

# 英語教育

## ENGLISH CLASSWORK

Vol. 60 No. 4 2008

主幹 佐野 正之

### 巻頭言

#### フェートン号事件から200年

香川大学教授 ● 竹中 龍範

今からちょうど200年前の秋、文化5年8月15日(陽暦1808年10月14日)、鎖国体制下にあつて唯一外国に開かれた窓口であつた長崎の町を大混乱に陥れる事件がおきた。オランダ国旗を掲げて長崎港に入津した南蛮船が、検使に向つた奉行所役人と通訳の蘭通詞、そしてオランダ商館員を船上に上げるや、商館員2名を人質にとり、オランダ国旗を降ろしてイギリス国旗をひるがえした。世に言うフェートン号事件である。イギリス軍艦フェートン号は、オランダ船拿捕という目的は果たせなかつたが、人質と引き換えに薪水食料を要求してきた。太平の世が続いて長崎の警固は手薄となつており、なす術を失つた長崎奉行松平<sup>ずしよのかみ</sup>図書頭康英はその要求をのまざるを得なかつた。そして、商館員を取り戻した後、ことの顛末を幕府宛てに認め、自刃して果てた。

この報告を分析した幕府では、事件がこれほど大きくなつた原因として、警固の不備などととも、蘭通詞の中に英語を解する者がいなかつた点を挙げ、翌1809年、長崎の蘭通詞に「英語とロシア語とを学ぶべし」との幕命を發した。蘭通詞たちは、英語を解するオランダ商館副館長 Jan Cock Blomhoff より、面命口授という方法で英語の基礎を学び、その成果を『<sup>あんげりあ</sup>諸厄利亜言語和解』(1810-11)、『<sup>ずしよのかみ</sup>諸厄利亜興学小筈』(1811)、ならびに英和辞典『<sup>あんげりあ</sup>諸厄利亜語林大成』(1813)としてまとめ、幕府に献上した。

こうして始まつた日本人の英語学習であるが、この蘭通詞の場合も、L. マレーの文法書を本邦初の英文典『英文鑑』(1840-41)として訳した渋川敬直の場合も、その目的として意識したところは国防のための英語であつた。1853(嘉永6)年にはペリーが来航して開国を迫るが、これを機に開国、大政奉還、明治維新と一気に政治体制が変転し、文明開化の時代には英語は実学のために学ばれた。しかし、やがてこの状況は変化し、何のために英語を学ぶのかということ自体が議論されるようになる。

今秋10月には、長崎にて日本英学史学会・日本英語教育史学会合同全国大会が開催される。日本人と英語の関係について、いま一度考えてみたいものである。

「フロー理論」から見た最適活動状態

熊本大学教育学部准教授 島谷 浩



1. 「やる気」という概念の曖昧さ

「どのような工夫をすれば生徒のやる気は高まるのか」という問いに対する答えを先生方はいつも追い求めておられることでしょう。やる気あふれる生徒に恵まれた先生も、さらにやる気高めるために、日夜工夫をされておられると思います。学びには際限がなく、「やる気」の度合いも生徒次第です。「やる気」を高めると言っても、教科書を持ってきて「やる気」が見えてきたと評価される生徒もいれば、自分の意見を英語で表現する積極性に欠け、「やる気」が見えないと指摘される生徒もいるでしょう。

「やる気」があれば何でもできると単純に考えてしまいがちですが、「やる気」があっても成績は振るわない生徒はたくさんいます。板書を丁寧にノートに取ったり、単語の意味を辞書でよく調べてきて、必ずしも結果に結びつくとは限りません。「やる気」に絶対的な基準はなく、また能力向上を保証するものでもないのです。

2. 言語習得における「やる気」

第二言語習得に意欲や不安など情意面の要素が強く影響していることは、よく知られています。しかし、母語習得の際に、我々はそれほど「やる気」を持って取り組んでいた訳ではなく、「やる気」の有無と熟達度とは全く関係がないと言われています(白畑・若林・須田 2004)。

「やる気」を高めるのは決して無駄なことではありませんが、全ての学習者のやる気を同時に高めることは、ほとんど不可能です。

たとえば、受験の合格やよい就職を目指して学習に励む場合、その動機づけは「道具的動機づけ」と呼ばれますが、テストで高い点をとって一流校に進学し、よい仕事を獲得できるのはほんの一部です。上昇志向の学習者にはたいへん効果的ですが、全体から見れば、「道具的動機づけ」の効果は極めて限定的であるのは明らかです。

このように言語習得における「やる気」の意味はかなり曖昧で、その源も不明な点が多いのが現状です。では、学習者が学びに熱中している状態は、どのように生まれるのでしょうか。

心理学者Csikszentmihalyi(チクセントミハイ)が提唱した「フロー理論」は、人が最大の能力を發揮できる状態を説明する理論で、年齢、性別、国籍を問わず、全ての活動にあてはまると言われています。英語学習者の「やる気」に満ちた理想的な心理状態を探る際に、参考になる点が多く見受けられますので紹介させていただきます。

3. 「フロー理論」による最適活動状態

「フロー(flow)」とは、「一つの活動に深く没入しているので他の何もかも問題となくなる状態、その経験それ自体が非常に楽しいので、純粋にそれをするための多くの時間や労力を費やすような状態」(Csikszentmihalyi, 1990, 邦訳 p.5)と定義されています。この「フロー」という言葉は、人が最高の状態のときに、「流れ(flow)に運ばれた」とか「流れている(floating)ような感じ」と表現した人が多かったことからそう呼ばれるようになったもので、「フロー状態」には、次のような特徴があると言われています。

1. その経験は、達成できる可能性のある課題に取り組んでいる時に生じる。
2. 自分のしていることに集中できる。
3. 取り組んでいる課題に明確な目標がある。
4. 直接的なフィードバックが得られる。
5. 意識から不安や不満が取り除かれ、深い、努力を要しない没入状態に取り組んでいる。
6. 自分の行為を制御する感覚を持っている。
7. 自己の意識は消失しているが、フロー経験後は、自己の感覚はより強く現れる。
8. 時間の経過の感覚が変わる。

チクセントミハイは、このようなフロー状態を

経験するためには、「フロー」が起こりやすい条件を整えることと「自己目的な自己」を作ることの両方が必要だと言っています。フロー経験をするための条件として挙げられているのは、次の3点です。

1. 自己目的である。
2. 能力と活動の難易度にバランスがとれている。
3. 自分の活動が上手くいき、成長に結びついているのを確認できるように、直接的なフィードバックを受ける。

第1の「自己目的」とは、経験それ自体から心理的な報酬が得られているという認識で、成功の結果、得られる報酬が意識されていない状態です。そのため、活動の最終目標がしばしばその活動を行うことの唯一の動機づけとなります。第2の条件、「能力と活動の難易度との適度なバランス」は、自分の能力に適したレベルで挑戦しているという感覚を持つことを可能にします。第3の条件、「直接的なフィードバックを受ける」ことで、能力を十分發揮できる挑戦に取り組んでいることを認識することができます。

Johnston(1999)は、フロー経験が生じるための条件は、言語学習のための最適環境の条件に一致していると述べています。特に、十分なフィードバック、注意の集中、自律的学習、本物の目標のある課題などが、フロー経験と最適言語学習環境との共通条件として注目されています。

チクセントミハイによれば、フロー状態のとき、成功から得られる報酬は意識されていないというのですが、成果に応じて「インセンティブ」が与えられることによって、かえって仕事の達成意欲がそがれてしまうことは、多くの方が持つ共通認識ではないでしょうか。英語学習者が、我を忘れ、時を忘れて没頭してくれるのであれば、その動機は何であっても構わないでしょう。動機の種類ではなく、動機の強さが大事であると言われるのですが、それが誰もが持てる内発的なものであるならば、申し分のない動機づけと言えるでしょう。

4. 「フロー」を経験しやすいタイプ

「フロー」を経験しやすい人は、次のような特

徴を持っていると言われています。

1. 自分がどのように振舞っているか、自分は外からどのように見えるかについて悩まない。
2. 活動に深く集中し、現在行っている行為から切り離された自分自身を意識することがない。
3. 自分の行為を制御できるという感覚を持っている。

自意識過剰で注意散漫、自己の活動を外から意識する二重の視点を持ち、自分をコントロールできないタイプは、フローを経験しにくいようです。さらに、フローを経験するためには、自己を制御することができるための決意と訓練が必要と主張されています。

5. 英語で「フロー経験」を

全ての生徒を同時に「フロー状態」にすることは不可能でしょうが、英語の教室で1)明確な目標を志向した活動中、2)適切に振舞っているかどうかを確認できるフィードバックを与え、3)課題を能力にうまくマッチさせれば、学習者がフローを経験する確率は高くなります。

これらの3条件を整えて、さらに学習者の活動への集中度を高める訓練をし、自意識が入り込む余地がないように活動と教室環境を工夫すると、より多くの学習者がフローを経験する可能性が高まることが予想されます。

今後の授業設計の際に、学習者が「フロー経験」をするような活動と環境作りを考慮に入れていただければ幸いです。

参考文献

Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row. [邦訳：1996『フロー体験 喜びの現象学』今村浩明 京都：世界思想社]  
 Johnston, B. (1999) Classroom Atmosphere. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL Environments: Research, Practice and Critical Issues* (pp.331-345) Alexandria, VA: TESOL.  
 白畑知彦(編著)若林茂則・須田孝司(著) (2004)『英語習得の「常識」「非常識」-第二言語習得研究からの検証』東京：大修館書店

## 中1 自己表現活動にしかけを

徳島県美馬市立江原中学校教諭 着藤 文恵



### 1. はじめに

英語の授業に目を輝かせ、大きな声で発音し、自己表現活動に意欲的に取り組んでいた1年生に、能力の差が現れ始めるのは、1年生後半であると言えるだろう。特に「書くこと」は、生徒に英語への苦手意識を持たせる技能であるかもしれない。

私は、生徒に基礎・基本を定着させ、英語を学ぶ意欲を高めさせ、もっと様々なことを英語で表現できるようになりたいという気持ちを起こさせるためには、英語による自己表現活動がとても重要であると思う。つまり、inputとoutputが英語学習を前進させる両輪であると考えている。

私は、生徒が学んだことを生かして、表現したいことを表現できる活動を取り入れ、生徒に「英語を学ぶことは楽しい、もっと英語で表現したい」という意欲を高めさせるように心がけている。その際、自己表現活動で気をつけているのは、生徒を夢中にさせるしかけと、英語が苦手な生徒が十分活動できる細かな工夫をすることである。

ここでは、「書くこと」から「話すこと」につなげた自己表現活動を例にとって紹介する。

### 2. 実践例「ぼくらは発明大王」

1年生でcanを習った後にこの活動を実施した。自分たちが発明したロボットを説明するスピーチの原稿をペアで「書く」活動から始め、その後、ロボット発表会と、ロボットに対する質問や意見交換会で「話すこと」につなげた。

#### (1)発明ロボット「書く」活動について

##### ア. 指導目標

- ①他の誰も考えないような、たった一つのロボットや聞き手が欲しくてたまらないロボットの説明文を書かせる。
- ②聞き手がわかりやすい、まとまりのある文章を書かせる。  
・一つのことを伝えるのに、1文の説明の後に、

もう1文または2文で、より詳しく説明する文や具体例を続けさせる。

・いちばん伝えたいことから順に並べさせる。

- ③スピーチ全体の組み立てを考えて書かせる。
- ④10文以上で書かせる。(そのうち、ロボットの説明をする部分は6文以上)
- ⑤ペアで協力させる。

##### イ. 評価

- ①活動中は、「関心・意欲・態度」の「取り組み」を評価する。
- ②「表現の能力」(書くこと)の「適切な筆記」は、後日課題テストで別の課題を出して書かせ、評価する。その評価内容は、「1つの文の後に、もう1文または2文で説明や具体例を続けて書くことができる」「6文以上で書くことができる」である。

##### ウ. 生徒の「書く」意欲を育てる指導の工夫

- ①英文の組み立て(語順)を指導する。
- ②幼稚園児くらいの子どもに説明すると考えて、説明する日本語を考えさせる。
- ③書きたいことを既習の表現で言い換えられるためのパラフレーズの仕方を指導する。
- ④まとまりのある文章を考えさせるためのmappingを指導する。
- ⑤文章全体の組み立てを指導する。

(挨拶 → これから言うことを説明 “We’ll talk about ~.” → 詳しい説明や具体例 “First, ~. Second, ~. Third, ~.” → 結論 → 終わりの挨拶)

- ⑥教え合うことができるペア作りをする。

##### エ. 生徒作品例

Hello, everyone. We’ll talk about a robot. Its name is Kokekoffo! First, it has a bird’s head and a body like a UFO. It can charge in three minutes and it can keep for a month. Second, the beak becomes an injection of influenza.

