



THE
SOCIETY FOR
TESTING
ENGLISH
PROFICIENCY,
INC.

STEP BULLETIN

vol.14 2002

第14回「英検」研究助成 報告

STEP BULLETIN

vol.14 2002

第14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14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	文部科学省初等中等教育局主任教科書調査官
川島 由夫	全国英語教育研究団体連合会会長
千田 捷熙	全国高等学校長協会会長
星 正雄	全日本中学校長会会長
* 池田 央	(株)教育測定研究所取締役・立教大学名誉教授
* 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
* 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

論文を書く苦労・効用・楽しさ

—— 第14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

英語教育のことに限らず何かについて論文を書くというのは一仕事である。私はいままでに随分論文らしいものを書いているが、やはり書くとなるとそれなりに緊張するし、いろいろ調べて確かめなくてはならないことがあって大変である。私はこの夏あることについてまとめることになったのだが、古いことではっきり覚えている人がいないのであちこちに問い合わせたり、図書館に行って調べたりで実際に書くまでに2週間ほどかかってしまった。これは私の専門のことであったが、この調子である。だから、あまりものを書いたことのない人にとってはまったく容易なことではない。この bulletin に書いた人はそういう苦労を味わったことであろう。

しかしこの苦労は決してむだではない。おそらく書き終わって、おかげで随分勉強したという満足感は得られたであろう。これは今後もっと軽いものを書くときや司会をするときなどに、うまくまとめるのに役立つことは確かである。私はよく人から「あなたの書いたものはわかりやすい」とか、「司会がうまいです」と言われるが、これはいくつも論文を書くので苦労したせいでないかと思う。

論文が印刷されて出てきたときはとても嬉しい。ものを書くことの楽しみはこれに尽きるのかもしれない。さらに、自分の書いた論文が人の著書などで参考文献として取り上げられているのを見るとその嬉しさはひとしおである。

教師をしているような人にはぜひものを書くという苦労・効用・そして楽しみを味わってもらいたいと思う。

Contents

● はじめに

論文を書く苦勞・効用・楽しさ —— 第14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

和田稔 / 小池生夫 / 大友賢二 / 羽鳥博愛 / 池田央 …………… 6

A. 研究部門

高校生の音読と英語力はある関係があるか？

岡山県立倉敷古城池高等学校 教諭 宮迫 靖静 …………… 14

高校生英語学習者の学習方略使用と学習達成

広島県立黒瀬高等学校 非常勤講師／広島大学情報メディア教育研究センター 助手 前田 啓朗 …………… 26

高校生英語学習者の発話における流暢さと正確さの関係

埼玉県立伊奈学園総合高等学校 教諭 阿野 幸一 …………… 39

推測がコロケーションの意味の記憶に及ぼす効果

新潟県／長岡市立宮内中学校 教諭 姉崎 達夫 …………… 50

一般化可能性理論を用いた観点別評価の方法論の検討

東京都／世田谷区立駒留中学校 講師 山森 光陽 …………… 62

B. 実践部門

*印は「奨励研究」

過程中心指導理論にもとづくダイアログ・ジャーナル・アプローチを用いた英作文指導 共同研究

代表者：愛知県立佐織工業高等学校 教諭 佐藤 雄大 …………… 72

会話内容の充実化によるコミュニケーション能力養成

—— ティーム・ティーチングの授業を効果的に活用して —— 共同研究

代表者：東京都／東京女子学園中学校・高等学校 講師 佐藤 玲子 …………… 83

*「総合的な学習の時間」に生かす英語教育の役割と可能性

—— 肢体不自由養護学校高等部の取り組みから見えるもの ——

北海道岩見沢高等養護学校 教諭 成田 智志 …………… 112

小学校での英語教育をふまえた中学校1年生でのスピーキング指導と評価 香川県教育委員会事務局 東讃事務所 高松 憲子 ……………	130
インターネットのテレビ電話システムを使った海外とのリアルタイム発信授業 —— 情意面と発話向上への影響 —— 共同研究 代表者：東京都／新宿区立牛込第一中学校 教諭 瀧口 均 ……………	142
*年齢に応じた知識欲を満たす英語活動 —— 文字の導入を中心として —— 千葉県／成田高等学校附属小学校 教諭 今来 弓子 ……………	156

C. 調査部門

*印は「奨励研究」

高校生の自由英作文の語彙分析 —— 学習者コーパスを利用して —— 大分県立杵築高等学校 教諭 麻生 雄治 ……………	160
日本と韓国の高校生の英語の特徴 —— インターネットによるコミュニケーションを通して —— 神奈川県立神奈川総合高等学校 教諭 鈴木 栄 ……………	167
WPM を活用した読解指導とその分析 愛知県立岡崎東高等学校 教諭 酒井 得郎 ……………	175
中学生の英語学習に対する動機づけの特徴 —— 原因帰属理論による調査分析 —— 仙台市教育センター 指導主任 齋藤 嘉則 ……………	183
実践的コミュニケーション能力を適切に評価するための基礎研究 —— 中学生のためのオーラル・コミュニケーション・テストづくり —— 共同研究 代表者：埼玉県／春日部市立大沼中学校 校長 池田 一夫 ……………	191
*日本人小学生の英単語の鸚鵡返し能力（聴解と発音能力）の実態 東京学芸大学大学院在籍 神白 哲史 ……………	201

● 第1～15回「英検」研究助成入選テーマ …………… 208

第14回「英検」研究助成は下記の日程で行われました。

- ◆ 募集期間 …………… 平成13年1月～4月15日
- ◆ 選考 …………… 4月27日～6月1日
- ◆ 助成金贈呈式 …………… 6月30日
- ◆ 研究期間 …………… 7月～平成14年4月下旬
- ◆ 報告書提出 …………… 平成14年4月30日

報告別講評

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

*は奨励研究

..... A. 研究部門・報告Ⅰ

和田 稔

高校生の音読と英語力は関係があるか？

【報告者：宮迫 靖静】

日本の中学校・高等学校の英語教員で音読を指導しない者はいないと思われる。しかし、近頃、音読を軽視する傾向が見られ、中学生・高校生の音読力が低下しているという指摘がしばしば聞かれるようになった。このような傾向の背景にはさまざまな要因が考えられるであろうが、ひとつには音読と英語力との関係など、音読にかかわる基本的な研究が行われていなかったことが考えられる。本論文はこのような状況認識のもとに、高校生の音読力について、多面的な角度から研究した労作である。追求されている研究課題は(1)音読力と英語能力はどのような関連があるのか、(2)音読力と英語能力と高校生の音読に関する認識がどのように関連しているのか、(3)音読指導は音読力、英語能力を向上させ、音読に関する認識を変えるか、の3点である。英語教育の観点からは、(3)の研究課題が最も注目されるところであるが、(1)(2)の研究課題をしっかりと踏まえて、(3)の研究課題を探るという本研究の研究構想がよい。

本研究の最大の特徴は研究構想に加え、その研究手法の手堅さである。適切な統計手法を駆使して客観的な結論を導き出している。無意識に行われていた音読が統計的手順で解明されてゆく過程から学ぶことが多い。

本研究から注目すべき発見がいくつか抽出されているが、音読指導は音読力を向上させた(これは当たり前か?)が、英語力向上には寄与しなかった、という発見は非常に興味深い。この点については、本研究を出発点にして、さらに、研究が深められることを期待したい。

..... A. 研究部門・報告Ⅱ

小池 生夫

高校生英語学習者の学習方略使用と学習達成

【報告者：前田 啓朗】

本論文は学習者の学習方略を高校生にあてはめて、どのような方略を彼らは使用するのかをアンケートとその分析にさまざまな統計法を駆使して分析したものである。総合的に見て、優れた労作である。前田氏はすでに Oxford (2001)、O'Malley (1990) などの先行研究を利用して、彼らの実験対象と学習環境が異なった日本人高校生の英語学習方略を研究、発表している。今回は全国高校のなかから広範に調査対象を得るほうが妥当であるとして、1,584名を対象に調査した。まず目的、予想される成果などを設定して、質問項目を日本人高校生に適するように改良し、結果をさまざまな統計処理、因子分析による学習方略の因子とその構成概念を分類し、学習方略と学習達成の関連を分析したものである。かなり精密な分析方法をもって結果を分析し、当初の目的をほぼ達成していると思われることなどから満足 of the

研究結果が得られたと評価する。今後のこの分野の研究課題は多い。調査対象をいっそう拡大、進化させることが宿題である。たとえば、教師の教授法が生徒の学習者要因にどのように関連するか、学習者の成績の上下と彼らの学習達成要因との『相関関係』はどのようになっているのか、小学生、中学生、高校生、大学生において学習方略に違いがあるか、男女において違いがあるのかなど調査分析することによって日本の英語教育にいっそう貢献できるであろう。期待したい。

..... A. 研究部門・報告Ⅲ

大友 賢二

高校生英語学習者の発話における
流暢さと正確さの関係

【報告者：阿野 幸一】

「オーラルでのコミュニケーションを強調するあまりに、基礎が不確実、不安定なまま発話を学習者に求めてきている」のではないかという疑問が聞かれることが多い。この研究では、高校生の音声データを分析することで、そこに見られる「流暢さ」と「正確さ」の関係を把握し、流暢さを備えた学習者が正確さにおいても高い水準になっているかどうかを考察しようとしたものである。そして、その結果をコミュニケーション能力養成を目指した指導のあり方に反映しようというものである。

被験者は高校2年生合計58名である。ひとりひとりの学生に冬休みの予定や、冬休みにしたことを2分間、録音させて、その音声データを一定のルールに従って、書き起こした。流暢さは、発話数、平均発話、ポーズ頻度、繰り返し頻度、言い直し頻度という観点から、これらの変数を1つの要素に統合することが可能な「主成分分析」を用いて数値化した。また正確さに関しては、文法・語法上の誤りの度合いを母語話者に依頼し求めた。分析の結果、一定時間に多くの発話をする「流暢な」被験者は、実際には繰り返しや、言い直しをすることが原因でその発話数が多くなっていることが判明した。また、流暢さと正確さとの間の相関係数はきわめて低く、両者の間には、優位な相関は見られないことがわかった。この結論の導き方に関しては、適切な手順を踏んでいる。

基礎が不確実のまま発話を求めているとすれば、

それは、今後の言語教育の大きな課題として取り上げなければならない。その発端を見つけ出しているこの研究は、きわめて貴重である。

今後の研究としては多くの重要な課題が残されている。(1)繰り返しを少なくしてできるだけ多くの情報を発表するにはどんなことをすればよいのか、(2)言い直しは、自分の誤りを修正する機会を与えているが、これをどのように授業に組み込むか、(3)そして文法・語法上の過ちを少なくするにはどうすればよいのか、など、多くの重要課題に発表者が取り組むことを期待するものである。ますますの発展を祈る。

..... A. 研究部門・報告Ⅳ

羽鳥 博愛

推測がコロケーションの意味の記憶に及ぼす効果

【報告者：姉崎 達夫】

この研究はコロケーション(collocation)の意味を記憶させるとき、推測させてから教えるか、文脈で教えるか、リストを使って日本語の意味と対照させて教えるかで、その記憶にどのような違いが出るかを調べたものである。

この研究はまず第1に全体の構成がうまくできている。それは「推測させる」という考え(これは近年語彙の学習には大切だと考えられている)を取り入れたり、記憶の効果を直後のテストだけではなく1週間後にも調べたり、テストには同じ文脈でのテストと異なる文脈でのテストを行うなど、言語学習についての深い考察に基づいて行われているからである。

コロケーションの選び方も中学生対象の調査には適当であるし、テスト結果の処理も統計の手法を適当に使っていてよいと思う。

さらに感心したのは、考察のところで今回のテストで使った違う方法(推測、文脈、同文脈、異文脈)における認知のメカニズムと記憶のモデルを十分に考察していることである。

以上のような点からこの研究は英語教育に関する優れた論文のひとつであると言っても過言ではないと思う。

..... A. 研究部門・報告Ⅴ

池田 央

一般化可能性理論を用いた
観点別評価の方法論の検討

【報告者：山森 光陽】

一般化可能性理論は1960年代より、アメリカの L. J. Cronbach 教授たちの研究グループによって始められた。その後 Performance Assessment への関心の高まりとコンピュータ技術の進歩によって、複数の評定者による異なった評定情報から統合的情報を得るための理論的基礎を与えるものとして近年急速に実用的応用も増え、注目されるようになった。

しかし、わが国ではまだ、一般化可能性理論に対する知名度は乏しく、研究者も数少ないのが実情である。そうした中であって、今わが国で問題になっている「関心、意欲、態度」といった観点別評価に焦点を当て、しかもチームティーチングのような複数の評定者情報が得られる環境下で、一般化可能性理論を応用した研究が行われたことはまことに時宜を得た貴重な研究であると思われる。そして1学期に行われたG研究の結果を元に、評定項目を見直し、具体的な評定項目を取り入れ改良することによって、2学期およびその確認研究である3学期には目標とされるG係数の値に近づいた成果が得られている。こうした継続改良の方法は実践研究としても望ましい形であり、特に大掛かりな研究プログラムを用意しなくても、日々の授業の中で生かされるものと言えるであろう。他の分野においても、そうした手法を応用することで、それぞれの領域での評定尺度の内容や項目の見直しを進めていくことができるのではないだろうか。そういった意味でも本研究は一般化可能性理論が応用できる可能性を示し、実用的価値のある研究だと思う。

..... B. 実践部門・報告Ⅰ

池田 央

過程中心指導理論にもとづくダイアログ・
ジャーナル・アプローチを用いた英作文指導

【報告者：佐藤 雄大】

この報告は、高校生を対象とした英作文指導法として、「ダイアログ・ジャーナル・アプローチ」と呼んでいる方法の試みである。それは、生徒が英文

で書いた「雑記帖」を教師と定期的な交換を続けることによって、生徒の英作文能力を高めようとするもので、生徒の英語への関心と意欲を高め、それを持続させるためのひとつの実践的試みと考えられる。

ここで対象になっている高校のように、英語という教科に関心を持たせることが難しい学校では、いかに生徒に英語の方に目を向けさせ、興味を起こさせるかということが教師を悩ませるところだ。ここでは生徒に嫌気を起こさないように、束縛感を与えず、対話は重視するが、教師の方であれこれ指図めいたことや添削めいたことはしないという方針がとられた。結果は報告にも現れているが、その試みが成功であったかどうかは意見の分かれるところである。やはり指導には評価は付きもので、「間違いがあればすぐ正す」のが効果的学習につながることであればよく知られていることだからだ。生徒もそれを期待し望んでいたのではないだろうか。事実生徒のアンケートにも直してもらった方がよいと答えているものが4分の3以上いたようである。また、実際の手続き上の困難はあるにせよ、参考にとった附属高校の資料も数が少なく、また実施条件が大きく異なるので、積極的に利用できる状態になかったのも残念だ。

いずれにしても、次回にはデータの取り方や指導計画を工夫すれば、もっとはっきりした方向が見えてくるかもしれない。

..... B. 実践部門・報告Ⅱ

小池 生夫

会話内容の充実化による
コミュニケーション能力養成

— ティーム・ティーチングの授業を効果的に活用して —

【報告者：佐藤 玲子】

本報告は会話内容の充実によってコミュニケーション能力の養成をする実践報告である。その特色は中高一貫の英語カリキュラムの設定を「ワールドスタディ 世界と日本」という教育テーマのもとに行っていることである。native teachers とともに会話発展のための話題提供を充実させ、生徒がその話題のもとに積極的に参加するのである。その際に国際理解の視点に立って年間授業を行う、IT授業を楽しく行い、生徒たちの自主的な発言を引き出すこと、生徒たちのクラス授業自己評価などを行う、また教

師にも授業の反省としての自己評価を行う実施カリキュラムなどを提供している。

本報告を読んで、感心することは、中学高校の各学年において生徒たちが示す英語授業の自己評価が80%以上の楽しさを示していることである。これは授業の内容の工夫と生徒の自己啓発の訓練が成功しているからであろう。Speaking, Listening のプラクティスのほかに相手との会話での合いの手を入れる表現の練習なども入れている、生徒にそれが有効であることを意識させている。また自己評価のほかに質問紙調査を実施し、授業改善を目指している。

授業計画は国際交流という太い柱を立て、そのなかで各単元を設けて、表現も体系化しており、教授内容が各教員には生徒との日ごろの教室風景が展開される。きめ細かい内容の点検と充実は並大抵のことではない。これをおこたらず、評価をきちんと行うことが大切である。

..... B. 実践部門・報告Ⅲ

羽鳥 博愛

「総合的な学習の時間」に生かす 英語教育の役割と可能性

— 肢体不自由養護学校高等部の取り組みから見えるもの —

【報告者：成田 智志】

「総合的な時間」というのはまだ始まったばかりだから事例が少ない。英語学習を取り入れたものとなるとさらに少ない。そういう情勢のなかでこの実践報告が出てきたのはありがたい。しかも、肢体不自由養護学校高等部での事例であるからこういうことまでできるのだということを示してくれたのは貴重である。

全体の構成は表5に示されているが、これを見るとまさに総合的である。総合的学習というと、やむとすると社会的な内容に傾きがちなが、英語的な内容をかなり扱っているの、英検に関係している人たちにも興味をもってもらえるであろう。

Gone with the Wind を手がかりにしたのもこの試みがうまくいった一因であろう。映画を利用することはテレビに慣れている現代の子どもたちには必須である。この手法は研究に値する。生徒がパソコンを使っているいろいろな英文資料を集めてきたのには感心した。生徒には課題を与えて材料を集めさせ、それについて発表させるというのも総合的学習の有効

な手段である。ただ英語は集めて満足するだけではなく、そのほんの一部でよいから、英語を読む(発音する)ということに使ってもらいたい。この種の資料集めではしばしば発音のことは忘れられてしまいがちである。

いずれにせよこの実践報告では英語をこのように総合的学習の時間に取り入れられるということを示してくれたのはありがたい。

..... B. 実践部門・報告Ⅳ

和田 稔

小学校での英語教育をふまえた 中学校1年生でのスピーキング指導と評価

【報告者：高松 憲子】

本論文は小学校と中学校の英語指導(英語学習)の連携を探った実践の報告である。具体的に、小学校と中学校の接点である中学1年生のスピーキング指導と評価に焦点を当てている。研究テーマは適宜を得たものであり、先導的な試みとして高く評価できる。

しかし、研究が小学校・中学校の連携により中学1年生のスピーキング指導と評価の実践そのものに重点が移っているのが惜まれる。高松氏の勤務校である香川大学附属坂出小学校では平成12年度から小学校3年生より「英語」を教科として導入し、小・中一貫の英語科カリキュラムの編成を研究しているという恵まれた状況にある。今回の研究対象である中学1年生は小学校4年生から初めの英語を勉強している。これほど恵まれた研究対象はいない。

小学校における英語指導は音声面と語彙の繰り返しを重視している。このような指導を受けた1年生がクラス40名中24～25名いる。一方には、指導を受けなかった生徒がいるということになる。また、中学1年生のスピーキングの課題は「相手の発話に対して反応の言葉がない」「次の会話を始めるまでに沈黙が長い」などであり、生徒は「会話の継続、発展」「語彙、文法力がない」などを課題として挙げている。本研究は、小学校の音声面と語彙に重点を置いた指導を受けた生徒と受けなかった生徒がこれらの課題に対処するにあたってどのように違いがあるのかに焦点を当てるのがよいのではないと思われる。つまり、研究仮説に対応する指導と評価の試みから、小学校と中学校の連携のあり方を探るのがよいので

はないか。しかし、付け加えれば、中学1年生に試みた指導と評価(インタビューテスト)については大胆な試みであり、学ぶところが多い。

..... B. 実践部門・報告V

大友 賢二

インターネットのテレビ電話システムを使った海外とのリアルタイム発信授業

—— 情意面と発話向上への影響 ——

【報告者：瀧口 均】

この実践部門における研究のおもな目的は、インターネットによるリアルタイムの発信授業を同じクラスに計画的に2回行うことで、生徒たちの英語学習への興味、関心、態度等情意的側面への影響を明らかにしようとしたものである。いわゆる、コミュニケーション活動、とくに、聞くことと話すことでは、面と向かって行われる行動のもたらす意味が重視されなければならない。単なる電話による音声だけのコミュニケーション活動ではなく、コミュニケーションの相手の顔、表情などが明確に見える場合はどんなことになるのか、きわめて興味深いテーマである。

発信参加学校は、蒲原中学校の1年生32名、アメリカ西海岸 San Jose, Welix High School の生徒4名である。この研究手順は、きわめて厳密に行われている点が評価できる。つまり、因子分析を行い、その後あらかじめ、実験群(発信1クラス)と統制群(アンケートのみの2クラス)に分け、因子得点を用いて分散分析を行った。因子得点を算出する理由は、各生徒が、その興味・関心・意欲などに関連する因子にいかに影響されているかを見ることができからである。また、分散分析を行った理由は、3クラス間で興味・関心・態度などにかかわる因子の影響程度に相違が見られるかを検証するためである。因子分析の結果は、4つに分けることができた。この4つの因子得点に関し、分散分析を行ったところ、「興味内発的因子」に有意な差が見られた。つまり、発信当該クラスは、このインターネット授業体験を通して、英語学習への興味、関心が高まったことを意味するものである。この結論の導き方は、データ分析に基づく適切な手順を踏まえているものである。

学習者が、発信会話途中で立ち往生しないようにするための今後の配慮もなされている点は、きわめ

て慎重な指導体制である。そのための communication strategy, sociolinguistic competence の養成をどうするかという点に関しての研究も大いに期待できるものである。この実験で証明された貴重な結論を、普通の授業ではどう生かすことができるのか、その究明に関する今後のますますの発展を祈るものである。

..... B. 実践部門・報告VI

和田 稔

年齢に応じた知識欲を満たす英語活動

—— 文字の導入を中心として ——

【報告者：今来 弓子】

小学校における「英語」の指導が本年度(平成14年度)から本格的に始まった。しかし、本格的実践の前から、かなり多くの小学校で「英語」が教えられてきたのが実態である。このようなままでの小学校における「英語」指導においては、さまざまな「すべきではないこと」がある。そのひとつに「文字」を教えないほうがよい、という主張がある。「文字」を教えることは、小学生を英語嫌いにする、と考えられている。この実践研究では、このような禁止事項に挑戦している点が興味深い。

研究は長年にわたる小学校での「英語指導」を通じた経験に基づく知見から出発している。実践研究の望ましい出発点である。経験によると、「歌えない歌、歌えないところも文字で書き、ひとつひとつ音と文字を確認すると歌える。特に5年生、6年生にこの傾向が見られる」という事実気づく。そこで、仮説として、①4年生以上になると歌えない歌か文字を書き確認すると歌えるようになるのか、②このように文字を書き確認することが知識欲を刺激するのではないかと、を設定して実践研究を行った。

研究の方法は、生徒の挙手によって書き出す箇所(＝生徒が正確に歌えない箇所)を抽出したりするようなきわめてシンプルであり、仮説の検証も十分でないところがあるが、実践に根差して疑問点を検証しようとする態度は評価できる。

C. 調査部門・報告Ⅰ

池田 央

高校生の自由英作文の語彙分析

— 学習者コーパスを利用して —

【報告者：麻生 雄治】

コンピュータ技術の進歩はコーパス言語学なる領域を急速に発展させた。そして現在では、さまざまな語彙コーパスが作られるようになってきた。日常語から専門用語まで、あるいは文学、新聞雑誌の時事用語、古い年代から流行語までと、豊富なジャンルにまたがり、膨大な資料に基いて作られた語彙や文例のコーパスは、研究者にとっても、また関連する分野の仕事につく人にとっても、まさに宝の山と言えるであろう。それに伴ってデータマイニングという統計分析手法も発達してきた。

しかし一方では、ある特定の人にとっては、膨大な資料に基づく語彙コーパスもさることながら、特定の条件に絞ったコーパスも大変ありがたいものである。とくに英語教師にとって、日本の中学あるいは高校生が実際に使っている英語はどんな語彙に限られているのか、その頻度や順位はどうなっているのか、その実態を知るようなコーパス辞書があると便利である。この調査で使われた資料は、数としてはまだそれほど多いわけではないが、英語の学習者コーパスとして、今後の発展の契機になるかも知れない。

こうした調査で大事なことは、継続して続けられることで、次第に資料も豊富になり、それが系統的に整理されて公共の財産となり、みんなの役立つようになることだ。関心ある人ならだれでもが容易にアクセスでき、利用できるようにして初めて資料が役立つようになるということである。こうした仕事はそういう継続的共同作業や公開システムも視野に入れておく必要があるのではないだろうか。また、今後の課題に著者も述べられているように、日本の中高生はどんな間違った英語の使い方をしやすいかというエラーの観点から資料を整理すれば、英語指導者に役立つユニークな特徴を持つ学習者コーパスが作れるかもしれない(もちろんそこには多くの注意事項が必要だろう)。

C. 調査部門・報告Ⅱ

羽鳥 博愛

日本と韓国の高校生の英語の特徴

— インターネットによるコミュニケーションを通して —

【報告者：鈴木 栄】

この調査報告は、日本の高校生と韓国の高校生とにEメールで英文の交換をさせた結果をまとめたものである。

最初に、このプログラムに参加した日本の高校と韓国の高校を紹介して、Eメールを交換するペアについて述べているがこういう作業のことはこれからインターネットの利用を考えている人には参考になる。

その結果は、両国の生徒が使った英語の特徴と英語でやり取りするなかに観察される文化的なこと、生徒の態度としてまとめられているが、後者が案外おもしろい。教科書の編集や学習指導にとって役立つ。

英語そのものについては、いくつかの目立つことに本文中で触れているが、付録1として文のT-unitとcompoundとして、使われている文の複雑さが示されている。またこの表では間違いをlexicalとsyntacticに分けて示している。これを作成した苦労は大変なものだったと思う。しかし、ペアの生徒ごとに示されているので、日・韓の違いを見るという点では不便である。また、なるべく多くの事例があると英文の指導上有益であろう。

さらに、このプログラムについてのアンケートをとっているが、これにも今後の生徒指導上大いに参考にしたいようなことが含まれている。

今回の試みは少人数(日本21、韓国21)であるが、この種の研究は大人数を統計的に扱うよりも、少人数をケーススタディ的に扱うのも得られることが多いことを示してくれたと思う。

とにかく、生徒は学習意欲を示し、国際理解には役立っていくからである。

C. 調査部門・報告Ⅲ

大友賢二

WPM を活用した読解指導とその分析

【報告者：酒井 得郎】

この研究課題は、外国語としての英語の読解指導に関するものである。聞いたり話したりは、わが国の学校教育ではきわめて重要視されている。しかし、

現在の意思伝達手段として最も多く用いられているもののひとつは、世界中どこにでも交信可能なEメールでの情報処理であろう。しかも、その大半が、英語で行われているという現象である。英文を読み、それに即座に反応できる学習者の養成は、学校における外国語教育においても、きわめて重要になってきている。

読解指導の方法に関しては、たとえば、ボトムアップではなくて、トップダウンが必要であるという議論がある。しかし、ここではそれにさらなる検討を加えて、ボトムアップ方式をあわせもった「インターアクティブ理論」が重要であるとしている。研究目的のうちで最も重要な課題は、「WPMを使用した指導は、英文読解量を増やし、読解力を向上させるか」というものである。WPMはWords Per Minute(1分間で読める語数)の意味であるが、厳密には、 $(\text{本文の総語数} \times 60 \text{ (秒)} \times \text{正解数}) \div (\text{読解に要した時間 (秒)} \times \text{設問数})$ で求めることができる。言い換えれば、時間を意識させた読解指導(Time-Conscious Activities)である。その意義の大きさを、データによって、実証している点は評価できる。

測定の道具はどうであったのかに関する情報があれば、より明確で納得のいく報告書になったと考える。たとえば、WPMの算出に関しては、正答数と設問数が必要である。この場合、正答数は能力別グループ毎に異なるはずである。また、各項目の困難度、弁別力に関する情報があれば、被験者の実態をなお明確に把握できる。また、項目数、項目の標準偏差、テストの標準偏差があればそれぞれのテストの信頼性係数を求めることができたはずである。こうした情報があれば、同じ実験研究をし、さらに他の関連課題の解決を求めたい読者にとって大きな助けとなるであろう。なお一層の発展を祈るものである。

..... C. 調査部門・報告Ⅳ

和田 稔

中学生の英語学習に対する動機づけの特徴

—— 原因帰属理論による調査分析 ——

【報告者：齋藤 嘉則】

本論文は中学校の英語教師が日々の教育実践のなかで気づいたことを理論的に追求した試みの報告である。実践を理論的に整理する枠組みの設定の仕方、

調査研究の運び方に示唆を与えるものである。

中学生に英語を教えていて、どのようにして学習意欲を高めるか、という課題に悩んでいる教師は多い。しかし、この課題にどのような視点から体系的に迫っていくことはかなり大変な作業になる。本論文は学習意欲、学習への動機づけを自分の学習の結果の成功や失敗の原因をどこに求めるかという「原因帰属理論」を基にして調査し、分析している。このように、理論的枠組みを確立して調査研究することは、英語学習という複雑な要素が錯綜する現象の糸をほぐすためには不可欠である。

齋藤氏は「原因帰属理論」を使って、調査研究の枠組みを作成し、その上で、枠組みに対応するアンケート項目を作り、データを収集している。この一連の手続きはアンケートによる調査研究を行う場合には参考になるであろう。

アンケート調査の結果はほぼ予想したものであり、とくに目新しい発見はないが、中学生が英語学習の成功と失敗を「努力」に帰属させる傾向にあることが確認されたことはやはり注目すべきである。「努力」は、私の考えでは、日本の学校文化(広くは、文化の総体)に深く根差しているからである。今後、この課題をさらに追求してほしいと思う。

..... C. 調査部門・報告Ⅴ

羽鳥 博愛

実践的コミュニケーション能力を 適切に評価するための基礎研究

—— 中学生のためのオーラル・コミュニケーション・テストづくり ——

【報告者：池田 一夫】

英検のテストでは4技能を測定しているということになっているが、実は話す能力を測定する部分が他の部分のテスト問題に比べるとあまり研究されていない。面接して読ませたり、英語で質問して英語で答えさせるだけである。

この調査はその欠けている部分を補ってくれたように思う。つまり、話す力を測定する方法をかなり突っ込んで検討している。表1、2には具体的にどのような方法でテストするか各学年別にstep1からstep5に分けて示されている。このようなテスト方法に到達するまでには、研究グループ内で話す力についての種々の見当が行われたことであろう。これを示してくれただけでも、話す力を十分にテストし

たいと思っている人たちには大変参考になる。

しかし、この報告はそれだけにとどまらず、このテストについての感想を受験した生徒とテストを実施した教師からアンケートで求めている。また評価にあたった教師相互の評価点の相関を研究している。この点、この調査研究では新しいテスト開発にあたってなすべきことはすべてやっていると見える。評者は、評価者相互の相関の研究は少し厳密さが足りないような気がするが、それらについては「考察と今後の問題」で触れられているからこの報告にとどまらず、この研究が一段と発展することを願っておきたい。

..... C. 調査部門・報告Ⅵ

小池 生夫

日本人小学生の英単語の鸚鵡返し能力 (聴解と発音能力) の実態

【報告者：神白 哲史】

本研究は小学校児童が英語の類似音を聞いてそれを正しく鸚鵡返す能力があるか、またそれには学年差があるか判別する実験をすることによって確かめるものである。それによると先行研究によれば、低学年が高学年よりも判別の成績がよくないという

ことが実証されているが、果たして正しいか、テープにとってそれを native speakers に判定してもらうという方法をとったが、当事者間で反応が分かれることが発見されたと言う。

その結果は小学校の児童でも学習したことがない未知語を聞かれて正答を出すことがそれほど簡単なことではない能力を持っていると言うことを理解する。

さて、臨界期があるか否かを測定するために今回の研究があるとするならば、その目的ではそれは成功していない。小学校低学年と高学年では後者が類似音を聞き分ける能力が高いとしても、別の観点からは、小学校児童全体が臨界期に達していないとも解釈される。臨界期の存在、転換期は何歳からということとは断定できないであろう。

本研究は未知音素の判定が言語知識を持たない場合でも年齢順によくなっていくとは必ずしも言えず、個人の耳の訓練、脳の訓練とも関係があると言えるが、未知の言語音を理解し、それを発話する能力の判定が難しいのではないか。本研究者の実験は結果的に予想した方向に進まなかったが、それもひとつの実験にともなって起き得ることであり、その原因からまた新しいことを発見、ないし確認することがあると理解しておきたい。

高校生の音読と英語力は関係があるか？

岡山県立倉敷古城池高等学校 教諭 宮迫 靖静

1. はじめに

英語運用能力の育成が、あまり進んでいない高等学校の英語教育では、コミュニケーション活動が依然として軽視されているようだが、音読やドリル等のいわゆるコミュニケーション活動ではないが、英語運用能力の育成につながる可能性のある活動も、陰が薄くなっている。

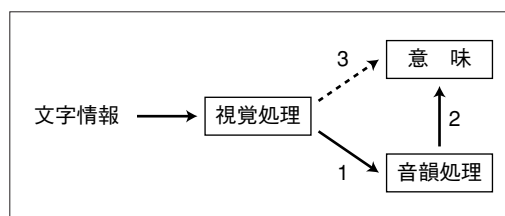
本論では、音読による高校生の英語能力^(注1)向上を目指す指導の手始めとして、音読のメカニズムや目的等を概観し、(1)音読力と英語能力の関係、(2)音読に関する認識と音読力や英語学力^(注1)の関係、(3)音読指導の音読力、英語学力、音読に関する認識への影響、に関する調査について報告する。

2. 音読

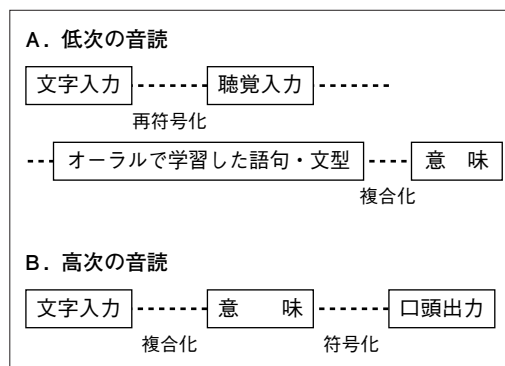
2.1 メカニズム

第二言語の読解プロセスに関しては、相互作用モデル (Alderson, 2000; Carrell et al., 1988; 谷口, 1992 & 1998; 天満, 1989) が主流だが、門田・野呂 (2001) は最近の眼球運動研究や単語認知研究の成果から、ボトム・アップ処理の重要性を指摘している。このボトム・アップ処理の一部である文字の認知プロセスに関しては、二重経路説(図1)が主流で、文字情報は視覚処理から音韻処理経由での認知が基本であるが、音韻処理の段階が自動化され視覚処理から直接的に認知される経路もあり得る。この文字情報の認知を含めた音読のプロセスを、伊藤(1976)は内容理解のための音読(低次)と内容を伴った音読(高次)に区別して説明している(図2)。

▼ 図1：文字情報の認知経路 (平井, 2001)



▼ 図2：2つのレベルの音読課程 (伊藤, 1976, p. 96)



2.2 音読の目的

基本的には、内容理解のための音読と内容理解を伴った音読に大別されるが、新里(1991)は、(a)音声と文字を結びつけるため、(b)理解のため、(c)表現のため、等の目的を示している。

(a) は、非アルファベット言語を母語とする学習者には、初期段階で必須である(土屋, 1990)。(b) は、読解の認知経路で H. G. Palmer のいう 'acoustic image' の形成をめざし、文字の音韻処理を効率化することによって、読解を向上させようとするものである。(c) は、朗読やオーラル・インタープリテーション(近江, 1986)等に準ずるもので、

聞き手に内容を伝達する音読をとおして、スピーキング力の育成に繋げようとするものである(鈴木, 1998; 高梨・高橋, 1987; 土屋, 1990)。これらの目的は、いずれも、音読を読解に付随する副次的な活動として取り扱っている。

2.3 音読の弊害

音読への批判として、読解に及ぼす次のような弊害が指摘されている。(a) 音読しながらの内容理解は、学習者の認知プロセスには過重な負担であり(リヴァーズ, 1987; 高梨・高橋, 1987; 天満, 1989)、空読み(parrot reading)になる傾向がある(後田, 1990)、(b) 読解速度の向上や大意把握を妨げる(高山, 1995)。

(a)は事実だが、初期学習者を除いては、内容理解を伴った音読を行えば解決できる。前節の目的(b)も、間接的に内容理解の向上をねらったものである。(b)に関しては、高校生のように黙読と音読の速度に差があまりなく、文単位の訳読に依存している場合は、弊害になり得ない。むしろ、ナチュラル・スピードの音読練習によって、音読だけでなく黙読の速度向上が報告されている(鈴木, 1998; 渡辺, 1990)。

2.4 英語能力伸長のための音読

音読は、読解の副次的な活動として取り扱われることが多いが、英語能力育成の手段として見直す必要があるのではないだろうか。2.2節の目的に加え、次のような目的で活用できないだろうか。(a) 発音・イントネーション向上のため、(b) 文法習得のため、(c) チャンク習得のため。

(a)は、内容理解のための音読での聴覚像形成や表現のための音読で、その重要性は認識されているが、スピーキング力につながるボトム・アップ指導の一環に、音読を組み入れようというものである。

(b)は、第二言語習得研究から英語教育への示唆の一つである文法に対する意識化[consciousness raising (CR)]の手段に音読を活用し、中間言語の発達を手助けしようとするものである(宮迫, 2001a)。國弘(1999)の「只管朗読」による文法習得はCRであると考えられる(宮迫, 2001b)し、新里(1990)の「肉声化としての音読」も文法のCRを含有していると考えられる。

(c)は、スピーキングに即効性があり、読解や内

容理解にも有効だろう。暗唱の前段階での音読や分割読み(峰野, 1985)は、センス・ユニットやチャンクに対する意識を高め、その習得の手助けとなるだろう。

2.5 音読と英語能力の関係

音読によって全般的な英語能力の伸長が望めるならば、音読と英語能力の間には何らかの関係があるはずである。この二者の関係に関連して、音読よりも黙読のほうが内容理解には適していること(羽鳥, 1977)、音読指導によって音読だけでなく黙読のスピードが向上すること(鈴木, 1998; 渡辺, 1990)、更には、音読に関する学習方略と英語学力に関係があり、音読指導によってライティング力(定期考査)が向上すること(橘堂, 1993)等が報告されている。また、音読テストによるスピーキング能力測定も試みられている(京堂, 1989)。

しかし、音読力と英語能力に関する調査はこの他に余りなく、この関係を明らかにする実証的研究が必要である。

2.6 音読に関する認識と音読力

音読に関する認識と音読力に関する調査も、橘堂(1993)や渡辺(1990)等が間接的にこの関係に触れている以外には見られない。しかし、読解力と読解方略に関する認識の間には有意な関係がある(Barnett, 1988; Block, 1986 & 1992; Carrell, 1989; Casanave, 1988; Miyasako, 2000; Padron & Waxman, 1988; 天満, 1989; 津田塾, 1992)ことから、この二者間にも同様の関係があると推定できる。

3. 研究 I

3.1 研究課題

研究 I の目的は、高校生の音読力と英語能力の関係を探ることで、研究課題は、(1) 高校生の音読力と英語能力に関係はあるか、(2) 高校生の音読力は、英語能力のうち、語彙、文法、読解、リスニングのどの構成要因と関係があるか、とした。

3.2 参加者と実施時期

参加者は、岡山県の公立普通科高校1年生1クラス40名で、音読の習慣がない者が多く、時間的に余裕がある授業で斉読をする程度である。

英語能力テストを8月下旬に、音読力テストは9月初旬に、授業中に行った。

3.3 英語能力の測定

英語能力テスト(45分)は、英検の過去問題を使用した。各部門は以下のとおりであった。(1) 語彙：準2級の過去問題から10問、(2) 文法：準2級の過去問題から10問、(3) リーディング^(注2)：準2級の読解過去問題を1問(設問数5)と3級の過去問題を変更したクローズテストを1問(設問数10)、(4) リスニング：準2級の過去問題1部・2部から10問、(5) 英語能力：(1)-(4)の合計45問、(6) 得点：1問各1点の45点満点。

3.4 音読力の測定

音読力テストは、英検準2級の過去問題(AとBの2種類)を使用し、発音、イントネーション、文節の区切り、内容の伝達、の4項目の評価基準(資料A)に基づく分析的評価で、各項目が5点の20点満点とした。併せて、パッセージの内容理解と音読速度(WPM)も測定した。採点は、日本人教師2名が行い、その平均を得点とした。

実施手順は、(1)パッセージを渡し、すぐに音読させる、(2)2者で評価し、同時に、音読時間を測定する、(3)音読直後に、内容理解問題(7問)に答えさせる、とした。

3.5 分析

音読力と英語能力の関係を、ピアソン積率相関係数(PPM)や回帰分析で検証した。

3.6 結果

3.6.1 記述統計

参加者40名のうち、いずれかのテストの不参加者2名と音読力テストではずれ値5名(20点中採点者2者の差が4点以上)を除いた33名を分析の対象とした。表1、2は、英語能力テストと音読力テストの記述統計を示している。なお、音読力テストでは2種類のパッセージを使用した。パッセージの違いによる音読得点への影響はなく[F(1, 31) = .617, NS]、同等の処理をした。

英語能力テストは少し難易度が高かったようである(平均 = 17.49)。信頼性は全体としては問題ない($\alpha = .813$)が、各部門では十分でなかった。

音読力テストは各基準ごとの厳密な評価が難しく、20点満点の印象評価的なテストになった可能性があるが、採点者間信頼性には全体としては問題がなかった($r = .764$)。また、音読速度の遅さ(64.11WPM)が参加者の音読の未熟さを表している。

表1：英語能力テストの記述統計

部門	k	平均	SD	cronbach α
語彙	10	3.76	1.768	.432
文法	10	3.76	1.921	.408
読解	5	1.85	1.302	.382
クローズ	10	3.46	1.889	.661
リスニング	10	4.67	2.300	.626
全体	45	17.49	6.246	.813

N = 33.

表2：音読力テストの記述統計

基準	平均	SD	PPM
発音	2.80	.529	.795**
イントネーション	2.50	.625	.793**
文節の区切り	3.03	.706	.719**
内容の伝達	3.11	.622	.418*
全体	11.30	2.050	.764**
スピード(WPM)	64.11	17.182	
内容理解(k = 7)	2.88	1.453	

*p < .05, **p < .01 . N = 33.

PPM = 採点者間のピアソン積率相関係数

3.6.2 相関

表3は、音読力と英語能力の相関を各部門も含めて示している。なお、語彙と文法、読解とクローズを合体させた、語彙・文法($\alpha = .630$)、リーディング($\alpha = .491$)との相関も算出した。

音読力は、英語能力やその構成要因である、文法、リスニング、語彙・文法、リーディングと有意な相関がある。また、英語能力は、内容の伝達以外の音読力の構成要因と有意な相関がある。

表4は、音読力と音読速度や内容理解との相関を示している。音読力は音読速度と高めの相関($r = .779$)があるが、内容理解との相関はなく、音読しながらの内容理解が難しいことを示している。表3のリーディングの場合と対照的である。

■ 表3：音読力と英語能力の相関

	発音	イン	文節	伝達	音読力
語彙	.164	.353*	.319	.128	.290
文法	.336	.495**	.328	.190	.407*
読解	.363*	.346*	.226	.312	.334
クローズ	.342	.318	.329	.127	.339
リスニング	.342	.391*	.391*	.292	.463**
語彙・文法	.288	.484**	.367*	.182	.398*
リーディング	.509**	.477**	.416*	.294	.488**
英語能力	.455**	.564**	.484**	.306	.550**

* $p < .05$, ** $p < .01$. $N = 33$. イン=イントネーション, 文節=文節の区切り, 伝達=内容の伝達

■ 表4：音読力と音読速度や内容理解との相関

	音読速度	内容理解
音読力	.779**	.111 (NS)

** $p < .01$. NS = not significant. $N = 33$.

3.6.3 回帰分析

表5は、英語能力による音読力の単回帰分析の結果を、表6は、語彙・文法、リーディング、リスニングによる音読力のステップ・ワイズ回帰分析の結果を示している。音読力の分散の30.2%を英語能力で、23.9%をリーディングで説明できることが分かった。

表7は、逆に、音読力の各部門による英語能力のステップ・ワイズ回帰分析である。イントネーションが、英語能力の分散の31.9%を説明できることが分かった。

■ 表5：回帰分析：音読力VS英語能力

独立変数	Beta	t-value	p-value
英語能力	.174	3.665**	.0009

$Y = 8.261 + .174 * X$; $R^2 = .302$; $F(1, 31) = 13.431$ **

** $p < .01$. $N = 33$.

■ 表6：回帰分析：音読力VSリーディング

独立変数	Beta	t-value	p-value
リーディング	.439	3.116**	.0039

$Y = 8.977 + .439 * X$; $R^2 = .239$; $F(1, 31) = 9.712$ **

** $p < .01$. $N = 33$.

■ 表7：回帰分析：英語能力VSイントネーション

独立変数	Beta	t-value	p-value
イントネーション	5.640	3.807**	.0006

$Y = 3.385 + 5.640 * X$; $R^2 = .319$; $F(1, 31) = 14.491$ **

** $p < .01$. $N = 33$.

3.7 考察

研究課題(1), (2)について, (a) 音読力は英語能力やその構成要因である文法, リスニング, 語彙・文法, リーディングと有意な相関があり, (b) 英語能力($R^2 = .302$)とリーディング($R^2 = .239$)が音読力の説明変数であることや, (c) イントネーション($R^2 = .319$)が英語力の説明変数であること, が示された。

(b) で, 英語能力の構成要因の中からリーディングのみが音読力の有意な説明変数となったのは, 音読が読解の副次的な活動であると見なされていること, 一般的に, 語彙や文法は読解力の主要な説明変数であること(Coady & Huckin, 1997), さらに, 読解と聴解は認知プロセスが似ている(平井, 2001)こと等からすれば, 自然な結果だと考えられる。

(c) で, イントネーションが英語能力の主たる予想変数であるのは, 音読力の他の構成要因より内容理解を反映しているためだろう。これは, リーディングが音読力の主たる予想変数であることに通じるものである。

また, 音読力の他の構成要因が英語能力の有意な説明変数にならなかったのは, 構成要因間に相関がある多重共線性のためであると考えられる(発音・アクセント, イントネーション, 文節の区切りの間の相関は, $.601 < r < .814$, $p < .01$)。採点者2名が, 印象的評価になったように感じていたが, 各基準の独立性は保たれていなかったようである。

その他に, 音読速度は平均64.11WPM(表2)で未熟さを示しているが, これは過去の黙読速度調査や実験に比べて大きく劣るものではない。渡辺(1985)は, 高校1年生の黙読速度57 WPMの永井の調査や, 音読速度70 - 90 WPMの高校1, 3年生の実験等を報告している。そのレベルの高校生が, 音読を中心とした指導によって有意に音読や黙読の速度を伸ばしており(鈴木, 1998; 渡辺, 1990), 本調査の参加者にも同様の可能性はあるだろう。

最後に, 空読みに関してだが, 音読力とリーディングの間には有意な相関があるのに($r = .488$, $p < .01$), 音読力と音読後の内容理解の間にはなかった。

(表4)。これは、参加者に空読みが起きていることを示している。音読指導では、練習で空読みをさせず、空読みが起らない音読力を育成していく必要がある。

4. 研究Ⅱ

4.1 研究課題

研究Ⅱの目的は、高校生の音読に関する認識を説明する有効な因子を抽出し、音読に関する認識と音読力や英語学力との関係を探ることで、研究課題は、(1) 高校生の音読に関する認識の構成因子は何か、(2) 高校生の音読に関する認識と音読力は関係があるか、(3) 高校生の音読に関する認識と英語学力は関係があるか、とした。

4.2 参加者と実施時期

参加者は、研究Ⅰの40名と音読をあまり行っていない他の1年生2クラス80名で、計120名であった。

9月下旬の授業中に、質問紙による調査と音読力の測定を行った。音読力テストは研究Ⅰに準じて実施したが、研究Ⅰの40名についてはそのまま利用した。英語学力は10月下旬実施の進研模試(ベネッセ、2001a)のTスコア(偏差値)を使用した。

4.3 質問紙

質問紙は、Carrell(1989)の読解方略に関する質問紙とその日本語版(津田塾、1992)や渡辺(1985、1990)を参考にして作成したが、リカート・スケール(強く賛成=5、強く反対=1)の85項目であった。

4.4 分析

質問紙の回答に基づいて、主因子分析で音読に関する認識の因子や有効項目を抽出し、回帰分析で音読力や英語学力との関係を検証した。

4.5 結果

4.5.1 因子分析

主因子分析(バリマックス法)の因子数と因子負荷量は、標準的な5と|0.5|以上を採用したが、1因子では負荷量|0.5|以上の項目がなく、参加者の音読に関する認識の有効な因子として4因子(51項目)を抽出した(表8、その他の項目は資料Bを参照)。

因子Ⅰは、音読で実行しているか、使用できる方

略に関する認識、因子Ⅱは、音読に有効であると考えている方略に関する認識、因子Ⅲは、音読を難解にしたり、音読の向上のために注意を必要とする事柄に関する認識、因子Ⅳは、音読の実施に関する認識、と命名した。

■ 表8：4因子と有効項目

FⅠ(固有値=17.044、変動率=.201)：音読で実行しているか、使用できる方略に関する認識

音読について、

- 11 発音に注意して音読する。(519, .405)*
- 12 イントネーションを意識して音読する。(674, .480)
- 13 文節の区切りに意識して音読する。(715, .461)
- 14 内容の伝達に意識して音読する。(524, .455)

あなたは英語を音読するときに、

- 15 文章中次に何がくるか予想できる。(560, .448)
- 16 主要部分とそれを支える詳細部分との違いを認識できる。(619, .449)
- 17 文章中にすでに存在する情報と次にくる情報とを関係づけられる。(782, .507)
- 18 著者の言っていることの重要性や真実性を問うことができる。(670, .402)
- 19 読んでいる文章の内容を理解するために、既知の知識や経験を利用できる。(682, .530)
- 21 意味内容を予測して音読できる。(692, .484)
- 22 音読した内容が記憶に残る。(537, .310)
- 26 無意識に口が動く。(510, .319)
- 27 意味内容がつかめる。(621, .404)
- 28 重要な語句とそうでない語句が区別できる(558, .347)
- 29 英語の音変化を実行している。(674, .431)
- 30 ある程度速く音読できる。(598, .413)
- 31 ある程度うまく発音できる。(783, .561)
- 32 ある程度うまくイントネーションが使える。(775, .572)
- 33 ある程度うまく文節の区切りができる。(689, .488)
- 34 ある程度うまく内容の伝達ができる。(731, .561)
- 35 先を見ながら音読することができる。(757, .649)
- 36 音読の語順で意味をとることができる。(740, .495)
- 37 語句の重要さを区別して音読することができる。(722, .468)

F II (固有値=7.783, 変動率=.092) : 音読に有効であると考えている方略に関する認識

あなたが知っている人の中で、英語を上手に音読する人は、

- 72 単語の認識能力に優れている。(.617, .502)
 73 単語の発音に優れている。(.689, .612)
 74 文章全体の意味をつかむことに優れている。(.552, .509)
 76 単語の意味を推測することに優れている。(.516, .397)
 77 文章中の情報と自分がすでに知っていることを統合することに優れている。(.569, .482)
 78 内容の詳細部分に焦点をあてるのに優れている。(.529, .566)
 80 適切にイントネーションを使うのに優れている。(.586, .441)
 81 適切に文節を区切ることに優れている。(.592, .460)
 82 発音が優れている。(.727, .545)
 83 表現力に優れている。(.671, .536)
 84 発音・アクセントに優れている。(.769, .627)
 85 単語の発音・アクセントの推測に優れている。(.799, .591)

F III (固有値=3.941, 変動率=.046) : 音読を難解にしたり、音読の向上のために注意を必要とする事柄に関する認識

あなたが英語を音読するときに、効果的に読むために焦点をあてる事柄は、

- 49 文法的構造。(.608, .496)
 53 文章の構成。(.559, .398)
 59 内容を適切に表現すること。(.545, .422)

あなたが英語を音読するときに、読解を難しくする原因は、

- 64 文法的構造。(.622, .456)
 66 その話題について自分が既に知っていることに文章を結びつけること。(.689, .503)
 67 文章全体の意味をつかむこと。(.775, .544)
 68 文章の構成。(.766, .613)
 69 イントネーション。(.637, .443)
 70 文節の区切り。(.583, .391)

F IV (固有値=3.333, 変動率=.039) : 音読の実施に関する認識

音読について、

- 1 音読を日常的にする。(.612, .587)
 4 教科書は何度も音読する。(.595, .467)
 5 英文はできる限り声に出して学習する。(.567, .468)

- 6 予習で音読する。(.657, .570)
 7 復習で音読する。(.598, .411)
 8 テープなどを利用して音読する。(.639, .447)
 9 意味を考えながら音読する。(.678, .590)

N = 120. *() = (因子負荷量, 共通性最終推定値),
 F = 因子.

4.5.2 音読力

独立変数を各因子・項目とし、従属変数を音読力とするステップ・ワイズ回帰分析を行った(表9, 10, 11)が、欠損値を除いた音読力の対象は111名であった(N = 111, 平均 = 12.095, SD = 2.028)。その結果、因子 I と項目26, 35, 73が、有意な説明変数と判明した。因子 I で音読力の分散の12%を、3項目で22.7%を説明することができる。なお、音読力と因子 I と項目26, 35, 73との相関は表12のとおりであった。

■ 表9：音読に関する認識の4因子の記述統計

	F I	F II	F III	F IV
平均	2.712	3.700	3.179	2.825
SD	.599	.603	.620	.746

N = 111.

■ 表10：回帰分析：音読力VS各因子

説明変数	Beta	t-value	p-value
因子I	1.174	3.859**	.0002

$Y = 8.911 + 1.174 * X$; $R^2 = .120$; $F(1, 109) = 14.891^{**}$.
 $^{**}p < .01$.

■ 表11：回帰分析：音読力VS各項目

説明変数	Beta	t-value	p-value
項目26	.453	2.500**	.0139
項目35	.554	2.801**	.0060
項目73	-.409	-2.115*	.0368

$Y = 11.230 + .453 * X_1 + .554 * X_2 - .409 * X_3$; $R^2 = .227$;
 $F(3, 107) = 10.481^{**}$. $^{**}p < .01$, $^*p < .05$.

■ 表12：音読力と音読に関する認識の相関

	F I	Q26	Q35	Q73
音読力	.347**	.368**	.388**	-.187*

$^{**}p < .01$, $^*p < .05$. N = 111.

4.5.3 英語学力

独立変数を各因子・項目とし、従属変数を英語学力(N = 111, 平均 = 48.563, SD = 6.207)とするステップ・ワイズ回帰分析(表13, 14)の結果, 因子I, Ⅲと項目11, 21, 27, 29, 30, 68, 72, 73が, 英語学力の有意な説明変数と判明した。因子I, Ⅲで英語学力の分散の29.7%を, 8項目で50.4%を説明することができる。なお, 英語学力とこれらの因子・項目との相関は表15のとおりである。

■ 表13：回帰分析：英語学力VS各因子

説明変数	Beta	t-value	p-value
因子I	5.963	6.746**	< .0001
因子Ⅲ	-2.011	-2.357*	.0202

$Y = 38.786 + 5.963 * X_1 - 2.011 * X_2$; $R^2 = .297$; $F(2, 108) = 22.770^{**}$. ** $p < .01$, * $p < .05$.

■ 表14：回帰分析：英語学力VS各項目

説明変数	Beta	t-value	p-value
項目11	1.169	2.212*	.0292
項目21	2.025	3.413**	.0009
項目27	1.796	2.608*	.0105
項目29	-1.656	-2.630**	.0099
項目30	1.993	3.894**	.0002
項目68	-1.453	-2.936**	.0041
項目72	-1.511	-2.619*	.0102
項目73	2.411	4.118**	< .0001

$Y = 33.664 + 1.169 * X_1 + 2.025 * X_2 + 1.796 * X_3 - 1.656 * X_4 + 1.993 * X_5 - 1.453 * X_6 - 1.511 * X_7 + 2.411 * X_8$; $R^2 = .504$; $F(8, 102) = 12.975^{**}$. ** $p < .01$, * $p < .05$.

■ 表15：英語学力と音読に関する認識との相関

	F I	F Ⅲ	Q 11	Q 21
英語学力	.510**	-.015(NS)	.362**	.426**
	Q 27	Q 29	Q 30	Q 68
英語学力	.427**	.163(NS)	.440**	-.174(NS)
	Q 72	Q 73		
英語学力	.005(NS)	.215*		

** $p < .01$, * $p < .05$, NS = not significant. N = 111.

4.6 考察

研究課題(1)-(3)について, (a)音読に関する認識の4因子(51項目)が抽出され, (b)音読に関する認識と音読力に関係があり, 因子I ($R^2 = .120$)と項目26, 35, 73($R^2 = .227$)が音読力の説明変数であることや, (c)音読に関する認識と英語学力に関係があり, 因子I, Ⅲ($R^2 = .297$)と項目11, 21, 27, 29, 30, 68, 72, 73($R^2 = .504$)が英語学力の説明変数であること, が示された。

(b)は, 音読に関する認識と音読力の有意な関係を確認したが, 項目26, 35は因子Iの項目であるから, 音読で実行しているか, 使用できる方略に関する認識, 特に, 音読するときに, 無意識に口が動いたり, 先を見ながら音読することができるという認識と, 音読力の間に有意な関係があることになる。

実際, この2項目が認識どおり実行できるなら, 音声と文字を結びつけるためや理解のための音読(2.2節)が, かなり達成できていることになり, 上手く音読できて不思議ではない。

一方, 優れた単語の発音に関する項目73は, 音読力とは負の関係があり($r = -.187$, $p < .05$), 音読を個々の単語の発音のつながりととらえないという認識が, 音読力と関係があるようである。

(c)で, 音読に関する認識が音読力以上に英語学力の分散を説明できるのは, 注目に値する(2因子で29.7%, 8項目で50.4%)。これは, 音読力が英語学力に含まれていない産出の要素を含有しているからであろう。

英語学力の説明変数のうち, 個々に英語学力と有意な相関があるのは, 因子I ($r = .510$, $p < .01$), 項目11($r = .362$, $p < .01$), 21($r = .426$, $p < .01$), 27($r = .427$, $p < .01$), 30($r = .440$, $p < .01$), 73($r = .215$, $p < .05$)である。このうち, 項目11, 21, 27, 30は因子Iの項目であるから, 音読で実行しているか, 使用できる方略に関する認識, 特に, 発音に注意する音読についての認識や, 意味内容の予測や把握ができたり, ある程度速く音読できるという認識と, 英語学力は関係があることになる。

つまり, 英語学力が高い者は, 文字の視覚処理や音韻処理が速く内容理解も高いため, 速く音読ができ発音に注意する余裕があるのだろうが, これだけでは, 音読力が求める適切なイントネーションや内容の伝達には, 不十分なのである。

また, 優れた単語の発音に関する項目73と英語学

力には有意な相関($r = .215, p < .05$)があるが、この項目と音読力には負の相関($r = -.187, p < .05$)があった。この一見矛盾した関係は、ある程度上手く音読をするためには、個々の発音もさることながら、イントネーションや全体の流れを重視する必要があるが、英語学力があっても音読力が伴わない者は、個々の発音に拘っている段階にあると解釈できる。

結局、(c)の現象は、口頭での産出に関して測定をしていない英語学力に起因しているようである。

5. 研究Ⅲ

5.1 研究課題

研究Ⅲでは、高校生に対する音読指導が、音読力、英語学力、音読に関する認識に及ぼす影響を探ることを目的とした。

研究課題は、(1) 高校生への音読指導は音読力を向上させるか、(2) 高校生への音読指導は英語学力を向上させるか、(3) 高校生への音読指導は音読に関する認識を変化させるか、とした。

5.2 参加者と実施期間

参加者は、研究Ⅱの参加者のうち、研究Ⅰに参加しなかった2クラス80名であった。1クラスを音読指導を導入する実験群とし、もう1クラスをこれまでどおりの指導をする統制群とした。

音読指導は、10月下旬から1月下旬の3ヶ月間実施した。

5.3 事前・事後調査

音読指導の前後に、実験・統制群の音読力と英語学力を測定し、音読に関する認識を調査した。

事前の音読力と音読に関する認識の調査は、研究Ⅱのものを使用し、事後の調査はこれに準じて行った。ただし、音読力テストの材料は、事前テストと同程度の違うパッセージ(2種類)を使用した。

英語学力の事前・事後テストには、10月下旬と1月下旬実施の進研模試(ベネッセ、2001b & 2002)のTスコアを使用した。

5.4 音読指導

実験群の音読指導は、週3回の英語Ⅰの授業中(65分)15-20分間実施し、授業外での練習を勧めた。音読練習の時間は、通常の授業内容を圧縮して作り出した。

材料は、比較的簡単で内容理解ができるものとして、既習の教科書 *Spectrum English Course I* (塩沢他、1998)の1-5課を使用した。5課を12セクションに分割したが、1回分は110-230語のパッセージとなった。

指導手順は、國弘(1999, 2000, 2001)を参考にし、以下のとおりとした。(1) テキストを見ないでテープを聞く(1回)、(2) テキストを見ながらテープを聞く(1回)、(3) テキストを黙読して意味を確認する(1回)、(4) 1文ずつテープを聞いて音読する(1回以上)、(5) テープに合わせてテキストを音読する(1回以上)、(6) シャドーイング(適宜)、(7) 仕上げの音読をする(2回以上)。

1日1セクションずつ割り当て、12日を1サイクルとして繰り返していったが、授業外での練習は本人の意思に任せた。なお、手順(1)-(3)は、1ヶ月経過した時点で不必要と判断して省略し、(4)と(5)の回数を増やし、次第に(6)を取り入れていった。また、3ヶ月目半ばには生徒が音読教材に飽きたため、通常授業の教材での音読練習に切り替えた。

5.5 分析

構想は2(指導)×2(期間)反復測定で、研究課題(1)-(3)について、音読指導の音読力、英語力、音読に関する認識への影響を分散分析した。

5.6 結果

5.6.1 音読力

表16は、事前・事後音読力テストの記述統計であるが、いずれかのテスト不受験者は欠損値とした[N = 36(実験群), 37(統制群)]。事前・事後テスト共に、2種類のパッセージ使用による影響はなく[事前: $F(1, 71) = 3.700, NS$; 事後: $F(1, 71) = 2.275, NS$]、採点者間信頼性にも問題はなかった(事前: $r = .831$, 事後: $r = .701$)。

音読力の平均値は、実験群では事後テストで微増しているが(事前=12.014, 事後=12.094)、統制群では減じている(事前=12.905, 事後=11.662)。この原因として、事前・事後テストでパッセージを変更したことや、事前・事後テスト間の採点基準が一致していなかった可能性が考えられる。

反復測定分散分析(表17)の結果、期間効果[$F(1, 71) = 8.913, p < .01$]と交互作用効果[$F(1, 71) = 11.658, p < .01$]が有意となり、音読指導によって実

験群が統制群よりも音読力を有意に伸ばしたことが示された。

また、研究Ⅰで音読力と高めの相関($r = .779$)のあった音読速度(WPM) (実験群事前・事後 = 68.188, 90.999; 統制群事前・事後 = 76.565, 90.821)でも、期間効果 $[F(1, 71) = 185.823, p < .01]$ と交互作用効果 $[F(1, 71) = 9.897, p < .01]$ が有意となり、音読指導によって実験群が統制群よりも音読速度を有意に伸長させたことが判明した。

■ 表16：音読力の記述統計

	実験・事前	実験・事後	統制・事前	統制・事後
平均	12.014	12.094	12.905	11.662
SD	2.009	1.952	1.867	2.214

内的一貫性：事前 = .831**, 事後 = .701**. ** $p < .01$.
N = 36(実験群), 37(統制群)

■ 表17：音読力に関する 2 x 2 反復測定分散分析

	df	F-value	p-value
指導(A)	(1, 71)	.282(NS)	.5971
期間(B)	(1, 71)	8.913**	.0039
A x B	(1, 71)	11.658 **	.0011

** $p < .01$, NS = not significant.

5.6.2 英語学力

表18は、事前・事後テストでの英語学力の記述統計を示している。英語学力の平均値は、実験・統制群共に事後テストで増加しているが、統制群がわずかに逆転している(実験群事前・事後 = 48.847, 50.914; 統制群事前・事後 = 47.797, 51.022)。

反復測定分散分析(表19)の結果、期間効果 $[F(1, 71) = 13.878, p < .01]$ のみが有意となり、さらに、実験・統制群ごとの反復測定分散分析で、両群共に事前・事後テストの平均に有意差があった[実験群： $F(1, 35) = 7.171, p < .05$; 統制群： $F(1, 36) = 7.434, p < .01$]。指導期間中に、音読練習以外の要因によって両群共に英語学力を伸ばしたようである。

■ 表18：英語学力の記述統計

	実験・事前	実験・事後	統制・事前	統制・事後
平均	48.847	50.914	47.797	51.022
SD	6.680	6.180	5.044	7.853

N = 36(実験群), 37(統制群)

■ 表19：英語学力に関する 2 x 2 反復測定分散分析

	df	F-value	p-value
指導(A)	(1, 71)	.122 (NS)	.7283
期間(B)	(1, 71)	13.878**	.0004
A x B	(1, 71)	.664 (NS)	.4177

** $p < .01$, NS = not significant.

5.6.3 音読に関する認識

表20は、研究Ⅱで音読力が英語学力のいずれかの説明変数であると判明した音読に関する認識の因子・項目の記述統計である。反復測定分散分析(表21)の結果、因子Ⅰ $[F(1, 71) = 11.844, p < .01]$ 、項目29 $[F(1, 71) = 8.728, p < .01]$ 、項目30 $[F(1, 71) = 8.234, p < .01]$ で、交互作用効果が有意となった。音読指導によって、実験群が統制群よりも、因子Ⅰ、項目29、30に関する認識を有意に変化させたと判明した。なお、項目29、30は、共に、因子Ⅰの項目である。

■ 表20：音読に関する認識の因子・項目の平均

	実験・事前	実験・事後	統制・事前	統制・事後
FI:	2.664 (.573)*	2.807 (.558)	2.835 (.637)	2.647 (.575)
FIII:	3.216 (.514)	3.228 (.443)	3.285 (.669)	3.228 (.571)
Q11:	3.639 (.833)	3.639 (.867)	3.919 (.894)	3.676 (1.002)
Q21:	2.833 (.941)	2.917 (1.052)	2.676 (.915)	2.676 (1.002)
Q26:	2.333 (.986)	2.556 (.998)	2.568 (1.168)	2.432 (1.303)
Q27:	2.750 (.732)	2.917 (.841)	2.730 (.804)	2.730 (.871)
Q29:	2.444 (.695)	2.611 (.934)	2.784 (.947)	2.324 (.709)
Q30:	2.750 (.996)	3.167 (1.028)	3.000 (.943)	2.784 (.947)
Q35:	2.333 (1.042)	2.361 (.961)	2.676 (.944)	2.378 (1.063)
Q68:	3.472 (.941)	3.361 (.867)	3.351 (.824)	3.351 (1.033)
Q72:	3.806 (.822)	3.917 (.996)	3.757 (.955)	3.946 (.941)
Q73:	3.944 (.893)	3.917 (.906)	3.622 (.924)	3.757 (1.011)

*() = 標準偏差. N = 36(実験群), 37(統制群)

■ 表21：2 x 2 反復測定分散分析 (各因子・項目) の F-value

	df	指導(A)	期間(B)	A x B
FI:	(1, 71)	.002(NS)	.224(NS)	11.844**
FIII:	(1, 71)	.098(NS)	.104(NS)	.249(NS)
Q11:	(1, 71)	.822(NS)	1.053(NS)	1.053(NS)
Q21:	(1, 71)	.957(NS)	.159(NS)	.159(NS)

	df	指導 (A)	期間 (B)	A × B
Q26:	(1, 71)	.059(NS)	.114(NS)	1.912(NS)
Q27:	(1, 71)	.431(NS)	.610(NS)	.610(NS)
Q29:	(1, 71)	.026(NS)	1.909(NS)	8.728**
Q30:	(1, 71)	.109(NS)	.826(NS)	8.234**
Q35:	(1, 71)	.763(NS)	1.411(NS)	2.052(NS)
Q68:	(1, 71)	.151(NS)	.171(NS)	.171(NS)
Q72:	(1, 71)	.003(NS)	1.371(NS)	.093(NS)
Q73:	(1, 71)	1.973(NS)	.157(NS)	.361(NS)

**p < .01, NS = not significant.

5.7 考察

研究課題 (1) - (3) について、音読指導は、(a) 参加者の音読力や音読速度を向上させたが、(b) 英語学力を向上はさせることはできず、(c) 音読に関する認識(因子 I と項目29, 30)を変化させた。

(a) は、この研究で実施した週3回の授業(15-20分)を中心とする3ヶ月間の音読練習が、音読力や音読速度が向上するのに十分な量や内容であると示している。この場合、日常的に授業中10分程度同様の音読を継続していけば、高等学校の授業である程度の音読力を育成することができそうである。

(b) は、この研究の音読練習は、英語学力の向上には不十分なことを示した。この結果が、すぐに、英語能力伸長のための音読(2.4節)を否定することには繋がらないだろうが、この目的のためには、より集中的、または、より長期的な音読の取り組みが必要であろう。

(c) の音読に関する認識の変化は、(b) の結果を裏付けているようである。変化のあった因子 I と項目29, 30は、音読で実行しているか、使用できる方略、特に、英語の音変化やある程度の速さの音読の実行に関する認識であるが、項目29, 30は、英語学力の説明変数である8項目中(研究Ⅱ)の2項目に過ぎない。8項目で説明できる英語学力の分散(50.4%)のうち、この2項目は、19.5% [$Y = 40.296 + .277 \cdot X_1 + 2.709 \cdot X_2$; $R^2 = .195$; $F(2, 108) = 13.044$, $p < .01$]しか説明できないのである。

また、音読練習によって英語の音変化ができ始め、ある程度速く音読ができるようになってきたとしても、意味から口頭出力への符号化(図2)は向上しているかもしれないが、文字から意味への複合化(図2)には変化がない可能性も考えられる。この場合、英語

学力の変化は起こらないのである。

しかし、逆に、音読練習の増加や継続等によって、英語の音変化やある程度の速度の音読が、文字の認知プロセス(図1)の効率化や内容理解の向上につながっていく可能性や、英語学力の他の説明変数である項目の変化に繋がっていく可能性も否定できないだろう。

音読による英語学力の伸長に関しては、この研究で実施した程度の量や内容による効果は期待できないかもしれないが、その可能性をさらに探っていく価値はありそうである。

6. 結び

研究Ⅰ-Ⅲによる高校生の音読に関する結論は、(a) 音読力と英語能力には有意な関係がある、(b) 音読に関する認識は音読力や英語学力の説明変数である、(c) 3ヶ月間の授業を中心とする音読指導によって、音読力は向上し、音読に関する認識は変化するが、英語学力は変化しない、という3点である。

英語教育への示唆は、(a) 音読力を向上させ、英語能力向上の可能性のある活動として、音読を日常的な指導の一環に取り入れるべきである、(b) 音読による英語能力の向上を目指す指導は、中・長期的な展望をもって行うべきである、(c) 生徒の音読に関する認識が、音読力や英語学力の大まかな指標として使用できる可能性がある、(d) 音読に関するメタ認知の指導が、音読力や英語力の向上に繋がる可能性がある、という4点である。

以上の結論や示唆は小規模な3研究に基づくもので、音読力や英語能力・学力の測定における信頼性や妥当性等、解決すべき問題があり、一般化できるものではないだろう。しかし、これまであまり実証的な研究がされていなかった音読力と英語能力・学力や音読に関する認識の関係や音読指導の影響について、このような報告ができたのは一応の成果であろう。英語学力の向上に必要な音読練習の内容、量、期間や、示唆を実行に移した場合の成果等、調査すべき課題は多いが、音読と英語力の関係についての実証的研究は、始まったばかりといって過言ではなく、今後の継続や発展が望まれるところである。

謝 辞

この研究の機会を与えて下さった(財)日本英語検定協会、特に、研究Ⅰの英語能力測定の信頼度等に

関して、ご指導を頂いた池田央先生に感謝の意を表したい。また、研究Ⅲの音読指導の教材の音源を提供して頂いた桐原書店に、謝意を表したい。音読力

測定等に協力して下さった同僚の伊丹正治教諭と、参加者の倉敷古城池高等学校の生徒諸君にも、お礼を申し上げたい。

注

(1) 本論では、「英語能力」を英検、TOEIC等で測定するような全般的な英語力、「英語学力」を業者模試等で測定するような高等学校での学習に基づいた読解や文法力を中心とする英語力、として区別している。

(2) クローズテストは全般的な読解力を測定するとされており、読解とクローズを併せてリーディングと呼ぶことにする。

参考文献

- * Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Barnett, M. A. (1988). "Reading through context: how real and perceived strategy use affects L2 comprehension." *Modern Language Learning*. 72: 150-162.
- * ベネッセ (2001a). 『高1学力テスト 総合学力テスト・7月』. 東京: ベネッセ.
- * ベネッセ (2001b). 『高1学力テスト 総合学力テスト・11月』. 東京: ベネッセ.
- * ベネッセ (2002). 『高1学力テスト 総合学力テスト・1月』. 東京: ベネッセ.
- * Block, E. L. (1986). "The comprehension strategies of second language readers." *TESOL Quarterly*. 20: 463-95.
- * Block, E. L. (1992). "See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers." *TESOL Quarterly*. 26: 319-43.
- * Carrell, P. L. (1989). "Metacognitive awareness and second language reading." *Modern Language Learning*. 73: 121-134.
- * Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. (eds.). (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Casanave, P. C. (1988). "Comprehension monitoring in ESL reading: a neglected essential." *TESOL Quarterly*. 22: 283-302.
- * Coady, J. & Huckin, T. (eds.). (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 後田忠勝. (1990). 「学習指導要領における読むことの指導の位置付け」. 英語科教育実践講座刊行会(編)『英語科教育実践講座ECOLA3読むことの指導』. 13-17.
- * 羽鳥博愛. (1977). 『英語教育の心理学』. 東京: 大修館書店.
- * 平井明代. (2001). 「リスニングとの関係: 視覚・聴覚入力の統合」. 門田修平・野呂忠司(編). 197-208.
- * 伊藤嘉一. (1976). 「読解技能の指導」中島文雄(編). 92-111.
- * 門田修平・野呂忠司(編). (2001). 『英文リーディングの認知メカニズム』. 東京: くろしお出版.
- * 金谷憲(編). (1995). 『英語リーディング論』. 東京: 河原社.
- * 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: 136-143. 日本英語教育学会関西支部.
- * 國弘正雄. (1999). 『國弘流英語の話し方』. 東京: たちばな出版.
- * 國弘正雄(編). (2000). 『英会話・ぜったい・音読』. 東京: 講談社インターナショナル.
- * 國弘正雄(編). (2001). 『英会話・ぜったい・音読 入門編』. 東京: 講談社インターナショナル.
- * 京堂政美. (1989). 「Reading Aloudと言語能力の相関について」. *STEP BULLETIN*. 117-29. 日本英語検定協会.
- * 峰野光善. (1985). 「『読むこと』の言語活動における音読の役割に関する考察」. 『英語教育研究』. 28: 65-71. 広島大学英語研究会.
- * Miyasako, N. (2000). "Metacognition and reading comprehension of high school students." *YASEELE*. 4: 19-30. 山口大学英語教育研究会.
- * 宮迫靖静. (2001a). 「FluencyとAccuracy: 第二言語習得研究から高等学校の授業を考察する」. 『第27回全国英語教育学会広島研究大会発表要項』. 293-96.
- * 宮迫靖静. (2001b). 「Richards & Rodgersの英語教授法分析による英語学習法『只管朗読』に関する一考察」. *YASEELE*. 5: 23-31. 山口大学英語教育研究会.
- * 中島文雄(編). (1976). 『英語の授業』(講座・新しい英語教育III). 東京: 大修館書店.
- * 新里眞男. (1991). 「音読の意義と指導法」. 『英語教授学の視点』. 東京: 三省堂.
- * 近江誠. (1986). 「再び『高校・英語Bにおける音読をめぐって』」『現代英語教育』. 12月号.
- * Padron, Y. N. & H. C. Waxman, (1988). "The effect of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement." *TESOL Quarterly*. 22: 146-50.
- * リヴァーズ, U. M. (天満美智子・田近祐子訳). (1987). 『外国語習得のスキル』. 東京: 研究社出版.
- * 鈴木寿一. (1998). 「音声教材中のポーズがリーディング・スピードに及ぼす影響に関する実証的研究」. ことばの科学研究会(編)『ことばの心理と学習』. 311-26.
- * 塩沢利雄他. (1998). *Spectrum English Course I*. 東京: 桐原書店.

- * 高山芳樹. (1995). 「リーディングの学習と指導」. 金谷憲(編). 76-119.
- * 高梨庸雄・高橋正夫. (1987). 『英語リーディング指導の基礎』. 東京：研究社出版.
- * 谷口賢一郎. (1992). 『英語のニューリーディング』. 東京：大修館書店.
- * 谷口賢一郎. (1998). 『英語教育改善へのフィロソフィー』. 東京：大修館書店.
- * 天満美智子. (1989). 『英文読解のストラテジー』. 東京：大修館書店.
- * 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(編). (1992). 『学習者中心の英語読解指導』. 東京：大修館書店.

- * 土屋澄男. (1990). 『英語教育入門』. 東京：研究社出版.
- * 渡辺浩行. (1985). 「リーディング能力を高める耳と口の働き」. *Leo*. 14: 25-43. 東京学芸大学大学院英語研究会.
- * 渡辺浩行. (1990). 「音読再考―黙読の速読化を促す音読指導の意義と在り方」. *Leo*. 19: 101-30. 東京学芸大学大学院英語研究会.

資料A. 音読テストの評価基準

1. 発音・アクセント

(5)：発音・アクセントに問題はなく、パッセージの内容を正確に伝達している。(4)：誤った発音・アクセントが一部あるが、パッセージの内容をおおむね伝達している。(3)：誤った発音・アクセントはあるが、パッセージの内容を一応伝達している。(2)：誤った発音・アクセントがかなり多く、パッセージの内容の伝達に障害がある。(1)：誤った発音・アクセントが多く、パッセージの内容の伝達に大きな障害がある。

2. イントネーション

(5)：イントネーションに問題はなく、パッセージの内容を正確に伝達している。(4)：誤ったイントネーションが一部あるが、パッセージの内容をおおむね伝達している。(3)：誤ったイントネーションはあるが、パッセージの内容を一応伝達している。(2)：誤ったイントネーションがかなり多く、パッセージの内容の伝達に障害がある。(1)：誤ったイントネーションが多く、パッセージの内容

の伝達に大きな障害がある。

3. 文節の区切り

(5)：文節の区切りに問題はなく、パッセージの内容を正確に伝達している。(4)：誤った文節の区切りが一部あるが、パッセージの内容をおおむね伝達している。(3)：誤った文節の区切りはあるが、パッセージの内容を一応伝達している。(2)：誤った文節の区切りがかなり多く、パッセージの内容の伝達に障害がある。(1)：誤った文節の区切りが多く、パッセージの内容の伝達に大きな障害がある。

4. 全体的な内容の伝達

(5)：パッセージの内容を正確に伝達している。(4)：パッセージの内容をおおむね伝達している。(3)：パッセージの内容を一応伝達している。(2)：パッセージの内容の伝達が不十分である。(1)：パッセージの内容をほとんど伝達していない。

資料B. 有効項目以外の質問項目

音読について

(2) 音読するのは好きだ。(3) 音読するのが楽しい。(10) 文法を意識して音読する。
あなたは英語を音読するときに、
(20) ある事柄が理解できているか、いないかをきちんと自分で認識できる。(23) 一語単位で音読する。(24) 語より大きな単位で音読する。(25) 集中して音読できる。
あなたは英語を音読するときに、何か分からないことがある場合に、
(38) 読み続けて、先に行けば解明されるだろうと期待する。(39) 問題のあるところを読み返す。(40) 問題のあるところの前に戻って、そこからもう一度読み返す。(41) 知らない単語を辞書で調べる。(42) あきらめて、読むのをやめる。(43) 分からないことがあっても気にならない。(44) 単語の読み方などを他の人に尋ねる。(45) 単語の読み方などを推測して読む。

あなたが英語を音読するときに、効果的に読むために焦点をあてる事柄は、

(46) それぞれの単語の意味を理解すること。(47) 文章全体の意味をつかむこと。(48) それぞれの単語全体の発音が完全にできること。(50) その話題について自分が既に知っていることに文章を結びつけること。(51) 単語を辞書で引くこと。(52) 内容の詳細部分。(54) ある程度速く読むこと。(55) イントネーション。(56) 文節の区切。(57) 発音・アクセント。(58) 内容を伝達すること。(60) 大きな声ではっきりと読むこと。

あなたが英語を音読するときに、読解を難しくする原因は、
(61) 単語の個々の音。(62) 単語の発音。(63) 単語を認識すること。(65) アルファベット。(71) 英語の音変化。
あなたが知っている人の中で、英語を上手に音読する人は、
(75) 辞書を使うことに優れている。(79) 文章の構成を把握することに優れている。

高校生英語学習者の 学習方略使用と学習達成

広島県立黒瀬高等学校 非常勤講師／広島大学情報メディア教育研究センター 助手 前田 啓朗

申請時：広島県立黒瀬高等学校 非常勤講師／広島大学大学院教育学研究科 事務補佐員

1. 背景と目的

1.1 背景

言語学習方略に関する研究は、1970年以降“Good Language Learner”の特徴を把握しようという試みが始まって以来、多くの研究がなされている(Takeuchi, 2001)。特に1990年代以降は、方略使用を測定するための質問紙(Oxford, 1990)や方略の一覧表(O'Malley, 1990)が提案されたこともあり、Takeuchi(2002)に挙げられるように盛んになっている。これは、従来の言語教師の関心が教師側の教授法や指導法を中心としていたことに対する反動として、学習者側の学習方法にも目が向けられてきた結果とも考えられる。

英語学習者による学習方略使用を調査した研究としては、Oxford(1990)による質問紙である SILL (Strategy Inventory for Language Learning) を利用したものが盛んで、Oxford and Bully-Stok(1995)や Oxford(1997)などにおいて紹介されているような多くの研究がなされている。また、近年ではPurpura(1999)が独自の英語学習方略を測定する質問紙を開発し、1,382人のテスト得点と学習方略使用との関連を分析して提示した。

しかしながら、英語学習方略をはじめとする学習動機、不安、年齢などのような学習者内要因は、学習者の背景によって大きく異なることも事実である。上述の Oxford(1997)では海外の調査結果が中心であるし、Purpura(1999)も同様に海外の調査結果である。これらから日本の高校生英語学習者の方略使用を推測するのは難しい。また、Takeuchi & Wakamoto(2001)において示される一連の研究は、SILLを用いて日本の大学生を対象とした包括的な研究ではある

が、大学生の方略使用から高校生のそれを安易に推測することにも懸念が残る。

日本に高校生英語学習者の全体的傾向を推定するためには、標本抽出に留意した大規模な調査をもって信頼性の高い調査結果を提示する必要がある。学習者が自己の学習方法をあらためて見直すため、もしくは、教師が担当する学習者の傾向を把握するため、という目的であれば、個々の背景における調査研究として大いに価値がある。しかし、個々の研究結果を吟味する際には、他の同様の個々の研究結果と比較するだけではなく、全体的な傾向と比較できるような資料が必要である。この点において、これまでの研究では有用な資料が示されてきていない(前田・大和, 2000)。

前田(2001)では Purpura(1999)を用いて21校における日本の高校生英語学習者による1,227回答を分析した結果が示され、Maeda(2001)では SILL(Oxford, 1990)を用いた23校1,557回答の結果がそれぞれ示されている。しかしながらこれらの研究では、実施容易性の観点から筆者が所属する広島大学英語教育学会の会員の中から個人的に依頼を行って調査を実施している。このため協力校は主に中国・四国・九州地方の学校に偏っており、比較的多くの学校と被調査者を対象にした調査結果であるために日本の高校生英語学習者による一般的な方略使用傾向をある程度反映すると考えられるが、被調査者を得る段階において改善の余地がある。また、SILL や Purpura(1999)の質問紙を用いた結果として、日本の高校生英語学習者にとっては不必要と思われる項目が含まれていることと、SILL と Purpura(1999)に回答した被調査者が異なるために単純な比較ができないことなどが課題として残っている。

そして、調査を行うための道具である、学習方略を測定する質問紙や簡便に行うことができる習熟度テスト問題についても、現状では十分に示されているとはいえない。上述の SILL や O'Malley(1990)による一覧表、Purpura(1999)による質問紙などはあっても、これらはみな海外において日本人英語学習者以外を対象として作成されたものである。このため、日本の環境や高校生にとってはなじみの薄いものなどが含まれる。学習方略と学習達成の関連を調査するには、個々の事例と比較可能な調査結果の資料とともに、同様の調査を教育目的や研究目的で行うために測定材料である質問紙やテスト問題を示す必要がある。

また、調査結果を分析する方法についても留意をする必要がある。SILL や Purpura(1999)などの質問紙によって得られるデータは5件法などの順序尺度データであるが、前田・大和(2000)や前田(2001)に概括されているように、計算機の発達などによって、従来多く用いられてきた方法よりも洗練された方法が、近年の心理学や教育心理学などの分野において話題になっている。これらの思潮を踏まえ、妥当性の高い分析を行う必要がある。

1.2 目的

上述の背景を踏まえ、本研究を日本人英語学習者による英語学習方略使用と学習達成に関する基礎研究と位置づけ、次に挙げる6点の目的のもとに研究を進める。

- 目的1 日本の高校生英語学習者を対象とする
- 目的2 サンプルングの手順を踏んで大規模な調査を行う
- 目的3 英語学習方略使用に関する資料を提示する
- 目的4 既存の学習方略使用の測定方法(質問紙)を改訂の後に実施して公開する
- 目的5 学習達成の一般的傾向を明らかにする
- 目的6 日本の高校生英語学習者による学習方略使用と学習達成の関係を明らかにする

また、これら6点の目的が達成された場合に見込まれる成果は以下のとおりである。

- 成果1 高等学校の英語教育実践に示唆を与える
- 成果2 日本の高校生英語学習者に関する信頼性の高い資料が得られる
- 成果3 高校生による英語学習方略使用の一般的傾向が高い信頼性で明らかになる

成果4 高校生を対象に診断的または総括的な英語学習方略使用の測定が容易になる

成果5 個々の実践場面と全体像との比較が可能となる

成果6 英語学習をより促進できるような方略指導への示唆が得られる

2. 調査

2.1 材料

2.1.1 学習方略

広く用いられている SILL(Oxford, 1990)の質問紙と広範な調査結果を提示する Purpura(1999)の質問紙を採用し、質問項目の精選を行う。前者に関しては Maeda(2001)、後者は前田(2001)による調査結果において日本語化されたものを用い、使用頻度が極端に少ないものや回答の分布が偏りすぎているものを除外する。このことによって、広く用いられる質問紙の項目群の中から日本の高校生英語学習者にふさわしい質問紙を再構成するためである。

除外する項目を決定する際には、回答を間隔尺度化して算出した平均を用いて行った。すなわち SILL は1から5までの5件法、Purpura(1999)は0から5までの6件法であるが、前者においては平均が2.2未満もしくは3.8を超えるもの、後者は1.5未満もしくは3.5を超えるものを対象とし、平均が中央(前者3、後者2.5)より20%以内から外れるものを除外した。その結果、前者50項目中26項目(資料1)、後者80項目中61項目(資料2)となった。また、回答方法は5件法として統一し、「5. とてもあてはまる」「4. 少しあてはまる」「3. どちらでもない」「2. あまりあてはまらない」「1. まったくあてはまらない」とした。

2.1.2 学習達成

学習方略と学習達成の関連を分析した前田(2001, 2002b, 2002c)、Maeda(2001)、前田・田頭・三浦(2001)らの一連の研究においては、授業時間中に質問紙調査と習熟度テストを実施するという時間的制約のために、制限時間を5分と設定したC-testを用いている。しかし、高校生にとっては不慣れなこの形式のテストだけでは、不十分であると考えられる。さらに、今後の追調査や個々の教育現場における診断的調査を考慮した場合には、他の指標も準備することが望ましい。

そのため、実用英語技能検定(英検)の過去問題の4級から準1級の試験問題のうち、大問1の中からランダムに選んだ50問をテストに含んだ。その結果、習熟度テストの問題はC-testの64問(資料3)と、英検過去問からの50問(資料4)となった。また、これらを予備的に実施して前者が5分、後者が30分の制限時間で十分であることが確認された。そして、テストのフィードバックとして、配布用の解答および解説も作成された。

これらの結果として、学習方略に関する調査を第1部「質問紙編」、習熟度テストを第2部「習熟度編」とする調査用紙が完成した。

2.2 被調査者

日本の高校生英語学習者の全体的傾向を明らかにするため、正当な標本抽出の順序を経て信頼性の高いデータを得る必要がある。一方、通常の50分授業の枠内では1時間で終わらないこととなり、協力を得ることが難しいことが予想された。そのため協力率を20%程度と見込み、都道府県単位で学校数の比率に応じてランダムサンプリングを行った。全国の公立高等学校455校に高校2年生1クラス程度ずつの協力依頼を行った結果、42校から承諾を得、2001年12月～2002年3月にかけて時間的余裕があるときに実施され、最終的に38校から1,632回答の返送を受けた。

授業時間2時間を調査に費やすことが主な原因となったと考えられるが、協力率が10%を下回ったことによって、調査結果の信頼性には疑問が残る。しかし、全国規模の調査であることと、比較的例を見ない大規模な調査であることから、ある程度は日本の高校生英語学習者の実情を示す資料であると考えられる。

また、学習時間の補償に関しては、授業時間を割くために十分に留意がされた。質問紙編に関しては、日常の学習について質問紙に取り組み回答することによって自身の英語学習を客観的に振り返るとともに、さまざまな学習方略について問われることで自身が行っていなかったり意識していなかったりする方略を知り、選択肢として考慮する機会となることが挙げられる。習熟度編に関しては、配布用の解答および解説を準備したことにより、信頼性の高い英語習熟度テストである英検の問題を利用した問題演習として補償を行うことが可能であると考えられた。

個人情報に関しては、無記名を可能とすることに

よって保護が可能とされた。ただし同一人物による質問紙編と習熟度編の照合を行うこと、および授業時間中の活動であることを考慮し、名前などの記入欄が設けられている。それらは実施する教師の判断によって名前を記入させたり、照合可能なように誕生日だけを記入させたりするように依頼された。

2.3 手順

返送されてきた調査用紙について、英語教育学を専門とする大学生アルバイトによって、C-testの各問が正解か不正解かの判断が行われた。その後、データ入力の特約業者によって入力が行われ、同じ用紙を2回入力した後に照合するという方法でベリファイが行われた。このことによって、間違いが5%あったとしても2乗した0.25%まで確率を下げることで、入力の信頼性は確保された。

データファイルをもとに、記入漏れがランダムなミスとは思えない、不真面目に回答したと思われるようなものなどを除き、最終的に1,584人分(男子660人、女子924人)が有効データとして扱われた。データ処理にはSPSS 10.0J, Amos 4.0, SEFA2001が用いられた。基本統計量や信頼性係数、積率相関係数、探索的因子分析の算出にはSPSS、探索的因子分析における変数選択やモデルの検討にはSEFA、検証的因子分析によるモデル評価や因子間相関の推定にはAmosが用いられた。

質問紙編の分析にあたっては、SILLにおいて直接言語を処理する方略とされる直接方略(認知方略、記憶方略、補償方略)と、間接的に言語学習に寄与するとされる間接方略(メタ認知方略、情意方略、社会的方略)を分けて考える。同様に、Purpura(1999)においても同様な認知方略とメタ認知方略の別がなされている。したがって、前者の直接方略と後者の認知方略の計44項目を直接的方略群、間接方略とメタ認知方略の計43項目を間接的方略群として分析された。

2.4 結果と解釈

2.4.1 学習方略

質問紙編の学習方略に対する回答は資料5に挙げられる。平均が外れるような項目を除外したため、極端に歪んだ分布にはならなかった。尖度についてはあまり尖っていない分布を示す項目がいくつか確認されたが、便宜上間隔尺度として分析された。

探索的因子分析は、最尤法とプロマックス回転を

用いて行われた。欠損値はペア単位で除外された。これらの分析手法や統計値の持つ意味などについては、前田・大和(2000)や前田(2001)に概括されたものに従っている。解釈の容易性や適合度を基準に因子数を変更して分析を行い、直接的方略の44項目では10因子モデル、間接的方略の43項目では8因子モデルが妥当であると判断された(紙面の都合上、因子の解釈に用いたパターン行列などは割愛)。

