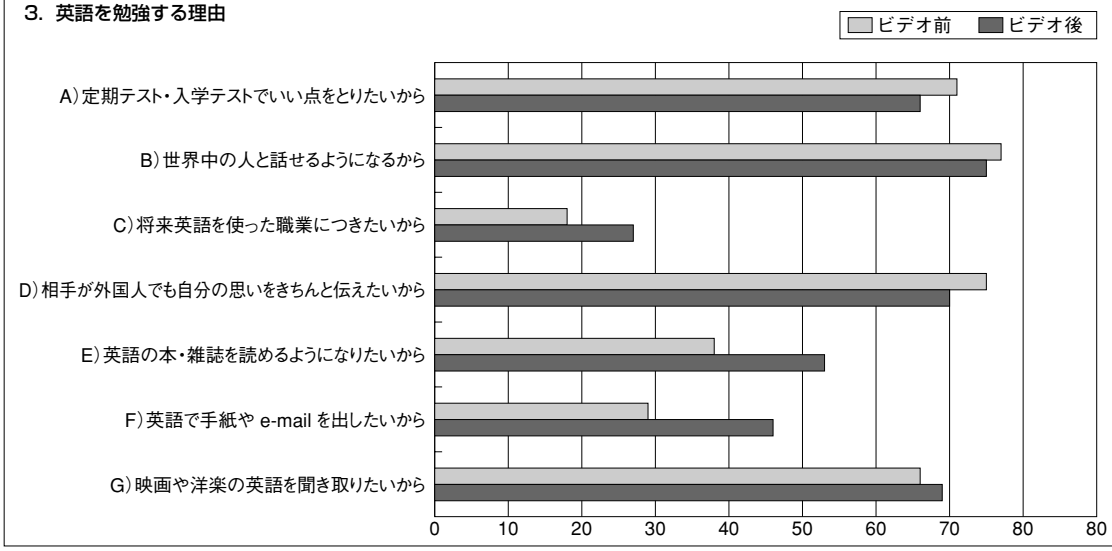
資料4　実験授業前後　結果比較　「強く思う」,「思う」と答えた者の割合



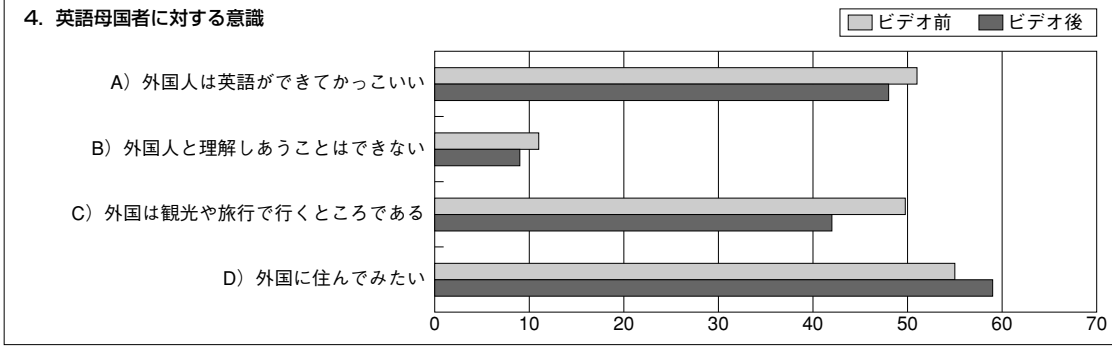
2. 英語圏に行きたい理由



3. 英語を勉強する理由



4. 英語母国者に対する意識



高校生の語彙習得ストラテジーに関する考察

北海道札幌稲西高等学校　教諭　竹内 典彦
申請時：北海道帯広柏葉高等学校　教諭

1　調査の目的と方法

外国語教育において，「語彙習得」がきわめて重要な分野であることは，多くの研究者が指摘している。

- L2の語彙習得は，近年様々な角度から，注目を集めている分野である（Huckin and Coady 1999）。
- 以前に考えられていたよりも，外国語学習の中心的な要素の1つである（Wilkins 1999）。
- テキストの理解は，語彙の理解なしには成り立たない（Laufer 1997）。

また，語彙習得ストラテジーについても，数多くの知見が得られている。

- 語彙習得ストラテジーの研究は有望な研究対象である（Ellis 1994）。
- より「（認知的な）処理の深い」（Craik and Lockhart 1972）ストラテジーが，定着に結びつく（Brown and Perry 1991）。
- 「（認知的な）処理の深さ」の仮説は，新しく習得する語彙に対して，より「精緻な」考えや操作，処理を要求する精神的活動が，その語彙の習得に役立つとする仮説である（Craik and Lockhart 1972）。
- この「（認知的な）処理の深さ」の仮説は，語彙習得や，語彙習得ストラテジーに対する強固な理論的枠組みである（Ellis 1994）。

本調査は，高校生の語彙習得ストラテジーについてのアンケートと語彙テストを用いて，彼らの語彙習得方法が，どのような性質を持つかについて多角的に検証したものである。

被験者は，北海道の2つの学校の高校1年生から3年生で，約450人である。彼らに，英語学習の目標，学習スタイル，語彙習得のストラテジー，意味情報など，全部で100に近い質問に回答してもらった。大半の質問には，5段階でその評価を答える Likert scale を用いた（4段階にしなかったのは，「どちらとも言えない」という選択肢を入れたほうが，実状をより正確に判断できると考えたから）。また Nation の考案した語彙テスト48題（Nation 1990）にも答えてもらった。この語彙テストについては，語彙の日本語訳を必要としていない点や，英語力との相関が高く，信頼性と妥当性のあるものと判断した。なお，SPSS を用いたクロンバックαによる信頼性係数は，アンケートのほうが0.9475で，語彙テストについては同じく0.8246であり，「分析の道具」としての信頼性は十分に高いものであった。

考察については4つの仮説と5つのリサーチクェスチョンを用意した。分析や統計処理にはSPSS8.0を用いた。

2　仮説とリサーチクエスチョン

2. 1　仮説1

「比較的語彙力のある学習者（上位群）は，そうでない学習者（中位群や下位群）に比べて，ストラテジーの評価が，全体的に高い」

語彙力の上位群，下位群をそれぞれ27%，中位群を46%と分けて，語彙力を独立変数にとり，15個のストラテジーの評価の合計を従属変数として，分散分析を実施した。

結果としては，表1のように，3つの群の間で有意な差はなかった。よって帰無仮説は棄却されず，上位群が中位群や下位群より，ストラテジーの評価が全体的に高いとは言えない。

表1　語彙習得ストラテジーの評価の合計と語彙力の関係

語彙力のグループ		有意差
1.00	2.00	.997
	3.00	1.000
2.00	1.00	.997
	3.00	.997
3.00	1.00	1.000
	2.00	.997

Scheffe test :1.00＝上位群　2.00＝中位群　3.00＝下位群

2. 2　仮説2

「英語学習の『動機づけ』が強い学習者は，語彙習得ストラテジーの評価も高くなる」

表2　動機づけと語彙習得ストラテジーの評価の関係

語彙習得ストラテジー	有意差（両側検定）
単語の参考書類	.924 .924
文脈	.000* .000*
多読	.000* .000*
繰り返し書く	.281 .282
連想や語呂合わせ	.353 .357
単語カード	.001* .001*
英和辞典	.000* .000*
英英辞典	.001* .001*
イメージ	.000* .000*
既知の語を利用	.000* .000*
接辞	.000* .000*
例文の利用	.000* .000*
同じジャンルの語をまとめて覚える	.000* .000*
何度も小テストをする	.008* .009*
文章を書いて覚える	.000* .000*

*significant at p＜0.05

ここでは，アンケートの中の「学習スタイル」に関する質問から，動機づけの強いグループ約28%と，弱いグループ24%のデータを比較してみた。2つの母平均の差の検定であるT検定（独立したサンプルのT検定）を行った。グループの変数には，動機づけの「強いグループ」と「弱いグループ」をそれぞれとり，検定変数にはそれぞれのストラテジーをとった。

結果としては，表2のように，2つのグループの間で有意差があったストラテジーは（つまり帰無仮説が棄却されたのは），「文脈」，「多読」，「単語カード」，「英和辞典」，「英英辞典」，「イメージ」，「既知の語を利用」，「接辞」，「例文の利用」，「同じジャンルの語をまとめて覚える」，「何度もテストをする」，そして「文章を書いて覚える」の12個のストラテジーであった。反対に，グループ間で有意差がなかった（帰無仮説が棄却されなかった）ストラテジーは，「単語の参考書類」，「繰り返し書く」，「連想や語呂合わせ」の3つであった。

表3　意味情報の評価と2つの観点

単　語	意 味 情 報	有意差
argument	対訳	.008*
	類義語	.465
	対訳つきの類義語	.073
	例文	.583
	対訳つきの例文	.000*
	英語による定義	.182
	コウビルド辞典タイプの定義	.114
	接辞	.000*
decorate	対訳	.000*
	類義語	.358
	対訳つきの類義語	.000*
	例文	.059
	対訳つきの例文	.000*
	英語による定義	.321
	コウビルド辞典タイプの定義	.648
	接辞	.000*
enormous	対訳	.000*
	類義語	.000*
	対訳つきの類義語	.000*
	例文	.345
	対訳つきの例文	.001*
	英語による定義	.093
	コウビルド辞典タイプの定義	.085
	接辞	.000*

*significant at p＜0.05

2. 3　仮説3

「大学入試などの試験を強く意識している学習者は，単語の意味情報に関して，試験のための知識と，英語力向上のための知識について，それぞれの評価を区別する傾向がある」

大学入試を英語学習の目的としている学習者を選択して，単語の意味情報を2つの観点（試験のための知識と，英語力向上のための知識）から必要性を評価した値を，それぞれ検定変数にとった。そして対応のある2つの母平均の差の検定であるT検定（対応のあ

るサンプルの T 検定）を行った。

結果は，表3のように，3つの単語について，8種類の意味情報を比較した結果，①対訳，②対訳つきの例文，③接辞，の3つの情報について，試験のための知識と，英語力向上のための知識とで，有意な差があった。また，decorate と enormous については，「対訳つきの類義語」に関しても，2つの観点で有意な差があった。さらに enormous については，「類義語」に関しても，2つの観点で有意な差があった。

よって，帰無仮説は，一部について捨てられるので，意味情報の一部に関しては，区別する傾向があると言える。

2. 4　仮説4

「英語学習の『動機づけ』が強い学習者は，提示した意味情報の評価が，『動機づけ』が弱い学習者よりも高くなる」

ここでとった分析の手法は，リサーチクェスチョンの4と同じである。すなわち，動機づけの強いグループ約28%と，弱いグループ約24%のデータを比較した。2つの母平均の差の検定であるT検定（独立したサンプルのT検定）を行った。グループの変数には，動機づけの「強いグループ」と「弱いグループ」をそれぞれとり，検定変数にはそれぞれの意味情報の評価をとった（意味情報は3つの単語で，2つの観点で，8種類の合計48個である）。

結果は，3つの意味情報を除いて，すべての意味情報の評価について，2つのグループ間では有意差があった。したがって帰無仮説が棄却できた。有意差がなかったのは decorate と enormous の，「テストのために」の観点の「対訳」と，argument の「実力の向上」の観点の「接辞」であった。この3つに関しては，帰無仮説を棄却できなかった。

2. 5　リサーチクェスチョン1

「学習者は，その語彙力に応じて，高く評価する語彙習得ストラテジーと低く評価する語彙習得ストラテジーに違いがあるか」

語彙力を独立変数にとり，それぞれのストラテジーの評価を従属変数にとって分散分析を実施した。

各ストラテジーで比較した結果，有意差があったのは「単語の参考書類」ストラテジー（下位群の評価が高い），「文章を書いて覚える」（下位群の評価が高い），「文脈」（上位群が高い）と「接辞」（上位群が高い）の4つであった（表4から7を参照）。

表4　語彙力と「単語の参考書」

語　彙　力		有意差
1.00	2.00	.036*
	3.00	.000*
2.00	1.00	.036*
	3.00	.166
3.00	1.00	.000*
	2.00	.166

*significant at p＜0.05
1.00＝上位群　2.00＝中位群　3.00＝下位群

表5　語彙力と「文章を書いて覚える」

語　彙　力		有意差
1.00	2.00	.931
	3.00	.003*
2.00	1.00	.931
	3.00	.002*
3.00	1.00	.003*
	2.00	.002*

*significant at p<0.05

表6　語彙力と「文脈」

語　彙　力		有意差
1.00	2.00	.863
	3.00	.044*
2.00	1.00	.863
	3.00	.077
3.00	1.00	.044*
	2.00	.077

*significant at p<0.05

表7　語彙力と「接辞」

語　彙　力		有意差
1.00	2.00	.338
	3.00	.001*
2.00	1.00	.338
	3.00	.021*
3.00	1.00	.001*
	2.00	.021*

*significant at p<0.05

2. 6　リサーチクエスチョン2

「学習者は，その性別の違いによって，高く評価する語彙習得ストラテジーと低く評価する語彙習得ストラテジーに違いがあるか」

2つの母平均の差の検定であるT検定（独立したサンプルのT検定）を行った。グループの変数には男子と女子のそれぞれのグループをとり，検定変数にはそれぞれのストラテジーの評価をとった。

表8　性別と語彙習得ストラテジーの評価

語彙習得ストラテジー	有意差
単語の参考書類	.946 .946
文脈	.234 .236
多読	.046* .046*
繰り返し書く	.058 .059
連想や語呂合わせ	.015* .015*
単語カード	.800 .801
英和辞典	.230 .230
英英辞典	.348 .348
イメージ	.318 .317
既知の語を利用	.507 .506
接辞	.478 .477
例文の利用	.659 .658
同じジャンルの語をまとめて覚える	.132 .132
何度も小テストをする	.613 .613
文章を書いて覚える	.754 .753

*significant at p<0.05

その結果，表8のように，「多読」ストラテジーと，「連想や語呂合わせ」ストラテジーの2つで，男女の違いで有意差があった。2つとも女子のほうが男子よりも評価が高かった。

2. 7　リサーチクェスチョン3

「英語学習の目標の違いによって，高く評価する語彙習得ストラテジーと低く評価する語彙習得ストラテジーに違いはあるか」

7つの選択肢のうち，サンプル数が約60か，それ以上であった「英語学習の目標」は，「大学入試のため」（以下「大学」），「将来の職業のため」（以下「職業」），それと「教養のため」（以下「教養」）であった。それらの3つに関して比較してみる。

これらの「目標」を独立変数とし，各ストラテジーの評価を従属変数として分散分析をした。

その結果，「単語の参考書類」と「多読」と「例文の利用」と「文章を書いて覚える」のストラテジーでは，「大学」と「教養」の間で有意差があった。また，「英英辞典」と「イメージ」と「接辞」のストラテジーでは，「大学」と「職業」，「大学」と「教養」のそれぞれの間で有意差があった。さらに「英和辞典」のストラテジーでは「大学」と「職業」の間で有意差があった。

より細かく見ていくと，「大学」と「教養」の間で有意差があった4つのストラテジーのうちで，「単語の参考書類」については「大学」の評価は「教養」よりも高く，残りの3つのストラテジーについては，すべて「教養」の評価が「大学」を上回った。また，「英英辞典」と「イメージ」と「接辞」のストラテジーでは，すべて「大学」の評価が最も低かった。

最後に「英和辞典」のストラテジーでは，「大学」の評価が「職業」よりも低かった。

表9　英語学習の目標と語彙ストラテジーの評価
（特に4つのストラテジーの評価について）

語彙習得ストラテジー	英語学習の目標		sig.(2-tailed)
単語の参考書類	1.00	3.00	.061
		6.00	.012*
	3.00	1.00	.061
		6.00	.972
	6.00	1.00	.012*
		3.00	.972
英英辞典	1.00	3.00	.045*
		6.00	.006*
	3.00	1.00	.045*
		6.00	.958
	6.00	1.00	.006*
		3.00	.958
イメージ	1.00	3.00	.004*
		6.00	.039*
	3.00	1.00	.004*
		6.00	.643
	6.00	1.00	.039*
		3.00	.643
接辞	1.00	3.00	.042*
		6.00	.026*
	3.00	1.00	.042*
		6.00	.995
	6.00	1.00	.026*
		3.00	.995

*significant at p＜0.05
1.00＝大学入試のため　3.00＝教養のため　6.00＝職業のため

2. 8　リサーチクェスチョン4

「学習者は，その語彙力に応じて，高く評価する意味情報と低く評価する意味情報に違いがあるか」

語彙力を独立変数にとり，それぞれの意味情報の

評価を従属変数にとって分散分析を実施した。

その結果，まず最初に argument に関する意味情報についてだが，「テストのために」の観点における「対訳」で，上位群と中位群と下位群のすべての間で有意差があり，上位になるにつれ評価が高かった。それから，同じく「テストのために」の観点で，「対訳つきの類義語」の評価で，上位群と下位群，そして中位群と下位群の間で有意差があった。上位群と中位群の評価は，下位群に比べて高かった。

続いて，decorate についてだが，「テストのために」の観点で，「対訳つきの類義語」で，上位群と下位群で有意差があった。上位の評価が高かった。また，同じく「テストのために」の観点で，「英語による定義」（コウビルドの形式ではないほう）で中位群と下位群で有意差があった。中位群の評価が高かった。

最後に，enormous についてだが，「テストのために」の観点において，4つの意味情報で有意差があった。「対訳」では，上位群と下位群，そして中位群と下位群の間で有意差があった。上位群と中位群の評価は，下位群に比べて高かった。次に，「対訳つきの類義語」で，中位群と下位群で有意差があった。そして，例文で，訳のついているものとついていないものの2つとも，中位群と下位群で有意差があった。両方とも中位群の評価が高かった。

さらに「英語力向上」の観点で，「コウビルド辞典タイプの定義」で，上位群と中位群で有意差があった。上位群の評価が高かった。

2. 9　リサーチクェスチョン5

「その他の点で，どういうことが言えるか」

ストラテジーの評価については，「英英辞典」の評価が最も低くて，5段階評価で2.3であった。これはある意味，当然の結果である。なぜなら，英英辞典を「使ったことがない」または「どんなものか知らない」と答えた生徒が全体の77.5%，つまり8割近くを占めているからである。これは看過できない問題である。

語彙の習得をするうえで，われわれが得ることのできる，単語の正確な意味情報は，やはり英英辞典に記載されていると考えられる。それがどんなものかを知らないとするなら，最も信頼できる情報の入手の仕方を知らないということになる。

それから，大学入試を英語の学習目的としているグループは，「将来の職業のため」や「教養のため」を英語の学習目標に選んだグループよりも，語彙力のあるグループとは言えなかった。これなどは，語彙力のある者たちが，「大学入試のみを目的として，英語の学習にとりくんでいるわけではない」ということがわかり，興味深かった。

3　結　論

先行研究では，「英語学習の初級者は機械的な語彙習得ストラテジーを用いて，中級者以上になると，より精緻な，認知的なストラテジーを用いる傾向がある」などの，英語の学力と語彙習得ストラテジーの関係が主に議論されていた。それに対して，今回の調査では，「動機づけの強さ」や「英語学習の目標」など，より多角的な方面から分析を行った。

その結果わかったことは，英語の学習に対して，動機づけの強い者は，様々なストラテジーをより高く評価したが，「単語の参考書類」，「繰り返し書く」，そして「連想や語呂合わせ」の3つのストラテジーでは有意差がなかった。また彼らは，様々な意味情報を，「対訳」以外はより高く評価した。

次に，英語学習の第1の目標が「大学入学」にある者は，テストを意識して，語彙の対訳などの日本語を含んだ意味情報を重視する姿勢が伺われた。また彼らは，「職業」や「教養」を主な目標として英語学習をするグループに対して，「単語の参考書類」のストラテジーの評価が高く，その他に有意差があったストラテジーについては，その評価がすべて低かった。ここでは「大学入試」や「テスト」が，‘washback’（波及効果）となり，彼らの英語学習に対して影響を与えていることがわかる。また語彙力に関しては，彼らがそのまま「上位群」というわけではなく，「職業」や「教養」のグループと有意な差はなかった。

語彙力とストラテジーの関係では，上位群は「文脈」や「接辞」のストラテジーといった認知的なストラテジーをより好み，下位群は「単語の参考書」や「文章を書く」といった「機械的な方法や作業」のストラテジーを好む傾向がわかった。これは先行研究を裏づけるものであった。また意味情報については，上位群は「テスト」を意識していて，対訳などの日本語の意味情報を重視する傾向があった。男女のストラテジーの差は，「多読」と「連想や語呂合わせ」のストラテジーで有意差があり，女子の評価のほうが高かった。

また，自分の語彙習得ストラテジーについて，あらためて考えたことのあるものは3割にも満たなかった。

これらのことから，英語教育において，次のことを提言する。

・学習者のストラテジーを画一化せず，その心理面に配慮し，個性に応じた様々なストラテジーを利用させるべきである。そして語彙習得に対する動機づけを持たせるべきである。

・しかしながら，語彙習得ストラテジーの根本的な部分は，直接指導すべきである。

・学習者の語彙サイズの発達を把握し，「認知的ストラテジー」を指導する時期や方法を考慮すべきである。

・学習者が自らの語彙習得ストラテジーを反省し，改善する機会を持たせるべきである。

参考文献

＊Brown, T. and Perry, F.（1991）. A Comparison of Three Learning Strategies for ESL Vocabulary Acquisition. *TESOL Quarterly 25*, 655-70.

Coady, J. and Huckin, T.（1997）. *SECOND LANGUAGE VOCABULARY ACQUISITION*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

＊Craik, F. and Lockhart, R.（1972）. Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 11*, 671-84.

＊Ellis, R.（1994）. *THE STUDY OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION*. Oxford:Oxford University Press.

Gass, S.（1999）. DISCUSSION —Incidental Vocabulary Learning—. *Studies in Second Language Acquisition. 1999, No.21*, 319-33. New York:Cambridge University Press.

Henriksen, B.（1999）. Three Dimensions of Vocabulary Development. *Studies in Second Language Acquisition. 1999, No.21,* 303-17. New York:Cambridge University Press.

＊Huckin, T. and Coady, J.（1999）. Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language —A Review—. *Studies in Second Language Acquisition. 1999, No.21*, 303-17. New York:Cambridge University Press.

Kojic-Sabo, I. and Lightbown, P.M.（1999）. Students' Approaches to Vocabulary Learning and Their Relationship to Success. *The Modern Language Journal. 83*, 176-92.

＊Laufer, B.（1997）. 'The Lexical Plight in Second Language Reading' In Coady, J. and Huckin, T.（Eds.）. *SECOND LANGUAGE VOCABULARY ACQUISITION*. Cambridge, Mass.:Cambridge University Press.

＊Nation, P.（1990）. *TEACHING AND LEARNING VOCABULARY*. New York: Newbury House.

O'Malley, J. and Chamot, A.（1990）. *LEARNING STRATEGIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION*. Cambridge:Cambridge University Press.

＊Wilkins, D.（1999）. Vocabularies and the Lexicon in Second Language Learning. *JABAET Journal* March 1999, *No.3*, 73-81. Tokyo:The Japan-Britain Association for English Teaching.

辞典

Takebayashi, S. et al（Eds.）.（1995）. *Kenkyusha's College Lighthouse English-Japanese Dictionary*. Tokyo: Kenkyusha.

Bollard, J. K.（1998）. *Scholastic Children's Thesaurus*. New York:Scholastic.

付録

付録1

アンケート調査

A 基礎調査

氏名（　　）（学校名　　高校）

学年1･2･3　クラス（　）　番号（　　）

Q1　性別　男ー1　女ー2

Q2　あなたにとっての英語学習の目標はなんですか。

1　大学入試のため　　2　科目の単位を取るため

3　将来の職業のため　4　英検等の資格を取るため

5　留学するため　　6　教養のため　　7　特にない

8　その他（具体的な中身は記述用解答用紙に）

Q3　英英辞典を使用したことがありますか。

1ーよく使う　2ー時々使う　3ーたまに使う（使ったことがある）

4ー使ったことがない　5ー英英辞典がどんなものか知らない

B 学習スタイル

解答は次の基準にしたがって，マークカードに記入してください。

1　まったくそう思わない　　2　あまりそう思わない

3　どちらとも言えない　　4　少しそう思う

5　強くそう思う

例：英語は好きですか?

英語がまったく好きでない人→1

英語があまり好きでない人→2

どちらとも言えない人→3

英語が少し好きな人→4

英語がとても好きな人→5

Q4　自分で目標や計画を立てて英語の勉強をする。

Q5　毎日，英語の復習をする。

Q6　毎日，英語の予習をする。
Q7　わからないところがあっても，とにかく覚える。
Q8　自分にあった英語の勉強の仕方をくふうする。
Q9　普段から，きちんと計画を立てておく。
Q10 学校以外で，毎日一定の時間英語の勉強をする。
Q11 英語の勉強で興味を持った事があれば，本を読んだり，見学に行ったりする。
Q12 わからない英語の問題を，時間をかけて考える。
Q13 英語の勉強で興味を持ったことを，納得できるまで考えたり調べたりする。
Q14 新聞や雑誌で，広く勉強するのが好きである。
Q15 英語でわからない問題はとばして，たくさんの問題を解くようにする。
Q16 普段から英語のテストに出そうなところだけを勉強する。
Q17 英語のテストがなければ勉強しない。
Q18 英語のテストに関係のない勉強はしない。

C 語彙の習得方法（特に「意味」に重点を置いて）について

＊次に上げる「意味」の覚え方は良い方法だと思いますか。
Q19 市販の，あるいは学校で指定された，英語の単語の参考書で覚える。
Q20 文脈（文章の意味の流れ）から覚える。
Q21 たくさんの英文を読んでいるうちに自然と覚える。
Q22 何度も書いて覚える。
Q23 何か他のものと連想させて覚える（例ごろあわせ）。
Q24 単語カードを作って覚える。
Q25 英和辞典で覚える。
Q26 英英辞典で覚える。
Q27 イメージを思い描いて覚える。
Q28 覚えようとする単語と，自分のすでに知っている単語を結びつけて覚える（例　automobile なら car と意味が近いというふうに覚える）。
Q29 接頭辞と接尾辞の知識を利用して覚える（例　接頭辞の‘pre～’は「前」，接尾辞の‘～ment’は名詞を表す）。
Q30 例文を利用して覚える。
Q31 同じジャンルの語をまとめて覚える。
Q32 何度もテストして覚える。
Q33 文章を書いて覚える。

D 具体的な例（意味情報の提示に関するアンケート）

次に上げる単語と，「その単語を知っていたかどうかの問い」の後に続く8つの意味情報のうち，現在のあなたが，情報として必要と思う程度を5段階で，選んでください。

1　まったく必要でない　　2　あまり必要でない
3　どちらでもよい　　4　少し必要とする
5　強く必要とする

＊ただし，次の2つの視点から，判断してください。①学校の勉強やテスト（入試を含む）のために，情報として必要という視点から，②長い目で見て，英語力向上のために必要という視点から。

（1）argument

Q34 argumentの意味は知っていましたか？
はい ― 1　　いいえ―2
①学校の勉強やテスト（入試を含む）のために，情報として必要という視点から。
Q35 言い争い，議論。
Q36 quarrel, disagreement と意味が近い。
Q37 quarrel（口論），disagreement（不一致）と意味が近い。
Q38 My sister and I had a terrible **argument** last night.
Q39 My sister and I had a terrible **argument** last night.（妹と私は，昨夜ひどい言い争いをした）
Q40 angry talk between people when they do not agree on something
Q41 An **argument** is a conversation in which people disagree with each other angrily or noisily.
Q42 -mentは名詞を作る接尾辞である。
②長い目で見て，英語力向上のために必要という視点から。
Q43からQ50はQ35からQ42と同じなので省略

（2）decorate

Q51 decorateの意味は知っていましたか。
はい―1　いいえ―2
①学校の勉強やテスト（入試を含む）のために，情報として必要という視点から。
Q52 ～を飾る
Q53 dress, trimと意味が近い。
Q54 dress（～を飾る），trim（飾りをつける）と意味が近い。
Q55 They **decorated** the tree.
Q56 They **decorated** the tree.（彼らはその木を飾りつけた）
Q57 to use lights, flowers, etc., to make something look more beautiful
Q58 If you **decorate** something, you make it more attractive by adding things to it.
Q59 -ateは動詞を作る接尾辞である。
②長い目で見て，英語力向上のために必要という視点から。
Q60 からQ67はQ52からQ59と同じなので省略

（3）enormous

Q68 enormous の意味は知っていましたか。
はい―1　　いいえ―2
①学校の勉強やテスト（入試を含む）のために，情報として必要という視点から。
Q69 巨大な
Q70 big, large, hugeと意味が近い。
Q71 big（大きい），large（大きい），huge（巨大な）と意味が近い。
Q72 He was chased by an **enormous** dog.
Q73 He was chased by an **enormous** dog.（彼は巨大な犬に追いかけられた）
Q74 very large
Q75 Something that is **enormous** is extremely large in size or amount.
Q76 -ousは形容詞を作る接尾辞である。
②長い目で見て，英語力向上のために必要という視点から。
Q77からQ84 はQ69からQ76と同じなので省略

E 語彙の習得について

（Q85，Q86，Q89について）解答は次の基準にしたがって，マークカードに記入してください。

1　まったくそう思わない　　2　あまりそう思わない
3　どちらとも言えない　　4　少しそう思う
5　強くそう思う

Q85　あなたは英語の語彙の意味を覚えるのが好きですか。
Q86 あなたは「意味」を覚えるのが得意ですか。

以下のQ87，Q88は「はい」は1，「いいえ」は2，「わからない」は3で答えてください。

Q87 （3段階）語彙の習得方法に（覚え方）を具体的に教えてもらったことはありますか。

Q88 （3段階）自分の語彙の覚え方は，他の方法と比べて効果的と言えるかどうか考えたことがありますか。

Q89 （5段階）自分の語彙の覚え方は，他の方法と比べて，実際に効果的だと思っていますか。

記述用

F　基礎データ

・英語の学習年数　　約（　）年
（中学校入学前の塾，英会話教室，家庭教師，その他の英語の学習を含めてください）
・所有する資格等　英検（　　）級
その他の資格（　　）
・海外滞在の経験
国名（複数可）（　　）
（　　）年（　　）ヶ月
（例）　（　0　）年（　6　）ヶ月
・Q2でその他を選んだ人の具体的な内容
（　　）
・あなたが実際に用いている方法を，下からいくつでも上げてください（記号で）。下にないときは，具体的な方法を（　　）の中に記入してください（マークカードではありません）。
1 単語の参考書で覚える
2 文脈（文章の意味の流れ）から覚える
3 たくさんの英文を読んでいるうちに自然と覚える
4 何度も書いて覚える
5 何かと連想させて覚える
6 単語カードを作って覚える
7 英和辞典で覚える
8 英英辞典で覚える
9 イメージを思い描いて覚える
10 覚えようとする単語と，自分のすでに知っている単語を結びつける
11 接頭辞と接尾辞の知識を利用して覚える
（例　接頭辞のpre～は「前」，接尾辞の～mentは名詞を表す）
12 例文を利用する
13 同じジャンルの語をまとめて覚える
14 何度もテストする
15 文章を書いて覚える