And it isn’t painful. Third, it has a comb. We can eat the comb for emergency. This robot is very good. So use it. Kokekoffo saves the earth. Thank you very much.



### (2)ロボット発表会・意見交換会「話す」活動について

#### ア. 指導目標

- ①自分たちが発明したロボットを説明するとき、聞き手に聞こえる声の大きさを話させる。
- ②友だちが発明したロボットの説明を聞いて、質問したり、意見を言ったりさせる。
- ③友だちがした質問に適切に答えたり、意見に対して適切に返事を返したりさせる。

#### イ. 評価

活動中に全て評価し、「関心・意欲・態度」の「取り組み」や「表現の能力」の「適切さ」を評価する。

#### ウ. 生徒の「話す」意欲を育てる指導の工夫

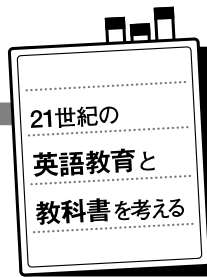
- ①聞き手がわかりやすいように、気をつけるべき点を指導する。(eye contact, volume, stress, intonation, speed, pause, ロボットの絵の提示の仕方)
- ②原稿を見ないで言えるように、個人やペアでの発表練習時間をとり、教師の前で何度も発表させて、よりよい発表のために一人ひとりに適切なアドバイスをさせる。
- ③以前に行った表現活動における自分の評価表を見直し、そのときの課題を達成できるようにさせる。
- ④他のペアの発表のよいところから学ばせる。

- ⑤質問したり意見を言ったりするときの文例集を与えて、使わせる。  
(質問するとき、答えるとき、相手に賛成するとき、相手に反対するとき、言われた意見に返答するとき、相手の言うことがわからないとき、話題を変えるとき)
- ⑥評価規準を明らかにし、「関心・意欲・態度」を大切にさせ、楽しませる。
- ⑦各ペアのスピーチに使われている未習語句をあらかじめプリントにして与え、読み方とその意味をクラス全体で確認し、発表内容を理解する手助けにさせる。
- ⑧ペアで協力させる。

### 3. おわりに

今回の自己表現活動「ぼくらは発明大王」に、生徒はたいへん意欲的に取り組んだ。ペアで意見を出し合いながら、他の誰も考えないようなロボットを様々な角度から考え始めた。未習語句を使わなければならなかったが、生徒は学ぶ意欲を高め、また、パラフレーズの仕方を全員で考えることにより、既習の表現をどう使えばよいか学び、基礎・基本の定着にもつながった。ロボットの絵を描いたり、発表会後に欲しいロボットに投票したりするしかけにも大いに盛り上がり、活動に夢中になった。さらに、一人ひとりのやる気と責任を高めたのは、ペア活動の利用であったと考えられる。自分が原稿を覚えないと発表にならず、ペアに迷惑をかけるという意識や、発明大王ペアになろうとする気持ちが活動への意欲を高めさせた。そして、単に発表して終わるのではなく、質問や意見を交換する活動があることも活動を豊かにし、生徒のやる気を高めた。

私は、全ての生徒が取り組めるような楽しいしかけや工夫をした自己表現活動を行うことが、生徒のやる気を出させることにつながると思う。



## 中2 授業規律+4技能の基礎

埼玉県公立中学校教諭 T. E.

### 1. はじめに

「研究会、雑誌等を通して、様々な工夫された活動が研究、実践されている。そういった活動をより効果的に展開するには、どうしたらよいか」本校英語科の教科会は、昨年度、この疑問からスタートした。

多忙な春休みの準備出勤の中、時間を見つけては英語科で集まり、互いの考えを伝え合い、議論を重ねた。その結果、授業規律(授業を進めるうえでの教師と生徒間の決まり)をベースに授業経営をしていこうという共通理解ができあがった。

本校の生徒は、素直な生徒が大半を占め、設定された活動や課題について熱心に取り組む。また、授業もスムーズに行われている。しかし、教科書の単語・基本文などの基本的な発音(聞いてわかる、正確に発音できる)やスペリング(読んで意味が理解できる、正確に書くことができる)を身につけることが苦手な生徒が多い。そこで次のような研究主題を設定した。

#### 『授業規律をベースにした4技能の基礎を身につけるための指導の工夫』

本校では、以下について年間を通じて実践している。本稿は「11～3月における工夫」というテーマと少しずれてしまうかもしれないが、ヒントにいただければ幸いである。

### 2. 研究主題について

#### (1) 授業規律のとりえ

##### ① チャイム授業を厳守する

始業チャイムで開始、終業チャイムで終了。

##### ② 授業道具を揃えさせる

教科書、ノート等を机の上に準備、整理。

##### ③ 名札の着用と服装を正させる

授業開始前に、生徒一人ひとり確認。

##### ④ 筆記用具は、指示が出てから持つ

持ちながらだと、授業に集中できない。(ペン回

し、手紙、落書きが始まる)

##### ⑤ 毎時間宿題を課す

家庭学習習慣をつけるため。毎時間確認する。(ワークの基礎問題部分や教科書の重要表現の書き出し等、短時間ででき、確認できる分量にとどめる)

#### (2) 本校英語科の4技能の基礎のとりえ

##### ① 聞く(読む)力

= 単語や文を聞き(読み)、その意味を理解する。  
→話し手(書き手)の意向をつかむ。

##### ② 話す(書く)力

= 与えられた語や文を正確に話す(書く)ことができる。  
→自分の考えを英文にできるようにする。

### 3. 実践

#### (1) ウォームアップで「聞く力」「読む力」「話す力」の基礎を作る

授業の始まりは、声出しの時間・反復練習の時間ととらえ、1年生は単語、2年生はスキット、3年生は歌を約1か月(4週間)サイクルで、それぞれ内容を変えて実施している。

評価は、定期テストのリスニングで出題し、「理解の能力」の評価に入れる。

#### (2) 教科書の内容把握で、「聞く力」の基礎を作る

「教科書の内容を聞き取りなさい」という教師の指示だけでは、生徒は何を聞き取ればよいかかわからない。そこで、教科書の内容を聞いて理解するために、授業は次のようなステップを基本に展開している。

##### ① 教科書の場面の説明と本文のlistening<CD×1>

聞き取る目標を与える。(単語レベル)

##### ② new wordsの発音、意味の確認

##### ③ 教科書本文のlistening<CD×2>

具体的な内容を聞き取る。

##### ④ 内容の確認

T/F Quiz, Q&Aなどで聞き取れたかの確認。

##### ⑤ 聞きなおし

評価は、「○問以上できた者!」とその場で挙手をさせ、教師は“Excellent!”や“Good job!”など、賞賛の言葉を生徒にかける。正解率の低い問題については、その設問に関する部分を意識させて、もう一度聞かせる。

また、単元ごとに、listening testを実施し、「理解の能力」の評価に入れる。

#### (3) 教科書の音読で、「読む力」と「話す力」の基礎を作る

音読をする段階では、教科書の内容を理解している必要がある。理解していなければ、読むことができないからである。

ここでは、内容の確認が済んだ後の音読を「話す力」へ橋渡しする“Read, look up and say!”を紹介する。

##### ① 数ペアに発表してもらうことを予告する。この予告があるのとないのでは、生徒の活動意欲が変わる。

② 教科書の英文に目を落とす。1文を黙読したら、教科書を背中に回し、顔を上げ、声に出して言う。

③ 他の英文についても同様にくり返す。

④ 対話教材では、役割を決めて行う。役割を替えて行うのも効果的である。

⑤ 発表

評価は、発表した数ペアの評価をし、賞賛の言葉をかける。また、生徒の発表の様子で、十分な練習時間であったか等、教師側の自己評価をすることもできる。

また、学期に1回、単元全体の音読テストを実施し、「表現の能力」の評価へ入れている。

#### (4) 日記を書くことを通し、「書く力」の基礎を作る

学期に一度は日記を書かせ、「書くこと」にじっくり取り組ませる。

##### ① ある1日を取り上げ、それを題材に日記を書く

かせる。

② 授業中に終了できなければ、宿題にしてもよい。

③ 教科書、辞書を使用し、その時点で既習の言語材料を入れるなどの条件を課す。

評価は、日記を集め、「表現の能力」の評価に入れる。

### 4. おわりに

定期テスト等の結果を考察すると、「理解の能力」(英語を正しく聞く力、読む力)は正解率が70%を超え、授業中も生徒は集中している。

しかし、「表現の能力」は約50%の正解率であった。誤答分析をすると、「正しいスペリングで書けていない」「正しい語順で表現できていない」などの誤答例が見られる。これは、スペリング練習など、根気強く、機械的に書いて練習することの欠如、正しい英文がインプットされていないことなどが原因として考えられる。

今後、さらに正確に書くためのスペリング練習やインプット活動等の工夫が求められる。また、「聞く(読む)力」は、話し手(書き手)の意向をつかむ、「話す(書く)力」は、自分の考えを英文にできるところまで向上させるための指導、活動、評価を工夫・改善していく必要がある。

昨年度の本校英語科のスタートは、授業の指導や活動を効果的に行い、4技能の基礎を身につけるにはどうしたらよいかであった。

様々な授業の指導や活動を生かすには、授業を受けるうえでのルール、授業を進めるうえでのルールの定着が土台となる。それがあって、初めて教師の指導や授業の活動が生きてくると考えたからである。

年間を通して、授業規律にもとづいて、指導を継続していくには、教員のパワーが必要であり、くじけそうになるかもしれない。そのときには、校内の教員である「仲間」と励まし合い、連携することも必要である。

全教員が共通理解をし、共通行動で生徒の学力向上のために尽力したい。

## 中3 英検取得を目標として

鹿児島県鹿児島市立吉野東中学校教諭 新 彰



### 1. はじめに

今年3月まで、県北に位置する大口市立大口中学校に勤務していた。生徒たちは明るく純朴であるが、学習においては地理的な条件も関係し、競争意識にやや欠ける面も見られた。アンケートや調査等の結果から見ても、多くの生徒が英語を苦手としていた。

そこで、「理解できれば意欲もわく」をキーワードに、自信を持たせるため、英語検定(以下英検)取得を英語学習における目標達成のための手段の一つに掲げた。個に応じた級を取得し、英語学習に意欲的に取り組むことで、少しでも卒業時に英検3級のレベルに近づけ、高校英語にスムーズに移行できるように指導してきた。

本稿で紹介する実践は、このような現状を踏まえ、3年生(多くの生徒が第3回英検での3級合格を目指す)を対象に取り組んだものである。

### 2. 理解力を高める手立て

#### (1) 国語力を高める～新聞記事の音読～

ここ数年、活字離れが問題となり、生徒の発言の中からも日本語力の低下を感じる事が多くなった。私は、国語は全教科の基盤となり、国語力の底上げは英語力の底上げにもつながると考えている。そこで国語科の先輩教諭からアドバイスをいただき、毎日実行でき、継続しやすいものとして新聞記事の音読に取り組んだ。目的および留意点は以下の通りである。