そのうち、各因子からの負荷が高く解釈が容易な項目を2つずつ選び、それぞれの因子の指標として用いた(表1)。因子の指標数については2つでは少なすぎるが、簡便に学習方略を測定するための質問紙を提供することが目的であり、検証的因子分析によってモデルの適合度を検討する作業も含むことから、このようなモデルが選択された。

検証的因子分析は欠損値を最尤法で推定して行わ

れた。適合度に関しては、直接的方略(10潜在変数, 20観測変数, 各潜在変数間には相関関係)ではChi-square=403.313, D.F.=125, $P<.000$, CFI=.996, RMSEA=.038, 間接的方略(8潜在変数, 16観測変数, 各潜在変数間には相関関係)ではChi-square=200.616, D.F.=76, $P<.000$, CFI=.998, RMSEA=.032であった。カイ二乗検定結果は良い値を示さなかったものの、サンプル数が多いことから他の適合度指標に着目し、これらのモデルはデータを十分に説明していると解釈できる。

2.4.2 学習達成

習熟度編の2つのテスト得点の基本統計量などについては、表2に示される(紙面の都合上、個々の項目に関する検討は割愛)。このうち、C-test得点については、同じテストを用いて日本の高校生に実施した

■ 表1：因子分析結果の因子一覧

因子	構成概念	指標
直接01	単語のイメージの把握	PC11,PC09
直接02	日本語への翻訳	PC13,PC08
直接03	既知と未知の情報の関連付け	PC01,QS01
直接04	発音の練習	QS06,QS07
直接05	学習内容・文章の音声的反復	PC19,PC20
直接06	単語の意味の推測	PC24,PC25
直接07	語彙・文法的知識の応用	PC22,PC21
直接08	日本語と英語の文法的分析	PC15,PC14
直接09	単語の書字的・音韻的反復	PC04,QS05
直接10	学習内容の要約	PC06,PC23

因子	構成概念	指標
間接01	記憶の確認と欠落箇所の修復	PM05,PM20
間接02	言語使用失敗の原因説明と改善	PM29,PM27
間接03	自己の知識によるタスクの評価	PM02,PM23
間接04	学習計画と進捗状況の確認	PM13,PM12
間接05	他者の言語使用への注意	QS22,PM17
間接06	文法などの練習による確認	PM30,PM32
間接07	語彙・文法的知識の練習	PM09,PM10
間接08	言語使用中の自己モニタ	PM11,PM18

■ 表2：習熟度テストの基本統計量

	N	満点	最小	最大	平均	標準偏差	歪度	尖度	α
C-test	1584	64	3	60	28.27	9.97	0.13	-0.43	.88
英検過去問	1584	50	4	45	24.38	8.82	0.07	-0.85	.90

■ 表3：英検過去問の各級の検討

注：下線は相関が.70以上

	相関						問題数	正答率	α
	全体	準1級	2級	準2級	3級	4級			
全体	1.00	.14	.67	<u>.89</u>	<u>.89</u>	<u>.78</u>	50	.48	.90
準1級	.14	1.00	.10	.04	.02	.00	4	.21	.16
2級	.67	.10	1.00	.54	.41	.32	12	.30	.44
準2級	<u>.89</u>	.04	.54	1.00	<u>.71</u>	.59	14	.45	.75
3級	<u>.89</u>	.02	.41	<u>.71</u>	1.00	<u>.72</u>	12	.64	.81
4級	<u>.78</u>	.00	.32	.59	.72	1.00	8	.74	.72

先行研究とはほぼ同じ結果が得られた。また、2種のテストそれぞれにおける信頼性係数(クロンバックの α 係数)は高く、内部で一貫して同一の能力を測定していると判断できる。

ただし英検過去問については、表3に示されるように高校卒業程度とされる2級と大学初級程度とされる準1級の正答率が非常に低い結果となった。したがって、全体や級間の相関から考慮し、高校2年生後半において英検の過去問題を利用して測定する際には、3級および準2級の問題を使用することが妥当であるといえよう。

2.4.3 学習方略と学習達成の関連

上述の2.4.1で妥当性を確認した構成概念(因子)を用い、それら同士の相関関係および学習達成との相関関係を分析する。構成概念を用いた構造方程式モデリングを使用することによって相関の希薄化を避けることができ、また、モデルの適合度も検討された。学習達成に関しては、2.4.2に挙げた2種のテストを指標とした構成概念が設定された。直接的方略の

分析結果は表4に示され、モデルの適合も十分であった(CFI=.996, RMSEA=.035)。同様に間接的方略の分析結果(表5)からも十分な適合を得ることができ(CFI=.998, RMSEA=.032)、これらの解が妥当であることが確認された。

直接的方略間の相関は、01 - 03, 04 - 05, 05 - 09が特に高い。01 - 03は新情報への注意として考えられ、04 - 09も次いで高い相関であることから04 - 05 - 09は文や単語の音声的・書字的反復や練習と考えられよう。学習達成との相関が最も高いものは07であり、05, 08, 10を除く他が同程度で続く。今回用いた習熟度テストが特に文法・語法・単語に焦点を当てたものであるために、07との相関が強くなっている可能性がある。

間接的方略間の相関は、01 - 02, 01 - 04, 01 - 08, 02 - 08, 06 - 08などでは特に、また他の値においても、直接的方略間に比べて若干相関が強いものが多い。言語材料を直接処理する直接的方略と比べてメタ認知的であるこれらの方略は、多分に相互の関連が強いことが推察され、このことは特に01や08に表

■ 表4：直接的方略間および学習達成との相関

因子	構成概念	学習達成	直接01	直接02	直接03	直接04	直接05	直接06	直接07	直接08	直接09	直接10
直接01	単語のイメージの把握	.49	1									
直接02	日本語への翻訳	.45	.40	1								
直接03	既知と未知の情報の関連付け	.55	.74	.40	1							
直接04	発音の練習	.43	.63	.36	.51	1						
直接05	学習内容・文章の音声的反復	.29	.54	.37	.45	.72	1					
直接06	単語の意味の推測	.42	.42	.31	.48	.35	.30	1				
直接07	語彙・文法的知識の応用	.64	.61	.49	.58	.50	.48	.49	1			
直接08	日本語と英語の文法的分析	.03	.52	.33	.39	.33	.27	.23	.32	1		
直接09	単語の書字的・音韻的反復	.40	.54	.53	.48	.62	.70	.32	.53	.32	1	
直接10	学習内容の要約	-.01	.42	.42	.40	.43	.46	.28	.36	.32	.46	1

■ 表5：間接的方略間および学習達成との相関

因子	構成概念	学習達成	間接01	間接02	間接03	間接04	間接05	間接06	間接07	間接08
間接01	記憶の確認と欠落箇所の修復	.48	1							
間接02	言語使用失敗の原因説明と改善	.36	.71	1						
間接03	自己の知識によるタスクの評価	.10	.63	.54	1					
間接04	学習計画と進捗状況の確認	.36	.76	.60	.62	1				
間接05	他者の言語使用への注意	.34	.62	.64	.41	.57	1			
間接06	文法などの練習による確認	.28	.66	.68	.54	.60	.47	1		
間接07	語彙・文法的知識の練習	.35	.60	.65	.43	.51	.46	.70	1	
間接08	言語使用中の自己モニタ	.37	.71	.74	.62	.67	.63	.65	.63	1

される「記憶の確認と欠落箇所の修復」や「言語使用中の自己モニタ」が最も他との相関が強いことから解釈できよう。また、学習達成と相関が最も強いものも、この01と08であるという結果となった。

3. 結論

本研究においては6点の目的と、見込まれる6点の成果が挙げられた。それぞれの観点から研究を総括する。まず、「目的1 日本の高校生英語学習者を対象とする」と「目的2 サンプルングの手順を踏んで大規模な調査を行う」の2点については、後者において協力率が低いことによる標本の偏りが懸念されるものの、C-test得点分布が先行の大規模な調査研究と似通っていることから、かなりの程度で達成されたと考えられる。

また、「目的3 英語学習方略使用に関する資料を提示する」と「目的4 既存の学習方略使用の測定方法(質問紙)を改訂の後に実施して公開する」についても、2.1.2に示した手順をもって精選し、回答データを資料5に示したことで果たされた。その結果「目的5 学習達成の一般的傾向を明らかにする」という点では、先行研究で用いられたC-testに加えて英検の過去問題を利用し、5分間の制限時間であるC-testや英検の3級および準2級の大問1によって、内的一貫性の高い習熟度の測定を行うことができるということを明らかにした。

そして、「目的6 日本の高校生英語学習者による学習方略使用と学習達成の関係を明らかにする」については、2.4.3の表4および表5に挙げられるように、十分に妥当なモデルでこれらの関係を吟味し、示すことができた。すなわち、全体的にかなり研究の目的を達成したと考えられる。

見込まれた成果に関しては「成果2 日本の高校生英語学習者に関する信頼性の高い資料が得られる」と「成果3 高校生による英語学習方略使用の一般的傾向が高い信頼性で明らかになる」との2点では、上述のように目的1~4を果たしたことによってこれらの成果が得られたと考えられる。これをもとに「成果4 高校生を対象に診断的または総括的な英語学習方略使用の測定が容易になる」と「成果5 個々の実

践場面と全体像との比較が可能となる」については、2.4.1の表1に示される因子分析の指標となった項目を挙げたこと、資料1、資料2、資料5に質問項目や全体的傾向を挙げたことによって、実施し、比較する対象を提供することができた。

そして「成果1 高等学校の英語教育実践に示唆を与える」と「成果6 英語学習をより促進できるような方略指導への示唆が得られる」については、2.4.3において示されるように、学習達成と関連の強い学習方略が明らかになり、学習方略同士の関連の強さも示された。これらに留意して指導を行ったり学習者に効果的な学習法の資料として示したりすることが考えられるが、本研究は基礎的な調査研究であるために実際の指導への示唆という観点では不十分である。

挙げられる問題点と今後の課題としては、標本の偏りがあると思われること、学習方略の指導法や効果の検討、異なる背景の学習者を対象とした男女別の研究や中学生や大学生を対象にした研究の余地があること、など枚挙に暇がない。そして前田・田頭・三浦(2001)で報告されているように、ほとんど同じ背景を持つ学習者であっても習熟度によって方略間の相関や学習達成との関連が大きく変化することも課題として残る。これらについては継続して分析を進めていきたい。

謝 辞

ご協力下さった全国の高等学校の皆様、被調査者となって下さった生徒の皆様、心より感謝申し上げます。C-testの採点や発送作業をアルバイトで手伝って下さった広島大学大学院教育学研究科および教育学部の学生の皆様にも、同じく感謝いたします。また、広島県立黒瀬高等学校の澤山義久校長先生をはじめとする皆様および広島県高等学校教育研究会広島地区支部の皆様が高等学校での英語教育の実践に関してよい経験と知識を与えて下さればこそ、この研究の契機は生まれました。末筆になりましたが、この研究を実施するための助成を下さった(財)日本英語検定協会の皆様に厚く御礼申し上げます。

参考文献

- Cohen, A. (1995). *Strategies in learning and using a second language*. Pearson Education.
- Jafarpur, A. (1995). Is C-testing superior to Cloze? *Language Testing*. 12, 195-216.
- 堀野緑・市川伸一. (1997). 「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」. 『教育心理学研究』. 45, 140-147.
- Klein-Braley, C. (1997). C-tests in the context of reduced redundancy testing: An appraisal. *Language Testing*. 14, 47-84.
- 前田啓朗. (2000). 「構成概念の妥当性の検証—日本の英語教育学研究における傾向と展望—」. *Japan Language Testing Association (JLTA) Journal*. 3, 119-126.
- Maeda, H. (2001). Language learning strategy use and learning achievement by high school EFL learners: An analysis of latent factor structure. *Fourth International Conference on Foreign Language Education and Technology (FLEAT IV) Proceedings*. 421-428.
- 前田啓朗. (2001). 「日本の高校生英語学習者による英語学習方略使用—学習方略測定のための基礎研究—」. *Japan Language Testing Association (JLTA) Journal*. 4, 95-106.
- 前田啓朗. (2002a). 「日本人英語学習者の読解方略の認識と使用：学習成果の観点からの分析」『広島外国語教育研究』. 5, 43-50.
- 前田啓朗. (2002b). 「日本の高校生英語学習者によるノート・テーキング方略使用」. *JALT Journal*. 23, 71-82.
- 前田啓朗. (2002c). 「高校生の英語学習方略使用と学習達成—学習動機と学習に関する認知的評価との関連—」. *Language Education & Technology*. 39.
- 前田啓朗・田頭憲二・三浦宏昭. (2001). 「高校生英語学習者の語彙学習方略使用と学習達成」. 『第27回全国英語教育学会広島研究大会発表要綱』. 361-364.
- 前田啓朗・大和知史. (2000). 「構造方程式モデリングによる高校生の言語学習方略使用と言語学習達成の分析—SILLで得られたデータのより適切な分析と結果の提示方法の提案—」. *Language Laboratory*. 37, 143-162.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers.
- Oxford, R.L. (Ed.). (1997). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. University of Hawaii Press.
- Oxford, R.L. and Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide using the Strategy Inventory for Language Learning. *System*. 23, 1-23.
- Oxford, R.L. & Scarcella, R.C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*. 22, 231-243.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Purpura, J.E. (1999). *Learner strategy use and performance on language tests: A Structural Equation Modeling approach*. Cambridge University Press.
- 尖戸通庸・伴紀子(訳). (1994). 『言語学習ストラテジー——外国語教師が知っておかなければならないこと』. 凡人社.
- Takeuchi, O. & Wakamoto, N. (2001). Language learning strategies used by Japanese college learners of English: A synthesis of four empirical studies. *Language Education & Technology*. 38, 21-44.
- Takeuchi, O. (2001). *Bibliography of language learning strategy research (1970-1990)*. Available:[<http://www2.ipcku.kansai-u.ac.jp/~takeuchi/Bib1.html>] [April. 2002]
- Takeuchi, O. (2002). *Bibliography of language learning strategy research (1990-)*. Available:[<http://www2.ipcku.kansai-u.ac.jp/~takeuchi/Bib2.html>] [April. 2002]
- 全国学校データ研究所(編). 『全国学校総覧 2001年版 [国公立編・私立編]』. 2001. 原書房.

資料1 SILLから用いられた学習方略の質問項目

番号	質問内容	原典の番号
QS01.	英語ですでに知っていることと新しく学習していることとの関係を考える	1
QS02.	覚えやすいように文の中で新しい語を使う	2
QS03.	新しい単語を覚えるために、その発音とその単語が指すもののイメージや外見を結び付けて考える	3
QS04.	単語が使われる場面を心に想像して新しい単語を覚える	4
QS05.	新しい単語を数回書いたり言ったりする	10
QS06.	英語のネイティブ・スピーカーのように話そうとする	11
QS07.	英語の発音練習をする	12
QS08.	知っている単語をいろいろな使い方で使う	13
QS09.	英語のテレビ番組を見たり英語の映画を見に行ったりする	15
QS10.	英語の文章をまざざと目を通して読み取り、再び、前に戻って注意深く読む	18
QS11.	英語の新しい単語に似た語を日本語の中に探す	19
QS12.	英語の中にパターンを見つけようとする	20
QS13.	英単語を分解して、意味を知ろうとする	21
QS14.	英語の文をひと単語ずつ訳さないようにする	22
QS15.	知らない語を理解しようと推測する	24
QS16.	英語で会話をしている適切な語が思い付かないときには、ジェスチャーを使う	25
QS17.	英語で適切な語がわからないときには新しい単語を作って表現する	26
QS18.	英語を読むとき、単語をひとつひとつ調べない	27
QS19.	英語の単語が思い付かないとき、同じ意味を持つ語などを使う	29
QS20.	いろいろな方法を見つけて英語を使おうとする	30
QS21.	自分の英語の間違いに気付き、そこから学んで上達しようとする	31
QS22.	他の人が英語を話しているときは、集中する	32
QS23.	自分の英語学習の進歩について考える	38
QS24.	うまくいったとき、自分を褒める	41
QS25.	英語を勉強しているときや使っているときに、緊張しているか神経質になっているか気付く	42
QS26.	英語が分からないとき、ゆっくり話してもらうか、もう一度言ってもらう	45

注：下線は構成概念(因子)の指標となった項目

資料2 Purpura(1999)から用いられた学習方略の質問項目

番号	質問内容	原典の番号
英語で新しいことを学習するとき		
PC01.	もう知っていることと今学習していることを結び付けて考えようとする	COG1
PC02.	学習していることを頭の中で整理しようとする	COG2
PC03.	単語や表現を使う例を探す	COG3
PC04.	正しく理解したことを確かめるために単語を繰り返す	COG4
PC05.	より深く学習するために自分の経験の中で知っていることを使う	COG6
PC06.	英語で聞いたり読んだりした内容を要約して書く	COG7
PC07.	規則を教わったときに一番よく学習できる	COG8
PC08.	日本語に訳す	COG9
新しい英単語を学習するとき		
PC09.	新しい単語の発音とよく知っている単語の発音を結び付けて考える	COG10
PC10.	その単語がページの中でどの位置にあったのか、どこで初めて見たり聞いたりしたのかを覚える	COG11
PC11.	単語が意味するものの外見、感触、におい、音、味などを連想する	COG12
PC12.	新しい単語と同じように発音する、自分が知っている単語を思いうかべる	COG13
PC13.	日本語に訳す	COG14
英語の文法を学習するとき		
PC14.	日本語の文法を使って考える	COG15
PC15.	英語の文法と日本語の文法を比べて考える	COG16
PC16.	いろいろな文の中で似ているところを探す	COG17
PC17.	規則を覚えて新しい場面で使ってみる	COG18

注：下線は構成概念(因子)の指標となった項目

番号	質問内容	原典の番号
英語の力を伸ばすために		
PC18.	自分が正しく理解したり言ったりできているかどうか他の人に尋ねる	COG20
話す力を伸ばすために		
PC19.	学習したことを声を出して繰り返す	COG27
PC20.	楽に言えるようになるまで文章を繰り返す	COG29
PC21.	新しい文を作るときによく知っている単語どうしをいろいろ組み合わせて使う	COG31
PC22.	新しい文を作るときに文法について知っていることを使う	COG32
読む力を伸ばすために		
PC23.	読んだことを覚えておくために要約する	COG33
PC24.	新しい単語があっても全部は調べずに理解しようとする	COG34
PC25.	新しい単語の意味を前後関係などから推測する	COG37
英語学習や英語を使うとき一般に		
PM01	英語を使う前に、自分の文法が考えを表現するのに十分なものかどうか考える	MET1
PM02	英語のテストをはじめる前に、どの部分が簡単でどの部分が難しいかを見分けようとする	MET2
PM03	英語の勉強をはじめるとき、うまく時間が使えるように計画する	MET3
PM04	英語を学習するときに自分にとって一番いい方法を考える	MET5
PM05	新しい語句を学習したとき、覚えているかどうか確かめる	MET6
PM06	テストを提出する前には、自分の答えを確認する	MET7
PM07	英語の授業で行われる活動の目的を理解しようとする	MET8
PM08	英語を聞くとき、理解できないことがあったらそれに気付く	MET9
PM09	自分が文法規則について知っていることを、新しい場面で使って試す	MET10
PM10	自分が英単語について知っていることを、新しい場面で使って試す	MET11
PM11	英語を話すとき、自分が正しく発音できなかったらそれに気付く	MET12
PM12	英語学習の目標を立てる	MET13
PM13	自分の英語学習が進んでいるかどうか考える	MET14
PM14	テストを受けている途中、どのくらい時間がたっているのかわかる	MET15
PM15	英語を学習するとき、どのくらい自分がそれを学習したいのかを考える	MET16
PM16	英語を話すとき、自分がネイティブスピーカーのような発音ができたらそれに気付く	MET17
PM17	誰かが英語を話しているとき、その人が言っていることに集中しようとする	MET19
PM18	英語を話すとき、自分が文法の間違いをしたらそれに気付く	MET20
PM19	テストを受けた後に、次はどうすればもっとよくできるか考える	MET21
PM20	自分がした間違いから学習しようとする	MET22
PM21	テストをはじめる前に、テストのどの部分が一番重要かを考える	MET23
PM22	テストを受けているときに、自分が取り組んでいることに集中しようとする	MET24
PM23	課題をはじめる前に、自分がそのために十分な英語の知識を持っているかどうかを考える	MET25
PM24	テストをはじめる前に、そのテストでよい得点をとることが自分にとってどのくらい重要であるか考える	MET26
PM25	英語を使う前に、うまく表現できなかったり単語を知らなかったりしたときにどうしたら手助けを求められるか考える	MET27
PM26	英語を聞くときに、他の人が文法の間違いをしたらそれに気付く	MET28
PM27	英語で会話をした後に、どのようにしたらもっとうまく物事を話せたか考える	MET29
PM28	英語で何か言った後に、自分が言いたかったことを話し相手が本当に理解したかどうか確かめる	MET31
PM29	自分が話した英語を相手が理解しなかったとき、どこを間違ったのかをわかつようとする	MET33
PM30	新しい文法規則を学習したとき、その使い方を確認するために、実際に使って確かめる	MET34
PM31	英語を話すとき、自分が言ったことを相手が理解していないときはそれに気付く	MET35
PM32	英語で何かを学習したあと、本当に学習できているかどうか実際に使って確かめる	MET36
PM33	新しい英単語を覚えるためには、どのようにすることが役に立つか知っている	MET37
PM34	英語の課題をはじめる前に、辞書や他の参考資料があることを確認する	MET38
PM35	英語で作文を書く前に、その計画を立てる	MET39
PM36	英語の授業中に、自分にとっての英語学習の最終的な目標を考える	MET40

注：下線は構成概念(因子)の指標となった項目

資料3 調査に使用された C-test (正解は斜体)

People are always wishing. But on ce (1) in Chi na (2) a ma n (3) got hi s (4) wish, whi ch (5) was t o (6) see th e (7) difference betw een (8) heaven an d (9) hell bef ore (10) he di ed (11).

When h e (12) visited he ll (13), he sa w (14) tables crow ded (15) with delic ious (16) food, bu t (17) everyone wa s (18) hungry an d (19) angry. Th ey (20) had fo od (21), but we re (22) forced t o (23) sit seve ral (24) feet fr om (25) the tab le (26) and us e (27) chops ticks (28) three fe et (29) long th at (30) made i t (31) impossible t o (32) get an y (33) food in to (34) their mou ths (35).

When th e (36) man sa w (37) heaven, h e (38)

was ve ry (39) surprised fo r (40) it loo ked (41) the sa me (42). Big tab les (43) of delic ious (44) food. Peo ple (45) forced t o (46) sit seve ral (47) feet fr om (48) the tab le (49) and us e (50) three-foot lo ng (51) chopsticks th at (52) made i t (53) impossible t o (54) get an y (55) food in to (56) their mou ths (57). It wa s (58) exactly li ke (59) hell, bu t (60) in hea ven (61) the peo ple (62) were we ll (63) fed an d (64) happy.

Why?

In heaven they were feeding one another.

資料4 調査に使用された英検の過去問題 (正解は下線の選択肢)

FO01. A: You look really nice in that dress, Sally. Shall I () your picture?

B: Sure. Thank you, Jane.

1 write 2 lose 3 take 4 find

FO02. Mike () fifteen minutes for John at the station.

1 waited 2 wanted 3 silent 4 took

FO03. Emily's mother made a very () dress for her.

1 glad 2 main 3 silent 4 pretty

FO04. A: Who () the game first?

B: I do.

1 plays 2 played 3 playing 4 to play

FO05. A: How did you spend last weekend?

B: I went () with my friend Mary.

1 swim 2 swimming 3 swam 4 swum

FO06. A: Where were you this afternoon, Sally?

B: I () in the computer shop with my friend.

1 were 2 am 3 was 4 are

FO07. The train will () for Kyoto at two o'clock this afternoon.

1 leave 2 take 3 keep 4 like

FO08. Rob and his mother are () cookies now.

1 make 2 made 3 making 4 makes

TH01. A: Mary, the TV is too loud. Will you turn it () a little?

B: OK, Dad.

1 down 2 from 3 at 4 above

TH02. A: When should I throw () these old newspapers?

B: Just leave them. I'll take them to the recycling center tomorrow.

1 open 2 away 3 about 4 through

TH03. A: How long has your grandfather () in Tokushima?

B: All his life.

1 lived 2 lives 3 living 4 to live

TH04. A: Bob, can I borrow your camera?

B: Sure, but it doesn't () very well. It's really old.

1 return 2 work 3 live 4 stay

TH05. A: Don't forget to tell Jenny about the concert tomorrow.

B: Oh, yes. I'll call her () now.

1 ever 2 still 3 quite 4 right

TH06. A: The girl () the music room is a new student.

B: I know. Her name is Nancy Brown.

1 clean 2 cleans 3 cleaning 4 cleaned

TH07. A: Emily, do you know () the Spanish test is?

B: I don't really know. Maybe it's next Thursday.

1 when 2 where 3 what 4 why

TH08. A: Mom, I've () writing the letter in Japanese.

B: That's great, Fred. Your Japanese pen pal will be surprised to get it.

1 finish 2 finishes 3 finishing 4 finished

TH09. My father has a great (). He can remember all his friends' telephone numbers.

1 memory 2 mistake 3 space 4 health

TH10. A: How long has your family lived in Tokyo?

B: Since I was a boy. I moved here at the () of six.

1 age 2 event 3 season 4 time

TH11. I have two cousins. One works as a police officer and the () is a businessman.

1 one 2 another 3 others 4 other

TH12. First, I'd like to introduce (). My name is Akiko Sato.

1 mine 2 my 3 me 4 myself

PT01. A: Could you () why you didn't come to soccer practice yesterday?

B: I had to study for a test.

1 argue 2 perform 3 offer 4 explain

PT02. You're driving too fast. Slow (), or you might hit another car.

1 under 2 down 3 away 4 into

PT03. Children came into the toy shop one () another to buy the new game.

1 after 2 or 3 with 4 before

PT04. I went to my sister's wedding today. She looked so beautiful () her white wedding dress.

1 in 2 on 3 at 4 upon

PT05. A: I hope to see the North Star tonight.

B: Oh, that shouldn't be too hard since it's one of the () stars in the sky.

1 furthest 2 brightest 3 smartest 4 lightest

PT06. In many villages in southern France, people still use a () of making wine that hasn't changed in hundreds of years.

1 law 2 sort 3 method 4 material

PT07. A: I'm calling to () you that Sarah's birthday is on the 15th.

B: Don't worry. I'll be there.

1 allow 2 support 3 treat 4 remind

PT08. When Ted and Nick began to fight in the classroom, Chris () them and stopped the fight.

1 practiced 2 received 3 continued 4 separated

PT09. () case of fire, do not use this elevator. Please use the stairs.

1 For 2 On 3 To 4 In

PT10. A: Hello. This is Carol Adams. Can I speak to Ms. White?

B: I'm sorry, she's away on (). She'll be back next Monday.

1 job 2 trade 3 business 4 company

PT11. My brother can speak two foreign languages. One is Chinese and the () is Spanish.

1 someone 2 another 3 other 4 others

PT12. When I was a boy, the neighbor's dog () me. I still have the marks from the dog's teeth on my leg.

1 bit 2 hit 3 ate 4 met

PT13. We took the train to Tokyo Disneyland in order to () the heavy traffic.

1 avoid 2 prevent 3 keep 4 accept

PT14. A: How are you () along? I haven't seen you much recently.

B: Pretty good. I just got back from vacation.

1 doing 2 making 3 getting 4 living

TW01. Every year many new brands of beer go on the (). Sometimes they're only sold during one particular season.

1 market 2 shop 3 stock 4 store

TW02. A: Was your vacation expensive?

B: Yes, it was. But we felt that didn't matter as () as we really enjoyed ourselves.

1 long 2 well 3 high 4 much

TW03. Lucy and her sister, Mary, do not get along very

well and () with each other nearly every day.

1 discuss 2 argue 3 stick 4 consider

TW04. A: Why does Robert have such a sad () on his face?

B: His cat died last night.

1 expression 2 statement

3 pressure 4 delivery

TW05. Jeremy has put () \$200 each month. He is planning to buy a new car with the money.

1 over 2 aside 3 through 4 along

TW06. I was surprised when I felt a tap () my shoulder. I turned around and saw that it was Adam.

1 in 2 at 3 behind 4 on

TW07. A: I sometimes () money to a group that helps homeless people.

B: That's great. I should do that, too.

1 reform 2 adopt 3 require 4 contribute

TW08. When David told his joke to the audience, everyone burst () laughing.

1 up 2 out 3 around 4 away

TW09. When I told my soccer coach that my knee hurt, he recommended I () a doctor at once.

1 see 2 to see 3 seeing 4 seen

TW10. To () for making me wait over 30 minutes for delivery, the pizza shop let me have the pizza for free.

1 substitute 2 apply

3 exchange 4 compensate

TW11. The food in Italy was so good that I () a lot of weight while I was there on vacation.

1 brought up 2 put on

3 got on 4 took in

TW12. During Tracy's trip around the world, her money () short, so she had to call home and ask her parents to send her some more.

1 ran 2 left 3 sold 4 turned

PO01. A fire on the top floor of the college dormitory forced the () of dozens of students.

1 exposition 2 evacuation

3 declination 4 desertion

PO02. Hospital staff are required to () all instruments prior to their use in surgery in order to avoid the spread of disease.

1 exterminate 2 extinguish

3 neutralize 4 sterilize

PO03. Based on present data, researchers predict that sea temperatures will () rise in the next decade or two.

1 inevitably 2 intentionally

3 respectively 4 voluntarily

PO04. Robert needs clothes three sizes larger than he did last year. He's really () weight.

1 gotten on 2 put on 3 set up 4 added up

注：FO=4級，TH=3級，PT=準2級，TW=2級，PO=準1級

資料5 質問紙編に対する回答 (N=1,582)

番号	1	2	3	4	5	n	平均	標準偏差	歪度	尖度
QS01	20.7	25.0	29.5	21.1	3.6	1582	2.62	1.14	0.08	-0.96
QS02	24.9	35.1	25.9	11.9	2.2	1582	2.31	1.04	0.45	-0.52
QS03	12.8	17.1	16.8	36.9	16.4	1576	3.27	1.28	-0.41	-0.97
QS04	21.4	28.5	23.8	20.6	5.6	1579	2.61	1.19	0.24	-0.96
QS05	8.6	12.7	12.4	32.3	34.1	1572	3.71	1.29	-0.76	-0.57
QS06	25.9	23.9	23.8	19.3	7.0	1577	2.58	1.25	0.26	-1.03
QS07	15.7	24.3	22.2	26.9	10.9	1578	2.93	1.25	-0.01	-1.09
QS08	16.3	28.5	29.9	19.9	5.5	1581	2.70	1.12	0.16	-0.78
QS09	19.3	18.6	17.5	30.0	14.7	1574	3.02	1.36	-0.15	-1.25
QS10	10.8	19.9	21.1	30.5	17.8	1575	3.25	1.26	-0.26	-1.01
QS11	24.4	29.4	24.9	14.3	6.9	1573	2.50	1.20	0.43	-0.73
QS12	17.4	23.3	24.2	26.4	8.7	1582	2.86	1.23	-0.01	-1.06
QS13	15.4	19.9	24.5	31.2	8.9	1580	2.98	1.22	-0.18	-1.01
QS14	17.3	26.9	32.8	16.3	6.7	1576	2.68	1.14	0.21	-0.67
QS15	7.8	15.5	25.9	38.8	12.0	1581	3.32	1.11	-0.47	-0.53
QS16	9.8	10.6	21.3	30.4	27.8	1578	3.56	1.27	-0.60	-0.64
QS17	26.7	27.8	26.6	13.7	5.3	1581	2.43	1.17	0.42	-0.71
QS18	16.7	27.4	29.6	18.3	8.0	1583	2.74	1.17	0.20	-0.79
QS19	6.3	9.3	19.5	41.1	23.8	1577	3.67	1.12	-0.78	-0.05
QS20	15.6	25.1	37.6	16.6	5.2	1580	2.71	1.08	0.10	-0.56
QS21	10.4	18.6	33.5	30.0	7.5	1583	3.05	1.10	-0.24	-0.64
QS22	9.7	18.0	33.6	27.3	11.3	1579	3.13	1.13	-0.18	-0.66
QS23	13.2	17.4	29.9	26.6	12.9	1576	3.09	1.22	-0.18	-0.86
QS24	14.3	16.5	30.3	24.1	14.9	1580	3.09	1.25	-0.15	-0.92
QS25	22.7	20.4	28.6	19.0	9.4	1576	2.72	1.26	0.14	-1.01
QS26	6.0	7.2	17.4	33.3	36.2	1578	3.87	1.16	-0.94	0.11
PC01	12.2	18.1	33.3	26.0	10.3	1582	3.04	1.16	-0.15	-0.73
PC02	7.5	12.4	29.3	38.1	12.8	1582	3.36	1.09	-0.51	-0.32
PC03	9.9	21.6	31.8	26.5	10.3	1580	3.06	1.13	-0.09	-0.75
PC04	11.3	21.6	33.4	24.4	9.2	1580	2.98	1.13	-0.06	-0.72
PC05	15.6	24.4	33.2	20.8	6.0	1579	2.77	1.12	0.05	-0.76
PC06	23.3	26.0	27.5	16.9	6.3	1578	2.57	1.19	0.28	-0.86
PC07	10.0	15.6	31.9	27.3	15.2	1581	3.22	1.18	-0.24	-0.71
PC08	4.7	7.4	15.2	35.0	37.8	1584	3.94	1.11	-1.01	0.32
PC09	18.1	26.0	29.9	19.6	6.4	1583	2.70	1.16	0.15	-0.84
PC10	17.8	23.5	25.8	26.3	6.7	1576	2.81	1.20	-0.01	-1.03
PC11	23.3	23.9	24.6	20.3	7.9	1582	2.66	1.25	0.20	-1.04
PC12	15.8	24.4	33.5	19.8	6.5	1581	2.77	1.13	0.08	-0.74
PC13	5.4	7.0	15.7	29.6	42.3	1583	3.96	1.16	-1.03	0.23
PC14	17.4	22.8	34.9	18.6	6.4	1578	2.74	1.14	0.08	-0.74
PC15	19.3	25.7	29.8	19.5	5.7	1582	2.66	1.16	0.15	-0.86
PC16	11.9	21.6	34.3	27.1	5.2	1582	2.92	1.08	-0.17	-0.70
PC17	17.0	24.2	32.4	20.4	6.0	1582	2.74	1.14	0.07	-0.80
PC18	28.8	25.8	24.4	15.7	5.2	1581	2.43	1.20	0.40	-0.86
PC19	15.8	23.0	25.9	24.4	10.8	1584	2.91	1.24	0.01	-1.01
PC20	17.6	25.6	24.7	22.3	9.9	1583	2.81	1.24	0.12	-1.02
PC21	13.1	16.6	26.7	28.8	14.8	1582	3.15	1.24	-0.24	-0.92
PC22	10.4	14.3	26.1	34.0	15.3	1584	3.30	1.19	-0.41	-0.69
PC23	15.1	25.0	30.5	20.3	9.0	1579	2.83	1.18	0.11	-0.83
PC24	17.2	30.5	25.7	21.0	5.6	1582	2.67	1.15	0.20	-0.87
PC25	9.0	13.3	25.0	37.7	15.0	1582	3.36	1.16	-0.51	-0.53

番号	1	2	3	4	5	n	平均	標準偏差	歪度	尖度
PM01	16.6	21.8	32.3	21.5	7.7	1581	2.82	1.17	0.02	-0.84
PM02	15.3	19.2	23.4	27.5	14.6	1581	3.07	1.29	-0.15	-1.08
PM03	21.0	27.3	26.5	17.4	7.6	1582	2.63	1.21	0.28	-0.87
PM04	9.9	14.1	26.1	31.3	18.5	1580	3.34	1.21	-0.39	-0.74
PM05	8.7	14.3	24.3	34.1	18.6	1583	3.39	1.19	-0.45	-0.67
PM06	9.1	12.6	20.2	31.5	26.6	1582	3.54	1.26	-0.57	-0.70
PM07	14.1	23.8	37.8	19.5	4.8	1583	2.77	1.07	0.00	-0.60
PM08	7.1	12.3	28.9	34.0	17.7	1584	3.43	1.13	-0.46	-0.46
PM09	20.1	29.5	30.8	15.1	4.5	1579	2.54	1.11	0.28	-0.65
PM10	17.8	27.0	30.6	19.9	4.7	1580	2.67	1.12	0.12	-0.82
PM11	10.5	19.9	28.8	28.7	12.2	1581	3.12	1.17	-0.17	-0.82
PM12	18.8	23.8	30.2	19.4	7.8	1584	2.74	1.19	0.13	-0.88
PM13	13.7	20.4	32.7	24.8	8.5	1582	2.94	1.16	-0.09	-0.79
PM14	17.5	23.0	24.4	24.0	11.1	1580	2.88	1.27	0.03	-1.07
PM15	17.6	23.7	33.7	19.1	5.9	1583	2.72	1.14	0.09	-0.77
PM16	20.6	24.0	27.8	18.6	9.0	1584	2.72	1.24	0.19	-0.94
PM17	9.2	17.4	27.4	30.2	15.7	1582	3.26	1.19	-0.28	-0.79
PM18	12.8	27.6	33.8	20.0	5.8	1582	2.78	1.08	0.11	-0.65
PM19	9.9	17.2	27.6	31.7	13.5	1582	3.22	1.18	-0.29	-0.76
PM20	8.9	20.6	30.9	27.7	11.9	1579	3.13	1.14	-0.14	-0.75
PM21	14.7	22.8	25.8	25.1	11.6	1581	2.96	1.24	-0.03	-1.01
PM22	4.5	8.6	18.1	35.5	33.2	1584	3.84	1.11	-0.85	0.01
PM23	17.9	25.8	34.8	14.8	6.8	1583	2.67	1.13	0.22	-0.62
PM24	12.5	17.0	28.4	26.7	15.3	1579	3.15	1.24	-0.20	-0.89
PM25	17.3	24.4	36.3	16.5	5.5	1581	2.69	1.11	0.12	-0.64
PM26	17.1	26.5	32.7	19.0	4.7	1582	2.68	1.11	0.11	-0.75
PM27	14.4	21.3	29.8	23.3	11.2	1577	2.96	1.21	-0.02	-0.90
PM28	18.0	22.0	31.8	20.6	7.6	1581	2.78	1.18	0.06	-0.86
PM29	13.0	17.8	29.5	29.1	10.6	1583	3.07	1.19	-0.21	-0.83
PM30	22.6	32.2	30.4	11.4	3.4	1583	2.41	1.06	0.39	-0.47
PM31	11.4	18.8	31.0	27.3	11.5	1582	3.09	1.17	-0.17	-0.78
PM32	20.5	32.3	31.4	12.9	2.8	1583	2.45	1.04	0.30	-0.55
PM33	20.2	26.6	33.3	14.2	5.8	1580	2.59	1.13	0.26	-0.64
PM34	12.9	15.6	22.4	30.3	18.9	1583	3.27	1.29	-0.34	-0.97
PM35	22.1	24.0	29.4	17.0	7.5	1580	2.64	1.21	0.23	-0.87
PM36	27.4	28.7	29.7	8.9	5.2	1582	2.36	1.13	0.52	-0.41

高校生英語学習者の発話における 流暢さと正確さの関係

埼玉県立伊奈学園総合高等学校 教諭 阿野 幸一

1. はじめに

コミュニケーション能力の育成をキーワードに1994年から施行された高等学校学習指導要領の影響を受け、高等学校での英語教育は大きな変化を遂げてきた。鈴木・吉田・霜崎・田中(1997)は現在の英語教育は Communicative Approach の時代にあると言い、東後(2001)も「文型・文法中心」の授業から「コミュニケーション中心」の授業に変わってきていることを指摘している。特に聞くことおよび話すことの言語活動をより一層充実させるために「オーラル・コミュニケーションA・B・C」の3科目が導入されたこともあり、高校生の発話能力、特に流暢さにおいてはそれ以前と比べて飛躍的に力を伸ばしているように感じる。

しかし、英語によるコミュニケーションに慣れ、かなり発話量の多い学習者であっても、そこには文法や表現上の誤りが多く見られる場合があり、発話の流暢さと正確さは必ずしも比例していないのではないかという疑問が持たれる。これは Communicative Language Teaching においては、コミュニケーション能力を伸ばすことに主眼が置かれているために、正確さよりも流暢さの指導が優先される(田崎1995)傾向にあり、高島(2000)は「オーラルでのコミュニケーションを強調するあまりに、基礎が不確実・不安定なまま発話を学習者に求めてきている」ことを指摘している。また日本における高校英語科目の中から文法を単独で扱う科目が消え、文法指導が以前と比べて行われなくなっていることも原因の一つとして考えられる。そして、学習者によっては文法知識が定着していないために応用する力がなく、コミュニケーションそのものが十分に行えない場合も見ら

れるのが現状である。

コミュニケーションか文法指導かという議論が今なお英語教育界においても行われることがあるが、言語知識はあくまでコミュニケーションを行うための基礎として必要なものであり、言い換えれば言語知識があつてこそより適切なコミュニケーションを行うことができるはずである。発話を行うためにはその基礎となる文法知識を学習者が備えていることが前提である(Bygate 1987, 高島2000)にもかかわらず、今井(1998)は英語教育における言語の使用法の指導が、コミュニケーションに役立てるという目的からは極めて不十分であると述べている。このように、言語知識とコミュニケーションの指導を別の次元で考えることは不可能であり、Doughty and Williams(1998)は言語形式に焦点を当てる指導は、コミュニケーションと切り離して行うものではないと述べている。また Swain(1998)は文脈なしの文法指導は不十分であることを指摘し、Beretta(1989)は言語形式は学習者の注意が意味に向いているときに習得が起こるとしている。2003年度からの高等学校学習指導要領(1999)では外国語科の目標として「情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う」とあり、その目標達成のためには、流暢さと正確さのバランスの取れた指導が今まで以上に必要になってくるはずである。

そこで本研究では、高校生の発話から得た音声データを分析することによって、そこに見られる流暢さと正確さの関係を把握し、流暢さを備えた学習者が正確さにおいても力をつけているかを考察することで、コミュニケーション能力育成を目指した指導のあり方を再検討することを狙いとする。

2. 理論的背景

2.1 学習者に見られる流暢さと正確さ …

第二言語習得研究においても、流暢さにおいて優れた成果を見せる学習者が必ずしも正確さの面で力を伸ばしてはいないことが報告されている。Swain and Lapkin (1995) によれば、言語学習の成功例と言われているカナダのイマージョン・プログラムのもとで幼稚園レベルから第二言語の教育を受けた学習者は、目標言語における流暢さの点ではネイティブに近いレベルに達しているにもかかわらず、その発話を観察した結果、節以上の発話は15パーセント程度に過ぎず、正確さの点で伸び悩んでいることがわかる。また Hammerly (1987, 1991) も、13年近くイマージョン教育を受けた生徒でもその発話にはかなり多くの文法的あるいは語彙の誤りが見られ、コミュニケーション的な流暢さにおいては高いレベルに到達しているにもかかわらず、正確さにおいては成功していないと報告している。

しかし多くの言語能力測定に際しては、流暢さと正確さの両方が基準になっており、高い能力があると認められるためにはその両方において高いレベルが求められている。外国語の熟達度を測定する試験として評価を得ている ACTFL のスピーキングにおける評価基準において、超級 (superior) の基準に次のような記述がある。

Speakers at the Superior level are able to communicate in the language with accuracy and fluency in order to participate fully and effectively in conversations on a variety of topics in formal and informal settings from both concrete and abstract perspectives. (Breiner-Sanders, Lowe, Miles & Swender, 2000, p14)

ここでは流暢さと正確さを備えてコミュニケーションをとることができる能力が求められているが、Intermediate や Novice の基準においてもこの2つの要素が基準の中に明示されている。また日本人学習者向けに ACTFL とアルクが共同で開発した SST (Standard Speaking Test) においても、流暢さと正確さが評価項目として挙げられており、高校英語教育においてもこの2つの側面に留意した指導を行わなければならないはずである。

2.2 流暢さの定義 ……………

流暢さを測定するに当たり、学習者の発話に見られるどのような現象を基準にするかを考えなければならない。流暢さに関して ACTFL の基準に見られる要素としては、ポーズ (pause) の頻度や言い換え (reformulation)、自己修正 (self-correction)、繰り返し (repetition) などがある (Breiner-Sanders et al. 2000)。SST においても母語話者との対比においてスムーズに話ができているかという基準のほかに、ポーズの表れ方と繰り返しの多さが中心的な基準になっている。中野他 (2001) は、発話データにタグ付けを行うに当たり、示唆に富む分類を試みている。まずポーズを Silent pause と Filled pause に分け、無言であるか、無言を埋めるための音声を伴っているかで区別した。さらに単語の途中まで発音して途切れる Cutoff、単語やチャンク・句を繰り返す Repetition、単語やチャンク・句・節が言い直され修正される Repair、さらに直前の発話が中断され、構文や統語上の変更を伴って別の文に言い換えられる Reformulation に分類し、それぞれの頻度を個人別・レベル別に比較している。

本研究ではこれらの分類を参考に次の5つの基準を設け、流暢さを数値化する際の基礎材料とした。

- 1) 発語数——一定の時間内に発話した総単語数。
- 2) ポーズ——思考のための沈黙の時間が観測された場合で、息継ぎのための一時的な停止は含まない。ここでは無言のポーズのみを扱い、音声を伴う場合は含まないこととした。言葉を伴った場合には、流暢さを維持するためのつなぎ言葉の利用との区別を行うことが困難なためである。
- 3) 繰り返し——単語や2語以上の語句、あるいは節の単位で同じ言葉を繰り返した場合。
- 4) 言い直し——被験者が自分の発話の間違いに気づいて訂正をするために、文の途中で言い直したり、文を途中から言い換えたりした場合。
- 5) 平均発話長——短文の繰り返しが流暢さを妨げる要素になりうると考え、一発話の長さの平均 (Mean length of utterance) を基準として採用した。

Cutoff と Reformulation は Repair とともに言い直しとして定義した。いずれも被験者自身がモニターを働かせ、自分の誤りに気づくことによって修正を行っているという点で共通しているためである。

2.3 正確さの定義 ……………

正確さの基準に関してもさまざまな定義がなされ

ている。牧野他(2001)によれば ACTFL-OPI(ACTFL Oral Proficiency Interview)における正確さは、文法・語彙・発音・社会言語学的能力・語用論的能力(ストラテジー)として判定基準を設けている。ここでの社会言語学的能力とは敬語などのスピーチレベルでのことで、主として日本語能力測定などに使われるものであり、語用論的能力とは相づち、言い換えなどの能力を指している。SST では正確さと発音は別の項目となり、主に文法レベルでの誤りを扱っている。

本研究では文法・語法上の誤りを基準として正確さを数値化することとした。発音の正確さに関しては、実際に発話された音声に基づき、英語圏の地域による差も含めてどこまでを許容範囲とするかの判断が明確にならないためである。同様に語用論的能力に関しても流暢さで計る項目と重なる部分があるため対象外とし、語彙に関しては品詞の誤りとともに文法の範疇で扱うこととした。今までの高等学校での英語指導が文法指導に偏っていた事実を踏まえ、最近のコミュニケーション重視の方向の中で文法的な正確さがどのように表れているかを考察することはきわめて意義深いことと考え、文法を主たる基準として設定した。

被験者別の正確さは、一人一人が犯した誤りの総数によって数値化するが、実際にどのような種類の誤りが多く見られるかも検証することとした。その際、文法項目を事前に立てることはせず、実際の発話データに見られる誤りを分類していく方法を取り、その際の名称の枠組みに関しては Murphy(1994)を参照した。

3. 実験

3.1 目的

高校生英語学習者の発話音声データに見られる流暢さを、総発語数・ポーズの頻度・繰り返しの頻度・言い直しの頻度・および平均発話長から算出して数値化する。こうして求められた流暢さと文法・語法上の正確さとの間に相関があるかを調べる。また、正確さに関して誤りの種類と頻度を考察する。

3.2 仮説

上記目的を達成するため、次の2点の検証が必要である。

- 1) 流暢さの数値化に用いる項目間に相互の関連性があることを確認し、数値化が可能であることを検証する。
- 2) 流暢さを備えた学習者が、必ずしも正確さにおいては力を示していないのではないかという観察結果を検証する。

本実験においては、この2つの検証項目に関する以下の帰無仮説を設定し、これらの仮説が真でないことを証明することによってその妥当性を検証することとした。

仮説1. 発語数・ポーズの数・繰り返しの数・言い直しの数・平均発話長の間にはそれぞれ負の相関がある。

仮説2. 高校生英語学習者の発話に見られる流暢さと正確さの間には、有意な相関がある。

3.3 被験者

埼玉県内の県立高校2年生で、オーラル・コミュニケーションAを履修している2クラス、合計58名(クラスA28名、クラスB30名)である。男子10名、女子48名で、そのうち女子1名が帰国子女(シンガポール在住2年)である。この授業では話す活動が中心となり、学習者の流暢さを伸ばすことに力を注いだ指導が行われている。被験者全員が1年次に英語Ⅰを4単位履修し、そのうち9割がオーラル・コミュニケーションB(2単位)を平行履修していた。2年次には全員が英語Ⅱを履修しており、英語の合計単位数が最小7単位、最高15単位である。

3.4 手順

実験は被験者が一斉に自分の声を録音することができる LL 教室において実施した。クラスAは冬季休業の開始直前に、クラスBは冬季休業終了直後に日時を設定した。手順は以下のとおりである。

- 1) 被験者全員をそれぞれのブースに着席させた。
- 2) 一人一人に録音用のテープを配布し、レコーダーにセットするよう指示した。
- 3) それぞれのクラスに次の内容について考えるように指示をし、1分間の時間を与えた。
 - ・クラスA——「冬休みの予定、冬休みにしたいこと」
 - ・クラスB——「どのように冬休みを過ごしたか、冬休みにしたこと」

この結果、Aは未来時制、Bは過去時制を使う状況を設定したことになり、被験者が用いる時制が偏ら

- ないように配慮した。
- 4) 次の質問に対して2分間英語で答えを述べるように説明し、なるべく多くの内容について話すように指示した。
- ・クラスA——What are you going to do in your winter vacation? / What do you want to do in your winter vacation?
 - ・クラスB——How did you spend your winter vacation? / What did you do in your winter vacation?
- 5) 被験者にヘッドセットをつけてマイクを口の前にセットさせ、マスターブースから一斉に録音の操作をして、開始の合図をした。
- 6) 上記の内容についてそれぞれの被験者が2分間英語で発話し、テープに音声を録音した。
- 7) 2分間終了後、録音を終了させテープを回収した。

3.5 分析方法

3.5.1 音声データの書き起こし

被験者58名の音声データを、録音テープをもとに文字に書き起こした。その際、データベース化を行うために、以下のような記号を該当箇所の直前に挿入した。

- 1) () 無言のポーズ(silent pause)
例：I want to () buy () shoes and clothes.
- 2) <r> 同じ語句の繰り返し(repetition)
例：<r> I have I have a lot of homework.
- 3) <R> 言い直し(repair)
例：<R> I enjoy I enjoyed winter vacation
I want to () <R> go to shop go shopping with my sister.

その他、日本語を発話した場合に<J>、笑い声が見られたときに<L>、せきをした際に<C>の記号を挿入した。また、言いかけの言葉はそこまでのつづりで示し、つなぎ言葉もなるべく音声に忠実に再現した。

上記1)、2)、3)の項目についてはその頻度を被験者ごとに算出し、それぞれの出現頻度を計る基礎データとした。

3.5.2 流暢さの数値化

被験者それぞれの発話における流暢さを測定するため、以下の5つの要素を変数として算出し、主成分分析によって主成分得点を求め、それぞれの発話に

- 見られる流暢さとして定義した。
- 1) 発語数——2分間における総発語数。
- 2) 平均発話長——一発話に見られる平均語数。発語数/文の数
- 3) ポーズの頻度——何語に1回、無言のポーズが出現するか。発語数/(ポーズ数+1)
- 4) 繰り返し頻度——何語に1回、繰り返しが見られるか。発語数/(繰り返し数+1)
- 5) 言い直し頻度——何語に1回、言い直しが見られるか。発語数/(言い直し数+1)
- 5つの変数のうち、ポーズの数・繰り返しの数・言い直しの数はそのままの数値をデータとした場合、流暢さの低さ(disfluency)を表すことになるため、上記の式を用いて頻度として変換し、流暢さの変数とした。

分析に当たり、流暢さを表す要素として定めた上記の5つの変数を用いたが、これらの変数を1つの要素に統合することが可能な主成分分析を用いて数値化するのが適当と判断した。因子分析によってそれぞれの変数の背後にある共通因子を探り出すよりも、すべての変数を生かしながらそれらの特徴を統合し、数値化することが可能なためである。

主成分分析の結果2つの成分が抽出されたが(表1)、被験者ごとのデータ(資料1)を検討した結果、1の成分が流暢さを表す数値として適切と判断し、これを採用した。

表1：流暢さに対する主成分得点

	元データ		再調整	
	成分		成分	
	1	2	1	2
発語数	34.302	-4.348	.990	-.126
平均発話	2.211	-1.424	.319	-.206
ポーズ頻度	4.093	.013	.595	.002
繰り返し頻度	8.360	19.131	.383	.876
言い直し頻度	-.862	8.909	-.050	.518

因子抽出法：主成分分析

3.5.3 正確さの測定

正確さの測定においては2、3で記した理由により、文法・語法上の誤りのみを対象とした。

誤りを検出する作業においては、埼玉県内の県立高校に勤務する3名の英語のネイティブ・スピーカー

に、被験者全員の書き起こされた発話データを渡してチェックを依頼した。内訳はイギリス人の ALT、アメリカ人の ALT、およびオーストラリアからの語学交換教員である。3名中最低1名のネイティブ・スピーカーが文法・語法上の誤りとして認めた箇所すべてを検討対象とし、その中から、学校文法で明確に誤りとして指導している項目、およびネイティブ・スピーカー3名中2名が誤り、もしくは不自然であると認めたものを誤りとして扱った。項目の分類に当たっては、現れた誤りを順次分類していく方法をとった。

その後一人一人の被験者ごとに2分間の発話に現れた誤りの総数を算出した(資料2)。そして正確さのレベルを示すために文法的誤りがどの程度の頻度で現れるかを調べるため、何語に一回の頻度で誤りが現れるかを次の計算式によって算出した。

総発語数/(文法的誤りの数+1)

こうして得られたデータをもとに、数値が大きいほど誤りの現れる頻度が低く、正確な発話をしているものと判断した。

3.5.4 流暢さと正確さの関係

主成分分析によって求められた全被験者の流暢さの値と、それぞれの文法的な誤りの頻度の値から相関係数を求め、流暢さと正確さの関係を調べた。

4. 結果と考察

4.1 仮説1の検証

被験者の流暢さを測定する5つの要素(発語数・ポーズの数・繰り返しの数・言い直しの数・平均発話長)の間の関係を検証するため、Pearson の相関係数を用い、それぞれの相関を算出した(表2)。

この結果、どの項目同士の間にも負の相関は見られず、仮説1は棄却され、流暢さを計る変数の間にはそれぞれに数値の差は見られるが、正の相関関係にあることがわかった。特に発語数と繰り返しの数、発語数と言い直しの数、および繰り返しの数と言い直しの数との間に有意な相関が見られた。つまり、一定時間に多くの発話をする被験者は、実際には繰り返しや言い直しをすることが原因でその発語数が多くなっているということが判明した。これは、発語数が多い学習者がそのまま流暢さが高いということにはならないことの証明であり、さらに言い直しを頻繁に行うものは同時に繰り返しの頻度も高いことがわかった。また、1つの発話の長さを示す平均発話長と発語数との間は5%水準で有意であり、多くの量の英語を話す被験者は個々の発話自体も長いという結果が得られた。

■ 表2：発語数・ポーズの数・繰り返しの数・言い直しの数・平均発話長の相関

		発語数	ポーズ数	繰り返しの数	言い直し数	平均発話長
発語数	Pearson の相関係数	1	.036	.362**	.624**	.329*
	有意確率(両側)	.	.790	.005	.000	.012
	N	58	58	58	58	58
ポーズ数	Pearson の相関係数	.036**	1	.126	.079	.099
	有意確率(両側)	.790	.	.347	.558	.462
	N	58	58	58	58	58
繰り返し	Pearson の相関係数	.362**	.126	1	.469**	.267*
	有意確率(両側)	.005	.347	.	.000	.043
	N	58	58	58	58	58
言い直し	Pearson の相関係数	.624**	.079	.469**	1	.256
	有意確率(両側)	.000	.558	.	.	.052
	N	58	58	58	58	58
平均発話	Pearson の相関係数	.329*	.099	.267*	.256	1
	有意確率(両側)	.012	.462	.043	.052	.
	N	58	58	58	58	58

** . 相関係数は1%水準で有意(両側) * . 相関係数は5%水準で有意(両側)

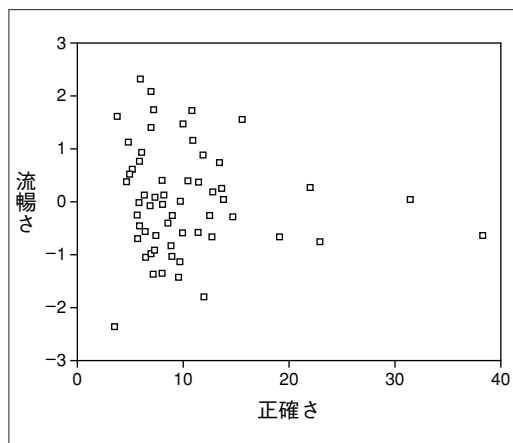
4.2 仮説2の検証

3.5.2によって求められた全被験者の流暢さの値と、3.5.3で求めた正確さの値を変数とし、Pearson の相関係数を用いてその関係を算出した(表3)。

■ 表3：流暢さと正確さの相関

		流暢さ	正確さ
流暢さ	Pearson の相関係数	1	-.088
	有意確率(両側)	.	.531
	平方和と積和	57.000	-31.266
	共分散	1.000	-.549
	N	58	58
正確さ	Pearson の相関係数	-.088	1
	有意確率(両側)	.531	.
	平方和と積和	-31.266	2238.157
	共分散	-.549	39.266
	N	58	58

▼ 図1：流暢さと正確さの散布図



この結果、流暢さと正確さの間の相関係数は $r = -.088$ であり、両者の間には有意な相関はないことがわかった。よって仮説2は棄却された。図1は散布図によってその関係を示したものであるが、かなり流暢なレベルで英語を話す学習者であっても正確さの面では問題を抱えていたり、逆に正確に話すことによって流暢さが制限されている場合があることも読み取ることができる。しかし、全体的には、正の相関が無いのと同時に負の相関があるとも言えないため、流暢さを伸ばすことで正確さが抑えられたり、逆に正確さを伸ばしていることが流暢さのマイナス要因にもなっていると一般化することはできない。

い。ただ、流暢さと正確さの両方において高いレベルを示す被験者がいないことは、言語能力測定で上級と認められる対象となる学習者がいないということになるため、指導上改善すべき点として検討を要するところである。

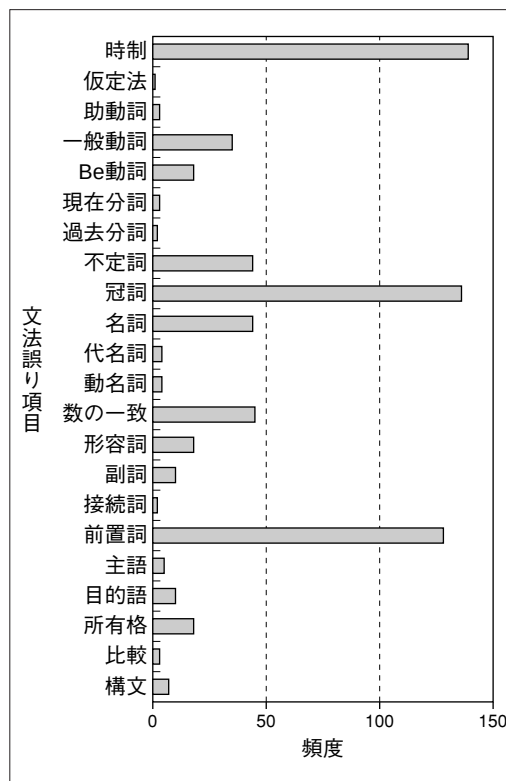
4.3 文法上の誤りの内容の検討

被験者の発話に見られた文法上の誤りを、データに基づいて誤りの種類を検討した結果、次の22項目に分類することができた。

時制・仮定法・助動詞・一般動詞・Be動詞・現在分詞・過去分詞・不定詞・冠詞・名詞・代名詞・動名詞・数の一致・形容詞・副詞・接続詞・前置詞・主語・目的語・所有格・比較・構文

全被験者の発話において見られた誤りの総数は644であり、その割合は以下のグラフに示した通りである(図2)。

▼ 図2：文法誤り頻度



誤りの種類としては時制・冠詞・前置詞の用法に関するものが圧倒的に多く見られた。時制に関しては、クラスAの被験者は未来時制を、クラスBの被験

者は過去時制を使う状況を与えられていたが、どちらのグループにおいても時制の混同がかなりの数あらわれており、現在時制を代用している場合が圧倒的に多くみられた。これは、日時を表す副詞や副詞句を使いながらも正しい時制を使っていないことが多いことから、未来や過去という意識は持ちながらも、実際の発話においては動詞を変化させたり、助動詞を正しく使うまでの余裕がないことが考えられる。また、冠詞と前置詞の誤りに関しては、被験者が話そうとする内容に意識が向いている際に、こうした機能語にまでモニターが働いていない状況がうかがえる。このことは単数・複数の使い分けに関する誤りにも共通して言えることである。前置詞の誤りには go to shopping のように go to がチャンクになっているために不必要な前置詞が入るケースも複数見られたが、流暢さを増す要素となり得るチャンクが、同時に正確さの面での誤りの原因になっているのも興味深い現象である。また、名詞に関する誤りが44件にも上ったが、これは日にちを表す際に基数と序数

の使い分けを混同している被験者が多く見られたためであり、未来の予定や過去の出来事を話す今回のテーマの設定が影響しているものと思われる。

また、それぞれの文法項目がどの程度の分散を示しているかを調べたのが表4である。全体的には大きな差は見られないものの、頻度の高かった時制・冠詞・前置詞の3項目に関しては、誤りを繰り返している被験者がいることがわかる。

5. 教育的示唆

本研究では、高校生学習者の発話データから流暢さと正確さの関係についての考察を行ったが、結果としてこの2つの要素に有意な相関がないことがわかった。この研究の過程で、学習者の英語力を高めていくために、次のような教育的な示唆が得られた。

まず、一定時間内に多くの発話を行う学習者が必ずしも流暢であるとは限らないということである。つまり、同じ語句の繰り返しや誤りの修正を行って

■ 表4：文法誤り記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	分散
時制	48	1	11	2.90	2.434	5.925
仮定法	1	1	1	1.00	.	.
助動詞	3	1	1	1.00	.000	.000
一般動詞	26	1	3	1.35	.562	.315
Be動詞	12	1	3	1.50	.798	.636
現在分詞	2	1	2	1.50	.707	.500
過去分詞	2	1	1	1.00	.000	.000
不定詞	8	1	2	1.13	.354	.125
冠詞	47	1	16	2.89	2.768	7.662
名詞	23	1	4	1.91	1.164	1.356
代名詞	3	1	2	1.33	.577	.333
動名詞	4	1	1	1.00	.000	.000
数の一致	24	1	7	1.87	1.361	1.853
形容詞	18	1	1	1.00	.000	.000
副詞	10	1	1	1.00	.000	.000
接続詞	2	1	1	1.00	.000	.000
前置詞	41	1	14	3.12	2.337	5.460
主語	4	1	2	1.25	.500	.250
目的語	8	1	2	1.25	.463	.214
所有格	14	1	3	1.29	.611	.374
比較	3	1	1	1.00	.000	.000
構文	5	1	2	1.40	.548	.300

いるために、結果的に発語数が多くなる場合が見られるということであり、一つの内容を述べるために必要以上に多くの言葉を要していることになる。言いたいことを簡潔にまとめて話す力を養うためには、話すスピードをある程度抑えることも指導に取り入れる必要があり、そうすることで繰り返しや言い直しが減少する訓練になるはずである。その結果、同程度の発語数の中で、より内容のある発話を行うことが可能になると思われる。

第二に言い直しの効果についてである。本研究の中では言い直しを、流暢さを妨げる要素の一つとして採用したが、同時に学習者が言い直しを行っている過程において自分の誤りに気づき、修正を行っていることになる。これは Swain (1985, 1995) がアウトプット仮説で述べているように、学習者が発話を行う際に言語習得を行う機会を得ていることになる。特に、本実験の被験者のほとんどが文法や語法上の誤りに気づいて正しく修正を行っているため、自分の知識を確認して試してみる機会を得ていることになる。これは正確さを伸ばすための指導の手段として活用できるものであり、流暢さと正確さを同時に指導する際の一つの手がかりになると考えられる。

第三に、文法・語法上の誤りでは前置詞や冠詞といった機能語に関するものが圧倒的に多いということである。つまり、実際の発話練習においては正しく意味を伝えようという意識が強く働いているため、話題の展開や内容語の選択には十分な注意が払われることになり、意味全体にかかわる構文や接続詞の誤り (global error)、あるいは物を描写するための形容詞や副詞の誤りは少なくなっている。したがってこのような項目に関しては流暢さの指導と連動させて行うことが可能であると思われる。しかし、全体の意味にあまり影響を与えない局所的な誤り (local error) に関しては、実際の発話練習の中で同様の誤りを繰り返し、誤りのまま定着してしまう恐れがある。このため、項目ごとに焦点を当てた指導を focus on form の一環として行っていく必要がある。

6. 今後の課題

本研究では流暢さと正確さを数値化してその相関を調べたが、学習者の発話にどの程度の内容が話されていたかの考察が課題として残された。流暢さの基準として採用した一つの要素である発語数が、繰り返しや言い直しによって増えているという事実からも、実際にいくつかの話題が話されていたかを考察することは意味のあることであり、また文法的な正確さと話題の伝わり方との関係も研究対象になりうると考える。

また、発話に現れたそれぞれの誤りを改善していくために、コミュニケーション能力育成という観点でそれぞれの文法・語法上の項目に対して、どのように学習者の注意を焦点化させていくかを考慮に入れた指導法の開発をしていく必要がある。その上で、今回有意な相関が見られなかった流暢さと正確さを関連させながら指導することが可能であるかをあらためて考察することとしたい。

7. おわりに

最後に、本研究を行うにあたり、終始適切なアドバイスを下さり、温かい励ましをいただいた早稲田大学の中野美知子教授に深く感謝の意を示したい。また、発話データの収集に関して被験者として参加してくれた埼玉県立伊奈学園総合高等学校の生徒諸君、データ分析に関して協力していただいた同校外国語科の ALT や語学交換教員の先生方、さらにデータ書き起こし作業に援助いただいた高橋里美さんにもお礼の気持ちを伝えたい。そしてこのような貴重な研究の機会を与えていただいた(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方、中でも貴重なご助言をいただいた大友賢二先生に心からお礼を申し上げたい。

参考文献

- Ano, K. (1998). A Study of the Output Hypothesis: Cognitive Processes of Speaking a Foreign Language. *Journal of Japan - Korea Association of Applied Linguistics Volume 2*. 175-204
- Ano, K. (1998). A Study of Cognitive Processes of Listening and Speaking in a Foreign Language. 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第6号, 29-43
- * アルク. (2001). SSTの評価方法. アルク・ホームページより (<http://www.alc.co.jp/edusys/sst03.htm>)
- * Beretta, A. (1989). Attention to form or meaning? Error treatment in the Bangalore Project. *TESOL Quarterly* 23: 283-303.
- * Breiner-Sanders, K. E., Lowe, P., Miles, J. & Swender, E. (2000). ACTFL Proficiency Guidelines-Speaking Revised 1999. *Foreign Language Annals*, Vol.33, No. 1. 13-8
- * Bygate, Martin. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- * Catherine D., & Williams J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In Catherine D., & Williams J. (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-261
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (Ed.). (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Malden: Blackwell Publishers.
- * Hammerly, H. (1987) The Immersion Approach: Litmus Test of Second Language Acquisition through Classroom Communication. *The Modern Language Journal* 71.4. 395-401.
- * Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy: Toward balance in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hadley, A.O. (2001) *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Hatch, E. and Lazaraton, A. (1991). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Heaton, J. B. (1988). *Writing English Language Tests*. London: Longman.
- Hughes, A. (1989) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 今井邦彦. (1998). 「英文法を見直す視点, コミュニケーション重視の立場から」. 『英語教育』1998年3月号, 8-10. 東京: 大修館書店
- 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』. 東京: 大修館書店
- * 牧野成一他(2001). 『ACTFL-OPI入門』. 東京: アルク
- 文部省. (1979). 『高等学校学習指導要領解説外国語編英語編』. 東京: 一橋出版
- 文部省. (1989). 『高等学校学習指導要領解説外国語編英語編』. 東京: 教育出版
- * 文部省. (1999). 『高等学校学習指導要領解説外国語編英語編』. 東京: 開隆堂出版
- * Murphy, R. (1994). *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 中野美知子他(2001). 英語学習者の発話コーパスのタグ付与およびその定量的分析に関する一つの試み. 第40回JACET全国大会ポスターセッション発表. 札幌: 藤女子大学
- Nobuyoshi, J. and Ellis, R. (1993) Focused Communication Tasks and Second Language Acquisition. *ELT Journal* 47, 203-10.
- 岡秀夫(監訳). (1999). 『外国語教育学大辞典』. 東京: 大修館書店
- 大友賢二. (1996). 『項目応答理論入門』. 東京: 大修館書店
- * 鈴木佑治・吉田研作・霜崎實・田中茂範. (1997). 『コミュニケーションとしての英語教育論』. 東京: アルク
- * Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In Gass, S. M., and Madden, C. G. (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. 235-53. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- * Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook, G and Seidlhofer, B. (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. 125-44. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1996) Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives. *The Canadian Modern Language Review*. 528-48.
- * Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In Catherine D., & Williams J. (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 64-81
- * Swain, M, and Lapkin, S. (1995) Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*. 16, 371-91.
- 高梨庸雄・緑川日出子・和田稔. (1995). 『英語コミュニケーションの指導』. 東京: 研究社出版
- * 高島英幸. (2000). 「<オーラル・コミュニケーション>実践的コミュニケーション能力を養う指導」. 『英語教育』. 2000年1月号, 12-15. 東京: 大修館書店
- * 田崎清忠. (編集). (1995). 『現代英語教授法総覧』. 東京: 大修館書店
- * 東後勝明. (2001). 『なぜあなたは英語が話せないのか』. 東京: 筑摩書房

資料1：流暢さに関するデータ

	発語数	ポーズ数	繰り返し数	言い直し数	平均発話長	ポーズ頻度	繰り返し頻度	言い直し頻度	流暢さ
1	36	11	5	1	18.0	3.0	6.0	18.0	-1.82903
2	114	15	5	4	28.5	7.1	19.0	22.8	.39355
3	98	12	3	5	12.3	7.5	24.5	16.3	-.02525
4	91	18	1	4	8.3	4.8	45.5	18.2	-.09323
5	63	11	3	0	15.8	5.3	15.8	63.0	-1.06205
6	157	8	9	5	22.4	17.4	22.4	26.2	1.59893
7	51	10	3	1	10.2	4.6	12.8	25.5	-1.39247
8	105	18	7	5	15.0	5.5	13.1	17.5	.08646
9	120	16	3	2	10.9	7.1	30.0	40.0	.58565
10	141	10	1	5	14.1	12.8	70.5	23.5	1.45554
11	176	15	7	5	14.7	11.0	22.0	29.3	2.07338
12	48	11	2	2	9.6	4.0	16.0	16.0	-1.44880
13	48	7	1	1	16.0	6.0	24.0	24.0	-1.38392
14	66	7	3	2	8.3	8.3	16.5	22.0	-.95154
15	74	7	2	0	12.3	9.3	24.7	74.0	-.70661
16	110	13	8	2	27.5	7.9	12.2	36.7	.23196
17	77	17	5	4	11.0	4.3	12.8	15.4	-.68196
18	98	10	2	2	16.3	8.9	32.7	32.7	.02885
19	80	17	5	2	11.4	4.4	13.3	26.7	-.60399
20	95	18	1	1	13.6	5.0	47.5	47.5	.01808
21	162	4	11	6	18.0	32.4	13.5	23.1	1.71790
22	69	13	1	2	8.6	4.9	34.5	23.0	-.76272
23	122	12	2	2	13.6	9.4	40.7	40.7	.72174
24	106	9	1	1	9.6	10.6	53.0	53.0	.35904
25	103	16	2	3	14.7	6.1	34.3	25.8	.16771
26	86	10	4	1	9.6	7.8	17.2	43.0	-.41966
27	91	14	4	1	11.4	6.1	18.2	45.5	-.28212
28	88	15	2	1	11.0	5.5	29.3	44.0	-.29138
29	161	17	6	7	40.3	8.9	23.0	20.1	1.71871
30	135	14	8	12	9.6	9.0	15.0	10.4	.91644
31	89	11	4	7	14.8	7.4	17.8	11.1	-.30519
32	65	12	6	2	16.3	5.0	9.3	21.7	-1.02242
33	77	9	6	3	7.7	7.7	11.0	19.3	-.69136
34	104	16	4	3	13.0	6.1	20.8	26.0	.10264
35	103	16	7	4	17.2	6.1	12.9	20.6	.03419
36	132	10	7	4	13.2	12.0	16.5	26.4	.85029
37	132	12	1	1	18.9	10.2	66.0	66.0	1.15348
38	101	10	7	1	8.4	9.2	12.6	50.5	-.04710
39	118	15	0	3	11.8	7.4	118.0	29.5	1.12108
40	77	19	2	0	11.0	3.9	25.7	77.0	-.64064
41	14	4	0	0	7.0	2.8	14.0	14.0	-2.38815
42	60	12	1	0	8.5	4.6	30.0	60.0	-1.06199
43	182	8	5	7	10.7	20.2	30.3	22.8	2.31773
44	97	18	3	1	10.8	5.1	24.3	48.5	-.08625
45	80	15	5	3	8.9	5.0	13.3	20.0	-.60202
46	59	6	3	4	5.4	8.4	14.8	11.8	-1.14985
47	90	11	4	5	8.2	7.5	18.0	15.0	-.29070
48	106	10	0	2	15.1	9.6	106.0	35.3	.72670
49	116	24	13	7	16.6	4.6	8.3	14.5	.35391
50	116	8	12	4	23.2	12.9	8.9	23.2	.39031
51	156	15	6	9	17.3	9.8	22.3	15.6	1.54443
52	79	15	2	4	39.5	4.9	26.3	15.8	-.48743
53	111	10	12	4	22.2	10.1	8.5	22.2	.24252
54	81	16	8	0	9.0	4.8	9.0	81.0	-.64557
55	77	10	2	2	19.3	7.0	25.7	25.7	-.58114
56	118	5	5	4	9.8	19.7	19.7	23.6	.51340
57	135	2	1	3	13.5	45.0	67.5	33.8	1.36937
58	71	22	4	1	7.1	3.1	14.2	35.5	-.85945

資料2：正確さに関するデータ

	時制	仮定法	助動詞	一般動詞	be動詞	現在分詞	過去分詞	不定詞	冠詞	名詞	代名詞	動名詞	数の一致	形容詞	副詞	接続詞	前置詞	主語	目的語	所有格	比較	構文	合計
1	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	2
2	1	.	.	1	.	.	.	.	2	.	.	.	3	.	1	.	3	.	.	.	.	2	13
3	1	.	.	.	.	.	.	.	2	3	.	.	1	.	.	.	1	.	.	.	.	1	9
4	5	.	.	1	.	.	.	1	2	1	.	.	.	.	.	.	2	.	.	.	.	.	12
5	1	1	.	2	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	6
6	4	.	.	.	.	.	.	.	16	4	.	.	.	1	.	.	14	.	1	.	.	.	40
7	.	.	.	1	.	.	.	1	1	.	.	.	1	.	.	.	2	.	.	.	.	.	6
8	.	.	.	1	2	.	.	.	4	.	.	.	1	.	.	.	3	.	.	1	.	.	12
9	1	.	1	1	.	2	.	.	8	.	.	.	2	1	.	.	5	1	.	.	.	.	22
10	1	.	.	3	.	.	.	.	2	.	2	.	.	.	.	.	5	.	.	.	.	.	13
11	3	.	1	1	3	.	.	.	3	4	.	.	.	1	.	.	8	.	.	.	.	.	24
12	.	.	.	.	1	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	2	.	.	.	.	.	4
13	1	.	.	.	2	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	1	.	.	.	.	.	5
14	2	.	.	.	.	.	.	1	1	.	.	.	1	.	.	.	2	.	.	.	1	.	8
15	3	.	.	.	.	.	.	.	2	3	.	.	.	.	.	.	2	.	2	.	.	.	12
16	.	.	.	.	.	1	.	2	2	.	.	.	1	.	1	.	.	.	.	.	.	.	7
17	1	.	.	2	.	.	.	.	1	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	5
18	2	.	.	.	.	.	1	.	1	.	.	.	.	1	.	.	.	1	.	.	.	.	6
19	.	.	.	1	.	.	.	1	.	1	.	.	.	.	1	.	2	.	.	.	.	.	6
20	.	.	.	2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2
21	1	.	.	1	.	.	.	.	5	1	.	.	3	1	1	.	1	.	.	.	.	.	14
22	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	2
23	.	.	.	.	.	.	.	.	4	1	.	.	.	.	.	.	3	.	.	.	.	.	8
24	2	.	.	1	3	.	.	1	2	.	.	.	7	.	.	.	3	.	.	1	1	.	21
25	1	.	.	2	.	.	.	.	2	.	.	.	.	.	.	1	1	.	.	.	.	.	7
26	1	.	.	1	.	.	.	1	1	.	.	1	.	1	.	.	3	.	.	.	.	.	9
27	1	.	.	2	.	.	.	.	3	4	.	1	.	1	.	.	3	.	.	.	.	.	15
28	.	.	.	.	1	.	.	.	2	.	.	1	.	.	.	.	2	.	.	.	.	.	6
29	5	.	.	1	.	.	.	.	4	3	.	.	.	.	.	.	7	.	.	1	.	.	21
30	6	.	.	1	1	.	.	.	6	2	.	.	.	1	.	.	4	.	.	.	.	.	21
31	4	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	5
32	2	.	.	.	.	.	.	.	2	1	.	.	.	.	.	.	2	1	.	.	.	.	8
33	1	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	3
34	1	.	.	.	.	.	.	.	1	3	.	.	3	1	.	1	4	.	.	1	.	.	15
35	3	.	.	.	.	.	.	.	3	1	1	.	1	.	.	.	3	.	.	1	.	.	13
36	1	.	.	.	.	.	.	.	1	.	1	.	2	.	1	.	3	.	.	1	.	.	10
37	2	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	2	1	.	.	4	.	.	1	.	.	11
38	7	.	.	1	.	.	.	.	5	.	.	.	3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	16
39	8	.	.	2	.	.	.	.	9	1	.	.	.	.	.	.	.	2	.	1	.	.	23
40	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1
41	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	1	.	.	.	.	.	3
42	4	.	.	1	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	2	.	.	.	.	.	8
43	11	.	.	.	1	.	.	.	8	1	.	.	3	.	.	.	3	.	.	.	1	1	29
44	2	.	.	1	.	.	.	.	4	.	.	.	.	1	1	.	2	.	.	.	.	.	11
45	1	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	5	.	.	.	.	.	7
46	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	1	.	.	2	.	.	5
47	1	.	.	.	.	.	.	.	2	1	.	.	.	.	.	.	2	.	.	1	.	2	9
48	2	.	1	.	.	.	.	.	2	2	.	.	.	1	.	.	4	1	2	2	.	.	17
49	3	.	.	.	.	.	.	.	1	1	.	.	.	1	.	.	3	.	.	.	.	.	9
50	4	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	1	1	.	3	.	.	.	.	.	10
51	4	.	.	.	.	.	.	.	3	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	1	.	.	9
52	8	.	.	1	.	.	.	.	2	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	12
53	2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	1	.	.	.	.	4
54	8	.	.	.	.	.	.	.	2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	10
55	2	.	.	2	1	.	.	.	2	.	.	.	1	.	1	.	2	.	.	.	.	.	11
56	3	.	.	1	1	.	1	.	2	3	.	.	2	1	.	.	4	.	1	3	.	.	22
57	7	.	.	.	.	.	.	1	4	.	.	1	2	.	1	.	.	.	1	.	.	1	18
58	2	.	.	.	1	.	.	.	1	1	.	.	1	1	.	.	.	.	.	.	.	.	7

推測がコロケーションの意味の 記憶に及ぼす効果

新潟県／長岡市立宮内中学校 教諭 姉崎 達夫

申請時：新潟県／刈羽村立刈羽中学校 教諭

1. はじめに

コロケーションの重要性を指摘する研究が最近目立つようになってきた。Bahn(1993)は語彙へ関心が移ってきている中で、語の結合がもっと注目されるべきだと指摘し、「英語学習者にとって不幸なことは単語同士が自由に共起してこないことだ」と述べている(p.56)。コロケーションを使いこなすことは、コミュニケーションにとって欠かすことのできない重要な要素だと考えられる。また、Howarth(1998)は外国語としての英語のコースブックを概観して、学習者にとってコロケーションの知識が必要だという認識が教師や教材執筆者に急速に高まっていると考えられるとしている。さらに「言語の指導においてコロケーションが徐々に認識されてきているが、その真の重要性について充分に知られていない」と述べている(p.42)。

このように指摘されているにもかかわらず、コロケーションの意味に注目した研究、特に記憶との関わりを論じた研究はほとんどなされていないのが現状である。

2. 理論的背景

2.1 コロケーションとは

コロケーションは広い概念であり、研究者によって異なったニュアンスで使われる。そこでコロケーションの定義を確かめておきたい。『ロングマン応用言語学用語辞典』(1988)によれば、コロケーションの定義は「2つ以上の語が決まって一緒に用いられる関係にあることをいう。連語関係とは、例えば、どの前置詞が特定の動詞と共に用いられるか、どの動

詞と名詞が一緒に用いられるかなど、語と一緒に用いられるときに働く制限のことをいう」と定義されている。

Howarth(1998)では慣用の度合い(idiomaticity)を①純粋なイディオム(例：blow the gaff：秘密を漏らす)②比喩的イディオム(例：blow your own trumpet：自慢話をする)③制限的コロケーション(例：blow a fuse：かっとなる)④自由結合(blow a trumpet：トランペットを吹く)の4つの連続した段階に分類している。Lewis(2000)はこれら4つの分類の基礎になっている2つの要因を指摘している。1つは透明性があるか、もう1つは定式表現になっているかである。上に示した①は意味が不透明であり最も定式化されており、②は透明性は多少あるが完全に定式化されていない。③は文字通りの意味で使われることもあり、透明性が高い。④はかなり自由に組み合わせられ、文字通りの意味をもつ。これら4つは明確に区別されるものではなく、緩やかな連続体と考えられるという。

Benson, Benson, & Ilson.(1997)によれば、コロケーションには2つの種類があって、1つは文法的コロケーション、もう1つは語彙的コロケーションである。前者を主要語(名詞、形容詞、動詞)と前置詞または文法構造(不定詞や節など)との組み合わせ(例：decide on a boat, account for, accuse of)とし、後者を前置詞、不定詞、節などを含まないもので名詞、形容詞、動詞、副詞の組み合わせによるもの(例：warmest regards, put on airs)と定義している。前者は colligation と呼ばれることもある。本研究では文法的コロケーションに絞って考えていきたい。特に、被験者が中学生であることから、細かいニュアンスの違いを扱うような形容詞と名詞の結びつきは

避け、動詞と前置詞との結びつきに着目した。

本研究では推測されたコロケーションの記憶に焦点を絞る。そのため、Howarth(1998)の4つの分類のうち、主として②と③を使うことにする。①blow the gaff や④blow a trumpet の例のような場合は推測の余地がほとんどないが、②blow your own trumpet や③blow a fuse の例ではコロケーションの意味を推測する場面が設定しやすく、推測させることによって学習者が深い処理をする可能性が出てくる。

2.2 コロケーションの指導

Lewis(1993, 1997, 2000)が提唱している Lexical Approach では、言語を語彙と文法という2つの要素に分けるのではなく、絶え間のない首尾一貫した文脈を生み出しているチャンクから成り立っているととらえている。Lewis によれば、チャンクには語、コロケーション、決まり文句、準決まり文句の4種類があり、コロケーションは完全な共起から緩やかな共起へと連続的な段階があると指摘している(Lewis, 1997)。

この絶え間のない首尾一貫した文脈という考え方は、コミュニケーションの手段として外国語を学習する上で重要である。もし個々の単語が日本語の意味と結びつきながら記憶され、文法の知識によって並び替えられて正しい文を話したり書いたりすると考えると、脳には多大な負担がかかることになる。しかし、コロケーションとして記憶することによって、表現する際にも単語と単語が結びついて次々と検索され、細切れにならない英語が話される可能性が出てくると考えられる。

Lewis(1997, 2000)はLexical Approachの考え方に基づいてコロケーションを意識させる授業の進め方を数多く紹介している。特別変わった方法でなくとも今までの活動を再考し、コロケーションに焦点を当てた活動にしていけることが重要であると述べている(1997, p108)。

中嶋(2000)は集中力を高める課題提示の方法の1つとして、教科書に出てくるチャンクに注目した活

動を紹介している。チャンクを見て意味を時間内にいくつと言えるかを競ったり、逆に意味を見てチャンクをいくつと言えるかを競ったりして、短時間に学習者の集中力を発揮させている(pp.30-32)。

2.3 コーパスの活用

大規模コーパスを利用した研究が急速に進んでいる。British National Corpus や Bank of English などをはじめとしたコーパスが大きく発展し、コロケーションを簡単に調べることが可能になった。これにより、教師がより自然な共起関係にあるコロケーションを提示することが容易にできるようになった。例えば、語彙を指導する際に、コーパスを利用して共起関係の高い語を提示していくことによって、学習者が単に語彙の意味だけでなく、コロケーションの意味を1つのまとまりとして覚えることも可能である。

このように近年、語と語の共起関係に注目が集まり、その重要性が指摘されている。実際に単語をかなり覚え、さらに文法も知っているはずなのに、英語がうまく使えないということを感じる人は少なくない。また非英語話者が話す英語を英語話者が聞いていて、意味は分かるが何かおかしいと感ずることもある。少しでも自然な英語に近づけるためには、コロケーションが果たす役割は大きいと考える。

コロケーションに関する研究には、WordSmith や TXTANA などのソフトウェアを利用して、どのような文脈の中で特定の語が使われているか、その共起関係の実態を調査し、その結果を分析するものがある。齋藤・中村・赤野(2001)や鷹家・須賀(2001)は、それらのソフトウェアの使用方法などを詳しく解説している。例えば、ある単語と高い頻度で共起する単語を調べたいときには、その単語を入力するとそれを中心に配置した英文をいくつも表示することができるKWIC(key work in context)表示という機能がある。下の例1~3はインターネット上の Corpus Concordance Sampler というインターネット上のソフトウェアを使って“run short”のコロケーションを調べた結果の一部である^(注1)。

(例1) a very fertile soil and never run short of water. [p] I sow them either in a container and

(例2) high because they're starting to run short of great players. [p] The absence

(例3) because their private insurer had run short of cash. Carl Kasell, newscaster:

画面の中央に“run short”が配置され、それが含まれている文脈が左右に表示されるようになっている。その画面からコロケーションの意味を推測することは中学生にはやや難しいかもしれない。しかし、コーパスが十分に大きく、また推測することに慣れてくれば、正しい推測が行えるようになるのではないだろうか。なお本研究では Corpus Concordance Sampler の検索結果や CD-ROM版の Collins COBUILDなどを参考にした。

2.4 コロケーションの意味の記憶

Bahn(1993)はドイツ人大学生のコロケーションの知識は語彙の知識と同じ程度には発達しなかったというBahns & Eldaw(1990)の実験を紹介している。また母語のドイツ語に対応するコロケーションがあるものとないものを区別して、対応するコロケーションがないものは特に注意深く学習すべきだと述べている(Bahn, 1993, p.60)^(注2)。このことは、コロケーションの場合には母語に対応するコロケーションがあるかどうかで記憶に差が生じるということを示唆しており、母語の影響も考慮する必要があると考えられる。

語彙学習では語彙とその訳語を書いた一覧表(リスト)を用いる方法(リスト学習)、文脈学習、キーワード法などにより記憶に違いがある。Prince(1996)では、リストを与える方法と文脈学習を比較し、前者が後者を上回った。Avila & Sadoski(1996)はキーワード法とリスト学習を比較し、キーワード法の方が効果的だったとしている。Moore & Surber(1992)では、キーワード法、文脈学習、リスト学習を比較し、文脈学習がリスト学習を上回ったと報告している。このように、語彙学習方法の実験結果は被験者や与える語彙などによってまちまちである。コロケーションも語彙と同様にいろいろな要素があるため、結果は複雑なものになると考えられる。

2.5 文脈からの推測

コロケーションの記憶に関する研究が少ないため、語彙の意味の記憶に関して推測がどのような役割を果たしているかを考えたい。

森・梅崎(2000)は推測を含む3つの群に被験者を分けて2つの実験を行った。まず実験1では動詞5語、名詞5語を与えて学習させた。分散分析の結果、直後テストでは動詞に関してリスト群が最も良く、次に

推測群、最後が例文群だった。名詞に関してはリスト群が例文群よりも良かった。2週間後に行われた遅延テストの動詞に関して χ^2 検定を行った結果、例文群が推測群より良かった。また名詞に関しては、リスト群が例文群より良い結果となった。実験2では具体名詞と抽象名詞を5語ずつ計10語与えた。直後テストの結果を分散分析で調べたところ群間に差はなかった。遅延テストの結果を χ^2 検定で調べたところ、具体名詞に関してリスト群が例文群より良く、抽象名詞に関しては差はなかった。

姉崎(2001b)は名詞20語を中学生の被験者に文脈を用いて学習をさせた。推測させてから学習させた群と推測なしで学習させた群の平均点を分散分析で調べた結果、直後テスト、遅延テストともに差はなかった。推測の有無は短期的にも長期的にも忘却に影響を与えなかった。

これらの実験から、推測が果たす役割は時間や品詞によって多少異なるが、記憶には貢献していないようである。森・梅崎(2000)は推測という方法が効率的に単語を覚える点でさほど効果を上げなかった理由を、Pressley, Levin, & McDaniel(1987)の指摘を引用し「単語を推測することと覚えることは異なった認知プロセスである」ととらえている(p.186)。

森・梅崎の語彙に関する実験と同じことがコロケーションに関しても言えるかもしれない。動詞を含む場合には例文を提示した方が効果的である可能性がある。また形容詞と名詞のコロケーションの場合はリストで提示した方が効果的かもしれない。

2.6 同文脈と異文脈

覚えたコロケーションを同じ文脈で思い出すことができて別な文脈でも思い出せなければ、文脈学習の効果が十分あるとは言えないであろう。姉崎(2001b)は、語彙の意味に関して学習時と同じ文脈と異なる文脈を両方使って直後テストと遅延テストを行い、どのような違いがあるか調べた。その結果、直後テストでは同文脈テスト形式の方が異文脈テスト形式よりも成績が良かった。しかし、6日後の遅延テストでは2つの形式とも自然忘却があり、有意差はなくなった。

同文脈テストに比べると異文脈テストでは文脈を入れ替えたことによりいったんは成績が悪くなったが、1週間後には同文脈と差がなくなった。このことは長期記憶の面から言えば、異文脈でテストをして

も単語の意味の保持は同文脈でテストした場合と同じということである。

3. 実験

3.1 目的

コロケーションの果たす役割を重視する立場から、その効果的な学習方法を探るために3つの方法を比較する。

- ①推測をさせてから文脈とともに学習する方法
(推測学習)
- ②推測しないで文脈とともに学習する方法
(文脈学習)
- ③意味をリストで学習する方法
(リスト学習)

特に学習することと推測することの因果関係を検討するため、中学生が推測しやすいように日本語の意味と英語のコロケーションを同時に提示する方法をとった。推測が深い処理を促進して記憶にも何らかの役割を果たしているかどうか検討したい。また、遅延テストで提示したコロケーションの半分以上を異なった文脈に替えて提示し、覚えた意味を別な文脈でも思い出すことができるかについても考えたい。