＊用いている方法（複数可）を記号で
（　　）
上にない場合の具体的な他の方法
（　　）

(2) あなたは，単語や状況によって覚える方法を変えていますか?
（当てはまるものを囲んでください）
（例　単語によって，日本語の対訳を何度も口にする，ごろあわせ等の連想法を用いる，何度も例文を書いて記憶する等）
変えている ・ 変えていない ・ わからない

＊「変えている」と答えた人だけ答えてください。
変えている理由は何ですか?
（　　）

＊「変えていない」と答えた人だけ答えてください。
変えていない理由は何ですか?
（　　）

・語彙の覚え方について，何か意見や疑問があれば書いてください。
（　　）

＊ご協力ありがとうございました。

付録2

語彙力テスト

これは語彙のテストです。右側の言い換えに当てはまるものを，左側の語彙から選び，適当なものを記号で選びなさい。

例題

(1) ～ (3)

1. business
2. clock　　(1) _____ part of a house
3. horse　　(2) _____ animal with four legs
4. pencil　　(3) _____ something used for writing
5. shoe
6. wall

このような問題のときには，part of a house にあてはまるのは，左側の wall なので，6番を選びます。

次に，animal with four legs は，左側の horse なので3番，最後の something used for writing は左側の語群の中のpencilなので4番を選びます。

ここからが問題です

(1) ～ (3)

1.birth
2.dust　　(1) _____ game
3.operation　　(2) _____ winning
4.row　　(3) _____ being born
5.sport
6.victory

(4) ～ (6)

1.choice
2.crop　　(4) _____ heat
3.flesh　　(5) _____ meat
4.salary　　(6) _____ money paid regularly for doing a job
5.secret
6.temperature

(7) ～ (9)

1.cap　　(7) _____ teaching and learning
2.education　　(8) _____ numbers to measure with
3.journey　　(9) _____ going to a far place
4.parent
5.scale
6.trick

(10) ～ (12)

1.attack
2.charm　　(10) _____ gold and silver
3.lack　　(11) _____ pleasing quality
4.pen　　(12) _____ not having something
5.shadow
6.treasure

（13）～（15）
1.cream
2.factory　（13）_____ part of milk
3.nail　（14）_____ a lot of money
4.pupil　（15）_____ person who is studying
5.sacrifice
6.wealth

（16）～（18）
1.adopt
2.climb　（16）_____ go up
3.examine　（17）_____ look at closely
4.pour　（18）_____ be on every side
5.satisfy
6.surround

（19）～（21）
1.bake
2.connect　（19）_____ join together
3.inquire　（20）_____ walk without purpose
4.limit　（21）_____ keep within a certain size
5.recognize
6.wander

（22）～（24）
1.burst
2.concern　（22）_____ break open
3.deliver　（23）_____ make better
4.fold　（24）_____ take something to someone
5.improve
6.urge

（25）～（27）
1.belt
2.climate　（25）_____ idea
3.executive　（26）_____ inner surface of your hand
4.notion　（27）_____ strip of leather worn around the waist
5.palm
6.victim

（28）～（30）
1.acid
2.bishop　（28）_____ cold feeling
3.chill　（29）_____ farm animal
4.ox　（30）_____ organization or framework
5.ridge
6.structure

（31）～（33）
1.bench
2.charity　（31）_____ long seat
3.jar　（32）_____ help to the poor
4.mate　（33）_____ part of a country
5.mirror
6.province

（34）～（36）
1.boot
2.device　（34）_____ army officer
3.lieutenant　（35）_____ a kind of stone
4.marble　（36）_____ tube through which blood flows
5.phrase
6.vein

（37）～（39）
1.apartment
2.candle　（37）_____ a place to live
3.draft　（38）_____ chance of something happening
4.horror　（39）_____ first rough form of something written
5.prospect
6.timber

（40）～（42）
1.betray　（40）_____ frighten
2.dispose　（41）_____ say publicly
3.embrace　（42）_____ hurt seriously
4.injure
5.proclaim
6.scare

（43）～（45）
1.encounter
2.illustrate　（43）_____ meet
3.inspire　（44）_____ beg for help
4.plead　（45）_____ close completely
5.seal
6.shift

（46）～（48）
1.dim
2.junior　（46）_____ strange
3.magnificent　（47）_____ wonderful
4.maternal　（48）_____ not clearly lit
5.odd
6.weary

TOEIC，英検，中学・高校で求められている英単語の段階別分類

東京都立青梅東高等学校　教 諭　長嶋 浩一

1　序論（はじめに）

中学・高等学校の学習指導要領において，「基礎・基本」の重要性が指摘され，学習内容は昨今特に絞られてきている。その一方で，英検やTOEICなど実践的な英語のコミュニケーション能力を測る各種試験への関心は，学生・生徒のみならず，社会人にまで広がっていると言える。高校入試では，英検の資格が優遇されたり，大学入試でも英検取得者およびTOEICの指定されたスコアを持った者が優遇されたりしている。つまり，「基礎・基本」の定着に重点が置かれながらも，同時にコミュニケーション能力の向上も求められているのである。

一言に英単語と言っても，その数は莫大である。これらをすべて覚えなければ英語によるコミュニケーションができないならば，いつまでたっても達成されない目標に向かっていくことになる。本当にそうなのか？ 答えは否である。その時期に必要とされる単語を知っておき，生きたものとしておけば，自分の言いたいことを表現するという目標はほぼ達成されるはずである。

多くの単語には複数の意味があり，使用される場面も様々であるため，同じ単語をダブって学習していることがある。「見たことがある」語と「初めて見た」語を同じように扱うことは合理的であるとは言えない。私たちが「見たことがある」と思う語の多くは，主に教科書を用いて学校で学ぶ語である。初出の時期に注目し，どの語がどの段階（時期）に習得されるべきなのかを知り，各学習者が習得した語を効果的に積み重ねていくことが必要であると考えた。本調査はこのような趣旨に基づいて行うものである。

2　各段階別の考察

2. 1　中学校新学習指導要領

現行の中学校学習指導要領（平成元年3月文部省告示）によると，語彙は指定された507語を含めて1,000語程度までとしている。

今回改訂された平成10年文部省告示の中学校学習指導要領によると，「実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」ことが目標とされている。語に関しては，**別表1**（**資料1**参照）に示す語を含めて900語程度までの語（季節・月・曜日・時間・天気・数・家族などの日常生活にかかわる基本的な語を含む）となっている。

この**別表1**に記された100語は，現行学習指導要領に記されている507語にすべて含まれている。100語のみではほとんど言いたいことを表現することはできない。そこで次の段階として507語を習得することを考える。これらは，現在中学校で使用されている7教科書（*New Crown*/*Columbus*/*Everyday*/*New Horizon*/*One World*/*Sunshine*/*Total*）のいずれでも学習することになっている。

資料1　平成10年12月文部省告示中学校学習指導要領第9節外国語の別表1

a	because	for	it	ours	these	who
about	before	from	may	over	they	whose
across	between	has	me	shall	this	why
after	both	have	mine	she	those	with
all	but	he	must	should	through	without
am	by	her	my	since	to	would
among	can	hers	near	so	under	you
an	could	him	nothing	someone	until	your
and	do	his	of	something	up	yours
another	door	how	off	than	us	will
anyone	during	I	on	that	we	
anything	each	if	one	the	what	
are	either	in	or	their	when	
as	everyone	into	other	them	where	
at	everything	is	our	then	which	

2. 2　中学校における英検による動機づけと目標

多くの生徒が中学1年から英語を学び始める。一般的に，目新しいことには興味・関心があるものである。ただし，1年もすると飽きてきてしまうことがある。何かが身についているという実感はなかなか得ることができない。その点で，英検の級取得は目に見える成果であり，英語を学ぶ上での動機づけとしての効果は大きい。また，英検の3〜5級の審査基準もほぼ中学校での学習段階に対応したものであり（資料2参照），学校で教科書を使った学習をして必要なことを補えば，語彙の点では合格レベルに達することができる。

また，高校入試においては，英検3級取得者が多くの場合優遇されている。これは，その取得者が中学卒業程度の英語によるコミュニケーション能力を持っていると見なされるからであろう。

資料2　実用英語技能検定の審査基準

1　級：広く社会生活に必要な英語を十分に理解し，自分の意思を表現できる。（大学上級程度，10,000〜15,000語レベル）

準1級：日常生活や社会生活に必要な英語を理解し，特に口語で表現できる。（大学中級程度，7,500語レベル）

2　級：日常生活や職場に必要な英語を理解し，特に口語で表現できる。（高校卒業程度，5,100語レベル）

準2級：日常生活に必要な平易な英語を理解し，特に口語で表現できる。（高校中級程度，3,600語レベル）

3　級：基本的な英語を理解し，特に口頭で表現できる。（中学卒業程度，2,100語レベル）

4　級：基礎的な英語を理解し，平易な英語を聞くこと，話すことができる。（中学中級程度1,300語レベル）

5　級：初歩的な英語を理解し，簡単な英語を聞くこと，話すことができる。（中学初級程度，600語レベル）

資料2より，おおよその目安は中学1年次に5級，2年次に4級，3年次に3級受験ということになる。各生徒にとっては，その級取得が目標になるであろう。

2. 3　高等学校における動機づけとしての英語資格試験の意義と目標

高等学校では，英検の級取得に単位を認めているところがある。1級5単位，準1級4単位，2級3単位，準2級2単位，3級1単位といったところが多いようだ。また，大学や短大の推薦入試などで英検の級取得者が優遇されるケースもある（資料3参照）。

資料3　大学推薦入試における英検・TOEICの出願条件

大学名	学部・学科	英検	TOEIC
東京国際大	経済・国際経済	準2級以上	450点以上
神奈川大	外国語・英語英文	2級以上	520点以上
獨協大	経済	2級以上	500点以上
昭和女子大	文・英米文	2級以上	500点以上
中央大	経済	準1級以上	640点以上
日本女子大	文・英文	準1級以上	670点以上
宮城大（公立）	事業構想	準1級以上	450点以上

資料3では，英語関係の学部・学科に限定せず，いくつかの学部・学科で基準が記されているものをあげてみた。このような条件を満たすために，1〜2年で準2級，2〜3年で2級を取得することが標準的な目標となるであろう。また，これよりも早い段階で級の取得がなされている場合，高校在学時に準1級を受験することになる。科目としては英語Ⅰ・Ⅱは準2級レベル，リーディングは2級レベルであると言えるだろう。

調査の過程で TOEIC や TOEFL のスコアを出願条件の1つにあげている学校がかなりあることがわかった。そのうち TOEFL は留学を目的として行われる試験であり，TOEIC はビジネス界や日常生活において求められる英語でのコミュニケーション対応能力を問う試験である。積み重ねた英語が生涯にわたって生かされていくという点で，近年特にTOEICが注目されている。各大学の条件を見比べると，英検の級とTOEICのスコアに対する評価は必ずしも一致しないが，英検準2級とTOEICのスコア450点程度，2級と500点程度，準1級と650点程度には相関性があるのではないかと思われる。

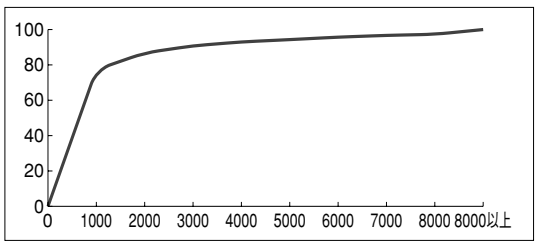
資料4　TOEICスコアとコミュニケーション能力レベルとの相関表

レベル	TOEICスコア	評価（ガイドライン）
A	860	**Non-Nativeとして十分なコミュニケーションができる。** ・自己の経験の範囲内では，専門外の分野の話題に対しても十分な理解とふさわしい表現ができる。 ・Native Speaker の域には一歩隔たりがあるとはいえ，語彙・文法・構文のいずれをも正確に把握し，流暢に駆使する力を持っている。

レベル	TOEICスコア	評価（ガイドライン）
B	730	**どんな状況でも適切なコミュニケーションができる素地を備えている。** ・通常会話は完全に理解でき，応答もはやい。話題が特定分野にわたっても，対応できる力を持っている。業務上も大きな支障はない。 ・正確さと流暢さに個人差があり，文法・構文上の誤りが見受けられる場合もあるが，意思疎通を妨げるほどでもない。
C	470	**日常生活のニーズを充足し，限定された範囲では業務上のコミュニケーションができる。** ・通常会話であれば，要点を理解し，応答にも支障はない。複雑な場面における的確な対応や意思疎通になると，巧拙の差が見られる。 ・基本的な文法・構文は身に付いており，表現力の不足はあっても，ともかく自己の意思を伝える語彙を備えている。
D	220	**通常会話で最低限のコミュニケーションができる。** ・ゆっくり話してもらうか，繰り返して言い換えをしてもらえば，簡単な会話は理解できる。身近な話題であれば，応答も可能である。 ・語彙・文法・構文とも不十分なところは多いが，相手が Non-Native に特別な配慮をしてくれる場合には，意思疎通を図ることができる。
E		**コミュニケーションができるまでに至っていない。** ・単純な会話をゆっくり話してもらっても，部分的にしか理解できない。断片的に単語を並べる程度で，実質的な意思疎通の役には立たない。

資料5　TOEIC出題単語のレベルと出題頻度

レベル	語数	総頻度数	頻度率(%)	頻度累計率(%)
0				0
1000	738	9828	77.3	77.3
2000	434	1198	9.4	86.8
3000	230	515	4.1	90.8
4000	133	277	2.2	93
5000	90	166	1.3	94.3
6000	88	177	1.4	95.7
7000	62	127	1	96.7
8000	40	80	0.6	97.3
8000以上	226	339	2.7	100



資料4はTOEICのスコアとコミュニケーション能力レベルとの相関表（『TOEIC TEST実戦パック』（千田：1997）増進会），**資料5**はTOEICの語彙レベルについてのデータ（『TOEIC TEST入門1200語』（白野：1999）語研）である。Cレベルについては，多くの高校生が目標とする英検準2級や2級の審査基準と共通点があるように思われる。

3　TOEICについて

TOEIC がなぜ，近年特に注目されるのか？ ここでは，その特徴をあげていくこととする。

英検と TOEIC はともに資格試験である。英検は全体の成績が合否に関係するが，TOEIC では全体の成績に関係なく本人の実力がアップすればそれだけスコアに表れるテストである。また英検は，日常生活をしていく上での幅広い分野を対象とした読み・書き・話し・聞く総合能力を問うのに対し，TOEIC は主に“ビジネス場面”と“日常生活場面”での対応能力をスコア表示する点が大きく異なる。

さらに，英検ではどの級でも一度取得すればその級の永久資格者になれるが，TOEIC では取得したスコアの有効期限は2年とされている点も異なる。

英検の取得級と TOEIC のスコアにはかなりの連動性があるが，英検1級に関しては TOEIC で920点台の高スコアでも合格できない人がいる。英検1級は表現力・理解力にウェートが置かれるのに対し，TOEIC はリスニング力・分析能力・速断力にウェートが置かれているためであると思われる。

今日，TOEICのスコアがその時点での英語コミュニケーション能力を示す指標としてビジネス界では注目されている。『はじめて受ける TOEIC TEST パーフェクト攻略』（松野・根岸：2000，桐原書店）によると，企業や業種により異なるが，おおよそ次のようなスコアが目安になっているとのことである。

①海外業務・出張レベル…650点以上
②海外駐在レベル…800点以上
③外国資本企業への転職…830点以上
④海外部門への異動希望…750点以上
⑤海外で不自由しない英語力…900点以上

このようなスコアを企業では期待しているが，現実には次のようになっている。

①現在英語を必要としている部長職にある受験者の平均点…641点

②半年以上の海外滞在経験を持つビジネスマンの平均点…694点

③高校の英語教師の平均点…712点

『eigoTown News ビジネス編』 January 29, 2001 v.28によると,

【日本IBM】

2001年から課長相当職でTOEIC600点，次長相当職以上で同730点以上。

【日立】

2001年度より全社員約6万人を対象に，役職ごとに一定の点数を取ることを義務づける制度を導入。経営幹部候補者はTOEIC 800点が条件。

【松下電器】

海外部門の主任（係長級）の昇格条件はTOEIC 650点。

【富士通】

海外赴任者や海外営業の社員に求めるレベルは730点。

ということである。

また，財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会プロジェクト部が2000年3月にまとめた758社へのアンケートによると企業によるTOEICスコアの部門別期待値は,

1年社員　期待値400～500　実際値245～640（平均値447）

海外部門　期待値600～750　実際値445～840（平均値625）

営業部門　期待値500～700　実際値245～640（平均値469）

技術部門　期待値500～700　実際値245～590（平均値432）

となっている。

4　調査内容・方法

4. 1　調査内容

①英検の各級取得と中学校における英語入門期～高校卒業程度の各段階（時期）に必要と思われる語。

②TOEICについては，①の中で必要と思われる語とその段階（時期）。

③ ①の各段階（時期）に習得する可能性が低いが，TOEICの各スコア（470，600，730）獲得に必要と思われる語。

4. 2　調査方法

①3級までのレベルについては，英検各種対策書・中学校の現行および新学習指導要領を考慮しつつ，中学主要7教科書に掲載されているものをなるべく網羅するようにした。

資料6　2000年大学入試センター試験の語彙とユニコン教科書（文英堂）（Ⅰ・Ⅱ・Reading）

	2000	1999	1998	1997	1996
語彙	約780語	約700語	約650語	約650語	約620語
Ⅰ・Ⅱ	82%	84%	86%	不明	82%
Ⅰ・Ⅱ・Reading	89%	89%	91%	86%	88%
単語帳併用	95%	94%	97%	91%	97%

②準2級については，英検各種対策書で準2級に必要とされている語＋英語Ⅰ＋英語Ⅱ（高校2年修了程度）とした。2級については，英検各種対策書で2級に必要とされている語＋リーディング＋大学受験レベルの語（高校卒業程度）とした。高校では中学校に比べて教科書の種類が多くなるので，何か基準となるものが必要であると思われる。

資料6のように，単語のカバー率がとても高いので，文英堂のユニコンを基準としてよいと思う。

③準1級についても，高校生の中で受験する可能性があるため，英検対策書から必要と思われる語を抜粋した。

④TOEICについては，470～730までのCレベルに焦点を絞り，分類した。TOEIC のスコア別対策書がとても参考になった。なお，観点が違うため，単純に英検と比較できないので，資料7のように分類した。データ処理の都合上，470はD，730はBと隣接するレベルの記号を使った。

資料7　分類区分とその定義

記号等	区　分	定義（別表参照）
6	別表1（100語）	平成10年12月文部省告示中学校学習指導要領第9節外国語の別表1
5	現行中学必修	現行中学必修英単語507のうち6の100語を除いたもの（407語）
4	英検4級	基礎的な英語を理解し，平易な英語を聞くこと，話すことができる。
3	英検3級	基本的な英語を理解し，特に口頭で表現できる。
2.5	英検準2級	日常生活に必要な平易な英語を理解し，特に口頭で表現できる。
2	英検2級	日常生活や職場に必要な英語を理解し，特に口頭で表現できる。
1.5	英検準1級	日常生活や社会生活に必要な英語を理解し，特に口頭で表現できる。
0	TOEIC Cレベル	日常生活のニーズを充足し，限定された範囲内では業務上のコミュニケーションができる。
	D 470レベル	1000～3000語レベル
	C 600レベル	5000語レベル
	B 730レベル	8000語レベル

5　調査結果

資料8　英検等とTOEICスコア別必要語共有語数
英検等とTOEICスコア別必要語の語数（単位語）

	別表1	現行中学必修	英検4級	英検3級	英検準2級	英検2級	英検準1級	TOEIC	計
総語数	100	407	552	1884	1442	1204	681	1257	7527
470レベル	0	6	101	374	261	147	42	270	1202
600レベル	1	4	63	360	404	160	55	150	1197
730レベル	0	1	4	65	187	239	111	837	1444
合　計	1	11	168	799	853	546	208	1257	3843

資料9　英検等とTOEICスコア別必要語の共有割合（単位%）

	別表1	現行中学必修	英検4級	英検3級	英検準2級	英検2級	英検準1級	TOEIC	計
470レベル		1.5	18.3	19.8	18.2	12.2	6.1	21.5	16.8
600レベル	1.0	1.0	11.4	19.1	28.0	13.2	7.9	11.9	15.9
730レベル		0.2	0.7	3.4	13.0	19.7	16.1	66.6	19.2
	1.0	2.7	30.4	42.4	59.2	45.3	30.1	100.0	51.1

資料8と9は，今回分析した単語についての概要である。詳しくは別表を参照されたい。今回データ抽出した語のうち6270語までは，学校などでの学習段階に応じて，英検の各級取得や入試合格などを具体的な目標として語彙を積み重ねていくことができるといえる。

その過程で，資料8と9のごとく，TOEICのスコア獲得に要する語に関してもかなりカバーしていることがわかる。

特に準2級レベル（高校2年修了【英語Ⅰ・Ⅱ】程度）との共通する割合が59.2%（およそ6割）とかなり高い。高校における学習が重要である所以である。

また，今回取り上げた学習段階に加え，470，600，730の各スコアを獲得するために必要と思われる1257語を加えると7527語となる。語数的には英検の準1級やTOEICのスコア730レベルに相当する。

6　総　括

日本では，中学から大学までの10年間英語を学んでもちっとも英語ができるようにならないという言葉をよく聞く。社会人になって，1から英語を学びたいという人は増えてきている。また，会話は中学3年分の英語で十分だという話もよく聞く。それならば，語彙に関しても，まず中学校で学んだことを基盤にして，ばらばらではなくつながりを持てないかと考えた。それぞれの段階（時期）において，それぞれの担当が漠然としたイメージで取り組んでいては効果が小さいと思われる。

中学校と高等学校両方での教員経験から，学習内容にはダブっている部分がとても多いように感じられる。特にコミュニケーションレベルでの英文の内容に関してはあまり大きな違いは見られない。語彙の点では積み重ねが必要であり増やす必要があるが，教科書や使用教材の内容により習得の度合いが異なってくる。いつでも指標となるものがあれば便利だと常に思ってきた。

このデータは唯一絶対的なものでもなければ，不変のものでもない。中学や高等学校の指導要領が変わればそれに伴い境界線も変わってくる。しかし，どこかで線引きをすることは必要であり，また，大きく変わったらそれに気づいた時点で変更すればよい。ある程度までは実際の試験問題などで確認し，裏づけを取った。その点ではかなり現状に合っているはずである。

学校での生徒に対する指導の中で，具体的な目標をもたせることは肝要である。英検であれば何級を受験するべきか，TOEIC であれば目標のスコアをどこに置くか，生徒個人の実状に合わせたアドバイスを与えていきたいものである。別表に示した調査内容が，その指導上の一助になれば幸いである。

この報告書が完成するまでには延べ2年の歳月を要した。様々な面でご協力くださった選考委員の先生方はじめ日本英語検定協会の皆様方，そして，この調査のデータ処理にあたって校務ご多忙の中指導してくださった現勤務校東京都立青梅東高等学校の諸先生方および関係諸方面の方々に深く感謝する次第である。

参考文献

赤尾文夫.（2000）.「TOEICテスト860点攻略本」. 東京：旺文社.

荒木秀二・後藤英照.（2000）.「小・中・高を結ぶ英語教育と総合的な学習」. 東京：三省堂.

藤村　真・藤田　悟.（1987）.「道具としての英語　言いまわし編」. 東京：JICC.

＊インターネット　電子メール.（2001）.「eigoTown News ビジネス編」. 東京.

石井慎二・蓮見清一. (1984).「道具としての英語　テキスト編」. 東京：JICC.
石井慎二・蓮見清一. (1989).「道具としての英語　読み方編」. 東京：JICC.
石井辰哉. (2000).「TOEIC　TEST文法完全攻略」. 東京：明日香出版社.
岩間直文. (1991).「道具としての英語　暗記しないで覚える英単語」. 東京：JICC.
岩間直文. (1993).「道具としての英語　新読み方編」. 東京：JICC.
岩間直文. (1994).「道具としての英語　知っている単語で英会話」. 東京：宝島社.
川端和光. (1999).「英検2級全問題集」. 東京：旺文社.
川端和光. (1999).「英検準2級問題集」. 東京：旺文社.
川端和光. (1999).「英検3級問題集」. 東京：旺文社.
川端和光. (1999).「英検合格のための7日間完成　英検準1級予想問題ドリル」. 東京：旺文社.
川端和光. (1999).「英検合格のための7日間完成　英検2級予想問題ドリル」. 東京：旺文社.
川端和光. (1999).「英検合格のための7日間完成　英検準2級予想問題ドリル」. 東京：旺文社.
川端和光. (1999).「英検合格のための7日間完成　英検3級予想問題ドリル」. 東京：旺文社.
＊小林博行. (2000).「英検合格のための準1級必修単・熟語」. 東京：旺文社.
＊小林博行. (2000).「英検合格のための2級必修単・熟語」. 東京：旺文社.
＊小林博行. (2000).「英検合格のための準2級必修単・熟語」. 東京：旺文社.
＊小林博行. (2000).「英検合格のための3級必修単・熟語」. 東京：旺文社.
＊小林博行. (2000).「英検合格のための4・5級必修単・熟語」. 東京：旺文社.
Lin Lougheed. (1999).「TOEICテスト必須英単語600」. 東京：マクミランランゲージハウス.
Lin Lougheed. (1999).「TOEICテスト完全総合対策」. 東京：マクミランランゲージハウス.
＊益井英博. (2000).「ユニコン英語Ⅰ　英単語・熟語」. 東京：文英堂.
＊益井英博. (2000).「ユニコン英語Ⅱ　英単語・熟語」. 東京：文英堂.
＊益井英博. (2000).「ユニコンリーディング　英単語・熟語」. 東京：文英堂.
＊松野守峰・根岸進. (2000).「はじめて受けるTOEIC　TESTパーフェクト攻略」. 東京：桐原書店.
文部省. (1997).「高等学校学習指導要領解説外国語編英語編」. 東京：開隆堂.
＊文部省告示. (1998).「中学校学習指導要領」. 東京：文部省
文部省告示. (1999).「高等学校学習指導要領」. 東京：文部省.
＊長崎玄弥. (1999).「奇跡のクイックレスポンス式　TOEIC単語2000」. 東京：DHC.
＊長嶋浩一. (1997).「英検準2級によく出る単語・熟語2500」. 東京：国際外国語センター.
中村寿美子・福崎伍郎他. (1998).「英検準2級合格パック」. 東京：研究社出版.
中村寿美子・福崎伍郎他. (1998).「英検3級合格パック」. 東京：研究社出版.
日本英語検定協会.「STEP英語情報 '98　7・8～2000　11・12」. 東京：日本英語検定協会.
＊大磯　巌. (1998).「英検2級教本」. 東京：旺文社.
＊大磯　巌. (1998).「英検準2級教本」. 東京：旺文社.
＊大磯　巌. (1998).「英検3級教本」. 東京：旺文社.
＊小笠原　敏晶. (1996).「TOEIC徹底分析シリーズ30日完成　TOEIC必修単語」. 東京：ジャパンタイムズ社.
小笠原　敏晶. (1999).「TOEIC徹底分析シリーズ30日完成　TOEIC必修イディオム」. 東京：ジャパンタイムズ社.
＊千田潤一. (1997).「TOEICテスト実戦パック」. 静岡：増進会出版社.
千田潤一. (1997).「TOEICテスト実戦パック2」. 静岡：増進会出版社.
白野伊津夫. (1998).「TOEIC文法特別プログラム」. 東京：アルク.
＊白野伊津夫・Lisa. A. Stefani. (1999).「TOEIC TEST入門1200語」. 東京：語研.
＊白野伊津夫・Lisa. A. Stefani. (1999).「TOEIC TEST基礎1200語」. 東京：語研.
＊白野伊津夫・Lisa. A. Stefani. (1999).「TOEIC TEST頻出1200語」. 東京：語研.
＊白野伊津夫・Lisa. A. Stefani. (1999).「TOEIC TEST必修1200語」. 東京：語研.
杉田　敏. (2000).「NHKラジオ　やさしいビジネス英語4～9月号」. 東京：日本放送出版協会.
副島隆彦. (1986).「道具としての英語　表現編」. 東京：JICC.
副島隆彦. (1994).「道具としての英語　基礎の基礎」. 東京：宝島社.
副島隆彦. (1997).「道具としての英語　しくみ編」. 東京：JICC.
＊鈴木陽一. (1995).「英検2級によく出る単語・熟語2500」. 東京：国際外国語センター.
＊多湖　輝. (1997).「平成9年度版　中学英語教科書における語彙調査」. 東京：中央教育研究所.
寺内正典・高田明典. (2000).「NHKテレビ　アンコール3ヶ月英会話　おしゃべりEメール」. 東京：日本放送出版協会.
吉野富士雄・副島隆彦他. (1984).「道具としての英語　やり直し編」. 東京：JICC.