#### 【目的】

- ・新聞に投稿された同年代の人が書いた記事を読むことで文章表現を学び、漢字の読み方を覚える。
- ・新聞記事を読むことで社会情勢に興味を持つ。

- ・同じことを毎日くり返すことで、「継続は力なり」の言葉の意味を理解し、地道な努力の大切さを学ぶ。

#### 【留意点】

- ・記事を精選する。
- ・マンネリ化しないために社会情勢の総合記事や地域行事、スポーツ記事など幅広いジャンルから選ぶ。
- ・最初に読み聞かせを行うので、言葉の意味を事前に調べておく。
- ・継続しているという実感を持たせるため、印刷したプリントをファイルに綴る。

すぐに結果として現れるものではないが、毎日読み続けることによって、大多数の生徒が文字に対する抵抗が少なくなってきた。国語においても英語においても、文章に慣れるということでは共通である。同じことのくり返しだが、学習の土台になるのは言うまでもない。

#### (2) 英文の音読指導

英文の音読教材として、過去の英検3級の二次試験問題を活用した。3年生に対してはやや容易な感じもするが、第3回試験で合格を目指す生徒にしてみれば、英文が適量であり、読むのに時間がかからず最適である。何より、英文を読むことができるという自信につながり、合格に向けて意欲も高まった。

#### (3) 辞書指導

4技能の中でも「読むこと」「書くこと」といった地道な努力を必要とする作業を苦手としている生徒が多い。そのため日本語・英語の音読と並行して辞書指導も行った。辞書を引いても、最初の意味を調べるだけで、うまく活用できていないのが現状である。指導の際の留意点は以下の通りである。

- ・「一つの単語＝一つの意味」ではなく、いくつも意味があることを理解させる。

- ・自分で単語や文の意味を調べる習慣をつけさせる。
- ・文や熟語の意味を調べるときに、どの単語を辞書で引けばよいか、的確に指導する。

### 3. 高校英語に向けて

#### (1) 中・高連携

前任校が属する地区は学校数もそれほど多くなく、中・高の教員が同時に集まり、意見を交換する場が多く設定された。ほぼ全員に近い卒業生が地区内の高校に進学しているため、中・高の実情を話し合いながら改善点を見出すことで(現実はいかに思っていないが)、できるだけスムーズに高校英語へ移行できるような指導を行うことができた。高校側からは次のような意見が出された。

- ・蓄積されているはずの既習表現や語彙、文法事項が身につけていない。また基本的な用語を理解していないため説明に苦む。
- ・英問英答の際、文ではなく単語だけで答える生徒が多い。

上記のような意見を参考に、中学校の教員同士で対策を練ることができた。

#### (2) 英作文問題集と基本文例集の作成

高校では学科によって学習内容が異なるが、英語力向上のための教材として、大口市学力向上対策委員会のメンバーである地区内の中学校の英語教員で英作文問題集と基本文例集を作成した。

英作文問題集は、教科書の基本文を必ず掲載し、再度教科書を復習できるように心がけ、英語学習における基盤となる中学校英語の土台作り、ならびに高校英語への橋渡しの教材として使われる

ことを念頭に置いた。

基本文例集は、英問英答の際、文で答えられる生徒が少ないということから、英作文力の基礎を築くことを目的とし、以下のような構成とした。

- ・文法事項ごとの配列にすることで、参考書等と並行して学習できるようにする。
- ・各単元10例文とし、基礎的で平易な文の配列にすることで、無理なく記憶、暗唱できるようにする。
- ・頻出度の高い重要連語を例文とともに提示することで、語句のみならず文中での表現を学びやすくする。

英作文問題集、基本文例集ともに同じ語法の文にくり返し触れることで、基本的な文法の定着を図り、英作文力や英文読解力の向上につながった。

### 4. おわりに

地道な指導が功を奏し、英検3級合格者および試験結果における分野別の得点率も向上した。「やる気を出させる工夫」として、いろいろな方法やしかけが考えられるが、理解でき、わかるという喜びを与えるというのもそのうちのひとつだと思う。

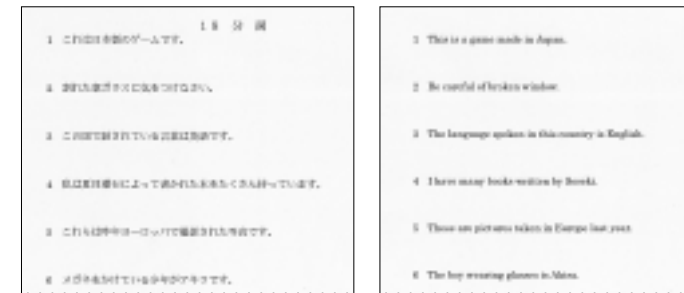
先日、大学の先生と話をすることがあり、大学生の現状を聞くことができた。聞きながら、中・高・大と英語を学び続けるうえでの中学校英語の重要性を痛感させられた。

生徒たちの成長の一端を担う者として、今後も英語教育に精進するとともに、時には原点に戻り、研究を深め、熱意を持って「英語」を伝えていきたい。

#### 英作文問題集(一部抜粋)



#### 基本文例集(一部抜粋)





## ペア音読発表の取り組み

北海道札幌市立東栄中学校教諭 佐藤 収市



### 1. ペア音読発表の目標

この活動の基本目標は「クラス全員が教科書の本文をスラスラ読めるようにすること」です。今春卒業した生徒の授業で2年2か月間続けました。現在は1年生の授業で行っています。

### 2. ペア音読発表との出会いと概略

同僚のW先生の授業にTTで参加していたとき、先生が「ペアで練習して読めるようになったら、先生のところに来て発表しなさい」という指示をされました。すると私のところへも生徒がどんどんやって来て、あっという間に全員のチェックが終わったのです。「これはいい、自分もやってみよう」と思ったのが最初です。

今度は自分のクラスで、「顔を上げて相手の目を見て言えたらA<sup>○</sup>」こう付け加えてみると、偶然ですが、多くの生徒が私の目を見て発表し始めました。実は少し照れくさかったのですが、私も生徒の目を見ました。生徒の素直な気持ち、頑張りが伝わってくるような感じを持ちました。

### 3. ペア音読発表の効果

- ・ほぼ全員、教科書本文が読めるようになる。
- ・継続するほどに発音がきれいになる。

### 4. 一斉練習からペア発表まで(現1年生の授業)

まず、CDの本文範読を聞き、その意味内容を手短かに押さえます。

- ①リピート×2(教師の後についてゆっくり)
- ②ルックアップ&リピート×2(教師の日本語訳と英語を順に聞き、顔を上げてリピート)
- ③ルックアップ&リピート×1(今度は英語のみを聞き、顔を上げてリピート)
- ④リピート×1(CDの後について)
- ⑤ルックアップ&リピート×2(CD)
- ⑥オーバーラッピング×2(今度は教科書を見て、CDの“Listen!”に続き、同時発音する)

※生徒の様子を観察しながら、テンポよく①～⑥の指示を出します。

- ⑦ペア練習(教師の指示で、登場人物のセリフごと

かピリオドごとに読む人を交替する掛合い形式。

まず正確に。相手を見て言えたら高得点)

- ⑧教師の前でペアごとに発表。評価は次の3段階。

A<sup>○</sup> …相手を見て正しく言えた  
A ……正しく読めた(教科書を見て)  
B ……先生の後について言えた

- ⑨発表を終えたペアに、「書く」課題を与える。

### 5. なぜペアで発表するのか

一斉練習で、CDの音を聞いてくり返す練習等で、英語らしい単語の発音や音のリンクは、ある程度身につくようです。ただ、イントネーションや強勢は、追加指導することが多いです。

さて、一斉練習の後、ペアで練習して、毎回発表させるのには、次のような理由があります。

- ・毎回発表を評価されることで、緊張感を持って頑張ろうとする。マンネリや手抜きが起きにくい状況を作る。
  - ・ペアで教え合うことにより、学力が低位の生徒も取り組みやすい。
  - ・相手を見て言うことで、意味を理解し、覚えて言う習慣が身につく。棒読みになりづらい。
- 途中、順番を待つ列ができて教室内はガヤガヤしますが、発表に支障が出なければよしとしています。発表にかかる時間は、3年生のTT授業ですと5分くらい、1年生は短い文章でも10分かかります。ペアは自由に組ませています。

### 6. 「音読」は自主学習の基礎

日本語でも英語でも、理解しようとして文字を見ると、頭の中で声に出して読みながら意味をとらえていくと思うのです。このことから音読できることが内容を理解、記憶すること、また自分で勉強を進めるうえでの必要条件になると考え、毎回の授業の一部でこの活動を続けています。

スムーズに本文を読める力を全員に保証してあげたい。できればきれいな英語らしい音声で、と思います。



## 同僚としてのALT

—授業の活性化のために—

東京都文京区立第一中学校教諭 相沢 隆二

### 1. はじめに

私が普通の授業で心がけていることは以下のことである。

- ・1コマの授業での4技能の活動のバランス
- ・natural inputの量と質の確保
- ・英語で考える力を育てるためのinteractiveな teacher's talk
- ・内容理解と思考力を高めるためのopen-endedなQ&A活動
- ・身近な話題についての chat 活動
- ・基礎を固めるための pattern practice

そして、これら諸々の活動を継続的かつスパイラルに指導していくことが大切だと思っている。また、英語力のトータルな育成には、ALTとの効率的なteam teachingも不可欠である。本稿では、ALTとの効果的な連携について述べてみたい。

### 2. ALT一同僚として

本校では、ほぼ各クラスに週1回のペースでALTが配置されている。ALTとのteam teachingを成功させるためには、個々のレッスンの綿密な指導計画が大切なのはもちろんであるが、私はそれ以上に、学校や生徒についての情報をALTと共有することが重要だと思っている。

まず、ALTに生徒を覚えてもらうために、私は普通の授業でも全ての生徒をファーストネームで呼んでいる。ALTが覚えにくい名前の生徒には勝手にニックネームをつけている。こうすることで、ALTと生徒について話題にしやすい。

そして、授業の開始前や授業後に、ALTと生徒についてのたわいない話をどんどんすることになっている。部活での活躍、その生徒の家庭環境、性格、友人関係、別の授業中でのエピソードなど…。ちょうど、我々が授業後に職員室で、他の同僚とするように、である。

このような情報交換、あるいは雑談・ムダ話の

目的(普段はそう意識はしていないのだが…)は、教えている生徒たちの人となりやALTに覚えてもらうこと、そして生徒への愛情を持ってもらうことである。

現在、一緒に教えているALTは本校での勤務が4年目になる。この春卒業した生徒たちは入学から3年間、このALTに教わったわけであるが、ペアワーク時の巡回や、英語が苦手な生徒への個別指導においても、実に丁寧に指導してくれた。時には、取り組みがいい加減になっていた生徒に英語で厳しく指導してくれたこともあった。それが可能になったのは、ひとえに生徒たちとALTとの間のきずなが深かったためである。

### 3. 卒業までの3年間を見通した chat 活動

ここ数年ALTとのteam teachingで取り組みを重視しているのが、友だち同士で英語による会話を楽しむchat活動である。

テーマは、好きなスポーツ(1年次)、夏休みの予定・職場体験の報告(2年次)、修学旅行の思い出・将来したいこと(3年次)などの中学生が話題にしやすいものを選んでいく。また、会話継続時間の目標は1年次で1分間、2年次で1分30秒～2分間、3年次で2分～3分間としている。

chat活動を展開するうえで大切なのが、毎月最低1回は行うこと、生徒同士のchatの後に必ず、ALTと生徒との間でchatを発表させること、時期をおいて類似するテーマでのchatを行うこと、そして、ALTとのchat形式の会話テスト(評価基準も会話の内容を重視する)の実施、などである。