3.2 仮説

仮説1：コロケーションの意味を記憶する際に、意味を推測させることは効果的である。

仮説2：コロケーションの意味を記憶する際に、意味と文脈を同時に提示した方が意味だけを提示するより効果的である。

3.3 実験方法

3.3.1 被験者

公立中学校2か校に在籍する3年生。最初に実験に参加した163名から、プレテストで1語でも知っていた被験者5名を除き、直後テストに参加した158名の結果を分析した。なお、遅延テストではインフルエンザ等のために121名になった。

5クラスの等質性を確認するため、2001年5月に行った全国標準診断的学力検査(図書文化社)の英語の成績を分散分析した結果、クラス間に有意差がないことが確かめられた($F(4,157) = .661, ns$)。また学校別に2001年11月の期末テストを用いて分散分析を行い、それぞれのクラス間に有意差がないことを再確

認した(A校： $F(2,92) = .406, ns$, B校： $F(1,76) = 1.281, ns$)。推測してから文脈を用いて学習する実験群Aは2クラス、推測なしで文脈のみで学習する実験群Bも2クラス、文脈なしで意味だけを学習するリスト群は1クラスを指定した。

3.3.2 実験に用いたコロケーション

コロケーションといっても種類が多く、どれを実験に使うか迷った。最初に形容詞と名詞の組み合わせも考えたが、形容詞がかなり難しいものになってしまうことや名詞が推測させる手がかりとして分かりやすい意味のものになってしまうことなどから、動詞と前置詞または副詞の組み合わせを用いることにし、次の10のコロケーションを用いた。これらは比較的やさしい語の組み合わせであるが、それぞれの語からは意味を推測しにくいものであり、文脈に入れることによって推測が可能になると考えた。

carry on put up call for get over make out
come by work out show off turn in look after

音声を提示するため、ネーティブ・スピーカーにそれぞれのコロケーションを2回ずつ繰り返して、カセットに吹き込んでもらい(全部で約45秒)、実験に用いた。

3.3.3 コロケーションを含む文脈の選択

コロケーションが決定した後で、英和辞典を使って一緒に提示する英文の選択を行った。パソコン上で使えるCD-ROM版の「Collins COBUILD」や「新編英和活用大辞典」には検索機能が付いており、コロケーションも一瞬で提示してくれるので、大いに役立った。ただし、英文は実際に欧米の大人向けに書かれたものであるため、中学生に適した英文は少なかった。そこで、被験者に分かりやすくするため、一部修正を加えた。

3.3.4 3つの学習方法

推測の果たす役割を他の学習方法と比較するため、推測群の他に、文脈だけを与える文脈群と文脈を与えないリスト群の3群を比較することにした。具体的な学習方法は以下の通りである。

推測群は、英語のコロケーションを含む日本語を見て「」内に推測した意味を記入する形式である。例えば、「彼はスピーチコンテストに(take part in)予定だ」という文を見て、take part in が「参加する」

という意味だと分かればよいのである(資料1, 2)。推測させた後で、英文とコロケーションが書かれた正解を配布し、その後被験者は学習に入るという方法で進めた。

リスト群には文脈を与えず、コロケーションとその意味だけを提示した(資料3)。コロケーションを1つのまとまりと考え、英語と日本語を対応させたリストを用いて学習する方法である。

文脈群は推測群とリスト群の中間に位置づけられる。この群には、コロケーションを含む英文とその意味が同時に提示し、コロケーションの意味を文脈と一緒に学習するように指示した。例えば、He is going to take part in the speech contest.と「彼はスピーチコンテストに参加する予定だ」を同時に提示し、すぐに意味を覚えるよう指示した(資料2)。この方法には推測する段階がない点ではリスト群と同じであるが、学習する際にリスト群よりも多くの情報を文脈として与え、文脈と合わせて学習するように指示した点が異なっている。

以上をまとめたものを表1に示した。

表1：直後テストの学習群の人数等

学習方法	推測	文脈	人数
推測群	あり	あり	68
文脈群	なし	あり	60
リスト群	なし	なし	30

遅延テストにおいても学習方法は3つだが、直後テストの後に答えを提示したグループと提示しないグループの差を検討するため、推測群、文脈群、リスト群の1クラスずつに答えの提示を行い、残りの推測群と文脈群の1クラスずつには答えの提示を行わなかった。

また、遅延テストではインフルエンザなどで欠席者が多く、被験者の人数は表2のようになった。

表2：遅延テストの学習群の人数等

学習方法	学校	推測	文脈	答提示	人数
推測群A	A	あり	あり	あり	24
〃 B	B	〃	〃	なし	21
文脈群A	A	なし	あり	あり	18
〃 B	B	〃	〃	なし	37
リスト群	A	なし	なし	あり	21

3.3.5 手順

最初にプレテストを行い、コロケーションが未知であることを確認した。その後、それぞれの学習方法についてハンドアウトを基に説明と練習を10分間行った。次に直後テストを予告して学習用紙を配布し、カセットを聞かせた。文脈群とリスト群はその後すぐに学習させ、10分後に用紙を回収した。推測群は3分間推測をさせた後、答えを提示し、さらに7分間学習させてから用紙を回収した。回収後、新近効果の影響を排除するため、数字の並べ替え課題を1分間行わせた。最後に、直後テストを配布して5分間実施した(資料4)。直後テストでは学習したコロケーションの順番を入れ替えて実施した。また、文脈が異なっても意味が正しく保持されるか確認するため、5つの文脈は学習時の文脈と異なるもの(異文脈問題)を、他の5つは学習時と同じもの(同文脈問題)を与えた。3つの学習方法を比較して、ある学習方法が他の方法に比べ、異なる文脈でも意味が保持されることが分かれば、コロケーションの意味が転移する可能性があり、実際に役立つ学習と言えるのではないかと考えた。直後テスト後の答えの提示は提示ありをA校、提示なしをB校に指定した。

遅延テストは1週間後に行った。順序を直後テストと入れ替えて、5分間で実施した。

テストの採点基準は実験者と10年以上の教員経験がある日本人英語教師の2名で話し合って決定した。最初に実験者が全員分の採点を行ってから確認をした。さらにもう1人の日本人教師が採点を確認した。

4. 結果と分析

4.1 テストの信頼性

テストの信頼性を確認するために、直後テストの結果を Kuder-Richardson Formula 20(KR-20) によって求めた。結果は0.87であり、問題数は少なかったがある程度納得のいくものと考えられる。

4.2 直後テスト

各群の平均と標準偏差を表3にまとめた。また平均をグラフにしたものが図1である。

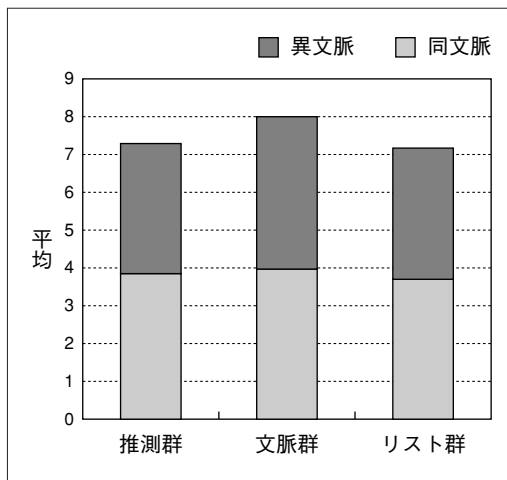
直後テストについて3群の平均の差を同文脈、異文脈、合計ごとに比較した^(注3)。一元配置分散分析の結果は、すべてのテストで有意差が認められなかった(同文脈：F(2,155)=.33, ns, 異文脈：F(2,157)=

1.72, ns, 合計: $F(2,157) = .87, ns$)。なお、本実験における α は全て0.5に設定した。

■ 表3：直後テストの平均と標準偏差

問 題	学習方法	人数	M	SD
同文脈	推測群	68	3.85	1.528
	文脈群	60	3.97	1.629
	リスト群	30	3.70	1.555
異文脈	推測群	68	3.44	1.408
	文脈群	60	4.03	1.608
	リスト群	30	3.47	1.610
合 計	推測群	68	7.29	2.688
	文脈群	60	8.00	3.151
	リスト群	30	7.17	2.987

▼ 図1：直後テストの平均



直後テストにおいて、意味の推測の有無や文脈の提示の有無は大きな差を生まない可能性がある。印象に残っている間は、いずれの方法をとっても大きな差は出ないと言える。仮説1, 2に関して直後テストでは実証されなかった。なお、推測群の推測正解率が43%とそれほど高くなかったことから、推測による効果が十分現れなかった可能性も考えられる。

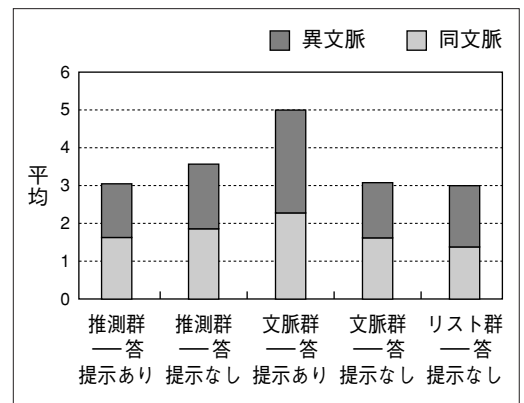
4.3 遅延テスト

1週間後に行った遅延テストでは表2(第3章)のように5群での比較となった。表4は各群の平均と標準偏差、また、図2は各群別平均のグラフである。

■ 表4：遅延テストの平均と標準偏差

問 題	学習方法	答提示	人数	M	SD
同文脈	推測群	あり	24	1.63	1.637
	推測群	なし	21	1.86	1.424
	文脈群	あり	18	2.28	1.809
	文脈群	なし	37	1.62	1.552
	リスト群	あり	21	1.38	1.627
異文脈	推測群	あり	24	1.42	1.501
	推測群	なし	21	1.71	1.454
	文脈群	あり	18	2.72	1.674
	文脈群	なし	37	1.46	1.304
	リスト群	あり	21	1.62	1.687
合 計	推測群	あり	24	3.04	2.941
	推測群	なし	21	3.57	2.541
	文脈群	あり	18	5.00	3.361
	文脈群	なし	37	3.08	2.639
	リスト群	あり	21	3.00	3.066

▼ 図2：遅延テストの平均



遅延テストの結果を同文脈、異文脈、合計ごとく一元配置分散分析で調べたところ^(注3)、同文脈問題は $F(4,116) = .88, ns$ 、異文脈問題は $F(4,116) = 2.57, p < .05$ 、合計では $F(4,116) = 1.51, ns$ であった。同文脈問題の平均と合計の平均では5群間に差は認められなかったが、異文脈問題の平均では差が認められた。そこで最小有意差(LSD)による多重比較を行った。結果は下のとおりである。

「文脈群-答え提示あり」 > 「推測群-答え提示あり」
「文脈群-答え提示あり」 > 「リスト群-答え提示あり」
「文脈群-答え提示あり」 > 「文脈群-答え提示なし」
「文脈群-答え提示あり」 > 「推測群-答え提示なし」

また、合計の平均についても最小有意差(LSD)による多重比較を行ったところ、下のようになった。

「文脈群-答え提示あり」 > 「推測群-答え提示あり」
「文脈群-答え提示あり」 > 「リスト群-答え提示あり」
「文脈群-答え提示あり」 > 「文脈群-答え提示なし」
「文脈群-答え提示あり」 = 「推測群-答え提示なし」

時間が経過して、しかも学習時の文とは別のものが提示されると、そこに含まれるコロケーションの意味は忘却されやすく、学習方法や答えの提示の有無によって忘却の割合に差が生じることが分かった。特に、推測をせずに文脈の中でコロケーションを学習する方法は、推測をしてから文脈の中でコロケーションを学習する方法やコロケーションとその意味を結びつけて覚える方法に比べて効果があることが分かった。仮説1は実証されなかった。コロケーションの意味を記憶する際に推測が果たす積極的役割は認められなかった。

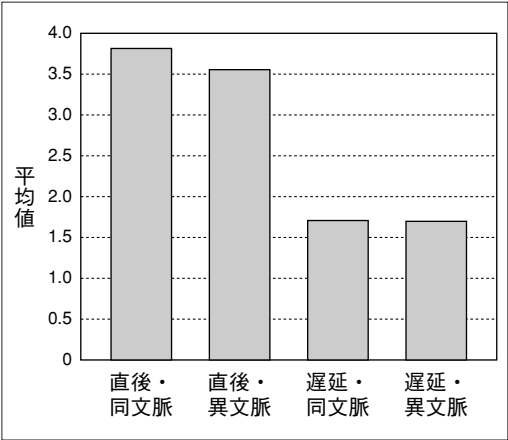
4.4 同文脈形式と異文脈形式

表5は直後テストと遅延テストそれぞれについて、同文脈形式と異文脈形式の平均と標準偏差である。また平均をグラフにしたものが図3である。

■ 表5：問題別文脈形式別の平均と標準偏差

問 題	学習方法	人数	M	SD
直 後 テ ス ト	同文脈	158	3.82	1.551
	異文脈	158	3.56	1.533
遅 延 テ ス ト	同文脈	121	1.71	1.599
	異文脈	121	1.70	1.526

▼ 図3：問題別文脈形式別の平均



問題別形式別の平均の差を調べるため、対応のある t 検定を行った。その結果、直後テストの平均の差は有意であった(両側検定： $t(157)=2.973$, $p<.05$)。しかし、遅延テストの平均の差はなかった(両側検定： $t(120)=.078$, ns)。直後テストでは文脈形式による違いがあったが、遅延テストでは違いがなくなった。

5. 考察

5.1 推測の効果

本実験ではコロケーションの意味を記憶する際に、日本語の文脈の中に英語のコロケーションを入れておき、コロケーションの意味を推測してから記憶させる方法をとった。この方法で意味を推測させても効果は期待できないという結果になった。直後テストでは有意差がなかったが、遅延テストの異文脈形式で下のように文脈群よりも平均点が低かった。

「文脈群-答え提示あり」 > 「推測群-答え提示あり」

卯城(2000)は語彙の意味の推測に関して「英文を読めば読むほど、自然と語彙にふれる機会は増えるが、果たしてそれは習得につながるのであろうか」と述べて(p.54)、未知語を推測しながら読み進む付随的学習と語彙の習得を短絡的に結びつけないように示唆している。また、「推測に過度に依存することは危険である。文脈の中にもほかの未知語が存在したり、文脈が十分な情報を含んでいないことなどもある。」とも述べ(pp.55-56)、文脈の選択に慎重な方法をとらなければならないとしている。同じように、Pressley, Levin & McDaniel(1987)は「推測することと覚えることは異なった認知プロセスであると考えるのが妥当であろう」と述べている(森・梅崎, 前掲)。文章理解において意味を推測しながら概要を把握する活動はよく行われるが、それだけでは語彙やコロケーションの知識は増やせないということが推測される。

ところで、認知プロセスがどう違うのかについて図4を基に具体的に考えてみたい。まず、推論の過程である。未知語や未知のコロケーションを推測しながら文章を読んでいるとき、①外界情報が知覚系に入ってくる。②認知系では関連のある情報が長期記憶から呼び出される。③作動記憶で新情報と長期記憶からの情報が合流する。④メタ認知の判断や推論

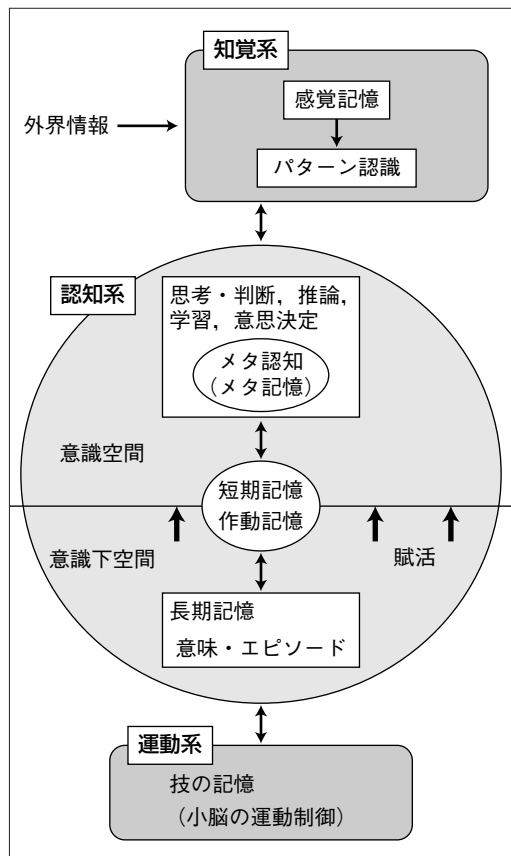
を基に、作動記憶で新情報と長期記憶からの情報が統合される。⑤統合される際に文脈に基づいた理解可能な意味として処理される。このように、長期記憶からの大量の情報と新情報が作動記憶に集められ、作動記憶とメタ認知の活発な情報のやりとりの中で意味が処理されることから、未知語や未知のコロケーションの推測は深い処理であると考えられる。しかし、作動記憶で処理している間、情報は長期記憶にはほとんど送られずに、長期記憶から作動記憶へ一方的に流れることが多いため、長期記憶には貢献しないと考えることはできないか。図4では長期記憶と短期記憶・作動記憶は両方向の矢印でつながれているが、上向きの矢印に情報が大量に流れ、下向きにはあまり流れない状態を想定すると理解できるのではないだろうか。推測することによってメタ認知がフルに働くため、長期記憶に貢献する余力がなくなると考えられる。

では、推測しないですぐに文脈学習に入った場合はどうであろう。①目標となる語彙やコロケーショ

ンは意味や文脈と共に知覚系から認知系に入ってくる。②推測が不要であれば、メタ認知はあまり働かずに、新しい語彙やコロケーションの情報は長期記憶から呼び出された意味の情報とすぐに照合される。そして、③新しい情報はそのまま意味や文脈も含めて短期記憶や長期記憶に送られる、と考えられる。こう考えると、推測と記憶は別の認知プロセスであると考えることが可能であろう。

今回のコロケーションの意味の記憶に関する実験では、Pressley, Levin & McDaniel (1987) が語彙の記憶と推測について主張した推測と記憶とが別の認知プロセスであるという考えを適用することができた。語彙についてもコロケーションについても、推測に関わる部分では共通の過程を通して処理されていると考えられる。コロケーションを付随的学習で増やすには、卯城(2000, p.55)の語彙についての主張と同様に、読み手の興味に合った題材で意味を考えさせながら繰り返し目に触れさせるように、計画的な指導を工夫する必要があるだろう。

▼ 図4：認知系における5つの記憶系(村田, 1997)



5.2 文脈提示の効果

遅延テストにおいて直後テストの後で答えを提示した文脈学習が他のいくつかの提示方法よりも効果が認められた。ここでは下の違いが生じた理由を考えたい。

「文脈群-答え提示あり」 > 「リスト群-答え提示あり」

図4のモデルを基に再度考えてみたい。文脈学習では、①情報は知覚系を通して認知系に送られる。②そこでコロケーションを含む英文が長期記憶からの情報と合流する。③文脈学習では文脈に含まれるコロケーションから長期記憶の情報が呼び出されて処理される。結びつきは強くないがいろいろな情報と結びつく。図4では、長期記憶と短期記憶・作動記憶が多数の結びつきをもっていると考えられる。④作動記憶において情報が処理され意味が理解される。

一方、リスト学習では①②④は文脈学習と共通であるが、③において情報の結びつきは文脈学習に比べると日本語の意味と結びつくだけだと考えられる。文脈学習がリスト学習よりも効果的な理由は、結びつく情報が多く、検索して思い出す作業のときに、きっかけとなる情報が多いので検索が成功して思い出すことができるのではないかと考えられる。逆に、結びつく情報が少ないリスト学習のような場合、検索に失敗す

るために思い出せないことになると考えられる。これは検索失敗説(村田, 1997)と言われている。どのような文脈を与えた場合に検索に成功するのは一人一人の背景知識の違いやテストで与える文脈の影響があり、一概には言えないかもしれないが、多くの情報を印象に残る形で注意を向けさせて提示することが、思い出すきっかけになると思われる。

動詞の記憶に関して森・梅崎(2000)が述べたように、「動詞はリスト提示でその中核の意味だけを与えられても、それだけでは完結していない。そういった理由で、動詞の統語情報や前後の意味情報を含んだ例文提示の方が動詞を覚える際には有効に働いた(pp.186-7)」と考えられる。本実験でも遅延テストにおいて文脈群がリスト群よりも成績がよいという結果だった。その理由として、本実験で用いたコロケーションが動詞と前置詞や副詞の組み合わせによるものであり、文脈と同時に提示する方法が適していたからということが考えられる。本実験のように、動詞を含むコロケーションの場合の遅延テストでは、文脈とともに学習した方が文脈なしでコロケーションとその意味だけをリストで学習するよりも異文脈テストにおいて効果的であることが示唆された。仮説2は部分的であるが検証された。また、このことから例文提示で動詞を学習する場合とコロケーションを学習する場合に、同様の過程を経ている可能性が考えられる。コロケーションの方がずっと複雑に思われるが、基本となる認知プロセスは共通しているのかもしれない。どの程度共通した過程で、どの程度別な過程なのかについては今後さらに詳しく調べていく必要があろう。

5.3 同文脈・異文脈

コロケーションの意味の保持については、直後テストでは同文脈テストの方が異文脈テストより得点が高かった。しかし、時間が経過すると同文脈テストと異文脈テストと差がなくなった。姉崎(2001b)の語彙の意味の保持も同様の結果であった。この点について第5章第1節、第2節の議論を基に考えてみたい。

文脈が学習時と同じであれば、第1節の議論で述べたように、学習時に長期記憶と結びついたりいろいろな情報が長期記憶に残っていて、その情報のうちのいくつかが直後テストの際にコロケーションの意味を思い出すきっかけとなると考えられる。ところが、異なる文脈を使った場合は、直後テストで初めてみ

る文脈に含まれるコロケーションを前後関係から推測して、学習時に覚えたコロケーションの意味を検索しなければならない。直後テストの異文脈形式では、推測が加わったために同文脈形式より平均が低かった可能性がある。また、遅延テストにおいてその差がなくなった理由として自然忘却があげられる。1週間という期間であり、回数も少なかったため、得られたデータは不十分だった。期間を短くしたり、回数を増やしたりするなどして実験方法を工夫すると、自然忘却以外の要因によって別な結果が生じる可能性がある。

5.4 記憶のモデル

図4のモデルでは分かりやすくするため、処理が順番に行われているように示されているが、実際には並列的に処理されていると言われている(村田, 1997, p.46)。もし語彙の処理が単語と意味だけの1対1の対応であると考えれば、コロケーションの処理は多対多の対応になり、ずっと複雑になると考えられる。そうすると共通した過程で処理しているとは考えにくく、コロケーションの処理は語彙の処理に比べて非常に複雑で共通点のないものとなる。

しかし、本実験の結果から語彙とコロケーションは共通した認知プロセスをとっている可能性があり、別な解釈が必要である。すなわち、語彙の処理そのものが非常に複雑であると考えられる。Posner & Raichle(1994)は語は視覚コード、音韻コード、意味コードの3つのコードに分けられると述べているが、視覚コードだけを見ても知覚系で行われるパターン認識から始まって複雑な処理が施される。このように考えると、単純に思える語彙の処理は非常に複雑で、コロケーションの処理の複雑さとそれほど違いがないのかもしれない。そして両者とも並列的に処理がなされて意味が理解され、記憶されることになると考えられる。

牧岡(2001)は Landauer & Dumais(1997)の「語彙に関する知識には膨大な数の弱い相互連関が含まれており、人間はこれを適切に利用することによって効率的に学習を進めている」という考えを紹介し(p.116)、語彙の処理の複雑さを指摘している。コロケーションに関してはいっそう膨大な数の弱い相互連関が含まれていると考えられる。しかし、相互連関で処理されるという基本的な認知プロセスが共通なために、本実験のような結果が生じたと解釈する

ことができる。

最後に忘却について触れておく。遅延テストでは全てにおいて自然忘却が認められた。忘却を検索失敗説で解釈するならば、検索を成功させるきっかけがあればよいと考える。そのきっかけが文脈であり、コロケーションではないだろうか。コロケーションを指導する際に検索しやすいような例文を用いることも重要であろう。本研究の直後テストでは put up at が最もよく想起されたが、Last summer the Greens put up at an old hotel in Nagano.が例文として提示されたことが効果的であったと思われる。最も想起されにくかったコロケーションは work out であり、例文は Things have thankfully worked out all right.であった。Things のように一般的でいろいろな解釈が可能な語は検索のきっかけになりにくいということが考えられる。コーパスなどを利用して適切な例文を収集し、提示していくことはコロケーションの指導の際に大事なポイントであると考ええる。

6. まとめと今後の課題

本研究で行った推測はコロケーションの意味の記憶には貢献しないことが明らかになった。推測は深い処理であると言われるが、記憶とは処理をする過程が異なっているため、記憶には結びつかなかったと考えられる。また、動詞を含むコロケーションの場合、文脈学習を行った方が他の学習方法より効果があることが示唆された。遅延テストで人数が減った点や本実験で用いた文脈の影響を慎重に考慮する必要がある。今後は形容詞と名詞のコロケーションも含め、さまざまなコロケーションの学習方法についてさらに検証する必要がある。

今は CD-ROM やインターネットを使えばコンピュータ上で語彙の意味だけでなく、コロケーションを簡単に調べることができる時代である。コンピュータを英文の理解だけでなく、コロケーションの学習にも活用できることになる。履歴や検索の機能を使えば、調べたことさえ忘れたコロケーションの意味を瞬時に表示したり、他のコロケーションを参照したりすることもできる。また、コンピュータ上でコロケーションを表示する機能を備えた電子辞書は英文を書く場合に役に立つが、これが記憶に結びつくかどうかは検討の余地がある。同じ深い処理であっても、未知語や未知のコロケーションの意味を推測する場合とそれを使って英文を書く場合とを比較することは、処理の深さや記憶との関連を調べる方法として考えられる。

本研究では記憶のモデルを想定し、どのような認知プロセスで推測や記憶がなされるか議論した。認知科学の分野では認知神経科学の進歩からさまざまな知見が得られており、今後のさらなる発展を期待したい。

7. おわりに

最後に、この貴重な研究の機会を与えてくださった日本英語検定協会と選考委員の先生方に、とりわけ現場に即した適切なアドバイスをいただいた羽鳥博愛先生に心より感謝の意を表します。次に、本研究にご協力いただいた長岡市立宮内中学校の齋藤宣明先生と生徒の方々、刈羽村 ALT の Izumi Suzuki 氏、そして刈羽中学校の生徒諸君、さらに草稿に目を通していただいた新潟県立看護大学の中村博生先生と明倫短期大学の広瀬浩二先生に感謝いたします。

注

- (1) ソフトウェア名とインターネット上のアドレスは次の通り。Corpus Concordance Sampler. Retrieved January 7, 2002. on the World Wide Web: <http://titania.cobuild.collins.co.uk/cgi-bin/democonc>.
- (2) 適切なコロケーションがわからない場合のストラテジーとして5つ紹介している。1番目に全く別な表現に変えてしまう方法、2番目は組み合わせを自分な

りに考えて表現する方法、3番目は母語のコロケーションを転移させて使う方法、4番目は類推する方法、5番目は知っているコロケーションだけを繰り返して使う方法である。

- (3) ルビーンの見定で等分散性が成り立つことを確認した。

参考文献

- 姉崎達夫(2001a). 「英語語彙の効果的学習方法：母語訳を用いた文脈学習の効果」. 上越英語研究(2, 49-61).
- 姉崎達夫(2001b). 「文脈学習で覚えた語彙の意味は転移するか」第25回関東甲信越英語教育学会新潟大会口頭発表
- * Avila, E. & Sadoski, M. (1996). Exploring new application of the keyword method to acquire English vocabulary. *Language Learning* (46, 379-395).
- * Bahns, Jens. (1993). Lexical collocations: a contrastive view. *ELT Journal* (47, 1, 56-63).
- * Benson, M., Benson, E. & Ilson, R. (1997). *The BBI Dictionary of English Word Combinations*. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company.
- Declerck, Renaat. (1991). *A comprehensive descriptive grammar of English*. Kaitakusha Co. 『現代英文法総論』(1994). レナート・デクラーク著. 安井稔訳. 東京：開拓社.
- 遠藤健治(1999). 『SPSSにおける分散分析の手順』. 東京：北樹出版.
- 平野綱枝・姉崎達夫(2000). 「語彙学習方法の効果：文脈学習・機械的学習・キーワード法の比較」. 『英語リーディング事典』. 高梨康夫・卯城祐司編. 158-178. 東京：研究社.
- * Howarth, Peter. (1998). Phraseology and Second Language Proficiency. *Applied Linguistics* (19, 1, 24-44).
- 市原繁治郎他編(1996). 『新編英和活用大辞典(CD-ROM版)』. 東京：研究社.
- 井上 毅(1999). 「語の表象と意味記憶研究」. 『現代の認知研究：21世紀に向けて』 梅本暁夫監修・川口潤編. 76-89. 東京：培風館.
- 石村貞夫. (1997). 『SPSSによる分散分析と多重比較の手順』. 東京：東京書籍.
- 木原研三監修. (2001). 『新グローバル英和辞典(第2版)』. 東京：三省堂.
- * Lewis. Michael. (1993). *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- * Lewis. Michael. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. London: Language Teaching Publications.
- * Lewis. Michael (Ed.). *Teaching Collocation: Further Development in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- * 牧岡省吾(2001). 「認知システムの発達」. 『認知発達と進化：認知科学の新展開』. 乾敏郎・安西祐一郎編. 97-131. 東京：岩波書店.
- * 森千鶴・梅崎智子. (2000). 「L2 語彙習得と提示の方法について」. 『英語リーディング事典』. 高梨康夫・卯城祐司編. 179-188. 東京：研究社.
- * 村田厚生. (1997). 『認知科学：心の働きをさぐる』. 東京. 朝倉書店.
- * 中嶋洋一. (2000). 『英語好きにする授業マネジメント30の技(英語授業改革双書No.32)』. 東京：明治図書.
- * Posner, M. I., & Raichle, M.E. (1994). *Images of mind*. New York: W.H. Freeman and Company. 『脳を観る：認知神経科学が明かす心の謎』. 養老孟司, 加藤雅子, 笠井清登(訳). 150-182. 東京：日経サイエンス社.
- * Prince. P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translation as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*. (80, 478-493).
- Read, John and Carol A. Chapelle(2001). A framework for second language vocabulary assessment. *Language Testing*. (18, 1, 1-32).
- * Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman Group UK Limited. 『ロングマン応用言語学用語辞典』. (1988). J・リチャーズ, J. プラット, H. ウェーバー編. 山崎真敏・高橋貞雄・佐藤久美子・日野信行(訳). 東京:南雲堂.
- * 齋藤俊雄・中村純作・赤野一郎(編著). (2001). 『英語コーパス言語学：基礎と実践』. 東京：研究社出版.
- 齋藤洋典. (1997). 『単語と辞書：岩波講座言語の科学3』 93-153. 東京:岩波書店.
- Sinclair, John. (1995). *Collins Cobuild English Dictionary(CD-ROM)*. London. Harper Collins Publishers.
- Swan, Michael. (1995). *English in use (second edition)*. Oxford University Press. 『オックスフォード実例現代英語用法辞典』. マイケル・スワン著. 吉田正治訳. 東京：研究社出版.
- * 鷹家秀史・須賀廣. (2001). 『実践コーパス言語学：英語教師のインターネット活用』. 東京：桐原ユニ.
- * 卯城祐司. (2000). 「語彙指導」. 『英語リーディング事典』. 高梨康夫・卯城祐司編. 41-57. 東京：研究社.

資料

資料1

推測群のワークシート①

推測してみよう

(問題) 次の(1)から10)の日本語は()の部分が英語になっています。まず()の英語の発音をカセットで聞いて確認しなさい。次の日本語を読んで、()内の英語の意味を推測し、日本語で _____ 上に書きなさい。

- 1) 私は子供を(look after)するのが大好きです。
- 2) 私たちは彼がどうやってその銃を(come by)したのかわからない。
- 3) 去年の夏グリーンさん一家は長野の古いホテルに(put up)した。
- 4) ケイトはいつも大きいダイヤの指輪を(show off)する。
- 5) 彼らは中国と対話を(carry on)するだろう。
- 6) 風邪を(get over)するのに長くかかった。
- 7) ありがたいことにいろいろなことが(work out)した。
- 8) この書類は大切なので、署名が(call for)される。
- 9) 声は聞こえたが、何を言っているのか私には(make out)できなかった。
- 10) 図書館員は彼女に図書館の本を(turn in)するように言った。

資料2

推測群のワークシート②

(一部は文脈群のワークシートと共通)

文脈で覚えよう

(問題) 先ほど推測した語句の意味が、1)～10)の右側の下線部分に出ています。英語と日本語の両方を見ながら前後の文脈といっしょに下線部分を覚えなさい。特に、下線部分の意味を答えのとおり正確に覚えなさい。推測したときの紙も参考のこと。

- 1) I love looking after the children.
私は子供を世話するのが大好きです。
- 2) We don't know how he would have come by the gun.
私たちは彼がどうやってその銃を手に入れたのかわからない。
- 3) Last summer the Greens put up at an old hotel in Nagano.
去年の夏グリーンさん一家は長野の古いホテルに泊まった。
- 4) Kate always shows off her big diamond ring.
ケイトはいつも大きいダイヤの指輪を見せびらかす。
- 5) They will carry on dialogue with China.
彼らは中国と対話を続けるだろう。
- 6) It took me a long time to get over a cold.
風邪をなおすのに長くかかった。

- 7) Things have thankfully worked out all right.
ありがたいことにいろいろなことがうまくいった。
- 8) This document is important, so it may call for a signature.
この書類は大切なので、署名が要求される。
- 9) I heard some noise, but couldn't make out what it was.
物音は聞こえたけれど、何を言っているのか私には理解することができなかった。
- 10) The librarian told her to turn in the library books.
図書館員は彼女に図書館の本を返すように言った。

資料3

リスト群のワークシート

まとめて覚えよう

(問題) 1)～10)の意味を英語と日本語を見ながら、まとめて覚えなさい。答えのとおり正確に覚えなさい(約10分間)。

- | | |
|---------------|--------|
| 1) look after | 世話をする |
| 2) come by | 手に入れる |
| 3) put up | 泊まる |
| 4) show off | みせびらかす |
| 5) carry on | 続ける |
| 6) get over | なおす |
| 7) work out | うまくいく |
| 8) call for | 要求する |
| 9) make out | 理解する |
| 10) turn in | 返す |

資料4

テスト問題

(問題) 英文を参考にして、次の下線部分の語句の意味を日本語で _____ 上に書きなさい。同じ答えは1回だけです。2回以上は書かないでください。

- 1) They will carry on dialogue with China. _____
- 2) Last summer the Greens put up at an old hotel in Nagano. _____
- 3) This document is important, so it may call for a signature. _____
- 4) It took me a long time to get over a cold. _____
- 5) I heard some noise, but couldn't make out what it was. _____
- 6) How did you come by that cheque? _____
- 7) I hope it will work out well. _____
- 8) Kate was showing off her engagement ring. _____
- 9) I went back to turn in my badge and gun. _____
- 10) When she finished work, she had to look after her son. _____

一般化可能性理論を用いた 観点別評価の方法論の検討

東京都／世田谷区立駒留中学校 講師 山森 光陽

1. 観点別評価の方法における諸問題

1994年の「新しい学力観」に基づく指導要録の改訂により、現在行われている形式での観点別学習状況の評価が導入された。中学校外国語科(英語)においては、コミュニケーションへの関心・意欲・態度、表現の能力、理解の能力、言語や文化についての知識理解の4つの観点について、「充分満足できると判断されるもの」にA、「おおむね満足できると判断されるもの」にB、「努力を要すると判断されるもの」にCという評語を与えることになっている。

北尾・長瀬(編)(1994)などに代表されるように、どのような内容でこれらの評価を行えばよいのかについては、多くの議論がなされている一方、その方法論については論じられることは少なく、専ら教師の勤に頼られてきたと言える。このような現状にもかかわらず、多くの教師が資料の収集や、それらの点数化などを行い、独自に創意工夫を凝らしながら観点別学習状況の評定に努力している。教師に対して特に困難を強いるのは、相対評価とは異なり「おおむね」や「充分」など、基準が曖昧であることと、点数化が特に困難な、関心・意欲・態度の評定を行わなければならないという2点である。その結果、特に関心・意欲・態度の評価においては、「英検を受けたからAにする」というような基準で評定が行われている現実もある。このように、関心・意欲・態度の評価については、その重要性と評価内容については議論されているが、定期テストの結果などを利用できる他の3つの観点と異なり、方法論が確立していないのが現状である。

評価というものは、信頼性と妥当性のある方法によって、客観的になされなければならない。これは、

観点別学習状況の評価においてもまた同様である。その方策の一つとして、撫尾(2001)は、①評価者の数を複数にする、②評価観点や評価目標を多くする、③評価する手段を複数にする、④評価する回数や時期を複数にする、の4つを挙げている。学校で行われる評価はどのような形であっても、それは評価されるべき対象の「推定値」であり、身長計測のように「真の値」を求めることはできない。そのような状況においては、推定に用いる変数(統計学では独立変数という)が多ければ多いほど、推定される変数(従属変数)の説明率が向上する。つまり、誤差が小さくなるということである。

以上の事項を鑑みて、できるだけ多くの評価項目と評定者を用意すればよいということになるが、教科指導以外に生活指導、校務分掌に追われる教師に対して、できるだけ多くの回数の評価を行うことを求めることもできない。また、評定者を複数用意することも、チームティーチングでも行わない限りそのようなことは困難である。

評価の実施に当たっては経済的に、つまり、できるだけ少ない時間と項目によってなされることもまた求められる。このことは、評価ばかり行っていたら授業の進捗は遅々としたものにならざるを得ず、また生徒に対してもストレスであるということからも容易に想像できる。我々教師はできるだけ少ない回数と労力で、信頼性と妥当性のある項目を用い、恣意的ではなく客観的な評価を行わなければならない。

したがって、この関心・意欲・態度の評価を行うに当たって、具体的にいくつの項目を用意すればよいのか、またその項目数は教師一人で行う場合と複数で行う場合とではどのように異なるのかを検討す

る必要がある。では、それらをどのように検討すればよいのであろうか。

2. 一般化可能性理論とは何か

2.1 一般化可能性理論の概要と先行研究・・・

ある1つの評定について、①どれだけの回数で行えばよいのか、②どれだけの評定者を用意すればよいのか、の2つについての情報を与えてくれる理論として、一般化可能性理論というものがある(池田, 1994; Brennan, 2001)。

学力をはじめとした心理量の測定においては必ず測定誤差が存在するが、その測定誤差の成分と大きさに着目するのが一般化可能性理論であり、Cronbach, et al. (1963)をはじめとして研究がなされてきた。Shavelson & Webb (1991)は、この理論を用いることにより、測定誤差の大きさを検討するにとどまらず、ある特性を測定するのに必要な項目数や評定者数についての情報が得られるばかりか、一般化可能性係数を用いることによってどの程度の信頼性があるかどうかを検討することができると指摘している。

一般化可能性理論においては、あるテストがどの程度の信頼性があるのかを検討する研究を、一般化可能性研究 (Generalizability study) と呼び、具体的にどの程度の項目数や評定者数が必要かを検討する研究を、決定研究 (Decision study) と呼ぶ。また、それぞれG研究 (G-study)、D研究 (D-study) と省略して呼ばれることが多い。

本邦においては、池田(1994)がこの理論について詳しく解説しているが、これを用いたテストの評価、開発の研究はほとんど着手されていないのが現状である。唯一挙げることのできるのは、梶井(2001)に

よる、国語科における作文の評価について、分散成分の検討を行った研究である。世界的に見た場合、外国語教育研究の分野での初出は Bolis, Hinofotis, & Bailey, (1982) であり、この研究によって初めて言語テストへの応用がなされた。以後、Kunnan (1992) やBrown (1999) などをはじめとして、van Weeren & Theunissen (1987), Stansfield & Kenon (1992) によって口頭テスト、発音テストの検討に用いられている。また、Swartz et al. (1999) によって知能としての言語テストへの適用がなされたほか、Cronbach, et al. (1997) は学校評価への適用を試みている。このように、一般化可能性理論は外国語テストのみならず、その適用可能な範囲は広い。

一般化可能性理論は、測定誤差に焦点を当て、その誤差の成分と大きさを検討する理論であることは先に述べた。したがって、あるテストについての誤差の成分を推定することが必要である。例えば、2人の教師が、3つの項目を用いて、生徒のコミュニケーションに対する関心・意欲・態度を評価するといった場合は、生徒、項目、教師のそれぞれの要因と、それらの交互作用についての誤差成分を推定する必要がある。その方法として、分散分析による方法 (Shavelson & Webb, 1991; 池田, 1994) と、構造方程式モデリングによる方法 (Marcoulides, 1996) の2つがある。

2.2 分散成分の推定・・・・・・・・・・・・・・・・

<分散分析による方法> この例の場合、2相完全クロス計画というが、この計画における期待平均平方と分散成分推定量は表1の通りである (Shavelson & Webb, 1991)。

これらの分散成分の推定には、SAS や SPSS などの統計処理パッケージを用いることができる。その

■ 表1：2相完全クロス計画における期待平均平方、分散成分および SEM による推定の可否 (Shavelson & Webb, 1991)

変動要因	分散成分	期待平均平方	SEM による推定の可否
p (生徒)	σ_p^2	$\sigma_{pij,e}^2 + n_k \sigma_{pi}^2 + n_j \sigma_{pj}^2 + n_i n_j \sigma_p^2$	○
i (項目)	σ_i^2	$\sigma_{pij,e}^2 + n_p \sigma_{ij}^2 + n_j \sigma_{pj}^2 + n_p n_j \sigma_i^2$	
j (評定者)	σ_j^2	$\sigma_{pij,e}^2 + n_p \sigma_{ij}^2 + n_j \sigma_{pj}^2 + n_p n_j \sigma_j^2$	
pi (生徒×項目)	σ_{pi}^2	$\sigma_{pij,e}^2 + n_j \sigma_{pj}^2$	○
pj (生徒×評定者)	σ_{pj}^2	$\sigma_{pij,e}^2 + n_i \sigma_{ij}^2$	○
ij (項目×評定者)	σ_{ij}^2	$\sigma_{pij,e}^2 + n_p \sigma_{ij}^2$	
pij (生徒×項目×評定者)	σ_{pij}^2	$\sigma_{pij,e}^2$	○

中でも、Shavelson & Webb (1991)に挙げられている例においては、BMDP8Vが用いられている。本研究で用いたステートメントは、資料1を参照されたい。

＜構造方程式モデリングによる方法＞ 本研究で扱う2相クロス計画の場合は、Marcoulides (1996)が指摘しているように、構造方程式モデリング(共分散構造分析：SEM)によっても分散成分を推定することができる。この計画をパス図によって表現したものが図1である。構造方程式モデリングの特徴は、モデルの記述における自由度が高いという点である。だが、表1にあるとおり、現時点においては、一般化可能性係数の推定に必要な分散成分しか推定できない。詳細に分散成分の大きさの検討を行う必要のある場合は、先に挙げた分散分析による方法を用いる方が便利である。

一方、一般化可能性係数の推定を主眼とする場合や、SAS や BMDP などの大きな統計パッケージを利用できない環境では、構造方程式モデリングによる方法が利用できる。本研究のデザインの場合のステートメントは、資料2を参照されたい。

2.3 一般化可能性係数の推定

先に述べたいずれかの方法により推定した分散成分を用いて、一般化可能性係数(G係数)を求めることができる。Marcoulides (2000)によると、一般化可能性係数とは、母得点の分散に対する、観測された得点の分散の期待値との比率を表したものであり、古典的テスト理論での信頼性係数に相当するものであるとされている。したがって、その解釈も信頼性

係数の解釈に準じる。具体的には、.80以上であればその採点の結果は信頼できると解釈する。

実験計画のデザインによって、一般化可能性係数を求める際に使う分散成分の推定値は異なるが、本研究のデザインにおいては、Shavelson & Webb (1991)をもとにした、式(1)によって求めることができる。

$$\text{式(1)} \quad E\rho_{\text{Rel}}^2 = \frac{\sigma_p^2}{\sigma_p^2 + \frac{\sigma_{pi}^2}{n_i} + \frac{\sigma_{pj}^2}{n_j} + \frac{\sigma_{pij}^2}{n_i n_j}}$$

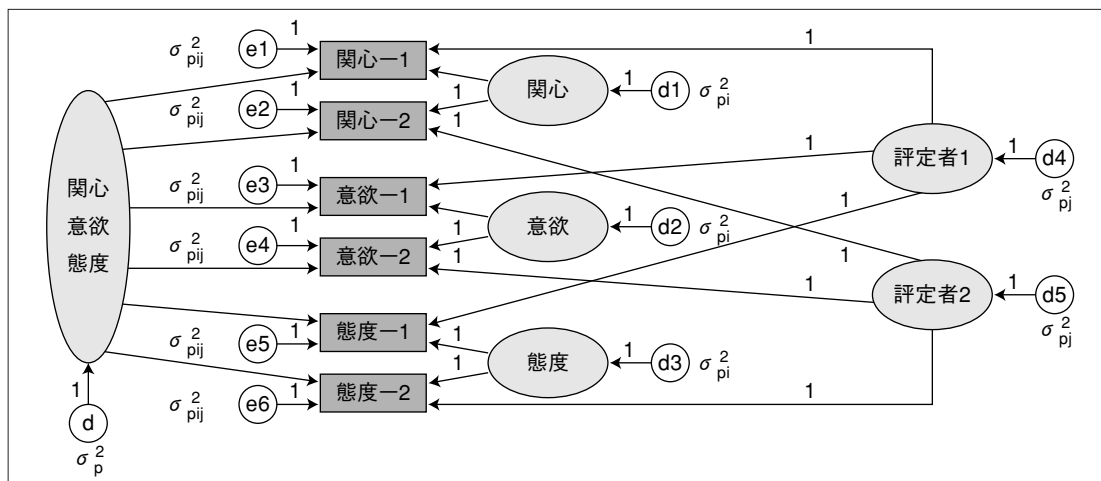
この式において $E\rho_{\text{Rel}}^2$ は一般化可能性係数を意味し、 σ のついた値は、それぞれ表1の分散成分に対応している。また、 n_i, n_j は、それぞれ項目数、評定者数を表している。実際に実施したテストについて、分散成分および、このように算出された一般化可能性係数を検討する過程を、G研究という。

一般化可能性理論の利点の1つに、具体的にどの程度の項目数や評定者数が必要かを検討することができること(D研究)を先に述べた。それを行うには、式(1)の、 n_i, n_j の数を変化させ、一般化可能性係数がどのように変化するかを予測し、検討すればよい。

3. 本研究の目的と方法

本研究では以上に述べた方法を用い、中学校英語科の観点別学習状況の評価における関心・意欲・態度の評価において、一般的に行われているであろう方法について、どの程度の信頼性があるのかを検討

▼ 図1：構造方程式モデリングによる分散分析（2相クロス計画）(Marcoulids, 1996;豊田, 1998を参考に作図)



(G研究)し、さらにその結果から、どの程度の項目数と評定者数を用意すればよいかを検討(D研究)することを目的としている。本研究は1年間にわたって行われた。1学期の結果に基づいて行ったシミュレーションの結果を、2学期の評価の手順に反映させ、評価方法の改善を行った。さらにその結果から、よりよい評価方法の実現に向けて、G研究およびD研究を行い、学年末の評価に反映させた。

4. 第1調査 (1学期)

4.1 方法

定期テストの得点や日常の学習状況を、Microsoft Accessを用いて、個人票にまとめた。評価資料には、ノートやワークブックの提出状況などの日常の学習の様子のほか、定期テストの結果を、観点別に集計して求めた得点率、順位等が記載された。この個人票をもとに表2に挙げる観点について評価を行った。対象者は、第1学年に在籍の生徒のうち、長期欠席者等を除いた93名であった。

■ 表2：1学期の関心・意欲・態度の観点の評価項目

関心	英語でのコミュニケーションに関心をもつことができたか
意欲	英語を積極的に使おうとしたか
態度	コミュニケーション活動における態度が良好であったか

評定は、各項目に対して1(努力を要する)、2(おおむね満足できる)、3(非常に満足できる)の3段階で行った。数値型で評定を行ったのは、分析の際の便宜を図るためであった。本校はチームティーチングによって授業を行っているため、2名の授業者が評定に参加した。

4.2 G研究の結果

上記の方法によって行った評定の結果の分散成分を推定した。分散成分の推定には、BMDP8Vを用いた。その結果、分散成分の推定値は、表2の通りであった。分散成分推定値のうち、 σ_{ij}^2 は負の値であったが、その絶対値が極めて小さく、0に近いと判断し0に置き換えた。以下の分析も、 $\sigma_{ij}^2 = 0$ として行う。このように、負の分散成分推定値を修正する方法を、Brennanの方法という(Brennan, 1983)。

■ 表3：関心・意欲・態度の分散分析表 (1学期)

変動要因	偏差平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 (MS)	分散成分 ($\sigma(\cdot)^2$)
p (生徒)	81.72	92	0.89	0.09
i (項目)	0.17	2	0.09	0.00
j (評定者)	17.21	1	17.21	0.06
pi (生徒×項目)	23.49	184	0.13	0.01
pj (生徒×評定者)	30.79	2	0.05	0.00
ij (項目×評定者)	0.10	2	0.05	0.00
pij (生徒×項目×評定者)	18.90	184	0.10	0.10

分散成分の大きさを検討すると、 σ_p^2 と σ_j^2 が、少々大きく、 σ_i^2 はほとんど0である。このことから、評定は生徒によって少々ばらつき、また教師によっても評定の仕方にも多少ばらつきがあるが、項目が違うと評定が異なるということはほとんどないと解釈できる。また、交互作用について検討すると、 σ_{pi}^2 と σ_{ij}^2 はほとんど0であることから、項目の違いが生徒の評定に変動をもたらしたり、評定者によって項目の解釈が異なるということはほとんどないと考えられる。一方、 σ_{pj}^2 が、他に比べてやや大きいことから、評定者によって生徒の関心・意欲・態度の捉え方が多少異なると考えられる。 σ_p^2 が小さいのは、3段階の評定であり、著しくその観点について優れているか、もしくはその反対である場合を除いて、多くの生徒が2(評語でいうところのB)となることによると考えられる。

特に観点別学習状況の評価は、先に述べたように基準が曖昧であることから、評定者が極端な評定尺度値を用いるのを避けるため、中心化傾向が見られやすいと考えられる。これらが σ_p^2 の小ささの原因であろう。

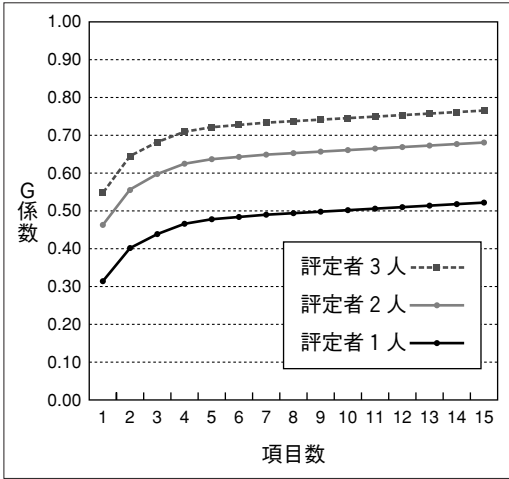
4.3 D研究の結果

次に、より信頼できる評価にするための方針を、D研究を行うことにより検討したい。

まず、実際に行った評価の一般化可能性係数(G係数)を推定し、検討を行った。その結果G係数は、.60であり、.80には達していないため、評定者や項目数を増やすことによって、改善を図る必要があることがわかった。決定研究(D研究)を行うには、先述の

とおり、式(1)の n_i, n_j の数を変化させることにより、一般化可能性係数がどのように変化するかを予測し、検討すればよい。ここでは、そのシミュレーションを行い、次の機会(2学期)の評価の改善のための指針とした。その結果が、図2である。その結果、項目、評定者のいずれを増やしても一般化可能性係数は.80には到達しないことが示唆された。しかし、評定者が多いほど、一般化可能性係数が高くなるため、チームティーチングを実施していて、複数の教師が評価に参加できる場合には、その全員で評価を行うことが望ましいことが示唆された。

▼ 図2：項目数と評定者数がG係数に及ぼす影響（1学期）



また、実際の評価に用いた項目数は3項目であったが、一般化可能性係数の伸びが頭打ちになる、10項目程度までは用意した方がよいことが示唆された。この観点は、関心・意欲・態度と3つの概念が1つの観点として扱われている。そのため、実際に評価を行う際には、各概念につき、3項目以上の項目を用意するのが適切であると考えられた。また、今回は、関心・意欲・態度というように、評価項目が大まかであった。そのため、観点の捉え方が、評定者間で多少異なると考えられた。したがって、より具体的な評価項目を設定する必要があることが示唆された。

5. 第2調査（2学期）

5.1 方法

次に、第1調査の結果を基に、項目について改善を行い、2学期の評価を行う。第1調査の結果から、単

に関心・意欲・態度という項目とせずに、より具体的な評価項目を設定する必要があることが示唆された。また、10項目程度用意することが妥当であることも同様に示唆された。したがって、表4に挙げた9項目を、関心・意欲・態度の評価の項目として設定した。各項目ともに、1学期と同様に評定者2名がそれぞれ A, B, C, の3段階で評価した。

■ 表4：2学期の関心・意欲・態度の観点の評価項目

観点	項目
関心	夏休みの課題読書に関心を持って取り組むことができたか。(感想文から評価)
	授業に関心を持って参加できたか。(日常の観察により評価)
	夏休み中、関心を持って英語の学習に取り組めたか。(夏休みの英語学習日記により評価)
意欲	授業に意欲的に参加できたか。(日常の観察により評価)
	ワークブックを用いて家庭学習を行うことができたか。(ワークブック提出により評価)
	授業中にノートを整理して取ることができたか。(ノート提出により評価)
態度	夏休み中、意欲的に英語の学習に取り組めたか。(夏休みの英語学習日記により評価)
	授業態度は良好であったか。(日常の観察により評価)
	決まりを守ってロールプレイなどの言語活動に参加できたか。(日常の観察により評価)

対象者は、第1学年に在籍の生徒のうち、長期欠席者等を除いた93名。ただし、1名は転入の生徒のため、全ての項目を用いて評価を行うことができなかったため、分析からは除外した。したがって、分析の対象となるのは92名であった。

5.2 G研究の結果

上記の方法によって行った評定の結果の分散成分を推定した。分散成分の推定には、BMDP8Vを用いた。その結果、分散成分の推定値は、表5のとおりであった。

分散成分の大きさを検討すると、 σ_p^2 と σ_i^2 が少々大きく、 σ_j^2 はほとんど0である。項目を具体的に、かつ多く用意したため、必ずしも一貫した評価になっていないという点が、 σ_i^2 の大きい理由であると考えられる。一方、項目を具体的にしたために、評定

■ 表5：関心・意欲・態度の分散分析表（2学期）

変動要因	偏差平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 (MS)	分散成分 ($\sigma(\cdot)^2$)
p (生徒)	201.87	91	2.22	0.10
i (項目)	132.93	8	16.62	0.08
j (評定者)	6.53	1	6.53	0.01
pi (生徒×項目)	209.07	728	0.29	0.08
pj (生徒×評定者)	21.58	91	0.24	0.01
ij (項目×評定者)	10.34	8	1.29	0.01
pij (生徒×項目×評定者)	88.55	728	0.12	0.12

者間でのばらつきが小さくなったことが、 σ_j^2 が小さくなった理由であると考えられる。また、交互作用について検討すると、 σ_{pi}^2 と σ_{ij}^2 はほとんど0であることから、評定者によって生徒に対する見方や、項目の解釈が異なるということはほとんどないと考えられる。 σ_p^2 が1学期と同様に小さいのは、3段階の評定であり、著しくその観点について優れているか、もしくはその反対である場合を除いて、多くの生徒が2(評語でいうところのB)となることによると考えられる。

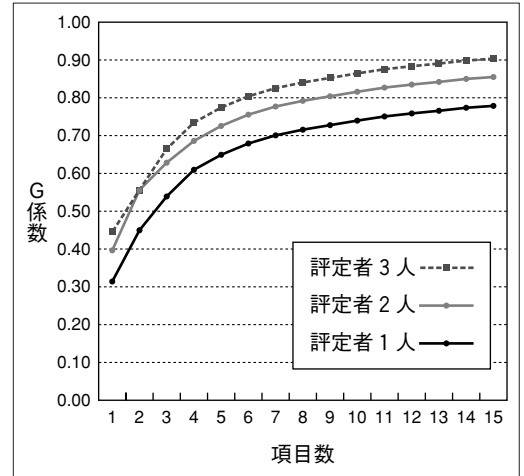
5.3 D研究の結果

第1調査と同様に、より信頼できる評価に向けての改善の方針を、D研究より検討した。

2学期の関心・意欲・態度の観点のG係数は.82であり、1学期のものと比較して大幅に改善されていることが確認された。図3に示されたシミュレーションで期待された以上の改善が行われている。これは、シミュレーションにおいては、同様の項目を用いた場合のみを仮定しているのに対し、2学期の評価を行うに当たって、分散成分の検討も行った上で、項目そのものの改善がなされたため、評価として大幅な改善がなされたためである。

図3に示したとおり、評定者2人の場合には今回行ったものと同様に評価を行うことで、十分にG係数は.80を超える。しかし、評定者1人の場合には、15項目を用意してはじめて、G係数がほぼ.80になる。したがって、チームティーチングなどで複数の教師で授業を行っている場合には、複数の教師で評定

▼ 図3：項目数と評定者数がG係数に及ぼす影響（2学期）



を行うことが望ましいことを、この結果は示唆している。3学期の評価においても、2学期と同様に、具体的なものからなる評価項目を9つ程度用意し、評価を行うことが望ましいことが確認された。

■ 表6：3学期の関心・意欲・態度の観点の評価項目

観点	項目
関心	冬休み中、英語に関心を持って学習に取り組むことができたか。(冬休みの英語学習日記により評価)
	授業に関心を持って参加できたか。(日常の観察から評価)
	英語学習を取り巻く現状のビデオを、関心を持って視聴できたか。(感想文から評価)
意欲	英語事情を紹介したALTの授業に関心を持って参加することができたか。(授業観察から評価)
	授業に意欲的に参加できたか。(日常の観察により評価)
	冬休み中、英語学習に意欲的に参加することができたか。(冬休みの学習日記により評価)
態度	ワークブックを用いて家庭学習を行うことができたか。(ワークブックから評価)
	授業中にノートを適切に使うことができたか。(ノート点検により評価)
	授業態度は良好であったか。(日常の観察により評価)
態度	決まりを守ってロールプレイなどの言語活動に参加できたか。(日常の観察により評価)

6. 第3調査 (3学期)

6.1 方法

第2調査において設定した項目および項目数によって、一般化可能性係数が.80を超え、十分に信頼性のある評価になることが確認された。そこで、第3調査では、同様の項目を、同程度の項目数を用意することによって、第2調査での結果と同様に信頼性の高い評価になりうるかどうかを検討する。設定した項目は表6の通りであった。また、各項目ともに、1学期、2学期と同様に評定者2名がそれぞれA, B, C, の3段階で評価した。

対象者は第1学年に在籍の生徒のうち、長期欠席者等を除いた95名。ただし、転入の生徒および、欠席により全ての項目を用いて評価を行うことができなかった生徒については、分析からは除外した。したがって、分析の対象となるのは89名であった。

6.2 G研究の結果

上記の方法によって行った評定の結果の分散成分を推定した。分散成分の推定には、BMDP8Vを用いた。その結果、分散成分の推定値は、表7の通りであった。分散成分推定値のうち、 σ_j^2 は負の値であったが、Brennanの方法により0に置き換えた。分散成分の大きさを検討すると、2学期に実施した評価のものほとんど変わらないことが確認された。このことは、測定時期が異なっても、測定そのものの性質は変化しないことを含意している。

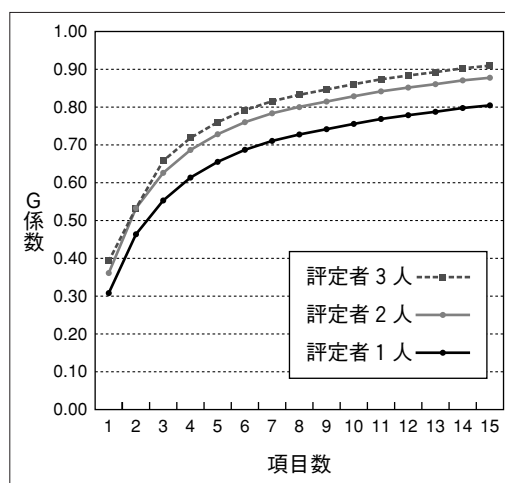
■ 表7：関心・意欲・態度の分散分析表 (3学期)

変動要因	偏差平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 (MS)	分散成分 ($\sigma(\cdot)^2$)
p (生徒)	224.31	88	2.55	0.11
i (項目)	69.62	9	7.74	0.00
j (評定者)	0.00	1	0.00	0.03
pi (生徒×項目)	278.78	792	0.04	0.12
pj (生徒×評定者)	18.00	88	0.20	0.01
ij (項目×評定者)	20.74	9	0.11	0.02
pij (生徒×項目×評定者)	86.26	792	12.94	0.11

6.3 D研究の結果

第1, 第2調査と同様に、D研究を行った。その結果、3学期の関心・意欲・態度の観点のG係数は.82であり、十分信頼性の高い評価になっていることが確認された。また、前回と同様にシミュレーションを行った。その結果が図4である。この図と図3を比較すると、シミュレーションの結果が酷似していることがわかる。つまり、3学期の評価は、2学期に行った評価の結果から行ったシミュレーション通りに十分な信頼性を得ていることが分かった。これは、D研究によるシミュレーションが、項目数および評定者数の計画に用いるに十分耐えうることを示唆している。

▼ 図4：項目数と評定者数がG係数に及ぼす影響 (3学期)



7. 総合的考察

本研究が、観点別評価における関心・意欲・態度の評価に対して与える実践的意義は、次の3点である。第1は、十分に信頼性の高い評価を行うために必要な評定者数及び項目数が、具体的に提示された点である。第2は、実際に行った評価に対する信頼性の検討の手順が詳細に提示された点である。第3に、この研究で用いられた、評価の検討方法が有効であることが示された点である。

本研究の結果、本研究で扱ったものと同様の項目を用いて、関心・意欲・態度の評価を行うのであれば、教師1名の場合15項目以上、チームティーチングなどで担当教員が2名の場合は8項目以上用意することで、一種の心理尺度として十分に信頼性のある

評価となりうることが分かった。特に、評定者2名の場合は、シミュレーションの結果通りの信頼性が得られることが、D研究の結果を実際に確認する手続きを行うことによって明らかになった。

北尾・長瀬(1994)や、国立教育政策研究所(2002)などで提案されている、関心・意欲・態度の評価の方法では、項目数が非常に多く、また授業ごとに補助簿を用意する必要があるため、経済的な評価方法であるとは言えない。新指導要領の実施に伴い、英語の時間が削減されている現状にあって、この方法では授業そのものにかかる時間が奪われかねない。個人の変化を細かく追うことの必要とその意義は、十分に理解できる。しかし、我々は評価のための授業を行っているのではない。過度な負担のない方法でなければ、現場には受け入れられないであろう。その点、本研究においては、先に述べたような具体的な項目数が提示された。この程度の項目数であれば、日常の学習状況の資料収集を従来通り行っていれば、十分に実施可能であろう。

また、昨今チームティーチング実施校が増えているが、そういう場合には、担当教員全員で評価を行うことが望ましいことが本研究において示唆された。チームティーチングによる英語の授業は、多くの学校で英語の授業形態のひとつとして浸透し、その教育的効果は大きいことが多くの教師が認めるところである。この形態は、評価を行うという観点からも望ましい形態であることが、本研究によって示された。

また、本研究で用いられた方法は、一般に数学に弱い傾向のある英語教師にも、十分に実施可能である。分散成分の推定を手計算で行うことは、繁雑を極めるが、本研究のように、統計パッケージを使えば容易に結果を求めることができる。いったん分散成分の推定値が算出できれば、あとは式(1)に代入すれば一般化可能性係数は求められる。さらに、多くの現場で用いられている表計算ソフトを用いれば、シミュレーションをも簡単に行うことができる。

このような検討を可能とするためには、データを表計算ソフトなどに入れておく必要がある。一見したところ面倒に感じる向きも多いだろうが、その後の分析が容易になるメリットは計り知れない。また、出来れば著名な統計パッケージを1本でも、すべての学校の職員室に導入したいところである。授業その

ものに対してはITが応用されるようになっているものの、評価に関しては、未だに古典的な方法に拠っていることが多い。評価の検討こそ、ITの発展の恩恵を受けるべき分野である。統計パッケージを使って自ら行った評価を検討できる教師が増えれば、現場で行われる評価もよりよいものになるであろう。

さらに、本研究においては、単にシミュレーションを行った結果だけで評価の改善を行ったわけではなかった。単に項目数を増やすことだけではなく、G研究において分散成分の検討を行った結果、項目そのものの改善も図られた。その結果、評価として大幅な改善が可能となったのである。一般化可能性理論を用いることによって、項目数や評定者数など、項目全体の検討を可能とするばかりか、項目そのものの性質の検討をも可能とするのである。

また、一般化可能性理論を適用したこと以外に、このような研究を行うことそのものがよりよい評価の実施に大きく寄与している。単に計算結果だけではなく、項目の設定などを担当教員同士で検討した結果、評価そのものに対する相互理解が深まったことも、本研究の過程において評価の改善がなされた理由のひとつであろう。

さらに、一般化可能性理論を用いれば、2人の教師で評価を分けて、その合算で評語をつける場合などでも、同様にその信頼性を検討できるほか、英会話の口頭試験の検討などにも応用できる。このように、一般化可能性理論は幅広く評価方法の検討に適用可能である。我が国においてなじみの薄かった一般化可能性理論の利用方法は、本研究によって多くの英語教師が利用できる環境が整えられた。本研究が、我が国の英語教育における評価がよりよいものになるきっかけになることを願ってやまない。

本研究の実施に当たっては、多くの方のご指導とご協力をいただいた。特に選考委員の池田央先生ならびに早稲田大学教授の並木博先生には、ご多忙中にもかかわらず丁寧なご指導を賜った。さらに、(株)教育測定研究所の林規生氏、萩原康仁氏ならびに横浜学園高等学校の小池孝彦先生には、草稿の段階で有益な示唆をいただいた。

最後に、本研究の意義をご理解いただき、実施の機会を与えて下さった、(財)日本英語検定協会に心から感謝いたします。

参考文献

- * Bolis, R. E., Hinofotis, F. B., & Bailey, K. M. (1982). An introduction to generalizability theory in second language research. *Language Testing*, 32, 245-258.
- * Brennan, R. L. (1983). *Elements of generalizability theory*. American College Testing Program.
- * Brennan, R. L., (2001) *Generalizability Theory*, Springer.
- * Brown, J. D. (1999). The relative importance of persons, items subtests and languages to TOEFL test variance. *Language Testing*, 16, 217-238.
- * Cronbach, L. J., Linn, R. L., Brennan, R. L., & Haertel, E. H. (1997) Generalizability analysis for performance assessments of student achievement or school effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 373-399.
- * Cronbach, L. J., Rajaratnam, N., & Gleser, G. C. (1963). Theory of generalizability: A liberalization of reliability theory. *British Journal of Statistical Psychology*, 16:137-163.
- * 池田央. (1994). 現代テスト理論. 朝倉書店.
- * Shavelson, R. J., & Webb, N. M. (1991). *Generalizability theory: A primer*. Sage Publications.
- * 梶井芳明. (2001). 『児童の作文はどのように評価されるのか? : 評価項目の妥当性・信頼性の検討と教員の評価観の解明』. 教育心理学研究, 49, 480-490.
- * 北尾倫彦, 長瀬莊一(編)(1994). 『中学校英語観点別学習状況の評価基準表: 単元の評価目標と判定基準』. 図書文化.
- * 国立教育政策研究所. (2002). 評価規準の作成, 評価方法の工夫改善のための参考資料: 評価規準, 評価方法等の研究開発(報告).
From <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/index.htm>
- * Kunnan, A. J. (1992) An investigation of a criterion-referenced test using G-theory, and factor and cluster analysis. *Language Testing*, 9, 30-49.
- * Marcoulides, G. A. (1996). Estimating variance components in generalizability theory: The covariance structure analysis approach. *Structural Equation Modeling*, 3, 290-299.
- * Marcoulides, G. A. (2000). Generalizability theory: Picking up where the Rasch IRT model leaves off?, In Embretson, S. E., & Hershberger, S. L., (Eds.), *The new rules of measurement*. Lawrence Erlbaum Associates.
- * Stansfield, C. W., & Kenyon, D. M. (1992) Research on the comparability of the oral proficiency interview and the simulated oral proficiency interview. *System*, 20, 347-364.
- * Swartz, C. W., Hooper, S. R., Montgomery, J. W., Wakely, M. B., De Kruif, E. L., Reed, M., Brown, T. T., Levine, M. D., & White, K. P. (1999) Using generalizability theory to estimate the reliability of writing scores derived from holistic and analytical scoring methods. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 492-506.
- * 豊田秀樹. (1998). 『共分散構造分析 [入門編] : 構造方程式モデリング』. 朝倉書店.
- * 撫尾知信. (2001). 「評定」と観点別評価. 指導と評価, 47:12-15.
- * van Weeren, J., & Theunissen, T. J. J. M. (1987) Testing pronunciation: An application of generalizability theory. *Language Learning*, 37, 109-122.

資料1

BMDP8V のステートメントの例(関心・意欲・態度)

```
/ INPUT      VARIABLES = 3.
              FORMAT = FREE.

/ VARIABLE    NAMES = Comm1, Comm2, Comm3.

/ DESIGN      NAMES = Student, Rater, Item.
              LEVELS = 8, 2, 3.
              RANDOM = Student, Rater, Item.
              MODEL = 'S,I,R'.

/ END
```

資料2

Mplus のステートメントの例(関心・意欲・態度)

TITLE: KANSHIN IYOKU TAIDO (JULY 2001)

DATA:

FILE IS "D:\STEP_interest.dat";

VARIABLE:

NAMES ARE X1 X2 X3 X4 X5 X6;

USEVARIABLES ARE X1 X2 X3 X4 X5 X6;

MODEL:

F1 BY x1-x6@1;

F2 BY x1 x4@1;

F3 BY x2 x5@1;

F4 BY X3 X6@1;

F5 BY x1-x3@1;

F6 BY x4-x6@1;

F1 WITH F2-F6@0;

F2 WITH F3-F6@0;

F3 WITH F4-f6@0;

F4 WITH F5-F6@0;

f5 with f6@0;

x1-x6 (1);

f2-f4 (2);

f5-f6 (3);

OUTPUT:

SAMP MOD STAND RES CINT;

SAVEDATA:

FILE IS step1;

FORMAT IS FREE;

RECORDLENGTH = 1000;

FILE (RESULTS) IS stePRE;

過程中心指導理論にもとづくダイアログ・ジャーナル・アプローチを用いた英作文指導

共同研究

代表者：愛知県立佐織工業高等学校 教諭 佐藤 雄大

1. はじめに

現在中学校・高校の現場で行われている英作文指導は和文英訳・添削指導が中心で旧来型の「教師→生徒」という一方向的なスタイルが大勢を占めている。その原因として日本におけるライティング指導法が小室(2001)の指摘しているように、未開拓な領域であり、確立されておらず、つつい忙しい教育現場では、昔ながらの方法を踏襲してしまっているのが大きいのではないだろうか。大学などの高等教育機関ではいくつかの新しい試みがなされているが、学力的に幅が広い中学校・高校などの中等教育機関では新しい取り組みが遅れている。

このような現状に対し、今回の実践研究では、アメリカで1980年代以降第一言語・第二言語のライティング指導で大きな影響を及ぼしてきた「過程中心」※のライティング指導理論を紹介し、その1つの指導法であるダイアログ・ジャーナル・アプローチを日本の教育現場で実験し、重要性や生徒に対する効果を検証したいと考えている。

※「過程中心指導」は一般的に「プロセス・アプローチ」と言われることが多いが、この報告では内容理解もかねて「過程中心」と邦訳し使用する。

2. 理論的背景

2.1 過程中心指導理論

上で述べたように日本での英作文教育の取り組みの遅さに比べて、アメリカにおける第一言語・第二言語のライティング教育は幅広い研究・実践が行われている。そのライティング指導法は大きく分けて「作品(product)」中心に行われるか、「過程(process)」

中心に行われるかで区分できる。

作品中心の指導法は、伝統的な手法で生徒の書いた文章(作品)を教師が添削する方法である。第二次世界大戦以降、時期により audio-lingual method を基本とした「制限作文」であったり、修辞法を重視したライティングであったりしたが、いずれにしても生徒が書いた作品のみを重視し、添削することを指導法と考えた(Silva:1990)。

1970年代以降、そのような作品志向のライティング教育に対して多くの現場から成果が上がらないことに批判が相次ぎ、それを補完する、あるいはそれにとって代わる指導法が模索され始めた(Spack and Sadow:1983)。その際改めて注目されたのが作品へ至るライティングの「過程」である。Emig(1971)らのプロトコル分析を発端に書き手がどのような過程を経て文章を作り上げるのかに注目が集まった。その結果それまで作品へと直線的(linear)に文章が作られていくと信じられていた「書く過程」が実は「行きつ戻りつ(recursive)」するということがわかってきた(Flower and Hayes: 1980)。また、Zamel(1983)はその過程の特徴として以下のように「思考」との結びつきを指摘している。

Through the act of writing itself, ideas are explored, clarified, and reformulated and as this process continues new ideas suggest themselves and become assimilated into the developing pattern of thought. (Zamel 1983, p. 166)

文章を書く前にすでに書くことが決まっているのではなく、文章への「過程」で書くことが練られていくという認識は、その後の第一言語・第二言語のライティング教育に大きく影響を与えた。

現在この過程については大まかに分けて次のよう

な道筋をたどると考えられている

Prewriting:planning and organizing



Drafting:writing according to plan



Revising:evaluating and rewriting



Editing:checking grammar, mechanics, and usage

Fiene (1993, p. 1)

このライティング過程を中心とする指導では、学習者がこのような過程を経ながら作文していく際に、brainstorming, grouping ideas などのアドバイスやサポートをしていくことが教師に求められている。教師のサポートの仕方は研究者や実践者によってさまざまな方法が混在しているが、Raimes(1989)、Brooks & Grundy(1989)をはじめとする具体的な過程中心のライティング指導書が参考になる。日本語の文献として小室ら(2001)の研究が網羅的におさえ詳しく解説しているので一読を薦める。

このような「書く過程」を意識させる指導法はいろいろ考案されているがその中で「読み手(reader)」の存在を意識させる指導法が日本ではあまり紹介されていないのでここで紹介しておく。Graves(1983)、Odell(1983)、Kroll(1984)や Blanton(1987)はライティング過程での editing や revising する際に、書いた文章がどれだけ具体的な読み手、あるいは一般的に想定される読み手に理解されるか、という点が基準として重要であり、それらを意識することが書き手の成長につながることを強調している。Odell によると、経験が少ない書き手は、自己中心的(ego-centric)であり、自分の持っている価値観をあたかも読者が共有しているような文章を書きがちだが、そのような文章は読み手には理解されにくい。このような経験の少ない書き手を「良い」書き手にするには書く過程の editing や revising で常にさまざまな価値観を念頭において脱中心化(decentering)していく必要がある(Graves:1983, pp. 239-245)。

このような読み手に対する意識を高めるために、Blanton (1987)はジャーナル交換の効果を報告している。ジャーナル交換で生徒は自分の書いた文章をできるだけ読み取ろうとする sympathetic reader(共感的な読み手)である教師と交換を繰り返す。経験の少ない生徒は自己中心的な文章を書きがちで共感的な教師でも生徒の文章が理解できないことがある。

このようなやり取りを繰り返しているうちに生徒は自分の言いたいことを理解してもらうためにはきちんと説明する必要があることを自覚し始める。これが効果的な revising になり、生徒はよりよい文章を書くことができるようになる、という効果がジャーナル交換で期待できる。

このように過程中心指導理論を実際の教育現場に適用する1つの方法としてジャーナル交換は有効なアプローチだと考えられる。そしてそのジャーナル交換を体系的に研究し、1つのライティング教育として確立したのがダイアログ・ジャーナル・アプローチである。次にその手法を紹介し、特徴を述べたい。

2.2 ダイアログ・ジャーナル・アプローチ ..

ダイアログ・ジャーナル・アプローチとは、ジャーナル(雑記帳)を生徒一教師間で定期的書き込み・交換する活動である。教師は交換する時、文法や語彙の訂正は行わず、内容がわからなければジャーナル内で聞き返したりする。あくまでもジャーナル上で対話することを目的とする実践である。

方法はさまざまであるがこのような生徒・教師間のジャーナル交換は、多くの教育現場で行われているもので、特殊なものではないと考えられやすい。しかし、そのようなジャーナル交換(コミュニケーション)がどのような特色を持ち、参加する生徒と教師にどのような影響を与えるものかということは今まで研究されてこなかった。

あらためてこのような実践を1つの手法として研究し、定義づけをしたのが Staton, Peyton, and Reed (1982)の *Dialogue Journal Communication* であった。彼女らは当初過程中心のライティング指導の重要性が叫ばれているにもかかわらず現場には普及しないことから、良い指導法がないかということで調査していたところ、Los Angeles の小学校で15年間にわたって受け持ちの生徒と毎日ジャーナル交換を行っていた Leslee Reed の実践と出会った。社会言語学者の Roger Shuy の協力を得て、4,400ページにわたる Reed のジャーナルコーパスを分析し、ジャーナル交換に内包されたコミュニケーションスタイルとそれが過程中心のライティング指導に適しているという研究結果を報告した。さらに Reed が多民族の学校に移り(10カ国の生徒)、同様にジャーナル交換を実施したことを受けて ESL の生徒に対するジャーナル交換の影響も研究報告した(Peyton and

Staton: 1993)。

彼女らが研究報告したダイアログ・ジャーナル・アプローチは過程中心指導理論をすべて網羅したアプローチというものではないが、10年間にわたって一教師が実践し、また多民族という難しい教育現場でも実践できたという点では、英作文教育にとって魅力的な方法であり、多くの実践者にとって必ず参考となる手法であるといえる。

2.3 ダイアログ・ジャーナル・アプローチ の特色

ダイアログ・ジャーナル・アプローチの特色は、以下の3点がある。

- ① 対話性
- ② 交流的足場作り
- ③ 失敗の場所作り

である。

①の対話性はダイアログ・ジャーナル・アプローチにおいてもっとも重要な特色となる。「対話」というのは Buber(1970)によるとその参加者は常に人間として尊重されなければならない人間関係を意味し、相手に情報だけを伝えるだけの一方的な会話は対話ではなく「独話」だと言われている。Peyton(1993, 3-4)がこのような関係をジャーナル交換の特色として取り上げたのは、個人的な書き込みこそがジャーナルライティングをし続ける動機となるが、そのためにはジャーナルライティングの場が常に生徒も教師も個人として尊重される場でなければならないと考えたためである。そのため教師はジャーナルの書き込みにおいて教科指導のようなことは行わないようにしなければならない。

②の交流的足場作り(interactional scaffolding)は教師の役割について述べたものである。ジャーナル交換で、生徒は教師という特別な読み手に対して書き込みを行う。その時の教師の役割を Staton らは Wood, Bruner, and Ross(1976)の「交流的足場作り」という考えを導入して特色づけている。「交流的足場作り」とは、子供は大人と「共同作業(joint work)」をすることで目の前の課題の解法などを直接教授されなくても自然に問題解決していく能力を身につけていく、という事態を意味している。ダイアログ・ジャーナルでは、生徒の書き込みに対して教師は常に対話を意識し、内容に関する応答が主となる。そのためいわゆる添削作業は行わない。しか

し生徒は、年長者であり教科担当である教師とダイアログ・ジャーナル上で共同作業をすることで正しい文体、正しい文法や語彙に常にさらされることになり、内容以外の側面にも意識が向かうようになる。これがダイアログ・ジャーナルにおける交流的足場作りとなる。ただしこのような効果はすぐ現れるものではないので継続したやり取りが必要となる。

③の失敗の場所作りについて、Staton and Shuy(1988)は、第一言語にしても第二言語にしても学校教育のライティング指導の中で「失敗する場所」がないことを指摘している。話し言葉は、数限りない失敗を繰り返し「私的な話し言葉」を身につけた後形式を学んでいくのに比べて、ライティングははじめてから文法や文体などを訂正される傾向が強く、「私的な書き言葉」を身につける前に形式を教え込まれている。そのため初心者の中には失敗するのが怖くてライティングが取り掛かりにくいものになっている場合がある。そのような状況を変えるために学習者が書きたいことを失敗を恐れず書き込める場所を教育現場に作る必要があり、ダイアログ・ジャーナルはそういう場所として最適であると考えられる。ダイアログ・ジャーナルをESLで研究したBlanton(1987)は、外国語が苦手な学習者対象にダイアログ・ジャーナル交換をしたところ学習者が失敗を気にすることなく活動に取り組めたため、fluencyが伸びたことを報告している。このようにジャーナル交換で訂正を極力抑え、失敗をする場所を作り、学習者に思ったことを書かせることは、ライティング上達の重要な発達段階だと彼女たちは考え、ダイアログ・ジャーナル・アプローチの重要な特色と位置づけた。

以上述べた3つの特色で、生徒は自分の関心のあることを良き理解者である教師とジャーナルを通じ対話することでライティングを継続的に動機づけられる。さらに失敗が許容されることで、ライティング過程の重要な drafting, editing, revising などが読み手を意識しながら訓練されるという効果をダイアログ・ジャーナル・ライティングは持っているということが言えるだろう。

3. 実験

3.1 研究目的

以上のような特色を持つダイアログ・ジャーナル・アプローチを日本の高校の教育現場で実施すると

どのような効果を生徒に与えるか、ということが今回の実践研究の目的となる。特に今回の実験で知りたい点は以下の3点である。

- ① ジャーナルライティングは英作文能力に影響を与えるのか？
- ② ダイアログ・ジャーナルは継続的に取り組める活動か？
- ③ ダイアログ・ジャーナル・アプローチは英語教育の一方法として有効か？

3.2 仮説

以上の目的に対して本研究では次のような仮説を掲げる。

- 仮説1：継続したジャーナル交換の結果ライティングの fluency に向上が見られる。さらに他の3技能に関しても良い効果が現れる。
- 仮説2：添削指導ではなく対話性を重視したジャーナル交換のため生徒は楽しんで活動に参加でき、継続的なやり取りが可能である。
- 仮説3：自分の書きたいことを英語を使って書くため学習に目的を持って参加でき、英語学習自体にもよい影響をもたらす。

3.3 被験者

今回の実験では2つの異なった方法を2校に分けて実施した。1校は、愛知県内の県立工業高校で、被験者は、1年生機械科と電子工学科の2クラス(各クラス40名)。クラスの半数をジャーナル交換を実施する実験群、残り半数を通常の授業をする統制群とした。

もう1校は愛知県内の国立大学教育学部附属学校(中高一貫)である。附属学校の生徒に対しては希望者を募り交換を開始した。当初の呼びかけに賛同して開始したのが9名であった。

被験者の特徴であるが、工業高校の生徒の多くはその進路として就職を希望している。そのため進学のために英語学習をするという雰囲気はない。英語の時間数(1年 OCA:2単位, 2年 English I:2単位, 3年生選択授業:2単位)も普通科高校に比べて少ない。一般的に中学時代から英語に対して苦手意識を持つ生徒が多く、決して英語の授業に対してよいイメージを持っているわけではない。

附属学校は普通科であり、多くの生徒の進路希望は進学となっている。一般的に英語学習に対しても意欲的であり、ジャーナル交換に参加した生徒はか

なり意識を高く持っている。

3.4 実験期間

ジャーナル交換は両校とも2001年9月下旬から2002年1月下旬まで行った。交換実施前の9月中旬には英検過去問題を使ったプレテスト、実施後の2月初旬に英検過去問題でポストテストを実施した。

3.5 ジャーナルライティングの方針

生徒のジャーナルライティングについて以下のような方針で実施した。

- ① 日本語使用可。
- ② 辞書使用可。
- ③ 文章でやり取りすることを基本とするが、文章作りが難しければ単語だけの表現でもよい。

3.6 レスポンスの方針

また、教師側のレスポンスの方針をダイアログ・ジャーナル・アプローチに基づいて以下のように設定した。

- ① 生徒の書きこみが内容としてわかる限り、スペル、文法の訂正は極力しない。
- ② 単語だけで文章化されていなくても内容がわかれば「対話」するようにする。

3.7 ジャーナル

ジャーナルは教師が用意し、B5版の大学ノートを裁断機で2等分したものを使用した。クラス、名前が書きやすいように表紙を作成し、その表紙を張ったものを生徒に配布した。自分のジャーナルに愛着が持てるようにクラス、名前が書いてあれば、絵などを書き込んでよいこととした。

▼ 使用したジャーナル



3.8 2つの実験方法

工業高校では、ジャーナルライティングをするために2単位のOCAの授業を利用した。このOCAは1クラスを2分割するので、分割された1つのグループで1週間に1回授業の始め15分間でジャーナルライティングを実施し、もう1つのグループは通常の授業を行った。

附属学校ではジャーナル活動に参加する生徒に工業高校と同じジャーナルを渡し、極力1週間に1回提出してほしい、ということでジャーナル交換を開始した。生徒はジャーナルを持ち帰るため、まったく通常の授業に関係なく、好きな時間に好きな場所で参考書や辞書などを見ながらジャーナルへの書き込みが可能な環境となる。

このようにジャーナルの交換方法を分けたのは次の理由からである。アメリカや日本で今まで行われたジャーナルライティングは生徒の自主性を重視して授業時間外のところで生徒が好きなように書くものが多かった(Reed 1988, 木村1994)。しかしどの教育現場でもそういう方法が当てはまるわけではなく、生徒に持ち帰らせると継続的な交換が期待できない教育現場もたくさんある。特に英語の学力があまり高くない場合は意欲や動機も希薄で、従来とは違った方法にしなければならない。今回は様々な教育現場での適用を考え、2種類の方法で実験した。

比較的英語に自信がない生徒が多い工業高校では、授業時間内にジャーナルライティングの時間を設定し、全員がジャーナルライティングに取り組まなければならない方法を実験し、進学実績もあり英語に対しても前向きな生徒が多い附属学校では従来型の自主性を重んじた交換方法を実験した。

3.9 ジャーナル交換の様子

工業高校で実施した様子として機械科1年生のジャーナル交換の記録を報告する。

第1回(9月21日第3限)

初めてのジャーナル交換。説明をして、ジャーナルライティングを開始させる。何を書いていいかわからず悩んでいる生徒も多い。多少時間を多くとった。

第2回(9月28日第3限)

初めてレスポンスを書いて返す。「レスポンスが読めない」と不満を漏らす生徒もいる。しばらくすると周りの生徒と話しながらかき始める。

第3回(10月3日第4限)

書くことが少なくなってきた生徒、反対に増えてきた生徒、それぞれ特色が出始める。何を書いたかわからない書きこみがあるが、わからないときはジャーナルのレスポンスで教師が徹底的に聞くようにする。

第4回(10月12日第3限)

教師が返却する前に自主的に辞書を用意する生徒が増えてきた。ジャーナルを返却すると数人で見合せて、書き始める雰囲気ができ始めた。

第5回(10月19日第3限)

中間テスト後初めての授業で実施。少し集中力がない。全体的に量を書くことに慣れてきた。

第6回(10月26日第3限)

苦手意識を持っていた生徒も自主的に書くようになってきた。話題を自分から提供する生徒も出てきた。

第7回(11月2日第3限)

2, 3人が内面的なことを書き始めた。本格的に「対話」の雰囲気が出始める。話題が出尽くした生徒は教師が促しを入れる。

第8回(11月16日第3限)

文化祭後初めての授業。久しぶりの授業だったが、ジャーナルを返したら、すぐ開いて書き始める。ジャーナルライティングが定着している。

第9回(11月21日第4限)

時間割変更でいつもと違う曜日に実施。しかしいつもどおり辞書で調べたりして書き始める。自分で日付を書き込んだりして愛着をもって書き込みをする生徒も出てくる。

第10回(11月29日第3限)

学期末テスト前のジャーナルライティングで少しいつもより静かな感じになっている。

第11回(12月7日第3限)

学期末テストの返却後に実施。この日だけ10分しかライティングの時間が取れなかった。3人ぐらいが時間がなくて放課中に書いて持ってくる。

第12回(12月14日第3限)

年内最後で、先週時間が取れなかったため十分時間をとって実施する。

第13回(1月11日第3限)

年明け初めての授業で実施。New Year's Resolutionを書くことを薦める。全員かなり集中して取り組めた。

第14回(1月18日第3限)

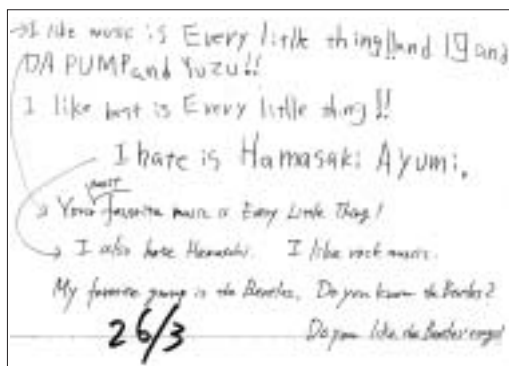
次回でジャーナル交換を終了することを生徒に言

う。まったく文章を書けなかった生徒が、単語の並び方を気にし始める。

第15回(1月25日第3限)

最後のライティングを書いてもらう。同時にジャーナル交換に関する感想もジャーナルに書き込んでもらう。

▼工業高校での書き込み



もう1クラスも同様な雰囲気で行われた。交換回数それぞれ15回と13回実施できた。

附属学校では9名中、実際交換ができたのは5名で、その5名の交換回数は、1回が2名、2回が1名、3回が2名である。自主性を重んじるということで極力強制的な対応をとらないようにした。

▼附属学校での書き込み



3.10 プレテスト・ポストテスト

工業高校ではプレテストとして2001年度第1回英検4級問題、ポストテストとして2000年度第3回4級問題を使用。

附属学校ではプレテストとして2001年度第1回英検3級問題、ポストテストとして2000年度第3回3級問題を使用(『旺文社2001年度版英検全問題集増刊CD付き』の3級、4級を利用)。

3.11 データ統計分析

データ分析には SPSS Japan の SPSS for Windows Ver. 10 を利用した。

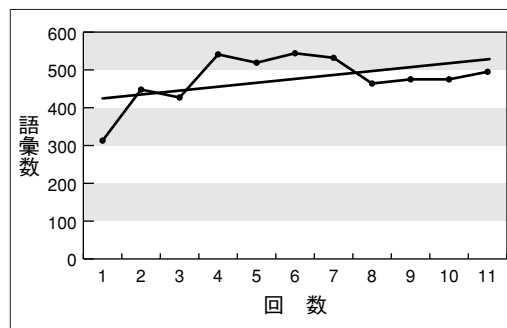
4. 結果と分析

4.1 仮説1

まず、仮説1の「継続したジャーナル交換の結果ライティングの fluency に向上が見られ、さらに他の3技能に関しても良い効果が現れる」について、交換したジャーナルの語彙数、自由英作文テスト、そしてプレテスト・ポストテストの比較で分析したい。

まず、ジャーナルの語彙数がどのように変化したかを見る。ジャーナルの語彙数とは、ジャーナル内に書き込まれた英単語すべてを指し、文章化されていないものも含んでいる。はじめに工業高校であるが全生徒の各回のジャーナル語彙数を総合計したものを図1のようにグラフ化した。

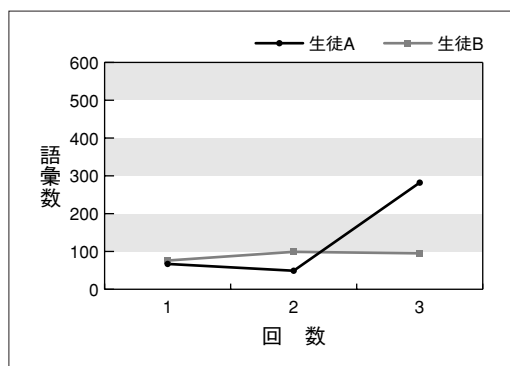
▼図1：工業高校における全体的な語彙数変化



このグラフからわかるように語彙数は全体として終わりになるほど向上になっている。それと同時に最後になればなるほど安定した語彙数で書けている。このことは、生徒が英作文能力として安定した力をつけてきていると考えられる。