別表　表の見方については，資料7を参照されたい。

6	C	will	5	D	useful	5		February	5		mother	5		station	4	D	choose
6		a	5	C	book	5		feel	5		mountain	5		stay	4	D	circle
6		about	5	C	fine	5		fifteen	5		mouth	5		still	4	D	clear
6		across	5	C	rise	5		fifth	5		much	5		stop	4	D	climb
6		after	5	C	store	5		fifty	5		music	5		story	4	D	cloth
6		all	5	B	chair	5		find	5		name	5		street	4	D	concert
6		am	5		afternoon	5		finish	5		need	5		strong	4	D	contest
6		among	5		again	5		first	5		never	5		student	4	D	count
6		an	5		ago	5		fish	5		new	5		study	4	D	courage
6		and	5		already	5		five	5		news	5		such	4	D	course
6		another	5		also	5		flower	5		next	5		summer	4	D	dangerous
6		anyone	5		always	5		fly	5		nice	5		sun	4	D	date
6		anything	5		animal	5		food	5		night	5		Sunday	4	D	difficult
6		are	5		answer	5		foot	5		nine	5		sure	4	D	dish
6		as	5		any	5		forty	5		nineteen	5		swim	4	D	dress
6		at	5		April	5		four	5		ninety	5		table	4	D	empty
6		because	5		arrive	5		fourteen	5		ninth	5		take	4	D	express
6		before	5		ask	5		fourth	5		no	5		talk	4	D	fact
6		between	5		August	5		Friday	5		noon	5		tall	4	D	fill
6		both	5		aunt	5		friend	5		nose	5		teach	4	D	fire
6		but	5		away	5		fruit	5		not	5		teacher	4	D	floor
6		by	5		back	5		game	5		notebook	5		tell	4	D	follow
6		can	5		bad	5		garden	5		November	5		ten	4	D	foolish
6		could	5		be	5		get	5		now	5		tenth	4	D	forest
6		do	5		beautiful	5		girl	5		October	5		thank	4	D	fun
6		door	5		become	5		give	5		often	5		there	4	D	future
6		during	5		begin	5		glad	5		old	5		think	4	D	gift
6		each	5		big	5		glass	5		once	5		third	4	D	hungry
6		either	5		bird	5		go	5		only	5		thirteen	4	D	hurt
6		everyone	5		black	5		good	5		open	5		thirty	4	D	indeed
6		everything	5		blue	5		good－by(e)	5		out	5		thousand	4	D	joy
6		for	5		boat	5		great	5		paper	5		three	4	D	jump
6		from	5		box	5		green	5		park	5		Thursday	4	D	land
6		has	5		boy	5		ground	5		pen	5		time	4	D	laugh
6		have	5		bread	5		grow	5		pencil	5		today	4	D	law
6		he	5		break	5		hair	5		people	5		together	4	D	lie
6		her	5		breakfast	5		half	5		picture	5		tomorrow	4	D	lonely
6		hers	5		bring	5		hand	5		plane	5		too	4	D	market
6		him	5		brother	5		happy	5		play	5		town	4	D	master
6		his	5		build	5		hard	5		please	5		tree	4	D	merchant
6		how	5		building	5		head	5		poor	5		try	4	D	nation
6		I	5		bus	5		hear	5		popular	5		Tuesday	4	D	own
6		if	5		busy	5		help	5		pretty	5		turn	4	D	pair
6		in	5		buy	5		here	5		put	5		twelfth	4	D	parking
6		into	5		call	5		high	5		question	5		twelve	4	D	party
6		is	5		car	5		hill	5		quickly	5		twenty	4	D	past
6		it	5		card	5		holiday	5		rain	5		two	4	D	perhaps
6		may	5		carry	5		home	5		read	5		uncle	4	D	phone
6		me	5		catch	5		hope	5		ready	5		understand	4	D	pick
6		mine	5		child	5		hot	5		really	5		use	4	D	piece
6		must	5		city	5		hour	5		red	5		usually	4	D	pleasant
6		my	5		class	5		house	5		remember	5		vacation	4	D	pleasure
6		near	5		clean	5		hundred	5		rice	5		very	4	D	pond
6		nothing	5		close	5		idea	5		rich	5		village	4	D	present
6		of	5		cloud	5		important	5		ride	5		visit	4	D	probably
6		off	5		club	5		interesting	5		right	5		wait	4	D	problem
6		on	5		cold	5		invite	5		river	5		walk	4	D	promise
6		one	5		college	5		January	5		room	5		wall	4	D	proud
6		or	5		colo(u)r	5		Japan	5		run	5		want	4	D	quiet
6		other	5		come	5		Japanese	5		sad	5		warm	4	D	reason
6		our	5		cook	5		July	5		same	5		wash	4	D	record
6		ours	5		cool	5		June	5		Saturday	5		watch	4	D	refuse
6		over	5		country	5		just	5		say	5		water	4	D	safety
6		shall	5		cry	5		keep	5		school	5		way	4	D	shake
6		she	5		cup	5		kind	5		sea	5		Wednesday	4	D	shine
6		should	5		cut	5		kitchen	5		season	5		week	4	D	shower
6		since	5		dark	5		know	5		second	5		welcome	4	D	sign
6		so	5		daughter	5		lake	5		see	5		well	4	D	silent
6		someone	5		day	5		language	5		sell	5		white	4	D	smell
6		something	5		dear	5		large	5		send	5		wind	4	D	sort
6		than	5		December	5		late	5		September	5		window	4	D	sound
6		that	5		desk	5		learn	5		seven	5		winter	4	D	stamp
6		the	5		dictionary	5		leave	5		seventeen	5		woman	4	D	suit
6		their	5		different	5		left	5		seventh	5		wonderful	4	D	sweet
6		them	5		dinner	5		lend	5		seventy	5		word	4	D	tape
6		then	5		does	5		let	5		shop	5		work	4	D	thirsty
6		these	5		down	5		letter	5		short	5		world	4	D	throw
6		they	5		draw	5		library	5		shout	5		worry	4	D	train
6		this	5		drink	5		life	5		show	5		write	4	D	trip
6		those	5		drive	5		light	5		sick	5		wrong	4	D	universal
6		through	5		ear	5		like	5		sing	5		yard	4	D	win
6		to	5		early	5		listen	5		sister	5		year	4	D	wise
6		under	5		easy	5		little	5		sit	5		yellow	4	D	wonder
6		until	5		eat	5		live	5		six	5		yes	4	C	accept
6		up	5		eight	5		long	5		sixteen	5		yesterday	4	C	accident
6		us	5		eighteen	5		look	5		sixth	5		yet	4	C	address
6		we	5		eighth	5		lose	5		sixty	5		young	4	C	aim
6		what	5		eighty	5		love	5		sky	4	D	able	4	C	alarm
6		when	5		eleven	5		lunch	5		sleep	4	D	absent	4	C	announce
6		where	5		eleventh	5		make	5		slowly	4	D	activity	4	C	appear
6		which	5		English	5		man	5		small	4	D	afraid	4	C	attend
6		who	5		enjoy	5		many	5		smile	4	D	age	4	C	bar
6		whose	5		enough	5		March	5		snow	4	D	air	4	C	belong
6		why	5		evening	5		May	5		some	4	D	alive	4	C	borrow
6		with	5		ever	5		mean	5		sometimes	4	D	aloud	4	C	burn
6		without	5		every	5		meet	5		son	4	D	angry	4	C	capital
6		would	5		eye	5		milk	5		soon	4	D	arm	4	C	care
6		you	5		face	5		minute	5		sorry	4	D	bear	4	C	careful
6		your	5		fall	5		Monday	5		speak	4	D	beat	4	C	change
6		yours	5		family	5		money	5		spend	4	D	bit	4	C	clerk
5	D	excuse	5		famous	5		month	5		sport	4	D	blow	4	C	clothes
5	D	few	5		far	5		moon	5		spring	4	D	bright	4	C	collect
5	D	forget	5		farm	5		more	5		stand	4	D	careless	4	C	comfortable
5	D	introduce	5		fast	5		morning	5		star	4	D	chance	4	C	companion
5	D	last	5		father	5		most	5		start	4	D	China	4	C	company

4	C	decide	4		business	4		he'll	4		pull	4		wish	3	D	dialogue
4	C	department	4		cage	4		hello	4		pupil	4		won	3	D	dislike
4	C	develop	4		cake	4		hen	4		push	4		won't	3	D	disturb
4	C	discover	4		calendar	4		he's	4		queen	4		wood	3	D	dot
4	C	discuss	4		camera	4		hold	4		quietly	4		wore	3	D	double
4	C	drop	4		Canada	4		homework	4		rabbit	4		you'll	3	D	downtown
4	C	enter	4		canary	4		horse	4		radio	4		you're	3	D	dramatic
4	C	exercise	4		can't	4		hospital	4		rather	4		you've	3	D	earthquake
4	C	expensive	4		cap	4		hot dog	4		report	4		zoo	3	D	echo
4	C	explain	4		captain	4		hotel	4		restaurant	3	D	adult	3	D	edge
4	C	free	4		carefully	4		How many	4		ring	3	D	ahead	3	D	educate
4	C	gather	4		carrot	4		hundredth	4		Rome	3	D	aircraft	3	D	electricity
4	C	hurry	4		cassette	4		ice	4		rose	3	D	alike	3	D	enemy
4	C	ill	4		cat	4		ice-cream	4		round	3	D	amaze	3	D	engineer
4	C	inform	4		center	4		I'd	4		Russia	3	D	ambitious	3	D	entirely
4	C	job	4		chalk	4		I'll	4		safe	3	D	ambulance	3	D	entry
4	C	leaf	4		cheek	4		I'm	4		safely	3	D	ancestor	3	D	envelope
4	C	lift	4		cheese	4		impossible	4		San Francisco	3	D	ancient	3	D	environment
4	C	mail	4		chest	4		India	4		sandwich	3	D	asleep	3	D	equal
4	C	mind	4		church	4		island	4		science	3	D	autograph	3	D	error
4	C	necessary	4		classroom	4		isn't	4		scientist	3	D	awful	3	D	especially
4	C	notice	4		clock	4		Italy	4		seat	3	D	badly	3	D	eve
4	C	order	4		Co.	4		it'll	4		seen	3	D	bake	3	D	even
4	C	pay	4		coach	4		it's	4		set	3	D	bark	3	D	excitement
4	C	principal	4		coat	4		I've	4		seventeenth	3	D	bay	3	D	exist
4	C	reach	4		cocoa	4		jacket	4		seventieth	3	D	beauty	3	D	extra
4	C	receive	4		coffee	4		jet plane	4		shampoo	3	D	behave	3	D	fair
4	C	reply	4		coin	4		junior	4		sheep	3	D	besides	3	D	fantastic
4	C	rest	4		computer	4		kill	4		sheet	3	D	billion	3	D	farewell
4	C	return	4		corn	4		king	4		she'll	3	D	bite	3	D	farming
4	C	salary	4		corner	4		knee	4		she's	3	D	blanket	3	D	fat
4	C	save	4		couldn't	4		knew	4		shirt	3	D	blend	3	D	fence
4	C	serve	4		cousin	4		knife	4		simple	3	D	block	3	D	fight
4	C	ship	4		cover	4		knock	4		sixteenth	3	D	bloom	3	D	final
4	C	signal	4		cow	4		lamp	4		sixtieth	3	D	blossom	3	D	fit
4	C	suddenly	4		crow	4		leg	4		size	3	D	boil	3	D	flag
4	C	surprise	4		cucumber	4		less	4		skirt	3	D	bore	3	D	flash
4	C	usual	4		curtain	4		lesson	4		slow	3	D	boss	3	D	flour
4	C	voice	4		danger	4		lettuce	4		smoke	3	D	bottle	3	D	foreign
4	C	wake	4		darling	4		lion	4		soap	3	D	bottom	3	D	forever
4	C	wear	4		dead	4		lip	4		soda	3	D	boycott	3	D	form
4	B	caution	4		death	4		London	4		sofa	3	D	brain	3	D	former
4	B	discount	4		department store	4		lovely	4		soft	3	D	brave	3	D	freedom
4	B	exit	4		did	4		low	4		song	3	D	brick	3	D	friendly
4	B	noisy	4		didn't	4		magazine	4		Spain	3	D	brush	3	D	front
4		a.m.	4		dirty	4		map	4		speech	3	D	bubble	3	D	fry
4		act	4		doesn't	4		math	4		St.	3	D	bud	3	D	fur
4		Africa	4		dog	4		maybe	4		strawberry	3	D	bunch	3	D	garage
4		air conditioner	4		doll	4		meat	4		subway	3	D	bury	3	D	gas
4		airline	4		dollar	4		member	4		sunflower	3	D	cab	3	D	gentle
4		airport	4		done	4		message	4		surprised	3	D	cabin	3	D	gesture
4		album	4		don't	4		middle	4		surprising	3	D	cable	3	D	goal
4		almost	4		Dr.	4		Miss	4		sweater	3	D	calculate	3	D	goods
4		alone	4		dream	4		morning-glory	4		sweet potato	3	D	campaign	3	D	goodwill
4		along	4		driver	4		Moscow	4		swimming pool	3	D	canal	3	D	government
4		alphabet	4		earth	4		motorcycle	4		taxi	3	D	carpenter	3	D	graduate
4		although	4		egg	4		mountainclimbing	4		tea	3	D	cart	3	D	guard
4		America	4		Egypt	4		move	4		Tel.	3	D	castle	3	D	guide
4		announcement	4		eighteenth	4		Mr.	4		telephone	3	D	ceiling	3	D	habit
4		ant	4		eightieth	4		Mrs.	4		television	3	D	cement	3	D	hammer
4		anywhere	4		elbow	4		Ms.	4		tennis	3	D	century	3	D	handicap
4		apartment	4		elephant	4		Mt.	4		that'll	3	D	cereal	3	D	happiness
4		apple	4		elevator	4		musician	4		that's	3	D	certainly	3	D	harbor
4		aren't	4		end	4		nature	4		theater	3	D	championship	3	D	harmony
4		around	4		England	4		neck	4		they'll	3	D	channel	3	D	headache
4		art	4		entrance	4		nephew	4		they're	3	D	cheap	3	D	healthy
4		Asia	4		eraser	4		New Zealand	4		they've	3	D	chief	3	D	heat
4		Australia	4		etc.	4		niece	4		thing	3	D	citizen	3	D	heavily
4		Ave.	4		Europe	4		nineteenth	4		thirteenth	3	D	cleanup	3	D	height
4		B.C.	4		everybody	4		ninetieth	4		thirtieth	3	D	closet	3	D	hit
4		baby	4		except	4		noise	4		though	3	D	clothing	3	D	hobby
4		bag	4		fifteenth	4		number	4		threw	3	D	cloudy	3	D	horn
4		ball	4		fiftieth	4		nurse	4		ticket	3	D	collar	3	D	host
4		balloon	4		finger	4		office	4		tiger	3	D	comb	3	D	human
4		banana	4		fire house	4		oh	4		till	3	D	comment	3	D	icy
4		band	4		fishing	4		onion	4		toe	3	D	common	3	D	illness
4		bank	4		following	4		orange	4		toilet	3	D	communicate	3	D	impression
4		barber	4		fool	4		outside	4		tomato	3	D	community	3	D	individual
4		barbershop	4		fortieth	4		owner	4		toward	3	D	completely	3	D	industrial
4		baseball	4		fourteenth	4		p.m.	4		towel	3	D	confidence	3	D	information
4		basin	4		France	4		P.S.	4		tulip	3	D	continent	3	D	insect
4		basket	4		fresh	4		paint	4		twentieth	3	D	control	3	D	instant
4		basketball	4		full	4		pajamas	4		twenty-first	3	D	convenience	3	D	instrument
4		bath	4		gentleman	4		pants	4		twenty-one	3	D	conversation	3	D	interview
4		bathroom	4		German	4		Paris	4		U.S.A.	3	D	copy	3	D	jealous
4		bathtub	4		Germany	4		peace	4		underwear	3	D	cough	3	D	jog
4		behind	4		giraffe	4		peach	4		unhappy	3	D	couple	3	D	join
4		believe	4		golf	4		pianist	4		Univ.	3	D	creature	3	D	lace
4		beside	4		grandfather	4		picnic	4		universe	3	D	crop	3	D	lap
4		best	4		grandmother	4		pie	4		violin	3	D	cross	3	D	lately
4		better	4		grape	4		pig	4		volleyball	3	D	crowded	3	D	lawn
4		beyond	4		grass	4		pineapple	4		Washington	3	D	cruel	3	D	lay
4		bicycle	4		Greece	4		ping-pong	4		"Washington, D.C."	3	D	curl	3	D	lazy
4		birthday	4		guitar	4		pizza	4		wasn't	3	D	curve	3	D	level
4		blackboard	4		gym	4		place	4		watermelon	3	D	custom	3	D	lick
4		blew	4		hamburger	4		plan	4		weak	3	D	cute	3	D	limit
4		blouse	4		handkerchief	4		poem	4		we'd	3	D	daily	3	D	list
4		bookcase	4		hasn't	4		police office	4		we'll	3	D	dash	3	D	lively
4		bought	4		haven't	4		pool	4		weren't	3	D	decorate	3	D	local
4		boxing	4		Hawaii	4		poppy	4		we've	3	D	deeply	3	D	location
4		Brazil	4		heard	4		possible	4		what're	3	D	delicious	3	D	lock
4		breath	4		heart	4		post office	4		what's	3	D	desert	3	D	log
4		bridge	4		heavy	4		potato	4		wife	3	D	design	3	D	lot
4		brown	4		heel	4		power	4		wild	3	D	dessert	3	D	loud
4		bus stop	4		helicopter	4		Prof.	4		wine	3	D	destroy	3	D	luck

3	D	main	3	D	sincerely	3	C	breathe	3	C	grade	3	C	protect	3	C	vote
3	D	major	3	D	single	3	C	broad	3	C	greet	3	C	protest	3	C	wander
3	D	manual	3	D	skill	3	C	calm	3	C	gross	3	C	prove	3	C	warn
3	D	marry	3	D	skin	3	C	career	3	C	guess	3	C	provide	3	C	waste
3	D	material	3	D	slide	3	C	cash	3	C	happen	3	C	punish	3	C	weigh
3	D	meal	3	D	slip	3	C	cause	3	C	hardly	3	C	purpose	3	C	worth
3	D	merry	3	D	smoking	3	C	celebrate	3	C	hatch	3	C	puzzle	3	C	wrap
3	D	metal	3	D	smooth	3	C	ceremony	3	C	hate	3	C	quality	3	C	youth
3	D	midnight	3	D	snowy	3	C	certain	3	C	helpful	3	C	quantity	3	B	ache
3	D	mild	3	D	specialist	3	C	challenge	3	C	hide	3	C	quarter	3	B	alien
3	D	million	3	D	spell	3	C	character	3	C	hint	3	C	quit	3	B	arrival
3	D	miserable	3	D	spot	3	C	charm	3	C	hire	3	C	raise	3	B	artificial
3	D	miss	3	D	square	3	C	chase	3	C	historic	3	C	rare	3	B	assist
3	D	mistake	3	D	stage	3	C	check	3	C	historical	3	C	rate	3	B	baggage
3	D	modern	3	D	stair	3	C	cheer	3	C	honor	3	C	raw	3	B	carrier
3	D	moment	3	D	statue	3	C	civilization	3	C	hook	3	C	realize	3	B	chemistry
3	D	monthly	3	D	steam	3	C	clever	3	C	huge	3	C	recently	3	B	cherish
3	D	mood	3	D	step	3	C	climate	3	C	hunt	3	C	recognize	3	B	compartment
3	D	movement	3	D	stomach	3	C	compare	3	C	imagine	3	C	recover	3	B	contribution
3	D	mysterious	3	D	stormy	3	C	complain	3	C	immediately	3	C	reduce	3	B	delivery
3	D	native	3	D	strange	3	C	complete	3	C	import	3	C	regard	3	B	dread
3	D	natural	3	D	strength	3	C	concrete	3	C	importance	3	C	relative	3	B	earnest
3	D	nearby	3	D	strict	3	C	condition	3	C	impress	3	C	release	3	B	enjoyable
3	D	nearly	3	D	strike	3	C	conquer	3	C	improve	3	C	remain	3	B	erase
3	D	neighbor	3	D	string	3	C	contact	3	C	incident	3	C	repair	3	B	eternal
3	D	nervous	3	D	stripe	3	C	continue	3	C	include	3	C	rescue	3	B	exhibit
3	D	nightmare	3	D	strongly	3	C	convenient	3	C	increase	3	C	research	3	B	fare
3	D	normal	3	D	stupid	3	C	correct	3	C	industry	3	C	reserve	3	B	fetch
3	D	nowadays	3	D	succeed	3	C	cost	3	C	infant	3	C	resource	3	B	fond
3	D	nuclear	3	D	success	3	C	court	3	C	influence	3	C	respect	3	B	freight
3	D	ocean	3	D	sudden	3	C	crack	3	C	injure	3	C	respond	3	B	fridge
3	D	officer	3	D	summit	3	C	crash	3	C	inspire	3	C	responsible	3	B	garbage
3	D	okay	3	D	sunny	3	C	crawl	3	C	instead	3	C	retire	3	B	hardship
3	D	pal	3	D	surround	3	C	create	3	C	institute	3	C	role	3	B	harvest
3	D	part-time worker	3	D	swallow	3	C	crowd	3	C	interest	3	C	root	3	B	hug
3	D	pass	3	D	tail	3	C	cure	3	C	interpret	3	C	rough	3	B	itch
3	D	path	3	D	tax	3	C	customer	3	C	introduction	3	C	row	3	B	ladder
3	D	pause	3	D	temperature	3	C	damage	3	C	invent	3	C	ruin	3	B	litter
3	D	peaceful	3	D	temple	3	C	dawn	3	C	invitation	3	C	rush	3	B	memorial
3	D	perfect	3	D	therefore	3	C	debate	3	C	issue	3	C	sale	3	B	monetary
3	D	period	3	D	thrill	3	C	degree	3	C	item	3	C	scared	3	B	nap
3	D	personal	3	D	thunder	3	C	deliver	3	C	journey	3	C	schedule	3	B	neutral
3	D	pilot	3	D	tiny	3	C	depend	3	C	judge	3	C	scheme	3	B	newcomer
3	D	planet	3	D	tired	3	C	describe	3	C	lawyer	3	C	score	3	B	overseas
3	D	plate	3	D	touch	3	C	device	3	C	leap	3	C	search	3	B	parcel
3	D	plenty	3	D	tough	3	C	difference	3	C	liberty	3	C	seldom	3	B	participant
3	D	pole	3	D	trade	3	C	difficulty	3	C	license	3	C	select	3	B	paste
3	D	police	3	D	trick	3	C	dine	3	C	liquid	3	C	senior	3	B	peel
3	D	politician	3	D	trouble	3	C	disappear	3	C	loose	3	C	sense	3	B	permission
3	D	pop	3	D	true	3	C	disappoint	3	C	male	3	C	sensitive	3	B	polite
3	D	population	3	D	twins	3	C	disaster	3	C	manage	3	C	serious	3	B	pollution
3	D	position	3	D	twist	3	C	disease	3	C	manner	3	C	settle	3	B	pottery
3	D	pound	3	D	type	3	C	distinguish	3	C	match	3	C	sew	3	B	probable
3	D	powerful	3	D	unbelievable	3	C	doubt	3	C	matter	3	C	shade	3	B	promptly
3	D	practice	3	D	uniform	3	C	downstairs	3	C	measure	3	C	shape	3	B	quarrel
3	D	pray	3	D	unique	3	C	duck	3	C	mechanic	3	C	share	3	B	rejoice
3	D	private	3	D	unusual	3	C	dump	3	C	medicine	3	C	shelf	3	B	roast
3	D	prize	3	D	used	3	C	dust	3	C	method	3	C	sigh	3	B	rude
3	D	product	3	D	volunteer	3	C	elementary	3	C	missing	3	C	sight	3	B	scenery
3	D	professional	3	D	voyage	3	C	emotion	3	C	mission	3	C	similar	3	B	scholarship
3	D	program	3	D	wallet	3	C	employ	3	C	motion	3	C	smart	3	B	secondhand
3	D	prompt	3	D	war	3	C	encourage	3	C	narrow	3	C	social	3	B	shortcut
3	D	public	3	D	weapon	3	C	enterprise	3	C	negative	3	C	solve	3	B	slice
3	D	publish	3	D	weather	3	C	entire	3	C	neighborhood	3	C	source	3	B	superior
3	D	pump	3	D	weep	3	C	environmental	3	C	nod	3	C	spread	3	B	tag
3	D	purse	3	D	wet	3	C	escape	3	C	note	3	C	stare	3	B	toast
3	D	race	3	D	windy	3	C	event	3	C	object	3	C	starve	3	B	trash
3	D	rainy	3	D	wrist	3	C	exactly	3	C	observe	3	C	state	3	B	treasure
3	D	ray	3	C	aboard	3	C	examine	3	C	occasion	3	C	steal	3	B	tremble
3	D	reap	3	C	abroad	3	C	example	3	C	offer	3	C	stick	3	B	upright
3	D	receipt	3	C	acid	3	C	exchange	3	C	official	3	C	stir	3	B	vivid
3	D	reception	3	C	active	3	C	expect	3	C	opinion	3	C	stock	3	B	weaken
3	D	recovery	3	C	add	3	C	experience	3	C	opportunity	3	C	straight	3	B	wrestle
3	D	recycle	3	C	agree	3	C	export	3	C	ordinary	3	C	stranger	3		above
3	D	refrigerator	3	C	agriculture	3	C	factory	3	C	organ	3	C	stuff	3		accent
3	D	relax	3	C	allow	3	C	fail	3	C	origin	3	C	subject	3		action
3	D	rent	3	C	amazing	3	C	faint	3	C	pack	3	C	suburb	3		actor
3	D	repeat	3	C	annoy	3	C	false	3	C	package	3	C	successful	3		actually
3	D	result	3	C	appeal	3	C	familiar	3	C	page	3	C	sue	3		AD
3	D	roll	3	C	appoint	3	C	fault	3	C	pain	3	C	suffer	3		ad
3	D	roof	3	C	appointment	3	C	favor	3	C	pale	3	C	suggest	3		adventure
3	D	rub	3	C	appreciate	3	C	favorite	3	C	pardon	3	C	sum	3		advice
3	D	rule	3	C	approach	3	C	fear	3	C	particular	3	C	supply	3		advise
3	D	sail	3	C	arrange	3	C	feed	3	C	passenger	3	C	support	3		against
3	D	sample	3	C	article	3	C	fellow	3	C	patient	3	C	suppose	3		ah
3	D	scene	3	C	ashamed	3	C	female	3	C	perform	3	C	survive	3		AIDS
3	D	scientific	3	C	athlete	3	C	fever	3	C	permit	3	C	sweat	3		airplane
3	D	scream	3	C	attach	3	C	figure	3	C	pity	3	C	taste	3		alligator
3	D	screen	3	C	attention	3	C	firm	3	C	plant	3	C	tear	3		Alps
3	D	section	3	C	audience	3	C	fix	3	C	platform	3	C	tender	3		amazed
3	D	seed	3	C	awake	3	C	flood	3	C	polish	3	C	terrible	3		American
3	D	sensation	3	C	award	3	C	focus	3	C	political	3	C	thick	3		anger
3	D	sentence	3	C	aware	3	C	fold	3	C	port	3	C	thin	3		angle
3	D	series	3	C	balance	3	C	forgive	3	C	post	3	C	tie	3		angrily
3	D	service	3	C	ban	3	C	forward	3	C	praise	3	C	tool	3		animation
3	D	several	3	C	base	3	C	found	3	C	precious	3	C	toss	3		ankle
3	D	shadow	3	C	basement	3	C	freeze	3	C	prefer	3	C	traffic	3		annoyed
3	D	shock	3	C	basic	3	C	furniture	3	C	prepare	3	C	tragedy	3		annoying
3	D	shore	3	C	bill	3	C	gain	3	C	president	3	C	treat	3		anti-Jewish
3	D	shortly	3	C	blank	3	C	general	3	C	price	3	C	trend	3		anybody
3	D	shut	3	C	bless	3	C	genius	3	C	print	3	C	trust	3		anyway
3	D	shy	3	C	board	3	C	globe	3	C	produce	3	C	ugly	3		apron
3	D	sightseeing	3	C	border	3	C	glow	3	C	progress	3	C	various	3		area
3	D	silly	3	C	branch	3	C	govern	3	C	project	3	C	victim	3		army
3	D	simply	3	C	brand	3	C	grab	3	C	promote	3	C	view	3		arrow