昨年度の3年生は、会話テストにおいて、全員の生徒がALTとの3分間のchatを行うことができたことは、生徒にとって大きな自信につながったようである。

また私にとっても、ALTと生徒とのつながりの大切さを再認識した取り組みとなった。

## 第56回 中村英語教育賞 入選論文発表

第1位：該当者なし

第2位：「エンジョイリスニング」の試み

分散型リスニング学習が音声の生成に及ぼす効果について

A Study of the Link between Perception and Production

工学院大学(応募時：東京都立橋高等学校) 佐藤 真理子

第2位：A Study of Face Validity in a High School English Grammar Test:

Inter-Personal Authenticity Made by Test-Takers

東京都立三田高等学校 山下 次郎

### ◆審査員◆

佐野 正之(審査委員長・横浜国立大学名誉教授)

和田 稔(同副委員長・明海大学名誉教授)

松本 青也(愛知淑徳大学教授)

山岡俊比古(兵庫教育大学教授)

萬谷 隆一(北海道教育大学教授)

## 概評

審査委員長 佐野 正之

現場の多忙化を反映してか、前回は10篇あった論文の応募が、今回は3篇に激減してしまいました。残念なことです。しかし、審査委員は論文を精読し、テーマの「獨創性・発想力」「内容の充実度」「構成力」「表現力」「応用性・実用性」の観点から第一次審査を行いました。

その結果、3篇とも現場の実践を研究の起点とし、興味深いテーマを選定しており、「発想力」は高く評価できるものでした。

しかし、「内容の充実度」という観点では、論文によりかなりの差が出ました。落選した論文は、「単に実践を報告しただけだ」と厳しい評価を受けました。具体的に言うと、「論文」に必要な研究目的やそれを追求する際の論理性が不足しているということです。研究目的には、(1)問題の要因や本質を分析的に探求し発見するか、あるいは、(2)問題解決の方策について証拠を挙げて提案するという要素が不可欠で、それを追求して書くのが論文なのです。換言すれば、授業で行った活動を紹介するだけでは、「論文」とは言えないのです。

この点、入賞した2つの論文は目的意識は明確でした。山下論文は(1)を、佐藤論文は(2)を研究の目的にしていました。しかし、両論文とも、論理性や表現力などでは、まだまだ、改善の余地があります。まず、用語の定義が明確さを欠いたり、論の展開に緻密さが不足していたことです。特に、研究目的と調査や実験方法との間に齟齬があり、その結果、得られた結論に十分な妥当性があるとは言いきれないという指摘が複数の審査委員からありました。また、統計的な手法に振り回されて、肝心の論理の展開が見失われかねないという注意もありました。以上のような指摘を受けて、第二次審査では、今年度に関しては、残念ながら第1位論文は「該当者なし」と判定しました。

ますます、ゆとりを失っている現場で、どのような形であれ、研究を実施することはたいへんな労力を要することです。その中で努力された応募者の皆さんに心から敬意を表します。と同時に、それを本当に実りあるものとするためにも、今一度の研鑽をお願いし、来年に期待します。

## 講評

審査副委員長 和田 稔

今回の応募作品は3篇でした。第一次審査では5名の審査員がそれぞれ評点とコメントを提出しました。それらを踏まえて、審査委員長と審査副委員長が協議し、入選作品を決定しました。

今回も、昨年と同じように、第1位は「該当者なし」という残念な結果になりました。「概評」(本号p.12)で審査委員長も述べているように、それぞれの研究が教育現場の実践の中から研究テーマを選んでいて、「発想力」「応用性・実用性」の観点からは好感が持てるものでした。しかし、「内容の充実度」と「表現力」の点で不十分なところが見られるという指摘が審査員の共通した意見でした。つまり、別の言い方をすれば、第1位に値する論文にするには、「内容の充実度」と「表現力」の点で改善する必要があるということです。この点を念頭に置いて、第2位に入選した2つの論文を読んでほしいと思います。

ここでは2つの論文を個々に取り上げ、内容の要約をしたうえで、それぞれの論文のすぐれている点と改善すべき点を5名の審査員の評点とコメントを総合してまとめることにします。最後に、これから研究を行う人々のために配慮すべきことを述べることにします。

はじめに、佐藤真理子先生の論文を取り上げます。論題は「『エンジョイリスニング』の試み 分散型リスニング学習が音声の生成に及ぼす効果について A Study of the Link between Perception and Production」です。

### 〈内容の要約〉

本研究はリスニング(「音声聞き取ること」)を短時間継続的に(5分間毎朝)行うことが、「音声聞き取る能力」の向上だけでなく「音を発話する能力」に転移するかどうかを検証したものです。つまり、最近学校現場においてリスニングの指導が行われるようになってきましたが、「発話する」指導は様々な制約があるため、行うにあたって困難が伴うという現状認識から出発しています。こ

のような認識に立って、もし「音声聞き取る指導」が「音を発話する能力」に転移するとすれば、リスニングの指導に重点が置かれている現場の指導の在り方の再評価につながるという発想です。研究の結果、学習者の「発音に対する自信」と「発音の向上」とに寄与することがわかりました。

### 〈すぐれている点〉

教育現場において実行可能な試み(14の英文をくり返して聞く)に研究テーマを求めている点は高く評価できるというのが審査員の一致した意見です。

### 〈改善すべき点〉

まず、用語の使用に厳格であってほしいことです。たとえば、論題から再考する必要があります。「エンジョイリスニング」という聞き慣れない用語を見て、まず、当惑します。論文を読み進めると、「エンジョイリスニング」は毎朝5分間14の英文を2回ずつ聞くこと、つまり「分散型リスニング」のことであることがわかります。さらに、日本語の論題に加えて英語の論題が加わりますが、英語の表現は日本語による表現の意味を正しく伝えていません。また、なぜ英語の論題を付けたのか意図がわかりません。もう一つ例を加えますと、“production”を「生成」と言い換えて、さらに「その音を発話すること」と説明されています。これら3つの表現は同じ意味を表すのでしょうか。論文のキー・ワードを次々に言い換えて使うという手法は論文をわかりにくいものにします。

審査員が共通して指摘している点をさらに2つ挙げます。一つは参考文献の欠落です。通常、論文では考えられないことです。もう一つはデータの分析と解釈に関わることです。データの分析方法・分析結果およびその解釈には一貫した対応関係が求められますが、この点があいまいです。しかし、最も重要なことは「分散型リスニング学習」の効果はわかったとしても、ほかのリスニング学習でも同様の、あるいは、より効果的な成果が得

## 「エンジョイリスニング」の試み 分散型リスニング学習が音声の生成に及ぼす効果について A Study of the Link between Perception and Production

工学院大学講師(応募時：東京都立橋高等学校教諭) 佐藤 真理子

### 1. 研究の動機

日本人の英語によるコミュニケーション能力の不足が問題視されて久しい。その原因の一つとして英語教育における音声指導のあり方が挙げられよう。聞く、話すことの重要性が繰り返し指摘されながらも、その具体的な指導の手法が提示されないまま、個々の教員の試行錯誤に委ねられているのが現状である。そうした中、学校英語教育の現場で音声指導の主流になっているのはリスニングである。学校という場で行われる外国語学習には、多くの物理的制約(授業時数・クラスサイズ・ALT配当時間数等)があり、結果としてinputに対する指導がoutputに対する指導に優先するのは当然の結果とも言えよう。

しかしもしそうであれば、“聞く”というinput学習が、学習者にどのような変容をもたらしているかを具体的に把握し、より効果的な“聞かせ方”を模索することは、コミュニケーション能力育成のための重要な課題ではないだろうか。

筆者はリスニング学習に関し、常々「長期間にわたって英文を繰り返し聞かせる手法の効果」を漠然と感じていた。筆者は自宅で自らの子どもに、数年間にわたり毎朝10分程度、Oxford University Pressの『Let's Go』シリーズCD Vol. 1～4までをBGMとして繰り返し流して聞かせていたのだが、テキストのイラストを参考に、語彙、文法、音声徐徐に吸収されていく過程は、幼児が母国語を習得する過程に類似しているとの印象を得ていた。彼女がオーストラリアの旅先で「アメリカ訛りの英語を話す子」と指摘されたことがあった。聞き続けたCD音声蓄積された可能性が大きいと感じた。もちろん、筆者のこの体験は非常に主観的で非科学的である。しかし、よく言われる「語学学習は短時間でも毎日行うことが大切」という言葉には理があるのではないか。短い時間でも継続的に行うリスニング練習(以下「分散型」)は、発話能力にも何らかの効果をもたらすのではないだろうか。

そうした発想のもと、本校において毎朝5分間のリスニング練習「エンジョイリスニング(以下EL)」を試みることを提案し実施する運びとなった。ELでは毎朝8時20分から25分まで、全ての生徒が14の短い英文を2回ずつ聞く。そしてその同じ内容を約2週間繰り返す。学習者には英文とその日本語訳が示されたテキストがあらかじめ手渡されているが、リピーティングやシャドウイングのように声に出して発音練習することはなかった。

次頁のグラフ①は、毎日のEL直後に、学習者が聞き取り自己評価を記したEvaluation Sheetの集計結果をグラフにしたものである(210人の参加者のうち、毎回参加し且つ自己評価表を提出した学習者のSheetのみを分析対象としたため、N=56である)。聞き始めて3日目に「ほぼ聞き取れる」「完全に聞き取れる」が半数に達し、9日目に「完全に聞き取れる」「暗記した」が半数に達した。このように練習回数を重ねて、聞き取る力が向上していくのは想像に難くない。

では、音声を聞き取るperception能力の向上は、その音声を発音するproduction能力の向上に果たして何らかの影響を及ぼしているのだろうか。本研究ではリスニング学習による学習効果のうち「知覚(音声を聞き取ること)の生成(その音を発音すること)への転移」という側面に焦点を絞り、分散型(短時間・継続的)リスニング練習(EL)の効果进行分析・検証したい。さらに、その結果をもとに、教室において音声教育の主流となっているリスニング学習がより効果的に行われるための方策を探りたい。

られるのではないかという疑問が残る点です。つまり、研究計画に関わる疑問です。

次に、山下次郎先生の論文を取り上げます。論題は“A Study of Face Validity in a High School English Grammar Test: Inter-Personal Authenticity Made by Test-Takers”です。

### 〈内容の要約〉

本論文は、英文法のテストの「表面妥当性」(face validity)について研究したものです。近年、コミュニケーション能力(言語運用能力)の育成が重要とされています。この能力を測定するテスト問題を実際の言語使用に近い「真正性の高い」(authentic)テストにするのがよいとされていますが、英文法のテストを「真正性の高い」「コミュニケーション能力で」「タスク型」にした場合、受験者がそのようなテスト問題に対してどのような反応をするか調査したものです。

### 〈すぐれている点〉

英文法のテストの「表面妥当性」(face validity)を研究テーマにしたという発想の新鮮さに対して審査員が共通して評価しています。

### 〈改善すべき点〉

発想として興味深い一方で、説明不足のためにわかりにくい論文になっているという指摘が強く出されています。わかりにくさの原因は2つに大別できると思われます。一つは、論文のキー・ワードの的確な説明が足りないことです。特に、“face validity”を“inter-personal authenticity”と言い換えています。なぜなのかは説明されていません。別の例を挙げると、テスト項目の「困難度」(difficulty)と算出方法の説明において不十分さがあります。この結果、論文全体がわかりづらくなっているという指摘があります。さらに、データの統計的分析が多様に行われていますが、「分析のための分析」気味である点を再考すべきであるということです。論文の半分以上がテスト項目の分析に使われており、このため論文全体のバランスを欠いているという指摘があります。分析