次に附属学校の生徒の語彙数変化をグラフ化した(図2)。

▼ 図2：附属学校における語彙数変化

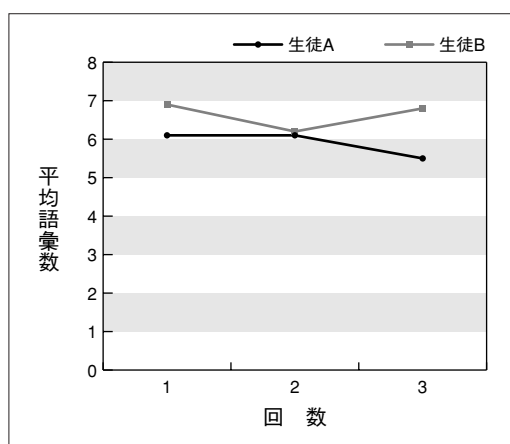


附属学校では対象者、回数が少ないため3回実施できた生徒のそれぞれの変化を提示した。工業高校では各回の語彙数平均が14.0語に対して附属学校の生徒はどの回も約50語を超えている。最も多い282字を書いた際は3ページにわたってジャーナルの書き込みをしている。その理由を該当の生徒に聞いたところ、
 •「自分の信念にも触れることなので、これは書かないといけなかった」。

と答えてくれた。動機面の強さと時間が自由に取れたことが要因として考えられる。

工業高校の生徒の書き込みは T-Unit の単位をなさないものが多いので、T-Unit の平均語彙数を考えなかったが、附属学校ではほぼ T-Unit 単位で見ることができたので、3回交換できた2名の生徒の T-Unit の平均語彙数をグラフ化した(図3)。

▼ 図3：T-Unitの平均語彙数



T-Unit という基準から考えた場合、2名の生徒は文法的にはほぼ同じような水準の文章を継続的に書くことができたと言える。

次にダイアログジャーナル終了後、工業高校で実験群、統制群両方の生徒に対して同じ自由英作文のテストを行った。このテストは、ある絵を見て、5分間で自由英作文を作り描写するというものである。それぞれの群の生徒の語彙数を数え、合計した結果が以下の表である(表1)。

■ 表1：自由英作文の語彙数比較

グループ	N	語彙数	平均語彙数
実験群	31	629	20.3
統制群	35	638	18.2

表1の結果から実験群の生徒の方が平均的に多く英作文を書けたことがわかる。語彙数の推移、自由英作文による実験群と統制群の比較からダイアログ・ジャーナル・アプローチはライティングの fluency に効果があると言える。

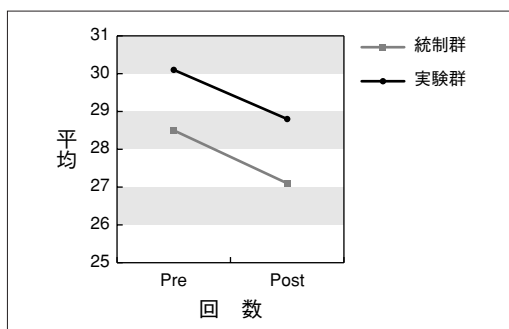
では、これが他の技能とどのような関係にあるか、プレテスト・ポストテストの比較から考察してみたい。

工業高校(実験群(N=30)、統制群(N=34))で実施したプレテスト・ポストテストの平均点の検定を行った。検定方法は、実験群と統制群を対応のない因子、プレテストとポストテストを対応のある因子と見なし、対応のない因子と対応のある因子の二元配置の分散分析を行った。得点合計の分析結果($F(1, 62)=0.002$ ns)(表2、図4)をはじめ、残念ながら各セクション(文法：問1～20、会話：問21～30、整序作文：問31～35、読解：問36～45、聴解：リスニング No.1～No.20)で有意な差は見られなかった。

■ 表2：合計得点の平均と標準偏差

グループ	N	Pre-test (S. D.)	Post-test (S. D.)
実験群	31	30.1 (12.4)	28.8 (10.4)
統制群	35	28.5 (10.9)	27.1 (9.8)

▼ 図4：合計得点の平均の比較



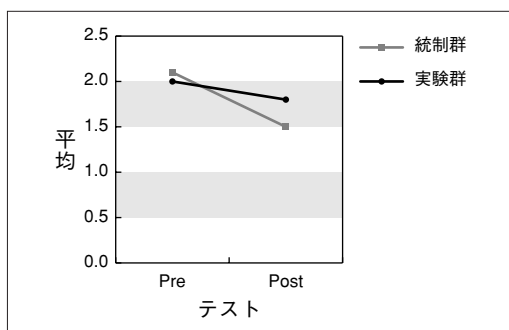
グラフからも実験群、統制群ともに同じように平均点が下降しているためダイアログ・ジャーナル・アプローチは全体的な英語学力に影響していないことがわかる。

しかし第3セクションの整序作文問題に関しては有意差はあらわれていないものの統制群が落ち込んでいるのに対して実験群に大きな落ち込みが見られない($F(1, 62)=1.67$ $p=0.21$ ns) (表3, 図5)。

■ 表3：整序作文問題の平均と標準偏差

グループ	N	Pre-test (S. D.)	Post-test (S. D.)
実験群	31	2.0 (1.4)	1.8 (1.1)
統制群	35	2.1 (1.3)	1.5 (1.3)

▼ 図5：整序作文問題の平均比較



このようなプレテスト・ポストテストの比較からもジャーナル・ライティングが英作文能力については良い効果を与えたことがわかる。

附属学校でも英検3級の問題を使いプレテスト (N=100, M=79.0, SD=19.0), ポストテスト (N=100, M=84.0, SD=13.6) を実施した。しかし継続した生徒の数や頻度がばらばらなため統計的分析は行わなかった。

以上のプレテスト・ポストテストの比較から今回のジャーナル交換は英作文能力に影響を与えるが、英語全般の能力に関しては特徴のある効果を与えないことがわかった。

4.2 仮説2

次に仮説2, 3について分析する。2つの仮説については工業高校でジャーナル交換終了後に行ったアンケートにもとづいて検討した (N=32)。

まず「ジャーナル交換の活動に生徒は楽しんで参加でき、継続的なやり取りが可能である」の仮説2について。

1) ジャーナル交換は楽しかったですか？

1. 楽しかった → 7 (22%)
2. まあまあ楽しかった → 12 (38%)
3. どちらともいえない → 10 (31%)
4. あまり楽しくなかった → 3 (9%)
5. 楽しくなかった → 0 (0%)

2) ジャーナル交換はためになったと思いますか？

1. ためになったと思った → 7 (22%)
2. まあまあためになったと思った → 18 (56%)
3. どちらともいえない → 3 (9%)
4. あまりためになると思わなかった → 3 (9%)
5. ためになるとは思わない → 1 (3%)

3) これからもジャーナル交換を続けたいと思いますか？

1. 続けたいと思う → 13 (41%)
2. 少しは続けたいと思う → 5 (16%)
3. どちらともいえない → 8 (25%)
4. あまり続けたいと思わない → 5 (16%)
5. まったく続けたいと思わない → 1 (3%)

4) 先生と交換するのはよかったですか？

1. よかった → 16 (50%)
2. まあまあよかった → 10 (31%)
3. どちらともいえない → 6 (19%)
4. あまりよいとはいえない → 0 (0%)
5. 嫌だった → 0 (0%)

また、ジャーナル交換最後の時間に書いてもらった感想の中から関係するものを下へ書き出す。

- ・「先生といろいろなことで話しあえるからいいと思う」。
- ・「先生のいろいろなことを知ることができたし、自分の英語能力が少しついたと思う」。
- ・「好きなことを書くために調べようと思うと楽し

かった」。

アンケートの結果、「よい」「まあまあよい」という好印象を回答するものが全ての項目にわたって半数以上超えているので、4ヶ月間にわたって実施したジャーナル交換は生徒に好意的に受けとられたと考えてよいだろう。その理由としては生徒の書いた感想が参考になる。ただ「継続したいか」という設問に関しては多少ばらつきがある点にも注意しておきたい。

4.3 仮説3

「ジャーナル交換は英語学習自体にもよい影響をもたらす」については以下のような結果が出た。

5) ジャーナル交換は英語学習としてよい方法だと思いますか？

- | | |
|----------------|------------|
| 1. よいと思う | → 14 (44%) |
| 2. まあまあよいと思う | → 12 (38%) |
| 3. どちらとも言えない | → 4 (13%) |
| 4.それほどよいとは思わない | → 2 (6%) |
| 5. よくないと思う | → 0 (0%) |

6) ジャーナル交換で英語の力が伸びたような気がしますか？

- | | |
|-------------------|------------|
| 1. 伸びたような気がする | → 6 (19%) |
| 2. まあまあ伸びたような気がする | → 16 (50%) |
| 3. どちらとも言えない | → 6 (19%) |
| 4. あまり伸びたような気がしない | → 2 (6%) |
| 5. 全然伸びたような気がしない | → 2 (6%) |

7) 英語の見方が変わりましたか？

- | | |
|--------------|------------|
| 1. 変わった | → 5 (16%) |
| 2. 多少変わった | → 14 (44%) |
| 3. どちらともいえない | → 9 (28%) |
| 4. あまり変わらない | → 2 (6%) |
| 5. 全然変わらない | → 2 (6%) |

- 「自分で単語を調べて書くのは大変だったけれど少しだけ読めるようになった。中学校の英語ではまったくわからなかったことが、高校生になって前よりだいぶん読んだり書けるようになりました」。
- 「中学ではこんなことやらなかったけど高校に入ってからやってけっこうよかった」。
- 「書きたいことのために英文を探したりするのはちゃんと身につくと思う。中学校の“宇宙人が来た”とかわけのわからない英語の文章で勉強するのは嫌だった」。
- 「ジャーナルをやることによって英語の使い方を

理解できたのでいいと思う。苦手な人でも辞書を引いて英語を調べるので頭に入るといった」。

- 「最初のほうは先生が何を書いているかわからなかったけど、だんだんわかってきました」。

ジャーナル交換と英語学習の関係を聞いたアンケートに関して全項目にわたって半数以上が印象のよい回答をしている。特に直接の感想から読み取れるのは、自分の書きたい英文を書くために、辞書を調べるのが面白い、という点である。自分の生活と関係のない文章には拒否感を持ち、反対に動機づけられた学習には関心を示し「楽しい」という感想を持ったということははっきりと英語学習自体によい影響を与えていると言えるだろう。

以上が仮説2, 3をアンケート中心に検証したものであるが、生徒の感想の中にはジャーナルライティングに対して批判的なものも当然あった。

- 「ジャーナルをやっていると時間もけっこう使って、授業がつぶれるのでラッキーだった」。
- 「書くことがなくなるとほんとにヒマになる。そんなに書きたいこともないし。英語をかけない人はちょっとつらい」。

授業中に実施するためジャーナルの時間が息抜きになっている生徒、英語が嫌いなため書くのに苦痛を感じている生徒などがいることは留意しておかなければならない。

附属学校では、最終的に継続した生徒の数が少なかったため直接生徒に話を聞く形をとった。

- 「これで終わりというときは、もっと続けたいという気持ちだった」。
- 「勉強になった。辞書を調べたり、文法書を調べたり、いろいろな勉強の機会に恵まれた。できればもっと続けたい」。

これらは一番長く続けた2人の生徒の言葉であるが、2人とも仮説2, 3に関して前向きな印象を持っていると言える。

5. 考察

以上仮説1に関してはジャーナルの語彙数、自由英作文テスト、プレテスト・ポストテストの比較で分析し、仮説2, 3についてはアンケートを用いて分析した。

仮説1に関して、ジャーナル交換はライティングの語彙数を伸ばすことに一定の効果があることが今回

の実験で明らかになった。一方、英作文の力は決して他の3技能と独立したものではなく、今回の実験に先立って他の英語の能力とも関係が見出せる、という仮説を掲げたが、結果として明確な効果が見出せなかった。

仮説2について、アンケートの分析から生徒は4ヶ月間にわたるジャーナル交換を全体的によい印象を持って受け入れてくれた。特に教師との対話を楽しんだ生徒が多く、実際の感想でそれらの声が多く聞かれたのは「対話」という手法が有効であることを実証したと言えよう。さらに今回の実践で新たな発見があったのは、生徒が楽しんだジャーナル交換は教師にとっても同時に楽しめるものだったということである。一般的に英作文指導は英語教師にとって「しんどい」指導の1つと考えられている。しかし、生徒の書いていることがわかる限り訂正せず、またわからなければ、生徒に問い返すという「対話」方式は教師にとって楽しいことであり、生徒の新たな一面を発見するよい機会でもあった。

仮説3については、英語の学習としてのジャーナル交換を生徒はどのように受け止めたかという点を問題としているが、これもアンケート結果からはよい結果が得られた。工業高校の生徒の中には英語学習に良い印象を持っていない生徒が多いが、自分に関連の深いことを英語でどのように表現するかということを考えることで英語学習が楽しいものに思え、当初拒否感を持っていた生徒が、思ったより英語が読めたり、書けたりすることで英語に対する見方が変わったことが今回の実験でわかった。

以上のように過程中心の指導法の1つとしてダイアログ・ジャーナル・アプローチによる英作文指導を考察してきた。ライティング過程の drafting, revising, editingなどを生徒の具体的な活動として取り出すことはできなかったが、「対話」を基調とした活動は生徒に十分英語によるライティング過程の練習機会を保障したに違いない。また英作文指導にもかかわらず。生徒教師ともにその活動が負担にならず長期間にわたって実施できる点、英語を苦手と考えている生徒層にも一定の成果を及ぼした点などから、ダイアログ・ジャーナル・アプローチが大学はもとより中学校、高校などでも十分英作文指導法として活用できることがわかった。

6. 今後の課題

しかし、さまざまな課題を残したのも事実であるのでこれからの研究のために整理しておきたい。

まずジャーナル交換の際英語をほとんど訂正しなかったことについて生徒はアンケートで次のような反応を示している。

- | | |
|-----------------|------------|
| 1. 直したほうがよい | → 7 (22%) |
| 2. ある程度直したほうがよい | → 18 (56%) |
| 3. どちらとも言えない | → 3 (9%) |
| 4. あまり直さないほうがよい | → 2 (6%) |
| 5. 絶対直さないほうがよい | → 2 (6%) |

この点は英作文指導研究の難しい点の1つで、生徒のライティングをどれだけ訂正する必要があるかという問題と関連してくる。Hatori et al. (1990)の研究では direct correction, underlining, stamping など訂正方法を変えても結果に大差がなかったという研究も参考になるが、今回のようにまったく訂正しないことに生徒は不安を覚えているようである。今回の実験の結果も含めてライティングの訂正に関するさらなる研究が必要だと感じた。

次に今回実験した2つの方法の良し悪しである。工業高校で実験した授業時間内のジャーナルライティング活動の利点は、学習動機で不安定な生徒が多い教育現場では一定の効果があるが、時間をはじめさまざまな点に制約があり英語学習を深めることには限界がある。一方、附属学校で実験した授業時間外でのジャーナルライティングは時間などまったく制約がなく生徒が自主性を持って臨めるため英語学習法としては理想的な方法だと言える。しかし、今回の実験でも明らかのように、生徒の意志がしっかりしていないと定期的な交換が望めない。附属学校で交換を担当した教師も終了後「授業内で強制的に実施すればよかった」と感想を漏らした。このようにダイアログ・ジャーナルをどのような方法で実施するかという点はまだまだ試行錯誤の段階で、さまざまな現場での実践がこの手法を深めると考えられるので、これからの実践に期待したい。

またもう1つ議論が分かれるところであるが、辞書の利用に関しては今回両校の生徒ともその恩恵を肯定的に受け止めている。Hatori et al.の研究においては時間などの観点から利用を控えたが、今回の結果を見ると積極的に利用してもよいのではないかと思

われる。生徒たちの声としては、

●辞書を使えてよかったですか？

- | | |
|---------------|------------|
| 1. よかった | → 23 (72%) |
| 2. まあまあよかった | → 7 (22%) |
| 3. どちらとも言えない | → 1 (3%) |
| 4. あまりよくなかった | → 1 (3%) |
| 5. 全然いいとは思わない | → 0 (0%) |
- しかし、このような英作文指導における辞書使用もさらなる研究が必要だと感じた。

7. おわりに

最後にこのような素晴らしい機会を与えて下さった(財)日本英語検定協会、貴重なご助言をいただいた選考委員の先生方、また統計処理に関してお忙しい中多くの質問に答えて下さった南山大学外国語学部の松永隆先生、そして計画から実施、途中の議論、統計的処理に関する相談に付き合っていたいただいた共同研究者の鈴木克彦先生に心から感謝申し上げたい。

参考文献

- Blanton, L. L. (1987). Reshaping ESL students' perceptions of writing. *ELT Journal* 41, (2), 112-118.
- Brook, A. & Grundy, P. (1998). *Beginning to Write*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buber, M. (1970). *I and Thou*. (W. Kaufman. Trans.). New York: Charles Scribner's Sons.
- Emig, J. (1971). *The Composing Processes of Twelfth Graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Fiene, P. (1993). *Contemporary's Writing and Reading the Essay : A Process Approach*. Lincolnwood, IL: Contemporary Books.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1980). The Cognition of Discovery. *College Composition and Communication*. 41, 21-32.
- Graves, D. H. (1983). *Writing : Teachers & Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hatori, H., Itoh, K., Kanatani, K., & Noda, T. (1990) *Effectiveness and Limitations of Instructional Intervention by the Teacher*. 東京：羽鳥博愛.
- 木村友保. (1994). 「『英作文指導』から「ライティング指導」へ」. 『言葉と教育』 (pp. 81-96). 名古屋：岡崎学園国際短期大学.
- 小室敏明(編). (2001). 『英語ライティング論』. 東京：河源社.
- Kroll, B. (1984). Writing for Readers. *College Composition and Communication*, 35(2), 172-185.
- Odell, L. (1983). Redefining maturity in writing, in Freedman A., Pringle, I., and Yalden, J. (Eds.), *Learning to Write* (98-113). London: Longman.
- Peyton, J. K. & Staton, J. (1993). *Dialogue Journals in the Multilingual Classroom*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Raimes, A. (1985). What Unskilled Students Do as They Write. *TESOL Quarterly*, 19(2), 229-258.
- Raimes, A. (1998). *Exploring Through Writing: A Process Approach to ESL Composition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, T. (1990). Second Language Composition Instruction. In Kroll, B. (Ed.), *Second Language Writing* (11-23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Staton, J., Shuy, R. W., Peyton, J. K., & Reed, L. (1988). *Dialogue Journal Communication*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Spack R. & Sadow, C. (1983). Student-Teacher Working Journals in ESL Freshman Composition. *TESOL Quarterly*, 17(4), 575-593.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum*. London: Longman.
- Wood, D., Bruner J., and Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving, *The Journal of Child Psychology*, 17(2), 89-100.
- Zamel, V. (1983). The Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies, *TESOL Quarterly*, 17(2), 165-187.

会話内容の充実化によるコミュニケーション能力養成

—— ティーム・ティーチングの授業を効果的に活用して ——

共同研究

代表者：東京都／東京女子学園中学校・高等学校 講師 佐藤 玲子

1. はじめに

東京女子学園では、『ワールド・スタディー世界と日本』という中学高校で一貫した大きな教育テーマを設定している。英語で積極的にコミュニケーションを図り、自分の考えや意見を伝えることのできるコミュニケーション能力を育成することを目的として、その大きなテーマのもとに、日本人英語教師(JTE)と英語指導助手(AET)とのティーム・ティーチング(T.T.)の授業を行っている。

しかし、従来のT.T.の授業では、「買い物」や「道案内」というような日常場面別の英会話を中心としたものが多い。しかしそのような英語表現中心の学習ばかりでは会話の発展になかなかつながらないことが多い。会話には、話してみたいと思う話題、あるいは他者と共有できる話題が必要不可欠である。

そこで本研究では、従来の活動に加えて話題提供のプログラムを工夫し充実させることによって、会話が豊かに発展することを目的とした授業実践を試みる。

2. 実践の概要

2.1 目的

本実践の目的は、国際理解を高め、生徒のより積極的なコミュニケーションを図ろうとする能力や意欲の育成を目指して、生徒への「会話のための話題提供」を充実させることにより、効果的で楽しいT.T.の授業を行なうことである。具体的には以下2つのアプローチをとる。

- (1) 中学1年から高校2年までの5年間を通したテーマである『ワールド・スタディ(W.S.)』に沿って、

- T.T.の授業カリキュラムをより体系化し、「会話発展のための話題提供」を充実させた授業の実践
- (2) 生徒の積極的参加を図るために、さまざまなゲームや教具を効果的に使用した、ペアワーク・グループワークが楽しい授業の実践

2.2 対象者

2.2.1 生徒		524名
中学1年	85名	高校1年 131名
中学2年	73名	高校2年 127名
中学3年	108名	

2.2.2 担当日本人英語教師		13名
中学1年	3名	高校1年 3名
中学2年	4名	高校2年 3名
中学3年	5名	

(教師によっては学年2つを担当している。)

2.3 手順

前年度の担当教師13名に対する質問紙調査から、授業での留意点や改善点を抽出し、本年度のT.T.授業カリキュラムやティーチングプランに活かす。

- (1) 大きな視点からの活動

国際理解の視点に立ち、T.T.授業の活動を『ワールド・スタディ』の各学年テーマにつなげる。そして、各学年の年間活動の体系化を図る。

- (2) T.T.授業の活動

それぞれのT.T.授業に、楽しく無理のない発話の機会を提供する活動やゲームを取り入れ、生徒たちのより活発で自主的な発言を促す工夫をする。

以上をもとに2001年度の授業を行い、授業の終わ

りに授業活動についての質問紙調査を生徒に行う。

2.4 実施結果の評価と分析

本年度の授業評価・分析を行うことによって、効果的な授業が行われたかどうかを確認すると共にその要因を分析し、次年度への効率的な継承の参考にするために、以下(1)から(4)を行う。

(1) 自己評価表(資料1)

授業後毎回、生徒による自己評価と感想を尋ねる。評価項目は、以下の5つである。各項目は4段階評価をし、コメントを書く。

Q1 活動の楽しさ

今日の T.T. 活動は楽しかったか。

Q2 リスニング

話している人の顔を見て聞き、言っていることが理解できたか。

Q3 スピーキング

進んで英語を話すことができたか。また、伝えたいことが伝わったか

Q4 役立ち度

今日習った英語表現を使ってみたいか。

Q5 つなぎ言葉の使用

Well, Let me see, ... などを使ったか。

(2) 1年間を通して見た T.T 授業での活動や用意した話題についての質問紙調査

(ア) 高校1、2年生を対象にした質問紙調査

対象者

高校1年生 国際英語コース 20名

高校2年生 国際英語コース 36名

質問項目(資料2)

①この1年の活動は、楽しかったか。また、面白かったか。

②中学から今までの T.T. の授業でしてきたことが、実際の場面(海外研修、日常の会話など)で役立っているか。

③中学から今までの T.T. の授業で行なった活動の中で、印象に残っているものやよかったと思うところは何か。

④今後、T.T. の授業活動でどんなことがしてみたいか。

①,②は3段階評価をして、その理由を書く。高校1年生を対象とした理由は、夏に海外研修を経験する

ので、中学のT.T.の授業(特に中学3年)から高校のT.T.の授業(OCB)で行ってきた活動が生徒にとって役立ったかどうかを実感をもって答えられる学年であるからである。高校2年生は、前年度に海外研修を経験している点は1年生と同じであるが、5年間の授業を振り返り総合的に評価できる学年であるからである。

アンケートは、比較し易くするために、国際英語コースの生徒を対象とする。

(イ) 担当教師(13名)を対象にした質問紙調査

教師に対しては、「授業を通して育成を期待するコミュニケーション能力とはどのようなものか」という教師の意識調査と各単元の評価として以下3つの項目の調査を行う。

①生徒が積極的あるいは消極的だった活動と考えられる要因

②使用した教具・本年度改良した点・新しく取り入れた活動

③この単元のトピックや活動についての感想・意見(よかったところ、気付いたところ、改良したいところなど)

(3) 授業のビデオ録画

(4) 生徒の会話の録音(2学期・3学期の各授業時)

対象者：各学年1クラスの生徒

話 題：各学年、録音1回目・2回目で異なる

3. 各学年のテーマと実施カリキュラム

3.1 学年別ワールド・スタディのテーマと授業回数

各学年のワールド・スタディ(W.S.)のテーマは、他の教科で学習したことと関連付けて取り上げている。

中学校1年 世界の国々 22回

中学校2年 世界事情、環境問題、ボランティア 10回

中学校3年 日本の文化、習慣 10回

高校1年 文化比較、時事問題 22回

高校2年 世界と私、ディベート、時事問題 21回

(授業：45分授業、中学2、3年：隔週授業)

3.2 実施カリキュラムと授業構成 ……

3.2.1 各学年の実施カリキュラム

各学年の実施カリキュラムは、「資料3」のようになっている。初期の段階では、与えた語彙や基本表現・既習の文法を使い、できるだけ多く発話ができるような機会を提供し、高校では、自分の持つ知識を使い積極的に発話してコミュニケーションが図れるような活動にしている。また、取り上げたトピックは、次の授業や翌月に重複させ、学年間ではスパイラルに再度取り扱っている。これは、学習内容の定着や国際理解に必要な事柄を身近なものにして、生徒自ら考える機会を提供することを目的としている。

3.2.2 授業構成

(1) 構成

授業は、①リスニング、②ペアワーク、③グループワーク、④会話コーナー：Chatting Salon と名づけられた対話練習活動、という流れをとる(資料4参照)。

①では、リスニングの会話内容を各授業でのトピックに結び付けたものにする。また、生徒がAETに親しみをもち、話に興味を覚えて自然に集中するように、会話作成にはAETにも参加してもらいAETの背景を活かした会話にする。

④の Chatting Salon では、季節や授業のトピックを取り入れた対話モデルを生徒に提供する。会話表現の口頭練習と暗記の後、覚えた表現を参考にして友達や自分のことを話すペアワークのコーナーである。

(2) 中学

中学では特に、生徒の五感を使うことによって活動がより一層活発になるようにする。レアリア(実物)や模型、写真、絵カードなど視覚的效果をねらった教具を活用して楽しく英語活動ができるようにする。

ゲームでは、前年度生徒が楽しみ生き生きとした「教室を自由に動き回る walk around ゲーム」や「ハエたたきを使ったゲーム」を取り入れ、難しいルールは単純化して用いる。そして、活動の励みになるように賞与のシールを用意する。また、'Electrical Parade' や 'Small World' などの音楽を流して活動をより活発化させる。

取り入れているゲームには、次のようなものがある。

▼ 中1 世界の名前と国(walk around bingo)



▼ 中2 対人地雷(視覚教材を用いて)



ゲーム例

- ①レアリア・模型・絵カードを使った買い物ゲーム
- ②野球のルールを取り入れたゲーム
- ③模造紙に大きく描いた絵を使ったゲーム
- ④単語カードと絵カードのトランプゲーム
(ババ抜き、神経衰弱など)
- ⑤Walk around Bingo
- ⑥ハエたたきゲーム
- ⑦交換ゲーム
- ⑧コマンドゲーム(Simon Says)
- ⑨ジェスチャーゲーム
- ⑩椅子取りゲーム
- ⑪4コーナーゲーム

(3) 高校

高校1年生は、夏休みのアメリカ海外研修の準備として、1学期に「健康状態について(Our Conditions)」・「買い物」・「日本について」・「ホームステイの1日目、2日目で役立つ会話」の4つのトピックを取り上げる。

そして、同じトピックを授業2回にわたって扱う。これは、さまざまな活動を通して声に出す機会を多く作ることににより、①役立つ英語表現が無理なく定着すること、②自分や自分の国について言えるよう

にすることをねらいとしている。

3学期には「ここが変だよ、日本人」のビデオを見せながら外国との文化比較を行う。さらに2年生で行なうディベートに備えて、1つのアイデアに対する肯定的意見と否定的意見を区別する活動を取り入れている。

高校2年生では、2学期のディベートで、各トピックに授業を2回設けている。第1回目の授業はディベートの事前活動として、トピックについて情報提供をする。第2回目の授業でディベート活動を行う。

高校1、2年共に学期の終わりに、AET によるインタビュー形式のオーラルテストで、生徒一人一人がAET と英語で話す機会を設けている。

▼ オーラルテスト



高校での T.T. の授業 (OCB) においても walk around bingo, カードゲーム, リスニングクイズなどのゲーム活動を授業活動に取り入れている。ただし、中学と比較してその種類は限られてくる。

4. 回収データの分析

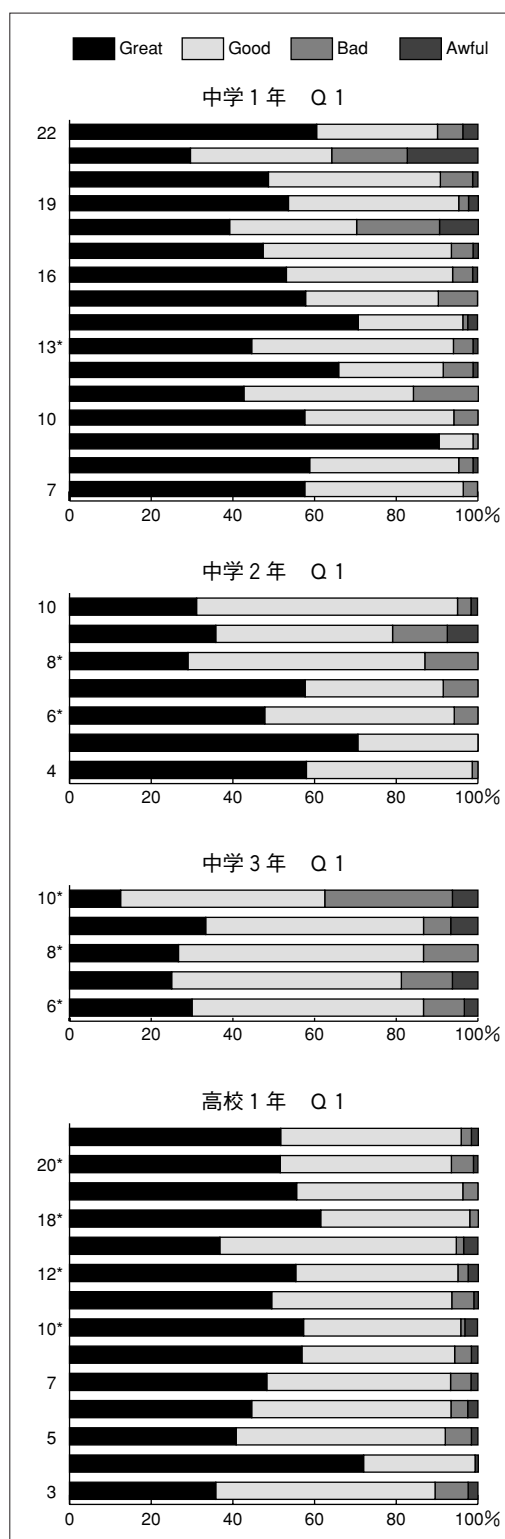
4.1 授業後の生徒による自己評価

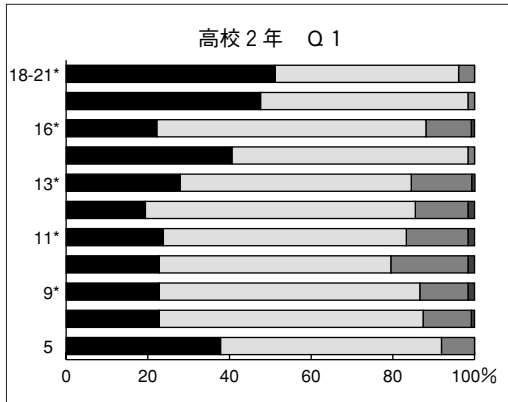
図1、2、3、4、5は、6月より5学年全体で行った生徒の自己評価の結果(資料5)から、各項目ごとに4段階評価の人数の割合をグラフで示したものである。尚、中学3年生は、活動の都合上1クラス(32名)のみの実施となった。また、高校2年生では、Q5の評価項目が自己評価表から抜けていたため、残念ながら「つなぎ言葉の使用」のデータ回収ができなかった。

4.1.1 楽しさ

図1を、大変楽しい(great)・楽しい(good)と、あまり楽しくない(bad)・とても楽しくない(awful)の2つのグループで見る。

▼ 図1 楽しいと答えた生徒の割合





中1でもばらつきがあるが、80%以上が楽しんでいる。中2、高2共に全体的に見てほとんどの授業活動も、やはり80%以上の生徒が楽しいと答えている。中3では、5つのうち4つまでをほぼ80%の生徒が楽しいと答えている。高1は、90%以上の多くの生徒がすべての授業活動を楽しんでいると答えている。

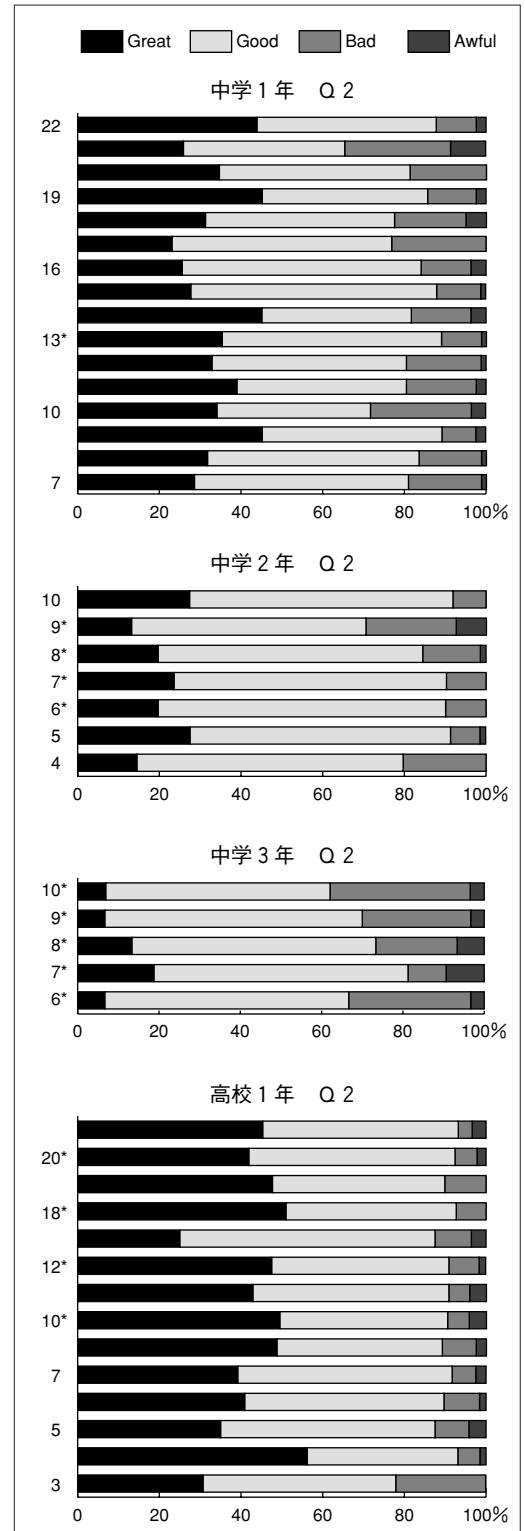
楽しいと答えた生徒が80%を下回っている授業トピックNo.は、中1では18・21の語彙と時制、中3では、10「日本の祝祭日と行事」である。逆に「楽しい」のパーセンテージが高いものは、中2の4「買い物」と5「世界の国の名前」、高1の4「買い物パート2」、高2の15・17「時事問題1、3」である。

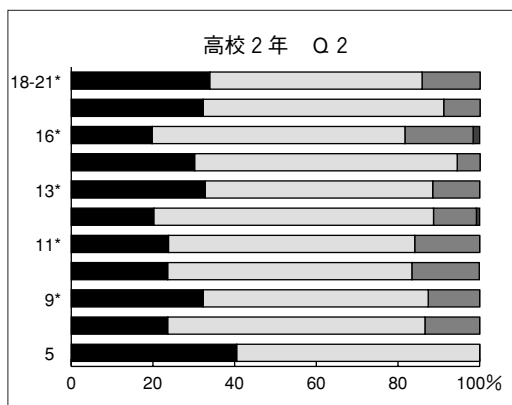
生徒のコメント(資料5参照)から、ゲームを楽しめたか否かで授業の楽しさが決まっているようである。高2では、時事問題で取り上げたトピックが話題性があり興味のある事柄で好評であったことがわかる。

4.1.2 リスニング活動

リスニングで活躍している生徒は、中1はほぼ80%、中2は80~90%と多いのであるが、中3は授業5つのうち1つだけ80%で、4つは60~70%と少ない。高1はほとんどの授業で90%、高2でもすべて80%以上である。

▼図2 リスニングでの活動度





活躍している生徒のパーセンテージが70%を下回っている授業のトピックNo.は、中1で10・21の基本文法、中2は9「対人地雷」である。パーセンテージが低かった理由として、生徒のコメントから、取り扱っている内容が難しかったことが考えられる。リスニング活動が特に活発な授業は、高2の5「働く女性」である。

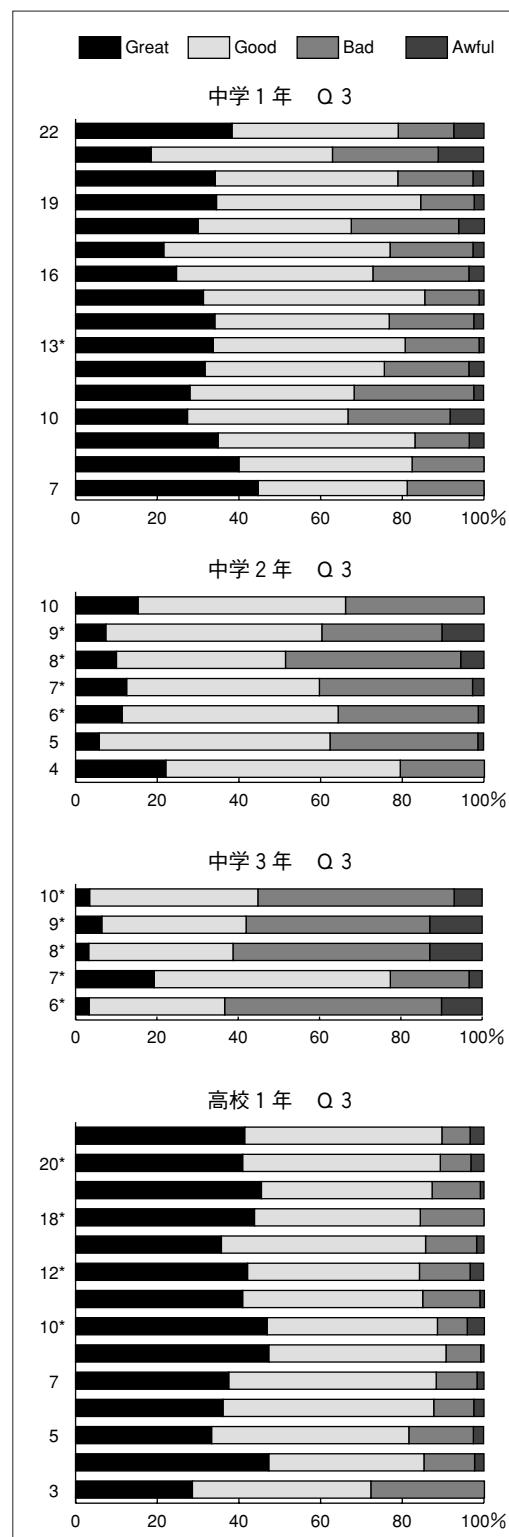
4.1.3 スピーキング活動

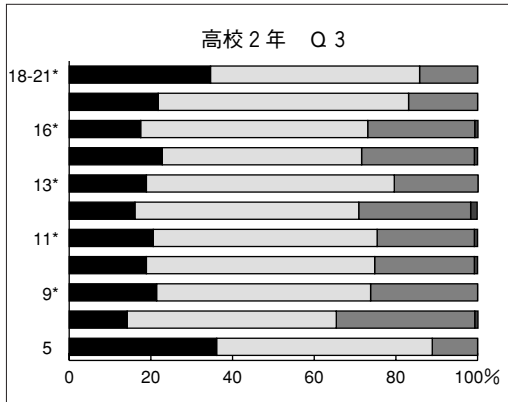
中学では、学年が上がるに従って積極的にスピーキング活動をした生徒数が少なくなっている。中1では特に活発だった授業とそうでない授業の差が大きい、多くの授業で70%以上の生徒がスピーキング活動をしている。中2は60%位、中3は40%前後である。高校は、高1(80~90%)、高2(70~80%)共に多くの生徒が活躍している。

低いパーセンテージを示したのは、中1ではNo.10, 11, 18, 21が70%を下回り、動詞の時制や三人称を扱った活動である。中2では8(50%)「ボランティア」、高1は3(70%)「買い物パート1」である。反対に高いのは、中1では15「クリスマス」と19の「文法のとめ・単語学習」、中2は4(80%)「買い物」、中3は7(約70%)「日本の習慣」、高2の5(ほぼ90%)「働く女性」である。

4.1.2のリスニングと4.1.3のスピーキングの活動を比較すると、上記の活躍している生徒数のパーセンテージが高い授業や高1では大差なくバランスがとれている。しかし、全体的にはスピーキング活動の方が活躍した生徒数が下回っている。特に、中2、中3は著しい差が見られる。高校では、高1がバランスがとれているのに比べ、高2は差が出ている。

▼ 図3：スピーキングでの活動度





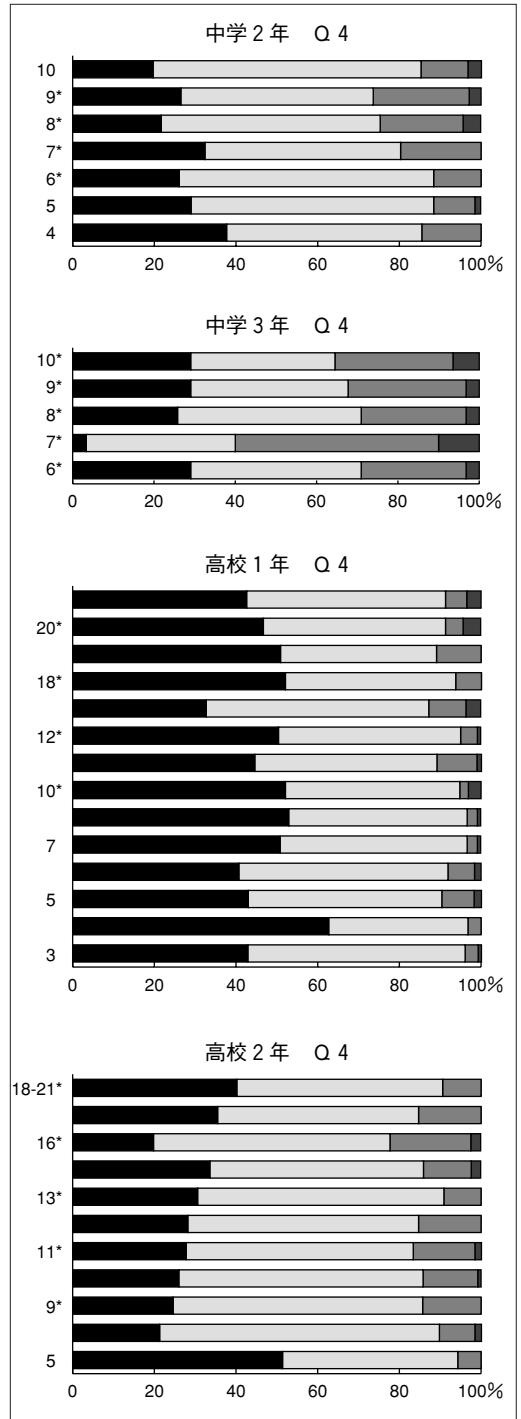
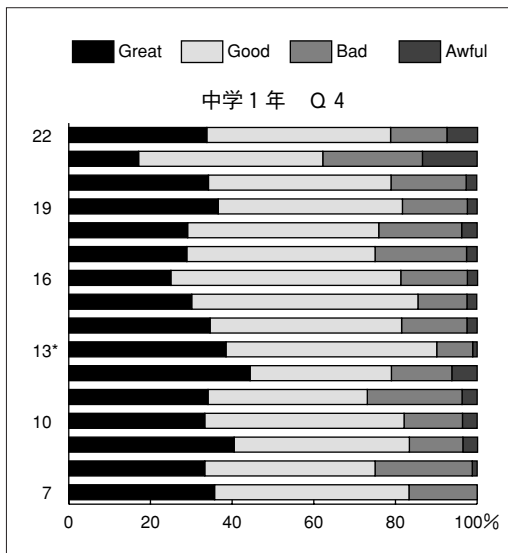
4.1.4 役立ち度

役立ちそうだと答えている生徒は、中1・中2ではほぼ80%，中3は60～70%，高1はすべてにおいてほぼ90%，高2は70～80%である。高1の認識度が極めて高い。

低いパーセンテージを示しているのは、中1では21「過去形」が70%を下回っている。中3の7「日本の習慣」は約40%と目立って低い。高2の16「時事問題2」は80%を少し下回っている。パーセンテージが高いのは、中1の13「世界の時間」、高2の「働く女性」である。

中3のリスニング・スピーキングの活躍度と役立ち度を見てみると、役立つと思う生徒が少なくてもリスニングやスピーキングの活動をしている生徒は多く、相関はあまりないように見える。

▼ 図4 役立つと答えた生徒の割合



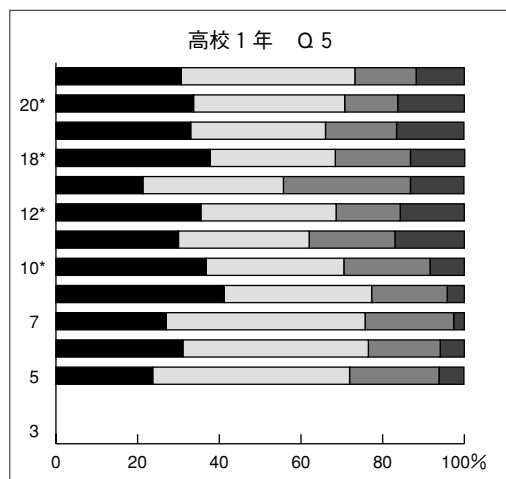
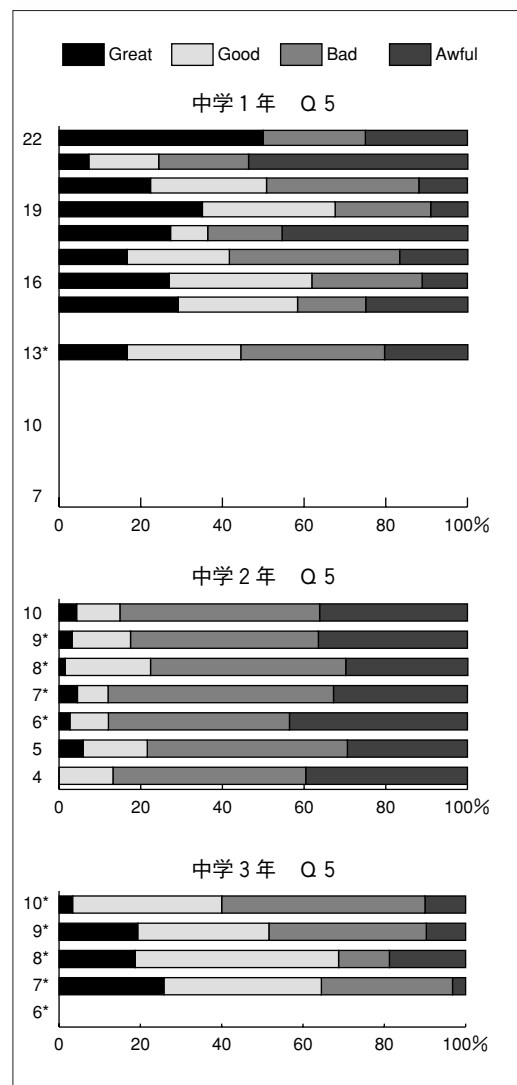
4.1.5 つなぎ言葉

ここでのつなぎ言葉は、下書きのような相手の発言を助けたり、促したりするための言葉であり、授業の Chatting Salon のコーナーで常に提示している。Well./ Let me see. Really? How about you?

Did you? Pardon? And? Great! Wow! Anyway, go on. I see. I'm sorry, I don't know. No kidding.

中1では非常にばらつきがあるが、中2では20%以下、中3で40~65%、高1で大まかに見れば70%であり、学年が上がるに従って、つなぎ言葉の使用が生徒に定着してきていることを示している。

▼ 図5 つなぎ言葉の使用度



4.2 高校1, 2年生を対象とした学年末の質問紙調査

4.2.1 「この1年間の活動は、楽しく面白かったか。」

1年生は、クラス全員が OCB の授業は楽しい、面白いと回答している。高校2年生では、Yes は36名中10名(28%)、So-so は26名(72%)、No はいなかった。

(1) 高校1年

理由として、「英語を話すことができ、先生とたくさん会話ができたこと」や「2学期の発表や3学期の文化比較が面白かったこと」が挙げられていた。

(2) 高校2年

2年生の Yes の回答から、「時事問題発表は生徒に興味と積極性を持たせる活動であり、生徒自身コミュニケーションに役立つ活動だ」と感じていることがわかる。発表活動の他にも、会話練習・オーラルテストでの AET との会話が楽しかったと答えている。

また、ディベートは楽しいという回答があった。このことは So-so と回答した生徒と大きく違う点である。

So-so の場合、時事問題研究・ビデオ・ゲーム活動などが面白い、楽しいと答える一方で、ディベート活動や生徒同士の活動はつまらないと感じている生徒や、AET の語り掛け・AET との会話などを求める生徒が多かった。ディベート活動については、ディベートのやり方があまり生徒に理解されていないことが窺えた。

4.2.1の回答で興味深いのは、時事問題研究発表

は、ニュースの選択・ポスターはじめ小道具の準備・発表・クラスメートの発表を聴くこと、すべての段階が面白かったと回答者全員が答えていることである。

▼ 高2 時事問題研究発表



4.2.2 「中学からのT.T.や高校のOCBの授業は、実際の場面で役立っているか。」

1年生は、20名のうち15名(75%)が Yes と回答している。So-so は5名(25%)、No はいなかった。2年生では36名中、Yes は13名(36%)、So-so は17名(47%)、No は6名(17%)であった。したがって、国際英語コースの80%以上の生徒が T.T. の授業を役立つ活動であると感じていると言える。

役立った活動として、簡単な日常会話の表現学習ばかりでなく、日本の文化・伝統、時事問題研究、ディベートなど W.S. のテーマ活動が挙げられていた。研究発表のような、自分の伝えたいことを伝える活動は有益だと回答する生徒が多かった。No の回答には具体的な例は挙げられていない。

AET との会話や海外研修の体験などで、英語は実際に使えるものであり、会話を発展させるために、中学の T.T. や高校の OCB の授業で扱った W.S. に関連するトピックが役立つと生徒は実感している。そして、実感できることで、生徒は英語を好きにな

り自らコミュニケーション能力をさらに伸ばそうという気持ちになることがあると、高校生たちの回答から窺える。

また、「活動で養われた積極性が、コミュニケーションをとる上で大変役立った」という生徒が、3人ではあるがいたことは注目に値する。

表7: 「海外研修など実際の場面で役立っているか」

	Yes	So-so	No
高校1年生	15(75%)	5(25%)	0(0%)
高校2年生	13(36%)	16(47%)	6(17%)

4.2.3 「これまでのT.T.やOCBの授業の中で、印象に残っている活動やよかったと思う点は何か。」

1, 2年生共に、印象に残る活動として、W.S. のテーマ活動を挙げる生徒が多い。次に多いのが AET との会話である。

1年生では、ビデオでの文化比較が20名中9名(45%)と突出している。次に発表3名(15%)、AET との会話2名(10%)と続き、その他の活動としては、日本紹介、国名、ホームステイでの会話、オーラルテスト、単語学習ゲームや walk around game が挙がっていた。

2年生では、発表が14名(39%)と全体の約4割を占めている。次に AET との会話3名(8%)と続く。他には、ディベート、海外研修のための事前活動、カルタやハエたたきゲームなどが挙がっていた。

4.2.4 「今後、OCBでどんなことがしてみたいか。」

1年生では、面白いゲームを取り入れた活動(7名、35%)やビデオを使った活動(6名、30%)、発表(3名、15%)の希望が目立つ。

2年生では、ディベート、外国の出来事、日本の遊び紹介、日常会話練習、AET との少人数での英会話、洋画や海外のドラマを使った活動、ビデオ作品制作などさまざまであるが、その中で AET との触れ合いや会話を、約30%(10名)の生徒が今後に望む活動に挙げていた。

4.3 担当教師を対象にした質問紙調査 …

4.3.1 T.T.授業を通して望む

コミュニケーション能力

担当教師に「T.T. および OCB の授業活動を通して期待するコミュニケーション能力とはどのようなものか」について質問紙調査で尋ねた。以下にまとめる。

- (1) 初期段階では、与えられた語彙を使い多くの発話をする
- (2) Do you like ...?, Can you ...? などの基本的な質問に答えられる
- (3) I like / don't like ..., I feel (sick) / I have (cold) .., I want (to) ... などの自分の気持ちをある程度表現できる
特に中学3年生や高校1年生は、高校1学年の夏に海外研修でホームステイするので自分の気持ちを表現できることが必要である。
- (4) 最終的には、自分の知識を駆使し積極的に発話して、意思伝達を図ることができる
- (5) 外国人と違和感を覚えることなく話せるようになる
- (6) 英語の母国語話者に接することにより実践的な発音や言いまわしを身につける

この調査から、培われるべきコミュニケーション能力に対して、段階的な認識があり、同学年の担当教師間に大きな認識の違いは見られなかった。

4.3.2 T.T.授業の活動に対する教師の評価・感想

4.1.2-3のリスニングやスピーキング活動が不活発であった単元では、1回の授業で取り上げる単語や表現の数が多すぎてそれを活用した活動まで発展させられなかったり、ゲームのルールが複雑で途中で意欲を損なう生徒がでてきたと反省点を述べている。逆に、活発な単元では、実物・模型・色のついた紙幣(買い物ゲーム)や地図や声の出る地球儀(世界の時間)、国旗(リスニングクイズ)、ビデオ(文化比較)など、臨場感を持たせる教具や視聴覚に訴える教具・教材を使用していると報告している。

中学・高校共に活動を活発にするためには、生徒の興味を持っている身近なことを題材にしなければならないことは同じであるが、高2の「働く女性」のように、高校生では、生徒の知的好奇心を誘い思考を深める題材が有効であると報告している。

また、高校での時事問題研究発表やディベートは、

時間的に不十分でありもう少し時間をかけるべきであるという意見や、全体的に見ると授業中 AET と話すチャンスが少なく、AET の各活動への積極的な参加を望んでいることは、生徒の要望と一致するところである。

4.4 録画ビデオ ……………

中学は、ワールド・スタディに関連するT.T.授業を録画した。高校では、1学年・2学年ともに時事問題についてのグループ発表を録画した(編集ビデオ添付)。

中学生は、教室を動いて活動する walk around ゲームに特に積極的に参加していた。日本語が混じりながらも英語をよく使って活動している様子が伺える。

高校では、両学年ともに、用いた視覚的補助手段では工夫が見られた。1年の生徒に比べて、2年の生徒には、グループ発表にも慣れ、英語の発音や読みの流暢さがある。しかし、発表内容が難しいため多くのグループが原稿を読みながら発表をしているので、声の使い方や聞き手とのアイ・コンタクトが充分でないことがわかった。

4.5 録音会話 ……………

暗記した単語の置き換えができるモデルスキットを使い、ペアで自由に話すという会話練習活動を、2学期の初めと3学期の終わりに録音した。そして、茂呂(1988,p.94)や馬場(1997)を参考に以下の7項目を設けて、文字おこしを行い分析した(資料6)。

分析項目

- ①録音時間
- ②発話した総語数(会話全体の語数)
- ③つなぎ言葉の使用頻度
- ④トピック数
- ⑤ポーズの時間と1秒以上のポーズ回数
- ⑥間違いの数(語彙・文法・文構造・表現など)
- ⑦再スタート(繰り返し)の回数

録音は、各学年1クラス(ペア数：約10組)で行ったが、中1ではモデルスキットを暗記することに留まり会話が成り立っていなかったため、項目別の分析から除いた。ただし、中1の2回目の録音から2組のペアが、How about you? のつなぎ言葉を使い、相手の存在する会話ができていたことがわかった。

他の学年では、2回の録音でも1回目と相手と同じペアは、欠席者や録音状態不良などのため、中2：3組、高1：6組、高2：6組が最終的に残った。

分析対象者数が少なくなってしまったので、統計分析は行わなかった。以下、集計した各項目を100wordsで正規化して分析した結果である。

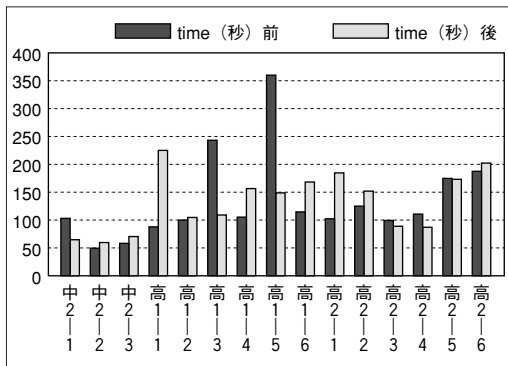
4.5.1 時間

下図6のように、後(2回目)の方が、時間が長くなっているペアが15ペア中9ペアと多い。前・後ともに、高校生の方が中学生よりも時間が長い。

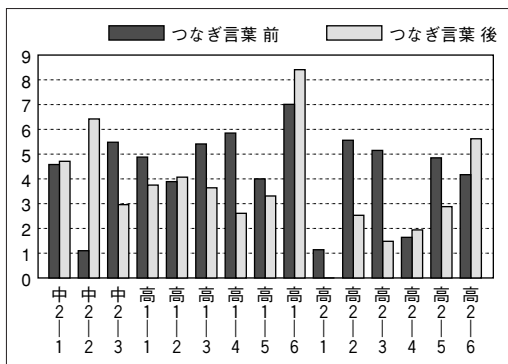
4.5.2 つなぎ言葉

2回目の方が、使用頻度が少なくなっている。2回目の使用頻度を学年別に見ると、高2が他の学年より特に少ない。

▼ 図6 時間(100wordsで正規化)



▼ 図7 つなぎ言葉(100wordsで正規化)



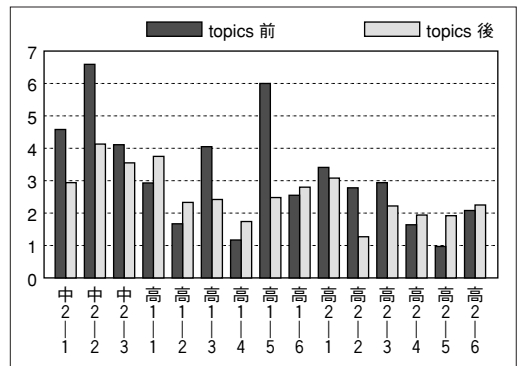
4.5.3 トピック数

1回目のトピックを図8で全体的に見ると、トピック数がペアによって極端に異なる。2回目の方が、トピック数の差が小さくなっている。

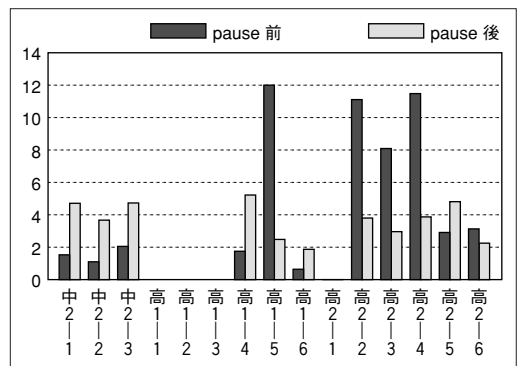
4.5.4 ポーズ

1回目ではペアによって、まちまちである。2回目では、回数の差が狭まっている(図9)。しかし、ポーズの時間は、文字おこした会話の記録から、高校生は2～10秒と長いことが示されている。

▼ 図8 トピック数(100wordsで正規化)



▼ 図9 1秒以上のポーズ数(100wordsで正規化)



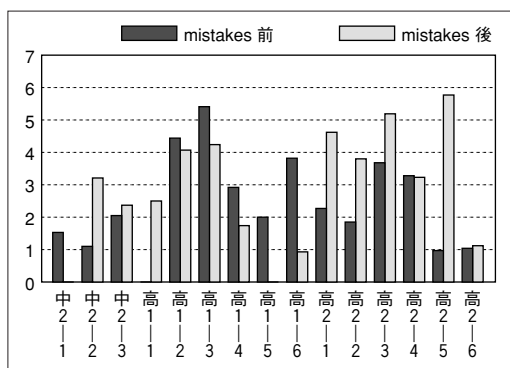
4.5.5 間違いの数

間違いの数は、2回目の会話で高1は減少している一方で、高2では増加している(図10)。

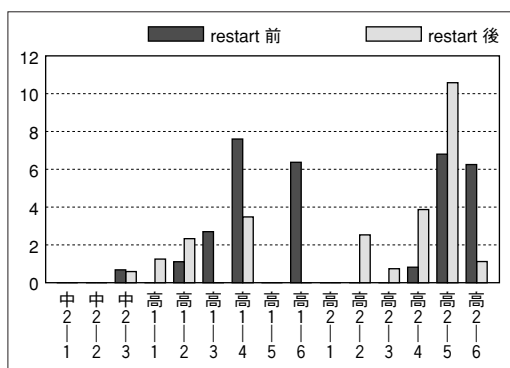
4.5.6 再スタート

図11で明示されているように、高2の2回目での増加が目立つ。

▼ 図10：間違いの数(100 wordsで正規化)



▼ 図11：再スタート数(100 wordsで正規化)



5. これからのための考察

5.1 自己評価表及び質問紙調査からの考察

4.1と4.3.2の分析結果から、中学生はゲーム活動の種類やルールの難易によって授業の活発さが違ってくることが明らかである。したがって、視聴覚的な教具・教材を効果的に使うことと、ゲームのルールを簡単にして全員が参加でき楽しめる活動にすることが大切である。しかし、高校生は、ゲーム活動の面白さばかりでなく授業で取り扱うトピックによって違ってくので、取り上げるトピックが重要な役目を持っている。分析結果を見ると、高校生は評価項目全てに高いパーセンテージを示しており、ワールド・スタディ(W.S.)のテーマに沿ったトピックは、生徒に好評だと言える。

また、4.1.2-3で示すように、高校生のリスニング活動とスピーキング活動をしたと自己評価する生徒数は、中学生に比べ安定して多くなっている。リスニング活動とスピーキング活動に差が見られることは、授業にリスニングを促す活動が多くリスニング

重視の授業であるとも解釈できる。したがって、比較的差のある中2、中3、高3ではリスニング活動の多い授業であるとも考えられる。4.1.1-4と4.2の高1、高2の結果分析から、リスニング活動とスピーキング活動のどちらかに偏らないバランスのとれた授業が大切であることがわかる。

授業活動が役立つと認識する生徒は、中3を除き、どの学年も多い。中3は、調査した授業数が少なく生徒数も少ないので、要因が、授業内容／授業の進め方／生徒の意識の低さにあるのか、判断は困難である。

日本の文化紹介・学校紹介・ビデオを使った文化比較・時事問題研究発表のように、生徒の身近な出来事を扱った活動やその有用性が生徒に伝わり易い活動、そして自分の意見を自由に発言できるグループ発表活動は、好評であった。

時事問題発表は、はじめは大変だと感じていたものの、すべての段階で面白かったという感想が聞かれた。殆どの生徒がまた機会があればしてみたいと述べており、生徒自身がコミュニケーションを図る上で役立つと認めている活動でもある。これらのことから、研究発表活動は、生徒の積極性を引き出せる有効的な活動であると言える。

4.2の分析から、ディベート活動については、自分の考え方を発言することができ、自分の意見の述べ方を学ぶことができるので、面白いと回答している生徒もいたが、ディベートの活発化のために改善していかなければならない点が多くあることが明らかになった。

また、担当の日本人教師が、AET との英会話の機会を生徒にできるだけ多く与えたいと望んでいる一方で、高校2年生ではAET との会話の機会を望む意見が多い。

以上のことから結論として言えることは、設定している活動のトピック自体を変える必要はないが、生徒には「自分の英語が通じる」と実際に体験できる機会が必要であるということである。つまり、現行の活動を改善しながら、日常会話の学習活動を今以上に取り入れることや、AET との会話がより多くできる工夫が必要になる。したがって、場面シラバスでの会話練習(Chatting Salon)を充実すること、また、ペアワークからAET と一緒に行う活動につなげることや、グループワークへのAET の今まで以上の積極的参加を促す必要があると考えられる。

しかしながら、4.2.3と4.2.4の分析結果からは、高校2年生とは逆に高校1年生にはAETとの触れ合いの不足は見られないばかりでなく印象に残っていることとしてAETとの会話を挙げているので、高校1年生と2年生の英語レベルの違いや学年での活動の違いを考慮することも必要であろう。

5.2 録画ビデオの分析からの考察 ……………

高校1、2年の時事問題発表については、視覚的補助手段をいろいろ用いて工夫しているが、聞き手への配慮が十分とは言えない。聞き手に理解してもらえる英語発表にしなければならない。そのために、発表者は用いる英語表現を平易なものにして、聞き手とアイ・コンタクトをとりながら、話すスピードや声の大きさを配慮する必要がある。今後の発表活動では、それらの学習も必要であると考えられる。

5.3 録音会話の分析からの考察 ……………

4.5.1「時間」・4.5.2「つなぎ言葉」・4.5.3「トピック数」の分析から、次第に会話内容を深めていることがわかる。同数の単語を言うのにかける時間が2学期より3学期、中学生より高校生の方が長くなる傾向(4.5.1)と、文字おこした会話内容から、話す内容を考えるために時間をかけ始めていると考えられる。4.5.2でつなぎ言葉が少なくなっていることは、つなぎ言葉で相手との会話を続けるのではなく、だんだんと会話内容を表現するための単語を使うようになってきたことを示している。また、4.5.3「トピック数」の2回目の会話では各ペアのトピック数が狭い幅に集約してきていることから、モデルスキットの中で会話展開に従って提示しているいくつかの副トピックの数に合わせて、各トピックについて詳しく展開できるようになったことが窺える。

4.5.4「ポーズ回数」の分析では、全体的に似たような回数でポーズをとるようになってきていたが、中学生に比べ高校生の方がポーズの時間が長くなっていた。このことと4.5.5、4.5.6の分析結果からは、学年が上がるに従って、生徒自身が会話内容を考え自己表現してきていることが推察できる。

しかし、1回目と2回目の会話録音の間隔が短いため、差があまり出ない。本研究の「話題提供カリキュラム」が生徒のコミュニケーション能力の養成に役立っていることをより明確に実証するためには、

このカリキュラムを受けた卒業生を対象としたり、同じ被験者で長期的に研究を行うなどの活動がさらに必要である。また今回採用した7つの分析項目は、談話分析やスピーキング能力の分析項目を参考にしている。コミュニケーション能力の発達度を測る項目として十分なもののかな、さらに検討する必要があると思われる。

6. まとめ

今回の実践研究では、昨年度のT.T.やOCBの授業を基に改善点・留意点を抽出し、『ワールド・スタディ(W.S.)』のテーマに沿って2001年度のカリキュラムをより体系付け、実施した。そして、各学年の授業で生徒がどのように実際活動しているかを、授業後の生徒の自己評価・高校生と教師を対象とした質問紙調査・授業のビデオ録画・生徒の会話録音で調べた。

その結果、話題の提供があり、それを発展させて活動する授業に生徒は積極的であり好評であることと、会話を発展させる能力や自己表現能力の萌芽が示された。このことから、W.S.のテーマに沿って設けているトピックは、コミュニケーションを図ろうとする生徒の積極的な態度と能力の育成を促すものであると考えられる。

また、リスニング活動とスピーキング活動のバランスが大切であることや、生徒には「自分の英語が通じる」と実際に体験できる機会が常に必要であることが明らかになった。したがって、積極的に英語でコミュニケーションを図ろうとする意欲や態度の育成が期待されているT.T.やOCBの授業では、バランスのとれたリスニングとスピーキング活動の中で、「AETとコミュニケーションができた!」と生徒が実感できること、つまり、生徒一人一人がAETと接触する機会をできるだけ多く持つことが望ましい。

生徒の活動を活発で積極的なものにするためには、生徒の要求に応えながら、生徒にその授業の必要性や有益性がよく理解できるようにしなければならない。W.S.のテーマの基に体系づけられたカリキュラムを5年間にわたり一層充実させるためには、今後の各授業の中に場面シラバスでの即戦的な日常会話学習や、AETとの会話の機会をできるだけ多く取り入れる工夫をすることも必要であるといえよう。

参考文献

- Harrington, D. & LeBean, C. (1996). *Speaking of Speech*. Tokyo: Macmillan LanguageHouse.
- 高橋正夫. (2001). 『実践的コミュニケーションの指導』. 東京：大修館.
- 竹蓋幸生. (1997). 『英語教育の科学—コミュニケーション能力の養成を目指して』. 東京：アルク.
- * 馬場哲生. (1997). 『英語教育研究リサーチ・デザイン・シリーズ6 英語スピーキング論』. 東京：河源社.

樋口忠彦(編). (1992). 『英語楽習』. 東京：中京出版.

松香フォニックス研究所. (1991). 『英語文法あそび Book 1-2』.

- * 茂呂雄二. (1988). 『認知科学選書16 なぜ人は書くのか』. 東京：東京大学出版会.
- 米山朝二・大竹肇, Sadowski, C. & Ilic, M. (1993). 『すぐに使える英語の言語活動』. 東京：中京出版.

資料1 自己評価表

	Date	Class	No.	
	Name			
How was today's lesson?				
	Great	Good	Bad	Awful
1. Did you enjoy today's activities? 今日の T. T. 活動は楽しかったですか。				
2. How about your listening? 話している人の顔を見て、しっかり聞き、言っていることが理解できましたか。				
3. How about your speaking? 進んで英語で話すことができましたか。そして伝えたいことが伝わりましたか。				
4. Was it useful? 今日習った英語表現を使ってみたいですか。				
5. 「つなぎの言葉」を使いましたか。 Well, Let me see, ...				
6. Your comment: Which activity did you enjoy? / Which activity is boring? Why? 一言コーナー：どの活動が楽しかったですか。あるいは、楽しくなかったですか。 それはどうしてですか。どんなところが面白かったのですか、面白くなかったのですか。				

資料2 高校2年生用

Write what you thought about OCB/OCA class. March 18, 2002

You may write in English or in Japanese. 高2-A No. _____ Name _____

- この一年間のOCB/OCAの活動は楽しくできましたか。いずれかを○で囲んでください。 Yes / So so / No
どんな点が楽しかったり面白かったですか。また、面白くなかったですか。

- 中学一年から高校二年までの5年間のT.T.活動やOCB/OCAの授業でしてきたことが、実際の場面(海外研修など)で役立っていますか。 Yes / So so / No
どんな活動が役立っていますか。

- 中学一年から高校二年までの5年間のT.T.活動とOCB/OCAの活動の中で、印象に残っているものや良かったと思うところは何か。

- もし、まだOCB/OCAの活動ができるとしたら、どんなことがしてみたいですか。

資料3 各学年の実施カリキュラム

*印はワールドスタディのテーマ・トピック

◆ディッチングプランを添付

学年	中学1年	中学2年	中学3年	高校1年	高校2年
W.S.のテーマ	世界の国々	世界事情・環境問題	日本の文化・習慣	文化比較・時事問題	世界とわたし・ディベート・時事問題
4月	1.挨拶の仕方 ◇アルファベット ◇フォニックスアルファベット	1.食べ物のオーダー ◇付加疑問文の練習 ◇過去進行形	1.道案内 友人を自宅へ招待 ◇Classroom English	1. 2.Our Conditions	1.Fortune Telling
5月	2.挨拶の仕方(初対面の人 気分) ◇アルファベット ◇フォニックスアルファベット 3.単語学習 ◇挨拶の練習 ◇アルファベット ◇フォニックスアルファベット 4.be動詞の疑問文 ◇単語学習 ◇挨拶の仕方 ◇冠詞a/an ◇体の名前 5.be動詞 ◇一般動詞の否定	2.ゴールデンウィークにつ いての会話◇過去進行形の 復習 ◇身体の状態 3.いろいろな時制 ◇健康チェック(不規則動 詞の過去形) ◇誰?(不規則動詞の過去形) ◇質問に答える	2.道案内 3.買い物	3. 4.Shopping" 5. 6.I love Japan"	2.活躍する日本人 3.Wedding
6月	6.疑問詞who ◇数 ◇冠詞 7.疑問what ◇一般動詞の疑問文 ◇曜日 8.*世界の国々の名前と有名 なもの ◇名詞の複数形 ◇How many ~の文 ◇曜日	4.英語でゲーム(単語当てゲ ーム) ◇買い物(助動詞) ◇職業	4.電話のかけ方 (電話で約束)	7. 8.Homestay Conversation "1st day, 2nd day" 9.Oral Test	4. 5.Working Woman 6.Oral Test
9月	9.一般動詞の疑問文 ◇命令文	5.世界の国の名前(不定詞) ◇知らない(I think ~) ◇世界の国	*日本の文化紹介 5.伝統文化	*時事問題研究発表 (9~11月OCB8回のメイン トピック)	*Debate 7.How to Debate 8. 9.School Uniforms
10月	10.一般動詞 ◇疑問詞What 11.There is/are ◇三人称単数形 12.*世界の国の名前と買い物	*環境問題 6.環境問題-関連語句	*日本の文化紹介 6.衣食住 7.習慣	◇World Map: regions, countries, capitals	*Debate 10. 11.Women or Men
11月	13.*世界の時間 14.現在進行形 ◇代名詞の格変化 15.クリスマス ◇友達紹介 ◇代名詞	*環境問題 7.ゴミ問題 ◇ゴミ分別 ◇外国のゴミ分別, リサイ クルシステム	*学校紹介 8.日本の学校のシステム 9.本校の歴史や規模	◇News listening, chatting Salon	*Debate 12.13.School Excursion 14.Oral Test
1月	16.お正月 ◇動物の名前 ◇canを使った文 17.助動詞 ◇How~の疑問文 ◇不規則動詞の過去形 ◇進行形 18.未来形 ◇過去形 ◇単語学習 ◇過去進行形	8.*ボランティアについて 9.対人地雷	*学校紹介 10.本校の学校生活と行事	*文化比較(1~2月) 18.Driving School 19.Convenience Store	15.16.17. *3 Current Events (時事問題)
2月	19.過去形 ◇単語学習 ◇文法のまとめ 20.*世界の国名と国旗 ◇命令文 ◇過去形 21.過去形 22.過去形	10.現在完了形の確認	*日本の祝祭日と行事	◆20.School Lunch 21.Allowance	*時事問題発表 18. 19.Oral Presentation 準備 20.Oral Presentation 本番
3月					21.Oral Presentation 本番

1) VIDEO

1. Hand out Students' sheet.
2. Vocabulary Practice (listen and repeat)
3. Have the students read the questions and guess the answers.
4. Watch the video.
5. Check the answers.

If they guessed correctly, they circle ♪ . If not, ♫ .

Read the questions and make guesses. Then watch the video and check the correct answers.

[New words] macaroni: マカロニ free: 無料の serve: 給仕する
cafeteria lady: 給食のおばさん pay: 支払う instead of ~: ~の代わりに

1. In which country do they eat macaroni for their school lunch?
☐ Russia ☐ Italy ☐ Thailand ☐ Japan [♪ / ♫]
2. In which country is their school lunch free?
☐ Russia ☐ Italy ☐ Thailand ☐ Japan [♪ / ♫]
3. In which country do the parents take their children to school?
☐ Russia ☐ Italy ☐ Thailand ☐ Japan [♪ / ♫]
4. In which country do they have school breakfast?
☐ Russia ☐ Italy ☐ Thailand ☐ Japan [♪ / ♫]
5. Where do they eat their school lunch in Thailand?
☐ classroom ☐ cafeteria ☐ playground ☐ at home [♪ / ♫]
6. Who serves their school lunch in Italy?
☐ mothers ☐ teachers ☐ cafeteria ladies ☐ students [♪ / ♫]
7. How much do they pay a month for a school lunch in Russia?
☐ 10000 ruble (¥6000) ☐ 1000 ruble (¥600) ☐ 100 ruble (¥60) ☐ 10 ruble (¥6) [♪ / ♫]
8. What does the teacher give the students instead of their school breakfast in Russia?
☐ bread ☐ book ☐ clothes ☐ money [♪ / ♫]

2) Listening Comprehension Quiz(True or False)

1. Practice the new words.
2. Have the students listen to the following conversation.
3. Ask true or false questions.
4. Check answers.

[New words] primary school: 小学校 pick ~ up: ~を迎えに行く nutrition: 栄養
nutritious balance: 栄養バランス taste: 味, 味がする sanitary: 衛生的な
sanitation: 衛生面

JET: Did you have school lunch when you went to primary school, _____?

AET: No, I lived near my school. So my mother picked me up and took me home for lunch.

JET: I had school lunch at primary school. I didn't like milk very much.

AET: At high school and junior high, I had school lunch. Some food like donuts weren't healthy, so I didn't eat them.

JET: At high school, I took o-bento from home. Sometimes I bought sandwiches or hamburgers for lunch.

AET: Did you eat in the cafeteria?

JET: No. We ate our lunch in our classroom.

AET: We never ate our lunch in the classroom. We ate in the cafeteria.

JET: By the way, what is the most important thing about school lunch?

AET: Well, I think a nutritious balance is the most important. The children need good nutrition to grow up. How about you?

JET: Let me see.

AET: Which do you think is the most important, the taste, the cost, looks, sanitation, or a nutritious balance?

JET: I think the taste is important. If school lunch tastes bad, the children won't eat it.

AET: Yes, that's true. Anyway, school lunch must be cooked in a sanitary way.

[T or F]

1. AET had school lunch at primary school. (F)
2. AET often ate pizza or donuts for lunch at high school. (F)
3. AET never had school lunch in the classroom in high school. (T)
4. AET thinks the nutritious balance is the most important about school lunch. (T)
5. JET thinks the cost is the most important thing about school lunch. (F)

3) Pair Work 1

1. Listen and Repeat all the sentences on the students' sheet.
2. Have the students choose the answers to the questions from the list.

〈Did you like school lunch when you were in primary school?〉

- A. Yes, I did, because the taste was good.
- B. Yes, I did, because I liked the menu.
- C. Yes, I did, because it was nice that all the children ate the same food.
- D. Yes, I did, because the nutrition balance was good.
- E. Yes, I did, because _____. (own idea)
- F. No, I didn't, because the taste was terrible.
- G. No, I didn't, because I didn't like the menu.
- H. No, I didn't because I have an allergy.
- I. No, I didn't, because the cup and plate were cheap.
- J. No, I didn't, because _____. (own idea)

3. AET asks a few students whether they liked school lunch when they were in primary school.

4) Pair Work 2

1. Listen and Repeat all the sentences on the students' sheet.
2. Have the students choose the answers to the question from the list.

〈What is the most important thing about school lunch?〉

The most important thing about school lunch (給食で一番大切なこと)		Reasons
cost	(値段)	Some parents can't afford much money for school lunch. (高い給食費が払えない親がいるかもしれない)
looks	(見かけ)	Delicious looking food gives children an appetite. (おいしそうな食事は子供たちの食欲をそそる)
sanitation	(衛生面)	Food prepared in a sanitary way keeps children healthy. (衛生的に作られた食事は子供たちの健康を守る)
taste	(味)	Children won't be pleased with bad tasting food. (子供たちはまずい食べ物を喜ばない)
nutritious balance	(栄養バランス)	Children need a lot of vitamins and minerals. (子供たちはたくさんのビタミンやミネラルを必要としている)

3. Make pairs.
4. Have them practice the following dialog, using what they choose from the list.

A: What is the most important thing about school lunch?
 B: I think _____ is the most important.
 A: Why?
 B: Because _____.

5. Group Game (relay)
 Divide the students into 2 groups. (use the rows)
 Student A asks the question above, and Student B answers.
 Then Student B asks Student C the fastest group will win.

5) Chatting Salon

1. Listen and repeat Conversation Sheet A.
2. Memorize sentences in the box below. (a few minutes)
3. Make pairs. Check each other.
4. Practice in pairs by using Conversation Sheet B. They should try to say their own idea.
 They record their conversation on tapes.
5. Have 1 or 2 pair demonstrate.

Let's talk about school lunch!

1	小学校のとき、給食好きだった？	Did you like school lunch when you were in primary school?
2	ううん。とってもまずかったわ。あなたは？	No, I didn't. The taste was terrible. How about you?
3	私は好きだったわ。クリームシチューなんて最高だったわ。	I liked it. The cream stew was wonderful.
4	信じられないわ。	Unbelievable!
5	私こそ給食が嫌いだったなんて信じられないわ。	I can't believe you didn't like the lunch.
6	給食にとって味はとても大事だと思うのよ。	I think the taste is the most important thing about school lunch.
7	私は給食はとてもおいしいと思っているの。でも栄養バランスがよければよいのじゃない。	The taste is good, I think. Anyway, it is O.K. as long as the nutrition balance is good.
8	まったく違うわ。見た目も、器も大事よ。私が小学校のときの食器は安っぽかったわ。	No. Not at all. Looks and dishes and cups are important. They were cheap when I was in primary school.
9	ところで、あなたがお母さんになったらお弁当と給食とどちらがいいと思う。	Well, by the way, if you were a mother, which would you prefer school lunch or o-bento?
10	給食よ。お料理するの大嫌い。	School lunch. I don't like cooking at all.

H1 OCB / OCA

School Lunch — Students' Sheet

February 4, 2002

◆Listening Comprehension 1

Read the questions and make guesses. Then watch the video and check the correct answers.

[New words] macaroni: マカロニ free: 無料の serve: 給仕する
 cafeteria lady: 給食のおばさん pay: 支払う instead of ~: ~の代わりに

1. In which country do they eat macaroni for their school lunch?
☐ Russia ☐ Italy ☐ Thailand ☐ Japan [♡ / ♡]
 9. In which country is their school lunch free?
☐ Russia ☐ Italy ☐ Thailand ☐ Japan [♡ / ♡]
 10. In which country do the parents take their children to school?
☐ Russia ☐ Italy ☐ Thailand ☐ Japan [♡ / ♡]
 11. In which country do they have school breakfast?
☐ Russia ☐ Italy ☐ Thailand ☐ Japan [♡ / ♡]
 12. Where do they eat their school lunch in Thailand?
☐ classroom ☐ cafeteria ☐ playground ☐ at home [♡ / ♡]
 13. Who serves their school lunch in Italy?
☐ mothers ☐ teachers ☐ cafeteria ladies ☐ students [♡ / ♡]
 14. How much do they pay a month for a school lunch in Russia?
☐ 10000 ruble (¥6000) ☐ 1000 ruble (¥600) ☐ 100 ruble (¥60) ☐ 10 ruble (¥6) [♡ / ♡]
 15. What does the teacher give the students instead of their school breakfast in Russia?
☐ bread ☐ book ☐ clothes ☐ money [♡ / ♡]
- correct guesses /

◆Listening comprehension quiz(True or False)

[New words] primary school: 小学校 pick ~ up: ~を迎えに行く nutrition: 栄養
 nutritious balance: 栄養バランス taste: 味, 味がする sanitary: 衛生的な
 sanitation: 衛生面

[T or F] 1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

◆Pair Work 1

〈Did you like school lunch when you were in primary school?〉

- A. Yes, I did, because the taste was good.
- B. Yes, I did, because I liked the menu.
- C. Yes, I did, because it was nice that all the children ate the same food.
- D. Yes, I did, because the nutrition balance was good.
- E. Yes, I did, because _____ . (own idea)
- F. No, I didn't because the taste was terrible.
- G. No, I didn't, because I didn't like the menu.
- H. No, I didn't because I have an allergy.
- I. No, I didn't, because the cup and plate were cheap.
- J. No, I didn't, because _____ . (own idea)

◆Pair Work 2

〈What is the most important thing about school lunch?〉

The most important thing about school lunch (給食で一番大切なこと)	Reasons
cost(値段)	Some parents can't afford much money for school lunch. (高い給食費が払えない親がいるかもしれない)
looks(見かけ)	Delicious looking food gives children an appetite. (おいしそうな食事は子供たちの食欲をそそる)
sanitation(衛生面)	Food prepared in a sanitary way keeps children healthy. (衛生的に作られた食事は子供たちの健康を守る)
taste(味)	Children won't be pleased with bad tasting food. (子供たちはまずい食べ物を喜ばない)
nutritious balance(栄養バランス)	Children need a lot of vitamins and minerals. (子供たちはたくさんのビタミンやミネラルを必要としている)

Dialogue

→ A: What is the most important thing about school lunch?

B: I think _____ is the most important,

A: Why?

B: Because _____.

◆Chatting Salon

Let's talk about school lunch!

1	小学校のとき、給食好きだった？	Did you like school lunch when you were in primary school?
2	ううん。とってもまずかったわ。あなたは？	No, I didn't. the taste was terrible. How about you?
3	私は好きだったわ。クリームシチューなんて最高だったわ。	I liked it. The cream stew was wonderful.
4	信じられないわ。	Unbelievable!
5	私こそ給食が嫌いだったなんて信じられないわ。	I can't believe you didn't like the lunch.
6	給食にとって味はとても大事だと思うのよ。	I think the taste is the most important thing about school lunch.
7	私は給食はとてもおいしいと思っているの。でも栄養バランスがよければよいのじゃない。	The taste is good, I think. Anyway, it is O.K. as long as the nutrition balance is good.
8	まったく違うわ。見た目も、器も大事よ。私が小学校のときの食器は安っぽかったわ。	No. Not at all. Looks and dishes and cups are important. They were cheap when I was in primary school.
9	ところで、あなたがお母さんになったらお弁当と給食とどちらがいいと思う。	Well, by the way, if you were a mother, which would you prefer school lunch or o-bento?
10	給食よ。お料理するの大嫌い。	School lunch. I don't like cooking at all.

つながりの言葉

Well. / Let me see.	ええと
Did you?	そうだったの？
No kidding.	冗談言わないでよ。
Great!	すごいわね。
Anyway, go on.	とにかく、続けて。
I'm sorry, I don't know.	ごめんなさい、わからないわ。
Really?	本当？
Pardon?	え、なあに？
And?	それで？
Wow!	うあー！
I see.	わかったわ。

A: Did you like school lunch when you were in primary school?

B: Yes / No, I _____. Because _____ .
 How about you?

A: _____

B: _____

A: _____

B: I think _____ is the most important thing about school lunch. What do you think is the most important?

A: I think _____ .

B: _____

B: If you were a mother, which would you prefer school lunch or o-bento?

A: I would prefer _____ .