3		artist	3		catcher	3		doctor	3		gate	3		interpreter	3		melody
3		Asian	3		Catholic	3		dolphin	3		gateway	3		Ireland	3		memory
3		assistant	3		caught	3		dome	3		gave	3		iris	3		men
3		astronaut	3		cave	3		donkey	3		geese	3		Italian	3		menu
3		ate	3		CD	3		dozen	3		generation	3		its	3		merry-go-around
3		Atlantic	3		celebration	3		dragon	3		gently	3		itself	3		messenger
3		atom	3		celery	3		drama	3		ghost	3		ivy	3		met
3		atomic	3		Celsius	3		drank	3		giant	3		Jakarta	3		meter
3		Australian	3		cent	3		drawn	3		given	3		Japanese-American	3		mice
3		Austria	3		centigrade	3		drew	3		glove	3		jazz	3		microphone
3		autumn	3		centimeter	3		driven	3		goat	3		jelly	3		mile
3		baked	3		central	3		drove	3		god	3		jet	3		mill
3		baker	3		chain	3		drummer	3		goddess	3		Jew	3		minus
3		bakery	3		chairman	3		drums	3		gold	3		jewel	3		mirror
3		balcony	3		cheerful	3		drunk	3		golden	3		Jewish	3		mistaken
3		ball park	3		cheerleader	3		dry	3		gone	3		JOCV	3		misunderstand
3		bamboo	3		chef	3		dryly	3		gonna	3		joke	3		mix
3		bare	3		cherry	3		dumb	3		goodness	3		journalist	3		model
3		bat	3		chick	3		Dutch	3		goose	3		juice	3		moderator
3		bate	3		chicken	3		dying	3		got	3		jumper	3		mom
3		battery	3		children	3		eagle	3		gotten	3		junk food	3		mommy
3		beach	3		chin	3		earache	3		governess	3		justice	3		monkey
3		bean	3		Chinese	3		earrings	3		gram	3		kangaroo	3		monorail
3		became	3		chocolate	3		earthworm	3		granddaughter	3		Kansas	3		mosquito
3		bed	3		chopsticks	3		easily	3		grandma	3		Kenya	3		motorbike
3		bedroom	3		chorus	3		east	3		grandpa	3		kept	3		motto
3		bee	3		chose	3		eastern	3		grandson	3		kettle	3		mouse
3		beef	3		chosen	3		eaten	3		grassland	3		keyboard	3		mouths
3		beefsteak	3		Christ	3		ecology	3		gray	3		kick	3		movie
3		been	3		Christmas	3		editor	3		Great Britain	3		kid	3		mower
3		beer	3		cinnamon	3		education	3		greatly	3		kilogram	3		mud
3		beetle	3		circus	3		eel	3		greenhouse	3		kilometer	3		mug
3		began	3		city hall	3		elder	3		greeting	3		kindergarten	3		muggy
3		beginner	3		classical	3		eldest	3		grew	3		kindly	3		murder
3		beginning	3		classmate	3		election	3		group	3		kindness	3		museum
3		begun	3		clearly	3		electric	3		grown	3		kiss	3		musical
3		Beijing	3		clover	3		electric fan	3		guest	3		kite	3		mustard
3		being	3		clown	3		electric mail	3		guidebook	3		kitten	3		mustn't
3		belief	3		coal	3		else	3		gun	3		kitty	3		myself
3		bell	3		coast	3		endanger	3		had	3		knowledge	3		mystery
3		below	3		cock	3		energy	3		hall	3		known	3		nail
3		belt	3		cola	3		engine	3		handbag	3		koala	3		narrator
3		bench	3		collection	3		equally	3		handicapped	3		Korea	3		NASA
3		Big Ben	3		collector	3		equator	3		hanger	3		Korean	3		national
3		bike	3		colony	3		escalator	3		hang-glider	3		L.A.	3		Nazis
3		biscuit	3		colorful	3		ethnic	3		happening	3		lady	3		necklace
3		blessing	3		comedian	3		European	3		happily	3		laid	3		necktie
3		blind	3		comedy	3		everyday	3		hare	3		lamb	3		needs
3		blood	3		comic	3		everywhere	3		hat	3		later	3		neither
3		bloody	3		communication	3		examination	3		hawk	3		Latin America	3		nest
3		blown	3		conductor	3		excite	3		hay	3		latter	3		network
3		body	3		congratulation	3		excited	3		health	3		lead	3		New York
3		bomb	3		convenience store	3		exciting	3		heater	3		leader	3		newspaper
3		bone	3		cooking	3		exhibition	3		heaven	3		leading	3		next-door
3		bookstore	3		counter	3		explanation	3		held	3		league	3		NGO
3		bored	3		countryside	3		expression	3		helping	3		least	3		Niagara
3		boring	3		coupon	3		eyelid	3		here's	3		leaves	3		Nicaragua
3		born	3		crane	3		FAI	3		hero	3		led	3		nobody
3		bowl	3		crayon	3		fan	3		heroine	3		lemon	3		none
3		brand-new	3		crazy	3		farmer	3		herself	3		let's	3		non-Jews
3		bravely	3		cream	3		farmland	3		hey	3		librarian	3		nor
3		Brazilian	3		creative	3		farther	3		hi	3		lighthouse	3		north
3		breast	3		credit card	3		fashion	3		highway	3		lightning	3		northeast
3		Britain	3		cricket	3		fast food	3		himself	3		lily	3		northern
3		British	3		crocodile	3		feather	3		Hindi	3		line	3		northwest
3		broke	3		crown	3		feeling	3		hip	3		lives	3		nowhere
3		broken	3		culture	3		feet	3		history	3		living	3		nursing
3		brooch	3		cushion	3		fell	3		hockey	3		living room	3		nursing home
3		brook	3		cycling	3		felt	3		hole	3		locker	3		nut
3		broom	3		cyclist	3		festival	3		Hollywood	3		lodge	3		nylon
3		brought	3		dachshund	3		field	3		holy	3		loser	3		O.K.
3		brunch	3		Dad	3		fighter	3		homecoming	3		lost	3		oak
3		bubble gum	3		dam	3		film	3		homeland	3		loudly	3		o'clock
3		Buddha	3		dance	3		finally	3		homeroom	3		lounge	3		octopus
3		Buddhism	3		dancer	3		fire station	3		homesick	3		lover	3		Ohio
3		Buddhist	3		daylight	3		fireengine	3		honest	3		loving	3		oil
3		buffalo	3		daytime	3		fireworks	3		honey	3		lucky	3		old-fashioned
3		built	3		deck	3		fisherman	3		Honolulu	3		lullaby	3		olive
3		bull	3		deep	3		fixed	3		horizon	3		ma'am	3		Olympics
3		burial	3		deer	3		flamingo	3		horseback riding	3		machine	3		omelet
3		burnt	3		democracy	3		flew	3		hose	3		mad	3		ones
3		businessman	3		Denmark	3		flight	3		houses	3		madam	3		one-way
3		butcher	3		dentist	3		florist	3		Houston	3		made	3		onto
3		butter	3		designer	3		flown	3		however	3		magic	3		opener
3		butterfly	3		detective	3		flute	3		how's	3		magical	3		opera
3		button	3		developing	3		fog	3		humor	3		magician	3		operation
3		bye	3		development	3		folk	3		hunger	3		maker	3		orchestra
3		cabbage	3		dialect	3		football	3		hunting	3		Malaysia	3		Oregon
3		cafeteria	3		diary	3		footstep	3		husband	3		manager	3		original
3		calf	3		die	3		foreigner	3		hut	3		mansion	3		orphan
3		Cambodia	3		diet	3		forgot	3		iced	3		maple	3		ourselves
3		came	3		dining	3		forgotten	3		ID	3		marathon	3		outdoor
3		camel	3		dining room	3		fork	3		idol	3		marble	3		oven
3		camp	3		direct	3		fought	3		iguana	3		march	3		overcome
3		Canadian	3		direction	3		fox	3		illegal	3		mark	3		overhead
3		cancer	3		directly	3		freely	3		impressive	3		marriage	3		owl
3		candle	3		director	3		freezer	3		imprinting	3		married	3		oxygen
3		candy	3		disable	3		freezing	3		inch	3		mast	3		P.E.
3		cannot	3		disagree	3		French	3		independence	3		mathematics	3		pace
3		canoe	3		disappointed	3		friendship	3		Indian	3		mayor	3		Pacific
3		caravan	3		disappointing	3		frog	3		ink	3		meaning	3		paid
3		cardigan	3		discriminate	3		funny	3		inside	3		meant	3		painful
3		carp	3		discussion	3		gable	3		interested	3		mechanics	3		painter
3		cartoon	3		distance	3		gallon	3		international	3		medal	3		painting
3		case	3		diver	3		gasoline	3		Internet	3		meeting	3		palm

3		pan	3		riddle	3		spent	3		triumphant	3		zero	2.5	D	ignorant
3		pancake	3		risen	3		spider	3		trophy	3		zip code	2.5	D	imitate
3		papaya	3		road	3		spirit	3		trousers	3		zone	2.5	D	immigration
3		paperboy	3		robin	3		spit	3		truck	2.5	D	absolute	2.5	D	income
3		parachute	3		robot	3		spite	3		truly	2.5	D	according to	2.5	D	independent
3		parade	3		rock	3		spoke	3		trusting	2.5	D	accurate	2.5	D	informal
3		paradise	3		rocket	3		spoken	3		truth	2.5	D	acquaint	2.5	D	inn
3		parent	3		rod	3		sponge	3		tub	2.5	D	actual	2.5	D	inspect
3		parrot	3		romantic	3		spoon	3		tube	2.5	D	advertisement	2.5	D	intellectual
3		part	3		rope	3		spy	3		tuna	2.5	D	afterwards	2.5	D	intelligent
3		partner	3		rot	3		squirrel	3		tune	2.5	D	altogether	2.5	D	interior
3		passport	3		round-trip	3		stadium	3		tunnel	2.5	D	anchor	2.5	D	internal
3		password	3		ruler	3		stalk	3		turkey	2.5	D	applaud	2.5	D	involve
3		patience	3		rung	3		stationmaster	3		turtle	2.5	D	appropriate	2.5	D	isle
3		pattern	3		runner	3		steel	3		TV	2.5	D	argument	2.5	D	jail
3		pea	3		running	3		stomachache	3		twice	2.5	D	arithmetic	2.5	D	key
3		pear	3		Russian	3		stone	3		two-story	2.5	D	aside	2.5	D	kneel
3		pearl	3		sadly	3		stood	3		typewriter	2.5	D	assign	2.5	D	knit
3		peep	3		sadness	3		storm	3		typhoon	2.5	D	attack	2.5	D	label
3		pelican	3		said	3		stove	3		typically	2.5	D	attraction	2.5	D	lane
3		pen pal	3		sailing	3		studio	3		U.S.	2.5	D	automobile	2.5	D	latest
3		pendant	3		sailor	3		style	3		uh-huh	2.5	D	available	2.5	D	leadership
3		Pennsylvania	3		salesclerk	3		submarine	3		uh-uh	2.5	D	avenue	2.5	D	legend
3		pepper	3		sally	3		successfully	3		umbrella	2.5	D	average	2.5	D	leisure
3		percent	3		salmon	3		suffering	3		umpire	2.5	D	battle	2.5	D	lid
3		perfectly	3		salt	3		sugar	3		unable	2.5	D	beard	2.5	D	liquor
3		performance	3		sand	3		suitcase	3		uncomfortable	2.5	D	betray	2.5	D	lower
3		performer	3		sang	3		sung	3		unconscious	2.5	D	birth	2.5	D	loyal
3		person	3		sat	3		sunlight	3		understanding	2.5	D	bleed	2.5	D	luncheon
3		pet	3		sauce	3		sunrise	3		understood	2.5	D	boot	2.5	D	mankind
3		photo	3		sausage	3		sunset	3		unfriendly	2.5	D	bound	2.5	D	mass
3		photograph	3		saw	3		sunshine	3		United States	2.5	D	bow	2.5	D	mathematical
3		photographer	3		saying	3		supermarket	3		university	2.5	D	brake	2.5	D	medium
3		photographic	3		says	3		supper	3		unlucky	2.5	D	broadcast	2.5	D	melt
3		photography	3		scare	3		surely	3		unwise	2.5	D	cane	2.5	D	membership
3		piano	3		scarf	3		surfer	3		upon	2.5	D	canyon	2.5	D	memorize
3		pigeon	3		scissors	3		surfing	3		upstairs	2.5	D	capability	2.5	D	merely
3		pillar	3		scorpion	3		surroundings	3		useless	2.5	D	capture	2.5	D	military
3		pillow	3		seafood	3		swam	3		valley	2.5	D	casual	2.5	D	mineral
3		pin	3		seashore	3		swan	3		value	2.5	D	catalogue	2.5	D	miracle
3		pine	3		secret	3		sword	3		variety	2.5	D	cautious	2.5	D	mixture
3		pink	3		secretly	3		swum	3		vase	2.5	D	cellar	2.5	D	moist
3		pipe	3		seem	3		Sydney	3		vegetable	2.5	D	chart	2.5	D	moral
3		plastic	3		self-help	3		symbol	3		Venus	2.5	D	childhood	2.5	D	moreover
3		player	3		sent	3		system	3		vest	2.5	D	chimney	2.5	D	mostly
3		pleased	3		Seoul	3		tadpole	3		vice-president	2.5	D	circuit	2.5	D	muddy
3		plum	3		sermon	3		Tagalog	3		video	2.5	D	closely	2.5	D	multiple
3		plus	3		servant	3		tailor	3		violet	2.5	D	combat	2.5	D	muscle
3		pocket	3		sex	3		taken	3		violinist	2.5	D	commercial	2.5	D	necessity
3		poet	3		sharp	3		tank	3		visitor	2.5	D	concern	2.5	D	noble
3		point	3		shh	3		tasty	3		waddle	2.5	D	conduct	2.5	D	notable
3		poison	3		shoe	3		taught	3		wag	2.5	D	constantly	2.5	D	numeral
3		polar bear	3		shone	3		team	3		waist	2.5	D	construct	2.5	D	oppose
3		police box	3		shoot	3		teammate	3		waiter	2.5	D	cooperation	2.5	D	organization
3		policeman	3		shopping	3		technology	3		was	2.5	D	costume	2.5	D	panel
3		politics	3		shorts	3		teeth	3		washer	2.5	D	cottage	2.5	D	partnership
3		polo shirt	3		shot	3		telegram	3		washing machine	2.5	D	crew	2.5	D	peak
3		pony	3		shoulder	3		tenderly	3		waterfall	2.5	D	cycle	2.5	D	per
3		poorly	3		shovel	3		tent	3		wave	2.5	D	data	2.5	D	permanent
3		popularly	3		shown	3		terribly	3		web	2.5	D	dealer	2.5	D	perspective
3		porch	3		shrimp	3		test	3		wedding	2.5	D	decision	2.5	D	phenomenon
3		pork	3		shrine	3		textbook	3		weekday	2.5	D	definitely	2.5	D	phrase
3		Portuguese	3		sic	3		Thailand	3		weekend	2.5	D	delay	2.5	D	pitch
3		postcard	3		side	3		Thames	3		weekly	2.5	D	delightful	2.5	D	plow
3		poster	3		silence	3		theirs	3		well-done	2.5	D	deny	2.5	D	portable
3		practically	3		silently	3		themselves	3		well-known	2.5	D	detail	2.5	D	portrait
3		precise	3		Singapore	3		there'll	3		went	2.5	D	dig	2.5	D	possibility
3		prefecture	3		singer	3		there're	3		were	2.5	D	disappointment	2.5	D	presentation
3		press	3		sir	3		there's	3		west	2.5	D	display	2.5	D	pressure
3		priest	3		sketch	3		thought	3		western	2.5	D	drawer	2.5	D	pride
3		Prime Minister	3		ski	3		thread	3		whale	2.5	D	drowsy	2.5	D	prison
3		prince	3		slave	3		throat	3		wheel	2.5	D	drug	2.5	D	productive
3		princess	3		sled	3		throughout	3		where's	2.5	D	due	2.5	D	pronounce
3		production	3		sleepy	3		thrown	3		whether	2.5	D	dwell	2.5	D	prop
3		professor	3		slept	3		thumb	3		while	2.5	D	economy	2.5	D	properly
3		pronunciation	3		slipper	3		thus	3		whiskey	2.5	D	encyclopedia	2.5	D	proposal
3		protection	3		snack	3		tightly	3		whistle	2.5	D	energetic	2.5	D	punch
3		proudly	3		snail	3		title	3		White House	2.5	D	escort	2.5	D	pure
3		proverb	3		snake	3		told	3		whole	2.5	D	essentially	2.5	D	ranch
3		pub	3		sneakers	3		ton	3		whom	2.5	D	exact	2.5	D	rapidly
3		pumpkin	3		soccer	3		tongue	3		who's	2.5	D	execute	2.5	D	reaction
3		punk	3		society	3		tonight	3		wide	2.5	D	experiment	2.5	D	reality
3		puppy	3		sock	3		took	3		widely	2.5	D	expert	2.5	D	reference
3		purple	3		softly	3		tooth	3		wing	2.5	D	explosion	2.5	D	regularly
3		purser	3		sold	3		toothache	3		winner	2.5	D	fiction	2.5	D	religion
3		pyramid	3		soldier	3		toothpaste	3		witch	2.5	D	fist	2.5	D	responsibility
3		quack	3		somebody	3		top	3		within	2.5	D	flap	2.5	D	restless
3		quick	3		someday	3		topic	3		woke	2.5	D	flesh	2.5	D	risk
3		quite	3		somehow	3		total	3		women	2.5	D	foe	2.5	D	rival
3		quiz	3		sometime	3		touchdown	3		wooden	2.5	D	foundation	2.5	D	roar
3		racket	3		somewhere	3		tour	3		wool	2.5	D	frequent	2.5	D	route
3		railroad	3		soup	3		tourist	3		worker	2.5	D	frontier	2.5	D	sacred
3		railway	3		south	3		tournament	3		World War Ⅱ	2.5	D	gap	2.5	D	satisfy
3		rainbow	3		southeast	3		tower	3		worn	2.5	D	generally	2.5	D	saucer
3		raincoat	3		southern	3		track	3		worried	2.5	D	global	2.5	D	scale
3		ran	3		soy sauce	3		tradition	3		worse	2.5	D	glory	2.5	D	scholar
3		rang	3		space	3		train track	3		worst	2.5	D	grace	2.5	D	screw
3		reader	3		spaceship	3		training	3		writer	2.5	D	grand	2.5	D	secretary
3		reading	3		Spanish	3		translate	3		writing	2.5	D	growl	2.5	D	selfish
3		real	3		sparrow	3		translation	3		written	2.5	D	handwriting	2.5	D	shave
3		recite	3		speaker	3		trap	3		wrongly	2.5	D	hang	2.5	D	shelter
3		recycling	3		speaking	3		travel	3		wrote	2.5	D	hence	2.5	D	sidewalk
3		relaxed	3		special	3		traveler	3		yacht	2.5	D	hop	2.5	D	sink
3		rename	3		speed	3		treatment	3		yourself	2.5	D	howl	2.5	D	slap
3		reporter	3		spelling	3		tricky	3		yourselves	2.5	D	identify	2.5	D	sleeve

2.5	D	slope	2.5	C	avoid	2.5	C	employee	2.5	C	passion	2.5	C	switch	2.5	B	glorious
2.5	D	soften	2.5	C	await	2.5	C	endure	2.5	C	pat	2.5	C	task	2.5	B	grateful
2.5	D	solar	2.5	C	barely	2.5	C	engage	2.5	C	peculiar	2.5	C	tease	2.5	B	gratitude
2.5	D	soul	2.5	C	bargain	2.5	C	era	2.5	C	perceive	2.5	C	temper	2.5	B	grief
2.5	D	sour	2.5	C	barrier	2.5	C	essential	2.5	C	physical	2.5	C	temporary	2.5	B	grin
2.5	D	span	2.5	C	basis	2.5	C	establish	2.5	C	pioneer	2.5	C	tense	2.5	B	grip
2.5	D	species	2.5	C	beg	2.5	C	estimate	2.5	C	plain	2.5	C	term	2.5	B	groan
2.5	D	specifically	2.5	C	behavior	2.5	C	evidence	2.5	C	policy	2.5	C	terrific	2.5	B	handy
2.5	D	spectacle	2.5	C	bend	2.5	C	excellent	2.5	C	pollute	2.5	C	territory	2.5	B	hesitate
2.5	D	spin	2.5	C	benefit	2.5	C	exception	2.5	C	pose	2.5	C	thrust	2.5	B	hinder
2.5	D	spiritual	2.5	C	bind	2.5	C	expand	2.5	C	positive	2.5	C	tight	2.5	B	humble
2.5	D	standard	2.5	C	bitter	2.5	C	explore	2.5	C	pour	2.5	C	tip	2.5	B	humid
2.5	D	steer	2.5	C	blame	2.5	C	explosive	2.5	C	poverty	2.5	C	trace	2.5	B	identification
2.5	D	strap	2.5	C	boast	2.5	C	expose	2.5	C	practical	2.5	C	transport	2.5	B	imprison
2.5	D	stream	2.5	C	bother	2.5	C	extend	2.5	C	predict	2.5	C	tremendous	2.5	B	incline
2.5	D	substantial	2.5	C	brief	2.5	C	extraordinary	2.5	C	prejudice	2.5	C	trial	2.5	B	indifferent
2.5	D	suitable	2.5	C	brilliant	2.5	C	extremely	2.5	C	presence	2.5	C	tribe	2.5	B	inferior
2.5	D	surgeon	2.5	C	budget	2.5	C	factor	2.5	C	pretend	2.5	C	trim	2.5	B	inhabit
2.5	D	swing	2.5	C	bump	2.5	C	fame	2.5	C	prevent	2.5	C	typical	2.5	B	input
2.5	D	symbolic	2.5	C	burden	2.5	C	fasten	2.5	C	primary	2.5	C	ultimate	2.5	B	inquire
2.5	D	sympathy	2.5	C	burst	2.5	C	fee	2.5	C	principle	2.5	C	union	2.5	B	insure
2.5	D	technical	2.5	C	cancel	2.5	C	file	2.5	C	proceed	2.5	C	unite	2.5	B	intrude
2.5	D	tendency	2.5	C	capable	2.5	C	financial	2.5	C	proof	2.5	C	urban	2.5	B	jewelry
2.5	D	theme	2.5	C	carve	2.5	C	flat	2.5	C	proper	2.5	C	vague	2.5	B	lump
2.5	D	theory	2.5	C	cast	2.5	C	float	2.5	C	propose	2.5	C	vary	2.5	B	luxury
2.5	D	threaten	2.5	C	cease	2.5	C	flow	2.5	C	purchase	2.5	C	vehicle	2.5	B	magnificent
2.5	D	tomb	2.5	C	chamber	2.5	C	force	2.5	C	pursue	2.5	C	venture	2.5	B	marvelous
2.5	D	traditional	2.5	C	characteristic	2.5	C	formal	2.5	C	racial	2.5	C	vessel	2.5	B	meaningful
2.5	D	transportation	2.5	C	charge	2.5	C	formulate	2.5	C	range	2.5	C	violent	2.5	B	menace
2.5	D	tray	2.5	C	cheat	2.5	C	fortune	2.5	C	react	2.5	C	virtually	2.5	B	mend
2.5	D	treasury	2.5	C	chemical	2.5	C	frequently	2.5	C	reasonable	2.5	C	visible	2.5	B	mingle
2.5	D	triangular	2.5	C	circumstance	2.5	C	frighten	2.5	C	recommend	2.5	C	vital	2.5	B	minimum
2.5	D	triple	2.5	C	civil	2.5	C	fulfill	2.5	C	recruit	2.5	C	wage	2.5	B	ministry
2.5	D	tropical	2.5	C	claim	2.5	C	generate	2.5	C	refer	2.5	C	wealthy	2.5	B	mode
2.5	D	unfortunately	2.5	C	client	2.5	C	gradually	2.5	C	reflect	2.5	C	wipe	2.5	B	murmur
2.5	D	unit	2.5	C	cling	2.5	C	grant	2.5	C	reform	2.5	C	withdraw	2.5	B	mutter
2.5	D	unlike	2.5	C	combine	2.5	C	grasp	2.5	C	region	2.5	C	wound	2.5	B	noted
2.5	D	upper	2.5	C	command	2.5	C	grave	2.5	C	register	2.5	C	yell	2.5	B	nucleus
2.5	D	upset	2.5	C	commission	2.5	C	grind	2.5	C	regret	2.5	C	yield	2.5	B	numerous
2.5	D	valuable	2.5	C	commit	2.5	C	guilty	2.5	C	regulation	2.5	B	accommodate	2.5	B	obey
2.5	D	variation	2.5	C	committee	2.5	C	handle	2.5	C	reign	2.5	B	accustom	2.5	B	oblige
2.5	D	victory	2.5	C	compel	2.5	C	harm	2.5	C	reject	2.5	B	acquaintance	2.5	B	odor
2.5	D	visual	2.5	C	compete	2.5	C	harsh	2.5	C	relate	2.5	B	amuse	2.5	B	offense
2.5	D	vocabulary	2.5	C	complex	2.5	C	haul	2.5	C	relation	2.5	B	appetite	2.5	B	organic
2.5	D	volume	2.5	C	compose	2.5	C	hike	2.5	C	relieve	2.5	B	appreciation	2.5	B	originate
2.5	D	weight	2.5	C	compromise	2.5	C	horrible	2.5	C	rely	2.5	B	arise	2.5	B	overtake
2.5	D	whisker	2.5	C	conceal	2.5	C	hostile	2.5	C	remark	2.5	B	assemble	2.5	B	persist
2.5	D	whisper	2.5	C	conclude	2.5	C	ideal	2.5	C	remarkable	2.5	B	astonish	2.5	B	petroleum
2.5	D	widen	2.5	C	confident	2.5	C	ignore	2.5	C	remind	2.5	B	authorize	2.5	B	possess
2.5	D	wilderness	2.5	C	confuse	2.5	C	illustrate	2.5	C	remote	2.5	B	bathe	2.5	B	postpone
2.5	D	willing	2.5	C	connect	2.5	C	impose	2.5	C	remove	2.5	B	beforehand	2.5	B	profession
2.5	D	worship	2.5	C	conscious	2.5	C	innocent	2.5	C	replace	2.5	B	beneficial	2.5	B	profile
2.5	D	worthy	2.5	C	consider	2.5	C	insist	2.5	C	represent	2.5	B	biological	2.5	B	profitable
2.5	D	wrench	2.5	C	considerable	2.5	C	instance	2.5	C	request	2.5	B	bold	2.5	B	protein
2.5	D	youngster	2.5	C	consist	2.5	C	instruction	2.5	C	require	2.5	B	booth	2.5	B	punctual
2.5	C	abandon	2.5	C	consult	2.5	C	intend	2.5	C	resemble	2.5	B	breeze	2.5	B	rack
2.5	C	ability	2.5	C	consumer	2.5	C	invade	2.5	C	resist	2.5	B	certify	2.5	B	rattle
2.5	C	absolutely	2.5	C	contain	2.5	C	jam	2.5	C	resolution	2.5	B	chat	2.5	B	recollect
2.5	C	absorb	2.5	C	contemporary	2.5	C	joint	2.5	C	resolve	2.5	B	choke	2.5	B	regardless
2.5	C	absurd	2.5	C	contract	2.5	C	justify	2.5	C	reverse	2.5	B	chop	2.5	B	reliable
2.5	C	accompany	2.5	C	contrast	2.5	C	labor	2.5	C	ridiculous	2.5	B	clap	2.5	B	remedy
2.5	C	accomplish	2.5	C	contribute	2.5	C	laboratory	2.5	C	rumor	2.5	B	classify	2.5	B	restrain
2.5	C	account	2.5	C	convention	2.5	C	lack	2.5	C	sacrifice	2.5	B	clip	2.5	B	restrict
2.5	C	achieve	2.5	C	counsel	2.5	C	landscape	2.5	C	scatter	2.5	B	compensate	2.5	B	rigid
2.5	C	acquire	2.5	C	craft	2.5	C	lean	2.5	C	scratch	2.5	B	complicate	2.5	B	ripe
2.5	C	adapt	2.5	C	crime	2.5	C	lecture	2.5	C	secure	2.5	B	component	2.5	B	risky
2.5	C	adequate	2.5	C	criminal	2.5	C	length	2.5	C	seek	2.5	B	comprise	2.5	B	rob
2.5	C	adjust	2.5	C	crisis	2.5	C	likely	2.5	C	seize	2.5	B	condemn	2.5	B	rural
2.5	C	admire	2.5	C	curious	2.5	C	link	2.5	C	separate	2.5	B	confine	2.5	B	savage
2.5	C	admit	2.5	C	current	2.5	C	literally	2.5	C	severe	2.5	B	consent	2.5	B	scar
2.5	C	adopt	2.5	C	dare	2.5	C	literature	2.5	C	shame	2.5	B	consume	2.5	B	scarcely
2.5	C	advance	2.5	C	deal	2.5	C	locate	2.5	C	shift	2.5	B	contrary	2.5	B	scold
2.5	C	advantage	2.5	C	debt	2.5	C	logical	2.5	C	significant	2.5	B	convey	2.5	B	scorn
2.5	C	advertise	2.5	C	decade	2.5	C	loss	2.5	C	situation	2.5	B	cooperate	2.5	B	secondary
2.5	C	affair	2.5	C	declare	2.5	C	maintain	2.5	C	skip	2.5	B	correspond	2.5	B	sentiment
2.5	C	affect	2.5	C	defeat	2.5	C	majority	2.5	C	slightly	2.5	B	corridor	2.5	B	shield
2.5	C	afford	2.5	C	defend	2.5	C	manufacture	2.5	C	smash	2.5	B	cultivate	2.5	B	shriek
2.5	C	aid	2.5	C	define	2.5	C	masculine	2.5	C	snap	2.5	B	damp	2.5	B	shrill
2.5	C	alert	2.5	C	delicate	2.5	C	mature	2.5	C	soil	2.5	B	deed(s)	2.5	B	sincere
2.5	C	alter	2.5	C	demand	2.5	C	means	2.5	C	solid	2.5	B	deficiency	2.5	B	skillful
2.5	C	ambiguous	2.5	C	demonstrate	2.5	C	medical	2.5	C	spare	2.5	B	delighted	2.5	B	sob
2.5	C	amount	2.5	C	desire	2.5	C	mention	2.5	C	specific	2.5	B	desirable	2.5	B	sober
2.5	C	anniversary	2.5	C	despair	2.5	C	mess	2.5	C	spoil	2.5	B	detect	2.5	B	sole
2.5	C	annual	2.5	C	desperately	2.5	C	moderate	2.5	C	staff	2.5	B	dictate	2.5	B	solitary
2.5	C	anticipate	2.5	C	determine	2.5	C	nasty	2.5	C	startle	2.5	B	dim	2.5	B	sorrow
2.5	C	anxious	2.5	C	discourage	2.5	C	neglect	2.5	C	statement	2.5	B	distinct	2.5	B	specialize
2.5	C	apart	2.5	C	distant	2.5	C	net	2.5	C	statistical	2.5	B	ditch	2.5	B	specimen
2.5	C	application	2.5	C	district	2.5	C	notion	2.5	C	status	2.5	B	drip	2.5	B	sphere
2.5	C	apply	2.5	C	divide	2.5	C	objective	2.5	C	steady	2.5	B	earnings	2.5	B	splash
2.5	C	approve	2.5	C	domestic	2.5	C	obtain	2.5	C	stem	2.5	B	economical	2.5	B	splendid
2.5	C	argue	2.5	C	drift	2.5	C	obvious	2.5	C	stern	2.5	B	enthusiastic	2.5	B	stationery
2.5	C	arrest	2.5	C	dull	2.5	C	occasionally	2.5	C	stiff	2.5	B	esteem	2.5	B	sticky
2.5	C	aspect	2.5	C	duty	2.5	C	occupation	2.5	C	strain	2.5	B	evident	2.5	B	stimulate
2.5	C	assert	2.5	C	eager	2.5	C	occur	2.5	C	stretch	2.5	B	expenditure	2.5	B	sting
2.5	C	assignment	2.5	C	earn	2.5	C	odd	2.5	C	stroke	2.5	B	experimental	2.5	B	strengthen
2.5	C	associate	2.5	C	economic	2.5	C	offend	2.5	C	structure	2.5	B	faithful	2.5	B	striking
2.5	C	assume	2.5	C	effect	2.5	C	operate	2.5	C	struggle	2.5	B	forbid	2.5	B	stumble
2.5	C	assure	2.5	C	effective	2.5	C	opposite	2.5	C	submit	2.5	B	fortunately	2.5	B	sufficient
2.5	C	atmosphere	2.5	C	effort	2.5	C	organize	2.5	C	substance	2.5	B	frankly	2.5	B	superficial
2.5	C	attempt	2.5	C	elderly	2.5	C	otherwise	2.5	C	supreme	2.5	B	furnish	2.5	B	supplement
2.5	C	attitude	2.5	C	elect	2.5	C	outcome	2.5	C	surface	2.5	B	garment	2.5	B	sway
2.5	C	attract	2.5	C	eliminate	2.5	C	outstanding	2.5	C	surgery	2.5	B	generous	2.5	B	swift
2.5	C	attractive	2.5	C	embarrass	2.5	C	owe	2.5	C	survey	2.5	B	genuine	2.5	B	thoroughly
2.5	C	author	2.5	C	embrace	2.5	C	panic	2.5	C	suspect	2.5	B	glare	2.5	B	thoughtful
2.5	C	authority	2.5	C	emphasize	2.5	C	participate	2.5	C	sweep	2.5	B	gleam	2.5	B	tidy