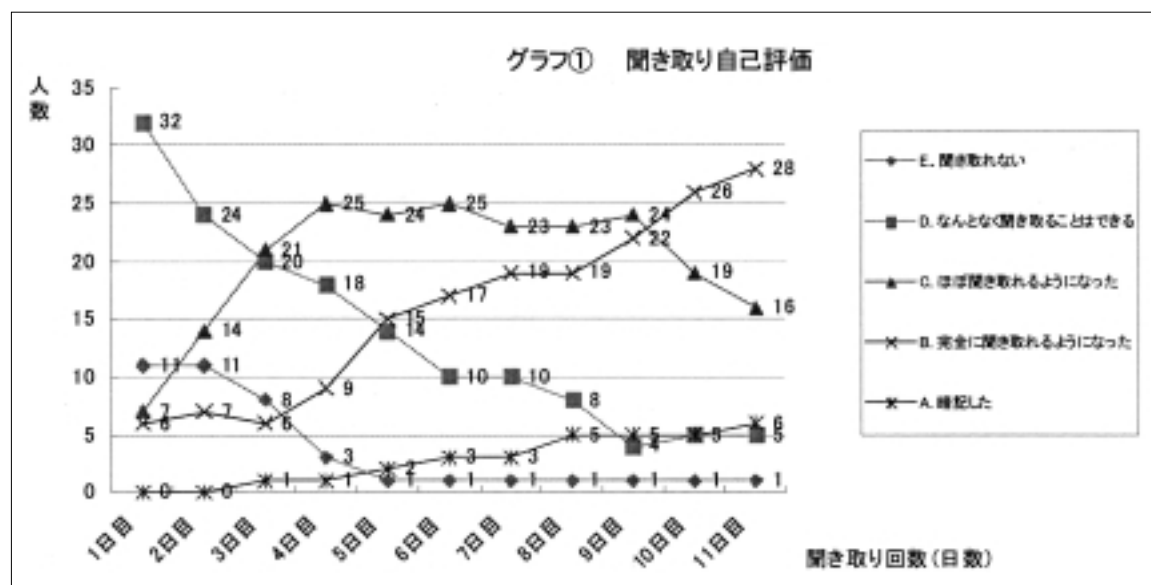
方法が多彩であるが、リサーチ・クエスチョンに対する回答とその解釈に一貫性が不足しているため、論文のバランスを欠く印象を与えているという指摘があります。

さらにもう一つ「参考文献」(references)について指摘すべきと思われます。「参考文献」にはテストに関する主要な論文が隅なく列挙されていますが、本文中にはそれらの論文には全く言及されていません。自分の論文の位置づけや論文に使われる基本的概念については、その分野の先行研究や先行文献との関係を明確にすることは学術論文の重要な要素です。なぜ本文中に「参考文献」に全く言及がないのか疑問に思うという指摘があります。

### 〈まとめ〉

今回は第1位入選論文がなく、第2位入選論文が2篇となりましたが、その2篇を検討すると、共通の特徴(すぐれている点・改善すべき点)が浮かび上がってきます。今後、研究論文を書く人々のためにそれらの共通点を整理して提示します。

- (1) 日々教室で英語を教えている教師が研究テーマを選ぶ場合、実際に英語を教える中で気づいた問題・課題に目を向けることがよいということです。
- (2) 英語で論文を書くにしろ、日本語で論文を書くにしろ、用語については細心の注意を払う必要があります。特に、研究論文のキー・ワード、キー・コンセプトについては、しっかりと定義したうえで使う必要があります。
- (3) データの統計的処理の取り扱いにおいて、バランスを欠かないように配慮すべきであるということです。最近の研究は実践研究であっても、データの収集と統計的分析は不可欠ですが、分析のための分析にならないように、研究論文全体のバランスを常に考えることが大切です。
- (4) 研究を行うにあたっては、先行研究・先行論文に対する目配りを欠かさないように、日頃からその分野の著書や論文を読む努力が必要です。



## 2. リサーチデザイン

### 2.1 研究の目的

約2週間にわたる分散型リスニング練習(EL)を実施し、その前後のproduction能力にどのような変化が見られるか、Reading Out Testおよびアンケート調査を行って調べる。

### 2.2 被験者

公立高校1年生。分散型リスニング練習(EL)には210人が参加した。そのうち11日間全てのELに参加した生徒の中から16人をアトランダムに抽出し、分析の対象者とした。

### 2.3 実験方法

#### 2.3.1 分散型リスニング練習(EL)

毎朝8時20分から5分間、全生徒が校内放送を通じて流れてくる英文を聞く。生徒は英文スクリプトとその日本語訳を渡されている。担当の教員は、聞くことに集中することのみを指導し、生徒にリポートを指示したり、発音上の解説をしたりする等は一切行わない。生徒は同じ英文を、一日に2回、11日間(2007年4月)、計22回聞いた。

#### 2.3.2 Reading Out Test

分析の対象となった16人の被験者は、ELの1日目に14の英文を2回繰り返して音声を聞いた時点で、テキストの英文を見ながらReading Out Testを行い、その音声を録音した(pretest)。生徒はまた11日間のEL(2回×11日間=22回)を聞いた(treatment)後、pretestと同様の方法で音声を録音した(posttest)(表①)。録音した14の英文のうち、今回分析の対象としたのは次の2文である。

① I'll put some banana slices on it. ② Do I look all right?

pretestおよびposttestで録音された被験者の音声は、アメリカ標準英語話者によって「総合的な発音の良さ」を基準に5点満点で採点された。

表①

日数	練習内容	英文を聞いた回数の累計	test内容
1日目	14の英文を2回繰り返して聞く	2回	Reading Out Test
2日目以降	同上	4~20回	
11日目	同上	22回	Reading Out Test アンケート調査

### 2.3.3 アンケート調査

学習者の内的な変容を明らかにするためのアンケート調査を実施した(表②)。調査項目はQ1. ELに集中して取り組めたか、Q2. 聞いた音声が記憶されている(耳に残っている)か、Q3. ELの前後で自分の発音に上達があったと思うかの3つで、回答は1. (全くそう思わない), 2. (あまりそう思わない), 3. (そう思う), 4. (強くそう思う)の4件法を用い、posttest直後、アンケート用紙に各自記入した。

### 2.4 分析方法

#### 2.4.1 アンケートの分析

回答ごとに度数を集計し、被験者の意識の分析を行った。

#### 2.4.2 Reading Out Testの得点の分析

対応のあるペアの両側t検定を行い、pretestとposttestの得点平均値の差の検定を行って、得点の伸びに有意な差が見られるかどうかを分析した。分析にはJMPのアカデミック版JMPINを用いた。

#### 2.4.3 サウンドスペクトログラフによる分析

被験者および被験者がリスニングを行った際のmodelの音声を、音声分析合成ソフト「音声録聞見for windows」を用いて分析した。

## 3. 結果と分析

### 3.1 アンケート

#### 3.1.1 集中度について

16人中14人がELに集中していた。

#### 3.1.2 音声の記憶について

16人中14人が音声のある程度記憶したと感じた。

#### 3.1.3 発音上達の自己評価

16人中13名が発音の向上を自覚した。

表②

	4. 強くそう思う	3. そう思う	2. あまりそう思わない	1. 全くそう思わない
Q1. ELを集中して行った	3人(18.75%)	11人(68.75%)	2人(12.5%)	0人
Q2. 聞いた音が耳に残っている	3人(18.75%)	11人(68.75%)	2人(12.5%)	0人
Q3. EL後、発音が上達した	6人(37.5%)	7人(43.75%)	2人(12.5%)	1人(6.3%)

### 3.2 Reading Out Test

#### 3.2.1 得点の変化

pretestおよびposttestで録音した被験者の音声のうち、分析対象とした2文をアメリカ標準英語話者が「総合的な発音の良さ」を基準に5点満点で採点し、対応のあるペアの両側t検定を行ったところ、以下のような結果が出た(表③, ④)。

#### 3.2.1.1 Sentence① “I'll put some banana slices on it.” の分析結果

表③

N	pretest平均 (標準偏差)	posttest平均 (標準偏差)	平均の差	標準誤差	t値	p値
16	2.125 (0.341565)	3.3125 (0.7932003)	1.1875	0.22765	5.2164	0.0001<0.05***

pretestの得点は2点が全体の87.5%、3点が12.5%であった。1, 4, 5点は該当者がなかった。posttestの得点は2点が18.75%、3点が31.25%、4点が50.0%であった。pretestで2点であった14名の学習者は、posttestにおいては、2名が2点で変わらず、5名が3点、7名が4点に移行した。そこでtreatmentの前後で発音の向上があったかどうかを確かめるために、得点の差について、対応ありの両側t検定を行ったと

ころ、 $p$  値 (prob ltl) = 0.0001 < 0.05\*\*\* で、treatment 前後の得点に有意な差があること、すなわち発音に向上が見られることがわかった。

### 3.2.1.2 Sentence② “Do I look all right?” の分析結果

表④

N	pretest平均 (標準偏差)	posttest平均 (標準偏差)	平均の差	標準誤差	t 値	p 値
16	2.625 (0.5)	3.4375 (0.62915)	0.8125	0.22765	3.5691	0.0028 < 0.05**

pretestの得点は2点が全体の37.5%、3点が62.5%であった。1, 4, 5点は該当者がなかった。posttestでは2点が6.25%、3点が43.75%、4点が50.0%であった。pretestで2点だった6名の学習者は、posttestにおいては、2名が3点、4名が4点に移行した。pretestで3点であった10名の学習者は、posttestにおいては、1名が2点、5名が3点、4名が4点に移行した。発音に向上があったかどうかを確かめるために、得点の差について、対応ありの両側t値検定を行ったところ、 $p$  値 (prob ltl) = 0.0028 < 0.05\*\* で、treatment 前後の得点に有意な差があること、すなわち、発音に向上が見られることがわかった。

### 3.2.1.3 アメリカ標準英語話者の講評

- 発音の採点後のアメリカ標準英語話者の感想は、以下の3点であった。
- ・対応のあるペア(同一人物のtreatment前後)の音声とは思わなかった。
  - ・特にイントネーションの滑らかさに大きな向上があると感じた。
  - ・発音された英文のスピードがアップしてナチュラルであった。

## 3.3 サウンドスペクトログラムによる分析

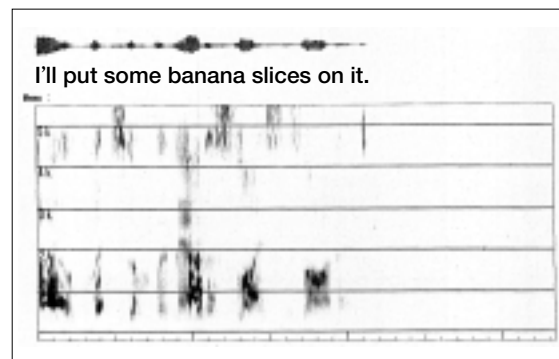
### 3.3.1 発話時間(duration)の変化

サウンドスペクトログラムから被験者の平均発話時間を計測したところ、pretestでは、5.63秒であったのに対し、posttestは2.55秒であった。ELで被験者が聞いていたmodelの発話時間は2.14秒であったことから、発話速度がmodelにかなり近づいていることがわかった。

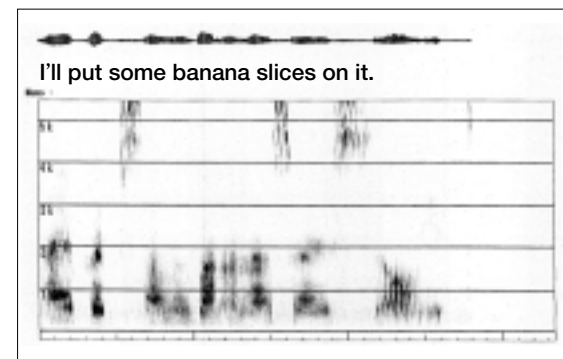
### 3.3.2 サウンドスペクトログラムの例

以下にtreatment後の被験者のグラフの一例を示したい。posttestでは発話のスピードが上がり、modelのグラフにかなり近づいている。ストレスのかかる音節(stressed syllable)の出現がモデルに類似し、stress-timed rhythmが見て取れる。