B: _____

A: _____

B: _____

資料5 自己評価表：各クラスの回答数

中学1年

7	Great					Good					Bad					Awful					
6/19	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	17	15	17	49	57.6	10	13	10	33	38.8	1	1	1	3	3.5	0	0	0	0	0.0	85
Q2	6	4	14	24	28.6	14	18	12	44	52.4	6	7	2	15	17.9	1	0	0	1	1.2	84
Q3	5	23	10	38	44.7	16	2	13	31	36.5	7	4	5	16	18.8	0	0	0	0	0.0	85
Q4	12	9	9	30	35.7	12	13	15	40	47.6	4	7	3	14	16.7	0	0	0	0	0.0	84

Comments ビンゴ、ゲーム、カルタなど楽しかった。
シールがもらえるから。
いろいろな人と話ができるから。
習った英語を覚えられるから。

9	Great					Good					Bad					Awful					
Q/18	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	26	26	24	76	90.5	1	2	4	7	8.3	0	1	0	1	1.2	0	0	0	0	0.0	84
Q2	12	11	15	38	45.2	13	15	9	37	44.0	1	2	4	7	8.3	1	1	0	2	2.4	84
Q3	12	5	12	29	34.9	9	18	13	40	48.2	5	4	2	11	13.3	1	2	0	3	3.6	83
Q4	11	11	12	34	40.5	12	15	9	36	42.9	3	1	7	11	13.1	1	2	0	3	3.6	84

Comments 新しい先生(AET)のリアクションがとても面白かった。
心理テストも楽しかった(友達と遊んでいるみたいで)。

11	Great					Good					Bad					Awful					
Q16	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	16	5	14	35	42.7	8	11	15	34	41.5	2	11	0	13	15.9	0	0	0	0	0.0	82
Q2	17	5	10	32	39.0	7	14	13	34	41.5	2	7	5	14	17.1	0	1	1	2	2.4	82
Q3	10	3	10	23	28.0	11	11	11	33	40.2	5	12	7	24	29.3	0	1	1	2	2.4	82
Q4	10	5	13	28	34.1	11	11	10	32	39.0	4	9	6	19	23.2	1	2	0	3	3.7	82

Comments ハエタキゲームが楽しかった。
良く分からなかったで、あまり面白くなかった。

13	Great					Good					Bad					Awful					
11/6	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	18	8	11	37	44.6	8	18	15	41	49.4	0	2	2	4	4.8	0	1	0	1	1.2	83
Q2	15	4	10	29	35.4	8	19	17	44	53.7	3	4	1	8	9.8	0	1	0	1	1.2	82
Q3	13	5	10	28	33.7	10	17	12	39	47.0	3	6	6	15	18.1	0	1	0	1	1.2	83
Q4	17	4	14	35	38.5	18	18	11	47	51.6	1	4	3	8	8.8	0	1	0	1	1.1	91
Q5	3	6	9	16	16.7	7	8	15	27	27.8	13	6	19	35	35.2	3	8	11	20	20.4	54

Comments つなぎ言葉を使うのは難しかったけど、もっと使いたい。今度は頑張ろう。
相手のスケジュールを聞くのが面白かった。
もっとゲームをしたい。
全部楽しかった。
全体的にあまり楽しくなかった(いつも同じことをやっているから)。
リスニングが多く苦手だけど、もっとやりたい。

15	Great					Good					Bad					Awful					
11/27	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	19	12	17	48	57.8	6	11	10	27	32.5	0	6	2	8	9.6	0	0	0	0	0.0	83
Q2	8	3	12	23	27.7	16	19	15	50	60.2	1	6	2	9	10.8	0	1	0	1	1.2	83
Q3	11	4	11	26	31.3	12	16	17	45	54.2	2	8	1	11	13.3	0	1	0	1	1.2	83
Q4	12	4	9	25	30.1	12	18	16	46	55.4	1	5	4	10	12.0	0	2	0	2	2.4	83
Q5	14	0	14	29	22.0	10	4	14	29	22.0	0	8	8	16	16.7	0	12	12	25.0	25.0	48

Comments 写真をとる人や他の学校からの人が見学に来て緊張した。
カードやビンゴなどいろいろなゲームをやった楽しかった。
芸能人のカードゲームが楽しかった。
シールがもえて楽しかった。

8	Great					Good					Bad					Awful					
6/26	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	19	14	17	50	58.8	7	15	9	31	36.5	1	0	2	3	3.5	1	0	0	1	1.2	85
Q2	12	8	7	27	31.8	12	14	18	44	51.8	3	7	3	13	15.3	1	0	0	1	1.2	85
Q3	10	7	17	34	40.0	13	15	8	36	42.4	5	7	3	15	17.6	0	0	0	0	0.0	85
Q4	12	6	10	28	33.3	6	15	14	35	41.7	8	8	4	20	23.8	1	0	0	1	1.2	84

Comments 曜日バズルが難しかったけれど楽しかった。もっと時間がほしい。
ハエタキゲームも楽しかった。
自己紹介が楽しかった、いろいろな人と話せたから。またやりたい。

10	Great					Good					Bad					Awful					
10/2	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	19	17	13	49	57.6	6	11	14	31	36.5	2	1	2	5	5.9	0	0	0	0	0.0	85
Q2	13	8	8	29	34.1	7	12	13	32	37.6	7	7	7	21	24.7	0	2	1	3	3.5	85
Q3	10	6	7	23	27.4	13	8	12	33	39.3	1	12	8	21	25.0	2	3	2	7	8.3	84
Q4	10	8	10	28	33.3	15	15	11	41	48.8	1	3	8	12	14.3	1	2	0	3	3.6	84

Comments ビンゴが楽しかった。ゲームしながら英語が覚えられから。
ちょっと難しかった。
2人組になって友達と話し合うのが楽しかった。
先生の言っていることがもっとわかったら、もっと楽しい。

12	Great					Good					Bad					Awful					
10/30	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	19	14	21	54	65.9	5	9	7	21	25.6	2	4	0	6	7.3	0	1	0	1	1.2	82
Q2	12	3	12	27	32.9	9	16	14	39	47.6	5	8	2	15	18.3	0	1	0	1	1.2	82
Q3	12	4	10	26	31.7	10	14	12	36	43.9	4	7	6	17	20.7	0	3	0	3	3.7	82
Q4	13	4	19	36	44.4	10	12	6	28	34.6	2	7	3	12	14.8	1	4	0	5	6.2	81

Comments 少し日本語が入ったけれど、お買い物ゲームが面白かった。
お買い物ゲームは難しくてわかりづらかった。
シールがもっとほしい。
買い物するほうがお屋さんをするより楽しい。

14	Great					Good					Bad					Awful					
11/13	1	2	3	STLT	%	1	2	3	STLT	%	1	2	3	STLT	%	1	2	3	STLT	%	TTL
Q1	23	13	22	58	70.7	4	10	7	21	25.6	0	1	0	1	1.2	0	2	0	2	2.4	82
Q2	17	7	13	37	45.1	6	12	12	30	36.6	4	4	4	12	14.6	0	3	0	3	3.7	82
Q3	12	6	10	28	34.1	11	9	15	35	42.7	4	9	4	17	20.7	0	2	0	2	2.4	82
Q4	13	5	10	28	34.6	10	11	17	38	46.9	3	8	2	13	16.0	0	2	0	2	2.5	81

Comments ジャンケンゲームが楽しかった。
I, My, Meゲームが楽しかったけど、疲れました。
シールがもっとほしい。
ビデオがもっと見たい。

16	Great					Good					Bad					Awful					
1/15	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	17	14	12	43	53.1	8	13	12	33	40.7	1	2	1	4	4.9	0	1	0	1	1.2	81
Q2	10	6	5	21	25.6	15	15	18	48	58.5	1	7	2	10	12.2	1	2	0	3	3.7	82
Q3	10	8	2	20	24.7	9	14	16	39	48	6	6	7	19	23.5	1	2	0	3	3.7	81
Q4	10	7	3	20	25.0	9	17	19	45	56.3	5	6	2	13	16.3	1	0	1	2	2.5	80
Q5	5	8	4	17	27.0	2	14	6	22	34.9	4	3	10	17	27.0	4	2	1	7	11.1	63

17	Great					Good					Bad					Awful					
1/22	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	18	10	8	36	47.4	7	14	14	35	46.1	0	1	3	4	5.3	0	1	0	1	1.3	76
Q2	10	4	4	18	23.1	15	11	16	42	53.8	2	11	5	18	23.1	0	0	0	0	0.0	78
Q3	11	3	2	16	21.6	11	12	18	41	55.4	3	8	4	15	20.3	0	1	1	2	2.7	74
Q4	12	5	5	22	28.9	10	11	14	35	46.1	3	8	6	17	22.4	1	1	0	2	2.6	76
Q5	3	1	1	4	16.7	2	4	6	25.0	4	6	6	10	41.7	1	3	4	16.7	24		

18	Great					Good					Bad					Awful					
1/29	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	14	0	15	29	39.2	7	4	12	23	31.1	0	15	0	15	20.3	0	7	0	7	9.5	74
Q2	15	1	9	25	31.3	8	14	15	37	46.3	3	9	2	14	17.5	0	3	1	4	5.0	80
Q3	13	0	11	24	30.0	10	9	11	30	37.5	3	13	5	21	26.3	0	5	0	5	6.3	80
Q4	14	1	8	23	29.1	9	12	16	37	46.8	3	10	3	16	20.3	0	3	0	3	3.8	79
Q5	3	1	3	7	27.3	1	1	9	1.1	2	2	2	2	18.2	5				5	45.5	11

Comments ゲームがあまり面白くなかった。
どれも盛り上がりずつまらなかった。
カードを並べるのが大変だった。
単語を作るゲームが難しかったけど、楽しかった。
ビンゴが楽しかった。

19	Great					Good					Bad					Awful					
2/6	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	20	10	15	45	53.6	7	17	11	35	41.7	0	2	0	2	2.4	0	1	1	2	2.4	84
Q2	16	9	13	38	45.2	10	14	10	34	40.5	1	5	4	10	11.9	0	2	0	2	2.4	84
Q3	13	7	9	29	34.5	12	14	16	42	50.0	2	7	2	11	13.1	0	2	0	2	2.4	84
Q4	13	8	9	30	36.6	9	13	15	37	45.1	3	7	3	13	15.9	0	2	0	2	2.4	82
Q5	10	8	9	27	35.1	3	12	10	25	32.5	5	7	6	18	23.4	5	1	1	7	9.1	77

Comments すごろくが楽しかった。
つなぎ言葉で盛り上がりて本当に楽しかった。
全部楽しかった。
もっとシールをもらえる時間を増やしてほしい。

20	Great					Good					Bad					Awful					
11/6	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	16	11	10	37	48.7	7	13	12	32	42.1	2	2	2	6	7.9	0	1	0	1	1.3	76
Q2	13	5	8	26	34.7	8	15	12	35	46.7	4	6	4	14	18.7	0	0	0	0	0.0	75
Q3	7	5	10	22	29.3	15	16	13	44	58.7	2	5	1	8	10.7	0	1	0	1	1.3	75
Q4	12	7	7	26	34.2	9	13	12	34	44.7	2	7	5	14	18.4	2	0	0	2	2.6	76
Q5	4	7	4	15	22.4	3	12	4	19	28.4	7	5	13	25	37.3	3	2	3	8	11.9	67

Comments ビンゴと英語の歌を歌うのが楽しかった。
歌をもっと歌いたかった。
国旗ゲームはいろいろな国名が英語でわかって楽しかった。

21	Great					Good					Bad					Awful					
2/19	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	7	7	10	24	29.6	12	5	11	28	34.6	3	9	3	15	18.5	5	9	0	14	17.3	81
Q2	7	6	8	21	25.9	11	9	12	32	39.5	4	13	4	21	25.9	5	2	0	7	8.6	81
Q3	4	5	6	15	18.5	12	9	15	36	44.4	6	12	3	21	25.9	5	4	0	9	11.1	81
Q4	5	6	3	14	17.1	12	9	16	37	45.1	4	11	5	20	24.4	6	5	0	11	13.4	82
Q5	0	3		3	7.3	2	5		7	17.1	1	8		9	22.0	10	12		22	53.7	41

Comments シールがもらえず面白くない。
過去形が難しかった。
過去形のゲームが楽しかった、でもわからなかった。
意味が理解できず全体的にあまり面白くなかった。

22	Great					Good					Bad					Awful					
2/26	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	1	2	3	STTL	%	TTL
Q1	20	7	22	49	60.5	4	15	5	24	29.6	0	5	0	5	6.2	1	2	0	3	3.7	81
Q2	19	6	11	36	43.9	5	15	16	36	43.9	1	7	0	8	9.8	1	1	0	2	2.4	82
Q3	17	4	10	31	38.3	7	14	12	33	40.7	0	7	4	11	13.6	1	4	1	6	7.4	81
Q4	14	4	9	27	33.8	8	15	13	36	45.0	1	6	4	11	13.8	1	4	1	6	7.5	80
Q5	2			2	5.0	0			0	0.0	1			1	25.0	1			1	25.0	4

Comments いろいろゲームができてとても楽しかった。
今日が今までの中で一番楽しかった。
今日で最後なのは寂しい。
文字を並べて文を作るゲームが楽しかった。

中学2年

4	Great						Good						Bad						Awful						TTL
6/19	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	15	13	6	6	40	58.0	5	4	10	9	28	40.6	0	0	0	1	1	1.4	0	0	0	0	0	0.0	69
Q2	4	0	0	6	10	14.5	11	14	13	7	45	65.2	5	3	3	3	14	20.3	0	0	0	0	0	0.0	69
Q3	5	5	0	5	15	22.1	12	11	9	7	39	57.4	3	1	7	3	14	20.6	0	0	0	0	0	0.0	68
Q4	12	5	3	6	26	37.7	8	9	8	8	33	47.8	0	3	5	2	10	14.5	0	0	0	0	0	0.0	69
Q5	0	0	0		0	0.0	0	1	6		7	13.2	4	13	8		25	47.2	16	3	2		21	39.6	53

Comments 買い物ゲームでお店屋さんをするほうが楽しかった。
英語でやり取りできて、海外に言っても使えそう。
ビンゴでみんなと英語で話ができ楽しかった。
いっぱいしゃべったので疲れたけど、楽しかった。

5	Great						Good						Bad						Awful						
9/18	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	13	14	13	8	48	70.6	4	5	6	20	29.4	0	0	0	0	0	0	0.0	0	0	0	0	0	0.0	68
Q2	8	7	3	1	19	27.5	8	12	12	44	63.8	1	0	2	5	7.2	0	0	1	0	0	1	1.4	69	
Q3	3	0	0	1	4	5.8	11	14	7	7	39	56.5	3	5	10	7	25	36.2	0	0	1	0	1	1.4	69
Q4	11	5	1	3	20	29.0	6	12	12	11	41	59.4	0	2	5	0	7	10.1	0	0	1	1	1.4	69	
Q5	2	0	1		3	5.9	5	1	2		8	15.7	9	13	3		25	49.0	1	5	9		15	29.4	51

Comments さいころ占いゲームが楽しかった。
先生が明るくわかりやすく楽しかった。

6	Great						Good						Bad						Awful							
10/30	1	2	3	4	STLT	%	1	2	3	4	STLT	%	1	2	3	4	STLT	%	1	2	3	4	STLT	%	TTL	
Q1	13	9	6	5	33	47.8	8	8	8	8	32	46.4	0	2	0	2	4	5.8	0	0	0	0	0	0	0.0	69
Q2	6	4	2	2	14	19.7	12	13	12	13	50	70.4	3	2	1	1	7	9.9	0	0	0	0	0	0	0.0	71
Q3	2	1	1	4	8	11.4	13	12	3	9	37	52.9	5	6	10	3	24	34.3	1	0	0	0	1	1.4	70	
Q4	8	4	1	5	18	26.1	12	12	8	11	43	62.3	1	3	4	0	8	11.6	0	0	0	0	0	0	0.0	69
Q5	1	0	1	0	2	3.2	0	1	2	4	7	11.3	13	8	4	8	33	53.2	7	10	1	2	20	32.3	62	

Comments 先生がとても面白くて楽しかった。
もっとゲームしたりシールがほしい。
単語ゲームが良かった。単語が多くて大変だけどこれなら少しずつ覚えられそう。その単語を言い合うのも面白かった。
ベースボールゲームが楽しかった。
知らない単語が多く難しい。

7	Great						Good						Bad						Awful							
11/13	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	TTL	
Q1	17	9	11	4	41	57.7	4	8	4	8	24	33.8	0	3	0	3	6	8.5	0	0	0	0	0	0	0.0	71
Q2	3	7	6	1	17	23.6	15	11	10	12	48	66.7	3	2	0	2	7	9.7	0	0	0	0	0	0	0.0	72
Q3	2	3	4	0	9	12.5	13	7	4	10	34	47.2	6	9	7	5	27	37.5	0	1	1	0	2	2.8	72	
Q4	10	6	3	4	23	32.4	9	11	6	8	34	47.9	2	3	6	3	14	19.7	0	0	0	0	0	0	0.0	71
Q5	2	0	1	0	3	4.5	2	1	2	0	5	7.5	13	12	5	7	37	55.2	4	7	6	5	22	32.8	67	

8	Great					Good					Bad					Awful									
1/22	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	7	3	7	3	20	29.0	11	15	5	9	40	58.0	3	3	2	1	9	13.0	0	0	0	0	0	0.0	69
Q2	4	3	4	3	14	19.7	14	15	7	10	46	64.8	3	3	4	0	10	14.1	0	1	0	0	1	1.4	71
Q3	3	1	2	1	7	10.0	9	8	6	6	29	41.4	7	12	5	6	30	42.9	2	0	2	0	4	5.7	70
Q4	8	3	3	1	15	21.7	9	10	9	9	37	53.6	3	6	3	2	14	20.3	1	1	0	1	3	4.3	69
Q5	0	0	1	0	1	1.5	2	0	6	6	14	20.9	11	12	5	4	32	47.8	7	9	1	3	20	29.9	67

Comments カルタは皆が張り切っていて楽しかった。
内容は面白かったが、よくわからなかった。

9	Great						Good						Bad						Awful						
1/29	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	7	4	7	6	24	35.8	11	5	6	7	29	43.3	1	7	0	1	9	13.4	2	3	0	0	5	7.5	67
Q2	2	0	4	3	9	13.2	11	9	9	10	39	57.4	7	6	1	1	15	22.1	1	4	0	0	5	7.4	68
Q3	1	0	2	2	5	7.4	8	7	9	12	36	52.9	7	10	3	0	20	29.4	5	2	0	0	7	10.3	68
Q4	9	1	6	2	18	26.5	8	8	6	10	32	47.1	3	9	2	2	16	23.5	1	1	0	0	2	2.9	68
Q5	0	0	2	0	2	3.2	1	0	6	2	9	14.3	10	10	2	7	29	46.0	10	9	2	2	23	36.5	63

Comments 国の名前を出す地球儀が楽しかった、もう少し覚えようと思う。
文章がだんだん難しくなってきた。
ビンゴがないと面白くない。
地雷のある国を当てるゲームが面白かった。いっぱいあ
るのだなあとと思った。
地球儀が面白かった。
地雷のことがよくわかった。
そんなに楽しいとは思わなかった。
もっとゲームをしたい。

10	Great					Good					Bad					Awful									
2/12	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	8	2	5	4	19	31.1	10	14	8	7	39	63.9	2	0	0	0	2	3.3	0	0	0	1	1	1.6	61
Q2	5	3	4	5	17	27.4	13	11	8	8	40	64.5	2	2	1	0	5	8.1	0	0	0	0	0	0.0	62
Q3	3	1	1	4	9	15.3	9	6	10	5	30	50.8	7	9	2	2	20	33.9	0	0	0	0	0	0.0	59
Q4	5	1	4	2	12	19.7	13	12	6	9	40	65.6	1	3	3	0	7	11.5	1	0	0	1	2	3.3	61
Q5	0	0	2	2	4	6.3	0	0	5	5	10	16.6	10	11	2	2	23	48.9	10	5	2	2	17	36.2	47

Comments カードゲームが楽しかった。でも早く終わりました。
ポイント アンド シャウトはすぐ英語が出てこなくて難し
かった。難しかったが楽しかった。
カードゲームが楽しかった。でも早く終わりました。
ゲームの説明があまりよくわからなかったけど楽しか
った。
いろいろなゲームをして楽しかった。

中学3年

6	Great						Good						Bad						Awful						
11/15	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	9				9	30.0	17				17	56.7	3				3	10.0	1				1	3.3	30
Q2	2				2	6.7	18				18	60.0	9				9	30.0	1				1	3.3	30
Q3	1				1	3.3	10				10	33.3	16				16	53.3	3				3	10.0	30
Q4	9				9	29.0	13				13	41.9	8				8	25.8	1				1	3.2	31

Comments カルタが楽しかった。
T or F は有効だと思う。
中1のころは楽しかった。

7	Great						Good						Bad						Awful						
1/10	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	8				8	25.0	18				18	56.3	4				4	12.5	2				2	6.3	32
Q2	6				6	18.8	20				20	62.5	3				3	9.4	3				3	9.4	32
Q3	6				6	19.4	18				18	58.1	6				6	19.4	1				1	3.2	31
Q4	1				1	3.3	11				11	36.7	15				15	50.0	3				3	10.0	30
Q5	8				8	25.8	12				12	38.7	10				10	32.3	1				1	3.2	31

Comments 4コーナースが大変だった。
カルタは楽しい。

8	Great						Good						Bad						Awful						
1/17	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	8				8	26.7	18				18	60.0	4				4	13.3	0				0	0.0	30
Q2	4				4	13.3	18				18	60.0	6				6	20.0	2				2	6.7	30
Q3	1				1	3.2	11				11	35.5	15				15	48.4	4				4	12.9	31
Q4	8				8	25.8	14				14	45.2	8				8	25.8	1				1	3.2	31
Q5	6				6	18.8	16				16	50.0	4				4	12.5	6				6	18.8	32

Comments カルタが良い。

9	Great						Good						Bad						Awful						
1/24	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	10				10	33.3	16				16	53.3	2				2	6.7	2				2	6.7	30
Q2	2				2	6.7	19				19	63.3	8				8	26.7	1				1	3.3	30
Q3	2				2	6.5	11				11	35.5	14				14	45.2	4				4	12.9	31
Q4	9				9	29.0	12				12	38.7	9				9	29.0	1				1	3.2	31
Q5	6				6	19.4	10				10	32.3	12				12	38.7	3				3	9.7	31

Comments カルタは楽しい。
祝日がわかって良かった。

10	Great						Good						Bad						Awful						
1/31	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	4				4	12.5	16				16	50.0	10				10	31.3	2				2	6.3	32
Q2	2				2	6.9	16				16	55.2	10				10	34.5	1				1	3.4	29
Q3	1				1	3.4	12				12	41.4	14				14	48.3	2				2	6.9	29
Q4	9				9	29.0	11				11	35.5	9				9	29.0	2				2	6.5	31
Q5	1				1	3.3	11				11	36.7	15				15	50.0	3				3	10.0	30

高校1年

3	Great						Good						Bad						Awful										
5/7	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	6		13	12	13	44	35.8	14		13	28	11	66	53.7	0		1	9	0	10	8.1	0		0	3	0	3	2.4	123
Q2	6		9	14	10	39	30.7	12		12	24	12	60	47.2	3		6	17	2	28	22.0	0		0	0	0	0	0.0	127
Q3	5		13	10	8	36	28.6	11		7	24	13	55	43.7	3		7	22	3	35	27.8	0		0	0	0	0	0.0	126
Q4	13		13	19	9	54	42.9	6		14	34	13	67	53.2	1		0	2	1	4	3.2	0		0	0	1	1	0.8	126

Comments ゴールデンウィークについての話が面白かった。
お金について勉強になった。
ペアで英語で話せて面白かった。
英語でうまく話せなくて残念だった。
海外でいろいろ役立つことがあってよかった。

4	Great							Good							Bad							Awful							
5/14	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	13	19	43	20	95	72.0	7	8	17	4	36	27.3	0	0	0	0	0	0	0	0.0	0	1	0	0	1	0.8	132		
Q2	7	15	40	11	73	56.2	12	11	16	9	48	36.9	1	1	2	3	7	5.4	0	0	0	1	0	1	2	1.5	130		
Q3	5	16	30	10	61	47.3	12	10	17	10	49	38.0	3	1	8	4	16	12.4	0	0	0	1	2	0	3	2.3	129		
Q4	12	19	34	14	79	62.7	8	9	18	8	43	34.1	0	0	2	2	4	3.2	0	0	0	0	0	0	0	0.0	126		

Comments 買い物ゲームでお店をやってお金のやり取りができて面白かった。
先生が良かった。
英語が聞きやすかった。
買い物の仕方が分かって良かった。

5	Great							Good							Bad							Awful							
5/28	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	8		10	20	13	51	40.8	11		14	30	9	64	51.2	0		3	3	2	8	6.4	0		0	2	0	2	1.6	125
Q2	9		7	15	11	42	35.0	10		15	29	9	63	52.5	0		3	3	4	10	8.3	0		2	3	0	5	4.2	120
Q3	5		10	16	9	40	33.3	11		11	25	11	58	48.3	3		5	7	4	19	15.8	0		1	2	0	3	2.5	120
Q4	8		12	19	10	49	43.0	9		12	26	7	54	47.4	2		2	3	2	9	7.9	0		1	1	0	2	1.8	114
Q5	4		5	10	8	27	23.7	7		10	30	8	55	48.2	5		6	7	7	25	21.9	1		3	2	1	7	6.1	114

Comments 日本にもいろいろ良いところがあることが分かりよかった。
アメリカのことがいろいろ分かりすぎと思った。
新しい単語が多く分かりづらいところがあった。

6	Great							Good							Bad							Awful							
6/4	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	10		8	17	19	54	44.6	10		15	29	5	59	48.8	0		2	3	0	5	4.1	0		1	2	0	3	2.5	121
Q2	6		11	17	18	52	40.9	13		12	27	10	62	48.8	1		4	6	0	11	8.7	0		0	2	0	2	1.6	127
Q3	7		10	14	13	44	36.1	12		14	26	11	63	51.6	1		2	9	0	12	9.8	0		1	2	0	3	2.5	122
Q4	7		9	19	15	50	40.7	11		16	28	8	63	51.2	2		1	4	1	8	6.5	0		0	2	0	2	1.6	123
Q5	7		7	10	13	37	31.1	9		17	22	6	54	45.4	3		2	15	1	21	17.6	1		1	3	2	7	5.9	119

Comments カルタやゲームなどが楽しかった。
新しい単語が多く難しかった。
単語を覚えたいと思った。
日本のことが好きになった。

7	Great								Good								Bad								Awful							
6/11	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL			
Q1	10		10	20	18	58	48.3	9		15	25	5	54	45.0	1		2	3	0	6	5.0	0		0	2	0	2	1.7	120			
Q2	9		10	15	13	47	39.2	11		13	31	8	63	52.5	0		3	2	2	7	5.8	0		1	2	0	3	2.5	120			
Q3	8		8	17	12	45	37.5	9		17	25	10	61	50.8	3		1	7	1	12	10.0	0		1	1	0	2	1.7	120			
Q4	10		14	21	15	60	50.8	10		13	25	6	54	45.8	0		0	3	0	3	2.5	0		0	1	0	1	0.8	118			
Q5	7		4	11	9	31	27.0	7		17	27	5	56	48.7	4		5	10	6	25	21.7	0		0	2	1	3	2.6	115			

Comments ババ抜きが楽しかった。
ホームステイのビデオをもっと見たかった。

8	Great							Good							Bad							Awful							
6/18	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	
Q1	11		14	30	15	70	56.9	8		11	19	8	46	37.4	1		1	3	0	5	4.1	0		0	2	0	2	1.6	123
Q2	10		14	22	13	59	48.8	9		10	23	7	49	40.5	1		2	4	3	10	8.3	0		0	3	0	3	2.5	121
Q3	9		14	24	14	61	47.3	18		10	20	8	56	43.4	3		2	5	1	11	8.5	0		0	1	0	1	0.8	129
Q4	10		13	25	15	63	52.9	10		12	22	8	52	43.7	0		1	2	0	3	2.5	0		0	1	0	1	0.8	119
Q5	9		11	19	10	49	41.2	7		12	18	6	43	36.1	4		1	12	5	22	18.5	0		2	2	1	5	4.2	119

Comments カルタやゲームなどが楽しかった。
ホームステイのときに役立つものばかりでうれしい。
会話が難しかった。

10	Great						Good						Bad						Awful										
9/17	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1			11	27	17	55	57.3			11	20	6	37	38.5			1	0	0	1	1.0			0	3	0	3	3.1	96
Q2			11	21	15	47	49.5			10	22	7	39	41.1			1	3	1	5	5.3			1	3	0	4	4.2	95
Q3			11	20	14	45	46.9			10	22	8	40	41.7			1	5	1	7	7.3			1	3	0	4	4.2	96
Q4			12	21	17	50	52.1			11	24	6	41	42.7			0	2	0	2	2.1			0	3	0	3	3.1	96
Q5			9	17	9	35	36.8			10	12	10	32	33.7			2	16	2	20	21.1			2	4	2	8	8.4	95

Comments グループで発表するのいろいろな考えるのが楽しかった。
発表が楽しかったが、きつかった。
夏休みのことを話したのが楽しかった。
3分間英語で話すのが楽しかった。
今日も楽しかった。

11	Great							Good							Bad							Awful							
10/15	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	10		9	27		46	49.5	9		15	17		41	44.1	0		2	3		5	5.4	0		0	1		1	1.1	93
Q2	8		10	24		42	42.9	11		12	24		47	48.0	0		3	2		5	5.1	0		1	3		4	4.1	98
Q3	9		9	20		38	40.9	10		14	17		41	44.1	0		3	10		13	14.0	0		0	1		1	1.1	93
Q4	9		10	22		41	44.6	9		15	17		41	44.6	1		1	7		9	9.8	0		0	1		1	1.1	92
Q5	7		8	15		30	30.0	7		11	14		32	32.0	4		6	11		21	21.0	1		7	9		17	17.0	100

Comments Where in the world is itが楽しかった。
いろんな国の名前をして楽しかった、役に立った。
パートナーがしゃべってくれないので困った。
国名は難しい。
楽しかったけど難しかった。

12	Great							Good							Bad							Awful							
10/29	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	10		15	25	17	67	55.4	9		10	23	6	48	39.7	1		0	2	0	3	2.5	0	1	2	0	3	2.5	121	
Q2	10		14	21	13	58	47.5	8		11	27	7	53	43.4	2		0	4	3	9	7.4	0		1	1	0	2	1.6	122
Q3	10		13	16	12	51	42.1	8		11	23	9	51	42.1	2		1	10	2	15	12.4	0		1	3	0	4	3.3	121
Q4	10		16	22	13	61	50.4	9		10	25	10	54	44.6	1		0	4	0	5	4.1	0		0	1	0	1	0.8	121
Q5	8		12	14	9	43	35.5	7		10	17	6	40	33.1	4		1	11	3	19	15.7	1		3	10	5	19	15.7	121

Comments カルタ取りが面白かった。
国の名前がたくさんあり、なかなか覚えるのが大変。
国・都市名を当てるのは難しいが面白かった。
時事のことを話すのは面白かった。

13	Great						Good						Bad						Awful										
11/12	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1				21		21	36.8					33		33	57.9			1		1	1.8			2		2	3.5	57	
Q2				14		14	25.0					35		35	62.5			5		5	8.9			2		2	3.6	56	
Q3				20		20	35.7					28		28	50.0			7		7	12.5			1		1	1.8	56	
Q4				18		18	32.7					30		30	54.5			5		5	9.1			2		2	3.6	55	
Q5				13		13	21.3					21		21	34.4			19		19	31.1			8		8	13.1	61	

Comments テロは怖い。
発表は楽しかった。
発表が大変。

18	Great							Good							Bad							Awful							
1/21	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	11	15	17		16	59	61.5	7	13	10		5	35	36.5	1	0	0		1	2	2.1	0	0	0		0	0	0.0	96
Q2	9	12	15		13	49	51.0	8	15	10		7	40	41.7	2	1	2		2	7	7.3	0	0	0		0	0	0.0	96
Q3	7	11	14		10	42	43.8	7	12	10		10	39	40.6	6	4	3		2	15	15.6	0	0	0		0	0	0.0	96
Q4	10	13	16		11	50	52.1	8	14	9		9	40	41.7	1	1	2		2	6	6.3	0	0	0		0	0	0.0	96
Q5	6	10	13		8	37	37.8	6	10	7		7	30	30.6	6	5	4		3	18	18.4	3	3	3		4	13	13.3	98

Comments いろいろの国の運転免許のことがわかった。
アメリカで免許を取りたい。
ビデオを見るのが楽しかった。
おはじきが面白かった。
討論できて楽しかった。

19	Great							Good							Bad							Awful							
1/28	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	10	15	17	2	16	60	55.6	10	12	7	10	5	44	40.7	0	0	3	0	1	4	3.7	0	0	0	0	0	0	0.0	108
Q2	8	14	15	0	15	52	47.7	11	13	7	10	5	46	42.2	1	0	5	3	2	11	10.1	0	0	0	0	0	0	0.0	109
Q3	8	14	15	1	12	50	45.5	9	12	6	10	9	46	41.8	3	2	6	1	1	13	11.8	0	0	0	1	0	1	0.9	110
Q4	9	15	17	1	14	56	50.9	8	13	6	10	5	42	38.2	3	0	4	2	3	12	10.9	0	0	0	0	0	0	0.0	110
Q5	5	9	13	0	9	36	33.0	6	13	4	8	5	36	33.0	5	4	5	3	2	19	17.4	4	2	5	2	5	18	16.5	109

Comments いろいろな国のコンビニについてわかり面白かった。
ビデオを見て聞き取るクイズが楽しかった。
カードを使って英語を話したのが面白かった。

20	Great							Good							Bad							Awful								
2/4	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL	
Q1		15	14	6	13	48	51.6		13	8	11	7	39	41.9		0	1	4	0	5	5.4		0	0	0	1	1	1	1	93
Q2		12	11	5	11	39	41.9		16	10	12	9	47	50.5		0	2	3	0	5	5.4		0	0	1	1	2	2	93	
Q3		12	11	4	11	38	40.9		14	9	13	9	45	48.4		1	3	3	0	7	7.5		1	0	1	1	3	3	93	
Q4		14	13	5	11	43	46.7		13	7	12	9	41	44.6		0	2	2	0	4	4.3		1	1	1	1	4	4	92	
Q5		11	10	5	5	31	33.7		11	7	8	8	34	37.0		4	3	3	2	12	13.0		2	3	5	5	15	16	92	

Comments いろいろな国の学校の給食のことがわかって面白かった。
ゲームが楽しかった。特に最後のリレーゲームが楽しかった。

21	Great							Good							Bad							Awful							
2/18	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	9	18	15	6	14	62	51.7	7	11	10	18	7	53	44.2	1	0	0	2	0	3	2.5	0	1	0	1	0	2	1.7	120
Q2	7	15	14	5	12	53	45.3	9	12	9	17	9	56	47.9	1	1	2	0	0	4	3.4	0	1	0	3	0	4	3.4	117
Q3	7	13	15	2	11	48	41.4	7	14	9	17	9	56	48.3	3	2	1	1	1	8	6.9	0	1	0	3	0	4	3.4	116
Q4	7	15	15	2	10	49	42.6	9	10	9	18	10	56	48.7	1	1	0	3	1	6	5.2	0	1	1	2	0	4	3.5	115
Q5	8	10	11	2	8	39	30.7	4	11	17	15	7	54	42.5	3	7	1	3	5	19	15.0	2	1	6	5	1	15	11.8	127

Comments ビデオが面白かった。
お小遣いについて日本の小学生はもらいすぎ。
ゲームはいつも楽しい。
いつも楽しい。毎週楽しみにしています。

高校2年

5	Great							Good							Bad							Awful							
6/15	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	14					14	37.8	20					20	54.1	3					3	8.1	0					0	0.0	37
Q2	15					15	40.5	22					22	59.5	0					0	0.0	0					0	0.0	37
Q3	13					13	36.1	19					19	52.8	4					4	11.1	0					0	0.0	36
Q4	18					18	51.4	15					15	42.9	2					2	5.7	0					0	0.0	35
Q5	7					7	22.6	4					4	12.9	17					17	54.8	3					3	9.7	31

Comments おはじきを使ったDebateが楽しかった。
じゃんけんビンゴが楽しかった。
友人の英語を聞きたくない。せっかくネイティブの先生がいっしょなのだからネイティブの英語をもっと聞きたい。

8	Great								Good								Bad								Awful							
9/14	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%				
Q1	11	5	6	7	29	22.8	22	23	19	18	82	64.6	4	3	3	5	15	11.8	0	1	0.8	127										
Q2	13	6	5	6	30	23.6	20	24	18	18	80	63.0	4	2	5	6	17	13.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	127				
Q3	9	3	2	4	18	14.2	14	17	17	17	65	51.2	14	11	9	9	43	33.9	0	1	0	1	0.8	127								
Q4	11	8	4	4	27	21.3	24	18	22	23	87	68.5	1	6	1	3	11	8.7	1	0	1	0	2	1.6	127							

Comments ペアの人と制服について話し合っ楽しかった。
英語で反論を考えるのが大変だった。
自分の言いたいことを英語で考えるのは難しいけれどいい勉強になる。

9	Great							Good							Bad							Awful							
9/28	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	10		8	5	6	29	22.8	23		19	19	20	81	63.8	3		4	4	4	15	11.8	1		1	0	0	2	1.6	127
Q2	17		12	6	6	41	32.3	16		16	19	19	70	55.1	4		4	3	5	16	12.6	0		0	0	0	0	0.0	127
Q3	12		7	3	5	27	21.4	15		14	19	18	66	52.4	9		11	6	7	33	26.2	1		0	0	0	0	0.0	126
Q4	13		9	5	4	31	24.6	21		15	20	21	77	61.1	2		8	3	5	18	14.3	1		0	0	0	0	0.0	126

Comments ディベートは初めてしたので戸惑ったけれど英語を使う楽しさを知った。
 ディベートにならなかった。
 ディベートのやり方がわからなかった。

10	Great							Good							Bad							Awful							
10/12	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	10		7	5	7	29	22.8	23		18	16	15	72	56.7	4		5	7	8	24	18.9	0		2	0	0	2	1.6	127
Q2	12		7	5	6	30	23.8	20		21	18	17	76	59.8	5		4	5	7	21	16.5	0		0	0	0	0	0.0	127
Q3	8		7	4	5	24	18.9	22		14	17	18	71	55.9	7		10	7	7	31	24.4	0		1	0	0	1	0.8	127
Q4	13		8	5	7	33	26.0	21		16	19	20	76	59.8	2		8	4	3	17	13.4	1		0	0	0	1	0.8	127

Comments 久しぶりのリスニングは楽しかった。
 修学旅行についての意見は思いつきにくかった。
 ディベートをしているうちに国内の修学旅行がよいと意見が変わっていった。

11	Great								Good								Bad								Awful							
10/19	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL			
Q1	8		10	6	6	30	23.8	24		18	16	17	75	59.5	4		3	5	7	19	15.1	1		1	0	0	2	1.6	126			
Q2	12		10	4	4	30	23.8	19		20	19	18	76	60.3	6		2	4	8	20	15.9	0		0	0	0	0	0.0	126			
Q3	11		7	3	5	26	20.6	18		16	18	17	69	54.8	8		8	6	8	30	23.8	0		1	0	1	0.8	126				
Q4	14		8	6	7	35	27.8	17		16	17	20	70	55.6	4		8	4	3	19	15.1	2		0	0	0	2	1.6	126			

Comments 少しずつ英語で自分の意見が言えるようになってきた。
 ディベートに慣れてきた。
 ディベートは他の授業でありやらないので難しい。

12	Great							Good							Bad							Awful								
11/2	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL	
Q1	8		3	6	7	24	19.4	25		24	15	18	82	66.1	3		4	5	4	16	12.9	1	1	0	0	2	1.6	124		
Q2	11		4	4	6	25	20.2	23		25	19	18	85	68.5	2		3	3	5	13	10.5	1	1	0	0	0	1	0.8	124	
Q3	8		3	4	5	20	16.1	17		16	18	17	68	54.8	11		12	4	7	34	27.4	1	1	1	0	0	2	1.6	124	
Q4	13		10	6	6	35	28.2	18		16	18	18	70	56.5	6		6	2	5	19	15.3	0	0	0	0	0	0	0	0.2	124

Comments どちらの意見も思いつきにくかった。
 考えていくと男女ともできることは同じだった。
 ベアワークがあまり面白くなかった。

13	Great							Good							Bad							Awful							
11/6	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	13	10	5	6	34	27.9	18	18	16	17	69	56.6	6	3	4	5	18	14.8	0	1	0	8	122						
Q2	14	11	7	8	40	32.8	20	19	14	15	68	55.7	3	2	4	5	14	11.5	0	0	0	0	122						
Q3	11	5	3	4	23	18.9	17	18	19	20	74	60.7	9	9	3	4	25	20.5	0	0	0	0	122						
Q4	13	10	6	8	37	30.6	19	16	18	20	73	60.3	4	6	1	0	11	9.1	1	0	0	0	121						

Comments ディベートが盛り上がり楽しかった。
 自分の意見を進んで言いたくなってきた。
 自分に意見がたくさん言えるようになって驚いた。
 自分の意見が言えて楽しかった。

15	Great							Good							Bad							Awful							
1/11	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	18		13	9	12	52	40.6	19		18	19	18	74	57.8	0		2	0	0	2	1.6	0		0	0	0	0	0.0	128
Q2	16		7	7	8	38	30.2	18		22	19	22	81	64.3	1		4	2	0	7	5.6	0		0	0	0	0	0.0	126
Q3	10		6	6	7	29	22.8	17		14	15	16	62	48.8	8		13	7	7	35	27.6	1		0	0	0	1	0.8	127
Q4	20		9	7	7	43	33.6	16		19	15	17	67	52.3	1		4	5	5	15	11.7	0		1	1	1	3	2.3	128

Comments イナジンはとても良かった。
 考えさせられる授業だった。
 この問題について自分なりにもうちょっと考えたいと思った。
 物事はいろいろな側面からみなければならなかったと思った。

16	Great							Good							Bad							Awful							
1/18	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	11		9	3	5	28	22.2	21		19	21	22	83	65.9	4		5	2	3	14	11.1	0		0	1	0	1	0.8	126
Q2	9		9	3	4	25	19.8	25		18	17	18	78	61.9	2		6	6	7	21	16.7	0		0	1	1	2	1.6	126
Q3	10		4	4	4	22	17.5	19		17	16	18	70	55.6	7		12	6	8	33	26.2	0		0	1	0	1	0.8	126
Q4	12		6	3	4	25	19.8	23		18	15	17	73	57.9	1		8	8	8	25	19.8	0		1	1	1	3	2.4	126

Comments すべての活動が面白かった。
 最近の話題が出てくると興味が湧いてよいと思う。
 日本独特の単語を英語にするのは難しいと思った。

17	Great							Good							Bad							Awful							
1/25	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	25	15	9	10	59	47.6	11	16	18	18	63	50.8	0	0	0	2	2	1.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	124
Q2	19	12	4	5	40	32.3	17	16	20	20	73	58.9	0	3	3	5	11	8.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	124
Q3	13	6	4	4	27	21.8	20	19	18	19	76	61.3	3	6	5	7	21	16.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	124
Q4	23	10	6	5	44	35.5	12	15	16	18	61	49.2	1	6	5	7	19	15.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	124

Comments ハリーポッターを英文で読みたいと思った。
 ハリーポッターは興味があるのでとても楽しかった。
 映画を見に行きたくなった。

18-21	Great							Good							Bad							Awful							
2/8-3	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	A	1	2	3	4	STTL	%	TTL
Q1	24		15	11	15	65	51.2	12		15	16	14	57	44.9	0		3	1	1	5	3.9	0		0	0	0	0	0.0	127
Q2	19		5	9	10	43	33.9	16		20	15	15	66	52.0	1		8	4	5	18	14.2	0		0	0	0	0	0.0	127
Q3	19		8	7	10	44	34.6	15		17	16	17	65	51.2	2		8	5	3	18	14.2	0		0	0	0	0	0.0	127
Q4	21		8	10	12	51	40.2	15		18	15	16	64	50.4	0		7	3	2	12	9.4	0		0	0	0	0	0.0	127

Comments 発表するとき緊張したけれどみんなの前で英語で話すのは良い経験になった。
 準備が大変だった。
 みんなの発表を見ることができてとても楽しかった。
 英文を自分たちで考えるのはとてもよい勉強になった。
 ポスターセッションの形式はとても良かった。

資料6 録音会話の分析表

資料6-1：会話分析表 中2

前	group	time(秒)	total words	つなぎ言葉	topics	pause	mistakes	restart
	1	135	131	6	6	2	2	0
	2	45	91	1	6	1	1	0
	3	85	146	8	6	3	3	1
後	group	time(秒)	total words	つなぎ言葉	topics	pause	mistakes	restart
	1	110	170	8	5	8	0	0
	2	130	218	14	9	8	7	0
	3	119	169	5	6	8	4	1

100 wordsで正規化

group	time(秒)		つなぎ言葉		topics		pause		mistakes		restart	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
1	103.05	64.71	4.58	4.71	4.58	2.94	1.53	4.71	1.53	0.00	0.00	0.00
2	49.45	59.63	1.10	6.42	6.59	4.13	1.10	3.67	1.10	3.21	0.00	0.00
3	58.22	70.41	5.48	2.96	4.11	3.55	2.05	4.73	2.05	2.37	0.68	0.59

資料6-2：会話分析表 中3

後	group	time(秒)	total words	つなぎ言葉	topics	pause	mistakes	restart
	1	120	135	13	5	7	0	0
	2	90	98	6	4			
	3	120	98	1	6			
	4	120	134	11	6			
	5	90	82	0	5			
	6	180	113	13	6			
	7	80	83	4	5		1	0

100 wordsで正規化

group	time(秒)		つなぎ言葉		topics		pause		mistakes		restart	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
1		88.89		9.63		3.70		5.19		0.00		0.00
2		91.84		6.12		4.08		0.00		1.02		0.00
3		122.45		1.02		6.12		6.12		5.10		0.00
4		89.55		8.21		4.48		0.00		2.24		0.00
5		109.76		0.00		6.10		0.00		1.22		0.00
6		159.29		11.50		5.31		0.00		0.00		0.00
7		96.39		4.82		6.02		0.00		1.20		0.00

資料6-3：会話分析表 高1

前	group	time(秒)	total words	つなぎ言葉	topics	pause	mistakes	restart
	1	180	205	10	6	—	0	0
	2	180	180	7	3	—	8	2
	3	180	74	4	3	—	4	2
	4	180	171	10	2	3	5	13
	5	180	50	2	3	6	1	0
	6	180	157	11	4	1	6	10
後	group	time(秒)	total words	つなぎ言葉	topics	pause	mistakes	restart
	1	180	80	3	3		2	1
	2	180	172	7	4		7	4
	3	180	165	6	4		7	0
	4	180	115	3	2	6	2	4
	5	180	121	4	3	3	0	0
	6	180	107	9	3	2	1	0

100 wordsで正規化

group	time(秒)		つなぎ言葉		topics		pause		mistakes		restart	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
1	87.80	225.00	4.88	3.75	2.93	3.75	—	0.00	0.00	2.50	0.00	1.25
2	100.00	104.65	3.89	4.07	1.67	2.33	—	0.00	4.44	4.07	1.11	2.33
3	243.24	109.09	5.41	3.64	4.05	2.42	—	0.00	5.41	4.24	2.70	0.00
4	105.26	156.52	5.85	2.61	1.17	1.74	1.75	5.22	2.92	1.74	7.60	3.48
5	360.00	148.76	4.00	3.31	6.00	2.48	12.00	2.48	2.00	0.00	0.00	0.00
6	114.65	168.22	7.01	8.41	2.55	2.80	0.64	1.87	3.82	0.93	6.37	0.00

資料6-4：会話分析表 高2

前	group	time(秒)	total words	つなぎ言葉	topics	pause	mistakes	restart
	1	90	88	1	3	0	2	0
	2	135	108	6	3	12	2	0
	3	135	136	7	4	11	5	0
	4	135	122	2	2	14	4	1
	5	180	103	5	1	3	1	7
	6	180	96	4	2	3	1	6
	7	180	67	5	3	1	2	0

後	group	time(秒)	total words	つなぎ言葉	topics	pause	mistakes	restart
	1	120	65	0	2	0	3	0
	2	120	79	2	1	3	3	2
	3	120	135	2	3	4	7	1
	4	135	155	3	3	6	5	6
	5	180	104	3	2	5	6	11
	6	180	89	5	2	2	1	1
	7	180	82	3	3	1	2	0

100 wordsで正規化

group	time(秒)		つなぎ言葉		topics		pause		mistakes		restart	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
1	102.27	184.62	1.14	0.00	3.41	3.08	0.00	0.00	2.27	4.62	0.00	0.00
2	125.00	151.90	5.56	2.53	2.78	1.27	11.11	3.80	1.85	3.80	0.00	2.53
3	99.26	88.89	5.15	1.48	2.94	2.22	8.09	2.96	3.68	5.19	0.00	0.74
4	110.66	87.10	1.64	1.94	1.64	1.94	11.48	3.87	3.28	3.23	0.82	3.87
5	174.76	173.08	4.85	2.88	0.97	1.92	2.91	4.81	0.97	5.77	6.80	10.58
6	187.50	202.25	4.17	5.62	2.08	2.25	3.13	2.25	1.04	1.12	6.25	1.12

資料6-5：分析一覧表(100 wordsで正規化)

group	time(秒)		group	つなぎ言葉		group	topics		group	pause		group	mistakes		group	restart	
	前	後		前	後		前	後		前	後		前	後		前	後
中2-1	103.05	64.71	中2-1	4.58	4.71	中2-1	4.58	2.94	中2-1	1.53	4.71	中2-1	1.53	0.00	中2-1	0.00	0.00
中2-2	49.45	59.63	中2-2	1.10	6.42	中2-2	6.59	4.13	中2-2	1.10	3.67	中2-2	1.10	3.21	中2-2	0.00	0.00
中2-3	58.22	70.41	中2-3	5.48	2.96	中2-3	4.11	3.55	中2-3	2.05	4.73	中2-3	2.05	2.37	中2-3	0.68	0.59
高1-1	87.80	225.00	高1-1	4.88	3.75	高1-1	2.93	3.75	高1-1	なし	なし	高1-1	0.00	2.50	高1-1	0.00	1.25
高1-2	100.00	104.65	高1-2	3.89	4.07	高1-2	1.67	2.33	高1-2	なし	なし	高1-2	4.44	4.07	高1-2	1.11	2.33
高1-3	243.24	109.09	高1-3	5.41	3.64	高1-3	4.05	2.42	高1-3	なし	なし	高1-3	5.41	4.24	高1-3	2.70	0.00
高1-4	105.26	156.52	高1-4	5.85	2.61	高1-4	1.17	1.74	高1-4	1.75	5.22	高1-4	2.92	1.74	高1-4	7.60	3.48
高1-5	360.00	148.76	高1-5	4.00	3.31	高1-5	6.00	2.48	高1-5	12.00	2.48	高1-5	2.00	0.00	高1-5	0.00	0.00
高1-6	114.65	168.22	高1-6	7.01	8.41	高1-6	2.55	2.80	高1-6	0.64	1.87	高1-6	3.82	0.93	高1-6	6.37	0.00
高2-1	102.27	184.62	高2-1	1.14	0.00	高2-1	3.41	3.08	高2-1	0.00	0.00	高2-1	2.27	4.62	高2-1	0.00	0.00
高2-2	125.00	151.90	高2-2	5.56	2.53	高2-2	2.78	1.27	高2-2	11.11	3.80	高2-2	1.85	3.80	高2-2	0.00	2.53
高2-3	99.26	88.89	高2-3	5.15	1.48	高2-3	2.94	2.22	高2-3	8.09	2.96	高2-3	3.68	5.19	高2-3	0.00	0.74
高2-4	110.66	87.10	高2-4	1.64	1.94	高2-4	1.64	1.94	高2-4	11.48	3.87	高2-4	3.28	3.23	高2-4	0.82	3.87
高2-5	174.76	173.08	高2-5	4.85	2.88	高2-5	0.97	1.92	高2-5	2.91	4.81	高2-5	0.97	5.77	高2-5	6.80	10.58
高2-6	187.50	202.25	高2-6	4.17	5.62	高2-6	2.08	2.25	高2-6	3.13	2.25	高2-6	1.04	1.12	高2-6	6.25	1.12

「総合的な学習の時間」に生かす 英語教育の役割と可能性

—— 肢体不自由養護学校高等部の取り組みから見えるもの ——

北海道岩見沢高等養護学校 教諭 成田 智志

1. はじめに

新しい学習指導要領の大きな目玉が「総合的な学習の時間」であることは言うまでもない。すでに移行措置を踏まえて、とりわけ義務教育校を中心にそれぞれの学校の特色を生かした学習スタイルが設定され、各種研修会における教師間の交流も盛んである。

「総合的な学習の時間」(以下、特別な場合を除き総合的学習)とは、学習指導要領総則によれば「地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動」とある。またそれに続けて「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる」というねらいが示されている。

英語教育はこれまで一つの独立した教科教育としての研究に傾斜してきた感が強いが、冷静に考えれば、外国語学習は教室内の教科学習だけで完結するものではなく、学習者自身が語彙や外国の歴史文化・風俗等について教室以外の生活空間で主体的に学ぼうとする姿勢が大きな影響を及ぼすものであり、それは総合的学習のねらいの一つである教科横断的な問題解決型の学習と同一の軌道にあるものと考えられる。したがって、英語の学習と総合的学習の教育上の関連を考察してみることは意義深いものがあるといえよう。

ところで、総合的学習における具体的な学習活動は学習指導要領に例示列举という形で、国際理解、情報、環境、福祉・健康という4つの学習課題が示されている。しかし、これら4つの学習課題のみならず、どのような学習テーマであれ、先行実践として巷に溢れる総合的学習の多くが既存の教科学習のバ

ラダイムを生かすという視点を軽視しがちで、「生徒の興味・関心」という外受けのいい点だけが強調されるだけの「仏作って魂入れず」状態になっていることを危惧する教育関係者が多いことも事実である。これまで学校教育が営々と蓄積してきた教科教育のパラダイムを軽視することなく、英語教育を出発点として、それと総合的学習との機能的接点を見出すことはできないものだろうかと筆者は考えた。そして、その点に光をあてるべく、肢体不自由養護学校高等部の生徒を対象とした実践から総合的学習と英語教育の関連を予見的に探ってみることにした。

筆者が勤務する養護学校は高等部の単置校という性格もあり、まだその教育課程に総合的学習を採用していないが(特殊教育諸学校高等部の教育課程は高等学校学習指導要領に準じるため、総合的学習の全面実施は平成15年度からになる)、既存の英語学習とどのように総合的学習をクロスさせていくことができるのかを考察するために2か年にわたって授業実践を試みた。本稿では、その結果から見えるものを教育学や障害児教育学の視点も織り交ぜながら考究してみたい。

2. 特殊教育諸学校の英語教育について

2.1 特殊教育諸学校の英語教育 ……………

特殊教育諸学校(以下、特殊学校)の英語教育が世に紹介される機会は少ない。特殊学校のおよそ50%弱を占める知的障害養護学校^(注1)には、そもそも外国語という教科がないことや、通常教育に準じて英語の授業が展開される肢体不自由・病弱養護学校および盲・聾学校では、人事上の都合から他教科の教員が英語をかけもちで担当することが少なくないといっ

た事情もあり(特に中学部に多い)、外部に教育内容が発表される機会が非常に少ない。また、普通学校と研究会などを通じて交流することも稀である。その意味では、ここ2年続けて当研究助成に養護学校や聾学校での研究が取り上げられたのは、通常教育の場で英語教育に取り組む教員に特殊教育における英語教育を啓蒙するという観点からも大変喜ばしいことである。さらには、通常教育における個々の生徒の Special Education Needs^(注2) = SEN がクローズアップされる時代にあって、生徒を単なる「学習集団」としてとらえるこれまでの教育から一歩進んで、まさに生徒一人ひとりの「個」を生かそうとする特殊学校の英語教育が少しでも世に紹介されることは通常教育にも有益な視座を提供することになる。

2.2 肢体不自由養護学校高等部の生徒 …

近年、障害者の社会参加という観点からノーマライゼーションという時代の流れは加速度的に強まっている。教育の世界ではインテグレーション^(注3) = 統合教育という概念の広がりから、障害を持つ生徒の多くに普通学校への入学志向が強まり、軽度な障害の生徒にはとりわけその傾向が顕著である。反面、肢体不自由養護学校高等部においては、物理的バリアや医療措置といったさまざまな条件面から普通学校での就学が不可能な生徒の入学が年々増加している。障害が相対的に重く、学習遅滞も併せ持つ生徒が在籍者数の多数を占める傾向が全国的に強まっていると言い換えてもよい。その結果、一般の高校に比類して英語教育のカリキュラムを整備し、その本格的実践がなされている高等部が漸減する現状にある。

なお、肢体不自由養護学校を正しく理解していただくために若干付言しておきたい。肢体不自由養護学校には学校教育法上、幼稚部から高等部までを置くことができ、国公立と私立合わせて196校^(注4)が全国に設置されている。東京都のように、肢体不自由教育と病弱教育部門を事実上兼ねる設置形態をとる自治体もある。高等部だけを単置する都道府県は稀で、北海道のほかに青森県と群馬県に見られるだけである。

一般的に肢体不自由養護学校の高等部は一般の高校とほぼ同じ教育を施す普通学級と、障害が重たく学習遅滞が著しい生徒のために通常教育を施さず、自立活動や作業学習、生活単元学習などを中心に教育課程を組み立てる重度・重複学級が並立し、進路先は福祉施設から教育訓練機関、就職、四年制大学

までと非常に幅広いのが特徴である。

2.3 勤務校の特殊性 ……………

筆者が勤務する北海道岩見沢高等養護学校には重度・重複学級がなく、普通学級だけが置かれている。このような学級編制の肢体不自由養護学校は全国唯一である。本実践研究を正しく理解していただく前提として学校の特異性に対する理解がどうしても必要なので、表1に本校の英語の教育課程を示すほか、諸点にわたり概括的な説明を加えておきたい。

■ 表1：英語の教育課程表 ○数字が単位数

学科/学年		1年	2年	3年
普通科	上位	英語Ⅰ④	英語Ⅱ④	英語Ⅲ⑤
	中位	英語Ⅰ④	英語Ⅰ③	英語Ⅱ④
	下位	英語Ⅰ④	英語Ⅰ③	英語Ⅱ④
専門	上位	英語Ⅰ②	英語Ⅰ②	英語Ⅱ②
	下位	英語Ⅰ②	英語Ⅰ②	英語Ⅱ②
普通科上位選択				ライティング②

注)本校には言語障害の生徒が在籍する場合があり、これまで例外的措置として、Oral Communication科目を置かずにいたが、平成15年度新課程から普通科上位グループにOral CommunicationⅠが置かれる。さらに、新課程からは普通科上位にライティングとは別の選択群として、リーディングも置くことで、進学ニーズのある生徒に十分対応できるよう教育課程を整備中である。また、普通科中位・下位についても、学校5日制完成に伴う授業時間数減少を受けた安易な減単はせず現行の3ヵ年11単位履修を踏襲し、生徒の基礎的な英語力の定着を目指した教科戦略を立てている。

- (1) 入学者は原則として社会自立が可能な軽度肢体不自由者が対象であり、自立活動という領域を除くと、一般の高校とほぼ同一の教育課程が用意されている。また、教員の基礎免許は教科免許状であり、特殊教育免許状は副次的なものである。
- (2) 90名程度の在籍生徒に対して、各教科5名ずつ教員が配置され、英語は非常勤ALTを含めた計6名体制で指導にあたっている。
- (3) 特殊学校の高等部に進学する生徒の一般的特徴として、教科による習熟のアンバランスが指摘される。これは肢体不自由養護学校において特に顕著である。当然、入学生の学力には大きな幅があり、自然学級編制では養護学校としての

特色を生かせないという事情から、いずれの教科も習熟度別に学習グループを編成しているのが最大の特徴である。

- (4) 普通科は1学年20名程度を習熟度に応じて、3つないし4つの学習グループに分割し授業を行っている。また3つある専門学科(工業・商業・生活科学)もあわせて、10名から15名程度の集団を2つないしは3つの学習グループに分割編成して授業を行う。

2.4 実践対象の生徒たち

平成12年度に実践研究の対象とした普通科3年生中位グループは専門学校に進学する生徒、就職する生徒、障害が重いため施設入所を希望する生徒など、さまざまな生徒が混在するグループであったが、それゆえに受験を意識した教科書依存型の「あてがいぶち英語教育」を進める必要がなく、自由な発想で教育ができるというアドバンテージがあった。

一方、平成13年度に研究対象とした普通科2年生上位グループは、その多くが大学進学を希望する生徒たちであり、総合的学習を行うにあたって、既存の教科学習のパラダイムを軽視しては、学習のモチベーションが保てないグループである。その意味で、前年度の3年生中位グループより、やや自由度に制約がかかると思われたが、学力が高いゆえに横断的かつ問題解決的側面からの複合型双方向のアプローチを可能にするという好条件が揃っていた。

3. 研究目的および研究仮説

本研究の目的は、先に述べてきた総合的学習のねらいを踏まえて、英語学習と総合的学習との相関を、実践を重ねながら経験的かつ予見的に考察することである。

▼写真1：パソコンを利用した授業の様子



前述したように、本研究は2ヵ年にわたる実践が基礎になっているものであるが、共通の研究仮説は、「生徒たちがインターネットサイトを利用して収集した情報が英語学習に対する興味・関心、意欲を喚起させ、それが英語のみならずその他の教科も横断的かつ総合的に学ぶことにつながっていく」というものである。

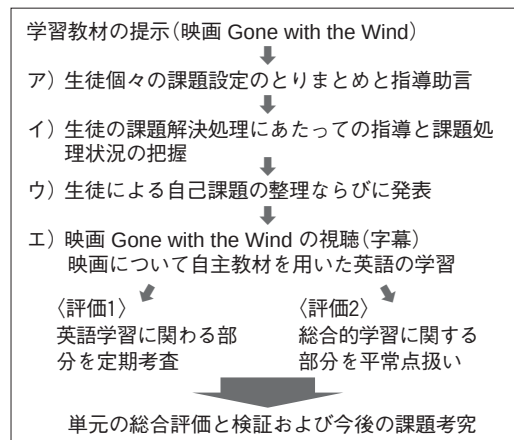
岩見沢高等養護学校は、広大な北海道全域を学区にしており、養護学校中学部から入学してくる生徒と一般の中学校から入学してくる生徒が概ね半数ずつ在籍している。しかし、いずれにせよ、肢体不自由というハンディキャップを背負っている彼らは、15歳としての机上の学識はついていても、社会体験不足の幼少期を送ってきているため、通常ならばこの世代が当然に持っているであろうと思われる社会常識にやや疎いことだけは全体的に否定できない。中でも、義務教育期間を養護学校の寄宿舎あるいは学校併設の病院で送ってきた生徒にはその傾向が強い。インターネットを利用して、これまでに体験したことのない知識を得ることは、パソコンというハードを通したヴァーチャルな経験であっても、彼らの学習意欲の向上のみならず社会体験の豊かさを補って余りあるものであらうと筆者は考えたのである。

4. 先行研究 ～初年度の研究から～

まず、平成12年度の実践を先行研究として考察しながら、平成13年度のそれへの足がかりにしてみた。図1が研究行程である。

4.1 研究行程

▼図1：研究の道筋



今回、図1に示した行程ア)からウ)までが総合的学習を意識した部分であり、そこで獲得整理された知識をベースに、既存型の英語教育に発展させている部分が行程エ)に相当する。

評価については、総合的学習が性格的に従来の数値評価になじまないものとはいえ、本研究が現実には英語という一教科の延長線上に設定されていることを考慮した場合、各々の生徒が興味・関心を焦点化して解決を図る自己課題部分については、〈評価2〉のように平常点として数値化することが望ましいと考えて、生徒個々の学習成果が単元の総合評価の中に十分反映されるように工夫した。

4.2 総合的学習を進めるにあたって ……

総合的学習の展開にあたっては、「生徒の興味・関心」に相当な考慮を払わねばならないことはもちろんである。ただ、「生徒の興味・関心」というものは実に茫洋としたもので、方向がきわめて多岐にわたっているため、生徒の興味や関心に全面的に依拠してしまうタイプの総合的学習にあっては、教師側が効果的な指導・援助を差し伸べることは事実上難しい。中学校や高等学校の教師は、自分の免許教科に関わる専門性は発揮できても、それ以外について専門性を発揮することは難しい側面があるからである。また、このことは教科免許が基礎になっている肢体不自由養護学校の教師にも概ね該当するものである。

このような背景を踏まえるとき、総合的学習においては、一つの教科の題材をベースに生徒の興味・関心を引き出し、そしてそれを生徒が膨らませていくことを支援する方法論をとることで、指導にあたる教師の負担を軽減することができる。筆者はこの考えに基づいて、初年度の実践を進めることにした。その指導計画が表2である。

4.3 個別の指導計画の必要性 ……

特殊教育では、個別の指導計画を立てることが非常に重視される。教育課程審議会の答申においても、特殊学校のエデュケーション・プランの中で、児童生徒一人ひとりの実態を的確に把握しながら、個別の指導計画を作成し、日常の指導にあたるべきことが明記されている。近年、この個別の指導計画については、米国から IEP^(注5) = Individual Education Plan (「個別教育計画」と称されることが多い)という概念が提唱され、研究が進んでいる。IEP は1975年に米国で全障

害児教育法 (Education for All Handicapped Children Act) が成立したことにより、学校に作成が義務付けられた個別の指導計画の一つであるが、これをもとに、わが国の教育現場でも IEP を活用しようとする動きが活発である。また、教育行政においても、「個に応じた指導」や「個人差に即応した指導」をどのように具体化していくべきかという観点から研究が進められているだけではなく、米国型の IEP を日本の特殊教育の実態に合った「日本型 IEP」にどう置換させていくかという観点からの学際的アプローチが盛んに行われている。

ただ、IEP を取り巻く個別の指導計画というのは、それが指導内容における個別化を具体化するものであり、一つの単元ごとの授業の展開上で設定されるものに対しては、むしろ一人ひとりの生徒にとって必要な指導や支援を最適に行うという、いわば指導方法とかかわる「個別アプローチプラン」という型の個別の指導計画に重きが置かれたほうがよい。本研究推進のために採用した指導計画は後者である。

いずれにせよ、本研究において、表2にある単元の指導計画と表3の「個別アプローチプラン」は、二輪車のごときものであり、どちらが欠けても実践が成立するものではない。

■ 表2：研究初年度の指導計画

単元：映画 <i>Gone with the Wind</i> を題材にした総合的学習 時数：20時間(5週間)	
1. 学習教材の提示	—1時間
・学習する映画の紹介 ・学習の流れの確認 ・本単元のキーワードの確認(人名・歴史的事実など) ・テキスト部分のシーンを抜粋して視聴	
2. 生徒個々の課題設定とインターネットによる情報収集	—2時間
・個別の課題設定の指導助言 ・情報収集に関する指導助言(日本語サイト分)	
3. 生徒の課題処理状況の把握と発表に関する事前指導	—3時間
4. 生徒自身による課題発表	—1時間
5. 英文サイトに関する指導	—1時間
6. 英文サイトに関する自己課題の処理および発表	—1時間
7. 教師による全体集約	—1時間
8. 映画視聴	—6時間
9. 自主編成教材を利用した英語学習	—4時間

■ 表3：個別アプローチプラン — 生徒Eの例 —

活動段階	活動内容	生徒Eへの個別課題のアプローチ
Stage1	教材提示 導入	どのくらい映画のシーンを理解できるか
Stage2	自己課題の設定と情報収集	自己課題に応じたキーワードの支援
Stage3	情報整理と発表準備	参考にしたサイトから発表する課題を簡単なレジュメ形式にするよう支援
Stage4	課題発表	大きな声で自信を持って発表できるように支援
Stage5	英文サイトへの挑戦	最低限、サイトの見出しにある英文が理解できるよう支援するとともに、必要なリンク先へも目が向けられるように指導
Stage6	英文サイトに関する課題発表	他の4名の生徒とともに英文サイトが共有できるよう、液晶プロジェクターを利用し、生徒を支援
Stage7	教師による全体集約	他の4名の生徒の課題にも関心が向くよう指導
Stage8	映画視聴	上肢障害がなく書写可能な生徒なので、気づいた表現はメモしておくように指導
Stage9	自主編成テキストを利用した英語学習	既習文法項目との対照もスムーズに行えるような支援や grammatical な面と interactive な面が両立できるような指導

注) 表中の Stage とは表2の1～9に相当する。

初年度の研究対象とした学習グループは3年生5名である。表3では、そのうち、生徒Eの個別アプローチプランを示した。高等部3年生ともなると、どの生徒も自分に何が不足していて、自分にとって何が課題なのかは概ね自覚している。したがって、学習素材の導入(表3の stage1)が効果的に行われさえすれば、生徒たちはどのような課題意識から問題解決へのアプローチを行えばいいか、大体の予測をつけられる。生徒Eはこの学習グループの中でも習熟度が上位にある生徒で、比較的障害も軽いため、教師の支援を受け、映画界とアカデミー賞に関連する良質な課題発表ができた。このようにして、学習対象5名全員の個別アプローチプランが組まれたが、ここでは生徒Eの取り組みの概況と成果をまとめておくことにするほか(紙面の都合上後掲)、次節で生徒Dの取り組み状況を概観しながら、その取り組みがどのように全体に還元されていったのかを紹介し、考察と分析につなげたい。

4.4 生徒の取り組み状況

表3の stage1 から stage7 までの総合的学習の中で、まず stage2 における自己の学習課題の設定は、個別アプローチプランに基づき、生徒自身が抱えている課題を考慮しながら、生徒と教師が話し合うことで行われた。インターネットの利用であるが、それは、ややもすれば表面的な情報収集に終わりがちな活動であるため、以下のような手順を踏むことに

より、引き出した情報がなるべく有効に整理され、生徒個々の課題発表に役立つような支援を心がけた。生徒自身の課題に対する問題解決が得られることなく、指導計画後半の英語学習に進むのでは本研究の精神が失われてしまいかねないからである。

【情報検索から発表までの手順】

- * 生徒自身のサイト検索
- * 発表に向けて、さらに効果的な情報収集と整理ができるような補足指導と発表に向けた支援
- * 二次的検索による生徒自身の情報整理と知識の掘り下げ
- * 生徒自身による研究課題の発表

《生徒D》

◎自己課題

この学習グループでは比較的障害が重く、やや作業能力に劣る面があるが、時間をかけてでも物事を整理統合する能力がついてきており、教科指導でもやや困難と思われるような物事に積極的にチャレンジする必要がある。

◎学習課題

映画 *Gone with the Wind* の背景にある黒人差別や奴隷制度の歴史的背景について、まとめたものを調べて発表する。

◎取り組み状況

検索エンジンから関連サイトにアクセスし、南北

戦争の背景にある人種問題を調べてまとめ、全体に発表した。なお、「人種差別」、「黒人問題」、「奴隷制度」といったキーワードから複合的に検索した。

◎教師の補足指導

多くの英語教科書に登場する Martin Luther King, Jr (キング牧師)について、参考になるサイトを調べるように支援した。人種問題の現状にまで踏み込んだ発表ができればベストになると指導した。

◎補足指導後の取り組み

キング牧師がワシントン大行進で行った有名な演説、I Have a Dream. を発見して、その英文全体を発表してくれた。筆者は、その後、アトランタオリンピック開会式におけるパフォーマンスをビデオで紹介し、人種問題について補完的に説明を施した。

《生徒Dが取り上げた I Have a Dream.》

I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed: "We hold these truths to be self-evident: that all men are created equal."

I have a dream that one day on the red hills of Georgia the sons of former slaves and the sons of former slaveowners will be able to sit down together at a table of brotherhood. I have a dream that one day even the state of Mississippi, a desert state, sweltering with the heat of injustice and oppression, will be transformed into an oasis of freedom and justice.

I have a dream that my four children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character.

(下線筆者)

《教師の全体へのアプローチ》～stage7

- ・生徒Dが発表した I Have a Dream 全文のうち同格の that が用いられている部分を抜粋して全体に提示(上記)。
- ・同格の that を説明することにより、that 節や関係代名詞といった既習事項とは異なる用法を認識させる。
- ・I have a dream that ～を用い、自分の夢を表現させる。

《生徒の表現例》～stage7

- ・I have a dream that I will get a driver's license and travel around Hokkaido by car.
- ・I have a dream that I will be able to get over a disability and enjoy my life.
- ・I have a dream that I will become rich and move to Hawaii.
- ・I have a dream that I will enter college and become a kindergarten teacher.
- ・I have a dream that I will go to European countries and make a trip by train.

このように、生徒それぞれの学習課題を生徒全体の共通学習課題に転化させていくことも総合的学習の取り組みには必要である。残念なことに、一部の総合学習論では、この点が軽視される傾向にあり、教科面の「知識・理解」と生徒の「関心・意欲・態度」が両立しえないものであるかのような誤った新学力観が跋扈している。その結果として、系統的知識の欠如という現象が招来しているならば、総合的学習の今後の歩みのためにも好ましいことではあるまい。課題発表は確かに重要な学習活動の一つであるが、それをもって総合的学習の終着点であるという俗論に支配されないために、このように教師が積極的に生徒に働きかける場面の設定も必要になろう。

5. 考察・検証～生徒の声とともに～

5.1 単元終了後のアンケートから ……

筆者は、5週間に及ぶ長期間の指導で生徒が何を感じ取ってくれたのかを探るため、表4にある項目でアンケートを取った。ここでは、その中から印象的な

■ 表4：単元終了後のアンケート

- | | |
|----|--|
| Q1 | 映画を見る前に、自分の課題を決めて、映画の時代背景などをいろいろ調べてもらいましたが、どうでしたか？ |
| Q2 | 英文サイトを使っていましたが、どういう感想を持っていますか？ |
| Q3 | インターネットを使った事前学習後に映画を見て、それから本格的な英語学習をしましたが、事前学習が役に立ちましたか？ |
| Q4 | インターネットでの事前学習、映画鑑賞、そして英語そのものの勉強という流れで、5週間かかりましたが率直な感想をどうぞ。 |

声を紹介しておこう。なお、学習グループがわずか5名という母集団のため、選択肢形式のアンケートでは不適切と考え、全問自由記述式とした。

【生徒の声】

- Q1 「世界史で習った部分を補えてよかった。インターネットは教科書以上のことが学べて便利。家に自分のパソコンがあればいいのに…」
- 「人種問題が依然として根深い社会問題であることがわかった。先生に紹介してもらったキング牧師について、もっと勉強したかった。」
- Q2 「辞書調べが面倒。でもこれまでに勉強した文法がちゃんと使われていて、やっぱり勉強する価値があるんだと妙に感心しました。」
- 「どうしてもうまく訳せない部分があって、助けてもらったけど、これまでに勉強した英語が出てきていて、やっぱりやればできるんだな~と思った。」
- Q3 「事前学習なしでは、240分もある映画にはついていけなかったかも。映画のセリフの勉強をしてよくわかったのは、事前学習のおかげだと思う。でも、長い。疲れた…先生」
- 「役に立った。今まで映画を見るっていうと、何気なく見てきたけど、人種問題とかいろいろ敏感でなければいけないってわかったし、英語以上の勉強をした実感があります。こんな勉強ばかりできたらいいな~というのはゼイタクですか、先生？」
- Q4 「教科書をおきまりのパターンで勉強するよりも、ずっと刺激があっていいです。」
- 「ただ単に難しいと決め付けていた英語が、ゆっくり勉強すれば自分でもけっこうできるんだとわかり意外でした。理解不足だった過去完了とか分詞構文が、映画にも出てきて、やっとわかったというか、ちょっと自信がついた。」

5.2 考察と分析~2年目の研究に向けて~ ……

生徒の声をこのように拾ってみると、母集団が少ないという恨みがあるとはいえ、単元設定に関しては、概ね肯定的な意見が大勢を占め、生徒にとっては、これまでにない刺激的な学習であったことが読み取れる。Q3にある「……でも、長い。疲れた…先

生」とする感想は予期していたものであったが、これは一人の教師が何から何まで試行的に計画運営にあたっていく今回の一連の実践の中で必然的に起こってくる摩擦であり、授業の運営手法として、異教科教員とのチームティーチングや総合的学習を週時間割に固定的に配置するなどの措置で好転するものと楽観的に考えている。

何よりも、英語を基軸としながら、それ以外の社会事象を横断的に考察できる学習形態に生徒が大きな関心を示してくれたことは大きな成果だと言っている。題材設定のあり方の問題から、多数の教科を横断的に学習するような流れにこそなりえなかったが、それは多分にぜいたくな話である。ともあれ、映画教材を通じて、総合的学習、英語学習どちらにも示唆的な成果が現れたといっているであろう。これは映画という教材に総合的学習という「調味料」を加えれば、これまでの単純な視聴覚教材という域を超えた機能を果たしようということを示しているものでもあり、英語教育そのものにおける教材開発の視野を広げる一つの指標を示したことになるのではないと思われる。

さて、4.4に示した生徒D以外の取り組みにも若干言及しておくが、例えば生徒Aの場合、その学習課題は南北戦争の経緯を調べることであった。その取り組みは、教師の指導に沿って、世界史Aの教科書にある同戦争の記述と自分がインターネットを通じて調べた結果を対照し、歴史的知識とその後の英語学習の深化を結び付けているという点で、横断的・総合的なものである。例えば、南北戦争に関する高校世界史教科書の記述はわずか数行にすぎず、そこに日本人が容易には理解し得ない複雑な人種問題が絡んでいたことを把握するには教科書をなぞる受け身の学習では不十分である。日本語で「南北戦争」と称される米国の国内戦争がなぜ英語では、'Civil War'と表現されるのか。その問題解決にたどり着きさえすれば、総合的学習のねらいの一部分は達成されたことにもなる。こうして生徒の興味・関心の深化のための入り口を設けてやることも現代の教師の大きな役割、そして使命であると考えられる。また、その中でも英語という教科が単純に教科という狭い枠にとどまらず、他の教科をも巻き込んだ「知の総合化」に一步踏み込める可能性を有していることは初年度の研究で裏付けられたと考えている。

そして、特殊教育にあつては、その媒介役として

インターネットが大きな役割を果たしうることも検証されたということになるが、インターネットの有用性は何も特殊教育に限らず、通常教育にあっても普遍的なものであろう。今回は個別アプローチプランという特殊教育独特の手法を指導計画に盛りこんでみたが、普通学校においては普通学校がこれまで蓄積してきた指導計画のノウハウを生かしつつ、生徒の実態やクラスサイズなどに対応した指導手順が踏まれることにより、総合的学習の中に英語という一教科の視点を十分見出ししていくことができるに違いない。

ところで、新しい学習指導要領のキーワードは「総合的な学習の時間」であると同時に、「生きる力」でもある。先行研究においては、この「生きる力」という概念への意識は努めて避けてきたが、既存の教科学習を軸として生かしながら総合的学習の方法論を探究することは真に生徒に「生きる力」を獲得させるための大きな道筋になりうるという検証をすることが2年目の研究の主要なテーマになると考えた。続けて、平成13年度の実践を紹介したい。

▼写真2：普段のパソコン教室の様子



注) 本校にはパソコン教室が3教室あり、平成14年度には、国のミレニアムプロジェクトの一環として、学校のみならず寄宿舎までもを含めた全校 LAN 整備が行われ、普通教室、特別教室にもノート型パソコンが配備される予定になっている。

6. 2年目の研究～「生きる力」を見据えて～

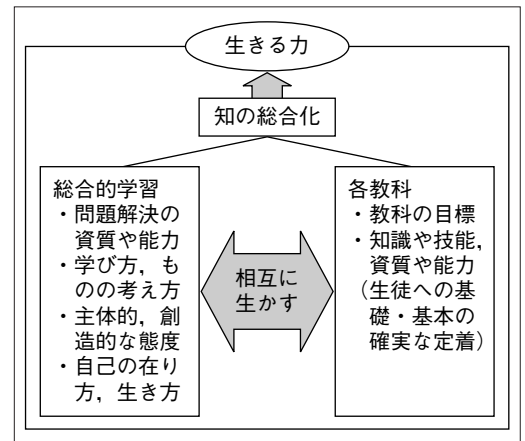
さて、ここで総合的学習の推進に向けて強調されている点を再整理してみると、「体験的で問題解決的な学習活動のプロセスの中で、各教科・領域で身につけた知識や技能が相互に関連付けられ、再構成されたり、発展させられたりする中で、総合的に働くようになると同時に、自己の人間としての生き方やあり方についての自覚にまで深められていくことの

大切さ」ということに尽きよう。そして、このことと親和的なのが「生きる力」という概念である(文部科学省ホームページによれば、*zest for living* という訳語があてられている)。

訳語からもわかるとおり、この概念の一義的な定義は難しいが、ここでは一般に「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力^(注6)」、ないしは「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力」という定義を援用しておきたい。

総合的学習と「生きる力」の関連について、教科との双方向性を意識するという観点を図示するならば、図2のようになろう。筆者もこれに倣って、教科と総合的学習の双方向性をこれまで以上に意識しながら、2年目の研究に着手した。

▼図2：総合的学習と教科学習から見た「生きる力」



6.1 上位グループを対象とした実践……

2年目は2年生の普通科上位グループを対象にした実践である。一般的な高校2年生としては標準的な英語力はもとより、ほぼすべての教科にわたって大学受験を目指すだけの卓越した能力を持つ生徒が対象であるため、初年度よりも総合的学習の内容に幅を持たせるよう努めた。また、初年度の研究が教科学習を基軸としながらも、方法論においては「総合的学習から教科学習への発展」という単線的なパラダイムにやや傾いていたのに対し、2年目のそれは教科横断的な内容をもっと多彩にし、英語学習の素材をベースに今日的な平和問題を共に考えながら、「平和」という現代的課題にアプローチするという双方

向性を強く意識した学習ストラテジーになっているのが特徴である。

6.2 教材の意図・ねらい・特徴

素材は初年度と同一で、映画 *Gone with the Wind* であるが、この映画は黒人キャストの問題を通して、人種差別や公民権運動などに代表されるいわゆる「積極的平和問題」に発展的にリンクさせることが可能な教材であるとともに、単なる文学芸術的作品の鑑賞というレベルに終わらせることなく平和問題や人種問題の多次元性を生徒が理解しうる足がかりになる要素を秘めた教材である。

昨今のグローバル化進展にあって、広く国際社会に生きているという認識を共有し、互いに深く合うことは非常に大切なことである。中でも〈Global Perspective^(注7)＝世界的視点〉を持ちながら、平和問題を考究することはもはや現代的課題であり、後期中等教育においてはとりわけ必要とされる営みである。筆者は英語教育の中に総合的学習の要素を取り込むことで、生徒の Global Perspective 育成が具現化されるのではないかと考えた。そして、インターネットによる情報収集を通して、世界の「戦争観」、「平和観」がいかに多様なものであるかという認識を深めることができ、今日の紛争勃発地域の現状を把握しながら、自国を眺めることによって異文化理解と自国理解が同時に深められるよう、表5のような指導計画を立てた(グローバル教育^(注8)が提唱するいわゆる “Think Globally, Act Locally” を意識したものである)。なお、2年目の研究においても、個別アプローチプランが作成されているが、これについては、紙幅に限りがあるためここでは掲載を省略する。

表5：指導計画 30時間（週4時間×7週）

配当内容と時間数 ○数字が配当時間数	1 週	2 週	3 週	4 週	5 週	6 週	7 週
ガイダンス	①						
A：英語の内容		③	③	③	④	①	①
B：地歴の内容	①				①		①
C：理科の内容					①		①
D：情報処理の内容	②		①	①		③	
E：国語の内容		①					
F：意見交流							①

注)第5週だけ週6時間対応とする。

6.3 学習活動の概要

7週間に及ぶ学習活動の概要を以下に示す。なお、この実践研究のさなか、2001年9月11日に忘れることができないあの忌まわしいテロ事件が発生した。さらにそのおよそ1ヵ月後、生徒たちはヒロシマへ平和学習を兼ねた修学旅行へと旅立った。第7週に計画された自由作文を通じての意見交流は、幸か不幸かこの単元の意図を非常にクリアに具現化する活動になったことを冒頭に記しておきたい。

【weekly plan】

〈第1週〉

- ・ガイダンス～学習教材と学習の流れの確認(自主編成テキストや関係資料の配布)
- ・世界史Bの教科書で、南北戦争を学習するほか、教科書全体を見通して、「～戦争」や「～大戦」とあるものを大観する(なお、生徒たちは3年生で世界史Bを履修するため、ここでは先行的な横断型学習ということになる)。
- ・パソコン教室にあるインターネットパソコンで、Japan Times, Daily Yomiuri その他のサイトから、現在の国際紛争に係る記事の情報収集を生徒各自が行う。
- ・収集した記事を教師が整理して、生徒にフィードバックし、記事に書かれた英文を読みながら、世界の紛争の現状を観察する(状況に応じて、同じ内容の和文記事を用意し、比較させることもある)。

〈第2週〉

- ・文学作品としての『風とともに去りぬ』を紹介するとともに、いくつかの参考図書も提示しながら、南北戦争や当時の人種問題、そして現在の人種問題に関して、知識の深化を図る。
- ・映画『風とともに去りぬ』前半を鑑賞する。(字幕)必要に応じて、黒人・白人キャストが用いる英語表現や自主編成テキストの学習上必要な英語表現を随時ピックアップし、生徒に提示する。

〈第3週〉

- ・映画『風とともに去りぬ』後半(字幕)を鑑賞する。
- ・教師が用意したキーワードを生徒が選択し、各自が情報収集する素材(課題テーマ)を決定する。
- ・生徒各自が選択したキーワードをもとに、各自の課題テーマに関わる情報をインターネットで集める(日本語サイトでよい)。

＜第4週＞

- ・各自の課題テーマに関わる情報をインターネットで集め、整理する(第5週に発表できるように)。
- ・自主編成テキストを用いて、映画『風とともに去りぬ』に登場する英語を学習する。

＜第5週＞

- ・自主編成テキストを用いて、映画『風とともに去りぬ』に登場する英語を学習する。
- ・生物学的な視点から課題テーマ「人種」について調べた生徒(ペア)がレポート発表を行い、教師が補足サポートする。
- ・歴史的な視点から課題テーマ「人種差別」について調べた生徒(ペア)がレポート発表を行い、教師が補足サポートする。
- ・地理的な視点から課題テーマ「民族紛争」について調べた生徒(ペア)がレポート発表を行い、教師が補足サポートする。

＜第6週＞

- ・ALT(カナダ出身)に、カナダ・ケベック州の民族問題を紹介してもらいながら、いま一度、世界の民族紛争に関係する諸課題を生徒に考えさせる。
- ・教師が用意したキーワードから、生徒が自由に課題を設定し、そのテーマに関する情報を生徒がインターネットで集める。
- ・収集した情報を整理活用して、第7週に各自の意見発表ができるよう、教師が生徒個々の進捗状況把握し、発表へのサポートと助言をする。
- ・生徒全員への共通課題として、「世界の人種問題や民族紛争などから見た自分の戦争に対する見方や平和に対する見方をまとめなさい」(自由作文・原則600字以上)を与え、第7週最後に意見交流ができるようにさせる。なおその際、ヒロシマでの平和学習を経験した自分たちがその後わが国をどのように見ているかという観点を含めるように指導する。

＜第7週＞

- ・第6週で収集した情報を活用しながら、各自が設定した課題テーマにかかわるレポート発表を行い、教師はそれを補足サポートする。
- ・共通課題である自由作文「世界の人種問題や民族紛争などから見た自分の戦争に対する見方あるいは平和に対する見方をまとめなさい」を各自発表し、教師がコーディネーターとなって、意見交流を行う。

に表7に示すものである。なお、今回はテーマそのものがかなりシリアスなテーマであり、効率性という面から、やや乱暴ではあるが、生徒6名を3つの班に分割し、ペアワークというスタイルで活動させた。しかし、「個別の指導」ばかりに慣れ親しんでしまっている養護学校の生徒には、むしろ新鮮な活動スタイルであったようであり、これまでにない活発さで授業が進展したことは予想外であった。

■ 表6：第3週の課題

次のキーワードを用いて、生物学的、歴史的、地理的な視点から、それぞれの問題を調べなさい。			
・黒人	・白人	・人種	・人種差別
・黒人差別	・黒人問題	・民族紛争	
・民族問題	・宗教	・宗教問題	

※生徒それぞれの話し合いにより以下のようにテーマが選択、決定された。

- A班ペア～生物学的視点からの「人種」について
- B班ペア～歴史的視点からの「人種差別」、「黒人差別」の問題について
- C班ペア～地理的視点からの「民族紛争」、「宗教問題」について

■ 表7：第6週の課題

次のキーワードを用いて、自分の戦争や平和に対する考え方をまとめられるように、情報を収集し、各自の発表ができるように整理しなさい。(課題作文に生かせるように！)

・公民権運動	・キング牧師	・テロリズム
・ヒロシマ	・ナガサキ	・沖縄基地問題
・日米安保条約	・君が代	・日の丸
・国旗国歌問題	・歴史教科書問題	・国連
・平和	・平和問題	・移民難民問題

これらのほか、みなさんそれぞれが関心のあるキーワードを使って調べるのもOKです！

また、第3週に提示したキーワードを複合的に使って、検索するなど各自で工夫して取り組んでください。授業時間内で時間不足の場合、朝の SHR 前、昼休み、放課後などの時間を使って、各自で情報収集、整理をしてください。

※生徒それぞれの話し合いにより以下のようにテーマが選択、決定された。

- A班ペア～公民権運動とキング牧師
- B班ペア～沖縄基地問題
- C班ペア～宗教とテロリズムの問題

第3週と第6週に生徒が取り組んだ課題は表6ならば

▼写真3：意見交流発表の様子



7. 考察・分析

まず、第7週の共通課題とした自由作文に寄せられたある生徒の平和に対する声を全文そのまま紹介しておこう。

【生徒Fの自由作文】

9月のニューヨークテロ事件はとてもショッキングでした。でも、私にとっては、その報復としてか何だかわからないけど、誤爆までして罪のない人が死んでいっているアフガン攻撃もまた理不尽なものに見えます。

先月、修学旅行で広島へ行き、原爆ドームで戦争の悲惨さをイヤというほど見てきたけど、それは平和な日本にいるからこそ抱けるすごく「安直な危機感」であって、実際に自分が戦地にいれば、どのような心境になっていられるのかはぜんぜん見当がつきません。先生がよく言っているけど、こんな意識が「島国日本」の象徴なのかもしれません。

戦争などが起こると、TVなんかでよく見るのが戦地のこどもたちの様子だけど、学校にも行けず、私たちよりも若い年で、兵士になっていく少年たち。中には学校なんてものがそもそもない国など、日本というせまい国のことだけを考えて生きていくことはとても罪深いことなんだな～と最近やたら感じるようになってしまいました。もちろん、みんなで英語の時間に英語だけやらないで、いろいろなことを調べたり発表しているのが引き金になっているんだけど…(笑)

少なくとも今は、キング牧師とかガンジーとか平和運動で頑張ってきた人たちが、みんな殺されるというそんな時代だけは二度くり返してほしくないと思います。ただ、いくら個人個人が平和を願っても、国というものが戦争を起こし、あげくのはてには個人個人が命をなくしてしまう…そんなところに、みんなが矛盾を感じているのだけは確かなんだと思います。

インターネットを使った勉強はとても楽しかったけど、個人の主張だけが書かれたあぶないホームページもたくさんあることがわかって、先生が日頃「自分で情報を取捨選択する力をつけなさい」と叫んでいることの意味がやっとわかってきました。それと、この勉強をしている間、不思議なことに、教科書が進まない！という不満は感じなかったんですよ…なぜなのでしょうね？

(下線筆者・句読点や漢字表記などは適宜筆者が整理)

初年度の研究とは異なり、2年目は生徒に対して単元終了後のアンケートを実施していない。代わりに、この単元の学習で感じたことは自由作文に全部書いて提出しなさいという指示を出し、その集約を試みた。

上記生徒Fは、実践期間中に教科書が進まないという不満は感じなかったと書いている。このことについては、他にも生徒3名がコメントしているので、その声を拾い出して整理してみよう。

◎生徒G

「先生が作った別の教科書を使って勉強していたわけだから、かえって気分転換になってよかった。中学でこういうタイプの勉強はしたことがないので、チョーフレッシュ(注：「超」フレッシュの意)でした。」

◎生徒H

「教科書をただ勉強するだけっていうのは、とても退屈だと思う。今回、普通の教科書を離れて、自分で何かを調べるという作業をしたけど、これまでに自分積極的にになれるのがわかった気がする。」

◎生徒J

「英語の時間に、英語らしくないことをやるのは最初とてもイヤだったんだけど、結局は自分たちで

調べたことが『いい肥やし』になって、英語だけでなく嫌いだった社会にも少し興味がわいてきました。期末テストちょっとだけ楽しみかな!？」

生徒Jのコメントにある「いい肥やし」になって、「英語だけでなく嫌いだった社会にも少し興味がわいてきた」とする部分には今回の一連の研究の方向性が間違っていなかったことが示唆されており、英語を素材にした教育が他教科に対する関心の底上げに貢献し、平和問題などのグローバルな現代的課題に対応しうる可能性を十分秘めていることが示されていると言えるであろう。また、生徒Fの自由作文に表れているように、これからの社会を支えていくことになるハイティーン世代が英語という素材を通じてGlobal Perspectiveを育てていくことに、英語教育とそれを軸とした総合的学習が十分貢献できることが示されたとも言えよう。

C班ペアが担当した「宗教とテロリズム」というテーマは、あのテロ事件後ということもあって時機を得たものであったものの、同時にこの世代にとっては大変シリアスなものであり、どのように発表内容をまとめるか筆者は非常に懸念していた。しかし、それは全くの杞憂に終わった。彼らは保健で学習した人口妊娠中絶の問題をカトリックの中絶禁止問題や女性の自己決定権(reproductive rights)に関するいくつかのホームページを引用し、実に興味深い発表を行った。それは筆者の予測を超えるものであったので、改めて高校生が持つ潜在的な学習能力に驚かされたと同時に、筆者自身が帰宅後にそれらの問題を勉強し直せねばならなかったくらいである。保健においては、中絶問題に関して医学的な視点から、どうしても学校保健学の範囲内での一方的な知識注入にとどまってしまうが、それを横断的な学習を深めることにより、社会的な問題意識にまで発展させられるとしたら、その時こそが総合的学習の面目躍如ということになる。いずれにせよ、週1時間しかない保健という科目にまで教科と総合的学習の双方向性が及ぶ(しかも学習の出発点は英語である!)という発見は望外の幸とでもいうべきである。

このように見てくると、総合的学習に英語という教科が果たす役割が大きいということを2ヵ年の実践研究で明らかにできたことの意義は重い。そして、総合的学習を新しい学習指導要領の柱となる「生きる力」に結実させていく役割を英語教育が演じうる

という確信を得ることができたのは大きな収穫である。探求型の学習といえば、「なぜなのだろう」という問題意識に端を発し、〈予想→解決への着想〉といったプロセスだけにとらわれてしまっている授業が多いという現実がある中で、真に求められているものは「人間らしく生きる力」＝「良く生きる力」にほかならない。人類共通の財産である言語、中でも全世界で13億人以上が使っているといわれる英語の学習を通じて、これまでは断片的にしか積み上げられてこなかった知識が横断的に集積されるとしたら、こんなに素晴らしいことはない。日本の英語教育は「話せない・使えない」と無条件に批判を浴びすぎであるが、学校教育全体を視野に入れて考えていくと、実は多様な可能性を秘めた領域であるということが再認識できるであろう。そしてそれこそが、日本の英語教育の一つのアイデンティティだとすれば納得のいくものでもあろう。総合的学習と英語教育の双方向性を意識した教材づくりが今後それぞれの現場で志向されていくことを実践者として強く期待したい。

最後に評価についても若干触れておきたい。初年度の研究にも書いたように、今回の一連の実践で情報収集や発表・意見交流に係る部分については、英語という教科の平常点として評価に組み込み、生徒の情意面に最大限配慮した。しかし、教育課程に正式に位置付けられた総合的学習というケースではその評価のあり方を新たな学校課題として議論していく必要があろう。そしてその際、取り上げるテーマによってはポートフォリオ評価の是非も検討課題となってくるものと思われる。また一方で、総合的学習には従来のような考査の実施や数値評価が概して不適切だとされているが、いわゆる探求型・問題解決型の学習が意見交流を終着点として、昨今流行りの「オープンエンド」で終わってしまうなら、それを知識の横断的集積としての成果と判断することが難しい場合も考えられる。高校レベルでは、必要に応じて考査^(注9)を実施するなど、生徒の実態やテーマに見合った評価のあり方について、校内論議を重ねていく必要があるといえよう。

8. 今後に向けて

今回の一連の研究は、教育課程としての「総合的な学習の時間」に拠らない総合的学習の試みである。

単刀直入に言ってしまうと、総合的学習に大きな関心を寄せる一教師が担当する英語という教科を通じたいわば「個人内実践」というレベルにとどまるものである。

言うまでもなく、総合的学習はまずそれぞれの学校における教育課程全体の中で生徒の実態などに応じてマクロ的にとらえられ、そこから教材づくり、指導体制の確立、実践、評価というミクロ的な要素が具体化されていかねばならない。

今回、筆者は研究推進にあたり、既存の教科指導のパラダイムを生かすことや英語以外の教科との双方向性を意識する指導計画を念頭に置いたが、実際のところ、総合的学習に寄せる目標は校種により大きく異なってくるものであろう。確かに、小・中・高校ではそれぞれの方法論が千差万別であり、おそらく100の学校があれば、100の学習スタイルがあろうと容易に予測される。しかし、とりわけ後期中等教育においては、これまで長年にわたって築かれてきた教科指導の専門性が総合的学習の登場により色褪せてしまうことは当然望ましいことではない。むしろ、専門分化された教科指導の専門性が生かされるような総合的学習のあり方を追求・模索していくことが今後それぞれの学校で求められてくることになるに違いない。また、このことは教科担任制である中学校においてもほぼ同様に考えていいと思われる。その意味で、本研究において、英語という素材がインターネットという「調整役」を媒介にして、生徒の横断的知識の集積や興味・関心の増進に寄与する可能性を有していることを示せたことは肢体不自由養護学校高等部という特殊な実践環境であったことを割り引いても、通常教育の場で十分普遍化しうものになりえよう。