2.5	B	tilt	2.5		communism	2.5		flashlight	2.5		killer	2.5		preparation	2.5		suspicious
2.5	B	tiresome	2.5		communist	2.5		forehead	2.5		kingdom	2.5		producer	2.5		sweeping
2.5	B	token	2.5		comparable	2.5		formulation	2.5		lacking	2.5		protective	2.5		swiftly
2.5	B	transmit	2.5		comparative	2.5		fortunate	2.5		laughter	2.5		queer	2.5		talent
2.5	B	tuck	2.5		comparison	2.5		frank	2.5		leather	2.5		queue	2.5		technique
2.5	B	tug	2.5		competition	2.5		fright	2.5		ledge	2.5		raft	2.5		telecast
2.5	B	undertake	2.5		composer	2.5		frightened	2.5		leopard	2.5		rail	2.5		telescope
2.5	B	undo	2.5		comrade	2.5		gale	2.5		liberal	2.5		rapid	2.5		telex
2.5	B	urgent	2.5		concerning	2.5		gathering	2.5		listener	2.5		realistic	2.5		theoretical
2.5	B	utter	2.5		confer	2.5		gauze	2.5		livelihood	2.5		realization	2.5		thigh
2.5	B	vacant	2.5		connection	2.5		gay	2.5		logic	2.5		reasonably	2.5		thorn
2.5	B	viewpoint	2.5		consideration	2.5		geographically	2.5		loosen	2.5		recognition	2.5		thorough
2.5	B	vigorous	2.5		constant	2.5		geography	2.5		lord	2.5		recommendation	2.5		thump
2.5	B	weary	2.5		consumption	2.5		girlhood	2.5		lorry	2.5		recreation	2.5		timber
2.5	B	wildlife	2.5		container	2.5		gloom	2.5		luckily	2.5		reduction	2.5		timetable
2.5	B	workshop	2.5		contemplate	2.5		governmental	2.5		magnitude	2.5		regional	2.5		tin
2.5		addition	2.5		context	2.5		governor	2.5		maid	2.5		registration	2.5		tire
2.5		additional	2.5		continuous	2.5		greedy	2.5		mainly	2.5		regular	2.5		tombstone
2.5		advisor	2.5		controller	2.5		Greek	2.5		majestic	2.5		rehearsal	2.5		trader
2.5		aerial	2.5		cookie	2.5		grocer	2.5		majesty	2.5		related	2.5		tragic
2.5		affectionate	2.5		cooperative	2.5		grown－up	2.5		manifest	2.5		remains	2.5		tranquil
2.5		agreement	2.5		cosmos	2.5		guilt	2.5		manufacturer	2.5		remarkably	2.5		transmission
2.5		agricultural	2.5		cotton	2.5		haircut	2.5		mar	2.5		remembrance	2.5		trench
2.5		alcohol	2.5		creation	2.5		hairdresser	2.5		margarine	2.5		removal	2.5		triangle
2.5		altar	2.5		creator	2.5		ham	2.5		marine	2.5		renown	2.5		tropic
2.5		amateur	2.5		crossing	2.5		hamlet	2.5		marmalade	2.5		repeatedly	2.5		typist
2.5		ambition	2.5		cruelty	2.5		handsome	2.5		mate	2.5		replacement	2.5		unavoidable
2.5		amusement	2.5		crust	2.5		hardworking	2.5		midday	2.5		representation	2.5		uncertain
2.5		amusing	2.5		crystal	2.5		harmful	2.5		might	2.5		requirement	2.5		uncommon
2.5		angel	2.5		cultivated	2.5		harmless	2.5		miniature	2.5		researcher	2.5		undoubted
2.5		Antarctic	2.5		curiosity	2.5		haste	2.5		minister	2.5		reservation	2.5		uneasy
2.5		anxiety	2.5		customs	2.5		hatred	2.5		minor	2.5		reside	2.5		unexpected
2.5		anyhow	2.5		dancing	2.5		hearing	2.5		miraculous	2.5		resident	2.5		unfortunate
2.5		anytime	2.5		darken	2.5		heating	2.5		misery	2.5		residential	2.5		uninteresting
2.5		apology	2.5		darkness	2.5		hedge	2.5		missionary	2.5		resistance	2.5		uninvited
2.5		apparent	2.5		daybreak	2.5		hell	2.5		mistress	2.5		resister	2.5		united
2.5		appearance	2.5		deaf	2.5		helmet	2.5		moisture	2.5		respectful	2.5		United Nations
2.5		applause	2.5		dealt	2.5		helper	2.5		monotony	2.5		respective	2.5		unity
2.5		approval	2.5		decisive	2.5		helpless	2.5		monster	2.5		response	2.5		unkind
2.5		approximate	2.5		defect	2.5		heroism	2.5		moth	2.5		revelation	2.5		unless
2.5		arch	2.5		defense	2.5		hiking	2.5		motor	2.5		revenge	2.5		unlikely
2.5		Arctic	2.5		delight	2.5		hinge	2.5		motorcar	2.5		reverence	2.5		unnecessary
2.5		arms	2.5		delightfully	2.5		honesty	2.5		motorway	2.5		rhythm	2.5		unsettled
2.5		arrangement	2.5		demonstration	2.5		honorable	2.5		naked	2.5		rib	2.5		unworthy
2.5		ashore	2.5		depart	2.5		hood	2.5		napkin	2.5		ridicule	2.5		up-to-date
2.5		assail	2.5		dependence	2.5		hopeful	2.5		nationality	2.5		robber	2.5		uranium
2.5		assault	2.5		dependent	2.5		hopeless	2.5		nationwide	2.5		romance	2.5		usage
2.5		assembly	2.5		desperate	2.5		horror	2.5		naturally	2.5		royal	2.5		van
2.5		assistance	2.5		determination	2.5		hostess	2.5		naught	2.5		rubber	2.5		veil
2.5		association	2.5		developed	2.5		hostility	2.5		navy	2.5		ruling	2.5		veteran
2.5		astronomy	2.5		devil	2.5		housekeeper	2.5		necessarily	2.5		sack	2.5		Victorian
2.5		athletic	2.5		devise	2.5		humorous	2.5		needle	2.5		saddle	2.5		vigor
2.5		automatic	2.5		devote	2.5		hunter	2.5		nickel	2.5		saint	2.5		vine
2.5		awareness	2.5		differ	2.5		hurricane	2.5		nitrogen	2.5		salesman	2.5		violence
2.5		bachelor	2.5		diligence	2.5		hush	2.5		nobility	2.5		sandy	2.5		violently
2.5		backward(s)	2.5		diligent	2.5		hydrogen	2.5		nonsense	2.5		satisfaction	2.5		voter
2.5		bacon	2.5		dirt	2.5		idiom	2.5		normally	2.5		savor	2.5		wagon
2.5		bacteria	2.5		discrimination	2.5		idiomatic	2.5		notorious	2.5		scarce	2.5		waiting
2.5		ballet	2.5		dishonor	2.5		ignoble	2.5		novel	2.5		seaport	2.5		waitress
2.5		barley	2.5		disposal	2.5		illogical	2.5		oar	2.5		seaside	2.5		warmth
2.5		basically	2.5		disposition	2.5		illustration	2.5		oat	2.5		self	2.5		warning
2.5		beast	2.5		distinction	2.5		image	2.5		oatmeal	2.5		senator	2.5		warship
2.5		belongings	2.5		distinguished	2.5		imaginary	2.5		observer	2.5		separately	2.5		wealth
2.5		beneath	2.5		disturbance	2.5		imagination	2.5		occasional	2.5		settlement	2.5		whatever
2.5		bent	2.5		doubtful	2.5		imitation	2.5		onward	2.5		shameful	2.5		wheat
2.5		berry	2.5		dove	2.5		immigrate	2.5		operator	2.5		shaven	2.5		whenever
2.5		biology	2.5		dreadful	2.5		impair	2.5		opposition	2.5		shiny	2.5		wherever
2.5		blindness	2.5		drugstore	2.5		impatience	2.5		organism	2.5		sickness	2.5		whichever
2.5		blond	2.5		dummy	2.5		impatient	2.5		orient	2.5		signature	2.5		whoever
2.5		boldly	2.5		dusty	2.5		imperfect	2.5		orientally	2.5		signify	2.5		whomever
2.5		bony	2.5		editorial	2.5		implication	2.5		ounce	2.5		silk	2.5		width
2.5		boyhood	2.5		educated	2.5		improvement	2.5		outdoors	2.5		silver	2.5		wisdom
2.5		breadth	2.5		effectively	2.5		individuality	2.5		outer	2.5		similarity	2.5		wizard
2.5		brightly	2.5		efficiency	2.5		indoor	2.5		outgo	2.5		similarly	2.5		wolf
2.5		burger	2.5		electrical	2.5		indoors	2.5		outskirts	2.5		sin	2.5		worldwide
2.5		burglar	2.5		electrician	2.5		industrious	2.5		ox	2.5		sincerity	2.5		worm
2.5		bush	2.5		electron	2.5		injury	2.5		paddle	2.5		sleigh	2.5		worthless
2.5		bypass	2.5		emigrant	2.5		inner	2.5		palace	2.5		slight	2.5		yearly
2.5		caf_	2.5		emotional	2.5		innocence	2.5		particularly	2.5		socialism	2.5		zeal
2.5		calmly	2.5		empire	2.5		insane	2.5		passage	2.5		softball	2.5		zealous
2.5		capacity	2.5		employer	2.5		instantly	2.5		passing	2.5		solution	2	D	academic
2.5		carriage	2.5		employment	2.5		instruct	2.5		pavement	2.5		sought	2	D	adolescent
2.5		cattle	2.5		enchant	2.5		instructor	2.5		pebble	2.5		sow	2	D	adore
2.5		cautiously	2.5		endurance	2.5		intelligence	2.5		pence	2.5		spatter	2	D	alley
2.5		ceremonious	2.5		engineering	2.5		intensity	2.5		penny	2.5		specially	2	D	ally
2.5		chaos	2.5		enjoyment	2.5		intention	2.5		peril	2.5		spice	2	D	ambassador
2.5		charming	2.5		entertainment	2.5		intentional	2.5		perilous	2.5		spoonful	2	D	analyze
2.5		chemist	2.5		envy	2.5		interference	2.5		personality	2.5		spray	2	D	artistic
2.5		childish	2.5		establishment	2.5		interpretation	2.5		personally	2.5		staircase	2	D	atlas
2.5		choice	2.5		eternally	2.5		interrupt	2.5		philosopher	2.5		stationary	2	D	auction
2.5		choir	2.5		evil	2.5		inventor	2.5		physics	2.5		steamer	2	D	auditorium
2.5		Christian	2.5		exclamation	2.5		inward	2.5		picturesque	2.5		stirring	2	D	aviation
2.5		Christianity	2.5		expectation	2.5		Irish	2.5		pint	2.5		stocking	2	D	background
2.5		cinema	2.5		exploration	2.5		iron	2.5		pitcher	2.5		strangely	2	D	blade
2.5		civilize	2.5		exportation	2.5		isolated	2.5		plantation	2.5		streetcar	2	D	bride
2.5		civilized	2.5		failure	2.5		ivory	2.5		playground	2.5		stroll	2	D	bucket
2.5		classic	2.5		faith	2.5		jar	2.5		pleasantly	2.5		subdue	2	D	bulge
2.5		clergy	2.5		familiarity	2.5		jaw	2.5		poetry	2.5		subsequently	2	D	buzz
2.5		clergyman	2.5		famine	2.5		jerk	2.5		polar	2.5		substitution	2	D	cape
2.5		clothe	2.5		fantasy	2.5		jogging	2.5		polestar	2.5		suburban	2	D	category
2.5		columnist	2.5		fascinating	2.5		journal	2.5		populate	2.5		suggestion	2	D	cathedral
2.5		comfort	2.5		fashionable	2.5		journalism	2.5		pot	2.5		superfluous	2	D	cell
2.5		coming	2.5		fearless	2.5		joyful	2.5		powder	2.5		superiority	2	D	chapter
2.5		commander	2.5		feeble	2.5		judg(e)ment	2.5		prayer	2.5		surprisingly	2	D	chew
2.5		commitment	2.5		fireplace	2.5		jug	2.5		precision	2.5		suspense	2	D	chip

2	D	cleanse	2	D	skyscraper	2	C	lobby	2	B	coincidence	2	B	monotonous	2		accessory
2	D	cliff	2	D	souvenir	2	C	mental	2	B	compassion	2	B	monument	2		accidental
2	D	climax	2	D	steadily	2	C	minority	2	B	competent	2	B	muscular	2		acclaim
2	D	code	2	D	steep	2	C	monitor	2	B	compliment	2	B	oath	2		accomplishment
2	D	colleague	2	D	stew	2	C	multiply	2	B	comprehensive	2	B	omit	2		accordance
2	D	complicated	2	D	stool	2	C	mutual	2	B	conceive	2	B	orientation	2		achievement
2	D	conjunction	2	D	strait	2	C	observation	2	B	congratulate	2	B	outlook	2		acre
2	D	consequently	2	D	strategy	2	C	obstacle	2	B	considerate	2	B	overlook	2		activate
2	D	constitution	2	D	strip	2	C	optimism	2	B	constitute	2	B	packet	2		adjective
2	D	content	2	D	swamp	2	C	outline	2	B	coordinate	2	B	perpendicular	2		adjustment
2	D	controversy	2	D	terminal	2	C	overwhelm	2	B	correspondence	2	B	pessimistic	2		administer
2	D	correctly	2	D	tide	2	C	parliament	2	B	counterpart	2	B	pier	2		administrative
2	D	couch	2	D	totally	2	C	passive	2	B	courageous	2	B	pirate	2		admirable
2	D	countless	2	D	troop	2	C	personnel	2	B	courtesy	2	B	pit	2		admittedly
2	D	courteous	2	D	version	2	C	persuade	2	B	creep	2	B	plank	2		adorn
2	D	cultural	2	D	vision	2	C	pile	2	B	crouch	2	B	plateau	2		advantageous
2	D	curriculum	2	D	whip	2	C	pill	2	B	cue	2	B	postage	2		advantageously
2	D	dental	2	C	access	2	C	plead	2	B	curb	2	B	posture	2		adventurer
2	D	dew	2	C	accord	2	C	plot	2	B	dairy	2	B	preach	2		adventurous
2	D	dial	2	C	accuse	2	C	plunge	2	B	deceive	2	B	precede	2		adverb
2	D	diameter	2	C	acknowledge	2	C	poll	2	B	decent	2	B	prescription	2		advertising
2	D	digit	2	C	administration	2	C	portion	2	B	decrease	2	B	prestige	2		aged
2	D	dimension	2	C	allege	2	C	potential	2	B	dedicate	2	B	prevail	2		agony
2	D	dive	2	C	alternately	2	C	preserve	2	B	delegate	2	B	prey	2		alcoholic
2	D	dominant	2	C	analysis	2	C	presume	2	B	deliberately	2	B	prior	2		allegedly
2	D	ease	2	C	apologize	2	C	previous	2	B	dense	2	B	profound	2		allergy
2	D	embassy	2	C	apparently	2	C	prime	2	B	derive	2	B	prohibit	2		alphabetical
2	D	endeavor	2	C	attorney	2	C	priority	2	B	descend	2	B	prolong	2		alternative
2	D	enforce	2	C	bet	2	C	prominent	2	B	designate	2	B	qualification	2		altitude
2	D	equipment	2	C	bid	2	C	prospect	2	B	despise	2	B	qualified	2		amazement
2	D	excel	2	C	bond	2	C	prosperous	2	B	destination	2	B	quotation	2		amid
2	D	excessive	2	C	boom	2	C	quote	2	B	devoted	2	B	radioactive	2		anecdote
2	D	expedition	2	C	boost	2	C	raid	2	B	diminish	2	B	radius	2		announcer
2	D	fiscal	2	C	breed	2	C	rational	2	B	disclose	2	B	ratio	2		annually
2	D	flame	2	C	candidate	2	C	rear	2	B	dispose	2	B	realm	2		antenna
2	D	flavor	2	C	cite	2	C	regime	2	B	distress	2	B	recede	2		anthropology
2	D	flu	2	C	clue	2	C	representative	2	B	doctrine	2	B	reckon	2		anticipation
2	D	flutter	2	C	collapse	2	C	reputation	2	B	donate	2	B	rectangular	2		anti-gun
2	D	foam	2	C	commerce	2	C	resign	2	B	drought	2	B	refuge	2		antonym
2	D	fountain	2	C	compound	2	C	restore	2	B	dye	2	B	render	2		anxiously
2	D	frame	2	C	concentrate	2	C	resume	2	B	elastic	2	B	retail	2		appealing
2	D	frost	2	C	conference	2	C	retain	2	B	elevate	2	B	revise	2		aptitude
2	D	fruitful	2	C	confirm	2	C	reveal	2	B	enclose	2	B	revive	2		architect
2	D	furthermore	2	C	confront	2	C	rip	2	B	enrich	2	B	revolt	2		aristocracy
2	D	glide	2	C	conscience	2	C	routine	2	B	ensure	2	B	revolve	2		aristocrat
2	D	gossip	2	C	consequence	2	C	seal	2	B	errand	2	B	rim	2		aristocratic
2	D	gravity	2	C	conservative	2	C	sequence	2	B	exert	2	B	roam	2		arithmetical
2	D	grove	2	C	construction	2	C	session	2	B	expel	2	B	rotate	2		armchair
2	D	gulf	2	C	controversial	2	C	shed	2	B	exploit	2	B	satisfactory	2		armed
2	D	hasten	2	C	conventional	2	C	site	2	B	extension	2	B	scent	2		armor
2	D	heir	2	C	convert	2	C	soar	2	B	extensive	2	B	scrub	2		aroma
2	D	indifference	2	C	convince	2	C	squeeze	2	B	external	2	B	seam	2		ascent
2	D	indulge	2	C	core	2	C	stake	2	B	extract	2	B	sensible	2		ash
2	D	infinity	2	C	corporation	2	C	storage	2	B	fabric	2	B	shallow	2		ashtray
2	D	inflation	2	C	council	2	C	stress	2	B	faculty	2	B	sheer	2		assent
2	D	initiative	2	C	criticize	2	C	substitute	2	B	fatigue	2	B	shortage	2		assurance
2	D	interfere	2	C	deadline	2	C	swear	2	B	fertile	2	B	simplicity	2		astonishment
2	D	investigate	2	C	decline	2	C	symptom	2	B	flatter	2	B	simultaneously	2		atmospheric
2	D	investment	2	C	denounce	2	C	tap	2	B	flee	2	B	slim	2		authoritarian
2	D	knot	2	C	deserve	2	C	testimony	2	B	fleet	2	B	sneeze	2		avail
2	D	lifelong	2	C	diplomatic	2	C	toll	2	B	flexible	2	B	solemn	2		awaken
2	D	linear	2	C	discipline	2	C	transfer	2	B	fling	2	B	soothe	2		awe-inspiring
2	D	management	2	C	dismal	2	C	transform	2	B	flock	2	B	sore	2		awfulness
2	D	manuscript	2	C	dismiss	2	C	treaty	2	B	flourish	2	B	spacious	2		axis
2	D	mercy	2	C	dispute	2	C	urge	2	B	flux	2	B	specify	2		babysitter
2	D	metropolitan	2	C	distribute	2	C	vanish	2	B	foul	2	B	spectacular	2		bald
2	D	mighty	2	C	division	2	C	vast	2	B	fragile	2	B	spectator	2		ballooning
2	D	mist	2	C	document	2	C	verify	2	B	framework	2	B	statistics	2		banish
2	D	motive	2	C	dominate	2	C	vow	2	B	gauge	2	B	stout	2		bankrupt
2	D	mustache	2	C	draft	2	C	ward	2	B	gaze	2	B	strand	2		barometer
2	D	nevertheless	2	C	efficient	2	C	welfare	2	B	geographical	2	B	strictly	2		baron
2	D	nonetheless	2	C	enable	2	C	witness	2	B	glimpse	2	B	stride	2		barrel
2	D	obedient	2	C	enormous	2	B	abolish	2	B	glisten	2	B	stubborn	2		barricade
2	D	offensive	2	C	entertain	2	B	abstract	2	B	glitter	2	B	sturdy	2		bass
2	D	officially	2	C	enthusiasm	2	B	abundant	2	B	gloomy	2	B	subsequent	2		batter
2	D	operative	2	C	equip	2	B	accelerate	2	B	glue	2	B	subsidiary	2		Bible
2	D	oral	2	C	equivalent	2	B	acute	2	B	gracious	2	B	subtract	2		birdcage
2	D	ornament	2	C	estate	2	B	affection	2	B	grocery	2	B	suppress	2		bleak
2	D	particle	2	C	executive	2	B	aisle	2	B	hastily	2	B	sympathetic	2		blush
2	D	partly	2	C	explode	2	B	allowance	2	B	heap	2	B	tame	2		boastfully
2	D	pastime	2	C	facility	2	B	alternate	2	B	hemisphere	2	B	taxation	2		bosom
2	D	patrol	2	C	fade	2	B	ample	2	B	heritage	2	B	tedious	2		bough
2	D	peninsula	2	C	feature	2	B	apparatus	2	B	hospitality	2	B	tissue	2		bouquet
2	D	poisonous	2	C	federal	2	B	approximately	2	B	hurl	2	B	tolerate	2		bowel
2	D	popularity	2	C	fierce	2	B	architecture	2	B	immense	2	B	torture	2		brass
2	D	primarily	2	C	forecast	2	B	arouse	2	B	impending	2	B	trait	2		bred
2	D	process	2	C	function	2	B	assess	2	B	implement	2	B	tumble	2		bridegroom
2	D	property	2	C	furious	2	B	assessment	2	B	incidentally	2	B	uncover	2		bronze
2	D	prosperity	2	C	gear	2	B	attain	2	B	indignant	2	B	upward	2		brood
2	D	psychological	2	C	growth	2	B	attribute	2	B	ingredient	2	B	utility	2		brow
2	D	qualify	2	C	guarantee	2	B	awkward	2	B	inspection	2	B	utilize	2		builder
2	D	rarely	2	C	halfway	2	B	ballot	2	B	interval	2	B	vain	2		bullet
2	D	recipe	2	C	halt	2	B	bankruptcy	2	B	juvenile	2	B	vapor	2		buoy
2	D	regarding	2	C	household	2	B	barren	2	B	keen	2	B	verbal	2		burglary
2	D	regiment	2	C	immigrant	2	B	behalf	2	B	landmark	2	B	verdict	2		cabinet
2	D	rental	2	C	impact	2	B	bewilder	2	B	livestock	2	B	vicious	2		caffeine
2	D	retirement	2	C	imply	2	B	boundary	2	B	loaf	2	B	vogue	2		calorie
2	D	rug	2	C	indicate	2	B	bruise	2	B	manipulate	2	B	weave	2		campus
2	D	sake	2	C	institution	2	B	bulletin	2	B	migrate	2	B	wed	2		carbon
2	D	satellite	2	C	insult	2	B	chill	2	B	mobile	2	B	weed	2		cardinal
2	D	saving	2	C	invest	2	B	chore	2	B	mock	2	B	whirl	2		carpet
2	D	sculpture	2	C	launch	2	B	circular	2	B	modernize	2		abstain	2		carsick
2	D	security	2	C	liable	2	B	clause	2	B	modest	2		abundance	2		cashier
2	D	sewage	2	C	load	2	B	cluster	2	B	modify	2		abuse	2		casualties
2	D	sharply	2	C	loan	2	B	coarse	2	B	mold	2		academy	2		censorship

2		certainty	2		entreat	2		injured	2		pacific	2		rifle	2		volcano		
2		changeable	2		epoch	2		inland	2		pacify	2		rightly	2		voluminous		
2		charcoal	2		equality	2		inning	2		pad	2		rigidly	2		vowel		
2		checkup	2		equalizer	2		innovation	2		pail	2		robbery	2		walkout		
2		cheerfulness	2		erect	2		inquiry	2		pane	2		robe	2		ware		
2		chewing gum	2		essay	2		insignificant	2		paragraph	2		roughly	2		warrior		
2		Chicago	2		essence	2		inspector	2		parenthesis	2		rouse	2		watertight		
2		chiefly	2		ether	2		installation	2		parlor	2		rove	2		wearisome		
2		chilly	2		Ethiopia	2		instrumental	2		parson	2		rugged	2		westernization		
2		Chopin	2		etiquette	2		intentionally	2		particularity	2		sadden	2		westernize		
2		chord	2		Everest	2		intersection	2		pasture	2		Satan	2		wholly		
2		cigarette	2		evidently	2		intervention	2		pathology	2		scandal	2		wicked		
2		cleaning	2		evolution	2		intuition	2		patriot	2		scarlet	2		widow		
2		cleanliness	2		exaggeration	2		invalid	2		paw	2		scourge	2		willful		
2		cleanser	2		exclusion	2		invariable	2		pawn	2		script	2		willow		
2		clinic	2		execution	2		invariably	2		payment	2		self-awareness	2		winery		
2		cloak	2		existence	2		investigation	2		peasant	2		self-conscious	2		withdrawal		
2		clockwise	2		expanse	2		invisible	2		percentage	2		self-control	2		womb		
2		collision	2		extracurricular	2		irrelevant	2		perch	2		seriously	2		woolen		
2		colonial	2		feudal	2		irresistibly	2		perish	2		severely	2		word processing		
2		combination	2		fiance	2		jury	2		permanently	2		shepherd	2		working		
2		comfortably	2		firmly	2		knight	2		perseverance	2		shilling	2		worsen		
2		comma	2		flake	2		knowing	2		persevere	2		shopkeeper	2		wretched		
2		commemoration	2		folly	2		laborious	2		persuasively	2		shrub	2		wring		
2		common sense	2		forfeit	2		lad	2		pessimist	2		shyness	1.5	D	apparel		
2		complement	2		formality	2		lamentable	2		philosophical	2		silhouette	1.5	D	beam		
2		composition	2		formation	2		landfill	2		physically	2		simulate	1.5	D	biography		
2		conception	2		formerly	2		landslide	2		physician	2		simultaneous	1.5	D	cater		
2		confide	2		fort	2		learned	2		pickpocket	2		slaughter	1.5	D	combustion		
2		confidently	2		forth	2		legacy	2		pious	2		slavery	1.5	D	cruise		
2		conscientious	2		fowl	2		lessen	2		pistol	2		smoothly	1.5	D	cubic		
2		consciously	2		freeway	2		lest	2		plentiful	2		solemnity	1.5	D	dilemma		
2		consonant	2		Frenchman	2		lifetime	2		plural	2		somewhat	1.5	D	electronics		
2		containment	2		fro	2		likelihood	2		poetic	2		Spaniard	1.5	D	evolve		
2		contamination	2		frozen	2		limitation	2		poetical	2		spear	1.5	D	fortitude		
2		continental	2		gallery	2		lookout	2		politely	2		spike	1.5	D	fury		
2		continuity	2		gang	2		lung	2		porter	2		spontaneous	1.5	D	groove		
2		contradiction	2		gender	2		luxurious	2		practicable	2		stamina	1.5	D	hail		
2		converse	2		gene	2		madness	2		predicate	2		steak	1.5	D	harness		
2		conversion	2		genial	2		magnet	2		preface	2		stingy	1.5	D	junk		
2		convertible	2		geometry	2		magnetic	2		preferable	2		storehouse	1.5	D	kit		
2		copper	2		glossary	2		maiden	2		prefix	2		stump	1.5	D	mammal		
2		cord	2		goings-on	2		makeshift	2		premier	2		sturdily	1.5	D	merger		
2		corps	2		gradual	2		mandate	2		preposition	2		suck	1.5	D	microwave		
2		councilor	2		grammatical	2		manslaughter	2		prescribe	2		sufficiently	1.5	D	municipal		
2		county	2		graph	2		Mars	2		presumably	2		suite	1.5	D	myth		
2		covering	2		gravitational	2		martyr	2		prevailing	2		sunbeam	1.5	D	namely		
2		coward	2		greenness	2		mask	2		prevalent	2		superpower	1.5	D	negotiation		
2		co-worker	2		grieve	2		mastery	2		previously	2		supremely	1.5	D	nutrition		
2		crab	2		grotesque	2		mathematician	2		primary school	2		suspiciously	1.5	D	optical		
2		creek	2		guidance	2		maxim	2		primitive	2		syllable	1.5	D	overall		
2		cross-cultural	2		gum	2		meadow	2		prisoner	2		sympathize	1.5	D	patch		
2		crumb	2		gunpowder	2		meanly	2		privacy	2		symphony	1.5	D	profit		
2		crusade	2		guy	2		measurement	2		prizewinner	2		tablecloth	1.5	D	provision		
2		cultivation	2		habitual	2		mechanism	2		probability	2		telecommunication	1.5	D	refrain		
2		cupboard	2		handout	2		medieval	2		procure	2		telegraph	1.5	D	restructure		
2		curse	2		harmonious	2		Mediterranean	2		proficient	2		testament	1.5	D	retailer		
2		daddy	2		harry	2		meltdown	2		profitably	2		text	1.5	D	revolution		
2		dart	2		hasty	2		merrily	2		promenade	2		thaw	1.5	D	sever		
2		dean	2		hateful	2		metropolis	2		promotion	2		thickness	1.5	D	subscriber		
2		decease	2		heal	2		midst	2		pronoun	2		thief	1.5	D	succession		
2		deduce	2		hearth	2		migration	2		propaganda	2		thrive	1.5	D	tablet		
2		deliberate	2		heavenly	2		millionaire	2		propeller	2		thyme	1.5	D	tension		
2		delicacy	2		heed	2		miner	2		prophet	2		tile	1.5	D	trillion		
2		delinquency	2		herd	2		mischievous	2		prose	2		tobacco	1.5	D	warrant		
2		democrat	2		heroic	2		mishap	2		prosper	2		tolerance	1.5	D	wreath		
2		dependability	2		hideous	2		modesty	2		Protestant	2		townsfolk	1.5	C	accountant		
2		destine	2		hind	2		molecule	2		provided	2		tractor	1.5	C	adjourn		
2		destructive	2		historian	2		momentous	2		providing	2		trail	1.5	C	advocate		
2		determined	2		hive	2		monk	2		province	2		tramp	1.5	C	alliance		
2		Detroit	2		holly	2		monopolize	2		provincial	2		transformation	1.5	C	asset		
2		diamond	2		homely	2		morality	2		psalm	2		transpose	1.5	C	blaze		
2		differential	2		homemade	2		mortal	2		psychology	2		tread	1.5	C	commend		
2		dime	2		homeowner	2		Moslem	2		publication	2		treatable	1.5	C	commodity		
2		dinosaur	2		homogeneous	2		moss	2		pulls	2		troublesome	1.5	C	confess		
2		dioxide	2		hoof	2		motel	2		punctuation	2		tyranny	1.5	C	contend		
2		diplomacy	2		horseman	2		motivation	2		punishment	2		tyrant	1.5	C	cope		
2		disadvantage	2		housewife	2		narration	2		quay	2		ultimately	1.5	C	credit		
2		discouraging	2		humane	2		narrative	2		radar	2		unaware	1.5	C	deficit		
2		disgusting	2		humanity	2		narrowly	2		radiant	2		unconstitutional	1.5	C	definite		
2		distribution	2		hurriedly	2		nationalism	2		radiation	2		underground	1.5	C	deposit		
2		divine	2		hymn	2		nationalist	2		rainfall	2		underline	1.5	C	disgust		
2		doorway	2		hypocrite	2		naval	2		rap	2		undoubtedly	1.5	C	diversity		
2		downward	2		iceberg	2		navigation	2		ration	2		uniformity	1.5	C	divorce		
2		draught	2		idealistic	2		necessitate	2		razor	2		unintentionally	1.5	C	domination		
2		drop-off	2		idle	2		nectar	2		reactor	2		unknown	1.5	C	emerge		
2		drown	2		idleness	2		nerve	2		rebellion	2		unreliable	1.5	C	eventually		
2		drunken	2		imminent	2		New Guinea	2		receptionist	2		unskilled	1.5	C	exceed		
2		dub	2		immortal	2		North Carolina	2		recklessly	2		unsteady	1.5	C	excess		
2		durability	2		inability	2		noun	2		rectangle	2		uphold	1.5	C	exclaim		
2		eagerly	2		incapable	2		nursery	2		reed	2		usher	1.5	C	exhaust		
2		ebb	2		inconvenience	2		obedience	2		refill	2		vaccination	1.5	C	fake		
2		economically	2		incorporated	2		obstinate	2		refreshment	2		validity	1.5	C	hostage		
2		economics	2		increasingly	2		obstruction	2		refugee	2		vanity	1.5	C	impulse		
2		edible	2		incur	2		obviously	2		relatively	2		variable	1.5	C	incentive		
2		edition	2		indication	2		occurrence	2		religious	2		vector	1.5	C	incredible		
2		elsewhere	2		indicative	2		oppression	2		repertoire	2		vegetarian	1.5	C	infection		
2		embarrassment	2		inevitably	2		optional	2		republican	2		vegetation	1.5	C	initial		
2		emigrate	2		infamous	2		ore	2		repute	2		velvet	1.5	C	insurance		
2		eminent	2		infinite	2		originality	2		resignation	2		verse	1.5	C	legal		
2		emphatically	2		influential	2		ostrich	2		resolute	2		vibration	1.5	C	maintenance		
2		ending	2		ingenious	2		ought	2		respectable	2		vice	1.5	C	obligation		
2		endless	2		inheritance	2		outer space	2		rhyme	2		victorious	1.5	C	pledge		
2		endow	2		initiation	2		overanxious	2		ribbon	2		virtuous	1.5	C	preference		
2		enthusiastically	2		initiatory	2		overpower	2		ridiculously	2		virus	1.5	C	procedure		