<モデル>



<被験者>



## 4. ディスカッション

### 4.1 結果の概要

本研究では分散型リスニング学習の効果のうち、「知覚(音声を取り取る)の生成(その音を発音すること)への転移」という側面に焦点を絞り、その効果を分析・検証した。その結果、学習者の「発音に対する自信」と「発音」に向上が見られることがわかった。

#### 4.1.1 「発音に対する自信の向上」について

アンケート調査で16名中13名(80.25%)が、treatment前後での発音の向上を自覚していた。リピートやシャドウイングを行うことなく、リスニングだけを継続したことで発音にある種の自信が感じられるようになったことは非常に興味深い。

#### 4.1.2 「発音の向上」について

アメリカ標準英語話者の評価およびサウンドスペクトログラムの分析から、「実際の発音」自体にも向上があることが明らかになった。筆者は、分散型のリスニング練習とは対照的に、英文を一度に22回聞かせる集中型リスニング練習を行うグループを作って、比較対照実験を行った(参考1, 2)。この比較対照実験の被験者には、14の英文を一度に22回聞かせて、その前後にReading Out Testを行った。英文を聞かせた回数は同じだったが、2つの英文の分析の結果、1つの英文では発音の向上は見られたが、分散型リスニングの被験者と比較するとその伸びが小さかった( $p$  値 = 0.0135 < 0.05\*)。もう1つの英文には統計上有意味な向上が見られなかった( $p$  値 = 0.0682 > 0.05 (n.s.))。

このことから、分散型でリスニング練習を行うことが、集中型より発音にプラスの影響を強く学習者に与えているのではないかと推測される。しばしば外国語学習で言われている「短時間でも毎日」というメッセージは、ここにその理由の一部があるのではないかと推測される。聞いた後に時間をおき、さらに繰り返して聞くことが、inputされた音声をoutputに転移することを促している可能性が感じられた。

### 4.2 Conclusion

英語の授業において、教科書の本文をCDや教師の後について生徒に一、二度リピートさせる方法はごく一般的な手法である。しかし、その習慣的 listen & repeat の指導を通して学習者に学びとってもらいたいことは何なのだろうか。もしそれが「音声の習得」であれば、聞いた音が記憶に定着し、発音に転移するにはさらなる工夫と時間が必要だ。今回のエンジョイリスニングの試みは、そうした音声教育の隙間へ目を向ける試みであった。

本校のように、毎朝数分の時間をリスニングに確保することが可能である状況はかなり恵まれているであろう。しかし、そうでなくともリスニング学習を短時間でも毎日行う工夫はできないか。週3回の3単位の英語を、一日30分の週5回授業に分散して、その時間の中で分散型リスニング学習が実施できないだろうか。清掃の時間に英語のチャンツを毎日流してみてもどうか。そんな小さな試みが「英語が使える日本人の育成」実現のための大きな一助になると感じている。

**(参考1)**

**A 比較対照アンケート調査**

**A-1 比較対照調査の概要**

分散型のリスニング練習とは対照的に、英文を一度に22回聞かせる集中型リスニング練習を行うグループ(本校1学年の生徒)を作って比較対照調査を行った。この比較対照群の被験者には14の英文を一度に22回聞いて、その前後にReading Out Testおよびアンケート調査を行った。リスニング練習に用いた例文は分散型リスニング練習を行った群と同レベルであったが、全く同じものではなかったため結果は参考として見てみたい。

**A-2 比較対照実験手順**

1. 14の英文を2回聞く。
2. テキストを見ながら14の英文を読み、録音する。(pretest)
3. 14の英文を20回繰り返して集中的に聞かせる。(treatment)
4. 合計22回聞いてテキストを見ながら14の英文を読み、録音をする。(posttest)
5. 分散型リスニングの被験者と同じアンケート調査を行う。

**A-3 比較対照実験の結果**

アンケートの問いごとに度数、割合、期待値、偏差を示した(表1, 表2, 表3)。また、カイ2乗検定を行って、集中型と分散型のリスニング被験者両群の意識の違いに有意な差が認められるかどうかを確かめた。

その結果、Q1. 「練習への集中度」は $p$ 値(Prob>ChiSq) = 0.5304, Q2. 「音声の記憶」は $p$ 値(Prob>ChiSq) = 0.5424で有意な差が見られなかった。すなわち、いずれの型においても、85%以上の高い割合で集中して練習に参加し、聞く態度に差がなかったこと、また、集中型で71.4%, 分散型で87.5%の被験者が音声の記憶を自覚しているが、両者に統計上の有意な差はないことがわかった。しかし、Q3. 「発音の上達自己評価」については、集中型で28.58%, 分散型で80.25%が肯定的な回答をし、 $p$ 値(Prob>ChiSq) = 0.0211<0.05\*で両者に有意差が見られ、分散型の被験者と集中型の被験者の発音の上達についての自己評価に有意な差が出たことがわかった。分散型被験者のほうがより発音に自信を持ったことが推測される。

**表1. 練習への集中度**  $p$  値(Prob>ChiSq) = 0.5304(not significant)

Q1. リスニング練習を集中して行った		4. 強くそう思う	3. そう思う	2. あまりそう 思わない	1. 全くそう 思わない	
分散型 リスニング 練習	度数	3	11	2	0	16
	全体(%)	10.00	36.67	6.67		53.33
	列(%)	37.50	61.11	50.00		
	行(%)	18.75	68.75	12.50		
	期待値	4.26667	9.6	2.13333		
	偏差	-1.26667	1.4	-0.13333		
集中型 リスニング 練習	度数	5	7	2	0	14
	全体(%)	16.67	23.33	6.67		46.67
	列(%)	62.50	38.89	50.00		
	行(%)	35.71	50.00	14.29		
	期待値	3.73333	8.4	1.86667		
	偏差	1.26667	-1.4	0.13333		

**表2. 音声の記憶**  $p$  値(Prob>ChiSq) = 0.5424(not significant)

Q2. 聞いた音が耳に残っている		4. 強くそう思う	3. そう思う	2. あまりそう 思わない	1. 全くそう 思わない	
分散型 リスニング 練習	度数	3	11	2	0	16
	全体(%)	10.00	36.67	6.67		53.33
	列(%)	60.00	57.89	33.33		
	行(%)	18.75	68.75	12.50		
	期待値	2.66667	10.13333	3.2		
	偏差	0.33333	0.86667	-1.2		
集中型 リスニング 練習	度数	5	7	2	0	14
	全体(%)	6.67	26.67	13.33		46.67
	列(%)	40.00	42.11	66.67		
	行(%)	14.29	57.14	28.57		
	期待値	2.33333	8.86667	2.8		
	偏差	-0.33333	-0.86667	1.2		

**表3. 発音の上達についての自己評価**  $p$  値(Prob>ChiSq) = 0.0211<0.05\*

Q3. リスニング後、発音が上達した		4. 強くそう思う	3. そう思う	2. あまりそう 思わない	1. 全くそう 思わない	
分散型 リスニング 練習	度数	6	7	2	1	16
	全体(%)	20.00	23.33	6.67	3.33	53.33
	列(%)	75.00	77.78	18.18	50.00	
	行(%)	37.50	43.75	12.50	6.25	
	期待値	4.26667	4.8	5.86667	1.06667	
	偏差	1.73333	2.2	-3.86667	-0.06667	
集中型 リスニング 練習	度数	2	2	9	1	14
	全体(%)	6.67	6.67	30.00	3.33	46.67
	列(%)	25.00	22.22	81.82	50.00	
	行(%)	14.29	14.29	64.29	7.14	
	期待値	3.73333	4.2	5.13333	0.93333	
	偏差	-1.73333	-2.2	3.86667	0.06667	

**(参考2)**

**B-1 比較対照実験の概要**

分散型のリスニング練習とは対照的に、英文を一度に22回聞かせる集中型リスニング練習を行うグループを作って比較実験を行った。この比較対照群の被験者には14の英文を一度に22回聞いて、その前後にReading Out Test およびアンケート調査を行った。リスニング練習に用いた例文は分散型リスニング練習を行った群と同レベルであったが、全く同じものではなかったため結果は参考として見てみたい。14の英文のうち、分析に用いたのは以下の2文である。

- ① I should have taken note of it. ② Did he notice?

# A Study of Face Validity in a High School English Grammar Test: Inter-Personal Authenticity Made by Test-Takers

東京都立三田高等学校教諭 山下 次郎

## B-2 比較対照実験の手順

1. 14の英文を2回聞く。
2. テキストを見ながら14の英文を読み、録音する。(pretest)
3. 14の英文を20回繰り返して集中的に聞かせる。(treatment)
4. 22回聞いた時点でテキストを見ながら14の英文を読み、録音をする。(posttest)
5. 分散型リスニングの音声进行分析したのと同じnativeが同様の方法で採点をし、対応のあるペアの両側  $t$  検定を行って分析した。

### B-2-1 集中型の被験者の得点の伸び

#### Sentence① “I should have taken note of it.” の分析結果

N	pretest平均 (標準偏差)	posttest平均 (標準偏差)	平均の差	標準誤差	t 値	p 値
14	1.92857 (0.73)	2.57143 (0.937146)	0.64286	0.22501	2.85706	0.0135<0.05*

p 値 (prob t) = 0.0135で、treatment前後の得点に有意な差があることがわかったが、分散型との比較ではその差が小さかった。すなわち、発音の向上は見られたが、分散型リスニングの被験者と比較するとその伸びが小さかったことが推測される。

#### Sentence② “Did he notice?” の分析結果

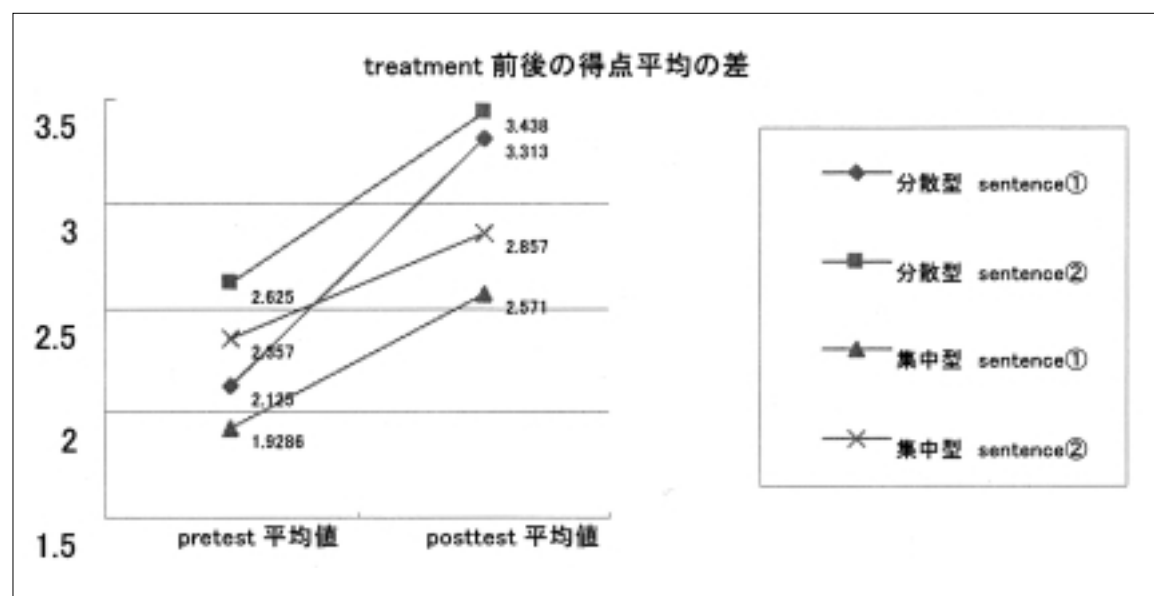
N	pretest平均 (標準偏差)	posttest平均 (標準偏差)	平均の差	標準誤差	t 値	p 値
14	2.35714 (0.841897)	2.85714 (0.62915)	0.5	0.25137	1.989101	0.0682<0.05(n.s.)

p 値 (prob t) = 0.0682で、treatment前後の得点に有意な差がなかった。すなわち、発音に統計上有意な向上が見られなかったことがわかった。

### B-2-2 アメリカ標準英語話者の講評

アメリカ標準英語話者のevaluation後の感想は以下であった。

- ・全体的に声が小さい。
- ・発話に自信のなさが伺われる。



## 1. Introduction

Recently, English education has been changing. First, the subject of Oral Communication A (OCA) has been taught since 1994. In OCA, the expansion of communicative competence in English is emphasized.