英語の教師はいつも忙しい。確かに従来の教科指導で手一杯という実感もあろう。しかし、英語教育が従来の枠を飛び越え、与える素材の加工次第では生徒の学力向上のみならず人間育成にまで立ち入った教育ができる可能性が示された今、その役割は21世紀において大きなものがある。それぞれの学校において、英語教師が総合的学習の積極的担い手になることを筆者自身一人の英語教師として願わずにはいられない。

9. おわりに～謝意とともに～

この研究の着想は国立教育研究所(現・国立教育政策研究所)が2000年3月時点でとりまとめた高等学校に対するアンケート調査^(注10)において、「総合的学習にこれまでの教科の視点を取り入れる」と答えた学校が総合的学習の先行実践校のうちわずかに13%にすぎなかったという数値から得た。

筆者が学籍を置く大学院の教育方法学研究室の調査^(注11)でも、「各教科で身につけた知識や技能などの総合化を図ること」や「教科の学習において知識や理解の総合化を図ること」あるいは「既存教科の横断・総合的観点から総合的学習のテーマを設定すること」に総合的学習のねらいを置こうとする高等学校は、それぞれ59.1%、46.1%、47.7%という数値にとどまっている。その一方で、既存の学校行事・特別活動を再編し、「行事・特活型の総合的学習」にシフトしている学校が非常に多い。これこそが高等学校教育の関係者に「総合的学習は必修クラブと同じ運命をたどる」と言わしめるものである。知を総合化することにより形成される「生きる力」とは何ぞやということが、とりわけ中等教育段階では継続して問われていく必要がまだありそうな気がしてならない(後掲資料一図3参照)。また、一連の教育改革の切り札として、なぜ「総合的な学習の時間」が校種を問わず導入されたのか、その理念に立ち戻って、改めて既存の教科教育との関連を追求していく必要も残されていると言えよう(後掲資料一図4参照)。その中で、英語という語学教育が単なるコミュニケーションスキルの教授にとどまらず、Widdowson^(注12)が「語学教育は他の教科と関連付けながら教えられなければならない」と指摘するように、生徒の知の広がりにはどのような方向から貢献していけるのか研究する余地が十分残されているとも言えるであろう。

まだ総合的学習は始まったばかりであり、高校では全面実施にすら至っていない。いろいろな意味で現場からの解答が投げ返されてくるまでに今後それなりの年数を要する。教育行政が総合的学習を現場に丸投げする消極的姿勢を改め、校種の垣根を越えてそれぞれの実践を紹介しあい、互いのよい面を吸収し、互いを研磨しあえる研修体制を教育行政が中心となって整備していくことが総合的学習を有効に機能させ、現場に根付かせていくための今後の試金石になっていくと思われるので、あえてここで指摘

しておきたい。

末筆になるが、本実践研究の発表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は深謝したい。また、総合的学習にかかわる参考文献紹介やデータ提供に快くご協力いただいた国立

教育政策研究所教育課程基礎研究部の工藤文三先生には心から感謝申し上げるほか、折に触れ参考文献の提供のみならず助言と励ましの言葉をいただいた北海道教育大学岩見沢校教育学研究部の佐藤有教授にも感謝の意を表したい。

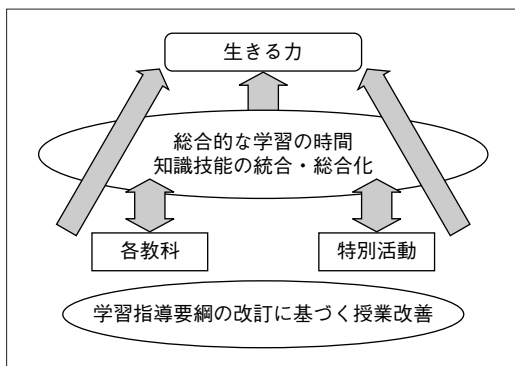
注

- (1) 出典：日本知的障害福祉連盟編 『発達障害白書 2001』 248頁 なお、新学習指導要領では知的障害養護学校の中学部以上で外国語教育が可能になったことを付記しておく。
- (2) Special Needs Education, すなわち特別なニーズ教育の概念は 通常教育、障害児教育との関連を問いながら、新しい教育領域を指し示す概念として最近とみに注目を集めている。その定義はまだ確立されていないが、一般的に、通常教育とこれまでの障害児教育との間にあって、障害以外の要因～例えば、LD=Learning Disabilities (学習障害)・不登校・情緒不安・心身症・虐待・教育言語の不利をもつ移民や外国人子女など～により特別な教育的配慮を要する児童生徒に対する教育をさすものであり、近年ユネスコを中心に世界的に普及している概念である。なお、STEP BULLETIN VOL.13 には、「特別な教育的ニーズのある生徒の英語指導」と題した筑波大学附属桐が丘養護学校の興味深い研究が発表されている。
- (3) 障害をもつ子どもたちとまたない子どもたちが同一の教育機会を共有することを、一般に「統合教育」=integration と言う。さらに最近は一歩進んで、通常学校と特殊学校とを分離して学校教育を考えるのではなく、すべての子どもを対象として一元化すべきであるという「インクルージョン(全包括的教育)の原則」=inclusive education が1994年のユネスコ・サラマンカ宣言以来、世界的に促進されようとしている。
- (4) 前掲(1) 同頁
- (5) IEP は特に障害が重たい児童生徒の指導上、重用されるものであるが、詳説すれば、教育行政当局の責任において、個別障害児のために用意するサービスと教育指導上の条件整備の概要を保護者への契約として示す文書である。厳密に言えば、日本の障害児教育法制には該当するものがない。したがって、毎日の教育実践をより豊かなものにしていく手段としての個別の指導計画という点では、学校教育が画一的・集団的な一斉指導に終わるのではなく、個への配慮を推し進めるためのプランニング、すなわち「個別アプローチプラン」の作成とそれに基づく実践が、わが国では妥当する。
- (6) 平成8年7月の第15期中教審第1次答申から引用
- (7) Global Perspective とは、1974年のユネスコ教育勧告で示された国際理解教育の指導原則であり、Global Interdependence =世界的相互依存関係とともに強調されるものである。平和・人権・環境・開発などの地球の諸問題(global issues)を教室で取り上げながら、育成していくべきものとされており、総合的学習のテーマとして組しやすいものである。なお、「高校英語教科書におけるグローバルな問題」と称する研究論文が興味深い。(日本グローバル教育学会誌『グローバル教育』VOL.4 2001年11月発行)
- (8) 伝統的な国際関係論的パラダイムに依拠せずに、「地球益」、「人類益」の実現という立場から問題を考え、諸活動に参加しようとする意識、倫理観、価値観を育てる教育がグローバル教育である。
- (9) 文部科学省の研究開発学校の一つである徳島県の富岡西高等学校は横断的学習を主体にした総合的学習に「考査」をとりいれ、学習評価に生かしている。総合的学習を「やってもやらなくてもいい時間」、「第二の必修クラブ」にしないためにも、高校の場合、その評価方法のみならず、履修や単位修得のあり方をもっと真剣に話し合う必要がある。その意味で義務教育における総合的学習とはまた違った次元が高校のそれには存在していることを認識することも大変重要なことである。
- (10) 国立教育研究所次長牧昌見氏を代表とする総合的学習研究会が実施したアンケート調査「総合的な学習の時間に関するアンケート調査」
- (11) 北海道教育大学札幌校教育方法学研究室の三上勝夫教授と大学院生・成田智志(筆者)による共同調査研究。2001年10月に北海道すべての公立高等学校(全日制・定時制あわせて326校)を対象に行った「北海道の高等学校における総合的な学習の時間の取り組みに関するアンケート調査」。なお、調査内容詳細は『北海道教育大学・教育実践総合センター紀要第3号』や『札幌学院大学・教師教育研究第16号』に収録。
- (12) Widdowson, H.G. (1978). Teaching Language as Communication Oxford: Oxford University Press

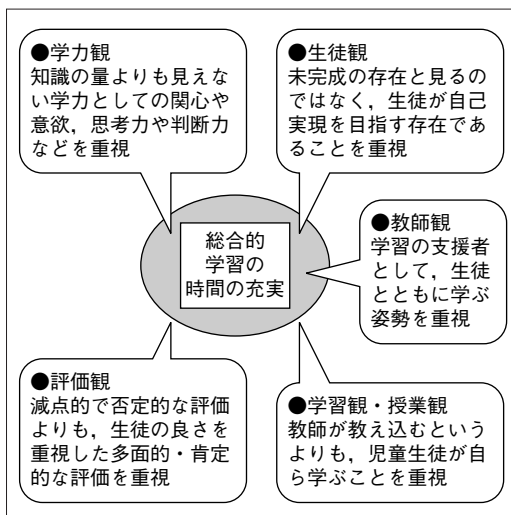
参考文献

- 天野正輝(編著)。(1999)、『総合的学習のカリキュラム創造』。ミネルヴァ書房
- 荒木秀二・後藤英照(編著)。(2000)、『小・中・高を結ぶ英語教育と総合的な学習』。三省堂
- Cor J. W. Meijer, Sip Jan Pijl and Seamus Hegarty. (1994). *New Perspectives in Special Education-A six-country study of Integration* (邦訳名：特別なニーズ教育への転換—統合教育の先進6カ国比較研究。渡邊益男(監訳)。川島書店
- グローバル英語教育研究会(編)。(1996)、『グローバル英語教育の手法と展開』。三友社
- 早坂五郎(編)。(2000)、『双方向からの総合的な学習』。東洋館出版社
- 北海道学校教育研究会(編)。(2001)、『続・新しい世紀の教育課程—生きる力を育む一問一答』。北海道教育社
- 北海道教育庁生涯学習部高校教育課(編)。(2001)、『高等学校新教育課程編成の手引—平成13年度』
- 北海道教育大学教科教育研究図書編集委員会(編)。(2000)、『子どもと総合的な学習の時間』。東京書籍
- 北海道立教育研究所。(1999)、『総合的な学習の時間における教育活動の推進に関する研究』『北海道立教育研究所研究紀要第128号』
- 北海道立教育研究所(編)。(2001)、『総合的な学習の時間 指導資料』
- 今谷順重(編著)。(1998)、『総合的な学習で特色ある学校をつくる』。ミネルヴァ書房
- 今谷順重(編著)。(1999)、『総合的な学習と特色あるカリキュラム経営』。黎明書房
- *井谷善則・今塩谷集男(編著)。(2001)、『障害児教育』。ミネルヴァ書房
- 岩田好宏。「総合学習を考える一つの視点について」『教育』No.649 2001年2月号。国土社
- 加藤幸次・安藤輝次。(1999)、『総合学習のためのポートフォリオ評価』。黎明書房
- 加藤幸次・佐藤有(編著)。(1999)、『児童・生徒の興味・関心に基づく総合学習』。黎明書房
- 荻谷剛彦。「子ども中心教育は失敗する」『論座』。2001年11月号。朝日新聞社
- 国立教育研究所(編)。(2000)、『総合的な学習に向けた学校の創意工夫』。第17回教育研究公開シンポジウム集録
- 目賀田八郎・中野重人。(2000)、『総合的な学習は学力崩壊か学力再生か』。東洋館出版社
- 文部省(編)。(2000)、『特色ある教育活動の展開のための実践事例集—総合的な学習の時間の学習活動の展開(中学校・高等学校編)』。大日本図書
- 成田滋(編著)。(1999)、『アメリカの個別教育計画と情報活用の展開』。文教資料協会
- NHK「日本の宿題」プロジェクト(編)。(2001)、『学校の役割は終わったのか』。NHK出版
- *大津和子。(1994)、『国際理解教育』。国土社
- 小澤周三(編)。(1999)、『教育学キーワード・新版』。有斐閣双書
- 佐貫浩。(1999)、『自由主義史観批判と平和教育の方法』。新日本出版社
- 柴田義松(編)。(1999)、『海外の総合的な学習の実践に学ぶ』。明治図書
- 柴田義松(編著)。(2001)、『教育課程論』。学文社
- *清水貞夫(監修)。(2000)、『新・個別の指導計画と個別アプローチプラン』。学苑社
- 多田孝志。(2000)、『地球時代の教育とは?』。岩波書店
- 高橋勝。(1999)、『新学習指導要領 移行措置の解説』。時事通信社
- 高浦勝義。(1998)、『総合学習の理論・実践・評価』。黎明書房
- 竹内常一。(2000)、『教育を変える』。桜井書店
- 竹内常一・高生研(編)。(2001)、『総合学習と学校づくり』。青木書店
- 特集：討論「21世紀の特殊教育の在り方」『SNE ジャーナル』。第7巻1号(2001年9月) 特別なニーズ教育とインテグレーション学会
- 東京 IEP 研究会(編)。(2000)、『個別教育・援助プラン』。安田生命社会事業団
- *魚住忠久。(1998)、『グローバル教育』。黎明書房
- 山極隆・無藤隆(編)。(1998)、『新しい教育課程と21世紀の学校』。ぎょうせい
- 山内豊。(1996)、『インターネットを利用した英語授業』。NTT出版
- *全国教育研究所連盟(編)。(2001)、『「生きる力」をはぐくむ学校教育の創造』。ぎょうせい

▼図3：「生きる力」と総合的な学習の時間の関係



▼図4：総合的な学習時間を充実させるための教師の意識



別掲一本編4. 3・生徒Eの取り組みから

〈1〉生徒Eが整理して発表したアカデミー賞の概略

アカデミー賞とは、1927年5月11日に創立された「映画芸術科学アカデミー協会」が授与する賞のことである。(中略)

アカデミーに入会するには映画芸術、科学に貢献したと認められ、同会員の推薦を必要とする。創立時は275名だった会員も現在では5000人を越え、今後も増え続けていくのだろう。開催は毎年三月か四月で、ロサンゼルス地域で年内に一週間以上、有料で上映された35ミリ以上の作品に限られる。記念すべき授賞式の第1回はローズヴェルト・ホテルで200人だけが集まり、わずか12部門、授賞式はたったの4分22秒で終わったという。だが、年々会員も増え一般参加者も加わることとなり、会場を変え、第25回からはテレビ中継されるようになりショー的要素も強まることとなった。

数ある部門の中でも歴史が古く、かつ名誉あるのは、作品・監督・脚本・主演男優・主演女優の五部門で、いわゆる五冠と呼ばれているものだ。

なお受賞者に贈られる黄金像には正式な名前はなく、「オスカー」はニックネームである。アカデミー側は、女子事務員がおじさんのオスカーにそっくりだと言ったことに由来するとしているが、それはハリウッド流のジョークであろう。

〈2〉生徒Eが調べた近年の受賞作

ここ5～6年の受賞作～こんなのがあります。

- 99年 American Beauty～見ました！
- 98年 恋に落ちたシェイクスピア～タイトルは知ってるけど見てません！
- 97年 Titanic～みんな見たね！？泣いた！
- 96年 English Patient～わかりません
- 95年 Brave Heart～わかりません

94年 フォレスト・ガンプ 一期一会～中学の時、道徳の時間に見せられたけど、なかなかの問題作だったような記憶あり

〈3〉生徒Eの英文サイトからのアプローチ

※アカデミー賞の公式サイト <http://www.oscar.com>は多くの関連ページにリンクが張られており、生徒Eも必然的にそれを利用することになった。(ただし②は別サイトも利用)

①「～賞」と呼ばれているものが、英語ではどのように表現されるのかを調べる。

(注：生徒Eは、この学習前、「主役」といえば、heroとかheroin、「脇役」といえばバイプレイヤーみたいに和製英語のような単語しか知らなかった。)

Best picture	作品賞
Actor in a leading role	主演男優賞
Actor in a supporting role	助演男優賞
Actress in a leading role	主演女優賞
Actress in a supporting role	助演女優賞
Art Directing	美術監督賞
Directing	監督賞
Cinematography	撮影賞

★生徒Eのコメント

leading role, supporting role と意外と簡単な表現でした。面倒がらずに、和英辞典を調べたら、leading actorとか leading actress, play the leading role とか載っていたので、なるほどと思いました。

☆この学習からの示唆

高校生にとっては少々無骨な英文サイトも、生徒自身

が主体的に語彙力を向上させる有効なツールになりうる
ことが示唆される。

②「風とともに去りぬ」の中で主役だった Vivien Leigh
の人となりについて調べる。

(注：生徒Eはインターネットですでに次のような生い
立ちを探しあてていたので、それが英語で紹介されて
いるサイトを調べるように指示した。)

生年 ■ 1913/11/05 出身地 ■ インド／ダージリン
没年 ■ 1967/07/08

■本名は Vivian Mary Hartley。インドの別荘で株商
人の娘として裕福な家庭に生まれた。5歳の時にロ
ンドンの寄宿学校に入学。演技はパリのコメディ・フ
ランセーズとロンドンの王立演技学校で学び、34年、
“Things Are Looking up”で映画デビュー。まもなく
舞台でのデビューも飾った。37年、アレクサンダー・
コルダと契約の後に「無敵艦隊」に出演、共演者のロ
ーレンス・オリヴィエとの熱烈なる恋に落ち、「嵐が
丘」の出演のためハリウッドに渡ったオリヴィエを追
って渡米。そこで、デヴィッド・O・セルズニックと
運命的な出会いをして「風と共に去りぬ」のスカーレ
ット・オハラ役に抜擢。映画の大ヒットと共にアカデ
ミー主演女優賞も得て一躍大スターへとその階段を上
り始めた。以後も45年に結核で倒れたりとはしたが、持
ち前の美しさと演技力で次々と話題をさらい、51年
「欲望という名の電車」で再びアカデミー主演女優賞
を獲得。(中略)晩年は結核を患い、精神状態もすさん
だままロンドンのアパートで息を引き取った。

○生徒Eが探り出した英文サイト(抜粋)

Vivien Leigh was born Vivian Mary Hartley on the
evening of Wednesday November 5th, 1913 in her
parents home in Darjeeling, India. Her father, Ernest
Hartley, was born in Yorkshire England in 1883, and
had moved to India at the age of 22 in search of a
career and adventure. He became involved with a
brokerage firm, spent time racing horses, and acted
in The Calcutta Dramatic Society. Vivien's mother,
Gertrude Yackjee, although from Irish descendants,
was also born in Darjeeling India, in 1888. Friends of
the Hartleys said that Gertrude, with her dark hair,
blue eyes, and peach-like skin (traits Vivien would
inherit), was very beautiful in her youth, more so
than Vivien. The Yackjee side of the family also had
Armenian descendants which may have influenced
Vivien's dark Eastern looks.

Meeting originally in Calcutta, Vivien's parents
traveled to London where they were married in 1912.
They then returned to India and settled in
Darjeeling, a city within site of Mount Everest. A
year after their marriage, Vivien was born, 'a most
enchancing little girl with wonderful colouring'.

Enjoying elements of fantasy and drama as a child,
she was encourage to read early on and became
fond of authors such as Rudyard Kipling, Hans
Christian Anderson, and Lewis Carroll. She moved
to England with her family at the age of 6 in 1920,
returning to India only briefly in the 1960's.

※下線部～生徒E自身が課題としていた箇所

英文の下線部は生徒E自らが課題としていた箇所であ
る。表3のstage6における生徒Eの課題発表において、過
去完了と分詞構文という難解な文法事項が生徒Eのみな
らず生徒全員の理解増進に寄与するよう、筆者はまず生
徒Eに下線部の和訳を個別に指導した。生徒Eから得ら
れた和訳は以下である。

a) Vivien Leigh was born Vivian Mary Hartley on the
evening of Wednesday November 5th, 1913 in her
parents home in Darjeeling, India. Her father, Ernest
Hartley, was born in Yorkshire England in 1883, and
had moved to India at the age of 22 in search of a
career and adventure.

ビビアン・リーはインドのダージリンで1913年11月5日、
ビビアン・ハートレーの子として生まれた。父は1883年
にイギリスのヨークシャーで生まれ、そして22歳のとき
に出世と冒険を求めてインドに引っ越した。

b) Meeting originally in Calcutta, Vivien's parents trav-
eled to London where they were married in 1912.
もともとカルカッタで出会ったので、ビビアンの両親
はロンドンへ旅をし、1912年に結婚した。

c) She moved to England with her family at the age of
6 in 1920, returning to India only briefly in the 1960's.
ビビアンは1920年6歳だったときに家族とイギリスに
引っ越しているが、1960年代にわずかだけインドに帰
った。

★ 生徒Eのコメント

授業でいろいろ説明を受けても本当は理解していな
かった過去完了とか分詞構文とかが出てきた。(こんな難し
い文法は教室で教えるだけで、実際の英語の世界ではそ
んなに使っていないと思い、ばかにしてただけど、や
っぱり使われているんですね…)

☆ この学習からの示唆

先に記したように、生徒それぞれの学習課題を生徒全
体の共通学習課題に転化させていくことも総合的学習の
取り組みには必要である。実践においては、生徒Eのこ
れらの課題発表のうち、左の英文については全員で共有
することにし、既習でありながらも根本的な定着には至
っていない過去完了と分詞構文という英語IIにおいては
難解な学習事項にいま一度、Vivien Leighの生い立ちとい
う具体的文脈の中でアクセスし、理解を深めることがで
きた。再論するが、いわゆる「行事・特別活動型」の総

合的学習に拠らず、教科総合的な手法でアプローチする際はどの教科を軸にするにせよ、この指導スタンスが不可欠である。

今日、総合的学習で育てていく「学力」とは何かとよく問われるが、それは自分なりのテーマを見つけ、それを実現させていく力であろう。実現のためには、さまざまな技能やスキルが必要とされるが、この実践の中では、インターネットを活用する技能が育まれることによって、教科横断的な学習意識が目覚め、他の教科の視点・見方・考え方がそれぞれの学習活動に応用されていくこと

になる。今回はその軸となるものに英語という教科をあて、その可能性と役割を検証してみたが、総合的学習の理念には各教科で培われる知識・技能を統合ないしは総合し、活用していくという目的が大きな位置を占めるとするならば、時に「無目的」とも言われかねない「這い回る体験活動」では生徒の学力の向上に寄与できまい。総合的学習における英語教育の占める役割を再認識するとともに、改めて中等教育段階における教科総合学習の重要性がクローズアップされよう。

小学校での英語教育をふまえた 中学校1年生でのスピーキング指導と評価

香川県教育委員会事務局 東讃事務所 高松 憲子

申請時：香川大学教育学部附属坂出中学校 教諭

1. はじめに

2001年1月18日に発表された「21世紀日本の構想」懇談会最終報告書は、「21世紀の世界に生きる国内基盤」の一つとして、「日本人の国際対話能力(グローバル・リテラシー)を高める必要」を挙げた。

また、経済・社会等のグローバル化が進展する中、子供たちが21世紀を生き抜くためには国際的共通語となっている「英語」コミュニケーション能力を身につけることが必要であり、我が国の一層の発展のためにも非常に重要な課題となっている。近年、社会が求めている実践的コミュニケーション能力の育成をねらって、多くの小学校で、「総合的な学習の時間における英語活動」の実践が行われている。しかしながら、中学校の英語教育とどう連携していくのかは、まだ十分研究されていないのが現状である。

香川大学附属坂出小・中学校でも平成12年度から小学校3年生より「英語」を教科として導入し、「実践的コミュニケーション能力を培う英語教育」をテーマに、小・中一貫の英語科カリキュラムの編成に着手している。中学校での最終目標を「中学校3年生で海外ホームステイできる英語コミュニケーション能力を身につけること」と設定し、その仮説をもって小・中学校での指導カリキュラムを開発していくことを目標としている。

これまでの2年間、小学校で英語学習を経験してきた生徒を中学校で指導してきて、次のようなことが課題となってきた。

第1に小学校の英語活動を学んできた子供たちが、中学校入学後、特に1学期の英語学習の内容や方法の段差が大きすぎれば心理的に混乱する。第2に、小学校で体験した学習内容やゲームなどの活動を中学

校でも繰り返すことになれば、学習意欲が低下し、興味・関心を示さない。そして、第3に小学校の英語学習で身に付けた積極的な態度や既習の表現を用いてのコミュニケーション能力をさらに伸ばすことができないか、ということである。

本研究では、小学校での英語教育の状況や子供の言語習得の特質をふまえつつ、小・中学校間の英語学習の連携を探っていく。特に中学校1年生におけるスピーキング指導と評価に視点をあてて研究していく。特にこの時期、小学校の英語学習から中学校の英語学習へスムーズに移行できるようにすることも考慮しつつ進めていきたいと考えた。

2. 研究の背景

2.1 理論的背景

「実践的コミュニケーション能力」を、van Ek and Trim の理論に基づき、従来の「コミュニケーション能力」の4つの下位能力に2つの能力を加え、「実践的コミュニケーション能力」を以下のようにとらえた。

コミュニケーション能力

- ①言語的能力：発話を処理するための語彙知識と文法規則の習熟
- ②社会言語的能力：だれとだれがどこで何の目的で発話するのかという文脈に配慮して言葉を適切に用いる能力
- ③ディスコース能力：個々の発話を意味あるコミュニケーションの型にまとめ解釈する能力

- ④方略的能力：言語知識の欠如を補うために言語的・非言語的な方略を用いる能力
- ⑤社会文化的能力：外国語の社会文化的状況にある程度通じていること
- ⑥社会能力： 社交的な場面に対応する能力であり、他人と進んで関わろうとする意欲や自信を含む

(J.A.van Ek and J.L.M. Trim, Threshold 1990, C.U.P., 1998, pp.2-3 より)

第2言語習得に関する先行研究を調べるうちに、次の記述から、コミュニケーション能力の中の「方略的能力」を伸ばすことが効果があることがわかった。

"There is no such person as an ideal speaker / hearer of a language, who knows the language perfectly and uses it appropriately in all social interactions. ... The strategies that one uses to compensate for imperfect knowledge of rules ... may be characterized as strategic competence."

(Savignon, 1983: pp.40-41)

Students' skills in communication strategies may benefit from the sort of exercise that asks them to transmit information to a listener in a situation in which the speaker faces some problems, such as unfamiliarity with a target language vocabulary item or grammatical structure, or inability to pronounce a word or phrase clearly enough for the listener to identify it. (Trone, E.1984: p.130)

また、英語科としてコミュニケーション能力を育成する段階は次のように考えている。

・共通学習Ⅰ

(正確さに焦点をあてた英語コミュニケーション)

- (1) 言語要素(語彙、発音、文法、文型など)を理解し、その操作能力を身につけていること
- (2) 言語形式がもつ言語機能(communicative function)を理解し、文脈の中で使用できること

・共通学習Ⅱ

(流暢さに焦点をあてた英語コミュニケーション)

- (3) 具体的に言語使用の場において自分が伝えたい「メッセージ」や「情報」を創出してお互いにきちんと、または何とかして伝えあうこと

2.2 小・中連携カリキュラムの視点から …

● ニュージーランドホームステイ調査体験旅行から見てきた課題

具体的な目標を鑑みの中で、附属坂出小・中学校の12年間の英語科の最終目標は「海外でホームステイできる英語コミュニケーション能力を身につけること」を設定した。実際昨年8月に生徒の実態を詳細に把握すべく、中学校3年生2名(英語検定3級取得)を引率して、ニュージーランドでのホームステイ調査体験旅行を行ったところ、次のような課題が出てきた。

① 教科書に出てきたコミュニケーション場面

(機内での flight attendants との会話、入国審査、ファーストフード店など)は、なんとか切り抜けることができたが、それ以上のレベルになると会話を続けることが困難になり、沈黙が多くなる。

② 話題を提供するために、即座に質問を作ることが困難である。すなわち、相手の発話を理解し、短時間のうちに返答すべき自己のメッセージを作り出し、適切な表現にのせて発信することが難しい。

③ 話の流れの中に入っていったり、会話を継続し、発展させていく能力が不足している。

④ Native Speaker の言っていることが正確に聞きとれないといった listening 力の不足や発話したことがわかってもらえないという音声面での問題がある。

以上の結果から、小学校から一貫して「音声指導」を強化していくこと、リスニング力を養っていくことが大切だということを再認識した。また、自分の言いたいことを一貫して伝えられる力、ディスコース能力や方略的能力を伸長すること、そして、進んで他人と関わろうとする意欲・自信を中心とする社会能力をさらに育成する必要があることが明らかになった。

3. 研究内容および方法

1年生各クラス40名中24～25名が小学校での英語学習の経験者である。特に中学校1年生の場合、ALTとの英会話場面では、「間違えると恥ずかしい」とい

った心理的恐れや「言いたいことはあるのに英語が出てこない」という生徒が多い。しかし、今年度の1年生を見る限り、成果として心理的恐れは従来ほどではない。

今年度の中学校1年生(附属小学校出身)は、小学校4年生から英語学習を開始し、「音声面」を重視した指導法と語彙を中心に「繰り返し」を基本に置きながらゆるやかな学習進度と内容のある学習を目指してインプットしてきた。

そこで、中学校1年生では、小学校で学んだ語彙を生かしながら、①生徒の視点に立った身近な場面設定を心がけ、現実味のあるやさしいコミュニケーション活動を盛り込んでいくような Task を与えること②方略的能力を伸ばすことによってスピーキング能力が伸びていくのではないかと考えた。また、1年間でどのくらいスピーキング能力が伸びたか2学期末と3学期末の2回、ALT との個人面接を行い、ビデオに録画して分析する。あわせて、小学校英語学習経験者と未経験者とのスピーキング能力の差を考え、指導方法も検討していこうと考えた。

中学校1年生でのスピーキング目標

- (1) マナーを守りながら、さまざまな工夫をすることで、コミュニケーションを続けることができる。
- (2) 初歩的な英語を用いて、自分の考えや気持ちなどを正しく話したり、場面や相手に応じて適切に話すことができる。

研究全体の目的

生徒にとって、身近な話題で現実味のあるコミュニケーション活動を行い、なおかつ方略的能力を身につけていけばスピーキング能力は伸びていくだろう。

研究の方法

1. 生徒に対するアンケート調査を通した小学校までの英語学習の実態を把握する。
2. 小学校のカリキュラム等を調査して、生徒の英語学習状況を把握する。
3. 年間指導目標を設定し、指導内容と評価方法を検討する。

4. 人的な支援方法を考慮した指導方法を工夫する。
5. 授業実践およびその結果の考察
6. 面接テストとその結果分析(2, 3学期)

4. 予備調査

- (1) 予備調査1：1分間英会話のコミュニケーション分析より

毎時間、授業の最初10分間にペアで生徒の身近な話題について1分間会話(One-Minute Communication)させたあと、2ペア分の対話を録音して、会話を文字にして記録し、コミュニケーションの分析をした。すると、次のような課題が出てきた。

課題・相手の発話に対しての反応の言葉がない。

- ・次の会話を始めるまで沈黙が長い。
- ・話題に一貫性がない。
- ・相手の応答を考えず、一方的に話している。
- ・困ったら日本語で話している。
- ・相手の質問に的確に答えていない。

- (2) 予備調査2：生徒アンケート調査
(1年1組41名)(2001年11月17日実施)

●スピーキングについての現在の課題(複数回答)

- ・会話の継続、発展(26名)
- ・語彙、文法力がない(8名)
- ・沈黙をなくす(8名)
- ・つながり言葉をうまく使うこと(3名)
- ・英語らしい発音、イントネーション(2名)
- ・的確に話す(1名)

5. 計画の実践

仮説1

身近な話題を題材にして、1分間コミュニケーションを継続して行えば、自分の気持ちや考えを話すことができるようになるであろう。さらに方略的能力を身につけていけば沈黙する時間も少なくなるであろう。

生徒のスピーキング能力を高めるために、毎時間最初に1分間の会話を毎時間行った。この活動を行うことで、「生徒が話すメッセージを自分で創出し、相手に伝達するために適切な英語表現を自分で考えながら即座に英語で使用すること」ができるようになると考えた。そして、方略的能力に関わる表現をある程度まとめて教え、会話するときに使用できるように、ハンドブックを与えた。

具体的な One-Minute Communication の活動方法は次の通りである。

- ① 生徒の身近な話題 sports, club, food, family, friend, hobby などから1つ選び、ペアで1分間会話をさせる。
- ② 代表2組を全員の前で会話させ、サンプルとして録音する。
- ③ 全員で代表2組の会話を聞いて、よかった点や改善点について話しあう。教師はできるだけよい点を褒め、会話の発展のさせ方や表現についてのアドバイスを与える。
- ④ 「こんなときどう言うの？」欄
毎回の1分間の会話の中で、会話を継続、発展

するために言いたかったり、わからなかったりする表現を日本語で書かせる。これについては、後で教師が教えたり、生徒が後で調べたりする。こうして自己表現するために知りたい語彙や表現を身につけることで英語で表現する幅を少しずつ広げていくことができると考えた。

- ⑤ 次時に、サンプルとして録音したペアの会話を文字化して、全員で聞き、会話の発展のさせ方や表現についてアドバイスを全体に与える。
- ⑥ ALT との Team Teaching では、ALT は生徒の会話の発展のさせ方や表現について native speaker の立場から指導・援助する。

6. 実践授業例

(共通学習Ⅱ「英会話のキャッチボールを楽しもうー入門編ー」)

1分間会話を行う中で、もっと生徒たちのコミュニケーションの質を高めていく必要があると感じた。そこで、メタ認知能力に働きかけることが有効であろうと考え、初対面の外国人を授業に招き、「ホーム

■ 表1：学習指導過程(3人の協同授業)

(○高松、●中野、◎ウィリアムズ)

学習内容および学習活動	生徒の反応	教師の支援活動
1 あいさつをする。	・今日はどんなことを学ぶのだろう？	・英語学習における雰囲気作りをする。
2 Williams 先生との英語コミュニケーション場面をビデオで見る。	・うまく、英語でコミュニケーションしているな。	○2人の例を出し、感想を発表させながら本時の課題を確認する。
3 うまくコミュニケーションするにはどうすればいいかをグループで考える。	・なにがこちない感じがするな。何が足りないのだろう？	○それぞれの場面別に生徒に観察させ、考えさせる。
4 ALT とゲストスピーカーとの会話を想定して、練習する。	・マナー(eye-contact, smile など)が大切だ。	○●日本人学習者として支援を行う。
5 実際、初対面のゲストと英語で話し、今日の学習の成果を確かめる。	・スムーズに会話をつなぐ言葉が必要なのは？	◎Native speaker として支援を行う。
6 本時のまとめをする。	・こういった話題で会話を続けたいのか？	○●具体的な場面での表現やつなぎ言葉に注意させる。
	・最初とは違ってだんだんうまくコミュニケーションできるようになった。	◎ネイティブの立場からアドバイスする。
	・会話がなめらかになったような気がする。	・ビデオで録画し、後でチェックする。
	・みんなで考えたコミュニケーションの方法でうまく会話できた。	○振り返りを行うことで自己理解を深めさせる。
	・まだまだ英語学習の勉強をしなくてはいけない。	○●◎それぞれの立場から、英語コミュニケーションにおける大切な点をアドバイスする。
	・もっと英語を勉強して、外国人とより楽しくコミュニケーションしたいな。	

ステイでの出会いの場面」を想定し、コミュニケーションのよりよい方法を全員で考えた。

英語学習初級者の生徒にとっては、たどたどしい英語で自分のもっているコミュニケーション能力を最大限に生かして、コミュニケーションすることになる。できるだけ沈黙の時間を短くし、(5秒以上の沈黙は避けること)、会話を発展させながらコミュニケーションを持続させていこうと努力することをねらってみた。

7. 2学期インタビューテスト

7.1 ねらい

2学期末のテストでは、初対面のALTと3分間面接を行った。その際の観点としては、1. 会話のマナー 2. つなぎ言葉を適切に使っているか 3. 話の発展のさせ方を中心においた。

生徒1人3分の時間配分で、ビデオテープに録画し、JTE と ALT 2名により評価した。

7.2 評価方法

2学期末インタビューテスト

出題：高松憲子，Meagan Davis

試験官：Meagan Davis

1. 時 間 平成13年12月19日 8：30～11：00

2. 場 所 多目的教室

3. 受験者 1年1組41名(1名欠席)

4. 評価の観点

(1)会話のマナー

(2)つなぎ言葉を適切に使っているか

(3)会話の発展のさせ方

5. 場面設定

多目的室でミーガン先生が読書をしています。そこへあなたが入室します。あなたから話しかけてください。そして、コミュニケーションの目的は、ミーガン先生から「？」を聞き出すことです。3分間で会話のマナーを守りながら、いろいろ話を続けながら質問してください。目的が果たせたら自然な形で話を終え、部屋を退出してください。

6. タスクカード

(入室前に生徒に手渡すタスク・カード)

本文:タスクカード

1. きょうだいは何人か

2. 誕生日はいつか

3. 好きなスポーツ

答え 1. ()

2. ()

3. ()

7.3 評価基準

1. 会話のマナー(20)

20 絶えず笑顔を保ち、アイコンタクトをしており、あいづちをうっている。

16 ほぼ笑顔、アイコンタクトを保ち、話にうなずいている。

8 とときどき笑顔、アイコンタクトをしており、話にもときどきうなずく。

4 めったに笑顔を見せず、アイコンタクトもしない。

0 無表情で反応もない。

2. コミュニケーション・ストラテジーの使用

40 会話の中でさまざまなCSsを自由に使用することができる。

32 いくつかのストラテジーを自由に使うことができる。

24 学習した2つのCSsを使うことができる。

16 学習したCSsのうち1つ使うことができる。

8 教師が助ければ学習したCSsが使える。

0 CSsを使用できない。

3. 会話の発展のさせ方

40 会話を十分に発展させることができる。

32 3つのタスクといくつかの質問をすることができる。

24 3つの質問をすることができる。

16 教師の助けがあれば、3つの質問をすることができる。

8 3つ質問を尋ねようとする。

0 質問することができない。

7.4 結果分析

(1) インタビューテスト終了後の生徒アンケートより
 (対象40名) (回答数)

● よかった点

- ・ALT がとても優しく、話しやすかったので、会話を楽しむことができた。 (18名)
- ・スマイル、アイコンタクトがとてもよくできた。 (8名)
- ・会話を発展させることができた。 (9名)
- ・思ったより話が長く続いてびっくりした。 (6名)
- ・あいづちをうまくうつことができた。 (5名)
- ・沈黙がなかった。 (5名)
- ・3つの内容を聞き出すことができた。 (4名)
- ・外国人と会話をしたことで少し英語に自信がついた。 (3名)
- ・意味のわからないことばかり言っていたが、ALT がよく理解してくれた。 (3名)
- ・握手や自己紹介がちゃんとできた。 (2名)

● 問題点

- ・沈黙をなくしたかったが、途中で長い沈黙が続いてしまった。 (7名)
- ・トピックの情報を早く知りたいために、話題をすぐに変えてしまったため、話を発展させることができなかった。 (7名)
- ・緊張して、うまく話せなかった。 (6名)
- ・あいづちがうまくうてなかった。 (5名)
- ・だんだん話すことがなくなってきて、沈黙が少ししてきた。 (5名)
- ・自分から話を切り出せなかった。 (5名)
- ・日本語を少し使ってしまった。 (3名)
- ・聞きたいことはたくさんあったのに、英語でどういうかわからなくて、会話を発展させることができなかった。 (3名)
- ・相手の返事の途中に、次の質問をした。 (2名)
- ・相手の言っていることがわからなかった。 (2名)
- ・質問にうまく答えられなかった。 (2名)
- ・アイコンタクトができなかった。 (以下1名)
- ・もっと笑顔で話せばよかった。
- ・話がとぎれたときに、笑ってごまかしたり、Yes などでごまかしたりしてしまった。

- ・ By the way を使いすぎた。
- ・聞き間違いがあった。
- ・事実と違うことを言ってしまった。

● 課題

- ・もっと会話を発展させたい。 (4名)
- ・もっと積極的に話したい。 (2名)
- ・もっと単語を覚えたい。 (1名)
- ・すぐに質問に答えるようにしたい。 (1名)

上記からもわかるように、生徒が smile やアイコンタクトなどのマナーに気をつけて、話すことに積極的に取り組んでいたことがわかる。また、ALT の受容的な態度により、思った以上に会話を継続させることができたといえる。しかし、困ったときにどう対処すればよいのかわからない生徒も多く、沈黙を克服することや話題をどう発展させていくかが課題として明らかになった。

(2) 分析

この面接のテストをビデオ録画し、評価したところ、次のような成果が見えてきた。

● 成果

共通Ⅱの授業実践により、One-Minute Communication を開始した当初と比べて、沈黙が少なくなり、方略的能力を使いながら、会話を続けようとする生徒が増えてきた。25人(62.5%)の生徒が2つ以上のCSs を使っており、この会話の中で全員最低1回は、CSs を使用できている。また、指示された質問を39名が質問できており、自分が表現しようとするものがきちんとALTに質問できていることがわかった。

● 課題

生徒側の課題として話題を創り出すこと、教師側として、語彙指導についてどうしていくかである。

話題をどう発展させていくか改めてディスコース能力もつける必要があると考えた。

実際に評価を行ってみるとALTとJTEの採点に開きがあるため、この問題についても次回のインタビューテストで、事前に細かい観点を話し合って採点を行う必要があると考えた。

7.5 3学期の指導

(2002年1月10日～3月10日)

以上のような結果をふまえて、仮説2を立てて計画を実践していった。

仮説2

ある話題について話す前に、その話題についてマインド・マップを書き、自分の話したいことを準備するならば、会話を継続させ、発展させることができるであろう。

● 実践

話題について話す前に、マインド・マップを書き、それを見ながら話をする練習を行った。

表2：生徒のマインドマップ

One-minute Communication	
コード ()	Name ()
Date (2 / 7)	Your Partner ()
マインド・マップ (こんなことを言おう) 	相手の情報 卓球部に入っていて、この先生は 高橋先生。 試合に出る。卓球はまあ うまい。
こんなときどう言うの? what club are you in? 1st prize 優勝 I'm in the ~ ~部に入っている。 I got 1st prize 優勝した Nice talking to you.	自己評価 1分間続いた ④ B C D つなぎ言葉の使用 ③ B C D 話の内容の発展 A ④ C D 2文以上の情報 ⑤ B C D

表3：ALT のコメント

コメント：	評価
He did a good job. He led the conversation very well. He used good connecting words.	・ 1分間続いた ④ B C D ・ つなぎ言葉の使用 A ③ C D ・ 話の内容の発展 ④ B C D ・ 2文以上の情報 ④ B C D

7.6 3学期インタビューテスト

(1) ねらい

3学期末のテストでは、ALT と1対1で面接を行った。Part1では、ALT の質問に適切に答えられるかどうか。Part2ではコミュニケーションに対する積極性と方略的能力を用いて会話を継続できるかどうかをねらいとした。

学期末インタビューテスト

出題：高松憲子，Meagan Davis

試験官：Meagan Davis

1. 時 間 2002年3月18日(月) 8:30～11:00

2. 場 所 多目的室

3. 受験者 1年1組39名(欠席2名)

4. 評価の観点

Part 1

(1) ALT の質問に適切に答えることができる。

Part2

(2) 積極的にコミュニケーションを行い、方略的能力を用いて会話をすることができる。

5. 場面設定

多目的室でミーガン先生が待っています。そこへあなたが入室します。

このテストは2部からなっています。

第1部は、まず英語で自己紹介してください。次にミーガン先生があなたに英語で質問します。できるだけ、ていねいに正確に答えてください。

ミーガン先生が、Now, do you have any questions for me? と言えば、第2部の開始です。

第2部は、あなたがリードして、あるトピックについてコミュニケーションを進めてください。(トピックについては、面接待機場所の机の上の封筒の中にあります。)1分間の時間の中で、コミュニケーションの目的は、ミーガン先生から「?」について聞き出してください。1分がきたら、自然な形で話を終え、部屋を退出してください。

6. タスクカード

タスクカード

ミーガン先生の好きな食べ物は？

答え()

● 試験問題

Part 1 Questions:

1. Please introduce yourself.
2. What subjects do you like?
3. What time do you go to bed?
4. What did you do yesterday?

Part 2

1分間好きな食べ物について会話する。

● 評価の観点

Part 1 Quality (accuracy / appropriateness)

Ideas

- 1 Speech consists mostly of inappropriate isolated words and / or incomplete sentences with just a very short complete sentences.
- 2 Speech consists of many inappropriate isolated words and / or incomplete sentences with some very short complete sentences.
- 3 Speech consists of some inappropriate isolated words and / or incomplete sentences with mostly complete sentences.
- 4 Speech consists of hardly any isolated words and / or incomplete sentences with mostly complete sentences.
- 5 Speech consists of isolated words only if appropriate and almost always complete sentences.
- 6 Speech consists of isolated words only if appropriate, otherwise always "native-like" appropriate complete sentences.

1. Self-Introduction

General Impression

- 3 Very good
- 2 Good
- 1 Poor

2. Q: What subjects do you like?

- 5 Complete sentences and one more sentences.
(Ex. I like English very much, because English is very interesting.)

- 4 Complete sentences but only one sentence.
(Ex. I like English.)
 - 3 Incomplete sentence.
(Ex. I English. English very much.)
 - 2 Only one word.
(Ex. English.)
 - 1 Just response
(Ex. Yes. / No.)
- 3. Q: What time do you go to bed?**
- 5 Complete sentences and one more sentences.
(Ex. I go to bed at twelve. I'm sleepy.)
 - 4 Complete sentences but only one sentence.
(Ex. I go to bed at twelve.)
 - 3 One sentence but incomplete.
(Ex. I go to bed twelve.)
 - 2 Two words.
(Ex. At twelve.)
 - 1 One word.
(Ex. Eleven.)
- 4. Q: What did you do yesterday?**
- 5 One complete sentence and add one more information.
(Ex. I played tennis and one sentence.)
 - 4 One complete sentence and use past tense.
(Ex. I played tennis.)
 - 3 One sentence but use present tense.
(Ex. I play tennis.)
 - 2 Two words but incomplete sentence.
(Ex. I tennis.)
 - 1 One word.
(Ex. Tennis)

Part 2 One-minute conversation

Effort to communication

- 5 Student makes a special effort to communicate and uses all possible resources, verbal and non-verbal, to express himself or herself.
- 4 Student makes a real effort to communi-

cate and uses some non-verbal resources such as gestures.

- 3 Students makes an effort to communicate but does not use any non-verbal such as gestures.
- 2 Student makes some efforts to communicate, but still shows a rather "disinterested" attitude.
- 1 Students makes little efforts to communicate, what he does is "half-hearted", without the task.

Strategic competence

- 5 Student can use many communicative strategies.
- 4 Student can use some communicative strategies.
- 3 Student can use two communicative strategies.
- 2 Students can use one communicative strategy.
- 1 Students use communicative strategies if ALT helps.

Fluency

- 5 Speech is effortless and smooth, but perceptibly non-native in speed and evenness.
- 4 Speech is occasionally hesitant, with some unevenness caused by rephrasing and groping for words.
- 3 Speech is frequently hesitant and jerky sentence may be left uncompleted.
- 2 Speech is very slow and uneven except for short or routine sentences.
- 1 Speech is so halting and fragmentary that conversation is virtually impossible.

8. 結果の考察

8.1 インタビューテストの分析より

3学期終了時点で、インタビューテストを行った。Part1の結果より、82.1%の生徒が、ALTの質問に対して、文法的に正確に答えることができています。しかし、文法的に正しく答えることはできていないが、

その答えに付け加えて言ってみようとする生徒は少なかった。今後、Communication Strategy を使用させるだけでなく、自分の意見を付け加えて表現させる活動を取り入れることが必要である。

また、2学期に行ったテストを比較して、ALT と話をしたときに、hesitation がどの程度なくなり、方略的能力がどの程度伸びているか調べた。hesitation は「5秒以上の沈黙の出現度」と「日本語の使用頻度」を調査した。その結果、5秒以上の長い沈黙が1回目15回→2回目8回に減少した。

また、方略的能力は、1回目と2回目の観点を同じにして「Communication Strategy」の出現度の変化で分析を行ったところ、Communication Strategy の回数も少しずつ増加していることがわかる。

ビデオによる観察からは、まだ、コミュニケーションが不完全なものの、なんとか自分の思いを伝えようとしていることがわかる。常にアイコンタクトと笑顔を絶やさず、gesture を使ったりして、積極的な態度が伺えた。

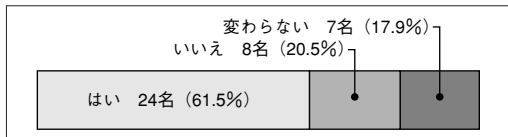
流暢さが伸びたかどうかについては、1回目と2回目のインタビューテストの時間が違うため、ここでは検証できなかったが、観察によると会話のぎこちなさがなくなり、自信をもってなめらか話そうとする生徒が多くなってきた。

8.2 アンケート結果

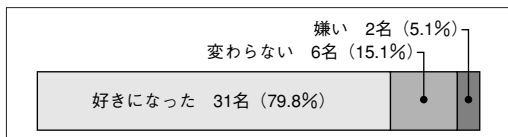
(2002年3月19日学期末インタビューテスト終了後実施:回答数39名)

この実践を行ってきて、生徒自身の内面がどのように変化したのかアンケート調査を行った。次に示すのがその調査結果である。

▼2学期末のインタビューテストより、スピーキング能力が伸びたと感じるか。



▼英語を話すことについての心理的变化とその理由



- 好きになった (31名)
 - ・しゃべれるようになれば楽しい。 (10名)
 - ・だんだんコツをつかんできた。 (4名)
 - ・前よりスムーズに会話できるようになった。 (3名)
 - ・相手のことがわかるし、楽しい。 (以下1名)
 - ・つなぎ言葉を使えるようになった。
 - ・ALT の先生がきさくな人柄で、話していて楽しかったから。
 - ・いろいろと新しいことがわかるから。
 - ・不満が残るのもっと勉強したいと思った。
 - ・おもしろくて楽しかった。こんなに英語がおもしろいとは知らなかった。
 - ・いろいろな話題でいろんな人と会話することができるようになったから。
- 変わらない (6名)
 - ・まだわからないことがあるから。
- 嫌いになった (2名)
 - ・日本人なのに英語で話す必要がない。
- 英語を話すとき特にどんな力が伸びたと思うか。
 - ・Communication Strategy を使って、なんとか会話を続けようとする力 (26名)
 - ・積極的にコミュニケーションしようとする姿勢 (17名)
 - ・習った単語をうまく使うこと (12名)
 - ・質問したり、話題を創る力 (11名)
 - ・質問したこと的確に答えること (8名)
 - ・文法的に正確に答えること (5名)
 - ・すらすら文が出てくること (1名)
- スピーキング力をつける方法としてどんなことが役立ったか。
 - ・communication strategy を学んだこと (28名)
 - ・ペアで友達と会話をしたこと (15名)
 - ・友達との会話を聞いて、その後その会話についてみんなで考えたこと (13名)
 - ・初対面の ALT を招いてコミュニケーションに対するよりよい方法を考えた授業 (12名)
 - ・ALT の先生との英会話 (9名)
 - ・英会話の前にマインドマップで話す話題についてまとめたこと (6名)

- (小学校で英語学習経験者のみ)小学校での英語がスピーキング能力を伸ばすのにどのように役立ったか。(英語学習経験者24名)
- ・ 小学校で習った単語や英語表現が役立った。(14名)
- ・ 相手が話す英語が自然に聞き取れた。(12名)
- ・ ALTと話すときにあまり緊張しない。(8名)

このアンケート結果から、英語でコミュニケーションしようとする姿勢は積極的になり、従来感じていた hesitation については全体的に克服しつつあることが分かった。また、マインドマップは上位の生徒にとって、前もって自分の言いたいことを準備し、話の筋道を考えるのに有効であることがわかった。

テストの方法が1回目と2回目異なっていたので、生徒に自分の能力が伸びたことが十分認識させることはできなかったが、授業中やインタビューテストの観察によるとほとんどの生徒がスピーキングに対して、好きになり、友達や先生と communication することを楽しめている。スピーキングが嫌いになったと答えた生徒が2名いたが、この生徒は、英語の成績もよいが、インタビューテストで自分が思ったように話せなかったためこのように回答したと思われる。やはり、テスト終了後に、個々の学習にアドバイスを与えるフィードバックの機会をもつことが不可欠である。このことが、次の英語学習への動機付けを高めるうえで大切になってくる。

また、スピーキングの活動場面を設定するだけでなく、英語コミュニケーションの方法について振り返り、生徒のメタ認知能力に働きかけることが有効であることが明らかになった。生徒のコミュニケーションを褒めつつ、生徒の間違った発話を適切な表現に修正したり、こんなときどう言えばよいかを全体で、考えたりする機会を設けることも必要である。

9. 成果と課題

(1) スピーキング指導と評価を行って

- ① 観察によると、One-Minute Communication は、小学校英語学習の経験の有無に関わらず、どの生徒にとっても楽しんで行っていた。また、生徒の身近な話題を選んで会話をさせたことで、既習の表現と体験を結びつけて、コミュニケーションを行うことができた。また、回数を重ねることで、発

話量が増えてきたり、なめらかに会話できるようになったりしたことで、自信をもって話せるようになってきた。

- ③ 週3時間という中で実践を行ってきたが、やはり、時間不足であると感じた。文法的な間違いを正したり、語彙を増やす機会を設けて、補っていく必要がある。
- ② 面接による評価を経験したほとんどの生徒が、英語コミュニケーションへの意欲と自信を高めたことは大きな成果であった。英語コミュニケーションへの価値が認識され、どの生徒も次の新たな自己学習目標を見出していた。教師側も一人一人の実態を把握し、コミュニケーション能力の伸長について個別に評価し、指導する機会ができた。
- ④ 評価方法についてはまだ課題が多い。1回目の面接では ALT と JTE の得点差がかなりあった。そこで2回目では細かな観点まで打ち合わせをして、採点に臨んだところそれほど大きな採点差はなかった。ALT と JTE の採点について、多少得点差が生じるのは仕方ないが、できるだけ評価基準について詳細な打ち合わせが必要である。また、より客観性をもたせるために、面接官に ALT をインタビュアーと評価者として2名配置することが望ましい。

JTE と ALT の双方が面接官としての明確な評価基準に基づいて的確な評価ができるような研修が必要である。

(2) 小・中連携の視点から

- ① インタビューテストの中でも、生徒は小学校で学習した表現を用いており、小学校で学んだ語彙や表現が中学校でのコミュニケーション活動の際に有効であることがわかった。中学校でスピーキング等の表現の幅を広げるためには、小学校での英語学習で、聞いてわかったり、表現したりする「語彙」を増やすことが不可欠である。このためにも小学校の英語学習では、音声中心の活動を行い、生活の中で使われる語彙を豊かにインプットしておきたい。このことが「言いたいこと」が言えるようになる蓄えとなり、「流暢さ」を伸ばす課題となってくる。
- ② 現在、多くの小学校で英語活動が行われているが、小学校で身につけた態度や技能を中学校でもより意義ある活動とリンクさせていくことが必要

である。中学校では、小学校の英語活動を生かして、既習の内容に加えて、新しい表現や語彙を付け加えて、より学習者にとって価値ある内容を含んだコミュニケーション活動を展開したい。そして、時々、authentic な活動の場を設定し、自分たちの実力を試す場を大いに取り入れたい。

- ③ できれば、毎年小学校で英語学習を経験してきた中学校3年生が今後どのように変容していくかニ

ュージーランドのホームステイ体験調査旅行を、継続していきたい。

最後にこの研究の機会を与えて下さった(財)日本英語検定協会、ご助言下さった和田稔先生をはじめとする選考委員の先生方、附属坂出中学校の先生方、生徒の皆さんに心から感謝の意を表したい。

参考文献

- 香川大学教育学部附属坂出中学校, 1998, 「研究紀要」
香川大学教育学部附属坂出中学校, 2000, 「研究紀要」
香川大学教育学部附属坂出学園, 2001, 「研究開発実施報告書」(第1年次)
香川大学教育学部附属坂出学園, 2002, 「研究開発実施報告書」(第2年次)
佐野正之. 2000. 「アクションリサーチのすすめ」. 大修館書店
和田稔. 1997. 「日本における英語教育の研究—学習指導要領の理論と実践」. 桐原書店
馬場哲生編著. 1997. 「英語スピーキング論」. 河源社

- 樋口忠彦ほか編. 2001. 「小学校からの外国語教育」. 研究社
Savignon, S.J. 1983. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice, Reading. MA: Addison-Wesley
J.A. van Ek and J.L.M. Trim, 1990 Threshold Level 1
Tarone. E. 1984. Teaching Strategic Competence in the Foreign-Language Classroom. In S.J. Sairgnon&M.S.Berns(Eds.), Initiatives in communicative language teaching (pp.127-136). Reading, MA: Addison-Wesley.

インターネットのテレビ電話システムを使った 海外とのリアルタイム発信授業 —— 情意面と発話向上への影響 ——

共同研究

代表者：東京都／新宿区立牛込第一中学校 教諭 瀧口 均

研究協力者 足立区立蒲原中学校 教諭 大河 由起子／武蔵野市立武蔵野第五中学校 教諭 並木 聡

1. はじめに

平成14年を迎え、「実践的コミュニケーション能力育成」をめざす平成10年度版中学校学習指導要領の全面実施が始まっている。その「指導計画作成と内容の取り扱い」の中で、「情報通信ネットワークなどの有効活用に留意すること」と明記されている。また、「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会審議経過報告について(回答)」(全国英語教育学会)の中では、「現実のコミュニケーションの場面を、インターネットなどで教室内に持ちこむことは、英語学習を助けることになると思われる。」と述べている。その一方同文書には、「情報機器の活用が先にあるのではなく、英語力育成に際していかに情報活用を進めるかという考え方をすべきであろう。」という指摘もされている。

これらの指摘から、インターネット機能を最大限に活用した授業実践を通し、生徒への英語学習の効果を実証的に証明することは、今後のインターネットを使った英語授業の普及にとって大変意義があるものと考えた。またそのことは同時に、他教科や「総合的な学習」の時間での発展的活用に向けても重要な意味を持つものになると思われる。このような理由から研究の必要性を感じ、本実践研究に着手することとした。

(研究の経緯、研究の動機)

平成12年度「東京都教育研究員外国語部会」の一員として、「インターネットを活用した実践的コミュニケーション能力の育成」というテーマで実践研究を重ねてきた。その公開授業の際、リアルタイム発信授業を新宿区立牛込第一中学校2年生1クラスと足立区

立蒲原中学校3年生4名の生徒とを結んで行った。

そして、この授業を参観して頂いた英語教育関係者の方々から「今後この種のリアルタイム発信授業が、英語授業や英語指導の質を変革し、生徒の真のコミュニケーション能力育成への最大の武器となるだろう。」という趣旨の意見が複数寄せられた。

また、当該牛込第一中学校生徒の感想は、「パソコンを通して他の学校の生徒と英語で話ができすぎてスゴイと思った。今後もっと他の学校や外国の中学校の人たちとインターネットを使って話をしたい。」あるいは「研究授業の時にやった自分自身の夢のスピーチを言ったり、相手の学校のALTや生徒などと即興で質問したり、答えたり、感想を言ったりするのがすごく勉強になった。」というような意見に代表されるものがほとんどであった。このように生徒の感想は、情意面・認知面とも際立ってプラスの評価を下すものであった。

これらの反響の大きさから研究実践を継続し、今後は発信相手を海外に求め、インターネットのテレビ電話システムを使ったリアルタイムな音声・画像の双方向発信授業^(注1)(以降、インターネット発信授業、または、リアルタイム発信授業)という指導形態を試み、その有効性を実証しようと考えた。

なお、本報告書は、第2章からの理論的背景、目的、方法、結果、考察の章まで、それぞれ2つの視点(動機付け、発話向上分析)から記述がなされている。

2. 先行研究と理論的背景

2.1 先行研究

平成10年度版中学校学習指導要領(外国語編)の中で、「実践的コミュニケーション能力の育成」が強調され、英語の「使用場面」と「機能」を意識したコミュニケーション活動、コミュニケーション体験が望まれている。語学教育における「リアリティー」について朝尾(1996:74)は、「これまでの英語教育は、本物の環境を作り出そうとしたものだが、教室で教えられる言語表現、またそれが提示される場面は、かなり人工的なものになる傾向が強い。本物に近づけようとするほど本物から遠ざかる。」と言及し、さらに「ネットワークを使うことによって必然的に英語教育の在り方そのものに根本的な問いかけが行われ、ネットワーク導入がこれまでの英語教育における常識をあらためて問い直すきっかけを与えてくれる。」と述べている。

インターネットによる海外との発信授業の効果について山内(1996 a: 98)は、「TV会議を英語で行うことで、『聞く・話す』技能を高めることができます。海外の人々とリアルタイムで直接話し合えるので、伝達手段としての英語に対する認識が高まり、積極的にコミュニケーションしようとする関心・意欲・態度が養成され、結果として、生徒の国際理解力を高めることができます。」と述べている。

また、山内(1996 b: 205, 2001: 125-126)による東京学芸大学附属高校での実践から得られた発信授業の長所と短所についてまとめてみると以下ようになる。

(長所)

- ① 相手の表情が見えるので、こちらが話していることが上手く伝わっているのか、あるいは相手が困惑しているのかがすぐわかり、音声だけの電話のやりとりよりも対話が円滑に進められる。
- ② 英語の「聞く・話す」能力が十分でない場合でも、写真や絵を表示することで、不明な部分を補うことができ、なんとか相手に意志を伝えられる。
- ③ 会議中にソフトを共有したり、ホワイトボードを使って共同学習作業が同時にできる。

(短所)

- ④ 画面が小さく、動画の動きが遅いことが挙げられる。高速の回線を用いないと、音声がとぎれとぎれに聞こえることもある。TV会議で一度にカメラに写る生徒は、ふつう3、4人までに限られ、多

くの生徒を一同にカメラに写すことはできない。

- ⑤ 海外とのTV会議を行うときの大きな問題点のひとつは時差である。
- ⑥ 事前に打ち合わせのない公開型のTV会議では、教育上好ましくない表現や内容のものが扱われるので注意が必要である。

次に兼松(1996:168)は、神戸西高校でのテレビ電話による国際理解教育(テレクラス)の実践から「テレクラスの定着には生徒の関心の高さが大きく影響しています。初期の反応では、①『恥ずかしい』②『何を話してよいかわからない』③『英語が使えない』等の不安を訴える場合がよくあります。しかし1度経験すると生徒の大半は次回への期待を表します。自分の英語が通じた感激や、反対に上手く話せなかった悔しさで、英語学習に意欲を燃やしています。」と述べている。

さらに兼松(1996:168)は、テレクラスの将来について「世界の教室と教室を結ぶテレクラスは、今後、より高度な通信技術の普及とともに、教室間の物理的な距離を超えて、生徒に互いに視線を合わせ話し合う場を提供することでしょう。・・・その頃には、テレクラスはその国際交流機能を一般に広く認められ、日本の中高生が世界各国の中高生と、日常的に、ゴミのリサイクル問題や地球環境問題などのテーマについて討論する時代になっていることでしょう。」と締めくくっている。

これらの研究とは別に、平成13年10月25日に信州大学を会場として行なわれた長野西高校3年生とソルトレイクシティにある Wasatch High School 間での video conference の公開授業を参観した。そこでは生徒たちが全面的に授業の主導権をとり、活発な意見交換が見受けられた。これは、吉田(2001)が述べているような Open Seas Model^(注2)の理想的な授業形態であると感じられるものであった。

2.2 動機付けに関する理論的背景

動機付けとは、白畑他(1999:197)によると、「ある人が自分の目標となる課題を行う際に、意識的であるか無意識的であるかにかかわらず、それを達成しようとする気持ち。」と記されている。Dörnyei(2001), Dörnyei & Schmidt (2001)は、多くの研究からも動機付けが第二言語学習への鍵であると述べている。さらに内発的動機付けが、語学学習に関し

ての興味・関心を喚起するのに深くかわり、第二言語習得を促進するのに特に有効であると言われ、その重要性が指摘されている。

Keller (1992) は、ARCS モデル(以下の①～④の頭文字をとって名づけたもの)を提唱し、授業を魅力的なものにするために、生徒への動機付けの高め方の視点を4種類提案している。それは、①注意(Attention)、②関連性(Relevance)、③自信(Confidence)、④満足(Satisfaction)という4つの柱であり、この4つの視点から授業を組み立てるべきであると述べている。

ここでインターネット通信授業は、生徒が教室に居ながらにして、リアルタイムに国内遠方や海外と通信ができる点で十分「注目」に値し、「面白そうだ」と思えるものである。次に、海外の同年代の生徒と会話することは、「やりがい」が見出せるものである。また、生徒の英語能力がそれほど高くなくとも、身振りや視覚素材などを使いながらコミュニケーションは十分成立する。その点で「やればできそう」と感じられ、通信会話は、どの生徒も外国の友達と会話できたという「自信」と「満足感」を得ることができる。それゆえ、このARCSモデルの4つの視点からも、この通信授業は活動形態そのものが必然的に生徒の英語学習への動機付けを高め、想像以上の効果を産出する可能性があると言える。

2.3 コミュニケーション能力育成の

理論的枠組み

前述のインターネット通信授業の成果・長所の中で、「生徒のコミュニケーションへの意欲が増した。」と報告されているものが多い。そのことは、この海外とのリアルタイム通信という活動そのものがコミュニケーションという点で、これまでの教室内コミュニケーション活動と比較し、何らかの長所を有していると考えられる。その長所を、Grice の語用論(特に、「協調の原理」^(注3)の中の「関連性の原理」)を発展させた関連性理論(Relevance Theory)^(注4)の枠組みの一部を適用し、考察してみたい。

Sperber & Wilson (1986) によって提唱された関連性理論の枠組みが、英語授業へ応用可能な側面は、コミュニケーションの質の問題と「聞き手」への「認知効果」^(注5)を高める点である。英語授業の中で、通常の教室内だけで行われるコミュニケーション活動では、「意味のやりとり」より「文法形式」重視の活動になりがちである。このような擬似コミュニケ

ーションでは、新情報の授受がほとんどない。これでは「聞き手」に「認知効果」を与えることが難しくなってしまう。

逆に、海外とのリアルタイム通信授業では、同年代の人たちとのやりとりの中に、双方にとって興味のある新情報が多く含まれる。それゆえ、「話し手」は「聞き手」に高い「認知効果」を表出させることが容易に可能となる。その高い「認知効果」が、生徒たちのコミュニケーションそのものと英語学習への動機付けを高めてくれると推定される。したがって、この種の授業は必然的に従来の授業形態に比べ、コミュニケーション能力育成には最適なものであると考える。

3. 研究の目的

本実践研究の第一の目的は、インターネットによるリアルタイムの通信授業を、同じクラスに計画的に2回行なうことで、当該生徒たちの英語学習への興味・関心・意欲の情意的側面への影響を明らかにすることである。

第二の目的は、同様に当該生徒たちの英語発話向上への有効性を明らかにすることである。

(本研究の課題)

今回の研究では、前章のインターネット通信授業の先行研究で述べられているような成果と理論的枠組みからも予想されるような効果が、公立中学校の平均的な生徒たちにとっても当てはまるのかどうかを可能な範囲で実証していくものとした。これまでの実践研究では、その効果が生徒たちの英語学習やコミュニケーションへの興味・関心・意欲の部分で高まったと述べられているものが多い。それに対しコミュニケーション能力の実際の向上については、「効果が高いのではないか？」という希望的観測にもとれる。

また、この種の授業が生徒たちの英語学習への動機付けの促進のみに作用しているのか、あるいは、生徒たちのコミュニケーション能力向上に実質的に役立っているのかはよくわかっていない。もちろんこれらの効果は、授業目的や活動内容によって左右されることも事実であろう。

以上の点を鑑み、本研究はその研究対象領域を一つに絞らず、生徒の情意的側面(ここでは「動機付

け)」とコミュニケーション能力育成面(ここでは「発話向上分析)」の両面からアプローチしていくものとした。

4. 研究方法

4.1 インターネット発信授業の実施について

4.1.1 発信参加校、および海外発信相手

- I 東京都足立区立蒲原中学校1年1クラス32名
- II 東京都武蔵野市立武蔵野第五中学校3年^(注6)
- III アメリカ西海岸 San Jose, Welix High School
生徒4名(男女各2名, 15歳~16歳, いずれも高校で日本語を勉強している。)

4.1.2 準備段階での問題点

- ① 発信予定中学校のインターネット回線における有害サイト排除システムの一時解除問題。
- ② 海外の相手校、同年代の発信相手探しの問題。
- ③ 海外相手先との回線の互換性と海外でのセッティングの問題。
- ④ 発信授業時の時差の問題(特に日本とアメリカ間でのリアルタイム発信時)。

以上の問題点に関し、①については、蒲原中学校での校内 LAN の接続変更により解決した。武蔵野第五中学校の方は、解除不可のため PHS 回線を使用し発信を実施した。②に関しては、協力スタッフが渡米し参加者を募った。③に関しても同スタッフが渡米し機器の点検と設定をした。④は、日本側授業を午前中に設定し、San Jose 側生徒は、夜、在米協力者スタッフの家へ集まってもらい発信活動を実施した。

4.1.3 公立中学校での授業内容の限界

本実践では、一般の平均的な中学生を対象にしているため、インターネット上に現存するアメリカ側主催の video conference へ参加することは難しいと判断した。それは、各学校の実情や平均的中学生の英語運用能力レベルに合致するような教室環境(発信環境)を教師側が作為的に作り出す必要があるからである。これに関連して山内(2001: 126-127)は、「リアルタイムの交流は話し合いを深めることができるが、英語のすばやい応答が要求される。…交流の目的、生徒の英語レベル、設定できる時間帯などを考慮し

ながら、適した交流方法を選択することは、授業デザイナーとしての教師の重要な役割の1つである。」と述べている。それゆえこの発信授業内容も英語でのフリーな対話やディスカッションではなく、日本人 EFL 中学生の平均的英語能力レベルに合った簡単な日常会話や自己紹介、簡易な質問のやりとり、そしてスピーチなどの発表会が適当な活動であると考えた。

4.1.4 第1回リアルタイム発信授業

発信地点間: 蒲原中学校—San Jose 間

日時: 平成14年1月30日 11:20~12:50

(西海岸日時: 1月29日 18:20~19:50)

授業概要: 蒲原中学校・地域紹介紙芝居スピーチ(蒲原中生徒全員)、San Jose 生徒自己紹介・Q&A、蒲原選抜生徒自己紹介・Q&A。

授業目標: 海外とのリアルタイムな英語発信体験を通して、コミュニケーションへの興味・関心・意欲を養成し、国際交流にも貢献する。

4.1.5 第2回リアルタイム発信授業

発信地点間: 蒲原中—San Jose—武蔵野五中の3地点

日時: 平成14年2月13日 11:20~12:50

(西海岸日時: 2月12日 18:20~19:50)

授業概要: 武蔵野第五中学校・地域紹介・テーマスピーチ・Q&A(五中代表10名)、蒲原中生徒Q&A(蒲原中生徒全員)、クイズ合戦

授業目標: 海外とリアルタイムなやりとりを全員行うことにより、コミュニケーションへの関心・意欲・態度を高め、実践的コミュニケーション能力の基礎力を育成する。(蒲原中学校側の授業目標)

4.1.6 使用機材、および材料

コンピュータ(Windows 98 標準装備、インターネット回線接続可能な機種)、CCDカメラ、Impression Live ソフト(株)アドバンスド・ソリューションズ)
蒲原中学校利用回線: 足立区ケーブルテレビ
武蔵野第五中学校利用回線: PHS 無線を利用

4.2 情意面測定の方法と手順

4.2.1 対象者

東京都足立区立蒲原中学校1年生1クラス32名(交

信参加の実験群)、1年生他の2クラス66名(アンケートのみの統制群)計98名。なお、この3クラスに関する情報は以下の通りである。

- ・同一教員が同一内容・同一進度で指導を実施。
- ・3クラスとも交信日当日に調査を行なった。
- ・ALT 授業はどのクラスも調査当日まで0回である。
- ・2学期末考査平均得点に3クラス間で有意差なし。

4.2.2 測定具

英語学習の動機付けの全17項目から成るアンケート。動機付けに関する調査項目は、行名(2000)の研究調査項目を参考にし、予備調査を経て17項目(5.1.1,表1の項目内容参照)を決定した。

4.2.3 調査日

平成14年1月30日 第1回目の交信授業後、予備調査
平成14年2月13日 第2回目の交信授業後、アンケート本調査
平成14年3月6日 交信授業事後アンケート調査

4.2.4 手続き

約10分間の実施時間で集団調査を行った。回答形式は5段階であり、1～5点までの得点化を行って項目毎に集計した。なお5段階尺度はできるだけ天井効果・フロア効果を無くすため、予備調査の内容を基に、本調査アンケート回答形式尺度の文面を調整^(注7)した。

4.2.5 データ分析

因子分析を行い、その後あらかじめ実験群(交信参加1クラス)と統制群(アンケートのみの2クラス)に分け、因子得点を用いて分散分析を行う。

まず因子分析を行う理由は、アンケート調査項目から生徒の英語学習への内発的動機付けに関係する項目がまとまり、それに関連する因子が発見できるかを見ること。および、アンケート調査項目のうち不良項目、あるいは考察の際の議論にそれほど値しない項目を選別するためである。

そして次に、分析に因子得点を用いることとした。その因子得点について田中(1996: 248)は、「因子得点(factor score)は、“対象者の因子負荷量”であり、対象者が因子に支配されている程度を表します。」と述べている。それゆえ、本研究において因子得点を算出することにより、各生徒がその興味・関心・意

欲等に関連する因子(内発的動機付け関連因子)に如何に影響されているかをテストの得点のように客観的に見ることができるのである。

さらに、この因子得点を用いた分散分析を実施する理由は、その因子支配度を3クラス間(交信クラスと他の2クラス)で比較し、そのクラスの興味・関心・意欲などに関わる因子の影響程度に相違が見られるかを検証するためである。

これらの一連のデータ分析をすることにより、交信クラス生徒と他の生徒への動機付けへの影響(特に内発的動機付けへの影響)に関して比較検証ができ、その結果を先行研究・理論的枠組みによって得られた知見と絡めて考察でき、議論が容易になると考えた。

4.2.6 仮説1(情意面影響の仮説)

インターネット交信授業を2回行ったクラスの生徒たち(実験群)は、英語学習への興味・関心・意欲が高まる。それゆえ、その生徒たちは、それらの情意的側面を反映する因子の支配度(因子得点)が高まり、結果として交信クラスのその因子の支配度(因子得点のクラス平均値)が、他の2クラス(統制群)に比べて高くなっている。

4.3 発話能力向上面の測定方法 ……………

4.3.1 発話分析方法

2回の交信授業での日本人生徒全員の即興性を伴う自発的発話部分(以降 spontaneous utterance)をビデオから起こし、complexity や variety の発達に関係すると言われる(Chaudron, 1988) Type-Token Ratio^(注8)(以下、T-T 値)の変化を調査する。なお accuracy については、meaning-focused instruction の授業であるため除外した。また、fluency に関しては、測定の際の時間を考慮すると、回線上のタイムラグが生じるために対象にはできなかった。

次に、生徒たちの1回目と2回目の発話の比較分析で、communication breakdown の数の変化、さらに questions & answers 後に、前文内容に関連した発話が出現してくれば記述し、考察することとした。Q&A の後に起こる発話の代表として、「追跡発話」(follow-up move)^(注9)がある。この follow-up move の意義について McCarthy (1991:16) は、「follow-up move が丁寧さを表す行為になることもある。」と述べ、会話におけるその重要性を強調している。

4.3.2 仮説2(発話向上の予測)

先行研究では、発信体験生徒は積極的・意欲的に話すようになると述べられている。よって、2回発信発話体験生徒の中には、T-T 値が高くなる生徒が多くなり、全体の平均値も高くなると期待される。

また、communication breakdown のクラス全体の数値も減少し、questions & answers の後、何らかの一言が言える生徒が出てくるだろう。

5. 研究結果

5.1 情意面測定の結果

5.1.1 因子分析結果

■ 表1：各項目の平均、および標準偏差 (N=98)

項 目	平均	標準偏差
① 英語で話せると楽しそうだから	3.53	1.22
② 高校入試に英語があるから	3.31	1.28
③ 外国人と友達になりたいから	2.92	1.40
④ 将来の就職、仕事に役立つから	3.33	1.35
⑤ 自分の趣味に生かすため	2.66	1.34
⑥ 英語が好きになってきたから	2.92	1.31
⑦ 本や雑誌を読みたいから	2.21	1.13
⑧ 外国旅行をしたいから	3.36	1.47
⑨ 家族の人に勉強しろと言われるから	2.10	1.22
⑩ 英語を理解したいから	3.34	1.27
⑪ 将来の何かに役立たせるため	3.53	1.31
⑫ 先生方に勉強しろと言われるから	1.84	1.05
⑬ 英語を話したいから	3.16	1.39
⑭ 英語を使えるとカッコいいから	3.15	1.37
⑮ 学校の成績を良くしたいから	3.44	1.26
⑯ 英語の勉強は義務だと思うから	2.36	1.22
⑰ 世界の人のために役立たせたいから	2.56	1.17

「英語学習に関する動機付け」に関し、「現在のあなたが英語を勉強する理由は？」という質問項目に対して因子分析^(注10)を行った。固有値の変化から、以下の4つの因子を採用した。

第1因子は、⑪「将来の何かに役立つ」④「将来の就職や仕事に役立つ」⑧「外国旅行をしたい」⑬「英語を話したい」⑩「英語を理解したい」という項目に注目した。これらの動機は、将来に関わることや達成願望、そして「話したい」「聞きたい」という英語本来のコミュニケーション機能が含まれている。よって、この因子は「達成伝達因子」と名づけた。

第2因子は、①「楽しそう」③「友達になりたい」⑥「英語が好き」⑤「趣味に生かす」⑦「本や雑誌を読みたい。」という英語に関する興味・関心を表す内容に関連する共通項が並んでいる。よって、この因子は「興味内発的因子」と命名した。

第3因子は、②「高校入試」⑮「学校の成績向上」の2つの項目から成る。これは、北條(2000)を参考にして「成績目的因子」と名づけた。

第4因子は、親や先生方からの勉強をするようにという項目④⑫と英語学習の義務意識の項目⑯から成るので、これを「義務外発的因子」と命名した。

5.1.2 分散分析結果

対象者一人一人が、因子にどの程度支配されているかを見るため、標準因子得点を算出した。発信参加クラス(1組)と他のクラス(2組, 3組)の各因子得点の平均、および標準偏差は、表2の通りである。

■ 表2：発信参加クラスと他クラスの各因子得点の比較

	因子	平均	標準偏差
1組(32名) 発信クラス	達成伝達	0.242	0.970
	興味内発	0.643	0.973
	成績目的	0.341	0.912
	義務外発	0.167	1.195
2組(34名)	達成伝達	-0.144	1.070
	興味内発	-0.257	0.882
	成績目的	-0.033	1.094
	義務外発	-0.099	0.908
3組(32名)	達成伝達	-0.090	0.886
	興味内発	-0.370	0.798
	成績目的	-0.307	0.846
	義務外発	-0.062	0.827

算出された因子得点の平均を算出し、各因子に対し、分散分析を行った。結果は表3のとおりである。

■ 表3：各因子得点の分散分析の結果

因子1 (達成伝達)				
Source	SS	df	MS	F
Model	2.85	2	1.42	1.44 ns
Error	94.14	95	0.99	
Total	97.00	97		
因子2 (興味内発的)				
Source	SS	df	MS	F
Model	19.89	2	9.95	12.25 **
Error	77.11	95	0.81	
Total	97.00	97		
因子3 (成績目的)				
Source	SS	df	MS	F
Model	6.78	2	3.39	3.57 *
Error	90.22	95	0.95	
Total	97.00	97		
因子4 (義務外発的)				
Source	SS	df	MS	F
Model	1.34	2	0.67	0.67 ns
Error	95.66	95	1.01	
Total	97.00	97		

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

4つの因子得点に関して、1要因被験者間計画の分散分析を行ったところ、興味内発的因子に有意な差が見られた($F(2,95) = 12.25, p < .01$)。さらに成績目的因子にも有意差が見られた($F(2,95) = 3.57, p < .05$)。

まず、興味内発的因子の第2因子であるが、これに関しては、1組と3組間、1組と2組間にそれぞれ有意差が表れ、2組と3組間には、有意差がなかった。

また、成績目的因子の第3因子であるが、これは、1組と3組間のみに有意差が見られた。1組と2組間、2組と3組間では、有意差は示されなかった。

5.1.3 事後アンケート調査分析の結果

上記の有意差に、2回の交信授業が本当に影響を及ぼしているのかの確認をとるために、交信日から約3週間後に事後アンケート調査を行った。全体のアンケート結果は、資料2にある通りである。

ここでまず注目したいことは、アンケート項目④の「次回(今後)は、もっと英語を上手に話せるように頑張ろうと思う。」の平均値(Mean)が5段階尺度(Aが5点、Eが1点換算)で4.28と際立って高かった。

また、アンケート項目①の「交信授業以前に比べ、英語を学ぶ目的や意識に変化をもたらした。」という事項と正対する内容を持つアンケート項目⑥の「それ以前と比べ、英語を学ぶ目的や意識は変わらない。」との項目間で、有意差があるかを検証するために、1要因被験者間計画の分散分析を行ったところ、有意差が見られた($F(1,62) = 33.69, p < .01$)。

さらに、アンケート項目③の「交信授業後は、それ以前に比べ英語への興味・関心が高まった。」の事項と正対する内容のアンケート項目⑤「それ以前から英語への興味・関心は高かった。」の項目間で同様の比較検証をしたところ有意差を示した($F(1,62) = 8.06, p < .01$)。

5.2 発話能力向上面の分析結果

ここでは、以下の3つの観点で発話分析の結果を検証した。

5.2.1 発話分析結果①(T-T 値)

第1回目の交信授業では、蒲原中学生徒10名による spontaneous utterance に相当するQ&Aの発話(約40分間)、第2回目の交信授業では、蒲原中クラス生徒全員での同様のQ&Aでの発話(約30分間)をビデオからスクリプトに起こした。そしてT-T値を用いて、1回目と2回目の同一生徒10名分の発話を比較した。表4がその結果である。

■ 表4：Type-Token Ratio による生徒発話比較

	第1回目			第2回目		
	type	token	ratio	type	token	ratio
生徒1	10	11	91	12	22	55
生徒2	26	36	72	11	12	92
生徒3	5	20	25	7	18	39
生徒4	9	16	56	6	11	55
生徒5	22	40	55	7	14	50
生徒6	7	11	64	8	12	67
生徒7	31	46	67	11	20	55
生徒8	14	18	78	15	23	65
生徒9	12	15	80	7	7	100
生徒10	16	23	70	7	12	58
合計	152	236	64/66	91	151	60/63

(合計 ratio 右下の数値は生徒1～生徒10の ratio 数値の平均である)

この表の T-T 値の変化は、一部の生徒に上昇変化があるものの、全体平均(全体での割合および各生徒の割合の平均値の両方)ではやや低下している。ここからは、生徒の発話向上の兆しは見出せなかった^(注11)。

5.2.2 発話分析結果②

(communication breakdown 数)

1回目と2回目の授業の全生徒と San Jose 生徒間の spontaneous utterance での全 turn-taking の数を比較した。さらに、蒲原中生徒が communication breakdown を起こした際、目や仕草などで合図(appeal for help)^(注12)を送り、教師が「援助」(HELP)を施した回数をすべて数え、比較してみた。これは当初 communication breakdown 数のみを単純比較する予定であったが、その際、必ず教師が「援助」を入れているため、この頻度で比較した。表5がその結果である。

■ 表5：turn-taking と HELP を入れた回数

	第1回目	第2回目
turn-taking	97	109
HELP	50	46
HELP / turn	0.52	0.42

ここでは、2回目の方は会話時間が少なくなったにもかかわらず、turn-taking の回数が増え、HELP の回数が減少している。さらに、HELP 数を turn-taking の数で割った数値を比較すると、2回目の方は、0.1ポイントも低下していた。それだけ「援助」(HELP)が必要なくなったことを意味するものである。

5.2.3 発話分析結果③(Q&A後の発話)

生徒たちの spontaneous utterance を検証してみると、第1回目の授業では、蒲原中生徒側の中で Q&A後に前文内容に関連した一言が、1回程しか見られなかった。

その一方、第2回目の授業では、spontaneous utterance 産出活動の時間が40分から30分に短縮し、また特別な指導もしなかったにもかかわらず、Q&A後の同様の一言が7回(資料1：第2回目生徒発話下線部参照)も出現した^(注13)。

6. 結果の考察

6.1 情意面影響の仮説の検証

6.1.1 情意面測定の結果の考察

因子得点を利用した分散分析の結果、および事後調査分析の結果、情意面影響の仮説は支持された。内発的動機付けと密接な関連のある第2因子に、発信クラスの1組と他の2クラス間に有意な差が生じ、2組と3組間では、有意差が生じなかった。このことは事後調査の分析結果と合わせて検証すると、発信当該クラスが、この2回のインターネット授業体験を通して、英語学習への興味・関心が高まったと言える。

この結果は、先行研究(山内,1996a, 1996b, 兼松,1996)で述べられている発信授業の長所を、統計的にある程度立証したと考える。

また、成績目的因子の有意差については、当該クラスの1組と3組の間のみに有意差が見られた。このことについては、一般的に2つの解釈ができる。一つは、発信当該クラスの生徒が、英語への内発的動機付け要因が高まった分、成績目的意識が薄れてきたという考え方。もう一つは、3組が何らかの要因で、成績目的中心に英語を学習する生徒が極端に多いという解釈である。

この2つの解釈については、断定はできないが、3クラス間の諸条件が前述した通り同じであったことを考慮すると、前者の解釈の方が妥当ではないかと思われる。

6.1.2 動機付け調査の限界と背景

上記の結果には、別の変数の影響も考えられる。それは、クラス担任の影響やクラス全体の英語学習への雰囲気も、この結果に影響している場合が考えられるからである。この点は可能であったのであれば、事前に3クラスとも動機付けの面で完全に等質であったことを統計的に証明すべきであったと思っている^(注14)。

しかし、上記の結果が発信授業の影響のみであると裏付ける背景もいくつか挙げられる。その一つは、発信体験2回とはいえ、それぞれ2時間連続授業で、4時間相当の時間を配当し、しかも2回とも全員発信相手と発話を交わしていることである。さらに、この授業の成功のためだけに、日本から研究協力者スタッフがアメリカ San Jose まで行き、日本の中学生の英語能力事情を説明し、発信授業中にきめ細かな

配慮してくれたことが、間接的に生徒に影響を及ぼしたのではないかと考える。

6.1.3 仮説1(情意面影響)の検証結果

以上の因子分析・分散分析、事後調査分析の結果に授業実践の実態・背景を加味することで、情意面影響の仮説は支持された。このことは、当該クラスの生徒たちが2回の交信体験・発話体験を通して、他の2クラスに比べ、英語学習への興味・関心が増したことを意味するものである。

6.2 発話能力向上の予測の検証

6.2.1 'Independent Communicator' へ

第1回目と第2回目授業の全生徒の全turn-takingに占める「援助」(HELP)の回数を比較すると、表5にある通り、「0.52」から「0.42」へ減少している。この指標は理論的背景を基盤にしていないため、根拠としては不十分かもしれない。しかしこの「援助」率が減少したことは、中学1年生なりに自力で英語を使い、自力でコミュニケーションすることに慣れてきたことを示唆するものである。この数値の低下は、ある意味で 'Independent Communicator' として、生徒たちが育ってきていることを意味すると考えられる。

6.2.2 follow-up move の出現

蒲原中1年生に、Q&Aの後に、前文の内容に関連した一言が出現してきた。これら発話は、会話相手との人間関係を良好にする作用もあると言われる「追跡発話」(follow-up move)に相当するものと見なすことができる。それらが自然に出現してきた理由は、「慣れ」と「余裕」に拠るものと推定できるが、ここでも 'Independent Communicator' としての成長の芽生えが表れていると解釈してよいであろう。

6.2.3 仮説2(発話向上予測)の検証結果

以上の分析の結果、特に教師の「援助」率の減少とQ&Aの後の一言の出現により、仮説2もほぼ支持されたと言える。ただし、調査期間、人数面、測定指標等の点で追試検証してみることが必要であろう。

7. 結論

7.1 全体的結論

以上の結果および考察から、本実践研究においては、海外とのリアルタイム交信授業は、当該生徒たちの英語学習における興味・関心などの内発的動機付けを高め、発話向上への有効性も高いということが判明した。

7.2 今後の課題

7.2.1 英語学習への動機付け改善に向けて

分散分析の結果から、次の仮説が容易に想定される。「交信該当クラスの生徒たちは、この交信体験で、内発的動機付けが増す。その分成績を最優先にして英語学習に取り組む意識は取り除かれる。」というものである。そのことは、生徒の英語学習への基本的意識を変革させるには、この種の授業体験が最も有効なのではないかと推定される。これらの件に関し、今後検証を重ねていく必要がある。さらに、この内発的動機付けや意欲・態度と生徒の発話能力との相関関係や因果関係についても、今後この種の研究実践を通し、研究を重ねていく必要がある。

7.2.2 コミュニケーション能力育成に向けて

生徒の発話向上を T-T 値を使って測定してみたが、向上への変容は見られなかった。それは2週間という短期間と第2回目授業での各生徒の会話における turn-taking の少なさにも起因する。しかし「援助」数とQ & A後の発話を見ると、発話の質的向上を見出せた。この変化要因を、「慣れ」という言葉で括ろうとしたが、やはりコミュニケーション能力育成には実際のコミュニケーション体験を積み重ね、「慣れ」させることが肝要であるということを改めて実感した。今後この発話変容を longitudinal に調査していくため、この種の授業を、ある程度の期間を設けて実践し、生徒たちに十分な発話時間を確保し、T-T 値を測定する。また、その値だけではなく accuracy, fluency, complexity の発話処理能力の測定指標、さらに communicative competence の構成要素の面からも発話向上調査をすることが望まれる。

7.3 交信授業指導法に関する示唆

この2回の交信授業実践後、研究協力者2名を加え計3名ですべての交信授業ビデオを見返し、プロトコ

ルを起こしながら授業分析を行った。そして、発信授業の反省と準備期間の英語指導での重点事項について以下のようにまとめた。これらの点は、今後同種の授業を実践しようとする際の示唆として提案していきたい。

- ① 生徒が発信会話途中に困らないようにするために、communication strategy を十分身につけさせておく。
- ② 発信相手に配慮するため、生徒の sociolinguistic competence, politeness, 特に sociolinguistic appropriateness を身につけさせておく。
- ③ 発信相手と他の発信授業参加生徒たちに、発話「処理努力」を過度にかけないようにするために、生徒の英語の発音とイントネーションを「通じる程度」のレベルまで高めておくこと。これには音読練習が適当であると思われる。さらに、本授業でのスピーチの有無にかかわらず、できれば普通の授業でパブリック・スピーチや Show & Tell のような活動を定期的に行い、「聞き易さ」を検証し、「話し方の基本」を指導しておくことが望ましい。
- ④ お互いの「認知効果」を高めるために、教師側は、事前に発信相手先と授業内容を十二分に検討し、最適な話題とテーマを確認しておくこと。さらに、事前にEメールのやりとり(添付によるボイス・メール、ビデオ・メールなど)で、お互いの学校紹介や自己紹介も可能である。これらの複合的指導計画について早い段階から熟考する必要がある。
- ⑤ 発信授業の毎回の目的を明確にし、活動を精選した上で、発信発話者以外の生徒への配慮と効果も考慮しながら、計画的・多角的に授業を進行させなければならない。

7.4 まとめ

当初私は、この発信授業は吉田(2001)が提唱しているような Open Seas Model の典型的な活動形態であると思っていた。しかし実際は、公立中学校の1年生を対象にしていた関係もあり、Fish Bowl Model^(注15)との両義性をもつ指導形態であった。それは、発信活動途中で「援助」を入れないと発信活動が成立しなくなってしまうこと、また、授業中に適宜助言や相手先への配慮をしないと、授業そのものが維持できなくなってしまうからである。

今回の実践を通し、このインターネット発信授業は、大海と水槽を結ぶ「中間水路」の役割があり、そこで生徒たちが何度か泳ぐことで、徐々に Open Seas へ放たれていくという認識ができた。そのことは、別の例えを使えば、飛べない鳥たち(日本人生徒)を大空(国際社会、英語圏)へ羽ばたかせるようなものである。その鳥たちに飛び方(コミュニケーション能力)を習得させなければならない。そんな状況下でリアルタイム発信活動は、鳥たちが大空へ羽ばたくための訓練飛行に当たると考える。この 'Flight Simulation' を終えると、生徒たちが「新滑走路」から離陸する日が近いということは間違いなさそうである。

8. おわりに

本実践は、これまで何度か大きな壁に当たり挫折しかかった。しかし数々の難題を乗り越え、海外との発信授業を当初の計画以上の質で実施することができた。今回の実践研究を行えて何より良かったことは、当該生徒たちが皆とても喜んでくれたことである。その気持ちは、アンケート結果、および自由記述(資料2)からも読み取れる。

終わりに、これまでお世話になった数々の関係者の方々に心からお礼を申し上げたい。

まず、授業実践に関して、足立区立蒲原中学校の坂口校長先生はじめ全教職員の皆様、および武蔵野市立武蔵野第五中学校の續校長先生をはじめ全教職員の方々に感謝の意を表したいと思います。また、回線使用時・準備時にご不便をおかけした点につきましてお詫び申し上げます。

また、今回の実践面全般につきまして、(株)アドバンスド・ソリューションズのスタッフの皆様にも深く感謝申し上げます。特に、全体の指揮を執って頂いた加藤友治代表取締役様、わざわざ渡米して頂いた本宮慎司様、San Jose にて数々のご便宜を取り計らって下さった Mark 高濱様に深く敬意を表したいと思います。この方々の協力なしには、本授業の実現は不可能でした。

研究面につきまして、まず、上越教育大学教官の酒井英樹先生にお礼を申し上げます。研究方法全般につきまして貴重なご助言・ご示唆をして頂き、誠に有難うございました。また、同大学、加藤雅啓教授、田中敏教授、北條礼子助教授、大場浩

正助教授の方々には、各ご専門のお立場よりご助言して頂き、深く感謝申し上げます。

また、本実践研究の先駆けとなり、応援をして頂いた平成12年度東京都教育研究員外国語部会第1分科会の方々と本庄文男元統括指導主事(現校長)先生

にお礼を申し上げたいと思います。

最後に、このような貴重な研究の機会を与えて下さった(財)日本英語検定協会の方々、および選定委員の先生方に深く感謝申し上げます。

注

- (1) この形態の授業は、英語の video conference (TV conference) の日本語訳である「テレビ会議」システムや、造語である「テレクラス」と呼ばれている場合が多い。しかし実際は、「会議」とまでは言えず、意見交換の場となっているものが多い。よって、ここでは電話回線を利用している関係で「テレビ電話」とし、本文中では、前後関係のつながりから「インターネット交信授業」、または「リアルタイム交信授業」という用語を使用している。
- (2) 日本の英語教育の進むべき道を探るため、「大海」へ出るためのモデルを示したもの。そこには「学習者中心、能動的学習」、「形式上の誤りの許容」、「異文化間コミュニケーションの重要性」、「多様な英語話者とコミュニケーション」が重要となる(吉田, 2001)。
- (3) 会話に携わる者が守るべき公理を意味するもの。Grice が「協調の原理」(cooperative principles)と呼んだ。
 - ①Quantity: Say only as much as is necessary for understanding the communication.
 - ②Quality: Say only what is true.
 - ③Relevance: Say only what is relevant.
 - ④Manner: Be clear. (Brown, 2000:257から引用)この③を発展させた理論が、関連性理論である。
- (4) Sperber & Wilson (1986) によって提唱された関連性理論(Relevance Theory)は、「すべての意図明示的伝達行為はその行為自体の最適な関連性を見込みを伝達する。」という「関連性の原則」を基にしている。関連性を決定する主要因は、「認知効果」(contextual effect)と「処理努力」(processing effort)である。「処理努力」とは、ある発話情報を処理するのに必要な努力のことで、ある想定は、その文脈の中で処理する努力が小さいほど、その文脈の中で関連性が高いと言われる(Sperber & Wilson, 1986)。(「認知効果」については、注5参照)
- (5) 関連性理論の枠組みでは、「認知効果」には、「文脈含意」(ある想定の上に新たな想定を生じる)、「文脈強化」(ある想定を強める)、「文脈矛盾」(ある想定を反証する)の3つがあり、この「認知効果」が大きいほど、その想定は、その文脈の中で関連性が高いと言われる(Sperber & Wilson, 1986)。この「認知効果」を高める工夫が、英語授業でのコミュニケーション能力育成の鍵になると考える。
- (6) 武蔵野第五中学校の方では、3年生社会科選択クラス22名に参加してもらい、本実践研究とは別の視点(交信内容と発話の質の問題、3地点交信の長所・短所探

求、他教科への利用等)から研究実践を行った。

- (7) 5段階尺度の文面は、「1、そう思わない。2、どちらとも言えない。3、どちらかと言えばそう思う。4、そう思う。5、かなりそう思う。」とした。
- (8) あるテキストの総語数(token)に対する異語数(type)の比率を表す。語彙密度(lexical density)の別名。異語数/総語数に100を掛けて数値を出す(Richards, et al. Longman Dictionary of Applied Linguistics, 1992: 211)。
- (9) 発話行為における連鎖の構造に見られる典型的な三部交換(exchange)のパターン。それは、始動(initiation)、応答(response)、追跡(follow-up)の三番目にあたる(McCarthy, 1991:15-17)。これらの用語は、もともとはSinclair & Coulthard (1975), Sinclair & Brazil (1982)らによる談話分析での用語である。なお本文中では、move(手番)という語を付けて表示している。
- (10) この因子分析では、主成分分析、バリマックス回転による分析を行った。主成分分析(共通の初期値1, 主因子法)を行った理由は、変数をできるだけ少ない成分にまとめるためである。その後多変量の減数化による因子構造解明のために、直交回転を採用した。その中で最も一般的なバリマックス回転による分析を行った。因子の解釈のしやすさという点では、斜交回転より直交回転の方がわかりやすいと言われている(田中, 1996:260)。また今回の分析には、SAS system for Windows (6.12 version)を使用した。
- (11) 第2回目の各生徒の発話数が全体的に減少している理由は、時間的制約があったためである。研究計画としては不備な点であると指摘されるかもしれないが、生徒全員に交信機会を与えるという趣旨において、止むを得ない選択であった。
- (12) Dornyei (1995) の Communication Strategyの用語。communication breakdown を起こした際、対話者(会話者)に直接、または間接的に援助を求めること(Dornyei, 1995:58)。本実践での「援助」(HELP)は、日本人英語教師へ、声に出したり、目で暗示したり、沈黙の間がかなり開いてしまった場合に、日本語で援助したり、英語の最適表現を教えている。また、本人からの要求がなくとも、相手側(San Jose 側)が困っている(困ってしまいそうな場合は、「援助」を入れている)。
- (13) 発話分析で、1回目も2回目も会話の最後の Thank you. で終わるものについては、follow-up move の数に入っていない。
なお第1回目授業の生徒発話の中で、follow-up

move にも initiation move にもとれるものが1回ほど出現している。

- (14) 事前に動機付けという情意面を等質であると証明することは、簡単ではないと思われる。それも不可能ではない(事前調査と本調査を組み合わせた共分散構造分析を行うことで証明可能と言われている。)ようであるが、それを行うことにより、インターネットの実践研究というより、動機付けの研究が際立ってしまい、実践部門という特色が希薄になってし

まうことを危惧し、今回は実施しなかった。なお、本実践研究では、時間的には逆順であるが、事後調査を実施し、本調査と絡めて傍証という形で仮説を検証した。

- (15) 日本の英語教育状況を「金魚鉢」にたとえたもの。そこには「教師中心、受け身の学習」、「誤りに対する不寛容」、「他者モデルの利用」、「コミュニケーション不要」の特徴がある(吉田, 2001)。

参考文献

- * 朝尾幸次郎。(1996)。「英語教育の新しい可能性」。朝尾幸次郎・斎藤典明(編)、『インターネットと英語教育』。73-75. 大修館書店
- * Blakemore, D. (1992). *Understanding utterances*. Blackwell.
- * Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Longman.
- * Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles* (2nd ed.). Longman.
- * 「英語指導法等改善の推進に関する懇談会審議経過報告について(回答)」。Retrieved February 2, 2002, from <http://home.hiroshima-u.ac.jp/~nobukazu/report0.html>
- * Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-84.
- * Dörnyei, Z. (2001). Teaching and researching motivation. Longman.
- * Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (Eds.). (2001). *Motivation and second language acquisition*. University of Hawaii Press.
- 船越貴美。(2001)。「英語科における総合的な学習の試み - コンピュータを使った教際教育の実践 - 」。『英語授業研究学会紀要』第10号。56-58.
- 北條礼子。(2000)。「日本人EFL高校生の語彙力別語彙学習方略と関連諸要因との比較」。『上越英語研究』第1号。3-17.
- * 兼松正義。(1996)。「テレビ電話による国際理解教育」。朝尾幸次郎・斎藤典明(編)、『インターネットと英語教育』。166-168. 大修館書店
- * Keller, J. M. (1992). Enhancing the motivation to learn: Origins and applications of the ARCS model. 『東北学院大学教育研究所紀要』第11号。45-67.
- * McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. CUP.
- 宮崎清孝。(2001)。「アメリカの高校とのテレビ会議」。『NELEC研究紀要』第2号。40-41.
- 望月昭彦(編)。(2001)、『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』。大修館書店
- * 文部省。(1999)、『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説—外国語編—』。東京書籍
- 名古屋大学言語文化部・国際言語文化研究科公開講座委員会(編)。(2001)、『インターネットと英語学習』。開文社
- * Richards, J., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of applied linguistics* (2nd ed.). Longman.
- * 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則。(1999)、『英語教育用語辞典』。大修館書店
- * Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Blackwell.
- 鈴木克明。(1992)。「情報化社会に向けて子供の学習意欲を育てる：アークス(ARCS)動機付けモデルからのヒント」。『教育工学実践研究』107号。16-21.
- 田窪行則・西山佑司・三藤博・亀山恵・片桐恭弘。(1999)。「語用論の基礎概念」。『談話と文脈』。35-54. 岩波書店
- * 田中敏。(1996)、『実践心理データ解析』。新曜社
- 東京都教育委員会。(2000)。「インターネットを活用した実践的コミュニケーション能力の育成」。『平成12年度東京都教育研究員外国語部会研究報告書』。2-13.
- Vallance, M. (1998). The design and use of an Internet resource for business English learners. *ELT Journal*, 52, 38-41.
- 山際勇一郎・田中敏。(1997)、『ユーザーのための心理データの多変量解析法』。教育出版
- * 山内豊。(1996a)。「インターネットを使った英語教育の進め方」。朝尾幸次郎・斎藤典明(編)、『インターネットと英語教育』。98-103. 大修館書店
- * 山内豊。(1996b)、『インターネットを活用した英語授業』。NTT出版
- * 山内豊。(2001)、『IT時代のマルチメディア英語授業入門』。研究社
- * 行名一夫。(2000)。「中学1・2年生の英語力と学習動機・態度・戦略の関係」。STEP BULLETIN, 12, 44-66. 財団法人日本英語検定協会
- 吉田研作。(2000)。「水槽から大海へ」。『英語教育』49. 大修館書店
- * 吉田研作。(2001)。「教育改革と英語教育のこれからについて」。『STEP英語情報12月別冊：国際化時代の英語教育』。5-7. 財団法人日本英語検定協会

資料1 生徒発話分析資料（抜粋）

Questions & Answersの後の一言出現例

日：足立区立蒲原中学校1年生側の発話

S：アメリカ San Jose側生徒の発話

(HELP)：生徒のcommunication breakdownの際、教師が「援助」を入れたもの。

第2回交信授業（日本側平成14年2月13日）

San Jose側参加者：第1回目と同じ4名（資料1参照）

Q&A の後の一言出現例①

蒲原女子生徒 ↔ San Jose男子

日：Hello.