1.5	C	provoke	1.5	B	spouse	1.5		counselor	1.5		hawthorn	1.5		obscurity	1.5		severity
1.5	C	radical	1.5	B	stagger	1.5		courtly	1.5		hazard	1.5		occupant	1.5		shawl
1.5	C	rage	1.5	B	stink	1.5		cowardly	1.5		heartburn	1.5		offspring	1.5		shipping
1.5	C	recall	1.5	B	superb	1.5		critically	1.5		Hispanic	1.5		omen	1.5		slump
1.5	C	recession	1.5	B	surpass	1.5		crucially	1.5		hitherto	1.5		Opposition Party	1.5		smear
1.5	C	restriction	1.5	B	tackle	1.5		crucifixion	1.5		hostel	1.5		orator	1.5		smog
1.5	C	review	1.5	B	tactics	1.5		curio	1.5		hydrangea	1.5		overt	1.5		solicitor
1.5	C	riot	1.5	B	tangible	1.5		cylinder	1.5		hydroelectric	1.5		oxidize	1.5		spade
1.5	C	sanction	1.5	B	tariff	1.5		daffodil	1.5		idyllic	1.5		pacifist	1.5		sparsely
1.5	C	split	1.5	B	textile	1.5		daisy	1.5		ignite	1.5		pageant	1.5		speculation
1.5	C	sponsor	1.5	B	transparent	1.5		damn	1.5		ignition	1.5		paid holiday	1.5		splendor
1.5	C	surrender	1.5	B	turbulent	1.5		decadence	1.5		ignorance	1.5		pampas	1.5		stability
1.5	C	terrify	1.5	B	unanimous	1.5		decadent	1.5		illegitimate	1.5		pamphlet	1.5		stagnant
1.5	C	transaction	1.5	B	undergo	1.5		decisively	1.5		illicit	1.5		paralysis	1.5		stairway
1.5	C	transition	1.5	B	unilateral	1.5		defer	1.5		illiterate	1.5		parasite	1.5		startlingly
1.5	C	violate	1.5	B	upbringing	1.5		definition	1.5		illustrious	1.5		partake	1.5		starvation
1.5	B	accumulate	1.5	B	velocity	1.5		deject	1.5		imaginable	1.5		pastor	1.5		stealthy
1.5	B	adjacent	1.5	B	vendor	1.5		delude	1.5		imaginative	1.5		peculiarity	1.5		stenographer
1.5	B	ailment	1.5	B	vicinity	1.5		dependently	1.5		immoral	1.5		peek	1.5		sterilize
1.5	B	appliance	1.5	B	wholesome	1.5		depict	1.5		impetus	1.5		pelvis	1.5		stewardess
1.5	B	array	1.5	B	withstand	1.5		deprecate	1.5		impromptu	1.5		penitence	1.5		stifle
1.5	B	beverage	1.5	B	yearn	1.5		descent	1.5		improvise	1.5		perplexing	1.5		stimulant
1.5	B	chairperson	1.5		abdicate	1.5		d_tenet	1.5		inconsiderable	1.5		pervasive	1.5		strikingly
1.5	B	circulation	1.5		aboriginal	1.5		detergent	1.5		inconsiderate	1.5		perversely	1.5		subconsciously
1.5	B	commute	1.5		abreast	1.5		deviation	1.5		incredulous	1.5		petal	1.5		submission
1.5	B	compulsory	1.5		accelerating	1.5		devoutly	1.5		indigestion	1.5		piety	1.5		substantially
1.5	B	cynical	1.5		accessible	1.5		dexterity	1.5		indignation	1.5		pigment	1.5		subtlety
1.5	B	delinquent	1.5		accommodation	1.5		diagnosis	1.5		indispensable	1.5		plague	1.5		subtropical
1.5	B	demolish	1.5		addict	1.5		diarrhea	1.5		inequality	1.5		plainly	1.5		suffocate
1.5	B	detach	1.5		adept	1.5		dictator	1.5		infirmity	1.5		planetary	1.5		suicide
1.5	B	discharge	1.5		adequately	1.5		diesel	1.5		ingeniously	1.5		plausible	1.5		sunstroke
1.5	B	divert	1.5		admiration	1.5		digital	1.5		inherent	1.5		plover	1.5		superficially
1.5	B	dizzy	1.5		adolescence	1.5		diligently	1.5		inheritor	1.5		pneumonia	1.5		superhighway
1.5	B	doze	1.5		affectation	1.5		diploma	1.5		inhibition	1.5		pollen	1.5		supersede
1.5	B	drain	1.5		afflict	1.5		diplomat	1.5		injurious	1.5		pollutant	1.5		supersonic
1.5	B	economize	1.5		affluent	1.5		disastrous	1.5		in-law	1.5		ponder	1.5		superstition
1.5	B	embark	1.5		afloat	1.5		discomfort index	1.5		inoculate	1.5		posterity	1.5		supervision
1.5	B	endorse	1.5		after-sale service	1.5		dispensary	1.5		insecticide	1.5		postscript	1.5		surgical
1.5	B	enhance	1.5		agent	1.5		dissolution	1.5		instinctive	1.5		potentiality	1.5		suspicion
1.5	B	enroll	1.5		aging	1.5		distill	1.5		insufficiently	1.5		prairie	1.5		swindle
1.5	B	ethical	1.5		allude	1.5		documentary	1.5		intelligible	1.5		precedent	1.5		swine
1.5	B	evaporate	1.5		amend	1.5		dramatize	1.5		intensely	1.5		preceding	1.5		synonym
1.5	B	expire	1.5		analytic	1.5		drastically	1.5		interdependence	1.5		prescriptive	1.5		teletext
1.5	B	fluctuate	1.5		anatomy	1.5		drier	1.5		intimately	1.5		preservation	1.5		temperate
1.5	B	fluid	1.5		annuity	1.5		eccentric	1.5		intoxicate	1.5		preside	1.5		tetanus
1.5	B	flush	1.5		ape	1.5		eclipse	1.5		intricately	1.5		prevalence	1.5		thermometer
1.5	B	fragment	1.5		apprenticeship	1.5		educator	1.5		inventive	1.5		prewar	1.5		thrift
1.5	B	frown	1.5		apricot	1.5		egocentric	1.5		irrespective	1.5		price spiral	1.5		tongs
1.5	B	gasp	1.5		archaeologist	1.5		elevation	1.5		irrigation	1.5		priceless	1.5		troupe
1.5	B	hazardous	1.5		assassinate	1.5		elite	1.5		jealously	1.5		principally	1.5		ubiquitous
1.5	B	inherit	1.5		astronomer	1.5		eloquence	1.5		jealousy	1.5		profoundly	1.5		unearth
1.5	B	installment	1.5		astronomical	1.5		eloquent	1.5		jet lag	1.5		progressively	1.5		urn
1.5	B	integrate	1.5		audience rating	1.5		elude	1.5		joint communique	1.5		proliferation	1.5		utilization
1.5	B	interim	1.5		aural	1.5		embody	1.5		keenly	1.5		prosecute	1.5		utopia
1.5	B	intricate	1.5		autism	1.5		emission	1.5		ketchup	1.5		prudent	1.5		utterly
1.5	B	inventory	1.5		avalanche	1.5		engross	1.5		kickback	1.5		psychosomatic	1.5		vaporize
1.5	B	invoice	1.5		awesome	1.5		enrollment	1.5		kidnap	1.5		public poll	1.5		veer
1.5	B	ironically	1.5		azalea	1.5		entangle	1.5		kidney	1.5		publicity	1.5		vender
1.5	B	itemize	1.5		baby boomer	1.5		entente	1.5		lacquer	1.5		pursuit	1.5		vending machine
1.5	B	itinerary	1.5		backlash	1.5		erode	1.5		lament	1.5		quail	1.5		venerable
1.5	B	lay-off	1.5		badge	1.5		err	1.5		latitude	1.5		quell	1.5		virtue
1.5	B	legislative	1.5		badger	1.5		erroneous	1.5		laureate	1.5		quest	1.5		vista
1.5	B	legitimate	1.5		barbarism	1.5		eruption	1.5		leafy	1.5		racism	1.5		wary
1.5	B	linger	1.5		baroness	1.5		ethics	1.5		leech	1.5		radioactivity	1.5		waster
1.5	B	literary	1.5		belt-tightening policy	1.5		EU	1.5		legible	1.5		rag	1.5		waterproof
1.5	B	loom	1.5		benefactor	1.5		evasive	1.5		lethal	1.5		ransom	1.5		waterway
1.5	B	lucrative	1.5		biochemistry	1.5		evoke	1.5		life expectancy	1.5		ratification	1.5		wax
1.5	B	lure	1.5		bitterly	1.5		exhaustion	1.5		literal	1.5		reasoning	1.5		windmill
1.5	B	magnify	1.5		boredom	1.5		explicitly	1.5		literate	1.5		recline	1.5		wisteria
1.5	B	marital	1.5		botany	1.5		extinction	1.5		locust	1.5		recompense	1.5		witty
1.5	B	minimize	1.5		browse	1.5		extinguish	1.5		lotus	1.5		recurrent	1.5		workaholic
1.5	B	miscellaneous	1.5		bully	1.5		eyebrow	1.5		lumber	1.5		reflection	1.5		wrapper
1.5	B	moan	1.5		cactus	1.5		facilitate	1.5		lust	1.5		regal	1.5		zenith
1.5	B	momentum	1.5		camellia	1.5		facsimile	1.5		mammoth	1.5		regression	1.5		zest
1.5	B	monopoly	1.5		canvas	1.5		fanatic	1.5		mania	1.5		rehearse	1.5		zoology
1.5	B	morale	1.5		capitalism	1.5		feat	1.5		manpower cut	1.5		reinforcement	0	D	accentuate
1.5	B	mortgage	1.5		capsule	1.5		fertilizer	1.5		marigold	1.5		reiteration	0	D	adverse
1.5	B	nominate	1.5		cataract	1.5		feverish	1.5		masculinity	1.5		relaxation	0	D	agency
1.5	B	nuisance	1.5		catholicity	1.5		fiddle	1.5		materially	1.5		relief	0	D	allergic
1.5	B	obscure	1.5		cedar	1.5		fiend	1.5		maturity	1.5		reluctance	0	D	animate
1.5	B	orderly	1.5		chant	1.5		fitch	1.5		measles	1.5		Renaissance	0	D	antique
1.5	B	output	1.5		chaotic	1.5		flask	1.5		mediocre	1.5		repose	0	D	apiece
1.5	B	overflow	1.5		cholera	1.5		flea	1.5		meek	1.5		repot	0	D	automate
1.5	B	parental	1.5		chrysanthemum	1.5		foresee	1.5		melancholy	1.5		repression	0	D	backfire
1.5	B	patent	1.5		climatic	1.5		foresight	1.5		menacing	1.5		reputable	0	D	backup
1.5	B	penetrate	1.5		collect call	1.5		fragrant	1.5		mercury	1.5		resentment	0	D	banquet
1.5	B	persistent	1.5		colloquial	1.5		frustrating	1.5		misdemeanor	1.5		respectably	0	D	batch
1.5	B	precarious	1.5		communicative	1.5		fumble	1.5		missile	1.5		respiratory	0	D	belly
1.5	B	premature	1.5		commuter	1.5		funeral	1.5		misuse	1.5		restraint	0	D	beware
1.5	B	premium	1.5		comprehension	1.5		fusion	1.5		modification	1.5		resurrection	0	D	billboard
1.5	B	procession	1.5		confession	1.5		generative	1.5		modulate	1.5		rooster	0	D	bizarre
1.5	B	proclaim	1.5		congestion	1.5		gland	1.5		mole	1.5		rote	0	D	blatant
1.5	B	pulse	1.5		congregation	1.5		GNP	1.5		mortality	1.5		rudeness	0	D	bookkeeper
1.5	B	quiver	1.5		consciousness	1.5		gourmet	1.5		mourning	1.5		Ruling Party	0	D	booklet
1.5	B	recipient	1.5		conserve	1.5		gown	1.5		mythology	1.5		salespeople	0	D	botanical
1.5	B	relevant	1.5		constructively	1.5		graduation	1.5		narcissus	1.5		salesperson	0	D	breakup
1.5	B	relish	1.5		construe	1.5		granite	1.5		nausea	1.5		schooling	0	D	brew
1.5	B	repeal	1.5		consulate	1.5		grease	1.5		neatly	1.5		seemingly	0	D	brim
1.5	B	repetition	1.5		consumer price index	1.5		gregarious	1.5		nomadic	1.5		segregate	0	D	broil
1.5	B	respectfully	1.5		contaminate	1.5		grievous	1.5		nonwhite	1.5		seizure	0	D	bug
1.5	B	respectively	1.5		contra	1.5		growth stock	1.5		nudity	1.5		self-depreciating	0	D	bulb
1.5	B	scan	1.5		converge	1.5		grudge	1.5		nurture	1.5		sensitivity	0	D	bundle
1.5	B	scrap	1.5		conveyance	1.5		gymnasium	1.5		oasis	1.5		sensual	0	D	Capitol
1.5	B	shatter	1.5		cordial	1.5		gymnastic	1.5		obligate	1.5		sensuous	0	D	carefree
1.5	B	specialty	1.5		correspondent	1.5		harass	1.5		oblique	1.5		serene	0	D	carton

0	D	celebrity	0	D	liken	0	D	talented	0	C	intrigue	0	B	amalgamate	0	B	complimentary
0	D	cemetery	0	D	likewise	0	D	tan	0	C	irritate	0	B	ambience	0	B	comply
0	D	characterize	0	D	limb	0	D	target	0	C	isolate	0	B	amendment	0	B	comport
0	D	charity	0	D	linguistic	0	D	technological	0	C	lawmaker	0	B	amiable	0	B	composite
0	D	chronicle	0	D	loop	0	D	televise	0	C	leak	0	B	amicably	0	B	compress
0	D	citrus	0	D	lunar	0	D	tenant	0	C	margin	0	B	amplify	0	B	compute
0	D	clay	0	D	makeup	0	D	terror	0	C	massive	0	B	animosity	0	B	concave
0	D	clement	0	D	malfunction	0	D	testify	0	C	mechanical	0	B	anonymity	0	B	concierge
0	D	click	0	D	mall	0	D	theft	0	C	merge	0	B	antagonize	0	B	concisely
0	D	clinical	0	D	marvel	0	D	thwart	0	C	mishandle	0	B	antecedent	0	B	concurrently
0	D	coil	0	D	masterpiece	0	D	tiptoe	0	C	mount	0	B	anterior	0	B	concussion
0	D	column	0	D	meantime	0	D	tourism	0	C	neat	0	B	anthem	0	B	condense
0	D	condominium	0	D	medication	0	D	trademark	0	C	notify	0	B	antiquity	0	B	condo
0	D	congress	0	D	merchandise	0	D	transcend	0	C	occupy	0	B	antitrust	0	B	condolence
0	D	consultant	0	D	middleman	0	D	twilight	0	C	odds	0	B	apathy	0	B	confederate
0	D	countenance	0	D	mining	0	D	twinkle	0	C	opponent	0	B	appease	0	B	conform
0	D	craftsman	0	D	module	0	D	undergraduate	0	C	option	0	B	appetizer	0	B	confound
0	D	crate	0	D	mountainous	0	D	unemployment	0	C	orbit	0	B	applicant	0	B	congenital
0	D	creak	0	D	mournful	0	D	unheard	0	C	overnight	0	B	apprentice	0	B	conglomerate
0	D	crossroad	0	D	mow	0	D	update	0	C	overturn	0	B	appropriately	0	B	consecutive
0	D	currently	0	D	multinational	0	D	upgrade	0	C	pact	0	B	apt	0	B	consensus
0	D	dearly	0	D	multitude	0	D	vacuum	0	C	parallel	0	B	arbitrary	0	B	conservation
0	D	defensive	0	D	neutralize	0	D	vend	0	C	phase	0	B	arbitration	0	B	consistent
0	D	democratic	0	D	newly	0	D	vibrate	0	C	phony	0	B	architecturally	0	B	consolation
0	D	denial	0	D	notation	0	D	virtual	0	C	portfolio	0	B	arduous	0	B	conspiracy
0	D	depose	0	D	noticeable	0	D	vocal	0	C	possibly	0	B	artery	0	B	constitutional
0	D	despite	0	D	notwithstanding	0	D	wire	0	C	precisely	0	B	articulate	0	B	constrain
0	D	dice	0	D	numb	0	D	wit	0	C	probe	0	B	ascribe	0	B	constructive
0	D	disposable	0	D	objection	0	D	workout	0	C	promising	0	B	assimilate	0	B	contempt
0	D	distributorship	0	D	onetime	0	D	workplace	0	C	prospectus	0	B	assorted	0	B	contender
0	D	dormitory	0	D	onlooker	0	C	absence	0	C	rally	0	B	assuage	0	B	contingency
0	D	downplay	0	D	openly	0	C	accidentally	0	C	rank	0	B	assumption	0	B	continuously
0	D	drawing	0	D	orchard	0	C	accountability	0	C	rapport	0	B	attendant	0	B	contradict
0	D	drizzle	0	D	originally	0	C	agenda	0	C	reckless	0	B	attentive	0	B	contrive
0	D	dual	0	D	outright	0	C	aggressive	0	C	refund	0	B	attenuation	0	B	correlate
0	D	ecological	0	D	overly	0	C	audit	0	C	relationship	0	B	attest	0	B	cosmetic
0	D	edit	0	D	overwork	0	C	bailout	0	C	reluctant	0	B	attire	0	B	cosmic
0	D	electoral	0	D	owing	0	C	blast	0	C	renew	0	B	authentic	0	B	counterfeit
0	D	elegant	0	D	paperwork	0	C	bounce	0	C	resent	0	B	auxiliary	0	B	covert
0	D	engagement	0	D	paramount	0	C	brag	0	C	retiree	0	B	awning	0	B	cozy
0	D	equation	0	D	partition	0	C	breach	0	C	retreat	0	B	barring	0	B	crave
0	D	escalate	0	D	peg	0	C	brochure	0	C	revenue	0	B	bartender	0	B	credential
0	D	exceptional	0	D	penalty	0	C	bureau	0	C	reward	0	B	barter	0	B	creditor
0	D	facial	0	D	philosophy	0	C	competitive	0	C	ritual	0	B	beautify	0	B	crisp
0	D	faucet	0	D	plaid	0	C	concede	0	C	scramble	0	B	beneficiary	0	B	criteria
0	D	feedback	0	D	platter	0	C	concept	0	C	scrutiny	0	B	beset	0	B	critique
0	D	fiery	0	D	poke	0	C	concerned	0	C	segment	0	B	bias	0	B	crude
0	D	filter	0	D	potent	0	C	confidential	0	C	sellout	0	B	binding	0	B	cuisine
0	D	firstly	0	D	poultry	0	C	conflict	0	C	shareholder	0	B	bland	0	B	culminate
0	D	fitness	0	D	pregnant	0	C	congressional	0	C	shrink	0	B	bleacher	0	B	cumulative
0	D	flowchart	0	D	presently	0	C	constituency	0	C	soak	0	B	blink	0	B	curable
0	D	flyer	0	D	pricey	0	C	convict	0	C	solicit	0	B	blissful	0	B	curt
0	D	foggy	0	D	printout	0	C	conviction	0	C	spill	0	B	blot	0	B	curtail
0	D	foremost	0	D	propel	0	C	corporate	0	C	stable	0	B	blowup	0	B	daze
0	D	format	0	D	proposition	0	C	coverage	0	C	stall	0	B	blunt	0	B	dealings
0	D	forthcoming	0	D	quarterly	0	C	critical	0	C	stockholder	0	B	bottleneck	0	B	decay
0	D	fossil	0	D	questionnaire	0	C	crucial	0	C	stow	0	B	bounty	0	B	decimal
0	D	fragrance	0	D	rapture	0	C	crumble	0	C	strategic	0	B	brainwashing	0	B	decontaminate
0	D	freshman	0	D	rebellious	0	C	crush	0	C	stubbornly	0	B	breadwinner	0	B	decorative
0	D	full-time	0	D	recent	0	C	currency	0	C	stun	0	B	breakdown	0	B	decree
0	D	furnace	0	D	refresh	0	C	deadly	0	C	subordinate	0	B	breakthrough	0	B	dedication
0	D	genetic	0	D	remodel	0	C	debit	0	C	summary	0	B	bribery	0	B	deduct
0	D	glassware	0	D	reportedly	0	C	deductible	0	C	surplus	0	B	brink	0	B	default
0	D	gorgeous	0	D	reunion	0	C	defendant	0	C	swell	0	B	brisk	0	B	defective
0	D	grains	0	D	rhetoric	0	C	defiant	0	C	tardiness	0	B	brokerage	0	B	degenerate
0	D	graphic	0	D	rid	0	C	depth	0	C	tend	0	B	bulk	0	B	deliberation
0	D	grassy	0	D	rocky	0	C	deputy	0	C	therapy	0	B	burdensome	0	B	delineate
0	D	grate	0	D	rosy	0	C	detailed	0	C	threat	0	B	buttress	0	B	demagnetize
0	D	graveyard	0	D	royalty	0	C	diagram	0	C	trigger	0	B	cajole	0	B	demeanor
0	D	graze	0	D	runway	0	C	disagreement	0	C	triumph	0	B	captivate	0	B	departure
0	D	grill	0	D	salty	0	C	disorder	0	C	unruly	0	B	captivity	0	B	dependable
0	D	groom	0	D	salvage	0	C	dissatisfaction	0	C	vulnerable	0	B	cargo	0	B	depot
0	D	gulp	0	D	saturate	0	C	dissolve	0	C	weird	0	B	catastrophic	0	B	depreciate
0	D	hallway	0	D	scout	0	C	downturn	0	C	widespread	0	B	censure	0	B	depress
0	D	harden	0	D	semester	0	C	drag	0	C	workload	0	B	census	0	B	deprive
0	D	hardware	0	D	senate	0	C	drill	0	C	wreck	0	B	certificate	0	B	deregulation
0	D	hassle	0	D	serial	0	C	element	0	B	abate	0	B	cessation	0	B	desolate
0	D	headlong	0	D	setup	0	C	emergency	0	B	abrupt	0	B	challenging	0	B	destiny
0	D	headquarters	0	D	sexual	0	C	emphasis	0	B	abruptly	0	B	charter	0	B	detain
0	D	hearty	0	D	shopper	0	C	encounter	0	B	abuzz	0	B	chatter	0	B	deteriorate
0	D	highlight	0	D	shorten	0	C	entrepreneur	0	B	accede	0	B	checkbook	0	B	detest
0	D	highly	0	D	shuttle	0	C	evaluation	0	B	accrue	0	B	chuckle	0	B	detrimental
0	D	high-tech	0	D	siege	0	C	exclusive	0	B	accumulation	0	B	chunk	0	B	devastate
0	D	honestly	0	D	simmer	0	C	expense	0	B	accuracy	0	B	circumference	0	B	devoid
0	D	hopefully	0	D	sizable	0	C	expiration	0	B	adhere	0	B	clarify	0	B	dietary
0	D	horrify	0	D	slit	0	C	extent	0	B	adhesive	0	B	clarity	0	B	differentiate
0	D	hustle	0	D	slot	0	C	fancy	0	B	admission	0	B	clash	0	B	digest
0	D	immediate	0	D	software	0	C	fascinate	0	B	admonish	0	B	clerical	0	B	dignity
0	D	incoming	0	D	solidarity	0	C	fate	0	B	adulation	0	B	clog	0	B	diminutive
0	D	index	0	D	sophisticate	0	C	feminine	0	B	advanced	0	B	closure	0	B	dip
0	D	initially	0	D	sophomore	0	C	fiber	0	B	advancement	0	B	clumsy	0	B	directory
0	D	insert	0	D	spark	0	C	fluctuation	0	B	aesthetic	0	B	clutch	0	B	discard
0	D	intercept	0	D	speeding	0	C	forgery	0	B	affiliate	0	B	coercion	0	B	discontinue
0	D	intimate	0	D	spreadsheet	0	C	formula	0	B	affinity	0	B	cogent	0	B	discreet
0	D	irony	0	D	sprout	0	C	foster	0	B	affirm	0	B	coherent	0	B	discretion
0	D	irrigate	0	D	spur	0	C	frustrate	0	B	affix	0	B	collective	0	B	disembark
0	D	jingle	0	D	squad	0	C	fuel	0	B	aggravate	0	B	collide	0	B	disgrace
0	D	jobless	0	D	squeak	0	C	fund	0	B	aggregate	0	B	comeliness	0	B	disguise
0	D	jolly	0	D	stance	0	C	further	0	B	agility	0	B	commemorate	0	B	disillusioned
0	D	judicial	0	D	statute	0	C	glance	0	B	alignment	0	B	commencement	0	B	disinfectant
0	D	largely	0	D	stillness	0	C	hollow	0	B	allegation	0	B	commentator	0	B	disintegrate
0	D	layer	0	D	swap	0	C	incompetence	0	B	alleviate	0	B	commonplace	0	B	dismay
0	D	leftover	0	D	swirl	0	C	injunction	0	B	allocate	0	B	competency	0	B	dispense
0	D	legislation	0	D	tack	0	C	instinct	0	B	allotment	0	B	compile	0	B	displace
0	D	lengthen	0	D	tale	0	C	intense	0	B	allure	0	B	complexion	0	B	disregard