Secondly, team teaching in English classes is now popular among Tokyo metropolitan senior high schools.

Next, in 2002 the Ministry of Education, Science and Culture nominated sixteen senior high schools as Super English Language High Schools (SELHi) and emphasized the need of developing the curriculums to focus on English education.

Then, in 2003 the Ministry of Education, Science and Culture released Developing, a strategic plan to cultivate “Japanese with English Abilities” and improve English and Japanese abilities.

Also, listening comprehension tests were introduced into the entrance examinations of Tokyo metropolitan senior high schools in 1997 and in the University Entrance Central Examination in 2006.

Finally, some Tokyo metropolitan senior high schools began to carry out original entrance exams in English, Japanese and mathematics in 2002.

## 2. Aim of This Study

In accordance with the change toward task-based communicative English teaching, the aim of this study is to investigate the face validity of English grammar tests, since face validity relates to authenticity, real world language use and grammatical abilities linked to communication. In order to make English grammar tests communicative and task-based, tests that included listening activities were presented to Japanese students in one Tokyo metropolitan senior high school. In addition, a survey was carried out about the students' subjective responses to the tests. The questionnaire asked if they felt they had experienced real communication.

## 3. Background

I have three personal reasons for why I selected a close analysis of face validity as my thesis topic. Firstly, as a high school English teacher, I have been interested in English grammar teaching methods. I often hold research grammar classes with an eye toward developing task-based classes.

Secondly, in 2003 the Tokyo Metropolitan Board of Education chose some excellent public high schools in Tokyo and told them to aim at raising the ratio of students who go on to higher

stages of education. Moreover, each high school had to set its original entrance examination apart from a unified entrance examination at other public high schools, so they started to develop their own entrance examinations in terms of reliability, validity, practicality, authenticity, and so on.

Third and lastly, I wanted to know how our students in the actual classroom perceive high school English grammar tests.

#### 4. Face Validity

Face validity is a subjective impression, usually on the part of examinees, of the extent to which the test and its format fulfills the intended purpose of measurement.

#### 5. Research Objectives

I have two research objectives.

1. I would like to study face validity: the inter-personal authenticity made by test-takers of high school English grammar tests through analyzing their results and questionnaires. Furthermore, this study indicates which test items have high face validity.
2. I hope to make good use of this research while developing original entrance examinations in a Tokyo metropolitan high school.

#### 6. Research Methods

##### 6.1 Research Questions

I have two research questions.

1. What types of grammar test items have inter-personal authenticity with the subjects (1<sup>st</sup> year high school students)?
2. What is the degree of correlation between the difficulty of a grammar test item and the degree to which test-takers have inter-personal authenticity?

##### 6.2 Subjects

The subjects were 324 1<sup>st</sup> year students from Tokyo metropolitan senior high school A.

##### 6.3 Method

On May 25 (Wed), 2005, all 324 1<sup>st</sup> year students from Tokyo metropolitan senior high school A took "The First Regular Test of English Grammar (1<sup>st</sup> RTEG)" which I, myself, composed.

The 1<sup>st</sup> RTEG consisted of twelve test sections totaling 46 test items. It was meant to determine to what degree our students have mastered the real world use of tense and aspect such as present, present progressive, present perfect, past, past progressive, past perfect, and future that had been taught in April and May. In this exam, all of the 46 test items were new to the subjects. Thus, these test items had little to do with memorization. The exam was 50 minutes long.

The Basic Assessment of Communicative English (BACE) question format was inserted into the test section (1): an approximately 6-minute-long listening test, and section (9): testing the situation of looking for a host family in the United States. The BACE was designed by the Association for English Language Proficiency Assessment (ELPA), established in April of 2003. The test is suitable for junior or senior high school students learning Basic English.

Furthermore, a questionnaire was distributed immediately after the test. This questionnaire examined students' inter-personal authenticity in relation to the grammar test items. The questionnaire format for Q1 "Inter-personal Authenticity by Section" was a 6-point-rating scale.

#### 6.4 Scoring Method

In order to make it feasible to analyze, each of the test items was scored as one point. A response received a score of "0" if it was wrong and "1" if it was correct.

#### 6.5 Data Analysis Method

1. The results of the 1<sup>st</sup> RTEG were analyzed in terms of descriptive statistics, and Cronbach's alpha as the reliability coefficient was estimated by item and by section as the basis for calculating scaled difficulty.
2. (1) mean value and standard deviation for each item  
(2) ratio of correct answers and degree of difficulty by test items using the Rasch Model
3. "Inter-personal authenticity" for each question format was quantified from the data obtained from Q1 of the question sheet. Next, in order to examine the latent structure of the data, factor analysis was carried out. Thus, we can obtain  
(1) mean value and standard deviation for inter-personal authenticity by section.  
(2) factor analysis for "inter-personal authenticity."

#### 7. Results for Test Analysis

##### 7.1 Descriptive Key Statistics

Table 1 shows the descriptive statistics. The 1<sup>st</sup> RTEG was broad in its scope as it dealt primarily with "tense" and contained many dialogues and passages related to "tense." The fact that the mean value was relatively high suggests that most of the subjects were familiar with the notion of "tense" because they had learned it well in their junior high school days. However, standard deviation (SD) was comparatively high, so it can be said that there were some variations inside the eight classes.

**Table 1: Descriptive Key Statistics for Results for Test Analysis**

Total Score (# of items)	# of Test Subjects	Total Points	Mean Value
46	324	11,355	35.05
Median Value	Mode Value	Standard Deviation	Variance
35	34	4.47	19.98
Kurtosis	Skewed Results	Range	Maximal Value
2.63	-0.8	21-45	45
Minimum Value	Cronbach $\alpha$		
21	0.71		

As the Skewed Results on the Table 1 points out, the distribution was skewed in a negative direction (toward the left of the distribution). This means most items were relatively easy for our students. In fact, 36 out of 46 test items showed minus points in difficulty.

##### 7.2 Analysis by Test Item and Section (1 point per item)

The test was divided into 12 sections focusing on tense and aspect: listening comprehension, grammar, and writing. It consisted of 46 items. The test was 50 minutes long. In order to make it easy to analyze, all questions were worth 1 point.

**Table 2: Descriptive Statistics for Section (1)**

Section	(1)		
Item	1	2	3
Average Score	0.67	0.87	0.99
Variance	0.22	0.11	0.01
Percentage of Correct Answers	66.67	87.35	98.77
Difficulty	-0.05	-1.1	-3.4
Average Score	2.53		
Variance	0.35		
Percentage of Correct Answers	84.26		

Section (1) was an approximately 6-minute-long listening comprehension test related to the present, future, and present progressive tenses. There were three questions in section (1). The fact that the average score was 2.53 implies that most of the subjects were accustomed to listening to English and understood the contexts of the English passages, since communicative competence has been emphasized for about ten years and team teaching in English classes is often adopted in the junior high schools.

**Table 3: Descriptive Statistics for Section (2)**

Section	(2)				
Item	1	2	3	4	5
Average Score	0.92	0.86	0.98	0.83	0.97
Variance	0.07	0.12	0.02	0.14	0.03
Percentage of Correct Answers	92.28	85.80	97.53	83.33	96.60
Difficulty	-1.59	-0.98	-2.71	-0.82	-2.39
Average Score	4.56				
Variance	0.57				
Percentage of Correct Answers	91.11				

Section (2) tested whether the examinees could tell the difference between complements and objects. The fact that the average score was 4.56 suggests that most of the subjects were understood the grammatical roles that complements and objects play. But, the second and the fourth items were a little more difficult than the other three items, since the two objective complements in the second and fourth items may not have been easy for some students.

**Table 4: Descriptive Statistics for Section (3)**

Section	(3)		
Item	1	2	3
Average Score	0.86	0.92	0.69
Variance	0.12	0.08	0.21
Percentage of Correct Answers	85.80	91.67	69.44
Difficulty	-0.98	-1.51	-0.16
Average Score	2.47		
Variance	0.59		
Percentage of Correct Answers	82.3		

Section (3) tried to test pragmatic sensitivities and asked the subjects to judge whether the three dialogues were natural and interpretable. The first dialogue contained contradiction. The second one was about acceptability. The third one required some imagination on the part of the subjects, since "it is certain that she was very disappointed" sounds pompous and objective. For this reason, the third item was the most difficult for our students to answer.

**Table 5: Descriptive Statistics for Section (4)**

Section	(4)				
Item	1	2	3	4	5
Average Score	0.97	0.52	0.92	0.99	0.65
Variance	0.03	0.25	0.07	0.01	0.23
Percentage of Correct Answers	96.60	52.16	91.98	99.38	64.51
Difficulty	-2.39	-0.43	-1.55	-4.1	-0.029
Average Score	4.05				
Variance	0.7				
Percentage of Correct Answers	80.93				

Multiple choice items in section (4) required the subjects to understand the five contexts of situations, and each consisted of two utterances. They were asked to choose the appropriate tense and aspect: future, present tense, present progressive, past, present perfect, and progressive in the perfective tense. The second item was the most difficult for the examinees to solve because the word "when" may have confused them.

**Table 6: Descriptive Statistics for Section (5)**

Section	(5)			
Item	1	2	3	4
Average Score	0.84	0.96	0.9	0.74
Variance	0.13	0.04	0.09	0.19
Percentage of Correct Answers	84.26	95.99	89.81	74.38
Difficulty	-0.88	-2.24	-1.31	-0.36
Average Score	3.44			
Variance	0.57			
Percentage of Correct Answers	86.11			

Section (5) consisted of word changing test items. The examinees were given a sentence and a word that they had to fit into the sentence by changing the form of the word. These test items aimed at testing their knowledge of different word forms and how they were used in sentences. The first three items were in the past tense, and only the fourth one was in the past progressive, which was not easy for our students.

**Table 7: Descriptive Statistics for Section (6)**

Section	(6)					
Item	1	2	3	4	5	6
Average Score	0.29	0.93	0.9	0.83	0.51	0.95
Variance	0.21	0.06	0.09	0.14	0.25	0.04
Percentage of Correct Answers	29.01	93.21	89.81	83.02	51.23	95.37
Difficulty	1.217	-1.72	-1.31	-0.8	0.459	-2.1
Average Score	4.42					
Variance	1.11					
Percentage of Correct Answers	73.61					

In section (6), subjects were required to fill in the blanks in accordance with Japanese sentences. As the percentage of correct answers and the Difficulty index points out, the first item was the most difficult for our students, since they could not recall the word "complaining" and they could not associate "complain" with the present progressive from the Japanese sentence.