S：Hi.

日：What color do you like the best?

S：Orange.

日：(HELP) Me too. Thank you.

Q&A の後の一言出現例②

蒲原女子生徒 ↔ San Jose女子

日：Hello. Do you like your country?

S：Yes.

日：I like my country. (HELP) Thank you.

Q & A の後の一言出現例③

蒲原男子生徒 ↔ San Jose男子

日：Hello. Do you like table tennis?

S：Could you repeat again?

日：Do you like table tennis?

S：... Oh, Ping-Pong. Yes. We call it Ping-Pong.

日：(HELP) Do you like Ping-Pong?

S：Yes. Yes.

日：Me too. Thank you.

Q&A の後の一言出現例④

蒲原男子生徒 ↔ San Jose男子

日：Hello. Who is your favorite basketball player?

S：Pardon?

日：Who is your favorite basketball player? Michael Jordan?

S：Yes.

日：I like Ray Allen. Thank you.

Q&A の後の一言出現例⑤

蒲原男子生徒 ↔ San Jose男子

日：Hello. Do you like Black music?

S：Pardon? (HELP)

日：Do you like Black music?

S：Yes, a little.

日：(HELP) I like Black music. Thank you.

Q&A の後の一言出現例⑥

蒲原女子生徒 ↔ San Jose女子

日：Hello. What kind of food do you like?

S：Pardon.

日：What kind of food do you like?

S：I love chocolate.

日：I like cakes. Thank you.

Q&A の後の一言出現例⑦

蒲原男子生徒 ↔ San Jose女子

日：Hello. Who do you like in the baseball players?

S：Pardon?

日：Who do you like in the baseball players?

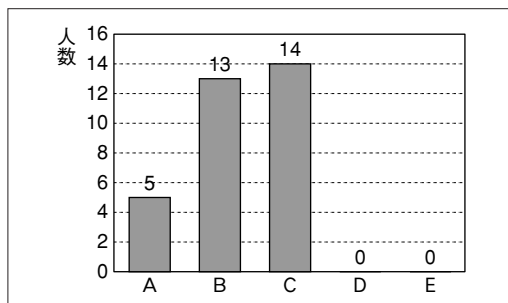
S：I like Ichiro.

日：I like Cal Ripken Jr. Thank you.

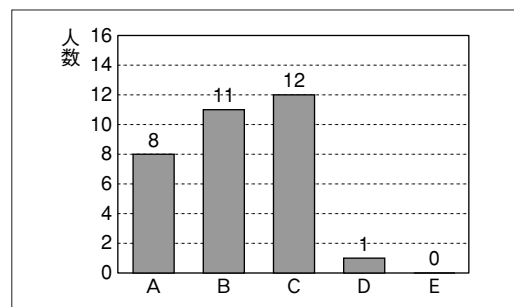
資料2 事後アンケート集計結果(3週間後)

アンケート回答尺度は(A. そう思う B. どちらかといえばそう思う C. どちらともいえない D. どちらかといえばそう思わない E. そう思わない)5段階尺度。アンケート有効回答人数は、蒲原中学校交信授業クラス32名。棒グラフの人数は、当該箇所回答選択人数を表す。

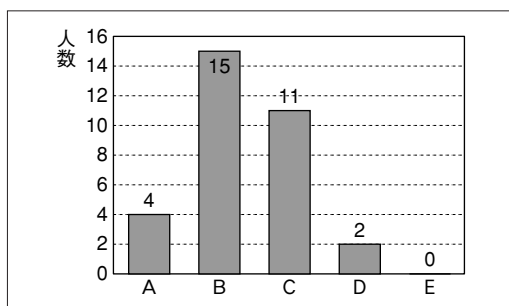
- ① 2回の授業を体験して、それ以前に比べ、英語を学ぶ目的や意識に変化をもたらした。



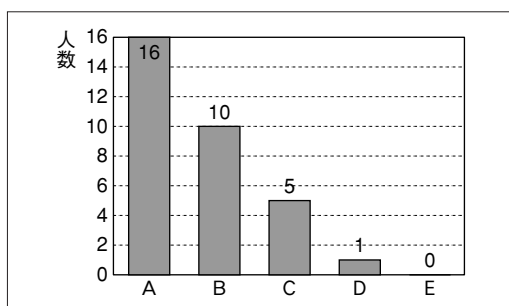
- ② 2回の交信授業を体験して、それ以前に比べて、英語が好きになってきた。



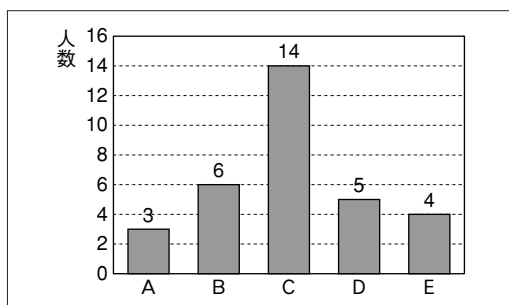
- ③ 2回の交信授業を体験して、それ以前に比べて、英語への興味・関心が高まったと思う。



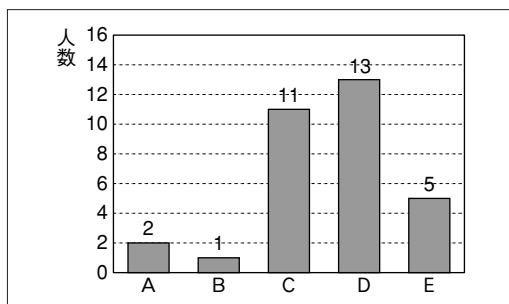
- ④ 2回の交信授業での、会話体験を通して、次回(今後)は、もっと英語を上手く話せるように頑張ろうと思う。



- ⑤ 自分は、2回の交信授業体験と全く関わりなく、それ以前から英語への興味・関心が高かった。



- ⑥ 2回の交信授業体験をしたが、あの2回だけでは、それ以前と比べて、英語を学ぶ目的や意識は変わらない。



自由記述欄(短所を含めた一言感想文)

- ・ためになってよかった。
- ・声があまり聞こえにくかった。
- ・小学校の卒業式の時、中学に入ったら英語を話せたらいいと思った。夢が外国人と話すことだったけど、今その夢が叶った。
- ・交信授業はとてもよかった。
- ・とても楽しかったと思う。発表が上手くできなかった。悔しい。
- ・違う国の人と話すことができていい。
- ・リアルタイムは良かった。声が聞こえにくかった。
- ・まだ続けてやりたかった。英語を覚えたい。
- ・こういう授業を増やしたい。
- ・実際に生きている人と話すのはおもしろい。
- ・もっと話せるようになってから交信授業をやりたい。
- ・楽しかった。英語がどれくらい通じるか楽しみにできる。
- ・こういう授業は、英語への関心も高まるから、たくさんやるといいと思う。
- ・とても貴重な体験をして、アメリカや外国に興味をもった。
- ・直接会わなくても、遠い国の人と会話ができるのがいい。
- ・こういう授業は、すごく大切だと思う。
- ・楽しかった。
- ・または是非やってほしい。
- ・もっと時間がとれるとよかった。発音がよくなると思う。
- ・違う国の人と話すことができるというのは、いいことだと思う。
- ・外国人と話するのは、おもしろいけど時間がかかる。
- ・声が聞こえにくかった。
- ・声が聞こえにくかったけれども、外国の中学生と交信出来て、とても楽しかったです。
- ・交信授業を通して、外国の人たちと交流できるのは、すごくよい経験だと思う。
- ・ふつうの授業では学べないこと(発音が実際伝わるかどうかなど)が(この授業の)長所。少しだけど自分の気持ちに変化が起きた。
- ・少ない人数しか(マイクの前で)しゃべれないことがよくないと思う。
- ・もう少し個人的に(相手方)と話しをしたい。
- ・短所は、声が聞こえにくかった。長所は、向こうが見える。楽しい。
- ・外国の人と交流ができてとてもいいと思う。
- ・実際に話せるので、会話能力が向上しそう。

年齢に応じた知識欲を満たす英語活動 —— 文字の導入を中心として ——

千葉県／成田高等学校付属小学校 教諭 今来 弓子

1. はじめに

当校では1年生から6年生まで週1時間(45分間)の英語の時間がある。英語の歌や Nursery Rhymes を歌い、動作をして楽しむ。またお話を劇化し、英語と日本語、または英語を言い、動作する。この2点が主な活動である。共に聞くことが主要となる。文字は1年生から3年生までアルファベットの大文字、小文字を練習する。(活字体)4年生から6年生は歌の歌詞や劇の台詞の英語の一部を見て書く。以下の活動を行っている。

(1) 2001年度英語の時間の内容(歌は別に記載)

1年生

英語の歌 Nursery Rhymes
"The Turnip" 「かぶ」
Work Book

2年生

英語の歌 Nursery Rhymes
"The Turnip"
Work Book

3年生

英語の歌 Nursery Rhymes
"The Three Billy Goats Gruff"
「3匹のやぎのガラガラドン」
Work Book

4年生

英語の歌 Nursery Rhymes
"The Three Billy Goats Gruff"

Work Book

5年生

英語の歌 Nursery Rhymes
"PROMETHEUS AND THE GIFT OF FIRE"
「プロメテウスの火」
Work Book

6年生

英語の歌 Nursery Rhymes
"PROMTHEREUS AND THE GIFT OF FIRE"
Work Book

注：ここに出てくるWork Bookとは、各学年で取り上げている歌の歌詞や絵、またその工作、劇の絵、タイトルや台詞が書かれている。工作をして、それを動かし、歌いながら遊んだり、劇の場面を絵で確認したりする。

(2) 学年ごとで歌う歌(3学期に取り上げた歌)

1年生

- * She'll be coming around the mountain
- * Old MacDonald had a farm
- * The Bus
- * Round and round the garden
- * Hickory, dickory, dock
- * The Animal Talk

2年生

- * Eency Weency Spider
- * Diddle, diddle, dumpling, my son John
- * Hot cross buns

- * Mary had a little lamb
- * In a cottage in a wood
- * Fruits song

3年生

- * Ring-a-ring o'roses
- * The Allee-Allee-O
- * If you're happy
- * The Animal Talk
- * There's something in the garden

4年生

- * Head and shoulders knees and toes
- * John Brown's baby
- * Peace porridge hot
- * One little finger
- * What this?
- * Blue Bell
- * Send my brown jug to town
- * 花いちもんめ

5年生

- * This little pig
- * Humpty Dumpty
- * This is the house that Jack built
- * When I first came to this land

6年生

- * Here is the church
- * March winds and April showers
- * Rain, rain, go to Spain
- * Tinker, Tailor, Soldier, Sailor
- * Parade of colors

2. 教師が気づいたこと

1年生から3年生までは聞いて言葉を言う活動を楽しみ、丸ごと理解している。英語を歌のリズムと共に言うことに抵抗がない。歌えていないところもあるが、動作や英語の音の面白さで充分であり、意味も大部分、理解している。4年生から生徒の様子に変化が見られる。聞くだけで歌えていた歌が、歌えるもの、歌えないもの、また歌えるところ、歌えないところをはっきりする。教師が生徒の歌を聞いても

英語がはっきりしていない部分が出てくる。

歌えない歌、歌えないところも文字で書き、1つ1つ音と文字を確認すると歌える。特に5年生、6年生にこの傾向が見られる。それは彼らの知識欲と関連があるのではないかと考えた。4年生以上になるとCDを聞くだけでは歌えない歌が文字を書き確認すると歌えるようになるのか。それが知識欲と結びつくのか。この2点を検証したい。まず、

- ① 教師の長年の経験から見て歌えていない歌を抽出した。
- ② 歌えない歌は今までの方法と同じ指導方法ではできない。ほかの指導方法がよいのではないかと仮説をたてた。

3. 方法

次の歌を各学年で選んだ。1年生から今まで何度か取り上げて歌った歌である。

4年生 One little finger

5年生 Humpty Dumpty

6年生 March Winds and April Showers

以下のことを行った。

- ① 歌えない歌を教師が黒板に書く。
- ② 聞いて分かっている言葉も確認したいため、生徒は全部書き写す。
- ③ 歌えないところ、分からないところに線を引く。
- ④ 線を引いたところを出し合う。
- ⑤ CDで聞いただけでは分からない英語の音を教師の声で確認する。
- ⑥ 全員で歌う。

歌えたか、歌えなかったかの判断は生徒に手を挙げさせる自己申告の形を採った。

・方法について

1クラスで同じ歌を文字で書く方法と、文字を使わない方法の両方で行う必要があると考えた。生徒を半数に分けて、2つの方法で同じ歌を歌えるまで練習しようとした。1つのグループは音を聴くだけで歌えるまで練習する。もう1つのグループは、最初は聞くが、聞くだけでは歌えないところ、分からないところを書き、そこを練習する。

しかし、同じ教室で、同じ時間にこの方法を実行すると、音だけ聞いて練習するグループも、文字で書かれた部分を見てしまう。音だけで歌を歌うことにならなくなってしまった。また文字で確認して覚えていくグループも、何度も音が聞こえてしまう。2つの方法が交じり合ってしまう。この方法は同学年で複数クラスある学校で行うほうが、よりはっきり結果が出せるのではないか、と思った。この理由で私はクラス全体が文字を書いて確認し、練習する方法を採った。

4. 授業での経緯

4年生

One little finger, One little finger, One little finger,
Tap, tap, tap,

Point the ceiling, Point the floor, Put it on your head.

One little finger を歌う。体の部分が歌の中に出てくるが、教師が聞いてははっきりしない。

head, nose, eye, mouth, cheek, chin, tummy, lap, toe の言葉をもう一度指で指しながら言う。これを実行したら全員、はっきり歌えるようになった。書く必要はなかった。

5年生

Humpty Dumpty sat on a wall, Humpty Dumpty had a great fall;

All the king's horses and all the king's men
Couldn't put Humpty Dumpty together again.

Humpty Dumpty を歌う。歌った後、生徒に挙手で聞いた結果は次のとおりである。

- ・全部歌えた 5名
- ・少し分からないところがある 32名
- ・全然歌えなかった 0名

全員、歌を全部書き写す。もう一度書いた歌詞を見て歌う。歌えないところ、言葉が分からないところに線を引く。出し合った結果は以下である。

- ・ All the kings horses and all the king's men
Couldn't put Humpty Dumpty together again. が

- 歌えない 7名
- ・ All the king's horses all the king's men が歌えない 10名
- ・ Couldn't put Humpty Dumpty が歌えない 4名
- ・ had a great fall が歌えない 1名
- ・ 全部分かって歌える 14名

前出の挙手と出し合ったものとは数が違っている。全部解ったということは皆の場では表明しにくいようだ。

6年生

March winds and April showers

Bring forth May flowers. を言う。

生徒に歌えないところ、英語の音が分からないところを挙手で表明するように言ったが、自分で言えているかどうか分からないという意見もあり、席の前列(5名)に前に出てきて言うことを実行した。その結果女子3名は全部はっきり言えた。2名は言えないところもあった。これは挙手では確認できないことであった。

- ・ bring forth が分からない 11名
- ・ forth が分からない 4名
- ・ showers が分からない 2名
- ・ April shower が分からない 1名
- ・ bring が分からない 2名
- ・ and が分からない 1名
- ・ 全部分かる 16名

以上の結果となった。

まず生徒に歌えないところ、分からないところの理由を挙げさせる。

- ・ 聞いて言葉が分からないので歌えない。言葉のスピードが速く、つながっていてよく聞き取れない。
- ・ 聞こえているが自分がその速さでは言えない。
- ・ 聞こえているし、そのように言っているつもりだが本当に同じに言えているかどうかはわからない。

以上のことから言葉が早い箇所が歌うのが難しいことが分かる。この年齢になると分からなくても言うことではなく、はっきり理解して言いたいという欲求が起こるのではないだろうか。また聞き取る力も多少、低下するのかもしれない。

5. 考察

この検証をする前は、高学年で文字を使うとよく分かんと思ってはいたが、どの学年とはっきり言えなかった。検証の結果、文字を書いて確認するのは、5年生からであろうと推測できた。検証により推測はできたが、常に考えておきたいのは、個人差である。音になじむとわざわざ文字で確認する必要のない生徒もいる。そのことから考えると、最初から文字で音も教えるのではなく、必ず最初は音で楽しむことが大切と考える。

・知識欲を刺激する

これまでに小学生が英語を学ぶとき、楽しさが必要と述べてきた。楽しさの意味についても同様に述べた。言葉として英語(外国語)に触れる時、言葉の4つの要素(聞く、話す、読む、書く)が満たされるような楽しさであるなら、最善ではないだろうか。特に高学年にとって知識欲を刺激することは必要である。何故なら知識をよりたくさん得たいという気持ちと、英語ももっと学びたいという気持ちが重なるからである。

一般的に文字からでなく英語を勉強する、という英会話が頭に浮かぶ。1つの言葉のパターンを学び、それを繰り返し練習する。これは限られた機会にのみ有効である。生徒にとっては与えられた言葉だけを使用することになる。決して知識欲を刺激しないであろう。

では、なぜパターンを学ぶのではなく、知識欲を刺激することが必要なのか。言葉の学習は数年学べばそれでことが足りるということにはならない。言葉は日々変化するものである。また人間の成長(特に知識的成長)により、自ら変化させていかなければならない。日本語で考えていることが、英語ですぐに言えないもどかしさは、誰しもが経験済みである。小学生の時から知識欲と結びついた言葉の学び方を、楽しさと共に身につけることが大切なのである。

6. まとめ

日常楽しんでいるたくさんの歌の中から1曲選んで調査の対象とした。その歌の難易度があれでよかったのか。結果を見て判断するとき、ビデオや録音な

どより客観的なもので歌えているかどうか、考えたほうがよかったのではないかと。また、調査の期間も長くしたほうが客観的になるのではないかと。今回やり切れていないところが多々あると思われる。

この調査を始めたいと思ったきっかけは高学年の生徒たちにはっきりと歌ってもらいたいと考えたことであった。教師が英語の時間に一番大切に考えていることは、生徒たちが英語の音を楽しんで聞いたり、言ったりすることである。音がはっきり聞こえない、また、言えないことで楽しさが半減するのは教師にとっても楽しさが半減することである。

英語をはっきり言うことは簡単ではない。しかしはっきり話さなければ言葉とは言えない。この調査で文字を時には使って、はっきりしていない部分がはっきりすることが分かった。

今回は歌だけを取り上げた。しかもその中でも分からないところを文字で書く、という細部のみについてであった。小学校での英語の授業は、総合の時間の一部として行われている。総合の時間とは、自ら学び、また自ら生きる力を培っていく時間である。では英語の時間にどのような活動がよいのであるか。

一言で言えば、知識欲を満たす活動である。わが校では英語での劇活動も取り入れている。クラス全員で行う、英語の習得も目指す劇活動である。この活動は英語を日常の言葉に一番近い状況で学ぶことができる。また言葉のある状況をさまざまに、しかも容易に設定できる。しかも年齢に応じて題材を変化させることができる。高学年には、他の教科で学んでいることとも重ねることが可能となる。

例：ギリシャ神話、「プロメテウスの火」を取り上げる時は、4年生で学んだ星座の知識があると、より分かりやすい。また、まだ学んでいないヨーロッパの地理を知り、さらに知識欲が刺激される。

歌と劇活動、またそれらを言葉の面でより分かりやすくする文字活動。これらの活動は、言葉を練習し知識欲も満たしていく活動と考えている。

高校生の自由英作文の語彙分析

—— 学習者コーパスを利用して ——

大分県立杵築高等学校 教諭 麻生 雄治

1. はじめに

平成元年の高等学校文部省学習指導要領の改訂以来、英語教育において「コミュニケーション能力の育成」が強調され、英作文の授業では、従来は和文英訳の活動が中心であったが、コミュニケーション・ライティングの立場から自由英作文を書く機会が増えてきている。これまで、英作文指導の研究に関して、書き直しにおけるフィードバックの効果について(Tono & Kanatani, 1996など)や評価における母国語話者と日本人英語教師との信頼性の相違について(Kobayashi, 1992など)の研究は数多くなされている。しかし、実際に学習者はどのような語彙を使用し、どのような文法的な誤りをしているかなどの英作文指導に直接結びつく研究はほとんどないと言えてよい。

本調査では、小規模ではあるが、高校生の自由英作文による学習者コーパスを構築し、汎用性の高い語彙分析ツールを使用して、使用語彙の特徴を明らかにする。学習者が英作文を書く際に、どのような単語をどのくらい使用しているかということを、これまでは指導者の感覚に頼る部分が大きかったが、本調査によって得られる客観的なデータにより、ある程度説明することができる。学習者コーパスを活用することは、言語習得過程にある高校生がどのくらいのレベルの単語を習得しているかということを示す1つの指標となり、今後の英作文指導や語彙指導において役立つものと思われる。

2. 先行研究

2.1 学習者コーパスの定義

朝尾(1998)によると、学習者コーパスは「(ある)言語を外国語として学んでいる学習者が書いたり、話したりしたものを、コンピュータ可読な形式で大量に記録したもの」と定義されている。言語習得が完了した母語話者による一般のコーパスでは、言語そのものの分析が可能であるのに対して、学習者コーパスは、記録されたものの中にエラーを含んでおり、発達段階にある学習者の言語習得過程で形成される中間言語を分析することが可能となる。

2.2 学習者コーパス研究

コンピュータの急速な進歩や普及により、コーパス言語学の研究は欧米を中心に、日本でも盛んに行われるようになってきている。特に、Brown Corpus や LOB Corpus などの大規模なコーパスを利用した英語研究は数多くなされている。しかし、学習者コーパスの開発の研究やそれを英語教育に応用した研究はまだ歴史が浅く、これまで研究報告や実践報告はあまり多くない。朝尾(1998)は、大学生が Gardening と Traveling の2つのテーマで書いた作文による小規模学習者コーパスを構築し、平均語数とタイプ(異なり語)/トークン(総語数)比から、1年生から3年生までの2年間でどのくらい書く力が伸長したかを分析した。1年生から3年生で平均使用語数が増えているが、タイプ/トークン比がほとんど変化していないことから、文章を長く書く力の伸びはあったが、運用語彙の幅に成長が見られなかったという結果を報告している。

3. 調査目的

本調査では、数校の公立高校の2、3年生の自由英作文による小規模学習者コーパスを構築し、高校生の英作文における運用語彙の頻度と傾向を調査することを主たる目的とする。具体的な調査項目は次のとおりである。

- (1) 高校生は自由英作文にどのくらいの種類の単語を使用しているか。
- (2) 高校生は自由英作文にどのような単語をどのくらい使用しているか。
- (3) 英作文の種類(説明文／意見文)によって、使用される単語はどのように異なるか。
- (4) 多く使用される動詞と、その単語と共起する単語はどのようなものか。

4. 調査方法

4.1 構築された学習者コーパス

今回の調査で構築された学習者コーパスは、次の3つのファイル(A)～(C)から構成される。それぞれのファイルのインデックスは次のとおりである。

(1) ファイル(A)

対象者：公立高校2・3年生男女

媒体：英作文

データ数：180件(16,241語)

内容：My Classmate という題で、割り当てられた級友を紹介する英文を100語程度以上で書く。作文の制限時間は設けていない。

(2) ファイル(B)

対象者：公立高校2・3年生男女

媒体：英作文

データ数：180件(23,120語)

内容：テーマを設定せず、自由な題で、100語程度以上の英文(自分の興味のあるものや将来についてなどの説明文)を書く。作文の制限時間は設けていない。

(3) ファイル(C)

対象者：公立高校2・3年生男女

媒体：英作文

データ数：180件(28,129語)

内容：テーマを設定せず、自由な題で、100語程度

以上の英文(自分の興味のあることに対する意見や考えを述べる意見文)を書く。作文の制限時間は設けていない。

本調査では、それぞれの学習者コーパスの対象者の人数は同一にしているが、学習者コーパス(A)～(C)の対象者は完全に同一ではない(学習者コーパス(A)と(B)は同一であるが、(C)には一部異なる生徒が含まれている)。また、作文を提出した被験者はいわゆる普通科進学校の高校2・3年生という括りでではなく、彼らの英語能力のレベルを明確に示すデータはない。

4.2 使用ソフト

語彙分析に使用されたソフトは、コーパス分析ツールとして汎用性の高い WordSmith (Version.3.0) である。WordSmith は、Concord (コンコーダンス)、WordList (単語リスト)、Key Words などの6種類のツールを1つにまとめたソフトである。

コンコード・ツールは KWIC (Key Word In Context) コンコーダンスを作成することができる。また、コロケーション機能や単語の連鎖を見るクラー機能、単語の出現位置を見るプロット機能などもこれに含まれている。

単語リスト・ツールでは、どんな単語がどのくらい出現するかということが次の3通りのリストで表示される。

- new wordlist (S) (単語統計情報)
- new wordlist (A) (アルファベット順単語リスト)
- new wordlist (F) (頻度順単語リスト)

の3つのファイルが自動作成され、単語統計情報には、文の数、単語数、平均単語長、4文字単語・5文字単語がいくつあるかなどの情報も示される。本調査では、この単語リスト・ツールとコンコード・ツールを使用する。

また、この WordSmith は、テキスト形式のファイルでないと正しく読みとれないため、本調査では、テキストエディタとして『秀丸』を使用する。

さらに、本調査では、活用形や派生形、単数複数形を1語にまとめる (lemmatisation) 作業を、自動的にまとめられる English Lemma List (Someya, 1998) などを使用せず、マニュアルで行っている。

5. 結果と考察

5.1 学習者コーパスの総語数と異なり語数

3種類の学習者コーパスを WordSmith の単語リスト・ツールを使って、総語数(Tokens)と異なり語数(Types)を分析する。総語数と異なり語数、さらに総語数に占める異なり語数の比(Type/Token Ratio)を示したものが次の表である。

■ 表1：学習者コーパスの総語数と異なり語数

File	(A)	(B)	(C)
Tokens	16,241	23,120	28,129
Types	2,046	2,548	2,840
Type/Token Ratio	12.60	11.02	10.10

書くテーマを与えられた作文(A)は、自由なテーマで書かれた作文(B), (C)よりも総語数が少ない。また、異なり語数も(A)が最も少ない。これは、予めテーマを決めてしまうと、書く内容が制限されてしまうことによるものと考えられる。次に、説明文(B)と意見文(C)の比較では、総語数、異なり語数ともに意見文(C)の方が多いことがわかる。この結果から、自由英作文の指導では、書く内容にとらわれず、自分の意見や考えを自由に書く方法が、学習者はより多くの単語を使用するため、学習者の語彙力や作文力を診断する際に効果的と言えるだろう。

5.2 ファイル別語彙頻度

高校生が、自由英作文にどのような種類の単語をどのくらい使用しているかを見るために、学習者コーパスのそれぞれのファイルごとの頻度順単語リスト(上位30語)を表2に示す。

ここからわかるように、使用頻度の高い語はいずれも中学校で学習したものであり、それほど難しい語はない。また、前置詞や代名詞が多く、内容情報を示す普通名詞や一般動詞は少ない。多く使用された普通名詞は、ファイル(A),(B)では class, school, friendなどいずれも学校生活に関する単語で、ファイル(C)では、people など日常的な語であることがわかる。しかし、ファイル(C)の Japanese が名詞か形容詞かという点は、このファイル情報だけでは、残念ながらわからないという問題点も浮かがる。

■ 表2：ファイル別語彙頻度

順位	File(A)		File(B)		File(C)	
1	BE	1,166	I	1,612	I	1,401
2	SHE	649	BE	1,065	BE	1,327
3	HE	612	THE	915	THE	1,000
4	I	547	TO	658	TO	950
5	A	524	A	536	AND	663
6	THE	415	HAVE	445	A	657
7	AND	368	IN	431	IN	538
8	TO	356	AND	421	OF	518
9	IN	305	MY	418	MY	399
10	HER	302	OF	415	IT	390
11	OF	278	SCHOOL	260	HAVE	386
12	HAVE	210	BUT	231	THAT	377
13	THAT	193	IT	229	WE	355
14	HIS	161	THAT	222	NOT	296
15	GOOD	158	NOT	220	BUT	238
16	VERY	155	FOR	209	FOR	235
17	WILL	139	HE	196	THIS	203
18	BUT	137	WILL	186	WITH	190
19	IT	137	YEAR	175	DO	180
20	AT	128	WE	166	WILL	175
21	CLASS	126	AT	161	PEOPLE	169
22	MY	118	WITH	160	CAN	167
23	FOR	116	ON	155	THEY	166
24	WITH	115	AS	136	THINK	164
25	HIM	112	FRIEND	136	ME	163
26	SCHOOL	110	WHEN	124	SO	160
27	AS	107	ME	121	AS	158
28	THINK	103	THIS	121	VERY	154
29	OUR	100	HIGH	119	JAPANESE	152
30	BY	98	GOOD	115	ON	145

一般動詞では、ファイル(C)で think が多く使用されているが、これはファイル(C)の作文が意見文であるためと考えられ、安易に think を多用したとも考えられる。このように、自分の意見を述べる場合は、think だけに頼るのではなく、ぜひとも I insist ~. や In my opinion, ~. のような表現も事前に指導したいものである。

5.3 説明文と意見文の使用語彙の相違

説明文と意見文のそれぞれで使われている語彙にはどのような特徴があるだろうか。それぞれの単語

リストのファイル(B)とファイル(C)を比較した結果を以下に示す。(過去時制が多いか現在時制が多いかなども見たいので、word は lemmatise していない。)

■ 表3：ファイル(B)とファイル(C)の比較

	WORD	FREQ. (C)	FREQ. (B)	KEYNESS
1	COMPUTER	106	0	127.4
2	AUSTRALIA	86	1	94.0
3	HOST	77	0	92.5
4	PEOPLE	169	34	73.7
5	THEY	166	36	67.4
6	INTERNET	55	0	66.0
7	JAPANESE	152	32	63.5
8	CAN	167	41	59.4
9	FAMILY	101	16	53.4
10	COMPUTERS	50	1	51.8
11	WOMEN	52	2	48.5
12	AUSTRALIAN	39	0	46.8
13	FOOD	60	5	44.7
14	FOREIGN	48	2	44.0
15	THEIR	94	19	40.7
16	WE	355	166	38.5
17	DINNER	32	0	38.4
18	EAT	30	0	36.0
19	JAPAN	82	17	34.7
20	ASKED	34	1	33.3
21	DIFFERENT	35	2	29.6
22	MOTHER	54	9	27.5
23	DO	180	74	27.4
24	EXPRESS	28	1	26.5
25	PERSONAL	22	0	26.4
26	CELL	22	0	26.4
27	ALSO	62	13	25.9
28	USE	53	10	24.4
29	ENGLAND	20	0	24.0
30	SKI	0	16	25.5
31	TRAIN	0	16	25.5
32	KENDO	3	26	25.7
33	YEAR	19	55	26.1
34	FESTIVAL	0	17	27.1
35	EVERYBODY	3	27	27.1
36	ENTERED	3	29	29.9

	WORD	FREQ. (C)	FREQ. (B)	KEYNESS
37	AM	74	132	30.0
38	SECOND	8	40	30.1
39	SKIING	0	20	31.8
40	WAS	290	373	33.5
41	LIFE	51	109	34.5
42	TENNIS	0	22	35.0
43	EXCURSION	0	23	36.6
44	FRIENDS	47	109	39.1
45	MEMORY	0	25	39.8
46	HIM	6	46	43.3
47	CLASS	11	59	46.3
48	THREE	15	76	57.6
49	YEARS	40	120	59.3
50	BELONGED	0	39	62.1
51	MEMORIES	0	48	76.5
52	I	1,401	1,612	90.4
53	HIGH	20	119	99.2
54	HE	58	196	109.2
55	SCHOOL	86	260	129.9
56	CLUB	2	104	148.4

Keyness の値が示すように、1～29はファイル(C)で有意に頻度の高い単語であり、逆に30～56はファイル(B)で有意に頻度の高い単語である。Keyness の値が大きいほどそのファイルにおける頻度が高いことを示している。ファイル(C)の意見文とファイル(B)の説明文を比較すると、ファイル(C)では、Australia や computer, Internet といった国際化、情報化といった現代の世相を反映した内容を予測できる単語が有意に多く出現し、逆にファイル(B)では、club や school などの身近な学校生活に関する単語が有意に多く出現していることがわかる。説明文と意見文のそれぞれファイルで使用された語の難易度レベルを比較すると、それほど差はなく、どちらも比較的平易な単語を多く使用していると言える。

5.4 単語の結びつきの傾向

次に、比較的使用頻度の高い一般動詞と、その単語と共に共起する単語はどのようなものであるかを、コンコード・ツールを使って調べる。これにより、どのようなコロケーションを多用しているかが把握できる。

5.4.1 コンコーダンス・ラインの出力

紙面の制限もあるので、ここでは take を例にとる。コンコード・ツールを用いて、take を検索し、node word(中央の単語)から右1つ目の単語でソートすると、以下のようなコンコーダンス・ラインが70行表示された(左端の数字は行数を示す)。

■ 表4：コンコーダンス・ラインの出力例
[takeの場合]

1	cause I usually take a bath for about twenty
10	h them. We can take a shower quickly, and so
18	my goal, I will take advantage of the opportu
35	ety. We should take good care of our eyes in
37	that many women take it for granted. On the

これにより、take が文の中でどのように使われているかを見ることができる。

5.4.2 コロケーション統計

コンコーダンス・ラインに加え、さらに node word の共起関係の頻度統計を見ることができる。上の take の例でのコロケーション統計を以下に示す。

表5から、take は、take care, take part という結びつきのパターンが多く使われていることがわかる。

このように、コロケーションの頻度情報から、自然な単語の結びつきや頻繁に使う慣用表現などを見ることができ、学習者の理解度を知ることができる。

さらに、このコンコーダンスから発展して、単語連鎖(cluster)の情報も見ることができる。

■ 表6：単語連鎖(word cluster)情報[take の場合]

N	cluster	Freq.
1	part in the	9
2	take part in	9
3	take care of	7
4	want to take	6
5	I want to	5
6	take a bath	5
7	I will take	4
8	take a shower	4
9	to take a	4
10	to take care	4
11	to take part	4
12	I take a	3

表6から、take part in や take care of という連語が多く出現していることから、これらの表現は高校生には比較的良好理解されていることがわかる。

■ 表5：コロケーション統計[takeの場合]

N	WORD	TOTAL	LEFT	RIGHT	L5	L4	L3	L2	L1	*	R1	R2	R3	R4	R5
1	TAKE	70	0	0	0	0	0	0	0	70	0	0	0	0	0
2	THE	37	10	27	5	3	2	0	0	0	4	1	12	6	4
3	AND	13	8	5	2	0	2	2	2	0	0	1	0	3	1
4	CARE	9	0	9	0	0	0	0	0	0	8	1	0	0	0
5	FOR	9	2	7	0	1	1	0	0	0	0	4	2	0	1
6	PART	9	0	9	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0
7	THAT	8	8	0	4	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0
8	WILL	8	8	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0
9	BATH	7	7	6	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0
10	BUT	7	7	3	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	3
11	WANT	7	7	0	0	0	1	6	0	0	0	0	0	0	0
12	NOT	6	6	1	0	0	0	2	3	0	0	1	0	0	0
13	YOU	6	6	1	1	0	1	1	2	0	1	0	0	0	0
14	COULD	5	5	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0

6. まとめ

本研究では、学習者コーパスを構築し、高校生が英作文に使用する単語の種類や傾向を調査することが目的であった。結果として、身近な日常生活や学校生活を表現する名詞は比較的良好に習得されていると言える。また、have や take をもとにした熟語(連語)も適切な形で使用されており、理解度の高さがうかがえる。しかし、全体として高校生が自由英作文に使用する語彙の種類は予想以上に少なく、特に、使用された動詞の種類は少ない。今回の調査の被験者は普通科進学校に通う、大学進学を目標とした高校生であり、英語授業では英文読解にかなりの時間を割いているので、書かれたものを読んで理解できる語彙(受容語彙)力は比較的高いと思われる。しかし、その受容語彙と比較する、自分が運用できる語彙(発表語彙)力はまだまだ乏しく、向上の余地があると言える。

今回の発表語彙力不足の原因の一つとして、高校生が誤りをしないことを過度に心がけ、自分が確実に使える表現を選んで作文したのではないかと考えられる。自由英作文の授業では、とにかく文法的な誤りをせずに書くようにと指導しがちであるが、誤りを恐れず、自分の思いつく単語を思い切って使用するように促す指導も大切である。

自由英作文を書く際に、発表語彙が多く身についていると、作文に幅や重みが出てくる。エッセイの評価で信頼性の高い ESL Composition Profile (Jacobs, et al., 1981) によると、評価項目は、Content(内容)、Organization(構成)、Vocabulary(語彙)、Language Use(言語使用)、Mechanics(句読法)となっており、範囲が広く高度で、効果的な語彙の選択と使用ができることも、高く評価されることになっている。今後、より完成度の高い英作文を書くために、少しずつでも受容語彙が発表語彙に発達していくような語彙指導の工夫が必要である。

今回の調査で構築した学習者コーパスは小規模で、ケーススタディの域を出ないものではあるが、英作文を分析する客観的なデータの一つであり、英作文を指導する際の語彙指導において、一つの指針になったと思われる。

7. 今後の課題と展望

今回の調査研究を通じて、いくつかの課題が浮き彫りになった。

まず、データの収集に関して、学習者のデータのサンプリングを厳密にする必要がある。特に、対象者の英語力がどのくらいであるかを客観的に示す指標が必要である。また、データに関しても、話し言葉・書き言葉の区別はもちろんだが、サンプリングの時期やどのようなタスク(課題の内容、指導の方法、作業時間など)を与えた結果のものかなど、細かく明示すべきであろう。

次に、エラーの取り扱いである。学習者のデータにはほとんどの場合、エラーが含まれている。今回の調査では、使用語彙の頻度に焦点をあて、文法的なエラーについては触れなかった。文法的なエラーもタグを付与することで、その傾向や特徴を見ることができ、また、品詞もタグを付与することで、Japanese が名詞で使用されたか形容詞で使用されたかなど、すぐにわかることになる。作業はたいへんであるが、タグを活用したい。

学習者コーパスの開発や研究の歴史は浅いが、今後ますますこの分野の研究は盛んになると思われる。投野(1998)は、学習者コーパスの利用が期待される分野として、文法・語彙指導、第2言語習得研究、辞書・教科書・教材開発を挙げ、学習者コーパスが本格的に整備されると、我々はいへんな恩恵に浴することができるかと述べている。これまで、英作文の指導における学習者コーパスの有効性を証明するような研究はまだないようだが、少なくとも英語教師は、学習者コーパスを活用すれば、それにより、新しい授業実践ができることが期待できる。コーパスの威力と魅力には計り知れないものがあるので、ぜひ、多くの英語教師に活用してもらいたいと願うものである。

8. おわりに

本研究の機会を与えて下さった(財)日本英語検定協会と、ご指導、ご助言を下さった選考委員の先生方、そしてデータ収集とデータ分析処理にご協力いただいた先生方に心より感謝の意を表したい。

参考文献

- Altenberg, B. & Granger, S. (2001). The Grammatical and Lexical Patterning of MAKE in Native and Non-native Student Writing. *Applied Linguistics*, 22 (2), 173-194.
- * 朝尾幸次郎 (1998) 「英語教育とコーパス利用」. 『英語コーパス言語学—基礎と実践—』. 233-248.
- Gavioli, L. & Aston, G. (2001). Enriching reality: language corpora in language pedagogy. *ELT Journal*, 55 (3), 238-246.
- * Jacobs, H.L., Zingraf, S.A., Wormuth, D.R., Hertfiel, V.F. & Hughey, J.B. (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. 280-294. London: Longman.
- * Kobayashi, T. (1992). Native and Nonnative Reactions to ESL Compositions. *TESOL Quarterly*, 26 (1), 81-112.
- * 齋藤俊雄, 中村純作, 赤野一郎. (編). (1998). 『英語コーパス言語学—基礎と実践—』. 東京: 研究社.
- Scott, M. & Oxford University Press. (1998). *WordSmith Tools Manual* (Ver.3.0).
<<http://www.liv.ac.uk/~ms2928/wordsmith.htm>>
- 鷹家秀史, 須賀廣. (1998). 『実践コーパス言語学』. 東京: 桐原ユニ.
- 投野由紀夫. (2000). 「学習者コーパス入門」 第1回~第4回 『STEP英語情報』 5~12月号. 東京: 日本英語検定協会.
- * 投野由紀夫. (1998). 「学習者コーパスと英語指導」 『現代英語教育』 4~6月号. 東京: 研究社.
- 投野由紀夫 (編著). (1997). 『英語語彙習得論』. 東京: 河源社.
- * Tono, Y. & Kanatani, K. (1996). EFL learners' proficiency and roles of feedback: towards the most appropriate feedback for EFL writing. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 6, 1-11. 全国英語教育学会.
- Weber, J. (2001). A concordance-and genre-informed approach to ESP essay writing. *ELT Journal*, 55 (1), 14-20.

日本と韓国の高校生の英語の特徴

—— インターネットによるコミュニケーションを通して ——

神奈川県立神奈川総合高等学校 教諭 鈴木 栄

1. はじめに

インターネットが英語教育に及ぼした影響は大きなものがある。電子メールの交換で、地球の裏側にいる人たちと瞬時にして情報交換ができる。空間的・時間的な距離を縮めたことがインターネットの大きな功績であると言える。The British Council のインターネットと英語教育に関する調査(1996)では、1980年の後半から、世界中の学校でコミュニケーションを目的とした教育活動の手段としてインターネットを使っていると報告している。また、CMC (Computer Mediated Communication)の研究も盛んに行われている。EFL(外国語としての英語)の学習者にとって、英語でのインターネットを使ったコミュニケーションで、学習者の reading と writing の力を伸ばす練習ができるだけでなく、英語と背景のある文化に対する認識を高めることができると、Sakar(2001)は述べている。ここで、文化というのは、必ずしも英語圏の文化を指しているわけではない。英語を通じた英語圏以外の国との交流も含まれる。そこでは、英語はもはや道具であり、異文化間をつなぐ世界共通軸としての媒体となる。

英語が世界言語であるという提言がされてきている。Nunan(1999)は、English as a World Language (EWL)を提言している。英語はもはや世界共通言語としての機能を果たしており、英語圏のみならず英語を外国語として使用している国間でもコミュニケーションの重要な手段として使われている。そうした世界言語としての英語は、英語圏のネイティブ英語の場合、日本のように英語を外国語として使う(EFL)場合、英語を第2外国語として使う(ESL)場合とに分けられる。英語を母国語としていない日本を

含むアジアでは、英語は第2言語としての機能と、外国語としての機能を果たしており、アジア国間のコミュニケーションも英語によるところが大きいことは否めない。そうしたアジアの中の英語の研究を進めることで、「現地化した英語、民族化した英語」(本名2001)の特性を理解し、「異文化間リテラシーを育成する」(本名2001)ことが可能になり、アジアにおける英語がユニークな特性をもち、国際社会にも通用する言語として機能することが求められている。本実践報告は、そうした課題をもち、EFLの状況にある日本と韓国の学習者の英語をインターネットを使ったコミュニケーションによる両学習者の英語の中間言語としての特性を知ることが第一目的とし、さらに、近年問題になった韓国と日本の間での教科書問題を発端とした摩擦によって起きた溝を、インターネットと英語を使った交流により埋めることができないかという文化的交流を第2の目的として始められた。そうした交流が続くことで、Vigotsky (Warschauer, 1997, p.471)の言ったように、「interactionにより学習者の世界を見る見方が変わっていくこと」で、一元的でない多角的な視野から世界を見る目を養うことが学習者に可能になることが期待される。

2. 先行研究

英語のNNS(母国語としない者)と、英語のNS(母国語とする者)との電子メール交換の研究の方が数としてはNNS間での研究よりも多く見られるのは、ターゲットとなる言語の国との交換によって、authenticな英語と接することで、英語能力が上がることを期待していると思われる。Leh(1999)は、英

語のNSである学生でスペイン語会話を履修している2クラスと、メキシコの学生との間の電子メール交換を10週間にわたって行った。結果として、電子メールによる交換では、相手の国の社会的なこと(ジェスチャーなど)が把握できていなくともコミュニケーションが取れたこと、電子メールの交換は、外国語学習者に友情を育てたこと、学習し、コミュニケーションを取ることができる環境を提供していることが、学生へのアンケート調査からわかったと報告している。

英語のNNS間での電子メールによる交換に焦点を当てた研究では次のようなものがある。Sakar (2001)は、トルコの大学の初級英語学習者対象にさまざまな国との電子メールの自由交換を1年間(1999-2000)行った。Data Analysisは主に、observationとinterviewによってなされた。生徒は、異文化交流にさらに積極的な態度を示すようになったこと、生徒の自主性、自己管理を育てることができたと報告している。Gonzalez-Bueno(1998)は、カンザス大学の50人のスペイン語を外国語として学習する生徒と、NSである教師とのスペイン語による電子メール交換(electronic dialogue journal)を行ったが、結果として、自信のない、またはshyな学生にとっては、自分を表現するには電子メールの方が容易であること、電子メールは、自宅で書かれたことで、大学の教室の中で書く文よりも、個人的な意見、経験を教室で書くよりも長く書いたことが観察されたとしている。Warschauer(1996)は、合衆国、香港、台湾の167の大学の英語を外国語(EFL)として学ぶ学生、英語を第2言語(ESL)として学ぶ学生の間での調査(survey)を行った。学生が、コンピュータを使うこと、および電子メールでコミュニケーションを行うことについての動機づけの調査を行った結果、動機づけの要因としては、コミュニティの一員であるとの自覚、考えを深めることができたこと、違う人々と文化について学べたこと、お互いに学ぶことができたことが挙げられた。結果として、多くの学生が、CMCによって、個人的な力の強化(empowerment)、学習機会の拡大、達成感を得ることができた。また、Warchauer(1996)は、face-to-face communicationとCMCの比較を、コミュニティカレッジに在籍しているESLの学生(フィリピン、日本、中国、ベトナム)を対象に行った結果、フィリピンの学生は、面と向かったコミュニケーションで

は、話の中心になり会話を仕切るが、日本人の学生はあまり発言をしないが、コンピュータによる討論では活発に反応したことなど、民族によって異なる反応があったと報告した。CMCによる討論は、参加者に機会均等を与えることが可能であるとも報告している。Gonglewski, Meloni, Brant (2001)は、電子メールによる交換を、アメリカの大学のドイツ語、スペイン語、フランス語の学習者とそれぞれのNSとの間で行ったが、電子メール交換は、内容(content)に重点が置かれ、言葉の説明を聞かれた時に答えただけで文法のミス直すことはなかった。同研究者は、NNS間での目標言語でのコミュニケーションでは、お互いのミスを身につけてしまうのではないかという疑問に、interactionを通して、逆にお互いのミスを確認し、そこから学ぶことができると書いている。

3. 研究課題(仮説)

研究課題として4点を挙げた。

- (1) 韓国と日本の生徒の電子メールを通し asynchronous communication に現れた両者の英語の特徴は何か。
- (2) NNS間の電子メール交換で、英語の能力は伸びるか。
- (3) 課題を与えない、評価に反映しないメール交換の利点は何か。
- (4) 電子メール交換を英語の授業に取り込むことによって生徒の英語学習への動機づけは高まるか。

4. 被験者

神奈川県内の公立高校の英語の授業(OCC)を履修している生徒21人(3年次相当19人、アメリカ人留学生1人、大学1年次相当1人)と、韓国光州市にある公立高校のインターネット・ベンクラブに属している生徒21人(1年次相当10人、2年次相当11人)が、今回のプロジェクトに参加した。神奈川県の高校は、単位制を採用しており、「国際文化コース」と「個性化コース」を置く。帰国生徒・在県外国人・中退生徒枠を設けた入試を行っており、多様な生徒が在籍している。外国語としてはOCAを必修とし、第2外国語として中国語、ハングル、フランス語、ドイツ語、スペイン語を置く。学校目標に、共生・国際教育を掲

げており、生徒の外国語への動機づけは概して高い。一方の、韓国側の高校は、英語は必修科目であり、第2外国語として中国語、日本語を置く。韓国は大学統一試験にリスニングが入っていることもあり、教科書もコミュニケーション重視に作成されている。また、アメリカへの留学希望も多く、何人かの生徒が留学している。被験者の生徒は、インターネットを媒体として、英語による交流を海外の英語圏の生徒と行うことを目的とする課外活動に参加しており、英語によるコミュニケーションには関心が高い。両高校の生徒も、これまでに英語圏、あるいはヨーロッパの国の生徒と英語による電子メール交換は行った経験があるが、英語圏でないアジアの国の生徒との英語による交換は初めてである。

5. 方法

韓国・日本の被験者全員に共通テスト(神奈川県教科研究会英語部会県一テスト2000年秋テスト)を実施し、その結果と両国の担当教員による評価を合わせ、それぞれの生徒のレベルを特定した。その後、生徒のマッチングを以下のように行った。

A: Advanced I: Intermediate B: Beginner

A-A	A-I	A-B	I-I	I-B	B-B
-----	-----	-----	-----	-----	-----

ペアになった生徒は、電子メールの交換を2001年5月から2001年9月の4カ月の間行った。自己紹介から始め、文化的な違い、文化行事の交換から、お互いの意見の交換へと進んでいった。質問事項についてなど特別な task は与えず、生徒には、メール交換の際に、何か相手の国に関する質問を1つは加えることのみを課した。したがって、研究は、non-task-based で、non-evaluative であり、電子メールの交換は、生徒の autonomy に依存した。task を与えず、評価にも反映しないことで、生徒同士のメール交換への動機づけがどのようになされるのか、何が動機づけを高める要因となりうるか、生徒の英語のレベルと動機づけがどのような関係をもつのかを知ることが目的であった。交換されたメールはすべて Internet Board Space に保存され、そのことは生徒にも了承済みである。

non-task-based で行った理由としては、Cummins & Sayes (1990) などが指摘している superficial pen-

pal exercises (表面的なペナル活動) を避け、生徒間の自主的な活動を観察することが目的であったからである。

研究開始前後で両生徒へのアンケート調査を行い、生徒の英語に関する質問を行った(付録2)。

6. 結果と考察

韓国と日本の生徒は約4カ月間に渡って電子メールの交換をしたが、ほとんどのペアは5、6回メールの交換をしただけであった。メール交換の頻度を下げた原因としては、日本側は受験の準備があり(3年生が多かったため)、韓国側は、学校行事などでクラブ活動が減ったためと、塾などでの学習が挙げられた(付録3)。最も成功した例としては、20回以上もメール交換をし、かなり深い議論にまで発展したペアがあった。

6.1 英語の特徴 (言語分析)

韓国の生徒は、lexical error を11のうち10、syntactic error は、73のうち58しており(付録1)、これは、韓国の英語教育が正確さ(accuracy)よりも流暢さ(fluency)に重きを置いており、日本はその逆であることが原因と考えられる。

韓国の生徒の方が、間違いを気にせずに文を書くのに対し、日本の生徒は関係代名詞などを使い複雑な文を書きたがり、間違いをしないように気をつけていることが窺えた。syntactic error の例としては、1)時制の誤用: My hobby is listen to music. I like play the flute.(韓国)、2)冠詞の脱落: I am high school student. You are very nice person.(韓国)、3)前置詞の脱落: I live Chiba. I will wait your mail.(日本)、4)動詞の誤用: Many people were died. I am interest in world history.(韓国)、5)特定の語の多用: I returned to home. My teacher made me to send a mail.(韓国)が観察された。電子メールの中にemoticons^(注)を入れていたのは、圧倒的に韓国の生徒が多く(48の emoticons の内日本の生徒は12の emoticons を使っていた)、日本の生徒では3人のみが emoticons を電子メールの中で使用していた(付録1)。観察されたものとしては、(^ ^): 笑い、(^ ^ ^): 微笑み、(^ ^ *): 微笑みとウィンク、(^ ^ ^): 口を開けた微笑み、:-): ジョーク、T.T.: 涙、<_ _>zzz: 眠気、~m^m~: スーパーマン

があった。メールを送る際に、日本の生徒は Dear... で始め、自分の名前を最後に書いて送っているが、韓国の生徒はほとんど全員が、メールの本体から始め、自分の名前を書かない。つまり、日本の生徒は、電子メールを普通の手紙文と同様の形式で書き、一方の韓国の生徒は、メモのような簡易な形式で書いていることがわかった。韓国では、IT 教育がかなり進んでおり、Choi (2001)によると、韓国の小学校では、EDUNET を通して教員・生徒が World Wide Web にアクセスできるシステムができていた。したがって韓国の生徒は、電子メールにはかなり慣れており、電子メールを携帯電話で話すような気軽さで書いているために、手紙としてのフォームをとっていないことも考えられるが、同時に、電子メールを書く際の教育(ネチケットなど)を受けていないことも考えられる。この件に関しては、別の調査が必要とされる。生徒間のメールの回数が多いペアに emoticons が多く観察された。emoticons の数は、生徒間の親密さが深まった結果を表すと言える。

電子メール上に現れた韓国、日本の生徒の英語の主な特徴は次のようであった。

生徒が交換したメールの data を6種類の speech act に分けた。挨拶で特徴的であったのは、韓国の生徒が頻繁に文末に Have a nice day. を使うことであった。韓国語では、nice に相当する語を名詞に付けて使うことが多いため、第1言語からの移行であると考えられる。激励では、韓国の生徒は「よい成績が取れますように」を使っていたが、日本の生徒は結果よりも過程を重視し、試みることにイニシアチ

ブが置かれていた。受験戦争の影響であるかとも考えられた。ユーモアに関しては、両生徒にほとんど事例が見られなかった。ユーモアあるいはジョークという speech act は、高い英語能力と文化への理解が必要とされるのではないかと推測された。褒め言葉に関しても、両生徒に事例は1例しか見られなかった(相手の英語力を褒めたもの)。両生徒とも第1言語でもあまり使わない褒め言葉は、外国で見られることはないということであろう。謝罪では、メールの返事を怠ったことへの謝罪がほとんどであったが、韓国の生徒の方が事例としては圧倒的に多かった。感謝に関しても同様で、韓国の生徒は、さまざまな言い方で感謝を表現しようとしていた(例: Thank you for your advice. I'm glad to take your mail. I'm very please to know you. I'm glad that I became a friend with you. I happy to receive your enjoy letter, thank you!!!)。自分の感情を表現することを韓国の生徒はためらわないが、日本の生徒は押さえた表現をする傾向があることが観察された。

6.2 文化分析

電子メール交換で、生徒が選んだトピックは、韓国と日本の日常生活、好き嫌い、韓国と日本のミュージシャンと映画、将来の夢、文化の違い、韓国と日本の教育、夏休み、歴史教科書問題、宗教、試験、スポーツとサッカー選手、固定観念などであった(付録3)。日本の生徒は学校生活に関する紹介が多かったが、韓国の生徒は、世界のこと、あるいは宗教から政治、現代文化へと話題を広げていった。また、

	韓 国	日 本
1. Greetings あいさつ	Have a nice day. を文の最後につける。夜に書いている場合も同様。Dear で始めず、名前を書かない。	Dear で始め、手紙と同様の形式を取る。文末に名前を書く。
2. Encouragement 激励	good marks, good grade よい結果(成績)が出るように祈る。	good luck, take care of your health 試みることに重要であることを強調。
3. Humor ユーモア	3人の生徒のみユーモアを含む文を書いた。	2人の生徒のみユーモアを含む文を書いた。
4. Compliments 褒め言葉	相手の英語力を褒めた文が一文のみ。	1人もなし。
5. Apologies 謝罪	I am sorry to..., I owe you apology. Really, really sorry. など。頻度が多い。	I am sorry to..., Sorry!, I must apologize. など。
6. Gratitude 感謝	Thank you for..., I'm very please to know you, Your mail give pleasure to me. など。表現が豊か。	Thank you, I am glad that... など。

韓国の生徒は、自国の伝統文化・慣習の紹介を多く行っていた(付録3)。これは韓国の英語の教科書には、自国の文化の理解と紹介が多く含まれていることも要因の1つであると考えられる。したがって、英語で自国の紹介をすることに、日本の生徒よりは積極的であった。教科書問題に触れたメール交換もいくつか見られた。ある韓国の生徒は、「以前は日本が嫌いだった。教科書問題があったから」と書き、対して日本の生徒は、「悲しいので嫌いとは書いてほしくない。1つの側面からだけで国を判断してほしくない」と書き、自分のヨーロッパでの数年間の経験から1つの面から国を判断するのは危険であり、固定観念を生むだけだと説明した。韓国の生徒は、これを受けて、「日本を好きになってみようと思う」と書いた。メールの交換でなければここまで自分の意見を素直に表現できなかったのではと推測されるが、メール交換の文化交流的なポジティブな面を見た。

6.3 アンケート結果の分析

プロジェクト前のアンケート結果(付録3)によると、韓国・日本の生徒は speaking を最も伸ばしたいと考えている。英語が公用語になればよいかという質問には、韓国の生徒は半数以上が賛成であるのに対して日本の生徒は圧倒的に反対が多かった。英語を学ぶ目的は、両生徒とも他者とのコミュニケーションのためが多かった。相手国の何を知りたいかでは、日本の生徒は、文化を中心に、日本が韓国でどう受け取られているかを知りたいが、韓国の生徒は文化と同時に歴史を挙げていた。日本の生徒が韓国に行くことには全員ポジティブであるのに反し、韓国の生徒は特に行きたくないという生徒が何人かいた。コンピュータに関する質問では、キーパルをもつことで英語学習に役立つかでは、日本の生徒の方がポジティブであった。また、キーパルとの交換で、英語のどの能力が伸びるかに対しては、日本の生徒は Reading と Writing と回答し、韓国の生徒は全員が Speaking と回答した。韓国の生徒にとっては、電子メールを書くことは、携帯電話で話をするのと同じような感覚であり、日本の生徒は、電子メールを手紙文と捉えていると考えられる。英語を書く上での問題点に対しては、韓国の生徒は文法と言う回答が圧倒的に多く、日本の生徒は語彙が多かった。

プロジェクト後のアンケート結果(付録3)による

と、相手国のキーパルを好きでないと回答した日本の生徒は0であったが、韓国の生徒は何人か好きでないと回答している。英語を書く上での問題点は、プロジェクト前のアンケート回答と逆転し、韓国の生徒は語彙が不足していると感じ、日本の生徒は文法の必要性を感じたという結果がでた。相手国に対する関心、行くことへの興味、相手国の言語への興味は両生徒とも増加したが、興味がないと回答した生徒は、日本が0で韓国で数人いた。韓国の生徒の方が、自分の感情に正直であること、ネガティブな回答に対して日本の生徒は積極的でないのに反し、韓国の生徒は NO と言うことに抵抗を感じていないように受け取れた。

7. まとめ

本研究は、日本と韓国間の理解を深めることを1つの目的として始められた。電子メールの特徴である即時性は、両国間の海をコンピュータ画面の上で越えた交流を可能にした。また、画面上での交流は、面と向かった場合よりもオープンに自分の意見を言える機会を両生徒に与えた。task-based でない電子メール交換にしたことで、積極的なペアとそうでないペアを作り出し、安定した data の収集ができなかったが、逆に、かなり深い議論までできたペアも誕生した。英語力が必ずしも積極的な交換を生んだわけではなく、伝えたい内容(content)のある生徒、相手の文化への興味のある生徒がより多くの交換をしていた。1人の韓国の生徒は、歴史を持ち出し、なぜ未だに多くの韓国人が日本人に反感をもっているのかを伝え、日本の生徒は、それに対し、自分が歴史を知らなかったこと、知ることから理解が始まることを明記していた。

英語が世界言語としての位置を占め、アジアの国々の学校においても英語が必修となっている今、NNS 間のコミュニケーションを英語で行うことで、お互いの国を理解し、国際交流を発展させることができることを本研究は教えてくれた。また、インターネットという空間・時間を越えた交流を可能にした道具を使い、英語の授業を教室の外へとつなげることができるようになった。英語学習の目的にはさまざまな事柄が挙げられるが、英語によるアジアの国の人との交流の促進は、これからの日本にとって大きな意義をもたらすことを信じてやまない。そし

て、英語圏のみでないアジア英語の研究が、それぞれの国、あるいは国を越えてのコラボレーションによってなされ、世界へと発信するアジア英語の存在を位置づける結果を生み出すことを願うものである。

8. 今後の課題

本研究は、生徒の自主性によったもので、授業の中で行ったものではない。自分でメールを書く時間を作り出す障害となったのは、韓国、日本とも受験準備であった。さらに密度の濃い data を集めるに

は、授業の時間内でのメール交換がそれを可能にすることと思われる。また、今回は、non-task-basedで行ったが、task-basedで行った研究結果との比較が望まれる。task-basedとしては、特定の speech act に限定した data が収集できるような task を作ることで、韓国、日本の生徒の中間言語を詳しく分析する可能性もある。生徒の英語の proficiency が伸びたかを測るには、4カ月では短すぎた。最低でも1年は続け、結果を判定することが正確な結論を導き出すことにつながると考えられる。

注

emoticons：電子メール交換の際に喜怒哀楽の感情を示すために作られた記号

参考文献

- BRITISH COUNCIL.1996.*The Internet and ELT: Other Internet Resources for ELT*. Available online at <http://www.britcoun.org/english/internet/engother.htm>
- Sakar,A. (2001). The Cross-cultural effects of electronic mail exchange on the Turkish University students of English as a Foreign Language (EFL). *CALL-EJ Online Vol.3*, No.1, pp.1-14
- Nunan, D. (1999 / 2000). "Yes, but is English ?" *TESOL Matters*, p.3
- 本名信行(2001).「巻頭言」「アジア英語研究」第3号 pp.1 - 2
- Warchauer, M. 8 (1997). Computer mediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, 81, pp.470 - 481
- Leh, A.S.C.(1999). Computer-mediated Communication and Foreign Language Learning with Electric Mail. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*. Retrived from the World Wide Web on Oct.10, 2001 at <http://mej.wfu.edu/articles/1999/2/08/index.asp>
- Gonzalez-Bueno, M. (1998). The Effect of Electronic Mail on Spanish L2 Discourse. *Language Learning & Technology*, Vol.1, No.2, January 1998, pp.55-70. Retrieved on Oct.10,2001 at <http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vollnum2/article3/default.tml>
- Warchauer(1996). Motivational Aspects of Using Computers for Writing and Communication, *NFLRC NetWork # 1*. Retrieved on Jan. 11, 2002 at <http://lll.hawaii.edu/nflrc/NerWorks/NW01/NW01.html>
- Warchauer(1996). Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom. *CALICO Journal* 13(2), pp.7-26
- Gonglewski, M, K. Meloni, and J. Brant (2001). Using E-mail in Foreign Language Teaching: Rationale and Suggestions. *I-TESL-J*, pp.1-13 Retrieved on Apr. 15, 2002 at <http://itedlj.org/Techniques/Meloni-Email.html>
- Education in Korea*(2001). Ministry of Education, Republic of Korea. pp.10-25
- Cummins, S. and D. Sayes(1990). Education 2001: Learning networks and educational reform. *Computers in the Schools*, 7, pp.1-29
- Choi, J. and H. Nesi(2001). An Account of a Pilot Key Pal Project for Korean Children. *The Internet TESL Journal*, pp. 1-7 Retrieved on Oct.15, 2001 at <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Choi-KeyPals/index.html>

付録1

Group	K/J	Grade/sex	Level	Sentence		Errors		Emoticons
				T-Unit	compound	Lexical	syntactic	
A	J	2nd (F)	A	16	4	0	0	0
	K	2nd (M)	A	17	11	0	0	0
B	J	3rd (F)	A	6	5	0	0	0
	K	2nd (M)	I	22	1	0	3	0
C	J	3rd (M)	A	24	27	0	0	1
	K	1st (F)	I	33	6	2	5	2
D	J	3rd (F)	I	12	2	0	0	0
	K	1st (F)	A	18	1	0	0	4
E	J	3rd (F)	B	0	0	0	0	0
	K	2nd (M)	A	11	1	1	1	1
F	J	3rd (F)	A	46	7	0	0	0
	K	2nd (F)	B	20	3	1	2	12
G	J	Uni. (F)	A	29	4	0	0	0
	K	1st (F)	B	44	1	0	0	2
H	J	3rd (F)	I	11	3	0	0	0
	K	2nd (M)	I	26	0	0	6	0
I	J	3rd (M)	I	35	10	0	0	0
	K	1st (F)	I	12	5	2	6	6
J	J	3rd (F)	I	55	22	1	0	0
	K	2nd (M)	I	34	18	0	4	0
K	J	3rd (M)	B	43	7	0	2	0
	K	1st (F)	I	55	4	0	3	0
L	J	3rd (F)	I	46	1	0	0	8
	K	2nd (M)	B	37	1	1	0	3
M	J	3rd (F)	I	0	0	0	0	0
	K	1st (F)	B	5	1	0	1	0
N	J	3rd (F)	I	25	5	0	1	0
	K	2nd (F)	B	31	3	0	6	0
O	J	3rd (M)	I	25	16	0	0	0
	K	2nd (F)	B	25	4	0	3	5
P	J	3rd (F)	I	40	2	0	0	0
	K	1st (M)	B	42	11	1	5	0
Q	J	3rd (F)	I	0	0	0	0	0
	K	1st (M)	B	10	0	0	2	0
R	J	3rd (M)	I	30	13	0	10	0
	K	2nd (F)	B	39	2	1	5	0
S	J	3rd (F)	I	40	0	0	0	3
	K	2nd (F)	B	28	2	0	5	1
T	J	2nd (M)	I	11	2	0	2	0
	K	1st (F)	B	8	1	1	0	0
U	J	3rd (F)	B	12	0	0	0	0
	K	1st (M)	B	8	1	0	1	0
Total			1031	207	11	73		
Average			25	5		1.7		

付録2

アンケートの質問文(原文英語)

電子メール交換開始前アンケート

パートⅠ：英語について

- 1) 英語に興味がありますか。
- 2) 自分の英語力はどの程度であると思いますか。
- 3) 英語の4技能のうちどれを伸ばしたいですか。
- 4) 英語は公用語になるべきだと思いますか。
- 5) 英語を学ぶ目的は何ですか。
- 6) 外国にペンパルがいますか。
- 7) 韓国(日本)について何を知りたいですか。
- 8) 韓国(日本)に行きたいですか。

パートⅡ：コンピュータについて

- 1) 自分のコンピュータ能力はどの位ですか。
- 2) 一日にどの位コンピュータを使いますか。
- 3) コンピュータを使った英語学習をしたことがありますか。
- 4) コンピュータを使った授業は役に立つと思いますか。
- 5) キーパルは英語を勉強するのに役に立つと思いますか。
- 6) キーパルとの交換で、英語の4技能のどの部分が伸びると思いますか。
- 7) 英語を書くときにもっとも困難なことは何ですか。

電子メール交換後アンケート

- 1) 韓国(日本)の生徒との電子メール交換は好きですか。
- 2) 電子メール交換をしているキーパルは好きですか。
- 3) 電子メール交換は英語学習に役に立ちますか。
- 4) 電子メールを交換する際に困難だったことは何ですか。
- 5) 英語を書くときに困難だったことは何ですか。
- 6) 電子メールの交換で英語力が伸びたと思いますか。
- 7) 電子メール交換で、相手国の言語、文化を学んだと思いますか。
- 8) 韓国語(日本語)を学習したいと思いますか。
- 9) 現在のキーパルと電子メール交換を続けたいですか。

付録3

アンケートの回答結果

電子メール交換開始前アンケート韓国21 日本21

パートⅠ

	はい	まあまあ	いいえ
1	韓10 日14	韓10 日7	韓1 日0
4	韓9 日1	韓2 日4	韓4 日16
6	韓18 日14		韓3 日7
8	韓5 日7	韓12 日14	韓4 日0

2	韓 上(2) 中(15) 初(4) 日 上(4) 中(7) 初(7)		
3	韓 Speaking(10) Writing(4) Listening(5) Reading(1) 日 Speaking(10) Writing(7) Listening(2) Reading(1) All(1)		
5	韓 入試(4) 文化理解(0) コミュニケーション(10) 仕事(2) その他(5) 日 仕事(5) 文化理解(5) 入試(2) コミュニケーション(9)		
7	韓 文化(エンターテインメント), 漫画, 歴史, 学校 日 文化, 学校, 食べ物, 日常生活, 日本をどう思うか, 似ている点		

パートⅡ

1	韓 上級(2) 中級(17) 初級(2) 日 上級(2) 中級(9) 初級(8)		
2	韓 1時間以内(12) 2~7(7) 5時間以上(2) 日 1時間以内(10) 2~4(6) 3~4(4)		
3	韓 はい(7) いいえ(14) 日 はい(9) いいえ(12)		
4	韓 はい(4) まあまあ(11) いいえ(6) 日 はい(6) まあまあ(6) いいえ(4)		
5	韓 はい(10) まあまあ(8) いいえ(3) 日 はい(16) まあまあ(5) いいえ(0)		
6	韓 Reading(0) Listening(0) Speaking(21) Writing(0) 日 Reading(8) Listening(0) Speaking(3) Writing(10)		
7	韓 文法(16) 語彙(4) 文化(0) その他(1) 日 文法(5) 語彙(4) 文化(0) その他(2)		

電子メール交換後アンケート 韓国：21 日本：21

	はい	まあまあ	いいえ
1	韓4 日17	韓13 日4	韓4 日0
2	韓4 日6	韓1 日2	韓5 日5
3	韓4 日8	韓8 日12	韓9 日1
6	韓0 日0	韓19 日18	韓2 日3
7	韓4 日16	韓9 日5	韓8 日0
8	韓7 日12	韓9 日9	韓5 日0
9	韓9 日9	韓9 日9	韓5 日3
4	韓 英語を書く(7) 試験(6) その他(10) 日 英語を書く(7) 試験(11) その他(4)		
5	韓 語彙(11) 文法(9) スペル(1) 日 語彙(8) 文法(11) スペル(2)		

WPM を活用した読解指導とその分析

愛知県立岡崎東高等学校 教諭 酒井 得郎

1. はじめに —— 研究の動機

平成14年に行われた全英連高知大会で大きな目玉となったのは、金谷憲がアドバイザーとなり、谷富貴が実践報告をした「和訳先渡し授業」である。この報告によれば、この方式の授業を行えば、「①授業中に読む英語の絶対量を増やす。②繰り返しを重視する。③授業のスピードアップにより、余った時間を有効に活用する。」(STEP英語情報, 19巻, 2001, P41) ことができるという提唱である。従来の読解指導に大きな波紋を投げかけるこの提唱を知ったのをきっかけに、研究者自身が行っている授業をアクションリサーチ^(注1)の観点から見直してみた。本研究は、先に挙げた「和訳先渡し授業」と同様に、高等学校の授業の大半を割く作業である読解力を伸張させる指導を研究対象分野とし、提唱に含まれる「授業のスピードアップ」をキーワードとして研究を組み立てていく。そして、英語読解指導において、WPM(Words Per Minute のことで一般には1分間に読める英単語量を指す。詳細は2.2.2参照)を活用した活動が、「和訳先渡し授業」の産物として提唱された3つの利点を生み出せるかを調査分析するものである。

2. 先行研究 —— キーワードのまとめ

2.1 読解指導に関わる理論の変遷 —— トップダウン理論からインター アクティブ理論へ

1960年代後半から1990年代中ごろまで英語リーディング理論における中心は、トップダウン理論であった。Goodman(1967)が提唱した理論では、「英語

(L1)リーディングは、自分たちが有する語彙・統語・スキーマなどの全知識を利用して次にくる単語や文の意味を推測しながら進めていくものである」ととらえている。しかしながら、近年の認知心理学を中心とした研究により、トップダウン理論が持つ欠点がクローズアップされ、その欠点を補う理論として、ボトムアップ方式の要素を合わせ持ったインターアクティブ理論が主流となってきた。この理論は、Carrel, Devine and Eskey(1988)の提唱を機に一般に受け入れられるようになったもので、英語リーディングには、「低めのレベルの速い自動的な認識技能と高めの理解のスキル」の2種類が必要とし、文を認知する過程で、「文字や文を解読して得る情報と文の意味を解釈して得る情報を相互に作用させている。」(Rivas 1999,12)ととらえている。つまり、リーディング能力を伸ばすには、「教師が学習者のlanguage ability(言語的能力: 語彙力, 文法力, 構文力など)とreading skill(読解技能: 未知語の訳を文脈から推測する技能, 文の内容に関連したschemaを活用する技能など)の両方を養成しなくてはならない。」(林 2000,126)と提唱している。

2.2 WPMに関する先行研究

2.2.1 WPMとは

WPMは、一般には Words Per Minute のことで1分間に読める英単語量を指している。本研究では、従来のWPMの考えに理解度を加味して算出する山内(1985)が用いた方法を採用し、以下の公式で算出された値をWPMと定義する。算出方法は、以下の通りである。

$$WPM = (\text{本文の総語数} \times 60 (\text{秒}) \times \text{正解数}) \div (\text{読解に要した時間} (\text{秒}) \times \text{設問数})$$

このWPMを活用した速読練習を伴う読解指導は、前述した山内をはじめとし、白木(2000)、永倉(2001)など現在でも多くの研究者によって実践され、その例を挙げればきりが無い。共通して言えることは、どの研究も、トップダウン理論に基づいて内容スキーマを活性化してリーディング能力を伸ばすことを狙っている点である。

2.2.2 WPMを活用した速読練習が生み出す効果

前述した山内(1985)は、中学3年生146名を対象に、以下の仮説を実証した。

「a) 速読指導によってWPMが伸びる。b) WPMの伸張は学習者の英語力によって異なり、下位者よりも上位者のほうが伸び率が大きい。c) WPMの伸張は読み手の学習スタイルによって異なる。d) 速読指導によって学習者の読解ストラテジーは変化する。」仮説 a)に関しては、永倉(2001)が高校生を対象として、藤枝(1986)が大学生を対象として実証している(表1)。

永倉(2001)は、仮説 b)に関して、下位者が20%程度の伸び率に対して、上位者が40%近く伸びていることを指摘している。さらに、仮説 c) d)に関しても、リーディング意識調査より、以下の項目(表2)で大きな変化を学習者にもたらしている。

また、同様に高校1年生を対象とした野中(1994)は、1年間にわたり、通常の授業時間の1部(5分程度)を使用して、年間を通じて42回速読指導を行った。

その指導による効果を、「時間制限を意識させた速読指導は、学習者の速読指導は、学習者の速読力を伸ばすのに効果がある。また、その効果は学習者のレベルに関わらず期待できる。」と結論づけている。本研究では、永倉が対象とした生徒より英検取得率が低い層にいる高校2年生を対象とし、山内が設定した仮説が有効であるかを検証するものである。

2.3 速読練習に使う教材

谷口(1992)は、速読を「幾分易しい教材に焦点を当て、理解度を落とすことなく速く読み取る読書術である。」と定義している。また、小菅(1988:186-187)は、速読教材の選択にあたっては次のことを考慮すべきだと主張している。「①未習の語彙、文法項目が多すぎないこと。②内容にまとまりがあること。③興味ある内容であること。④適度な長さであること。」としている。本研究では、①に関しては安藤(1989)が提唱する「40語につき未知語が1語以下」を目途とし、②に関しては長い文章の1節を無造作に抜粋することはせずに、③に関しては生徒にとってなじみのない特殊なものを避けるようにし、④に関しては生徒の集中力などを考慮して、慣れるにしたがって徐々に長くしていくようにした。

表1：WPM を活用した速読練習実践例と WPM 伸張度

研究者	対 象	人 数	期 間	回 数	伸 び
山内 豊(1985)	中学3年	146名	4か月	20回	65.9 → 128
永倉 由里(2001)	高校2年	38名	約5か月	17回	70 → 107
藤枝 宏壽(1986)	大学生	470名	半期	6～15回	78 → 177.2

表2：60%以上の学習者がリーディング能力を高めるために必要と感じた項目

項 目	調査前	調査後	伸び率
語彙の増強	60%	80%	133%
単語などの意味推測能力	55%	90%	164%
文章の構成に関する知識	30%	70%	212%
文章中の情報と自分の知識の関連づけ	30%	75%	250%
復習の大切さ	25%	60%	240%
多量に読むこと	55%	80%	150%

3. 問題提起－先行研究の考察

前節で触れた研究は、永倉(2001)をはじめとした内容スキーマを活用したトップダウンアプローチによるものである。宮代(1999)は、このアプローチが持つ欠点を「①英語によるやり取りができても、生徒はその英文の意味を分かっているとは限らない。例えば、ある語句の意味が分からなくとも、英語で答えることができる場合がある。②精読がおろそかになり、生徒が理解していない部分を教師が見失う恐れがある。したがって、誤りの化石化を招く可能性もある。」としている。また、研究の教材として使うものは、宮代(1999)のように教科書を離れたものや、永倉(2001)のように学校で使っていない出版社を中心に選ぶ傾向がある。

語彙に関しては、本研究の後半でボトムアップアプローチを加味した方式で行って対処し、教材問題についても、教科書をないがしろにするのではなく、むしろ教科書の文章を使ってWPMを活用した読解指導ができるよう工夫した。

4. 仮説設定－本研究の目標

第2章で述べた読解理論・WPMの特長・速読指導の原則をふまえて、「WPMを活用した指導が読解力を向上させる。」ことを基本的な課題と設定する。ただし、WPMを活用した指導とは、野中(1994)が行った「時間制限を意識させた速読指導」と広義に定義する。この基本的課題を以下のような3つの仮説に分け、研究を進め実証していく。

仮説1「WPMの伸張は、学習者の英語力によって異なり、読解ストラテジーの得意度によって変化する。」

仮説2「インターアクティブアプローチは、学習者の語彙力への意識を高める。」

仮説3「WPMを活用した指導は、英文読解量を増やし、読解力を向上させる。」

5. 研究方法

5.1 研究対象とその類別

本校第2学年339名を対象とし、平成13年4月より2回基礎調査を行い、6月より翌平成14年3月まで調査を実施した。先行研究では、学習の習熟度が高いものを対象としたものが多いので、英検取得率が低い層が多く含まれる学習者が対象となっている。具体的には、平成13年5月時点で、2級取得者が0、準2級取得者が5、3級取得者が100名程度の集団である。この集団を、本校が実施した6月実力テスト^(注2)偏差値に基づいて上位、中位、下位の3つに分け、さらにはスキーマ(情報すくい読みや情報のまとめなど)に関する得意度でさらに2つに分けて合計6つのグループで研究結果を考察していく。

5.2 使用教材とその読み易さ

使用する教材は、前項で述べたとおりであるが、読み易さを測る基準として、Correct Grammar(住友金属システム開発)^(注3)にあるFlesch Reading Ease と grade level を利用した。使用教材は6種類で、英語検定全問題集3級と準2級(旺文社、1999)、「aim①英語長文総合問題」(第一学習社、1998)、「Key Topic Selection1改訂版」(エスト出版、1997)、「What's up? 2001③」(桐原書店、2001)、「Tomorrow English Course II」(新興出版社啓林館、1998)である。以下が教材ごとにまとめた測定結果である(表3)。

■ 表3：Flesch Reading Ease と grade level の比較

教材名	使用回数	Flesche Reading Ease	平均語数	Grade Level
aim シリーズ	6回	80.5	139	5.3
英検3級	3回	69.7	155	7
英検準2級	3回	57.1	153	9
What's up?	4回	66.1	150	7.7
Key Topic Selection	4回	68.3	143	7
Tomorrow II	4回	72.4	141	6.7

5.3 理解度測定法とその妥当性

本研究では、前述したWPM算出方法(2.2.1参照)が示すように、英文の後に付ける設問がWPMの数値を大きく左右させる。この項では、設問形式が学習者の理解度測定に適したものであるか検証する。

各教材の5問の設問正解率をまとめたものが表4である。どの教材も難易度が0.51～0.63の間にあり、項目難易度は許容範囲である。また、6月の実力調査における成績上位者と下位者をともに20%を抽出して分析すると辛うじて0.20を超えており、項目弁別力においても許容範囲である。本研究でも、TF方式を用いるが、単なる当てずっぽうにならないように、解答に関連する箇所の下線を引かせるなどして解答方法に工夫をした。

また、多肢選択テストについては、選択肢の数を問題とすることがあるが、羽鳥(1979)が妥当とする4つの選択肢を無難に採用することにした。

5.4 研究計画内容とその流れ

研究の前半では、トップダウンアプローチの利点を生かし、学習者の英文読解への意欲を向上させる。後半では、ボトムアップアプローチがもつ利点である、語彙への意識を高めることも加えてインターアクティブアプローチ的な手法で研究を進めた。また、最初に述べたように、アクションリサーチのよさを生かすため、学習者がもつ英語学習へのレディネス

の変化に注意して研究の細部を調整しながら進めていった(表4)。

6. 分析過程とデータ分析

6.1 トップダウンアプローチによる実践と分析

トップダウンアプローチによる速読指導は、基礎調査を含み、4月～7月の4ヵ月間で計6回行った。使用教材は、第一学習社(1998)「aim」シリーズ①」の6つの課を使い、TF形式で答える設問を5問加えたものを教材として使用した。WPMの数値は、他の研究者の研究にも見られるように回を追って伸張していくことが確認できた。

6.2 短期集中型トップダウンアプローチによる実践と分析

7月下旬～8月にかけて行われた夏休み補習を利用し、6月までと同様にTF形式の設問を付した教材で、3日に1回のペースで3回行った。その結果、WPMを伸ばすには短いスパンで集中的に行うことも効果的であることが確認できた。

6.3 トップダウンアプローチによる実践で見られた問題点と修正

6月から意味を知らない単語に線を引かせた上で、

■ 表4：教材別正答率と上下20%層の正答率比較(%)

項目	aim基礎	英検	夏休み	what	keytopic	EII	人
全体平均	59.1	60.1	62.767	59.5	51.05	60.4	339
上位20%	60.9	69.7	78.35	84.5	66.3	72	68
下位20%	56.2	49.3	53.275	58.6	45.5	51	65
上下の差	4.7	20.4	25.075	25.9	20.8	21	