0	B	disrupt	0	B	hazy	0	B	minimal	0	B	prenatal	0	B	sector	0	B	touchy
0	B	distort	0	B	hectic	0	B	misbehave	0	B	preoccupy	0	B	securely	0	B	tow
0	B	distract	0	B	hierarchy	0	B	mismanage	0	B	Presbyterian	0	B	sham	0	B	toxic
0	B	distraction	0	B	horizontal	0	B	misplace	0	B	preschooler	0	B	shear	0	B	transcript
0	B	dither	0	B	hospitalize	0	B	mob	0	B	preservative	0	B	shipment	0	B	transgression
0	B	divergent	0	B	humiliate	0	B	moisten	0	B	prestigious	0	B	shiver	0	B	transient
0	B	dividend	0	B	hunch	0	B	momentary	0	B	privilege	0	B	shortcoming	0	B	transit
0	B	divulged	0	B	hybrid	0	B	moratorium	0	B	proclivity	0	B	shove	0	B	transmitter
0	B	dodge	0	B	hypertension	0	B	motivate	0	B	profess	0	B	shred	0	B	transplant
0	B	domesticate	0	B	hypothesis	0	B	mourn	0	B	proficiency	0	B	shrewd	0	B	traverse
0	B	dose	0	B	illegible	0	B	murderer	0	B	progressive	0	B	shrug	0	B	tremendously
0	B	downcast	0	B	illusion	0	B	muzzle	0	B	projection	0	B	shudder	0	B	tribute
0	B	downsize	0	B	imbalance	0	B	myriad	0	B	prone	0	B	shuffleboard	0	B	trickle
0	B	drawback	0	B	immune	0	B	nag	0	B	propitious	0	B	sift	0	B	trifling
0	B	drunkard	0	B	implant	0	B	nauseous	0	B	proportion	0	B	significantly	0	B	trivial
0	B	dubious	0	B	implore	0	B	needy	0	B	propriety	0	B	simplify	0	B	trustworthy
0	B	duplicate	0	B	imprisonment	0	B	negligence	0	B	prospective	0	B	sip	0	B	truthfully
0	B	durable	0	B	impurity	0	B	nonexistent	0	B	protract	0	B	situated	0	B	tuition
0	B	dusk	0	B	inappropriate	0	B	northbound	0	B	providential	0	B	skeptic	0	B	turmoil
0	B	dwelling	0	B	inaugural	0	B	notably	0	B	provisional	0	B	skeptical	0	B	undercut
0	B	eastbound	0	B	incidence	0	B	nourishing	0	B	proviso	0	B	skim	0	B	underlie
0	B	ecosystem	0	B	incision	0	B	nourishment	0	B	pry	0	B	slack	0	B	undermine
0	B	efficacy	0	B	incorporate	0	B	novelty	0	B	puff	0	B	slam	0	B	unemployed
0	B	elaborate	0	B	induce	0	B	nullify	0	B	purposeful	0	B	slanderous	0	B	unequivocally
0	B	elapse	0	B	inert	0	B	nutrient	0	B	quake	0	B	slant	0	B	unfulfilled
0	B	electorate	0	B	inevitable	0	B	obliterate	0	B	quarantined	0	B	slash	0	B	unidentified
0	B	electronically	0	B	infatuated	0	B	obnoxious	0	B	quota	0	B	slender	0	B	unify
0	B	eligible	0	B	infer	0	B	observance	0	B	radiate	0	B	slippery	0	B	unkempt
0	B	elimination	0	B	informative	0	B	obsession	0	B	ramble	0	B	sloppy	0	B	unload
0	B	embargo	0	B	infrastructure	0	B	obsolete	0	B	random	0	B	smack	0	B	unpack
0	B	empathy	0	B	infringe	0	B	obstinacy	0	B	rash	0	B	snarl	0	B	unprofitable
0	B	emulate	0	B	infuriate	0	B	obstruct	0	B	rationale	0	B	snatch	0	B	unrestrained
0	B	encroach	0	B	inhale	0	B	offhand	0	B	reactivate	0	B	sneak	0	B	unstable
0	B	endorsement	0	B	inhibit	0	B	offset	0	B	readily	0	B	sniff	0	B	untangle
0	B	engrave	0	B	initiate	0	B	ominous	0	B	readjustment	0	B	sophisticated	0	B	unwanted
0	B	enigmatic	0	B	inmate	0	B	onboard	0	B	realtor	0	B	sparkle	0	B	upcoming
0	B	enlarge	0	B	innovate	0	B	ongoing	0	B	reassign	0	B	spay	0	B	upkeep
0	B	enlighten	0	B	innumerable	0	B	oppress	0	B	recalcitrant	0	B	specification	0	B	utensil
0	B	enrage	0	B	inpatient	0	B	optimistic	0	B	receptacle	0	B	speculate	0	B	utmost
0	B	entitle	0	B	insight	0	B	ordeal	0	B	recess	0	B	spicy	0	B	vacancy
0	B	envious	0	B	insincere	0	B	ordinance	0	B	reciprocal	0	B	spiral	0	B	vacate
0	B	epidemic	0	B	insinuate	0	B	oust	0	B	reconcile	0	B	splinter	0	B	valid
0	B	equitable	0	B	insolent	0	B	outburst	0	B	reconfigure	0	B	sprinkle	0	B	validate
0	B	erosion	0	B	insomnia	0	B	outfit	0	B	reconfirm	0	B	spurt	0	B	vandalism
0	B	erupt	0	B	install	0	B	outlaw	0	B	rectify	0	B	squash	0	B	vengeance
0	B	evacuate	0	B	insufficient	0	B	outlet	0	B	redeem	0	B	stabilize	0	B	verge
0	B	evade	0	B	intact	0	B	outnumber	0	B	redevelopment	0	B	stack	0	B	vertical
0	B	evaluate	0	B	intake	0	B	outsmart	0	B	refine	0	B	stain	0	B	veto
0	B	exaggerate	0	B	integrity	0	B	overcast	0	B	refute	0	B	stale	0	B	via
0	B	excerpt	0	B	intensive	0	B	overcharge	0	B	regain	0	B	standardize	0	B	vibrant
0	B	exclude	0	B	intent	0	B	overdo	0	B	regulate	0	B	standee	0	B	vintage
0	B	executor	0	B	interact	0	B	overdraw	0	B	rehabilitate	0	B	standpoint	0	B	vocational
0	B	exemplary	0	B	intermediate	0	B	overdue	0	B	reimburse	0	B	standstill	0	B	void
0	B	exempt	0	B	intermission	0	B	overestimate	0	B	reinforce	0	B	stark	0	B	voluntarily
0	B	exotic	0	B	intersect	0	B	oversee	0	B	reintroduce	0	B	static	0	B	voluntary
0	B	expatriate	0	B	intervene	0	B	overthrow	0	B	reiterate	0	B	sterile	0	B	voucher
0	B	expertise	0	B	intractable	0	B	overtime	0	B	relapse	0	B	stitch	0	B	waive
0	B	exposure	0	B	intrinsic	0	B	overview	0	B	relay	0	B	stoppage	0	B	warehouse
0	B	exterior	0	B	introductory	0	B	painstaking	0	B	relocate	0	B	stranded	0	B	wares
0	B	extinct	0	B	invert	0	B	palate	0	B	reluctantly	0	B	stray	0	B	warranty
0	B	fabulous	0	B	irresistible	0	B	paralyze	0	B	remainder	0	B	streak	0	B	wavelength
0	B	fatal	0	B	irreverent	0	B	partial	0	B	reminder	0	B	streamline	0	B	waver
0	B	faulty	0	B	janitor	0	B	passbook	0	B	remittance	0	B	strenuous	0	B	westbound
0	B	favorable	0	B	judiciary	0	B	passively	0	B	remuneration	0	B	stringent	0	B	whim
0	B	feasible	0	B	jurisprudence	0	B	pathetic	0	B	renounce	0	B	strive	0	B	wholesale
0	B	feast	0	B	kernel	0	B	patron	0	B	renovate	0	B	subcontract	0	B	wield
0	B	felony	0	B	lackluster	0	B	pave	0	B	repel	0	B	submerge	0	B	withhold
0	B	filthy	0	B	landlord	0	B	payroll	0	B	repercussion	0	B	subscription	0	B	workforce
0	B	firsthand	0	B	lapse	0	B	peer	0	B	repetitive	0	B	subsidy	0	B	work-share
0	B	flammable	0	B	laundry	0	B	pending	0	B	repository	0	B	substandard	0	B	worthwhile
0	B	flaw	0	B	lawful	0	B	pension	0	B	reprimand	0	B	subtle	0	B	wrinkle
0	B	flicker	0	B	lawsuit	0	B	penthouse	0	B	reproach	0	B	successor	0	B	yawn
0	B	flip	0	B	leaning	0	B	perennial	0	B	reproduce	0	B	summon			
0	B	foil	0	B	lease	0	B	perfume	0	B	requisite	0	B	superstitious			
0	B	foreseeable	0	B	ledger	0	B	perimeter	0	B	reroute	0	B	supervise			
0	B	formidable	0	B	legislature	0	B	periodically	0	B	reshuffle	0	B	surcharge			
0	B	fracture	0	B	leverage	0	B	perquisite	0	B	residence	0	B	surge			
0	B	frail	0	B	liability	0	B	persecution	0	B	resort	0	B	susceptible			
0	B	franchise	0	B	liaison	0	B	perspire	0	B	retaliate	0	B	suspend			
0	B	friction	0	B	liquidate	0	B	persuasive	0	B	retard	0	B	sustain			
0	B	frigid	0	B	ludicrous	0	B	pertinent	0	B	rethink	0	B	swab			
0	B	frugal	0	B	luggage	0	B	peruse	0	B	retrain	0	B	tab			
0	B	fulfillment	0	B	luminous	0	B	petition	0	B	retrospect	0	B	takeover			
0	B	fume	0	B	machinery	0	B	petty	0	B	revision	0	B	tally			
0	B	functional	0	B	malignant	0	B	pharmaceutical	0	B	revoke	0	B	tandem			
0	B	fundamental	0	B	malnutrition	0	B	physiologically	0	B	rigor	0	B	tangle			
0	B	fuss	0	B	managerial	0	B	pierce	0	B	rigorous	0	B	tarnish			
0	B	gall	0	B	mandatory	0	B	pinpoint	0	B	robust	0	B	taxable			
0	B	geriatric	0	B	maneuver	0	B	plaster	0	B	rotten	0	B	technician			
0	B	germ	0	B	manicure	0	B	plethora	0	B	rubbish	0	B	temporarily			
0	B	gifted	0	B	marketable	0	B	pluck	0	B	rupture	0	B	tempt			
0	B	giggle	0	B	markup	0	B	plug	0	B	rusty	0	B	tentative			
0	B	glamorous	0	B	mason	0	B	poised	0	B	safeguard	0	B	terminate			
0	B	glimmer	0	B	maximize	0	B	portent	0	B	saliva	0	B	texture			
0	B	graceful	0	B	maximum	0	B	portray	0	B	salutary	0	B	thankful			
0	B	gratify	0	B	meager	0	B	postal	0	B	salute	0	B	therapeutic			
0	B	grim	0	B	mediate	0	B	postponement	0	B	sanitary	0	B	thereafter			
0	B	grumble	0	B	memorable	0	B	pragmatic	0	B	sarcastic	0	B	throng			
0	B	grunt	0	B	memorandum	0	B	precaution	0	B	satire	0	B	throwaway			
0	B	guideline	0	B	merit	0	B	predator	0	B	saturation	0	B	tick			
0	B	habitat	0	B	messy	0	B	predatory	0	B	scope	0	B	tickle			
0	B	harassment	0	B	meteor	0	B	predecessor	0	B	scowl	0	B	timid			
0	B	hardy	0	B	midsixties	0	B	predicament	0	B	scrape	0	B	topple			
0	B	haunt	0	B	mileage	0	B	preliminary	0	B	secluded	0	B	torment			
0	B	havoc	0	B	militant	0	B	premise	0	B	secretarial	0	B	torrid			

英語教師の実践的思考様式の解明

―― オンライン・モニタリング・システムによる授業分析 ――

北海道／浜益村立浜益中学校　教頭　田島 郁夫
申請時：北海道／江別市立野幌中学校　教諭

1　はじめに

21世紀を迎え，学校は教育の変革期にあり，授業観のパラダイムの転換の必要性が叫ばれ，授業実践を担う教師の専門家としての力量や資質の向上は中心的な課題と言える。

最近の外国語教育においては，reflection と development の概念が教師養成における主要なテーマである（Pennington, 1990）。

Schon（1983）は，専門職の事例研究を通じて，専門家の概念の見直しを図り，技術的熟達者（technical expert）に対する概念として，「省察的実践家」（reflective practitioner）という専門家像を提案している。この概念を教職に援用して，佐藤（1996）は，学問的な理論や技術を授業に合理的に適用する教師（teacher as a technician）よりは，授業過程での主体的な思考や判断により実践的な場面における省察（reflection）によって，日常の活動の中で遭遇する問題に対処し，解決していく「省察的実践家」としての新しい教師像が現在では求められていると指摘している。

英語指導法の基本的概念として，Richards and Rodgers（1986）が提示した Approach，Design，Procedure の関係について和田（1997a）は，Approach から Design へ，そして Procedure へと指導法がきれいに発展するのではなく，Procedure から Approach へ，あるいは Design へ発展することもありえることを示唆している。すなわち，教室における教師の試みが言語理念とか言語教育理論も創り出していく可能性がある。このように，教師の意思決定が逆に新しい言語教育理論を生み出すほど重要になってきていることを強調し，教師は意思決定者（decision maker）としての自己の役割をいっそう意識することが大切であると指摘している。

さらに，教師を，指導法やマニュアルの user から，目的―計画―実行―反省という実践サイクルの中で teacher as thinker，teacher as decision maker としてとらえ，「教えること」に対する reflective approach（省察的アプローチ）が外国語教育へ応用されるようになってきた（Richards & Lockhart, 1996）。このことは，教師の行為は，教師の知識や思考や信念を反映したものであり，教師の行動を導く基本的な枠組みを提供しているという仮説に基づき，授業における指導過程のよりよい理解を得るために，教師の実際の指導実践に対して，内側からのボトム・アップ的な見方によって解釈しようとする考え方が背景にある。

日本の英語教育研究においても，「教えること」に対する reflective approach（省察的アプローチ）を英語を教える教室に応用する視点に立ち，八田（2000）は，授業実践において目に見える観察可能な教師や生徒の行為だけでなく，教師が実践過程で機能させている思考の原理を解明する教育方法学的なアプローチの重要性を指摘している。

2　研究の背景

2. 1　教師の実践的知識

「教えること」について，教師はどのような知識に基づいて授業の実践を展開しているのであろうか。教師は実際の授業実践場面では，自己の授業実践経験に根ざした経験に支えられて問題の解決に取り組んでいると考えられる。このことについて，Connelly and Clandinin（1988）は，教師の過去の経験や実践の中に見いだされる専門的な知識を personal practical knowledge と呼び次のように定義している。

Personal practical knowledge is in the teacher's past experience, in the teacher's present mind and body, and in the future plans and actions. Personal practical knowledge is found in the teacher's practice. (p.25)

実践者としての教師は，一般的な原理原則だけではなく，特定の教材内容を特定の子どもに教えるための「授業を想定した教材内容の知識」(pedagogical content knowledge) が求められる (Shulman, 1987:8) として次のように述べている。

the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction.

Freeman (1992) は，教えるという行為の見方として，teaching as doing things，teaching as thinking and doing，teaching as knowing what to do の3つの見解を示している。特に，第3の見解では，教師が自己の実践を遂行するために，教室という複雑なコンテクストを解釈する知識の枠組みが必要になる。

2. 2 Knowing-in-action

教師が実践過程で問題に直面した場合に，適切に判断し対応するために，言葉ではうまく言い表せないが，実際の活動と結びついた暗黙的な知識 (tacit knowing) を knowing-in-action と呼ぶ。Schon (1983:50) は，専門家が持つ実践の特徴を以下のように提示している。

Similarly, the workaday life of the professional depends on tacit knowing-in-action... In this day to day practice he makes innumerable judgements of quality for which he cannot state adequate criteria, and he displays skills for which he cannot state the rules and procedures.

2. 3 Reflection-in-action

理論か実践かという二項対立的な視点からの「理論の実践化」ではなく，実践家の個人の経験に基づき，現実に即応して得られる理論 (theory in practice) の中心概念が，活動中における省察 (reflection-in-action) であり，活動に関する省察は，reflection-on-action と呼ばれる。

It is this entire process of reflection-in-action which is central to the art by which practitionars sometimes deal with situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict.

(Schon, 1983)

2. 4 臨床の知

分析的，抽象的な普遍性を特徴とする「科学の知」に対して，人間と人間が相互に複雑なかかわりを持つ中で獲得される知識は「臨床の知」(中村，1992) と呼ばれる。授業は，教師と子どもの相互解釈的なコミュニケーションであり，その営みの中で教師が経験している教育技術は，まさに，「臨床の知」であり，授業リフレクションはこの「臨床の知」としての教育技術を身につけるための一方法である (藤岡，1999)。

2. 5 Reflective Model

Wallace (1991) は，外国語教育における reflective approach を教師養成の分野で応用し，reflective model を提示している。このモデルは，従来の教師養成における，学問理論をトップ・ダウンに適用する考え方に基づく received knowledge と，それに対比される Schon によって提示された knowing-in-action に基づく体験によって得られる experiential knowledge の2つの知識を含んでいる。つまり，応用科学型のapplied science model と先輩教師の指導を模倣する徒弟型のcraft modelが統合され，実践と省察のサイクル (reflective cycle) を通して教師の力量 (professional competence) が，形成され成長 (development) するという概念に基づいてモデルが開発された。

2. 6 Reflection の3つの水準

秋田 (1996) によると，省察には3つの水準があるという。授業方法が目的達成のために効果的であったか，いかにできたかを客観的に分析して考える「技術的省察」，その授業は教師や子どもにとって，どのような意味を持ったのかという，個人にとっての主観的意味を解釈する「実践的省察」，どのような社会的制約や理念に基づいて，なぜこの教材をこの方法で教えたかと文脈を考慮してとらえる「批判的省察」である。

3 授業における教師の実践的思考

教師と子どもがダイナミックに相互作用する授業過程において，教師の意思決定には，信念 (授業観や

子ども観），教授知識，教育技術といった教師の授業力量が反映される（吉崎，1997）。

授業実践過程において教師は，不確かで様々な教室内の問題に対処しなければならない。授業の流れを捉えながら常にリアルタイムに適切な意思決定が求められる。この意思決定は，Richards（1998）によると，「相互意思決定（interactive decision making）」と呼ばれ，教師の思考過程の鍵であると指摘される。彼は，教師が自分の授業をモニターしそのコンテクストでの自分の指導の適切さを評価することができることがinteractive decisionsの中心であり，異なる指導の方略をできるだけ多く考えたり，その中から適切なものを選択し，選択した結果への評価などが含まれる。教師が自己の授業をどのようにとらえるか，4技能重視型（a skills-based approach）なのか，文法重視型（a rule-based approach）か，コミュニケーション重視型（a function based approach）かなどの視点の置き方に，指導観の相違が反映される（Johnson, 1995）。また，教師中心の視点（teacher-centered focus）から自己の授業をとらえるのか，指導過程中心（curriculum-centered focus）なのか，子ども中心（learner-centered focus）なのかの相違がある（Richards, 1998）。

授業過程において，教師が予定していたレッスン・プランを軌道修正する場合の相互意思決定（interactive decisions）は，時間の調節にかかわる（timing factors），興味や関心にかかわる（affective factors），活動の順序を入れ替えたりグループ編成の調整を図る（pedagogical factor），導入する語彙に関する（language factor）の4つの要因に分類される（Richards, 1998）。常に教師は臨機応変の対応に迫られ，即興“improvisational performance”が要求されるが，経験教師は，初任教師と比較して“Experienced teachers have well-developed mental representations of typical students, of typical tasks, and of expected problems and solutions.”であるため柔軟な対処に優れている（Richards, 1998）。

4　授業研究方法の概観

英語教育における授業研究についてBrown（1975）は，授業観察の際に推測の余地が多いか少ないか（Inference level）を縦軸に示し，観察が組織的に行われる程度（Degree of structure）を横軸に示してそのタイプを分類している。それは授業の事象を印象的に述べ合う型 P-type（Phenomenological type），あらかじめ視点を決めて分析する型 A-type（Analytical type），P-typeとA-typeの混合型（Mixed type）である。A-type には，記号システムとカテゴリーシステムの2つの方法がある。

P-type に代表されるものとして，伝統的な公開授業後の検討会がある。参観者によるコメントや批評は授業改善の視点に立ったものから印象論まで様々であり，体系的な授業分析になりにくい面は否定できない。また，A-typeのシステムでは，あらかじめ観察項目を設定し，授業中に生起した項目の頻度によって，授業の特徴や教師の行動を客観的に理解する目的がある。

カテゴリー・システムとして，教師と生徒の間の相互交渉を分析する Flanders（1960）の interaction analysis を外国語の授業分析に適用するために開発されたものとして Moskowitz（1971）の FLint（Foreign Language interaction system）がある。

Fanselow（1977）によるFOCUS（Foci for Observing Communications Used in Settings）は，5つの大きなレベルから授業中の言語交渉をとらえ，日常の授業活動をできるだけ多くの観点から見つめて授業改善をねらいとし教師訓練も視野に入れた試みである。

コミュニカティブ・アプローチの理念がどの程度授業の中に反映されているかを観察するシステムとして，Frolich, Spada and Allen（1985）は，COLT（Communicative Orientation of Language Teaching）を開発した。

授業研究の手法を概観してきたが，授業研究に当たってはその目的に即して，どのような授業分析の方法を採用するか判断しなければならない。相互作用分析や「過程（process）と産出（product）」の関連に焦点を当てた授業研究は，観察から得られた計量的なデータに基づき，伝統的な授業研究における印象批評の欠点を補う利点はある。しかし，教師と生徒の相互交渉の表面的な観察に終始しがちである。特定の事象に対象を限定する傾向が強くなるため，授業過程に即応した教室内のダイナミックスをとらえたり，教師が実践過程でどのような省察を行いどのように行動しようと判断を下しているかという認知過程は明らかではない。また，授業は，ある教師がある子どもたちを対象に，特定の学級で行われる唯一1回かぎりの活動であることから，その特質として，特定性（specificity），

複合性（complexity），そして実践者による個別的判断の重要性が上げられる（稲垣，1987）が，「過程＝産出」の授業研究には，教科の「内容（content）」と教師と子どもの「認知（cognition）」と教室の「文脈（context）」という3つのCが欠落していたという批判がある（Shulman 1987）。

佐藤（1999:123）は，授業の数量的研究と質的研究の様式を対比して次のように示している。

	授業の数量的研究	授業の質的研究
目的	プログラムの開発と評価 文脈を超えた普遍的認識	教育的経験の実践的認識 文脈に繊細な個別的認識
対象	多数の授業サンプル	特定の1つの授業
基礎	教授学，心理学，行動科学，実証主義の哲学	人文社会科学と実践的認識論 ポスト実証主義の哲学
方法	数量的研究，一般化， 標本抽出法，法則定立学	質的研究，特異化 事例研究法，個性記述学
特徴	教育効果の因果関係の説明	経験の意味と関係（因縁）の開示
結果	授業の技術と教材の開発	反省的思考と実践的見識の形成
表現	命題（パラダイム）的認識	物語（ナラティブ）的認識

佐藤，他（1990）は，小学校国語科の詩の授業のモニタリングを通じ，発話思考法を用いて，熟練教師の思考様式を初任教師との比較において分析した結果，熟練教師について，「即興的思考」，教室の状況や子どもに積極的に関与する「状況的思考」，授業を多角的に認識する「多元的思考」，「文脈的思考」，「思考の再構成」という5つの特徴を抽出している。

中学校英語教師の授業を対象に，実践過程における，様々な事象に対する教師の認知を取り上げた先行研究は見あたらない。本調査は，主に佐藤，他（1990）の先行研究に基づき，オン・ライン―オフ・ライン・モニタリング・システムを採用し，時々刻々と経過する授業過程で教室の出来事に対して教師がどのような認知の仕方をしているのか，つまり，実践場面での英語教師の思考様式の特徴はどのようなものであるかを探求するものである。

5 調　査

5. 1 調査目的

実際の英語授業の中に起こる様々な場面に対して，熟練教師と初任教師が感ずることを比較検討することによって，熟練英語教師の実践的思考様式の特徴を調べようとする。

5. 2 調査方法

佐藤，他（1990）が考案した，別の授業者のビデオを見ながら考えていることをすべて話してもらう発話思考法（think aloud）と，ビデオ視聴後自由に感想を記述してもらう方法とを組み合わせて，オン・ライン―オフ・ライン・モニタリング・システムを採用した。

視聴用の授業は，平成12年9月14日に札幌市で行われた学校研究発表会の中学校1年英語科公開授業をビデオ録画したものである。

授業展開の概要

時間経過	生 徒 の 行 動
0	あいさつ
10分	Activity 1:ジャズ・チャンツ Jazz Chants Chicken Soup をグループ単位で練習，発表する。
15分	Activity 2:リズムにのせて口頭練習。 Activity3 のスキットで用いる対話文をリズム・マシーンに合わせて発音し，口頭練習。
30分	Activity 3:スキット練習 （Stage 1）準備した対話の実演。 ALTを話題にした生徒どうしの対話を役割分担にしたがって発表する。 （Stage 2）ALTを交えた対話の実演。 ALTが登場し，会話に加わって台本のない対話を進行させる。グループによる発表。
40分	表現カードの活用。
50分	全員で Yesterday を歌う。

5. 2. 1 オンライン・モニタリング・システム

授業録画ビデオを途中で中断したり，巻き戻し再生することなく視聴しながら，思ったこと，考えたこと，気のついたことなどを自由に語り，それをビデオを見ながら同時にテープに録音する。調査対象者には，モニターする授業録画ビデオ中の教師も生徒も全く面識がない。また，授業の指導案も示されていない。予備知識としては，ALTとのティーム・ティーチングであること，学年は1年生であること，学校公開研究の研究授業であることしか知らされていない。

5. 2. 2 オフライン・モニタリング・システム

調査対象者には，授業録画ビデオを視聴した後に，授業についての感想を自由に記述したレポートを提出してもらった。

5. 2. 3　アンケート調査

Richards（1998）は，SLTE（Second Language Teacher Education）に関して，全体的な立場から教師を critical and reflective thinker と概念化し，彼は，外国語教師養成に関して，Theories of teaching, Teaching skills, Communication skills and language proficiency, Subject matter knowledge, Pedagogical reasoning skills and decision making, Contextual knowledge の6領域を提示している。本調査では，「向上させたい力量」の評定項目としてこの6領域を採用し，それに基づいて日本語で作成したアンケートを調査では使った。

5. 3　調査対象

熟練教師8人，初任教師8人に協力を依頼した。熟練教師については，その中学校や地域，研究会などで指導的な立場にあり，英語指導実践の優秀性が広く認められている教師を知人を通じて紹介してもらった。初任教師は，筆者の知る教職経験年数3年程度までの初任教師と，知人を通じ紹介してもらった初任教師である。調査対象者のプロフィールは，熟練教師については，経験年数は27年から13年の範囲で，平均経験年数は18年である。性別については，男性6人，女性2人である。都道府県別では，東京都4人，福井県2人，富山県1人，北海道1人。勤務校の設置別では，国立2，公立1，私立5である。初任教師については，経験年数2〜3年で，女性7人，男性1人である。勤務地別では，東京都2人，北海道6人。勤務校の設置別では，公立7人，私立1人である。

5. 4　調査時期

平成12年8月から11月の期間で調査協力を依頼し，平成12年12月から平成13年2月にかけて調査を実施した。調査対象者には，授業録画ビデオ，録音用オーディオ・テープ，調査実施要領，自由記述レポート用紙，アンケート用紙を添えて郵送し回収する個人回答方式をとった。

5. 5　比較検討の方法

調査結果を数量的，質的な視点から横断的に活用しながら，熟練教師の実践的思考様式の特徴を検討する。

5. 5. 1　数量的検討

オンライン・モニタリング・システムによって得られた調査対象者の発話記録とオフライン・モニタリング・システムによる記述レポートをアイディア・ユニット（命題）に分割して，佐藤，他（1990）が提示している命題の分析カテゴリーを援用して分類し，熟練教師と初任教師の授業認知の状況を数量的に比較する。命題については後出の**表3**で詳しく述べてある。

5. 5. 2　質的検討

数量的分析によって得られた，一般的な特徴を参考に，発話記録や記述レポートに即して熟練教師と初任教師の思考様式をさらに細かく比較し，熟練教師の実践的思考様式の特徴を検討する。

6　調査結果と考察

6. 1　発語記録と述語レポートの平均命題数・文節数の比較

表1は，オン・ライン―オフ・ライン・モニタリング・システムによって得られた，熟練教師と初任教師の発話記録と記述レポートの命題の平均を比較したものである。オン・ラインによる発話記録の命題数には差が見られる。熟練教師の発話は，初任教師の平均命題数で2.2倍であり，文節数でみると熟練教師が初任教師の2.4倍である。

表1　発話記録と記述レポートの平均命題数・文節数

		熟練教師	初任教師
発話記録	命題数（SD）	86.2（35.6）	39.3（34.5）
	文節数（SD）	701.7（285）	292（272）
記述レポート	命題数（SD）	21.5（5.7）	11.6（4.3）
	文節数（SD）	86.8（31.2）	77.3（25.0）

図1　発話記録と記述レポートの平均命題数：熟練教師と初任教師の比較

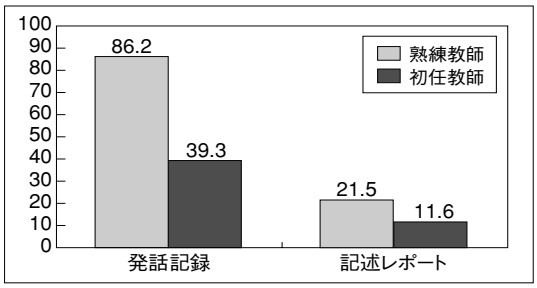
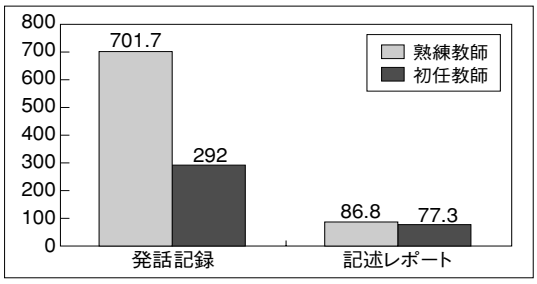


図2　発話記録と記述レポートの平均文節数：熟練教師と初任教師の比較



全く面識のない教師の授業について，初見で，しかも，指導案などの授業展開に関する予備知識を一切

与えられず自分の感じたことや考えを即時的に言語化しなければならない困難な条件であっても，質的にみても熟練教師は，豊かな表現力を駆使して，即時的に自己の即興的な判断や思考内容を積極的に発話している点で初任教師との間に大きな相違が認められる。

表2. 1　教授に関する命題数と学習に関する命題数および比率：熟練教師の場合（個人別）

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
教授に関する命題	77	78	47	63	67	16	46	56
学習に関する命題	36	57	13	44	61	10	29	31
その他	1	4	0	0	3	0	0	1
教授／総命題数（%）	67.5	56.1	78.3	58.9	51.1	61.5	61.3	63.6

表2. 2　教授に関する命題数と学習に関する命題数および比率：初任教師の場合（個人別）

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
教授に関する命題	60	12	5	7	11	5	27	21
学習に関する命題	57	8	6	10	14	8	33	24
その他	3	0	0	0	1	0	0	2
教授／総命題数（%）	50	60	45.5	41.2	42.3	38.5	45	44.7

6. 2　教授に関する命題数と学習に関する命題数の比較

表2. 1と表2. 2は，教授に関する命題数と学習に関する命題数について熟練教師と初任教師を比較した結果である。

熟練教師の特徴として，教授に関する命題数が学習に関する命題数よりも多いのに対して，初任教師は，学習に関する命題数が教授に関する命題数よりも多い傾向にある。熟練教師は，授業開始から「参観者が多いせいでしょうか，生徒よりも先生の方が緊張気味です。特に，ALTの方が…」という印象を持ちながら，「TTの授業としては提案性が乏しいのでは…」と指摘し，この授業が研究授業であることから意識的に教師の教授行動に注目している。

初任教師は，授業に子どものスキットの発表場面を導入しているため，「生き生きと活動してます」とか「みんな一生懸命です」「この男の子ユーモアがあっておもしろいですね」など生徒の行為や事象のみの印象的な受けとめ方にとどまり，学習と教授が関連づけされていない。

熟練教師は，授業過程の子どもの学習活動の背景にある授業者の授業意図を読みとろうとし，授業を改善する視点にたった思考活動が活発である。熟練教師の発話の中に共通して，特に，ALTとのティーム・ティーチングの教授のあり方に対しては8人全員が言及している。

表3は，佐藤，他（1990）の分類に基づく「教授に関する命題」，「学習に関する命題」，「その他」の分析カテゴリーの定義と発話記録からの例である。

表3　命題内容の分析カテゴリーの定義および発話記録からの例

カテゴリー	定　　義	発話記録からの例
教授に関する命題	命題内容が授業者・教授方法・教授内容などに言及している	
1．事実	だれが見ても明らかな授業者の行為。	グループの発表があるということで，今先生が説明をしています。／ここでやっと，日本人教師が外国人教師に発話を求めました。／リズムボックスを使った練習です。／対話についての日本人の先生からのアドバイスです。
2．印象	授業者の行為への印象，評価を述べているが，その根拠や理由は何も述べていない。	この先生はリズムにこだわっていていいですね。／先生のキャラクターは，非常に楽しくて生徒を引き込んでいると思います。／日本人の先生は，発音もリズムもとても上手だと思いますね。／リズムマシーンにデイビッド君と名前をつけたり，普段はかなりのりのりの授業をしておられると思います。
3．推論	理由や根拠を伴って，印象や評価を述べたり，授業者の意図を推察，代案の提示をする。	以下，3−1，3−2，3−3に示す発言
3−1 意図	授業者の意図の推察およびその行為について理由を付して評価する。	ALTからコメントをもらうのは非常にいいことだと思います。／せっかくの期間巡視なので，ALTは，もう少し，生徒とかかわるのがいいと思います。／先生の指示ですが，日本語と英語を交ぜていますが，英語だけで十分通じると思います。／
3−2 代案	ある授業についてもっとこうしたほうがよかったと代案を述べたり，次に何をするとよいかを述べる。	ALTがモデル・リーディングした方が…わたしならその間期間巡視をして，うまくできていない子の支援を考えますが。／このあたりも自分だったら英語で言ってしまうな。／子どもの声が後ろの方まで届いているか判断するためにも教室の後ろのほうに立ってほしいですね。
3−3 見通し	授業の展開を予測したり，その場面で起きていることが授業の中で持つ意味を述べる。	子どもたちがどんどん声を出してきましたね，ただこの活動が次にどうつながるんでしょうか。／さあ，どういう展開になるんでしょう。／ALTがさっき教室からでていった訳がここでわかりました。