■ 表5：研究計画全体の流れ

内容	基礎となる理論	時期	WPM活動教材
1期 調査1	基礎調査	4月～5月	AIM, 英検3級
	トップダウン	6月～8月	AIM, 英検3級・準2級
	聞き取り調査①と見直し	8月～9月	後半への準備
2期	インターアクティブ	10月～1月	英語II教科書, What's Up? Key Topic Selection
調査2	聞き取り調査②とまとめ	12月～3月	単語テストおよび読解アンケート①(12月), 読解アンケート②(3月)

被験者約10%にあたる40名に聞き取り調査をしたところ、次のような問題点が浮かび上がってきた。①TF方式だけで実施すると勘だけにたより、短い時間でWPMを無理やり上げようとする生徒が徐々に増えてきた。②教科書と関係ない教材では意欲がわかず、投げやりに勘だけで30秒程で解答する生徒が目立つようになった。③大まかな内容は意味がとれるが、意味を知らない単語をそのままにしておく生徒が7割以上いることが分かった。

これらの問題点に対処するため、①内容を問う問題を、ターゲットとなる単語をスキャンするだけで答えられるものから、2～3文の内容をスキミングしないと答えが出ないようにした。②設問をTF形式から3択式または4択式に変更し、考えないと答えが出ないよう工夫した。③WPMの数値を速読プリントには載せずに、あとで分かる形で知らせることにした。④英語II教科書を教材の中心にした。⑤予習段階や投げ込み教材という位置付けであったWPM活動を予習と復習段階に実施し定着度を測るマーカーと位置付けることにした。⑥単語・熟語を意識させ定着度を測れるように、WPM活動に語彙チェックテストを加えた。

6.4 インターアクティブアプローチによる実践と分析

また、この期間に9月からはWPM活動を教材の復習時にも用いて、語彙のチェックテストを加えた内容選択方式に変更し、12回実施した。この方式でも、WPMは回数を重ねる度に伸びていった。また、語彙への意識度も高まった。TF設問形式を新しい教示の導入時に使い、復習時には3択式または4択式で答える形式で同じ英文を3回は目を通す形が、英語II教科書とキートピックセレクションで可能となった。

7. 考察

この章では、4章で立てた仮説を、実践とその結果に照らし合わせて検証していく。

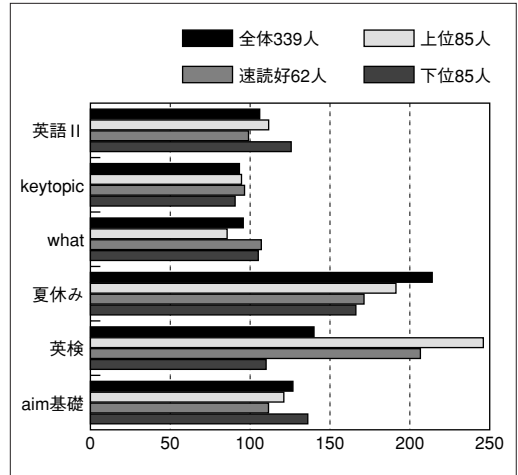
7.1 仮説1「WPMの伸張は、学習者の英語力によって異なり、読解ストラテジーの得意度によって変化する」の検証

永倉(2001)が、習熟度の高い学習者で検証したように、本研究でも、WPMが各教材において、指導回

数を重ねるにしたがって学習者の習熟度にかかわらず、WPMが伸びていった(図1)。

▼ 図1：教材別WPM推移

読解ストラテジー得意度別WPM推移



読解ストラテジーであるスキミング、スキミングが得意な者は、WPM伸張度が特に高く、英語への好感度が高まり、英語得意度も増した。

7.2 「インターアクティブアプローチは、学習者の語彙力への意識を高める」の検証

2回の読解アンケート(2001.12, 2002.3.)を比較分析すると(資料)、単語と語法における必要度が大きく伸びている。これをもとに、「インターアクティブアプローチで身につけた速読(スキミング、スキミング)の得意・不得意は、単語力には影響しない。」という帰無仮説を立てた。これを分析すると、全体では速読好感度と単語力・語法との相関係数はそれぞれ-.12と.12であり相関関係はなかった。

しかし、速読に関するスキルが得意な全体の15%にあたる層では、相関係数が.38と.30で $p<.05$ で仮説を棄却でき、低い相関関係が見られた。この背景として、単語力と読解に必要なスキーマを身につけた被験者たちが、自分に足りないものを欲求したことが要因として考えられる。また、使用した教材を、定期考査範囲に加えたので、期末考査と単語力への意識間で相関係数で.88と高い相関関係が見られ、習熟度が低い被験者もモチベーションをもって取り組み、底上げ指導をやった場合と同じ効果を上げたといえる。

7.3 仮説3「WPMを活用した指導は、英文読解量を増やし、読解力を向上させる」

教科書と定期考査範囲にかかわる教材からWPM活動教材を作ったため、スキミングやスキニング得意度が上位であるものと下位であるものを対象に、次の帰無仮説を立てた。「スキミングやスキニングが得意でも不得意でも成績に差はない。」これを分析したものが、表6である。

表6より、仮説尾を5%の危険率で棄却できる。よって、速読が得意な子は定期考査と実力考査で得点率をあげ、読解力を向上させたと言える。

このように、WPMを活用した指導で、黙読・直読直解・パラグラフリーディングなどの読解スキルも身につけさせることができる。これらの技能と、速読で頻繁に使うスキミング、スキニングは、「多読の基本技能」(塩澤, 1994)でもある。そして、今回のような指導は、英文に触れる機会を while-reading 時だけでなく pre-reading 時と post-reading 時にも与えて読む英文量が単純に考えても2倍から3倍に増え読解量も向上したことになる。

8. 結論と今後の課題

以上のように設定した仮説はすべて検証され、「WPMを活用した指導が読解力を向上させる。」ことが実証できたことになる。ただ、インターアクティブアプローチを実践した期間は、本研究では約半年

と短い点が心残りである。今後、実践研究を継続して、その効果を長期的に把握していく必要を感じている。しかし、以上のように、WPMを活用した読解指導、いいかえれば時間を意識させた読解指導 (Time-Conscious Activities) の実践が読解能力向上に効果的であったことは実験結果より明白である。第1章に述べたように、今年の全英連でWPMということよりも、時間を意識させた指導TCA (Time-Conscious Activities) ということが今後読解指導のキーワードとなることを期待してやまない。今後は、今回の研究で得たノウハウをさらに発展させて、WPMを活用した活動TCAのバリエーションをさらに増やし、本研究の対象者となった生徒たちの英文読解力をさらにあげていくよう努めていきたい。

9. おわりに

最後に本研究をこのような形で発表する機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会に心より感謝したい。また、貴重なアドバイスをして下さいいただいたアドバイザーの先生方、特に検証方法にコメントをいただいた大友賢二先生、および報告書完成に的確なアドバイスを下さった愛知教育大学杉浦正好先生にこの場を借りて、厚くお礼申し上げたい。また、惜しめない協力をしていただいた同僚の山本・矢上・山村三氏にも感謝したい。

■ 表6：t-検定：等分散を仮定した2標本による検定

	英Ⅱ12		英Ⅱ単		1月偏差	
	速読得意	速読苦手	速読得意	速読苦手	速読得意	速読苦手
平均	54.2	51.4	39.2	35.1	44.2	40.4
分散	278.6	275.3	288.2	225.6	72.8	60.5
観測数	103	102	103	103	103	103
プールされた分散	277.5		256.9		66.47	
仮説平均との差異	0		0		0	
自由度	203		204		165	
t	1.2		1.817		3.078	
P(T<=t) 片側	0.116		0.035		0.001	
t境界値 片側	1.652		1.652		1.654	
P(T<=t) 両側	0.231		0.071		0.002	
t境界値 両側	1.972		1.972		1.974	

参考文献

- * 安藤昭一(1989)。「やさしい文を速く読む指導」『英語教育』7月号。東京：大修館。
朝尾幸次郎(1994)。「速読・多読のすすめ読み方のいろいろ」『英語教育』9月号。東京：大修館。
- * 遠藤健治(1998)。「Excel で学ぶ教育・心理統計法」。東京：北樹書店。
- * 藤枝宏壽(1986)。「大学生の英語速読力習得実態と問題点」『福井医科大学一般大学紀要』第6号。
藤枝宏壽(1996)。「速読指導の成果と課題」『中部地区英語教育学会紀要』第26号。
Goodman, K.S. (1967) *Reading: A Psycholinguistic guessing game*. *Journal of the Reading Specialist*. 6, pp.126-135
- * 羽鳥博愛(1979)。「英語指導法ハンドブック〈評価編〉」。東京：大修館書店。
- * 林 伸昭(2000)。「リーディング理論に基づく高等学校リーディング教科書の分析」STEP BULLETIN 12. pp.125-132
- * Heaton, J.B. (1988). *Writing English Language Tests*, (2nd edition). London: Longman.
- * 金谷 憲(1995)。「英語リーディング論」。東京：河原社/桐原書店。
- * 小菅和也(1988)。「速読・多読指導」『英語指導技術再検討』東京：語学研究所。
- * Lee, Jeong-Won and Shallert, D.L. (1997) *The Relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability of L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in EFL context*. TESOL QUARTERLY 31 (4).
- * 松本洋介(1998)。「aim①英語長文総合問題」。東京：第一学習社。
- * 宮代篤(1999)。「英語Ⅰ・Ⅱのリーディング指導」。『啓林』145.11-14。大阪：新興出版社啓林館。
- * 室井美稚子(2001)。*What's up? 2001*③。東京：桐原書店。
葉袋洋子(1993)。「リーディングの指導」。東京：研究社。
- * 永倉由里(2001)。「自立した読み手を育てるリーディング指導—スキーマの活性化を促す『異文化なるほどリーディング』」『英語教育』第490号。東京：開隆堂。
- * 西峯高史(2002)。「実践的なリーディングの指導を目指して」『Step英語情報』3・4月号, 30-31。東京：日本英語検定協会。
- * 野中辰也(1994)。「時間制限を意識させた速読指導の効果」Leo 23。東京学芸大学大学院英語研究会。1992。
- * Rivas, R.M.M. (1999). *Reading in recent EFT course books*. *ELT Journal* 53(1)
- * 佐野正之(2000)。「アクションリサーチのすすめ」東京：大修館書店。
白木成治(2000)。「生徒に充足感を与える授業活動」『高校英語教育だいあろーぐ』No.31。増進堂。
- * 杉本孝司他7名(1998)。*Tomorrow English Course II*。大阪：新興出版社啓林館。
- * 高梨芳郎(1998)。「データから見る英語教育」『STEP』1998. 7・8月号。東京：日本英語検定協会。
- * 山岡憲史・Timothy, F.Hawthorne(1997)。「Key Topic Selection1改訂版」。京都：エース出版。
- * 山内豊(1985)。「中学校における速読指導の試み」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第1号, 11-25
吉田研作・金谷憲(1997)。「『読み』の指導をこう変えよう」『英語教育事典リーディング特集号』。東京：アルク。

注

- (1) アクションリサーチは、「教師が授業を進めながら、生徒や同僚の力も借りて、自分の授業への省察とそれに基づく実践を繰り返すことによって、次第に授業を改善してゆく授業研究」(佐野, 2000, 31)のことで、次の3つの立場に分類できる。
- ① 反省に基づく実践を繰り返すことによって、自分の授業を改善していくことを第一にする授業研究の立場
- ② 学校や地域の教師集団で協力してある問題を実践で追求することによって、カリキュラムや評価ばかりでなく、学校運営などの教育改革にも反映しようとする立場
- ③ 応用言語学や言語習得理論に基づく仮説を、授業実践を通して検証し、関連学問にも貢献しようとする立場

- 本研究では、(3)の立場を基本として(1)の立場の良さも加味して検証を進めていく。
- (2) 実力テストは、勤務校である愛知県立岡崎東高等学校では、定期考査以外に2年生に対しては毎年度5回行われている。4月、6月、9月、11月、1月に行われ、学力向上を図っている。2年生段階では、あらかじめ出題範囲が示されており、提出課題も成績に加味されていて課題テストとはほぼ同じ種類のものである。
- (3) 読み易さをはかる目安として、Flesch の公式と grade level を用いる。grade level はリーディング教材がアメリカのどの学年の教材に当たるかを示し、Flesch Reading Ease は以下の公式で求められるものである。(高梨芳郎:1998)
- $$\text{Flesch Reading Ease} = 206.835 - 0.846 \times (100 \text{語あたりの音節総数}) - 1.015 \times (1 \text{文の総語数})$$

資料

平成13年12月に実施した英語読解アンケートは、以下の通りである。

I 英語全般に関する質問

- (1) 英語好感度を嫌いは1、普通は3、好きは5という5段階で答えなさい。
得意度を苦手は1、普通は3、得意は5という5段階で答えなさい。(2)～(7)
- (2) 英語が得意ですか。
- (3) 語法問題は得意ですか。
- (4) 会話問題は得意ですか。
- (5) 発音アクセント問題は得意ですか。
- (6) 英語の長文問題は得意ですか。
- (7) 英単語を覚えるのが得意ですか。

II 英語長文読解に関する質問

- (8) 英文で長文というのはどのくらいの長さですか。
- (9) 長文問題の解き方は、次のどのタイプですか。
得意度を苦手は1、普通は3、得意は5という5段階で答えなさい。(10)～(14)
- (10) 長文問題で熟語や単語を探し出すのが得意。
- (11) 長文問題で情報をまとめるのが得意
- (12) 長文問題で下線部和訳が得意ですか。

III 英語検定について

- (13) 英検は現在何級ですか。

中学生の英語学習に対する動機づけの特徴

—— 原因帰属理論による調査分析 ——

仙台市教育センター 指導主任 齋藤 嘉則

申請時：宮城県／仙台市立将監中学校 教諭

1. 問題と目的

昨今、児童生徒及び学生のいわゆる学力の低下問題が世上、さまざまなところで盛んに議論されている。平成14年度から、「ゆとり教育」推進のため、「生きる力」を「ゆとり」の中で育てることを基本理念とした学習指導要領が完全に実施された。生徒の学習活動に「ゆとり」を取りもどすため、教科の学習内容が平均して一律約3割程度削減されている。

学習指導要領改訂の背景には、今までの教育実践の在り方が生徒に、知識や技能を教え込むことに主眼がおかれ過ぎたことへの反省があると思われる。そして、生徒の柔軟な思考力や判断力、表現力を十分に育て切れなかった、また、知識や技能を教え込むことで一人一人の生徒の学習意欲、学習活動に対する動機づけを阻害してきた、という深い反省がある。

基礎的・基本的な知識や技能を生徒が習得することは大切なことである。しかし、それ以上に、生徒一人一人が自ら学ぶ意欲をもち学び続ける力を育てることが求められているのである。なぜなら、この力は社会の急激な変化にさらされるであろう生徒たちにとっては、欠くことのできない必要な資質であり、能力である、と考えられているからである。

特に、外国語学習においては、ある一定の力を付けるために、生徒が英語を学び続ける力を育てることが必要だ。「自ら学び自ら考える」の「自ら学ぶ」とか「自ら考える」というところは、まさに学習意欲、学習行動に対する動機づけの問題である。

しかし、学習意欲と学力とはどのような関わりがあるのか、また、学力とは何か、ということ突き詰めて考えてみると、一言で説明することはなかなかむずかしい。そこで学力がいくつかの要素から成

り立っている、と仮定する。すると、学習行動に対する意欲、いわゆる学習動機というもの、学力の中心にあるのではないか、中核にあるのではないか、ということが私たち中学校現場の教員の日常的な経験から容易に推測することができるのである。

以上のことから、本研究の目的は次の通りである。生徒が自ら英語学習を進めるにあたり、自分の学習行動の結果について、その成功や失敗の原因をどこに求めるのかを明らかにしたい。そのことはその後の学習行動に影響を及ぼすものと考えられるが、生徒の発達段階や英語学習の習熟度によりどのように異なるのか。これらのことについて調査を行い、日々教室で行われている英語の学習指導を改善する資料としたい。

2. 先行研究

2.1 学習行動の動機づけ理論

現在まで心理学においては、学習行動に対する動機づけについてさまざまな研究が行われてきた。そして、いくつかの「動機づけ理論」が唱えられている。動機づけとは、生徒の学習行動を一定の方向に向けてスタートさせ、推進し、持続させる過程のことである。

この動機づけを説明する考え方にはさまざまなものがあるが、大きく分けると2つの方向性がある。ひとつは人間の欲求に基づく動機づけ理論である。もう1つは、人間の認知過程に基づく動機づけ理論である。本研究では、後者の認知過程に基づく動機づけ理論を手がかりとして考察を進めていきたい。

認知過程に基づく動機づけ理論では、人間の心の中に生じる認知の過程を重視し、その過程において

動機づけが行われる、と考えるものである。この理論においても、着目する認知の過程の違いにより、異なる理論が提唱されている。代表的なものに、原因帰属による動機づけ (Attribution Theory) と内的動機づけがある。本研究では Weiner (1979) の原因帰属による動機づけ理論 (Attribution Theory) により生徒の学習行動に対する動機づけの調査および考察を行う。

Weiner (1979) の原因帰属による動機づけ理論により外国語学習に取組む生徒を対象とした研究として、Williams (1999) をあげることができる。この研究は、英国の南東部で外国語としてフランス語を学習する10歳から15歳までの生徒を対象にしている。フランス語を学習するにあたり、学習行動がよく行われ、ある程度の成果を上げることができたとか、その逆に、学習活動をよく進めることができず、あまり成果を上げることができなかったとか、これらの原因をどのように考えているのか、個別面接によるインタビューにより聞き取り調査を行った。

調査結果によると、大部分の生徒が自分たちの学習行動がよく行われた場合その原因を、教師の教え方や評価によるものであるとしている。さらに、学年が進むにつれて自分の学習行動が成果をあげることができた原因を、自分の周囲を取り巻くさまざまな事柄に求めるなど、より広い範囲から認識できるようになった、ということが報告されている。

2.2 原因帰属による動機づけ

私たちは、通常、日常的にさまざまな出来事に遭遇している。そして、それらの生じた原因について、しばし思いをめぐらす。たとえば、「英検1級に合格できたのはどうしてだろう」とか、「模擬テストで英語の点が悪かったのはなぜだろう」というように、それぞれの出来事、その結果の原因についていろいろ思いをめぐらすことが少なくない。

こうした「英検に合格できた」というような成功や「テストの点数が悪かった」というような失敗の原因をどう考えるか、ということは成功や失敗の原因帰属と呼ばれている。そしてそのことは、その後の私たちの行動や動機づけに大きく影響を及ぼす。このことは、さまざまな研究や調査から明らかにされてきている。

Weiner (1979) は、成功や失敗の原因が帰属するものを3つの次元でとらえている。それらは、原因の所

在、安定性、統制可能か不可能かの3つである。

速水 (1990) の説明をもとに、Weiner の原因帰属理論における成功・失敗の認知された原因について、日本人中学生の英語学習の場合を想定すると表1のようになる。

たとえば、「統制可能一内的-安定」の領域を「A」として、「毎日勉強するなど継続的な努力」とした。以下、B～Hまで同様である。

■ 表1：Weiner の原因帰属理論における成功・失敗の認知された原因 (1979)

統 制	内 的		外 的	
	安 定	不 安 定	安 定	不 安 定
可 能	A	C	E	G
不 可 能	B	D	F	H

- A：毎日勉強するなど継続的な努力
- B：英語を理解したり運用する能力
- C：その時々の一時的な学習
- D：英語学習に対する気分、気力
- E：教師の考え方や教え方
- F：教科書や問題集の課題のむずかしさ
- G：友達などから教えてもらうこと
- H：その時々試験問題などの難易度、運

第1の次元は、原因の位置の次元、もしくは「内的-外的」の次元と呼ばれる。原因帰属の要因は、まず、内的要因と外的要因に分類することが可能である。ここで、内的要因とは学習者の個人内にあると思われる「能力」や「努力」であり、外的要因とは個人の外にあると思われる「課題の困難度」や「運」を意味する。ただし、帰属理論では学習者個人の認知、認知の仕方に大きく依存するため、内的要因か外的要因か学習者個人のものの見方に任される面が多分にある。

たとえば、「運」という要因を考えてみても、学習者が自分は「運」がよい人間であると考えれば内的な要因となるし、「運」のよい状況、環境にいたと考えれば外的な要因と考えることができる。しかし、このような学習者個人のものの見方の違いはあるものの、外的な要因か内的な要因かおおよそ一致しているものと仮定している。

第2の次元は、安定性の次元、もしくは「安定-不安定」の次元と呼ばれる。これは時間的に見て相対的に変動しやすい不安定な要因と、変動しがたい安定した要因とに分類できる。「努力」と「運」が不安

定な要因であり、「能力」や「課題の困難度」が安定した要因であるとしている。

最後に第3の次元は、統制可能性の次元、あるいは、「統制可能—統制不可能」の次元と呼ばれる。この次元は、人の意志的統制を働かせることが可能か否かを意味するものである。たとえば、「能力」と「努力」は同じ内的な要因であるが、「能力」は意思的統制が不可能な要因、「努力」は意思的統制が可能な要因と見なしている。

この Weiner(1979)の原因帰属理論では、原因帰属の行われ方がその後の期待や感情に影響を及ぼし、さらにその後の行動に影響をあたえるものと考えられている。

たとえば、英語の定期考査の成績が悪かったことを、試験のための学習が試験前夜の一夜漬けの学習のみで今回は努力が足りなかったかただとすると、すなわち、「その時々の一時的な学習」だけであったと生徒が考えた場合には、その原因が「統制可能—内的—不安定」であることから、「次の試験はちゃんと勉強すればうまくいくかもしれない」という期待を生じさせ、学習に対する意欲を高めることにつながる。

しかし、英語の定期考査の成績が悪かった原因を、もし「英語を理解したり運用する能力」に帰属して、自分自身の能力が足りないからだと考えた場合には、「統制不可能—内的—安定」である原因であることから、もうがんばってもどうにもならない、という予断をもつようになり、英語学習に対する意欲を低下させることになる。

3. 調査方法

被験者

被験者は仙台市郊外にある公立中学校の1年生から3年生である。学校は仙台市北部の新興団地を学区とし、保護者の大半は仙台市中心部等にある事業所および大手企業の出先機関に勤める会社員、さらに公務員、そして、医師、教師、大学教官などである。教育に熱心に関心も高い。学校の教育活動にも大変協力的である。1年165名、2年生155名、3年生146名、合計466名の生徒が調査に参加した。

材 料

調査は、5つの質問で構成されている。5つの質問

の内、質問1から質問3までを原因帰属による動機づけについての質問で構成した。さらに、各設問の選択肢は、事前に予備調査を行い被験者が各質問および選択肢の内容を正確に理解することができたか、確認している。各質問の選択肢は生徒の学習動機の様子を明らかにするため、それぞれの質問のねらいを次の通り設定した。選択肢は、表1にあるように Weiner(1979)の原因帰属理論における成功や失敗の認知される原因の1つに、それぞれ1つずつ対応している。各選択肢の前のA～Hは、生徒が各設問ごとに選択した、自分の学習行動の成功や失敗の原因が帰属する場所を表している。

質問1 「英語の成績や試験の点数が自分の思ったよりもよかったとき、その理由はなぜだと思いますか」

選択肢

- A：自分なりに努力しているから
- B：自分には英語の学習が向いているから
- C：試験の前に、一夜漬けで勉強したところが出題されたから
- D：英語に興味や関心があって勉強することが楽しいから
- E：先生の教え方がわかりやすいから
- F：教科書や問題集の問題がわかりやすいから
- G：わからないときにすぐ教えてくれる人や友達がいるから
- H：試験が思ったよりも簡単だったから

質問1のねらい

質問1は、成績や試験の結果が自分の思っていたよりもよかった場面を想定している。その原因をどこに求めているかを問うている。選択肢は、この場面で具体的に考えられることを8つの領域ごとに記述している。

質問2 「英語の成績や試験の点数が自分の思っていたよりも悪かったとき、その理由はなぜだと思いますか」

選択肢

- A：授業をちゃんと聴いていないから
- B：自分は英語の学習に向いていないから

- C：試験の前に、一夜漬けで一生懸命勉強したところが出題されなかったから
- D：英語に興味や関心がなく勉強することが楽しくないから
- E：先生の説明がわかりにくいから
- F：教科書や問題集の問題がむずかしいから
- G：わからないときに教えてくれる人や友達がいないから
- H：試験が思ったよりもむずかしかったから

質問2のねらい

質問2は、英語の成績や試験の結果が自分の思っていたよりも悪かった場合、その原因をどこに位置づけるかを問う質問である。8つの選択肢は、思ったよりも結果が悪かった場合に考えられる具体的な原因をそれぞれ8つの領域ごとに記述している。

質問3 「英語が上手になるためにはどんなことが必要だと思いますか」

選択肢

- A：授業に集中し、理解しようと努めること
- B：英語を学習することに向いていること
- C：友達と競い合いながら英語の勉強をすること
- D：英語を勉強することが楽しいと感じること
- E：教え方の上手な先生に教わること
- F：自分にあった問題集を解いたり、英語のテープやラジオなどをよく聴くこと
- G：わからないときにすぐ教えてくれる人や友達がいること
- H：英語を話す人と英語で会話するチャンスがたくさんあること

質問3のねらい

質問3は、英語が上手になるためにはどんなことが必要であるかを問うている。すなわち、英語学習が成功するための要因を8つの領域ごとにそれぞれ1つずつ考えられる場面を設定し記述している。

手 続

調査用紙は5つの質問からなり、選択肢の中から自分に一番当てはまると思うものから順に3つを選択させた。それぞれの質問の各選択肢は生徒の学習動機の様子を明らかにするため、質問1から質問3までを

原因帰属による動機づけについての質問で構成している。今回の分析では、生徒を英語学習の習熟度により2つのグループに分けた。英語学習に習熟していると思われるグループを「上位グループ」、習熟度がもう少しというグループを便宜上、「下位グループ」とした。1年上位グループ62名、下位グループ103名、同じく2年86名、69名、3年66名、80名とした。

また、いずれの質問とも生徒が選択した選択肢の度数をすべてカウントし、それぞれの選択肢を質問ごとの回答総度数を分母として割り、百分率を算出した。

4．結果と考察

4.1 質問1「英語の成績や試験の点数が自分の思ったよりもよかったとき、その理由はなぜだと思いますか」

質問1の回答結果は表2の通りである(資料グラフ1.1～1.3参照)。最も出現率の高い回答項目はどの学年、グループとも「統制可能一内的一安定」である「自分なりに努力しているから」という「A：毎日努力するなど継続的な努力」にその原因を帰属させている。1年上位グループ24.2％、下位グループ25.6％、2年27.1％、22.2％、3年26.3％、25.4％を示している。

一方、「自分には英語の学習が向いているから」という「B：英語を理解したり運用する能力」にその原因を帰属させているのは、1年上位4.8％、下位2.6％、2年5.0％、1.4％、3年8.1％、2.1％と、継続的な努力の出現率と比較すると、両者の差は非常に大きい。

■ 表2：質問1の回答項目出現率(％)

	1 年		2 年		3 年	
	上位	下位	上位	下位	上位	下位
A	24.2	25.6	27.1	22.2	26.2	25.4
B	4.8	2.6	5.1	1.4	8.1	2.1
C	2.7	9.4	6.6	15.5	6.6	13.3
D	18.8	10.7	11.6	6.3	12.6	5.0
E	19.4	20.4	7.4	6.8	7.1	10.8
F	7.5	10.4	8.1	18.4	9.1	12.9
G	9.7	13.9	13.2	13.5	6.6	11.3
H	12.9	7.0	20.9	15.9	23.7	19.2
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

また、「H：その時々試験問題の難易度、運」に原因を帰属させているのは、1年は上位12.9%、下位7.0%、2年は20.9%、15.9%、3年は23.7%、19.2%である。学年が進むにつれて、「試験が思ったよりも簡単だったから」という「統制不可能一外的不安定」にその原因を帰属させる傾向が強く出ている。

1年では、上位、下位とも「統制可能一外的不安定」である「E：教師の考え方や教え方」が高い出現率を示している。この傾向は、2・3年と著しく異なる傾向を示している。

4.2 質問2「英語の成績や試験の点数が自分の思っていたよりも悪かったとき、その理由はなぜだと思いますか」……

質問2の回答結果は、表3の通りである（別紙資料グラフ2.1～2.3参照）。最も出現率の高い回答項目はどの学年どのグループも、「統制不可能一外的不安定」である「試験が思ったよりもむずかしかったから」という「H：その時々試験問題の難易度、運」にその原因を帰属させている。1年上位グループ、32.8%、下位グループ27.5%、2年31.8%、20.3%、3年29.3%、24.6%を示している。

また、学年が進むにつれて、「統制不可能一内的不安定」である「自分は英語の学習が向いていないから」という「B：英語を理解したり運用する能力」にその原因を帰属させている。1年上位グループで8.6%、下位グループで15.8%、2年13.6%、21.8%、3年11.1%、21.2%であった。

■ 表3：質問2の回答項目出現率(%)

	1 年		2 年		3 年	
	上位	下位	上位	下位	上位	下位
A	18.8	16.5	16.3	13.5	15.7	14.6
B	8.6	15.8	13.6	21.8	11.1	21.2
C	15.1	14.9	9.3	14.5	12.1	10.0
D	7.0	14.6	8.5	19.8	10.6	19.6
E	3.2	2.9	5.4	3.9	8.1	5.4
F	10.2	3.6	9.7	1.9	10.1	2.5
G	4.3	4.2	5.4	4.3	3.1	2.1
H	32.8	27.5	31.8	20.3	29.3	24.6
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

4.3 質問3「英語が上手になるためにはどんなことが必要だと思いますか」……

質問3の回答結果は表4の通りである（別紙資料グラフ3.1～3.3参照のこと）。「統制可能一内的不安定」である「授業に集中し、理解しようと努めること」という「A：毎日勉強するなど継続的な努力」を、3学年とも上位グループ、下位グループともに、それぞれ1年は26.3%、25.6%、2年は23.3%、26.6%、3年21.2%、24.6%と高い出現率を示している。

一方、「統制不可能一内的不安定」である「英語を学習することに向いていること」という「B：英語を理解したり運用する能力」の出現率は、1年上位グループ3.8%、下位グループ4.5%、2年3.5%、8.2%、3年4.0%、6.2%を示すにとどまっている。上位グループ、下位グループそれぞれのグループごとの顕著な差も認められない。

また、どの学年の上位、下位グループともに、「統制不可能一内的不安定」である「英語を勉強することが楽しいと感じること」という「D：英語学習に対する気分、気力」が、1年上位グループ27.4%、26.8%、2年25.2%、22.7%、3年28.3%と25.0%と著しく高い出現率を示している。

■ 表4：質問3の回答項目出現率(%)

	1 年		2 年		3 年	
	上位	下位	上位	下位	上位	下位
A	26.3	25.6	23.3	26.6	21.2	24.6
B	3.8	4.5	3.5	8.2	4.0	6.2
C	7.5	10.4	5.4	6.8	5.6	7.1
D	27.4	26.8	25.2	22.7	28.3	25.0
E	4.3	3.9	9.3	7.7	7.6	7.9
F	15.6	14.2	15.5	14.0	15.2	15.4
G	6.5	6.5	7.0	9.2	3.5	4.6
H	8.6	8.1	10.8	4.8	14.6	9.2
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

5. 結 論

英語学習者が自分の学習行動に対する成功や失敗の原因をどこに位置づけるのか。そして、それらのことが生徒の発達段階によりまた英語学習の習熟度によりどのように変化しているのか。今回の調査研究で明らかになったことと、今後の課題についてま

とめてみる。

- (1) 調査結果から、英語の成績や試験の結果の原因を、生徒は自分の生来の「能力」に求めるよりも、自分の持続的な「努力」にあると考える傾向が強いことがわかった。この様な認識のもとで英語学習に取り組む生徒の姿勢は、前向きで、自分が持続的な努力さえすればよい結果が招来できる、という認識をもつ生徒の割合が高い。このことは一見、教師の側からすると学習指導の行い易いよい環境であると考えがちになる。

しかし、「努力」さえすれば英語学習に習熟できるという認識は危険なものがある。ある一定の「努力」をしたとしても、万一その成果がすぐに目に見えるものにならないとき、生徒の落胆は大きいものであることが予想される。

このことは、質問2「英語の成績や試験の点数が自分の思っていたよりも悪かった理由」として、どの学年においても特に、下位グループの生徒が上位グループの生徒よりも敏感に反応していて、その原因を「能力」へ帰属させる割合が高い。このことから考えて、自分自身の「英語を理解したり運用する能力」に対する自信のなさや不安が表明されている。

これらのことから、生徒の「努力」を無駄にしないために、まず、正しい学習方法の指導が必要である。せっかくの意欲が萎えないためにも有効で効率的な生徒一人一人に合った学習方法を考えさせることが必要である。また、このことは万一学習成果が上がらないときでも、その原因を「能力」に直接結びつかせず、生徒の英語学習に対する深刻な意欲喪失を回避できる有効な手段であると考えることができる。

- (2) 今回の調査ではどの学年においても、上位グループ、下位グループのグループごとの顕著な差は現れていない。しかし、質問2への回答として、前項でも触れたが成績が思わしくなかった原因を、上位グループは「思った以上に問題がむずかしかった」と考える生徒の割合が高いのに比べて、下位グループの生徒は、「自分は英語の学習が向いていないから」という回答が、学年が進むにつれて高い出現率を示している。

下位グループの生徒は「努力」の大切さ必要

性を認めながらも、それぞれの英語学習に対する今までの経験から、自分自身が「英語学習に向いていないのではないか」という自分自身の「能力」に対する自信が必ずしも確かなものではない、むしろ不安であることを示している。

さらに、発達段階により原因帰属の様子がどのように変化しているかを見してみる。大方は、学年により各回答項目の出現率に顕著な違いはあまりない。ただ一点、1年では「思ったよりも点数がよかった場合」、その原因として「教師の考え方や教え方」が、上位グループ19.4%、下位グループ20.4%と他の学年と比較して著しく高い出現率を示している。一方、「成績や点数が思っていたよりも悪かったとき」は、同じ回答項目の出現率は1年上位グループ3.2%、下位グループ2.9%と、「教師の考え方や教え方」と考える生徒が極端に低くなっている。英語教師を頼りにしている姿が見える。入門期の教師の役割の大きさが伺える。

- (3) 質問3の回答項目のひとつにある「英語に興味や関心をもって勉強することが楽しいこと」が高い出現率を示している。これは、「統制不可能一内的不安定」である「D：英語学習に対する気分、気力」にあたる回答項目であったが、文言の「英語を勉強することが楽しいと感じること」の「楽しいこと」の内容をさらに吟味する必要がある。

質問3の回答としてこの選択肢が高い選択率を示したことは、日頃の「英語学習に興味・関心がわからない」とか、さらに「英語学習が楽しくない」ことの裏返しとも考えることができるので、この項目の選択肢の吟味が必要である。

- (4) 最後に、Weiner(1979)の提案している表1そのものについても問題がないわけではない。常識的に考えても、統制可能な原因として、外的要因である「教師の考え方や教え方」や「友達などから教えてもらうこと」が挙げられているが、これには理解しづらい面がある。

また、今回の調査の準備段階で「英語を勉強しようとするやる気が起きる時」について自由記述式形式にて生徒に回答させた。その内容を精査し範疇化しようと試みたものの、さまざま

な回答が寄せられ收拾がつかなくなり範疇化に成功しなかった。このことから、学習動機づけの原因として、Weiner(1979)の表1を採用したが、今後、生徒の学習動機の実態を把握しつつ

授業を展開していくことと同時に、この理論的基盤であるWeiner(1979)の理論的な枠組みそのものについても再検討が必要である。

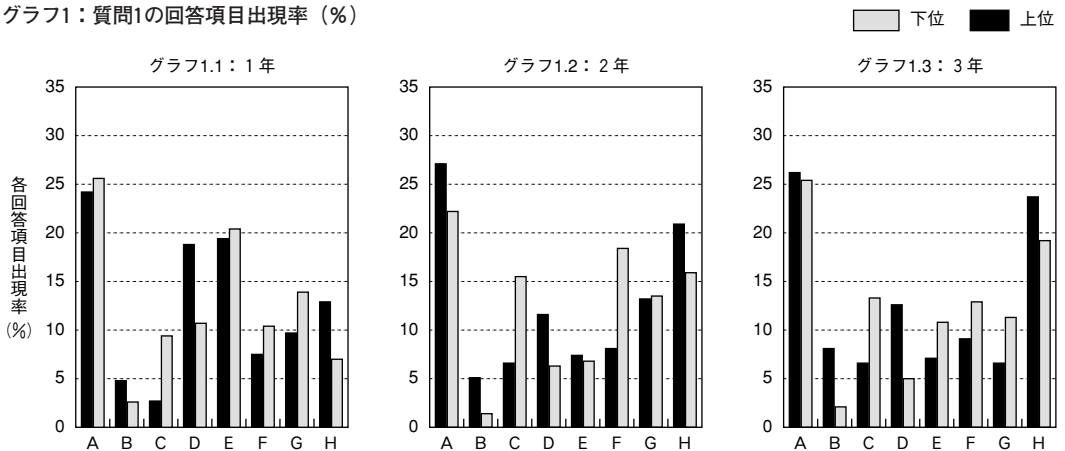
参考文献

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners. *The Modern Language Journal*, 83, 93-2001.
- 速水敏彦・伊藤 篤・吉崎一人. (1989). 『中学生の達成目標傾向』. *Bulletin of the Faculty of Education, Nagoya University (Educational Psychology)*, Vol. 36, 55-72.

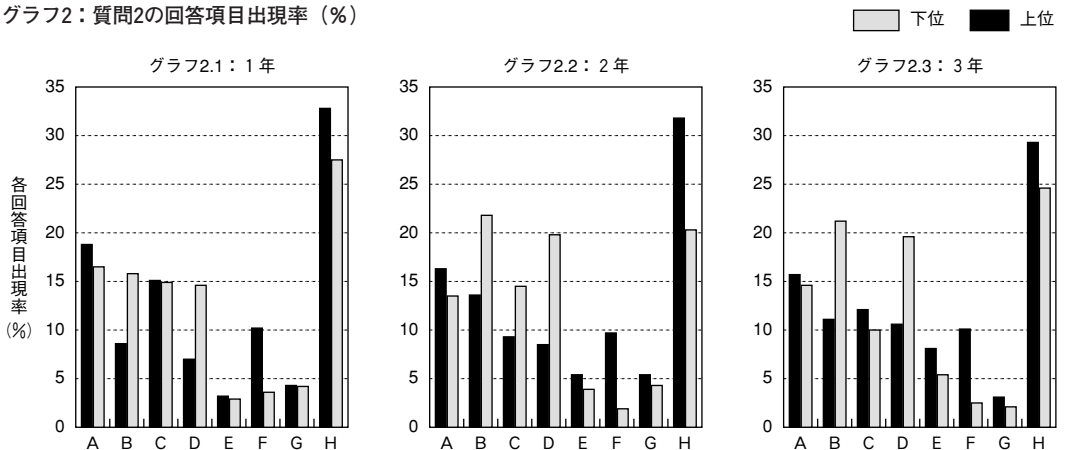
- 速水敏彦. (1990). 『教室場面における達成動機づけの原因帰属理論』. 風間書房.
- 北尾倫彦・中島 実・井上 毅・石王敦子. (1997). 『グラフィック心理学』. サイエンス社.
- 齋藤嘉則(2001). 『中学生の英語学習に対する学習意欲の実証的研究—動機づけ理論としての原因帰属説の有効性—東北英語教育学会研究紀要 第21号』.

資料：質問1，2，3に対する学年別各回答項目出現率（％）

▼ グラフ1：質問1の回答項目出現率（％）

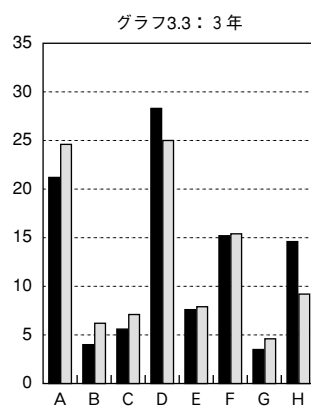
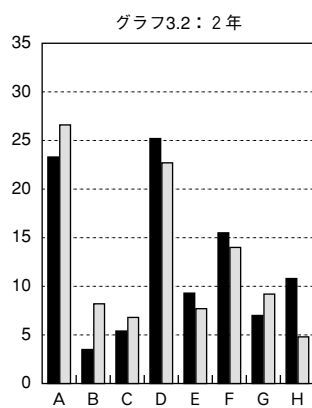
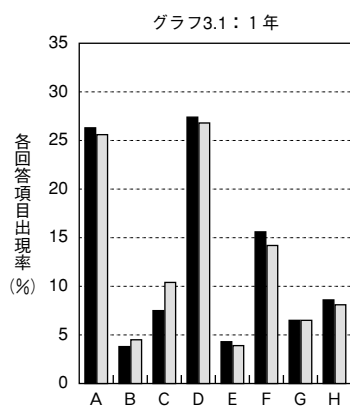


▼ グラフ2：質問2の回答項目出現率（％）



▼ グラフ3：質問3の回答項目出現率（％）

□ 下位 ■ 上位



実践的コミュニケーション能力を適切に 評価するための基礎研究

— 中学生のためのオーラル・コミュニケーション・テストづくり —

共同研究

代表者：埼玉県／春日部市立大沼中学校 校長 池田 一夫

1. はじめに（研究の意図と目的）

本研究の目的は、「中学生の実践的コミュニケーション能力をどのように評価すれば良いか。その基礎的なあり方を探ること」である。文部科学省が提唱しているような“実践的コミュニケーション能力”を正しく評価するためには、こういった手段や方法が適切なのか。その“ものさし”となるものが求められている。

我々“プロジェクト IMPACT”チームは、実践的コミュニケーション能力のうち、とりわけ「話す」・「聞く」という音声面(会話)の技能の評価に焦点を絞った基礎研究を進めてきた。ゆくゆくは「目標基準準拠テスト(Criterion-Referenced Test)」となるものを創りたいと考えている。

言うまでもなく「適切な評価」というのは、教育において大変重要な要素である。良いテストは、必ずや“良い波及効果”をもたらすに違いない。教師にとっては自分の指導方法を正しく見直すことができ、生徒にとっても積極的に英語を学ぼうとする動

機付けになるだろう。平成14年度から実施された「絶対評価」の導入に伴い、一定の“目標基準”を設定することで、たとえクラスや学校・地域などが異なっても、授業の成果や指導方法などについて適切な評価が可能になるようなテストを開発し、提案したいと考えたのである。

2. 研究のあゆみ

本プロジェクトを推進するにあたっては、“現場の経験則”にのみ基づく研究ではなく、より“理論的・体系的”な研究になるようにというコンセプトのもと、複数の大学との連携をとり、指導・助言を仰いだ。そして、10回の会合を重ねて研究を進めてきた。

第1回	2001年 1月28日	プロジェクト発足と研究計画概要
第2回	2月25日	先行研究に関する調査と評価方法についての理論研究
第3回	4月28日	理論研究とリサーチ方法に関する討議(予備調査の実施を決定)
第4回	6月9日	予備調査実施に際する確認
第5回	8月11日	予備調査のまとめと本格リサーチの準備
第6回	9月8日	本格リサーチに向けての最終確認
第7回	11月17日	リサーチ中間集計とデータの分析
第8回	12月9日	本格リサーチのデータ分析と考察
第9回	2002年 2月23日	研究報告書(初稿)の検討と修正
第10回	3月9日	研究報告書(第2稿)の検討

3. リサーチ方法

我々は本研究を進めるにあたって、『埼玉コミュニケーション能力検定』をいわゆる“モデル・テスト”として活用することにした。つまり、協力者(校)に“ある共通のテスト”を実施してもらうことによって、テストとしての「妥当性」、「信頼性」、「実用性」などについて意見を聞き、考察しようというものである。調査にあたっては、それぞれ具体的な質問項目を設定し、主にアンケート(自由記述式)によって収集した。リサーチは、埼玉県内はもとより、全国的な人的ネットワークを頼りに、できるだけ広い地域から多くの教師の意見を求めた。これは、各校のスピーキング・テスト実施状況を調査するのと併行して、こうした“モデル・テスト”を提案することによって今後さらに普及させていきたいというねらいもある。

方法は表1の2種類である。

4. 『埼玉コミュニケーション能力検定』について

ここで、今回のリサーチに用いた『埼玉コミュニケーション能力検定』について紹介しておきたい。これは、中学生の英語コミュニケーション能力を評

価するための具体的なガイドラインとして埼玉県埼玉地区課題検討委員会(英語科)の教師らによって作成されたものである。下の表のように、各学年ごとにどのような会話のやりとりができるようになれば良いのかが示されている(表2)。

ステップ1～5まで段階的に、しかもスパイラルな課題が設定されており、何度でも受検可能。ステップが上がるにつれて、受検者には“unpredictableな状況での即興性”が求められる。

実施に際しては、原則として ALT(native speaker)が試験官となり、面接(interview)方式の1対1で生徒の可否を判定する。評価にあたっては、個々に「評価カード」を用意し、態度や表現、理解といった観点別のA・B・C3段階の評価に加え、1～5までの総合評価で可否を判定する仕組みになっている。主に授業中または昼休みや放課後などの時間帯を利用して行い、合格者には「認定証」を授与する。また、教師はこれを「観点別評価」の参考資料として活用することもできる。資料1のタスクの一例を参照されたい。

■ 表1

方法	A方式	B方式
目的	(構成概念、項目、表面)妥当性と実用性の考察	内容妥当性の他、評価者間信頼性、実用性の考察
内容	実際に『埼玉コミュニケーション検定』を実施してもらい、その模様をビデオに収録すると共に、質問紙法による調査を行う。特に「実用性」については、現場の率直な意見や可能性について尋ねる。	予備調査で収録したデモ・テープを見て、「模擬評価官」として採点してもらう。また、A方式よりもさらに詳しく設定した「評価規準表」を添付し、これに基づく結果で「評価者間信頼性」を分析する。
対象	JTE, ALT, 生徒	JTE のみ

※特に“妥当性”については、“構成概念妥当性”を、また“信頼性”については“評価者間信頼性”を重視した。さらに“内容妥当性”や“表面妥当性”、“波及効果”などについては質問紙法により、生徒やALTの率直な意見を聞いた。

■ 表2

各学年のタスク	1学年	2学年	3学年
Step1	あいさつ、自己紹介	インタビュー的な質問とその応答	インタビュー的な質問とその応答
Step2	“Who am I?”の創作クイズ	英文暗唱とQ&A	話題提示(speech)とQ&A
Step3	話題提示(speech)とQ&A	話題提示(speech)とQ&A	相手からの話題提示とQ&A
Step4	相手からの話題提示とQ&A	即興 speech と Q&A	面接官との討論
Step5	Picture & Tell と Q&A	生徒同士の Discussion	生徒同士の Debate

5. リサーチ結果の分析

リサーチを依頼した77人の中から、延べ51校(56名)の先生方に協力が得られ、その回収率はA方式62%、B方式87%、全体では72%にも達した。アンケートは自由記述式をとったので、データ量としては膨大になる。紙面の都合により、そのすべてを掲載できないのが残念であるが、以下のように整理してその代表的な意見を紹介する。

5.1 A方式

【JTE 対象のアンケート結果から】 ※回答者27名

① 各ステップで示されている課題(タスク)の内容は、いわゆる「実践的コミュニケーション能力」を観るのに適当でしょうか？

○適している [77%]

- ・非常に詳細かつ綿密な課題であると思う。このようなテストがあれば、子どもにとってもわれわれ教師にとっても有益な資料として評価や日頃の授業改善にも生かされる。
- ・これならストラテジックな表現も実践的に覚えらると思う。

○次のような改善が必要だと思う [回答7]

- ・課題を限定することはいかがなものか？ また、限定した区切りの根拠も希薄であると思う。
- ・ステップ3ー1以上になると受検者の事前準備の時間がかなり必要になる。また逆に ALT の発話量の方が多くなるタスクもある。
- ・事前に質問を考えてくるという点、あるいは、内容によっては ALT の対応や会話の展開で差が生じるかもしれない。
- ・指導要領(授業内容)との整合性があるタスク設定が必要。

② 実用性(テストに要する手間や時間)についてどう思われますか？

○実施可能だと思う [66%]

○放課後や昼休みなどを使って実施したい [32%]

※ただし、週3時間体制での実施に不安が残るという回答 [3]

- ・「検定」として授業以外の場に設定するのは、現状においてはかなり困難だと思う。
- ・ALT が常駐でないと、実施に際して困難が予想される。

③ 各学年とも[ステップ3]を全体目標の基準としていますが、この設定についてはどうですか？

○これで良い [82%]

○次のような課題点がある。 [回答6]

- ・クラスや学校によって差があるだろう。
- ・ステップ1や2、および4と5などとの明確な違いがよく理解できない。
- ・生徒が選んだ話題によって面接官とのやりとりで難易度が生じるということはないだろうか。
- ・ステップ2で、長く会話することができても、ステップ3のトピックの内容によってタスクが達成されない場合もあるのではないかな。

④ インタビュアーと評価官は下のどの形態が適当でしょうか？

○パターンA：ALT がインタビュアー兼評価官

[55%]

○パターンB：ALT がインタビュアー、JTE が評価官 [37%]

○その他：JTE と ALT が共に評価する。 [11%]

⑤ 評価の方法や規準については、どう思われますか？

○妥当 [67%]

○次のような改善策が考えられる。 [回答9]

- ・評価規準については、予め ALT との十分な検討が必要。ALT にとっては分かりづらいものもある。
- ・総合評価と「態度・表現・理解」の観点別評価との整合性。また「Strategic な表現が上手く使えたかどうか」も評価したい。
- ・課題ごとに重点は異なると思うので、評価の加重バランスを配慮に入れたい。また、その場で A・B・C の評価を出すことは難しいので、もう少し簡略化が必要。

⑥ こうした「スピーキング・テスト」を実施することは、実際の授業に役立つでしょうか？

○Motivation を高めるのに役立つといった意見

[回答10]

- ・どの生徒も面接を受けるにあたって、それぞれのレベルで一生懸命準備し、緊張しながらも楽しく会話しているようだった。
- ・高校でも同じようなテストを取り入れると動機づけにつながる。

○指導と評価の一体化という点に言及している意見
[回答4]

- ・授業でコミュニケーション活動をしっかりと行っていることが前提となる。話題の選び方や会話をしている姿から生徒の個性やストラテジーなどまで情報として得られることが可能だと思う。
- ・教科書の内容に沿った指導計画を立てる必要性を感じた。

○「絶対評価」導入にあたってのアカウンタビリティー [回答3]

- ・このように評価システムがはっきりしていると、教師、生徒そして保護者の意識も変えていけると感じた。
- ・また ALT と評価について協議することで、授業（指導法）についての検討も深まるといった副次的な効果もある。

【JTE対象のアンケート結果から】 ※回答者27名

① このテストは、生徒のコミュニケーション能力を見る上で有効だと思いますか。

○はい [65%]

- ・日本の英語教育が正しい方向に向いていることを、このテストは如実に物語っている。生徒は、「自分は何が足りないのか」を実感することができ、さらにそれを補うべく努力する極めて具体的な指針となるはずだ。

○次のような改善策を提案します [回答17]

- ・コミュニケーションというのはお互いが話をしてそれに応じるということの連続。もう少し会話がspontaneousにできれば、もっと生徒と自然に対応できると思う。暗記したことだけでは会話にならない。もっと1人にかかる時間があった方がよい。せめて5分位。

② 評価規準についてはどう感じましたか。

○妥当 [37%]

- ・観点は、会話能力を構成している要素を的確に捉えていてきわめて妥当だと思う。

○次のように考えます [回答12]

- ・評価規準は、もう少し限定した表現にして欲しい。
A・B・Cの3段階だけでは判断しづらかった。また、全体の総合評価も9段階ぐらいにして欲しい。
- ・文法的な Accuracy や発音、アイコンタクトなら、評価は簡単。反面、目に見えないものはなかなか

数値化しづらいと思うが、総合評価の中でもっと重視されても良いと思う。

③ インタビュアー兼評価者として、どう感じましたか。

○特に問題はない [61%]

- ・「評価者間信頼性」については、JTE の信頼をある程度得た上で ALT が生徒の評価を任せてもらえたら perfect。

○ALT はインタビュアーとして、JTEが評価者になると良い [22%]

- ・面接をしながら同時に評価も行うというのは、かなり大変。（正確な判定が困難）

○ALT に加え、JTE も評価者になる [15%]

- ・おそらくインタビュアーの質問によって、生徒の反応のしかたが変わってくると思われます。

○どちらでも [回答1]

- ・もっとスピーキング力を引き出す工夫を考えるとさらに良い。

④ こうしたコミュニケーションテストは必要で有効だと思いますか。

○はい [67%]

- ・絶対必要！いろいろなことについて考える機会を与えるし、母語以外の言語で誰かとコミュニケーションしようとするキッカケになるから。

○次のように考えます [回答10]

- ・課題の内容(会話)についてはより現実的に改めるべきだ。《例》「家族紹介」の際の Q&A の表現と、そのタスクの目的。

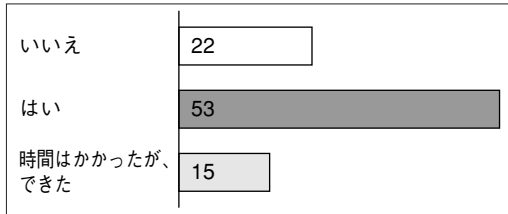
⑤ 生徒の努力や態度をどのように評価したら良いと思いますか。

- ・英語力は低くても、必死になって相手に通じるように努力している生徒もいた。実践的な場面においては、後者のほうが圧倒的に良い結果をもたらす。一斉授業をしている限りは、決して評価できない分野だ。

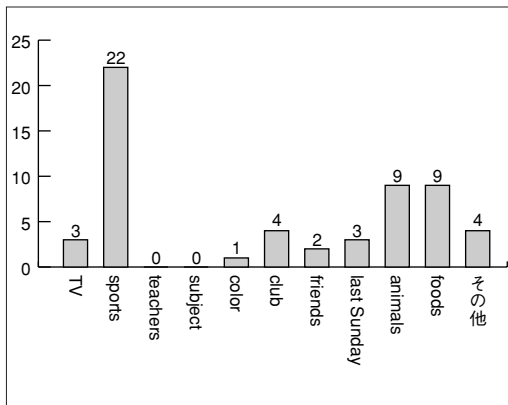
【生徒用のアンケート結果から】

1年生は【ステップ1-1】で「自分の名前やクラブを、英語でうまく紹介できましたか。」という質問である。生徒はあらかじめ用意してある英文で ALT に話しかけ、さらに2～3の質問に答えるという設定で

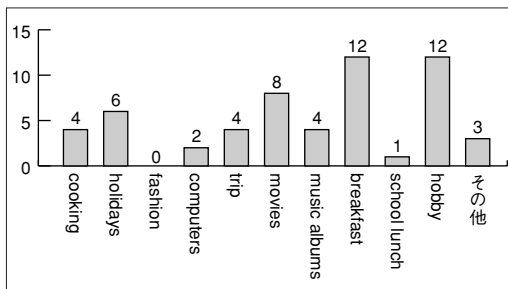
ある。



2年生は【ステップ2-1】で話題群の中からどんなトピックに興味があるのかを分析した。



【ステップ3-1】の3年生も同様なタスクだが、トピックについては2年生とは異なる内容で設定してある。



※これらのデータは、今後のテスト開発にあたってトピックトークの話題を再考する際に活用したい。

続いて、次の5つの質問によって、ALT とのやりとりの中で生徒はどんな点に困難を感じるのかを分析した。

○ALT の先生に対しての質問は、うまく尋ねることができましたか。

はい 25%	だいたい 50%	いいえ 25%
--------	----------	---------

○ALT の先生の答えは、理解することができましたか。

はい 56%	だいたい 40%	いいえ 4%
--------	----------	--------

○ALT の先生からの質問はすぐに理解することができましたか。

はい 56%	1回では分からなかった 26%	いいえ 18%
--------	-----------------	---------

○それに対してすぐに答えることができましたか。

はい 24%	だいたい 61%	いいえ 15%
--------	----------	---------

○これらのやりとりは、これまで英語の授業で学習してきた成果が活かされていると思いますか。

はい 49%	だいたい 44%	いいえ 7%
--------	----------	--------

■このテストを受けてみての印象・感想を聞かせてさい。

○緊張した [83%]

・すごく緊張したけど楽しかった。途中けっこうつつかえちゃったけど、リー先生のフォローのおかげで、割りとスムーズにできた。

○楽しかった [76%]

・普段、授業では接していても、なかなか話す機会のないALT に自分のことも伝えられたので、とても楽しかった。

○もっと授業中、話すように努力しようと思った。

[34%]

・英語学習を進める上でとても役に立つと思う。もっと会話できると楽しいだろうと思った。

■ こういう「スピーキングテスト」は、あなたの英語学習にとって役に立つと思いますか。

○いいえ [1%] ○はい [99%]

・自分の英会話力(発音やアクセントなど)を覚えることができ良い。どこかでもしも英語で話しかけられても、こういうスピーキングテストをやっていたら、実際に役立つだろうと思った。

○役立つと思うが、次のようにするともっと良い。

[回答6]

・日本人の先生じゃなくて、ALTと英語で話せたのが良かった。「習より慣れろ」って感じだ。これからどういうふうにしたら良いのか(話す力を伸ばすことができるのか)詳しいアドバイスが欲しい。

5.2 B方式

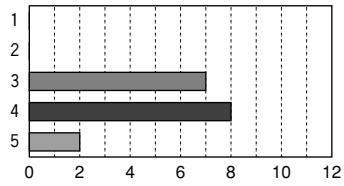
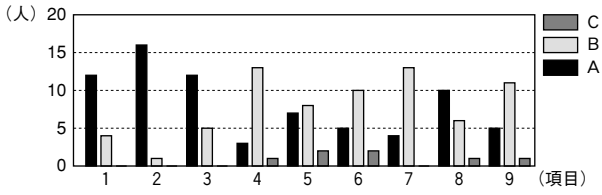
次は「評価者間の評価」についてのデータである。モデルとなった4人の生徒のビデオテープを見ながら、資料2の〈Rating Scale〉を参考に評価カードに

記入してもらった。「A方式」よりもさらに詳しい「評価規準」を示すことで、どこまで精度を高められるかを比較するのがねらいである。

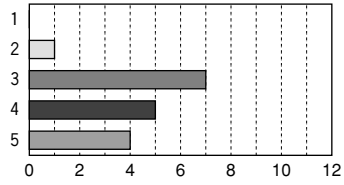
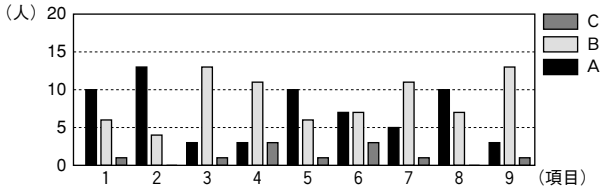
項目 (Point of view)		
1	積極的な態度で会話できたか	態度
2	相手の目を見て会話できたか	
3	表情やあいづち等は適切だったか	
4	発音やリズムは適切だったか	表現
5	声の大きさは適切だったか	
6	スムーズに、かつ自然なやりとりが行えたか	
7	スピーチや質問の内容は満足のいくものだったか	応答
8	相手の言ったことを正確に聞き取ったか	
9	文法的に大きなミスはなかったか	

※ グラフの1～9は下の観点別評価規準の項目を表している。それぞれの棒グラフはA・B・Cの3段階の評価を何人が採点したかという結果である。
※ 右の横棒グラフは同一生徒の5段階評定である。

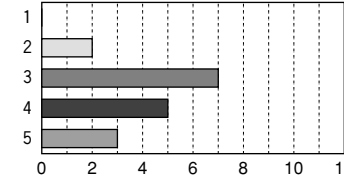
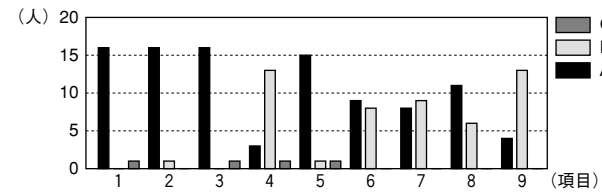
《モデル生徒1(女子)》



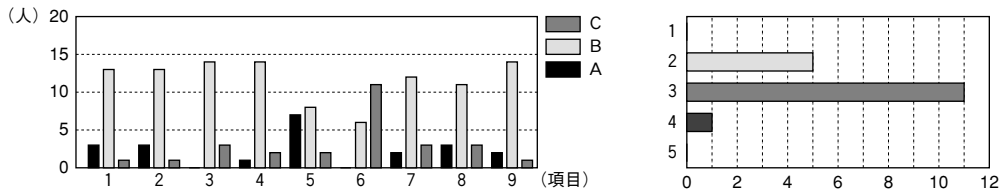
《モデル生徒2(男子)》



《モデル生徒3(女子)》



《モデル生徒4(男子)》



このように〈Rating Scale〉があっても、それぞれの評価者間にはかなりの“ばらつき”が生じることがわかった。これは、文章による基準の受け止め方に差異が生じると判断される。対応策を下の考察で述べる。

6. 考察と今後の課題

スピーキングテストを研究するにあたって、『埼葛コミュニケーション能力検定』という共通の“モデル・テスト”を使って、さまざまな意見を聞くことができたのは何よりも良かった。「絶対評価の導入に先駆けて、数年前にこうしたテストが現場の教師たちによって開発されていたことに驚きました。」という感想も少なからず寄せられた。とりわけ嬉しかったのは、予想よりもはるかに生徒がこのスピーキングテストを好意的に受けとめてくれたことである。「緊張したけど、楽しかった。また受けてみたい」という感想に代表されるように、大きな動機付けをもたらすことが確認された。

6.1 リサーチ結果の考察

さて、今回のリサーチでは、統計処理を施した「テストの検証」というよりも、「中学校ではどんな方法でスピーキングを評価しているのか」、「教室ではどのようなスピーキングテストが求められているか」についてより具体的な意見を集約した。

- ・実用性の点から、1対1の面接方式以外にも、3～4人の集団パフォーマンステスト方式など、さらなる工夫を凝らす。
- ・“評価者間(内)信頼性”を高める必要性から、評価規準にさらなる工夫が求められている。
- ・妥当性については、今回のリサーチのような自由記述式ではなく、統計処理による研究が望まれる。

6.2 今後の課題～より良いコミュニケーション・テストづくりをめざして……

今後、これらの意見をもとに、新たな『コミュニケーション・テスト』を開発するにあたって次のような観点を配慮しながら、さらに研究を深めていきたい。

〈妥当性〉

- ・「指導と評価の一体化」という観点からは、授業で行うコミュニケーション活動そのものを観察法などによって評価する方法もあるが、基本的には「目標規準」の設定された会話力テストを実施してその達成度を評価する工夫を考える。
- ・インタビュー形式以外にも、状況設定をした上での即興のスキットやロール・プレイなどパフォーマンス・テストの要素を取り入れた課題を盛り込むことも検討する。
- ・こうした点を考慮して、各ステップごとのタスクや内容については、さらに正確な数値的測定ができるよう改善を図る。

〈信頼性〉

- ・もっと具体的な criteria を考案することと、それらを数量的に換算する規準や方法を研究する。
- ・「評価者間信頼性」や「評価者内信頼性」を高めるためにも、日英表記による「目標規準」を設定する。
- ・また、一定の受け答えをスタンダード版としてビデオに収録し、各レベルごとの規準を示せば、文言による説明の曖昧さを捕えるだろう。(評価者トレーニングの工夫)
- ・インタビュアーの役割を明確にし、生徒の発話をうまく引き出す“elicitation technique”についての研究を深める。

＜実用性＞

- ・スピーキングテストの wash-back effect(波及効果)に関して、統計処理を用いた検証を行う。
- ・もっと簡便な(時間をかけずに行える)テスト方法を工夫したい。ただし、これには測定の精度を維持するという条件が含まれる。
- ・以上の条件をクリアしたテストを開発した上で、ALT の新たな活用法として、スピーキングテストのインタビューア、もしくは評価官という新たな役割を提案したい。

7. おわりに

本研究にあたっては、池田一夫(埼玉県春日部市立大沼中学校校長)を代表者として、埼玉県内の公立中学校に勤務する次の10名の英語科教員でプロジェクトチーム、“IMPACT”を編成し、共同研究を進めてきた。

青野 保 (埼玉大学附属中)
石井 利明 (春日部市立緑中)
内田 弘志 (幸手市立幸手中)
大島 薫 (岩槻市立慈恩寺中)

笠井 誠司 (三郷市立栄中)
川村 光一 (春日部市立大沼中)
木村 進 (春日部市立春日部中)
巽 徹 (吉川市立東中)
成田 也寸志 (久喜市立太東中)
山戸田 孝則 (蓮田市立黒浜中) 〈五十音順〉

このIMPACTとは“Inter Middle-school Practical Communication Test”の略である。「中学生のための実践的コミュニケーション能力テスト」という意味に加えて、たとえ微力ながらも、これからの英語教育に「インパクト」を与えられるような研究になればという願いも込められている。

この研究を推進する中で、多くのことを学ぶことができたが、とりわけ人と人とのネットワークの重要性をあらためて知らされた。個人の「研修」もさることながら、「研究」の成果を仲間同士で共有し合いつつ、英語を学習する多くの生徒に役立つものを創っていくことが大切だと感じた。

最後に、この研究の機会を与えて下さった(財)日本英語検定協会、並びに本研究のリサーチに快くご協力下さった全国の先生方に感謝申し上げます。ありがとうございました。

参考文献

- * 平田和人(編著)。(1999)、『中学校新教育課程の解説(外国語)』。第一法規
- * Brown J.D. 和田 稔 訳。(1999)、『言語テストの基礎知識』。大修館書店
- * 橋本重治。(1981)、『到達度評価の研究』。(1983)、『続・到達度評価の研究』。図書文化社
- * Bachman L.F / Palmar A.S. 大友賢二/Thrasher.R.H 監訳。(2000)、『実践 言語テスト作成法』。大修館書店
- * 大友賢二。(1996)、『項目応答理論入門』。大修館書店
- * John W.Oller,Jr. 堀口俊一(監訳)。(1994)、『言語テスト』。秀文インターナショナル

- * 佐野正之。(2000)、『アクション・リサーチのすすめ』。大修館書店
- * Richards J.C / Lockhart C. 新里眞男(訳)。(2000)『英語教育のアクション・リサーチ』。研究社

また、研究資料としては次のような CRT を参考にした。
* SITE (Standard Interview Test of English) 全国外国語教育振興協会主催・(財)日本英語検定協会開発協力
* SST (Standard Speaking Test) ACTFL-ALK
* 教研式新CRT (新観点別到達度学力検査) 図書文化

【資料1】『埼葛コミュニケーション検定』(課題の1部抜粋)

検定課題 ステップ3-1

テーマ：インタビューとQ & A 想定時間：1分30秒

1 手順

- (1) 受検者は話題を1つ選び、それに関する質問を3〜4問準備してくる。
- (2) 受検者は面接官に、準備してきた質問をする。
- (3) 面接官から受検者に、その話題について2〜3の質問をする。

2 実施例

(1) 話題の例

- | | | | | |
|-----------|----------------|-------------|----------------|---------|
| ① Cooking | ② Holidays | ③ Fashion | ④ Computers | ⑤ Trip |
| ⑦ Movie | ⑧ Music Albums | ⑨ Breakfast | ⑩ School Lunch | ⑪ Hobby |

(2) 会話の例

(簡単なあいさつを交わしてから)

S: Well, let's talk about holidays.

T: Okay. Go ahead.

S: What are you going to do next Sunday?

T: I will go shopping with my friend. What are you going to do?

S: I am going to go fishing with my father. Do you like fishing?

T: Yes. But I have not gone fishing since I came to Japan.

S: Really? Let's go fishing some day.

T: Okay, let's.

S: Well, what did you do last weekend?

T: I see. I went to Urawa.

S: What did you do in Urawa?

T: I watched a soccer game.



T: Well, it's time to finish. You did a good job.

S: Thank you. Good-bye.

T: Bye.

【資料2】 Rating Scale

Rating scale of Saikatsu Communication Test

Project "IMPACT"

Points of assessment	Lev	Positive attitude Eye-contact Non-verbal expression	Pronunciation & Rhythm Voice production Fluent and natural conversation	Contents of the speech or questions Listening comprehension Grammatical accuracy
Criterion of assessment	A	Student makes a real effort to communicate and uses non-verbal resources such as gestures.	Speech is effortless and smooth, but perceptively non-native in speed and evenness.	All relevant information was conveyed by the student. Speech consists of isolated words only if appropriate and almost always complete sentences.
	B	Student makes some effort to communicate, but still shows a rather 'disinterested' attitude.	Speech is occasionally hesitant, with some unevenness caused by rephrasing and groping for words.	Some relevant information was conveyed by the student. Speech consists of some inappropriate isolated words and/or incomplete sentences with many complete sentences.
	C	Student withdraw into long periods of silence, without any apparent effort to complete the task.	Speech is so halting and fragmentary that conversation is virtually impossible.	Virtually no relevant information was conveyed by the students. Speech consists mostly of inappropriate isolated words and/or incomplete sentences with just a few short complete sentences.

Total Evaluation	5	Student can communicate very naturally and fluently. Speech is effortless and smooth.
	4	Student can communicate without any inappropriate isolated words and/or incomplete sentences.
	3	Student makes an effort to communicate with some inappropriate isolated words and/or incomplete sentences.
	2	Student makes little effort to communicate, what he/she does is 'half-hearted', without any enthusiasm.
	1	Student speaks very little relevant information and is hard to complete the task.

Tasks	The 1st Grade	The 2nd Grade	The 3rd Grade
STEP 1	Greetings, Basic self introduction	Short interview to ALT in easy English	Short interview under the topic chosen by ALT
STEP 2	Make quiz "Who Am I?" and ask the ALT	Recite a story (from the textbook) and Q&A	Make a speech and Q&A
STEP 3	Easy speech and Q&A	Make a speech under the topic chosen by ALT	Listen to the ALT's speech and Q&A
STEP 4	Listen to the ALT's speech and answer some questions	Impromptu speech and Q&A	Enjoy convLogocal debate-like talk with ALT
STEP 5	Explain about a picture and short conversation	Group discussion	Easy man-to-man debate

参考資料："Bart's Rating Scale"

日本人小学生の英単語の鸚鵡返し能力 (聴解と発音能力) の実態

東京学芸大学大学院在籍 神白 哲史

申請時：東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭

1. はじめに

1967年の Lenneberg による臨界期 (Critical Period) の存在の提唱以来、さまざまな研究が言語習得における臨界期の存在への疑問を解明するために行われてきた。臨界期とは、ある期間を過ぎると人間の言語習得機能が著しく衰えてしまうという理論である。

さまざまな研究によって、臨界期の存在というもの、言語の文法の部分よりも、音に関する聴解・発音といった運動機能に深く関係しているのではないかということが言われてきている。しかし、研究の不足、また、個人差の存在などといったものによる研究の難しさにより、いまだに言語習得における臨界期が、真に Critical なもの、つまり、それ以降は一切言語習得は行われないのか、または、緩やかに行われるのか、それとも、完全に行われることが可能なのか、という疑問に明快な回答は出ていない。

近年、日本の小学校教育に英語教育が導入された。これは、一般的に信じられている「早いうちに始めたほうが、英語の音を高いレベルで習得することが容易である。」ということが大きいのではないと思われる。また、小学生たちの言語習得能力の高さが信じられているのではないかという疑問も完全に打ち消すことは難しい。しかし、第二言語習得環境下における臨界期の存在が明らかでない今、日本における外国語教育としての英語教育が、臨界期の問題を乗り越え、成功するかどうかということには、調査の必要性を感じずにはいられない。

本研究は、日本人小学生の英語、つまり未知音に対しての対応能力を学年別に比べ、果たして、実際に低学年のほうが高学年よりも未知音に対する対応

能力があるのかどうかということに焦点を置き研究を行った Kajiro (2000) の追試である。

2. 先行研究

2.1 日本人小学生の英語聴解能力について

西尾 (1998) は、数少ない日本人小学生の英語聴解能力に関する研究である。彼女は日本人小学生の発達に伴う英語音素の聞き取り能力を、音の変化を判別するというテスト方法によって、測った。結果としては、1, 2年生が3, 4, 5, 6年生より有意に低い成績を取ってしまうという結果が出た。つまり、低学年のほうが高学年より、能力的には劣っているという結果が現れた。しかし、テスト方法が短期記憶に負荷がかかる方法であったため、短期記憶の部分で劣っている低学年には多少不利な結果であったのかもしれないという点は、否定できない。

Nagai (2000) は、日本人小学生2, 3, 4, 5, 6年生を対象とした英語の音素判別テストを行い、発達に伴う能力の変化を調査した。彼女は13種の音対立による英単語のペアを用意し、その単語のペアを事前に録音しておいたものを被験者に聞かせ、そのペアが同じ音なのか、それとも違うのかという判別テストを行った。結果としては、西尾 (1998) を支持する結果となり、高学年が低学年を有意に上回るテスト結果を残した。

Matsumori (2002) と Ottawa (2002) は Nagai (2000) の追試であるが、被験者を変えてそれぞれ別の公立小学校の小学生を対象とした。結果はどちらも Nagai (2000) を支持する結果となり、どちらも高学年のほうが低学年より高い得点を取るという結果を残した。

2.2 日本人小学生の英単語鸚鵡返し能力について

Kajiro (2000) は、日本人小学生の英単語鸚鵡返し能力についての研究を行った。手法は今研究と同じであるが、評価者はアメリカ人大学生1名とオーストラリア人大学講師1名であり、評価者間の信頼性が保てなかったため、小学生の能力についての一般的な見解が難しいという結果に終わった。

3. 研究方法

3.1 研究目的

- a) 日本人小学生の未知音素の鸚鵡返し能力の測定
- b) 2, 3, 4, 5, 6年生の5学年における鸚鵡返し能力の学年差の有無の調査

3.2 実験参加者

- a) 被験者

山梨県の公立小学校の日本人小学生139名が今回の研究に伴うテストを受けた。この学校において、通常、英語の授業は行われておらず、今研究以前には2回の英語母語話者による文化に関する英語での授業が行われた状況である。

今回の研究は、未知音に対する鸚鵡返し能力の測定ということで、テスト方法として英語の音声を採用したため、以前に英語学習の経験や、海外経験のある参加者は除いた。また、テストにおける録音の段階で、雑音がひどいものを除いた。よって、実際に評価を受けた被験者の内わけは下記の表1を参照されたい。

表1：被験者の内わけ

	A	B	C	D
2年生	20	3	6	11
3年生	38	4	10	24
4年生	21	5	2	14
5年生	37	12	2	23
6年生	23	5	0	18

- A：総テスト参加者
- B：英語学習経験者
- C：録音状態がひどかったもの
- D：実際の被験者数

- b) 評価者

オーストラリア人英語母語話者5名により、生徒の発音が評価された。評価者は大学生で3名は男性、2名は女性である。女性1名のデータは、信頼性に問題があり、今回の結果からは除いた。

評価者の経歴としては、評価者1は言語学、評価者2は広告、評価者3は情報工学、評価者4はビジネスを専攻、それぞれ3ヶ月から3年の日本語学習の経験有り。

4. 実験材料

- a) テストの元となるテープ

オーストラリア人英語母語話者により、テストのための英単語の録音が行われた。英単語は音対立によるペアをランダムに選出。18単語9ペアが選ばれた。音対立は日本人にとって未知音であると考えられる3つのペア {(/r/ and /l/) (/s/ and /sh/) (/f/ and /v/)} を選んだ。選出した単語に関しては、以下の表2を参照されたい。

表2：選出した単語と録音の順番

1. right	2. she	3. fast	4. rate	5. show	6. ferry
7. rake	8. shock	9. van	10. light	11. so	12. fan
13. late	14. sock	15. very	16. lake	17. sea	18. vast

*3番目の fast に関しては今回テープの状況が悪く、実際の実験のときに再生に失敗したため、今回の結果からは除く。

- b) ハンディテーブルコーダー

今回は生徒の個々の発音を録音するため、ハンディテーブルコーダーを人数分用意。今回は、クラスサイズを考え、40台用意。テープも生徒数分用意した。

- c) 評価シート

オーストラリア人評価者により評価を行ってもらう際に、評価のシートを作成した。評価基準は、発音自体の正確性(ネイティブと同じ発音か、それより有意に劣っているか、4段階評価)、その発音が間違っている場合は、そのスペリングを書いてもらった。実際のシートは表3を参照。

■ 表3：評価シート

Word	Authenticity	Spelling
Right	Perfect, OK, Wrong, No Data	

5. 実験手順

生徒はハンディテープレコーダーを各自が手に持つようにした。録音のボタンは実験者が事前に押し、生徒は機械の操作は一切しないようにした。テープは同じ単語に関して3回再生した。1回目と2回目の再生の間には数秒のポーズを与え、聞いたものをその度にすぐテープに各自録音するという方法を取った。よって、生徒は18単語に関して3回ずつ、54回発音した。実際の実験に入る前には、生徒に日本語で実験手法自体に慣れる練習を3回ほど与えた。

6. データ分析と結果

6.1 テープの編集

実験において録音されたテープは、学年毎に被験者別で編集した。評価時間の無駄を省くためである。また、録音の際の問題から、先に表1に挙げた分のテープを今回の評価の対象からはずした。編集後のテープは学年別に計5本用意され、最終的な総時間数としては4時間程度となった。

6.2 評価

オーストラリア人英語母語話者に、被験者の発音の評価を依頼した。その際、オーストラリアに当時留学中であった東京学芸大学教育学部の飯村さんと関さんに、実験協力者選出、およびその後のやり取りなどさまざまな協力を得た。

オーストラリア人男性3名女性2名が実際に被験者の発音を評価した。その後、5名の協力者の評価を調べた結果、女性1名の評価の信頼性が疑われるため、その評価は今回の分析からは除くことにした。

評価は4段階に点数化された。Perfect は3点、OK は2点、Wrong は1点、No Data は0点とした。点数は加算され、総合得点を比較した。設問数17に関して3回ずつ録音を行ったため、計51問×3点ということで、満点が153点ということになる。

6.3 評価者間信頼性の検討

各評価者間における評価のずれを調べるため、ピアソンの積率相関係数を求めた結果、高い相関は見られなかった(表4参照)。つまり、4名の評価はバラバラに分かれてしまっているという結果が出た。よって、今回はそれぞれの評価を個別に分析していくこととする。

■ 表4：ピアソンの積率相関係数

	評価者1	評価者2	評価者3	評価者4
評価者1	1.000	.126	.001	.082
評価者2	.126	1.000	.087	.266(*)
評価者3	.001	.087	1.000	.121
評価者4	.082	.266(*)	.121	1.000

(*: 0.5%で有意)

6.4 被験者ごとの分析

6.4.1 評価者1について

評価者1の評価について、学年間の差を比較するために統計による分析を行う。

a) 記述統計量

	N	Mean	S.D.
2年生	11	82.9091	12.9881
3年生	24	80.3846	6.5261
4年生	14	96.9286	4.2871
5年生	23	93.3043	7.6600
6年生	18	98.1111	3.9984

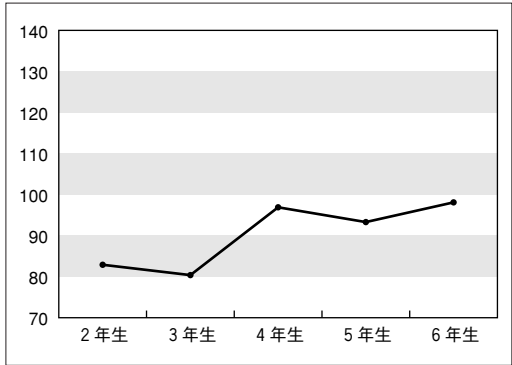
Levene の検定を行った結果、グループ間の等質性が仮定できなかった($F=4.669$ $df=4,74$ $p<.05$)。よって、今回は、Kruskal-Wallis 検定を行う。

■ 表5：Kruskal-Wallis 検定の結果

χ^2	自由度	有意確率
32.262	4	0.00

Kruskal-Wallis 検定の結果、グループ間に有意な差が存在することがわかった。その差がどこに存在しているかを予測するため、各学年の平均をグラフに表す。

▼ 図1：評価者1の評価のグラフ



6.4.2 評価者2について

評価者2の評価について、学年間の差を比較するために統計による分析を行う。

b) 記述統計量

	N	Mean	S.D.
2年生	11	77.8182	6.8966
3年生	24	85.0833	7.3539
4年生	14	84.5714	6.8243
5年生	23	81.5455	8.4186
6年生	18	75.5000	16.5432

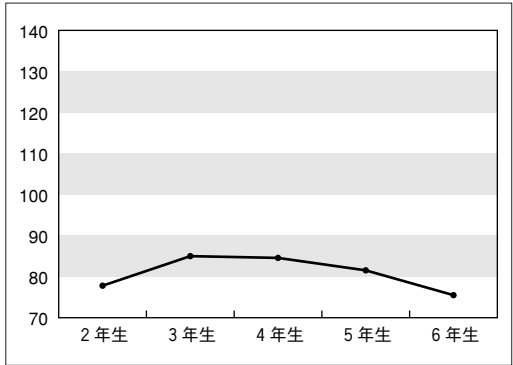
Levene の検定を行った結果、グループ間の等質性が仮定できなかった ($F=5.606$ $df=4,74$ $p<.05$)。よって、今回は、Kruskal-Wallis 検定を行う。

■ 表6:Kruskal-Wallis 検定の結果

χ^2	自由度	有意確率
9.454	4	0.051

Kruskal-Wallis 検定の結果、グループ間に有意な差は存在しないことがわかった。グループ間に差は存在しないが、それぞれの平均がどのように分布しているかを表すため、グラフに表す。

▼ 図2：評価者2の評価のグラフ



6.4.3 評価者3について

評価者3の評価について、学年間の差を比較するために統計による分析を行う。

c) 記述統計量

	N	Mean	S.D.
2年生	11	98.8182	11.7288
3年生	24	89.1739	8.2388
4年生	14	105.2857	9.7856
5年生	23	93.6522	10.5426
6年生	18	89.6667	15.6243

Levene の検定を行った結果、グループ間の等質性が仮定できた ($F=2.382$ $df=4,74$ $p>.05$)。よって、一元配置の分散分析 (ANOVA) を行い、学年間に差が見られるかどうかを調べる。

■ 表7：一元配置の分散分析

	自由度	平均平方	F値	有意確率
グループ間	4	728.196	5.712	0.000
グループ内	84	127.488		
総和	89			

一元配置の分散分析の結果、1%水準で学年間に優位な差が見られた。続いて、多重比較を行い、差がどこに存在するのかを確認する。

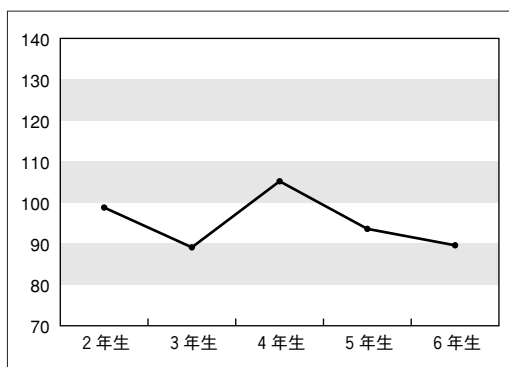
■ 表8：多重比較 (Multiple Comparison)

Tukey HSD

(I) Group	(J) Group	平均値の差 (I-J)	有意確率
2年生	3年生	9.64	.146
	4年生	-6.467	.616
	5年生	5.16	.726
	6年生	9.15	.222
3年生	3年生	-9.64	.146
	4年生	-16.11*	.001
	5年生	-4.47	.664
	6年生	-0.49	1.000
4年生	3年生	6.46	.616
	4年生	16.11*	.001
	5年生	11.63*	.026
	6年生	15.61*	.002
5年生	3年生	-5.16	.723
	4年生	4.47	.664
	5年生	-11.63*	.026
	6年生	3.98	.795
6年生	3年生	-9.15	.222
	4年生	0.49	.1000
	5年生	-15.61*	.002
	6年生	-3.98	.795

*：平均値の差は.05水準で有意

▼ 図3：評価者3の評価のグラフ



多重比較の結果、4年生と3、5、6年生の間に有意な差が存在することがわかった。4年生が一番成績が良く、3、5、6年生が有意にそれに劣るという結果が、グラフからも見て取れる。

6.4.4 評価者4について

評価者3の評価について、学年間の差を比較するために統計による分析を行う。

d) 記述統計量

	N	Mean	S.D.
2年生	11	130.4545	11.8606
3年生	24	124.3077	6.8116
4年生	14	131.3077	9.7330
5年生	23	128.7826	11.1231
6年生	18	124.1667	8.7800

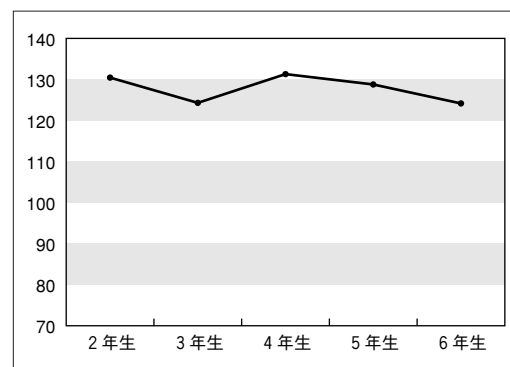
Levene の検定を行った結果、グループ間の等質性が仮定できた ($F=0.549$ $df=4,74$ $p>.05$)。よって、一元配置の分散分析 (ANOVA) を行い、学年間に差が見られるかどうかを調べる。

■ 表9：一元配置の分散分析

	自由度	平均平方	F値	有意確率
グループ間	4	163.385	1.672	.166
グループ内	84	97.708		
総和	89			

一元配置の分散分析の結果、学年間に有意な差は存在しないことが判明した。

▼ 図4：評価者4の評価のグラフ



7. 考察

7.1 小学生の英単語鸚鵡返し能力について

今回の研究から小学生の英単語鸚鵡返し能力についての一義的な見解を示唆することは、残念ながら難しいだろう。評価者ごとの評価が大きくばらつき、その結果として、一般化が不可能な状況となった。このことから考えられるのはテスト自体の問題性か、もしくは今回のような英単語の発音の評価自体が非常にすることが難しい類のものであるのではないかということである。

評価者1は高学年になると共に鸚鵡返し能力は高くなるという結果を出したが、一番出来ている6年生でも平均点は98点と、満点の65%程度にとどまっている。相対的には、小学生が未知音に対しての鸚鵡返し能力に秀でているとは、明言しにくい結果となった。

評価者2は学年間の差は存在しないというような評価を下した。平均点数も70点から80点と、満点の50%程度と小学生だからといって、未知音に対する適応力が高いとはいえないという評価を下している。

評価者3と評価者4は図3と図4を見比べるとわかりやすいが、学年ごとの能力については同じような評価を下している。どちらも4年生が一番能力的には高く、3年生と6年生が低いという結果になった。ただ、評価者3については平均的には100点程度の評価をしているのに対し、評価者4は4年生の平均を131点にするという比較的高い評価を下した。

7.2 Kajiro(2000)との比較

Kajiro(2000)においては評価者は日本在住であり、日本人の英語の発音に対して寛容であったせいか、評価が平均して130点以上と、高い評価を日本人小学生の鸚鵡返し英単語発音能力には与えているが、今回の評価者はオーストラリア在住であり、評価が評価者4を除いては一様に低かった。やはり、小学生である、つまり、低年齢であるからといって、未知音に対しての瞬間的な適応性が高いということや、聞いた音をすぐに調音して発音できるという能力はさほど高くないと考えられる。

小学生だからといってinputの経験が少ない状況下においては、outputもさほど上手にはできないと考えられる。

7.3 小学生音素識別能力の先行研究を踏まえての考察

小学生の英語の音素識別能力に関する研究の結果として、テスト自体の妥当性は問われるものとしても、低学年よりは高学年のほうが能力が高いという結果が出ている。

特に着目すべきはNagai(2000)からの同一テストによる被験者を変更しての研究で、それぞれ一様に低学年より高学年のほうが英語の音素識別については高いという結果を出している。これにより、高学年のほうが日本語でない言語の音を識別する能力というのは高いと考えることができるかもしれない。

今研究と合わせて考えてみると、やはり、小学生だからといって母国語でない言語の音に対しての能力が高いとは一概には言えないという結果が見られるのではないだろうか。

7.4 問題点と今後の課題

評価者間の信頼性が保てなかったことが、今回の研究からは一般化が不可能であるという状況が生まれた。元となるテープの英語がオーストラリア人による英語であるため、評価者をオーストラリア人の大学生に絞ったのだが、それでは十分ではなかった。実行上の問題点として、すべてのテープを評価するには大体10時間程度かかり、とても大変な作業であるということが挙げられ、評価に協力してくれる現地の大学生を見つけることができなかった。

テスト法自体の問題点としても、評価者によって大きく左右されてしまうということは、今後の改善点として挙げられる。

また、評価自体についても、発音の評価を英語母語話者だからというだけで任せってしまうということは問題であると考えられる。今回の評価者間の相関の低さから、それぞれが許容する範囲を独自の基準として持ち、その範囲は、それぞれに大きく異なるということが考えられるからである。

7.5 教育的示唆

今回の研究の結果としては、小学生の未知音の鸚鵡返し能力についての学年間の差は見ることができなかったが、全体的な傾向としては、さほど聞いた音をそのまま発音するという能力が高いということとはできないということがわかった。先行研究をふまえると、小学生の聴解能力、調音能力共にさほど高

くはないと考えることができるかもしれない。

つまり、小学校英語教育に求められるものは、小学生の能力への盲信ではなく、inputの質の高さと量の多さであると考えられる。「小学生だから」とか「早

いうちに始めるから」いうではなく、質の高い英語教育を提供して初めて習得が行われ、高いレベルでの使用が可能になってくると考えるべきである。

参考文献

- Birdsong, David (ed.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers London. 1999.
- Cochrane, R. "The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese children and adults learning English as a second language." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1 (1980): 331-60.
- Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1994.
- Fllege, J. E. "Second-language speech learning: Findings, and problems." In W. Strage (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues*. Timonium, MD: York Press. (1995): pp. 233-273.
- Johnson, J. S. and Newport, E. L. "Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language". *Cognitive Psychology* 21 (1989): 60-99.
- Kajiro, T. "A Study on English Sound Recognition by Japanese EFL Learners: With Special Reference to Elementary School Children". (2000) Unpublished Bachelor Thesis in Tokyo Gakugei University.
- Krashen, S.D., Long, M.A. and Scarcella, R.C. "Age, rate and eventual attainment in second language acquisition." *TESOL Quarterly* 13 (1979): 573-582.
- Lenneberg, E. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley & Sons. 1967.
- Marinoba-Todd, S. H. and Marshall, B. D., et al. "Three Misconceptions about Age and L2 Learning". *TESOL Quarterly* 34-1 (2000): 9-54.
- Matsumori, S. "Age Factors in L2 Phonemic Perception - How Well Do Japanese Elementary School Children Recognize English Phonemes? -" (2001) Unpublished Bachelor Thesis in Tokyo Gakugei University.
- Nagai, H. "Age Factors in Phonemic Perception of Elementary School Children". (2000) Unpublished MA Thesis in Tokyo Gakugei University.
- Olson, L. and Samuels, S. "The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation." *Journal of Educational Research* 66 (1973): 263-267.
- Otawa, E. "Perception of English Phonemes by Japanese Elementary School Children: What Difference Does Age Make?" (2001) Unpublished Bachelor Thesis in Tokyo Gakugei University.
- Singleton, D and Lengyel, Z. *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters LTD. 1995.
- Snow, C.E. and Hoefnagel-Hohle, M. "The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning." *Child Development* 49 (1978): 1114-1128.
- Tahta, S., Wood, M., and Loewenthal, K. "Age changes in the ability to replicate foreign pronunciation and intonation." *Language and Speech* 24 (1981): 363-72.
- Werker, J. F. and Tees, R. C. "Developmental Changes Across Childhood in the Perception of Non-Native Speech Sounds". *Canadian Journal of Psychology*. 37 (1983): 278-286
- 太田垣正義, 望月昭彦. (1991). 「日本人児童生徒の音声識別能力—日英語の音素対応について—」『鳴門英語研究』5号, pp.7-17
- 西尾 由里. (1998). 「音素の聞き取りと年齢要因—公立小学校を対象として—」『中部地区英語教育学会「紀要」』第28号, pp.75-80
- 行名 一夫. (2001). 「『英語既習者』と『英語未習者の』中学校での英語力と知能の相関: 小学校段階での英語教育の必要性の検討」『早稲田教育評論』第15巻第1号 pp.95-109
- 萬谷 隆一. (2001). 「A Key to Native-like Pronunciation: Do Children Hear L2 Sounds Better?」『HELES JOURNAL 1』『北海道英語教育学会紀要』第1号 pp.21-34