カテゴリー	定　　義	発話記録からの例
学習に関する命題	**命題内容が生徒の行動・様子・学習内容などに言及している。**	
1．事実	だれが見ても明らかな行動および生徒の発言の反唱。	今度は，グループごとに座っていた席を移動しています。／スプーンと何かを用意してリズムに乗りながらやっています。／今度はナレーターは男の子です。／生徒が歌詞を出して歌っていますね。
2．印象	生徒の発言や行為への印象や評価を述べているが，その根拠や理由は何も述べていない。	真ん中のジム役の子が非常によくがんばっています。／グループ内でアイディアの出し合いがあって非常に生き生きとした活動になっているような気がします。／生徒はのってやってますがもう少し大きな口を開けてやると面白いです。
3．推論	印象や評価の理由を述べていたり，生徒が考えていること，発言意図などを推察して述べている。	これは，どこまでが，もともと脚本にあって，どこからがimproviseされたものなのかわかりにくいんですけれど…。／自分たちが作ったスキットの練習をしてるんでしょうか，それとも，自分たちの練習方法を工夫してるんでしょうか，オリジナルの意味が少しわかりにくいです。

カテゴリー	定　　義	発話記録からの例
その他	**授業の内容とは直接関係ない発言。**	鉛筆回しをしている子がいますね。／この子たちは時計をしてきていいんですね。／参観者の携帯の音がしてます。／カメラがズームしてくれたので、見やすくなりました。／周りの先生方も歌っています。

6. 3　教授と学習に関する命題の種類別比較

教授と学習に関して，「事実」「印象」「推論」の3つのサブ・カテゴリーに分類し，具体的な分析を試みたのが**表4**と**表5**である。

「理由や根拠を伴って印象や評価を述べたり，授業者の意図を推察，代案の提示をする」推論に関して，熟練教師と初任教師の思考様式の相違を特徴づける結果になっている点に注目したい。教授に関する総平均命題数に対して，熟練教師の「推論」に関する比率は，76.7%であるのに対して，初任教師の教授に関する総平均命題数の「印象」の占める比率が62.1%である。熟練教師の教授の「印象」カテゴリーに関しての命題内容はさらに細かく検討したい。

表4　教授に関する命題平均および比率

		事実	印象	推論
熟練教師	命題数（SD）	5.1（3.1）	8　（5.1）	43.1（16.7）
	比　率（%）	9.1	14.2	76.7
初任教師	命題数（SD）	4.8（5.8）	11.5（10.8）	2.3（2.3）
	比　率（%）	25.8	61.8	12.4

表5　学習に関する命題平均および比率

		事実	印象	推論
熟練教師	命題数（SD）	4.3（2.2）	11.6　（7.4）	19.3（11.2）
	比　率（%）	12.2	33.0	54.8
初任教師	命題数（SD）	5.3（3.7）	13.5　（13）	1.3　（1.3）
	比　率（%）	26.4	67.2	6.5

図3．1　教授に関する命題の種類別比率:熟達教師の場合

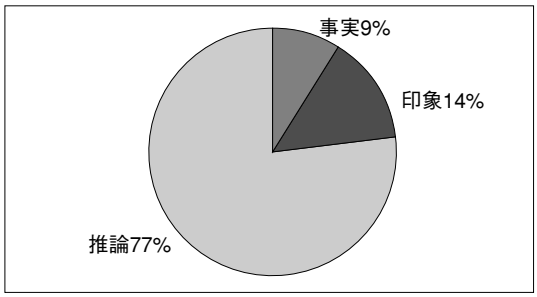


図3．2　教授に関する命題の種類別比率:初任教師の場合

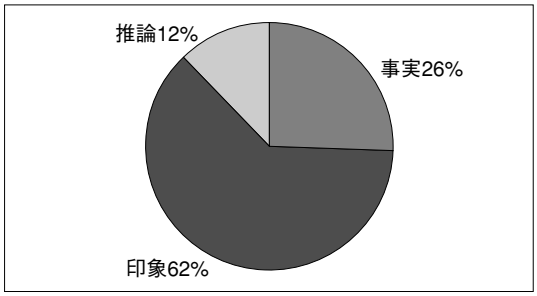


図4．1　学習に関する命題の種類別比率:熟練教師の場合

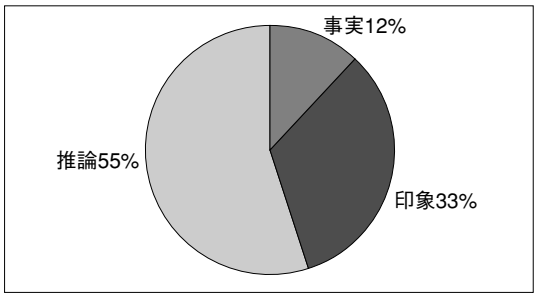
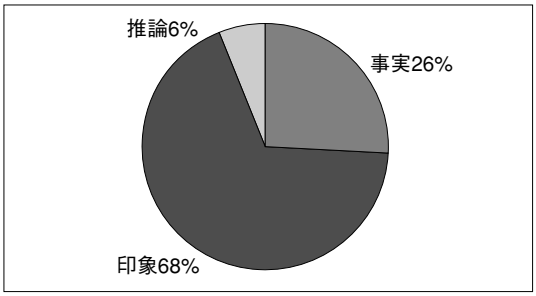


図4. 2　学習に関する命題の種類別比率:初任教師の場合



6. 4　教授に関する推論の種類別平均命題数の比較

教授に関する推論内容をさらに,「意図」「代案」「見通し」の3つの種類別カテゴリーで分類した結果が表6である。初任教師の教授に関する総命題数に占める推論における各平均命題数は1あるいはそれ以下である。特に,「代案」「見通し」に関していずれも言及がない者が8人中3人いた。熟練教師は,この3つのカテゴリー全部について8人全員が言及している。

表6　教授に関する推論の種類別平均命題数および比率

		意図	代案	見通し
熟練教師	命題数(SD)	14.9 (7.7)	25.3 (14)	3 (1.3)
	比 率(%)	26.4	44.9	5.3
初任教師	命題数(SD)	1 (1.1)	0.6 (0.7)	0.6 (0.7)
	比 率(%)	5.4	3.4	3.4

(注)本比率は,8人の各内容命題総数／教授に関する総命題数で算出。

特に,授業者の意図について理由づけを伴う評価をしながら,対案を出している点に特徴がある。ALTとのティーム・ティーチングに関して,「外国人講師とのコンビネーションというか,ここまで,外国人講師をうまく使っていない感じを受けます。日本人教師からALTに生徒の活動に対して,Goodとか Greatとか言わせることが必要だと思います。チャンツが終わった後に,You did a good job.とかそういう発話を求めるといいと思います」さらに「easy questionとはどういうquestionがあるかALTが具体的に言ってくれるといいよね。結局こういうふうに日本人の先生が通訳するみたいな感じになっちゃうんだよね」「ALTとのTTなので,ALTがモデル・リーディングして,私なら,その間机間巡視をしてうまくできていない子への援助を考えますが」。また,生徒が教室内を移動する場面で,「僕なら移動1分とか,時間を区切ってさせます。その方が緊張感が持続するように思います。緊張感が途切れると,生徒が日本語に頼りがちになりますので」。グループ編成の机の配置についても「6人ですが,両端同士の子が遠いので,4人付け合わせた両側へ持ってきたらちょっと近づくかな。あるいは,1グループ4人だったら密接にかかわり合えるのではないでしょうか」

これらの発話の背景には,生徒の学習をより効果的に充実させるための教師の指導観の表れがあると思われる。このことには,授業をモニターするという疑似体験から,自分が教室内で参観しているかのような,授業への積極的な関与の姿勢が伺える。さらに,「見通し」のカテゴリーについても熟練教師の洞察や判断の鋭さが次の発話内容に指摘できる。「いまこのリズムに乗って練習したことが次にどうつながっていくんでしょうか」と見通しの言及をして,スキットの2番目のグループの発表をモニターしながら「あっ,なるほどこの話している内容は先ほどのリズムに乗って練習したものですね。なるほど,さっきの活動とつながっていたわけですね」と授業者の意図を授業過程の学習活動の位置づけに関して即時に見通しを立てて,確実に自己の推論に結びつける思考が働いている。

6. 5　同一授業事象の認知状況

表7は,熟練教師の同一授業事象(表現カード記入の場面)の認知状況を示したものである。表現カード記入場面が映し出されてから,積極的に授業の事象の意図を理解しようとしている点が分かる。授業が開始されてから40分という授業の時間的な進行状況から,はじめは評価活動というとらえ方をしながら,次第に表現カードへの記入場面であることを認知する思考過程が確認できる。この場面でも,熟練教師の事象の意図をとらえ即座に言語化する能力,代案提示を伴う即興的な推論の力量の高さがここでも十分に確認できる。

表7　熟練教師の同一授業事象の認知状況：表現カード記入の場面

T1：ここは,どうでしょうか。なんだろう。What's your hobby? これは,こういう表現を書き留めていくんですかね。What's your hobby?というのを教えて発音練習は後からでしょうかね。ここでも,たとえば,What's your hobby? ALTの名前を言って2人で会話をしたりとか…。What do you think of Japan? とか,そういうことでALTを活用しながら,なんとかできるんじゃないかと思うんですねえ。JTEがまたずーっとしゃべっている感じになってしまっていますね。授業を組み立てるときに,折角ALTがいるんだから,どういう場面で使えるかっていうのを常に考えながら,授業を組み立てない

といけないと思います。ALTを活用しようというのをあまり考えてなくてあのーどちらかというと，JTEが引っ張りすぎちゃっている感じをちょっとうけます。もうちょっとJTEが，言葉が少なくても生徒が活動できると思いますし，的確に一こと二こと言っておく。言っておくことで，どんどん活動のレベルも高まっていきますし，もっとALTの発話を聞かせる機会を増やすというのがティーム・ティーチングの大切なところだと思います。

T2：カードにコメントを書くということになりました。あー，これはカードへのコメントではなくて，What's your hobby? に対しての自分の答えでしょうかね。相手の趣味をたずねるときということで，日本語でえー，今度は意味を書いているんでしょうか。あ，自分のことを書くのは次の段階なのかな。先生の指示も英語にしてできることがありますね。えー，カードを配るとき先生に対しても Thank you. You're welcome. とか言えるような気がします。先生が2番と書きました。こんどは，How do you like Japan? ですかね。うーん，ただこの質問はむずかしいですね。ちょっと具体的に言ったほうが答えやすいような感じもします。相手の意見を求めるとき。ただ，What do you think…. というのはどういうときにつかうかなー。昨日見た番組どう思っただとか，だれだれ先生についてどう思う? とか。使うようでいて，あまり使わないような表現という気がしないでもないですね。もうちょっとストレートに聞くんじゃないでしょうか。

T3:えー，たぶんこれは，useful expresion カード化したものだと思います。生徒は書くことに関しては非常に時間がとられるので，まあ，授業のこの時間帯で使うのはちょっと時間がもったいないのかなと…。えー，せっかくなんで書くだけで終わらずに，ペアワークとしてちょっと会話をやってみるとか…。もう少し総合的な活動および練習というものをもりこんだらどうかなと思うんですが。せっかくALTがいるので，たとえば，ALTの方から What's your hobby? と問いかけて発表してない班の生徒にあててみるとかあってもいいと思います。日本人の考える趣味と，ネイティブ・スピーカー，英語圏でとらえる hobby とのちがいをそういうやりとりから文化理解として取り上げるのもいいのではないかなと思います。えー，よく生徒に What's your hobby? と聞くと，I don't have any hobbies. と特に趣味がないという答え方をする生徒もいるので，ぜひこの場合は初対面としての一つでしょうから，なんでもいいから答えるようにしようというコミュニケーションへの態度として指摘があってもいいのかなと思います。えー，カードは非常に興味があります。どういう順番で綴じてあるのか。大きさはそれで妥当なのか。生徒は平生それをどう活用してるのか。私だったらこれをOHP で提示してあとで消さないでいつでも書き写せるようにして，えーほかの言語活動なり，せっかく今日やった useful expresion のALTを交えたオーラル・プラクティスないしカンバセーションへと持っていきたいと思いますが。

T4：このカードは何かな。これは，生徒がずっと持っているものでしょうか。毎時間毎時間のコメントなのか，どうなのかな。生徒の記録っていうことでいろいろ考えてるんですけど。What's your hobby? の導入というか What's your hobby? を使ってですかね。教科書何なんだろう。会話のセンテンスとその使われる場面とか。body language というところでひとくくりで説明するのはいいですよね。あっ，あとはバリエーションを書かせるわけですね。センテンスがあって。これはおもしろい。ただ，どのくらいこの学校の子は書くのが遅い子がいるのかな。みんなが書いたかどうかというチェックはだれがするんだろう。ALTの先生も紙を配っているのはいいですね。9月で How do you like Japan? というのは，なかなかレベル高いですね。一つ穴でファイリングしていくのはハードな紙であればいいかな。バリエーションは自分で分かっているものを書くみたいですね。みんな紙とかどういうふうに整理しているのかな，全部ばらばらに持ってきて，忘れずに間違いなく持ってこれるのか，学校においておくのか，そのつど分けるのか，…。あまり忘れ物をしない子たちなのか。このカードのチェックは集めるのかな。

T5：このカードには何を書いているんでしょうね。生徒のそれぞれの記録なのか，自己評価なのか他己評価なのか少しよく分かりません。でも様子を見ていると表現を蓄積していくためのカードのような気がしますが。ちょっとカメラのピントがぼけていてわかりません。そうですね，バリエーション，表現を書いていくカードですね。

少し全体的な感想になりますが，授業のパターンが決まっているので生徒は安心感を持って取り組めるところがあると思います。チキンスープに始まって，スキット，あとこの表現カードですね。What do you think about? 1年生にしては少し難しい表現だと思いますが，まあ，覚えればできる表現だと思います。ただ，少しこれは，答えられたときにどれだけ理解できるかという，少し，ルーベン先生は，その辺は意図して答えてくださると思いますが，少し難しい質問かもしれません。

T6：ちょっと授業の順序がわからないですね。What do you think about Japan? という表現は，ほかの生徒も知っているんでしょうか。それとも知らずにパフォーマンスを見ていたんでしょうか。それとも既習の表現をカードにまとめるという活動だったんでしょうか。

T7：今，何をしているのかが今カードの拡大画面を見てわかりました。先生が言って，生徒がそれを英語で書いていますが，板書はしないんでしょうか。音を聞いてそれを正しく書きとることができているのかどうか，自分だったら心配になるので板書をします。黒板にきちっと英語で書いて音プラス文字として与えます。すいません，板書はしていますね。きれいな字でうらやましいです。What do you think about Japan?

の提示に対して，レベルが高いと言いましたが1年生の4月から言えるし使えるし，こういう活動を1年生の最初から仕組んでいけば,生徒たちの英語の力はぐんぐん伸びてくるはずです。今，グループのままでいますが，黒板に書くんだったらグループをくずして，全員前に向けさせるというのもいいですね。

T8：最後のこれは，いろいろ聞いたりしてたのについて自己評価をしていくってことなのかな。相互評価か。多分，毎時間やらしてるんですね。そうか，カードにその日のトピックを書かせてるのかな。ちゃんと先生の言われたことをきちっと書いてる子と，書いてない子とがいるよね。まあ，しょうがないよね。同じ文型の既習のそういうものをもとにバリエーションということで書かしてるんだな。提示した英語の日本語訳ではなくて，どういうときに使うかという，いわゆるファンクションを書かしてるっていうそういうことかな。ねらいはよくわかんないけど，今日出てきたスキットの中でぜひ覚えてほしいとか，何らかの理由で取り上げたいという，そういうようなものを板書して解説してというのがこの授業場面のねらいなのかな。これは，そうか，これを自分でもとになるということであとで単語を入れ替えたりすればいいということで，なんらかの表現集みたいなそういうようなものが積み重ねていくとできていくと。一応カードになっていてリングでとめてあると。そういう形にさせているんですね。もうちょっと書かせたあとに発音練習するとかそういうことすればいいと思うんだけどなあ。書かせっぱなしだと定着はしないな。みんなで，それこそコーラス・リーディングするとか，そういう活動が必要なんじゃないかな。でも子供が言った表現を取り上げるそういう姿勢はいいんじゃないかな。

6. 6　向上させたい力量に関する重要度評定

表8は，「向上させたい力量」に関して，6項目について（6つの項目については表の下の注および添付資料を参照されたい），同順位を許さずランクづけしてもらった結果である。

表8. 1 向上させたい力量に関する重要度評定:熟練教師

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
TT	3	3	2	6	1	4	1	2
TS	6	4	5	2	3	3	2	6
CS	5	1	1	1	6	1	3	3
SK	1	6	4	4	5	2	6	5
PD	2	2	3	5	2	5	4	1
CK	4	5	6	3	4	6	5	4

表8. 2 向上させたい力量に関する重要度評定:初任教師

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
TT	6	2	4	6	5	4	6	6
TS	1	4	2	1	1	2	1	2
CS	2	1	1	2	2	3	3	4
SK	5	5	3	3	4	1	2	3
PD	3	3	5	4	3	5	4	1
CK	4	6	6	5	6	6	5	5

TT:Theories of teaching TS:Teaching Skills CS:Communication skills and language proficiency SK:Subject matter knowledge PD:Pedagogical reasoning skills and decision making CK:Contextual knowledge

重要度評定の理由について，熟練教師は以下のように述べている（アンケートでは，表8の各項目の上から順にA～Fの記号を用いた）。記述理由を考察すると，まず，自己の教室活動を省察し，さらに実践的力量を高め，英語教師として自己成長を図る思いや前向きさが感じられる。そこには，テクニックやアイデア指向の最近の風潮（和田，1997b）に流されることなく，また，教育に関するジャーナリズムからの流行語や借り物の言葉ではない，自分の日々の教室指導を見つめ直す堅実な視点からの理論と実践に対する洞察である。教室から自己の指導理論を導き自分の理想の教師モデルに近づこうとする指導観や教師観が読みとれる。さらに，学校や地域の指導的な立場にあることを自覚し，自ら教えることを学び，その学びを他の教師と共有しながら力量形成を図っていく決意としてのとらえ方も可能であると思われる。

＜重要度評定の理由＞

T1：どの項目も向上させたい資質や力量だが，現在研究している分野に関連する項目を上位に置いた。下位のTS，CSは，現在おおむね達成できていると自己判断した。

T2：理論と実践は車の両輪だと思っていますので，順位づけには迷いました。CSとPDは，私の中では同率1位です。TT，TS，CK，SK の知識や指導力を土台として，客観的に自分の力を捉え磨いていきたいと思うのでこの順位づけにしました。

T3：英語の力をもっとつけていくのが一番の課題と考えている。教育実習で指導する立場にあるので，理論の実践化や実践の理論化などにさらに精進する必要を感じているので。

T4：まず，学習に興味をもたせること。何を伝えよう，表現しようかと考えさせること，どのように伝えたらよいか考えさせること，相手が伝えようとすることを受けとめようとすることなどができるようにということを考える。中学校においては，教科指導＝生徒指導につながり，地域を含め生活環境を知ることも大切である。思いこみによる猪突猛進はさけるべきであるが，

常に生徒を意識し，生徒にとって何が一番大切であるか，どんなことを理解してほしいか，どんな力をつけさせたいか考え続けていけば本物になると考えている。理論，理屈は後からだれか学者が考えてくれると思っている。日頃から理論づけをしてくれる友人に実践の紹介などをしている。

T5：特に最近，個人的には若い教員の力をどうやって 伸ばしたらよいか悩みがある（立場上仕方がないですが）ためです。

T6：指導法，指導技術については，研究してきたつもりではいるが，英語運用能力に自信がないので。

T7：6つとも非常に大切なので順位づけは難しいです。私は，付属中につとめていて，毎年研究紀要を発行しているので，理論的にしっかりしたものを身につけたくてTTを1位にしました。

T8：当面革新的な教授理論は，現れないと思いつつ，これまでのCommunicative Approachの実践をどう深め広げていくかについては常に関心がある。その出発点は，理論よりもクラスの実情を分析することにあると考えられる（PD-TTになる）。また，コミュニケーションとは，英語のみならずその学習者について様々な情報を得ていることが大切で，「動機づけ」を重視しているからCS-CK。SK，TSは，授業の根底にあるもので決して軽視する訳ではないが，それ以外のところを伸ばしながらやっていけるだけの基礎知識はあると考えているから。

7 結 論

オン・ライン・モニタリング・システムの導入によって，英語教師の実践的思考様式の存在が明らかになった。モニタリング過程における初任教師との比較において，熟練英語教師の豊かな表現力による語りの中に，暗黙的な思考を表出させることに成功したと思われる。今回対象になった授業では，生徒のグループによるスキットの発表場面が導入されていたこと，ALTとのティーム・ティーチングの授業形態だったこと，リズム・マシーンによる英語のリズムを練習する活動が設定されていたことが主な特徴である。指導案が提示されない中でのモニタリングは，指導のねらいに即応した授業構成や各活動の持つ意味や相互の関連について，授業者の教授行動と生徒の学習活動を自分の経験に照らして試行錯誤を重ねながら不確かな状況を判断しなければならない。

英語熟練教師の実践的思考様式の特徴は，自己の英語授業実践で経験したことのない場面に遭遇しても，なんだろう，どうしてと探りながら，コンテクストの意味づけのために連続的に声に出して発話できる言語化能力の高さにある。特に，授業への積極的なかかわりや即興的判断や推論に優れている共通点があり，生徒の学習状況から授業者の意図を推測し，教室を常に，よりコミュニカティブな環境にする観点からの問題解決へ向けた思考活動が活発である。改善の必要性があると判断した状況について，自己の指導レパートリーから展開に生かす選択をして，具体的な代案を即時的に提案できる。レパートリーからの選択肢がない場合でも，子どもや文脈に即応したプランを即興的に工夫することができる。また，学習者中心の英語指導理論を身につけていて，生徒を支援し自立した学習者を育てる観点から，授業を見通す推論に基づいて評価場面や方法の提示ができる。さらには，熟練教師はモニターしている自己の視点を離れて，JTEの視点，ALTの視点，子どもの視点から判断や洞察を深めて授業事象を多元的に解釈しようとする共通した思考様式を形成している。

英語教師の授業実践場面の認知過程を探求することによって，実践的思考様式の解明に迫ることができた。

本調査の授業へのアプローチの仕方，つまり教師をteacher as thinkerと概念化する捉え方は，授業研究において，一般化できる英語授業の技術を生み出すことではない。自己の授業を対象化したうえで自分が授業で気づいたこと感じたことを大切にしながら，自分の子ども理解や教師としての自己理解を通じて，教えることと学ぶことに対する深い洞察を得ることにある。新たな発見とともに教師としての成長をうながす機会となる意義をもつものと考える。

Fanselow（1990:184）は，教師が授業観察を通じて学ぶ意義を次のようなイメージで語っている。

Here I am with my lens to look at you and your actions. But as I look at you with my lens, I consider you a mirror. I hope to see myself in you and through my teaching. When I see myself, I find it hard to get distance from my teaching. I hear my voice, I see my face and clothes, and fail to see my teaching. Seeing you allows me to see myself differently and to explore variables we both use.

最近の外国語教育における教師養成の方向性は，training から education へと移行している（Richards & Nunan, 1990）。この背景には，効果的な教室指導のためには教師が実践課程でどのように省察し，行動しようと判断を下しているかというような，直接的に教えることが不可能な認知のプロセスを重要視する考

えが含まれている。そして，自己の授業改善のために自らが客観的な研究者の目を持ち，発見型（discovery oriented）のアプローチが必要であり，経験を批判的に省察することが重要である。

8　おわりに

今回の調査を通じて，従来の授業研究では，部分的にしか可能でなかった熟練教師の深い洞察を生の声で聞く貴重な機会となった。これも調査を快諾してくださった先生方の誠実なご協力のお陰であり，感謝申し上げたい。授業の録画を快諾してくださった札幌市の佐々木智之先生，また，ご多忙にもかかわらず，調査協力者のご紹介をしてくださった，富山県の中嶋洋一先生ならびに東京都の関典明先生のご支援なしには本研究は遂行できなかった。深く感謝申し上げる。

末筆ながら，本研究の機会を与えてくださり，寛容な態度でご示唆ご助言をいただいた財団法人日本英語検定協会と選考委員の先生方に深く感謝申し上げる次第である。

参考文献

＊秋田喜代美.（1996）.「自らの学びを教師が培うために」『児童心理』No.663. 金子書房.

浅田匠・生田考至・藤岡完治（編著）.（1998）.『成長する教師』. 金子書房.

Bailey, K. M. and Nunan, D.（eds.）（1991）. *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press.

Bailey, K. M. and Nunan, D.（eds.）（1995）. *Voices from the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.

Bartlett, L.（1990）. Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards and D. Nunan（eds.）, *Second Language Teacher Education*. NewYork: Cambridge University Press. 202-214.

Bowen, T. and Marks, J.（1994）. *Inside Teaching*. Macmillan Heinemann.

＊Brown, G.（1975）. *Microteaching* Methuen.

＊Clandinin, D. J.（1985）. Personal practical knowledge. A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry 15（4）*:361-385.

Connelly, F. M. and Clandinin, D. J.（1988）. Teacher as carriculum planners: Narrative of experience. New York: Teachers College Press.

＊Fanselow, J.（1977）. Beyond Rashomon: Conceptualizing and observing the teaching act. *TESOL Quarterly 11（1）*, 17-41.

＊Fanselow, J.（1990）. Let's see: Constrasting conversations about teaching. In . Richards, J. C. and D. Nunan（eds.）. *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.

Flanders, N. A.（1960）. 'Teacher influence, pupil attitudes and achievement'. US Office of Education Co-operative Research Project No 397. Minneapolis : University of Minnesota.

＊Freeman, D.（1992）. Three views of teachers' knowledge. In *Teacher Development News Letter 18*, 1-3.

Freeman, D. and Richards, J. C.（eds.）.（1996）. *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Fröhlich, M., N. Spada and P. Allen.（1985）. 'Differences in the communicative orientation of L2 classrooms'. *TESOL Quarterly* 19:27-56.

＊藤岡完治.（1999）.「仲間と共に成長する」. 浅田匠・生田考至・藤岡完治（編著）.『成長する教師』. 227-242. 金子書房.

Harmer,J.（1991）. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

＊八田玄二.（2000）.『反省的授業実践―リフレクテウィブ　アプローチによる英語教師の養成』. 金星堂.

＊稲垣忠彦.（1987）.『教育の方法―子どもと授業』. 岩波書店.

稲垣忠彦・久富善之編.（1994）.『日本の教師文化』. 東京：大学出版会.

稲垣忠彦・佐藤学.（1996）.『子どもと教育:授業研究入門』. 岩波書店.

＊Johnson, K. E.（1995）. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.

鹿毛雅治・奈須正裕.（1997）.『学ぶこと教えること』. 金子書房.

Moskowitz, G.（1971）. 'Interaction analysis ― a new modern language for supervisors'. *Foreign Language Annals* 5:211-21

＊中村雄二郎.（1992）.『臨床の知とは何か』. 岩波書店

＊Pennington, M. C.（1990）. *A professional development focus for the language teaching practicum*. In J. C.. Richards and D. Nunan（eds.）. 1990. *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.

＊Richards, J. C.（1998）. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press.

＊Richards, J. C. and Lockhart, C.（1996）. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.

＊Richards, J. C. and Nunan, D.（eds.）.（1990）. *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.

＊Richards, J. C. and Rodgers, T.（1986）. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学編.（1992）.『学校の再生をめざして2　教室の改革』. 東京大学出版会.

佐野之正（編著）.（2000）.『Action Researchのすすめ一新しい英語授業研究』. 大修館書店.

＊佐藤学.（1996）.『教育方法学』. 岩波書店.
佐藤学.（1997）.『教師というアポリア:反省的実践へ』. 世織書房.
＊佐藤学(1999).『教育の方法』. 放送大学教育振興会.
＊佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美.（1990）.「教師の実践的思考様式に関する研究(1)熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」.『東京大学教育学部紀要』. 第30巻, 177-198.
＊Schon, D, A.（1983）*The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
＊Shulman, L. S.（1987）. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review 57* (1): 1-22.
Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language*. Oxford: Oxford University Press.
田島郁夫.（2000）.「ALTとの Small Talk を生かし自然にコミュニケーション活動につなげる指導」.『英語教育』. 大修館書店. 4月号.
Wajnryb, R.（1992）. *Classroom Observation Tasks*. Cambridge :Cambridge University Press.
＊Wallace, M. J.（1991）. *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge University Press.
＊和田稔.（1997a）.『日本における英語教育研究』. 桐原書店.
＊和田稔.（1997b）.「テクニック・アイディア志向と英語教育」.『現代英語教育』. 23-26. 研究社.
米山朝二・佐野正之.（1983）.『新しい英語科教育法』. 大修館書店.
＊吉崎静夫.（1997）.『デザイナーとしての教師アクターとしての教師』. 金子書房.

資料

「向上させたい力量」に関するアンケート

次の6つの文章を読んでください。あなたが，現在最も向上させたいと考える資質や力量は何ですか。あなたにとって重要だと思う順に記号で並べ替えてください。同順位にならないように必ず1位～6位までの順位をつけてください。

A Theories of teaching

理論を批判的に検討し，実践への示唆を主体的に判断する能力を高めること。自分の実践に対する省察を深め，教室実践の経験に基づいて，自分自身の指導理論を創り出し開発していく力量。さらに，自らの実践活動の変容を知り，その変容による効果を自らモニターする方法を知ること。

B Teaching skills

授業設計，理解度チェック，発問技術，生徒のエラーに対する処遇，流暢さと正確さのバランスを図る活動の準備や教室運営等の指導技術を身につける。また，教授法を組み合わせて使いこなす指導力を身につけること。

C Communication skills and language proficiency

指導の基礎になる効果的なコミュニケーション能力を向上させること。指導者のパーソナリテイ，生徒とのラポートを確立し維持する力。声の明瞭さなどが含まれる。英語の proficiency レベルを高め，英語を媒体として授業で効果的に運用できる能力。

D Subject matter knowledge

音韻の体系や文法，談話など言語や言語使用に関する知識・理解。第二言語学習の特質について理解すること。また，カリキュラム開発，テスティングや評価，教材開発などに関する基礎的な理論をよく理解すること。

E Pedagogical reasoning skills and decision making

指導上の問題点を分析する力や指導するための方略を開発する能力。言語理論，教授理論，言語学習指導理論などを実際の状況で実践的に関連づけができる能力。自分の授業における判断や意思決定などを認識しながら，それらを有効に活用する能力。

F Contextual knowledge

言語指導において，生徒，学校，地域などの状況に関する知識を持つ。生徒の動機づけの状況や学力面，学校文化の特徴，学校に対する地域の支援の状況や言語指導に寄せる保護者の期待などをよく把握し，言語指導上のコンテクストとして理解すること。

（注）アンケート用紙には，各項目のA-Fの記号のみで英語のタイトルは記載されていない。