**Table 8: Descriptive Statistics for Section (7)**

Section	(7)				
Item	1	2	3	4	5
Average Score	0.82	0.41	0.85	0.95	0.94
Variance	0.14	0.24	0.13	0.05	0.05
Percentage of Correct Answers	82.41	40.74	84.57	94.75	94.44
Difficulty	-0.76	0.8	-0.89	-1.97	-1.92
Average Score	3.97				
Variance	0.74				
Percentage of Correct Answers	79.38				

Sentence transformation was a test of the students' knowledge of syntax and structure in section (7). Here subjects were to rewrite sentences so they matched in meaning but differed in grammatical structures. Since our students had practiced transforming sentences in English classes, the percentage of correct answers was 79.38.

**Table 9: Descriptive Statistics for Sections (8) and (9)**

Section	(8)			(9)	
Item	1	2	3	1	2
Average Score	0.7	0.65	0.64	0.91	0.9
Variance	0.21	0.23	0.23	0.08	0.09
Percentage of Correct Answers	70.37	65.12	63.58	91.36	89.51
Difficulty	-0.2	0.001	0.061	-1.48	-1.28
Average Score	1.99			1.81	
Variance	0.82			0.25	
Percentage of Correct Answers	66.36			90.43	

Section (8) required subjects to detect errors and rewrite whole sentences. Doing both these tasks may have been too difficult for our students.

Section (9) was adapted from the BACE and tested both recognition knowledge and reading comprehension ability. This section was made up of two monologues by a girl named Mika and a boy named Taro with two pictures and a brief description of their host families. As the results point out, most subjects could choose a correct answer in each item by comprehending the situational contexts.

**Table 10: Descriptive Statistics for Sections (10) and (11)**

Section	(10)		(11)			
Item	1	2	1	2	3	4
Average Score	0.81	0.45	0.83	0.51	0.72	0.66
Variance	0.15	0.25	0.14	0.25	0.2	0.22
Percentage of Correct Answers	81.17	45.06	83.33	51.23	71.60	66.36
Difficulty	-0.69	0.657	-0.82	0.459	-0.24	-0.04
Average Score	1.26		2.73			
Variance	0.45		1.1			
Percentage of Correct Answers	63.12		68.13			

Section (10) had three English translation tasks. In this question, examinees were given two Japanese sentences and two directions which could be used to change open-ended tasks into relatively close-ended ones. In addition, they also gave hints to our students. In fact, the percentage of correct answers in the first item which focused on present perfect was very high. On the other hand, though the second item gave instructions to use both "at" and

the future progressive, the percentage of correct answers was comparatively low because our students may not have been accustomed to using the future progressive.

Section (11) simulated role-playing, and the four pictures gave situational information. Unexpectedly, the percentage of correct answers was not very high. Judging from this percentage, our students were found to be poor at constructing imperative sentences directed at Lucy from Lucy's mother or teacher. This task also called for subjects to utilize pragmatic knowledge as well as grammatical knowledge.

**Table 11: Descriptive Statistics for Section (12)**

Section	(12)			
Item	1	2	3	4
Average Score	0.95	0.57	0.2	0.11
Variance	0.05	0.24	0.16	0.1
Percentage of Correct Answers	95.06	57.10	19.75	11.11
Difficulty	-2.03	0.272	1.64	2.225
Average Score	1.83			
Variance	0.65			
Percentage of Correct Answers	45.76			

Section (12) was similar to section (11) in terms of asking for responses. But, section (12) aimed at testing English translation ability as directly as possible, since all of the five items gave Japanese sentences with the number of English words restricted. Section (11) allowed subjects to make imperative sentences more freely in accordance with the four pictures, while in section (12) examinees were required to translate given Japanese sentences into acceptable English. The third and fourth items in section (12) may have been difficult for our students: see Difficulty indexes, 1.64 and 2.225 respectively.

To summarize descriptive statistics for the 46 items, let us rank how difficult and easy each item was.

**Table 12: How Difficult Each Item Was?**

Ranking	Difficulty	Item Number
First	2.225	No.4 in (12)
Second	1.64	No.3 in (12)
Third	1.217	No.1 in (6)

**Table 13: How Easy Each Item Was?**

Ranking	Difficulty	Item Number
First	-4.1	No.4 in (4)
Second	-3.4	No.3 in (1)
Third	-2.71	No.3 in (2)

Judging from the above two tables, our students were poor at writing test items including difficult words or phrases such as "zodiac sign" in item 4, "how do you get," and "complaining" because they had not used such English words and sentences in their junior high school days. But Table 13 shows, they were good at dealing with dialogues in multiple-choice test items, since communicative competence had been much emphasized in their junior high school English classes. We must remember that Japanese students are accustomed to solving straightforward grammar questions as in section (2).

### 7.3 Analysis (6-Point Scale) for Q1 (Inter-Personal Authenticity by Section)

**Table 14: Results from Q1: Inter-Personal Authenticity by Section**

Section	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Mean Value	4.39	2.9	3.84	3.83	3.77	3.85
Standard Deviation	1.24	1.23	1.14	1.05	1.03	1.06
Coefficient of Correlation with Test Score	0.11	-0.1	0.05	0.07	0.03	0.06

Section	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Mean Value	3.74	3.76	4.05	4.19	4.72	4.18
Standard Deviation	1.1	1.17	1.26	1.11	1.1	1.15
Coefficient of Correlation with Test Score	0.04	0.02	0.11	0.12	0.08	0.07

To summarize descriptive statistics for the twelve sections, let us rank the sections in order of inter-personal authenticity as below.

**Table 15: The Ranking of 6-Point Scale of Inter-Personal Authenticity by Section**

Ranking	6-Point Scale of Inter-Personal Authenticity	Section Number
First	4.72	(11)
Second	4.39	(1)
Third	4.19	(10)
Fourth	4.18	(12)
Fifth	4.05	(9)
Sixth	3.85	(6)
Seventh	3.84	(3)
Eighth	3.83	(4)
Ninth	3.77	(5)
Tenth	3.76	(8)
Eleventh	3.74	(7)
Twelfth	2.9	(2)

**Table 16: The Ranking of Coefficient of Correlation with Test Score**

Ranking	Coefficient of Correlation with Test Score	Section Number
First	0.12	(10)
Second	0.11	(1) and (9)
Third	0.08	(11)

According to the above two tables, our students had strong inter-personal authenticity in sections (11), (1), and (10). It is strange that our students had inter-personal authenticity for section (10), since this section included simple English translation tests which are familiar to them. On the other hand, it is natural that sections (11) and (1) were chosen, since both of them had visual aids which made them feel stronger inter-personal authenticity. Moreover, section (9) which also had visual aids was selected in the fifth ranking. In addition, (11), (1), and (9) had original dialogues which helped our students imagine they were looking at real world situations.

As for the coefficient of correlation with test scores, no strong correlations cannot be found. Among them, section (10), the English translation test had the strongest coefficient of correlation with test scores.

### 7.4 Factor Analysis for “Inter-Personal Authenticity” :

**Mean Value and Standard Deviation by Section (Sample #: 302; # Excepted: 22)**

As Table 17 indicates, factor analysis was applied to answers for “Inter-personal authenticity” by section and extracted using the ML method; three factors were extracted through Promax rotation and oblique solution. In Table 18, the contribution ratio of Factor No.1, No.2, and No.3 is high.

**Table 17: Factor Analysis for “Inter-Personal Authenticity” :  
Mean Value and Standard Deviation by Section (Sample #:311; # Excepted:11)**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Total	1375	917	1212	1209	1190	1218
Mean Value	4.42	2.95	3.90	3.89	3.83	3.92
Standard Deviation	1.25	1.22	1.13	1.04	1.02	1.04

	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Total	1178	1198	1282	1326	1491	1331
Mean Value	3.79	3.85	4.12	4.26	4.79	4.28
Standard Deviation	1.07	1.15	1.26	1.08	1.10	1.15

**Table 18: Eigen Value Chart: Pre-Rotation (Promax Method)**

Factor No.	Eigen Value	Contribution Ratio	Cumulative Contribution Ratio
Factor No.1	4.702495	39.19%	39.19%
Factor No.2	0.59924	4.99%	44.18%
Factor No.3	0.367549	3.06%	47.24%
Factor No.4	0.193565	1.61%	48.86%
Factor No.5	0.035162	0.29%	49.15%
Factor No.6	0.013696	0.11%	49.26%
Factor No.7	0.011257	0.09%	49.36%

After pre-rotation, three factors were extracted. In the following table, when each factor loading is more than 0.35, the figures are printed in bold.

**Table 19: Factor Loading: Post-Rotation (Promax Method) (0.35 and above are in bold)**

Variable Name	Factor No.1	Factor No.2	Factor No.3	Commonality
(1)	0.009793	0.151948	<b>0.43581</b>	0.213115
(2)	<b>0.623087</b>	-0.21914	0.139685	<b>0.455772</b>
(3)	0.138888	0.08177	<b>0.51066</b>	0.28675
(4)	<b>0.648135</b>	-0.05512	0.284977	<b>0.504329</b>
(5)	<b>0.560935</b>	0.001744	0.247094	<b>0.375707</b>
(6)	<b>0.685464</b>	0.225087	-0.02044	<b>0.520943</b>
(7)	<b>0.875956</b>	0.045064	-0.08343	<b>0.776291</b>
(8)	<b>0.595841</b>	0.162971	-0.00958	<b>0.381678</b>
(9)	0.233218	0.149599	0.295151	0.163885
(10)	0.337867	<b>0.510807</b>	-0.06038	<b>0.378724</b>
(11)	-0.15715	<b>0.674323</b>	0.124463	<b>0.4949</b>
(12)	0.079581	<b>0.405002</b>	0.195067	0.208411
Factor Contribution	2.934112	1.062137	0.764257	4.760506
Contribution Ratio	24.45093%	8.85114%	6.36880%	39.67087%

As Table 19 shows, a high factor correlation coefficient cannot be found. But, the correlation coefficient between Factors No.1 and No.2 indicates 0.5246 and between No.1 and No.3 shows 0.5359.

**Table 20: Factor Correlation Coefficient Matrix: Post-Rotation (Promax Method)**

	Factor No.1	Factor No.2	Factor No.3
Factor No.1	1.0000		
Factor No.2	0.5246	1.0000	
Factor No.3	0.5359	0.3524	1.0000

Table 20 shows the mean value of factor loadings sections by factor loading and the list of sections which contributed to inter-personal authenticity.

**Table 21: Mean Value of High Factor Loading Sections by Factor (0.35 and above are extracted)**

	Q2(Inter-Personal Authenticity for Each Section)	Mean Value
Factor No.1	(2) (4) (5) (6) (7) (8)	3.705
Factor No.2	(10) (11) (12)	4.443
Factor No.3	(1) (3)	4.16

From Table 21, we can reach a reasonable denomination of factor names. Factor No.1 can be named as inter-personal authenticity for language manipulation at word or phrase level. Factor No.2 is inter-personal authenticity for language manipulation at sentence level, and Factor No.3 is inter-personal authenticity for discourse: See Table 22.

**Table 22: Denomination of Factor Names from High Factor Loading Sections by Factor**

	Q2(Inter-Personal Authenticity for Each Section)	Factor Name
Factor No.1	(2) (4) (5) (6) (7) (8)	Inter-Personal Authenticity for Language Manipulation at Word/Phrase Level
Factor No.2	(10) (11) (12)	Inter-Personal Authenticity for Language Manipulation at Sentence Level
Factor No.3	(1) (3)	Inter-Personal Authenticity for Discourse

## 8. Conclusion

I would like to review the two research questions in order to answer them.

1. What types of grammar test items have inter-personal authenticity with the subjects (1<sup>st</sup> year high school students)?

Our students had strong inter-personal authenticity in sections (11), (1) and (10). It is natural that sections (11) and (1) were chosen, since both of them have visual aids to make subjects feel stronger inter-personal authenticity. Moreover, they were required to manipulate English at the sentence level. That was also true for section (10). In this section, the two items were English translations, and our students might have felt that they were open-ended questions rather than close-ended simply because they made their own sentences, even though they were instructed to use a specific verb or preposition as well as the future progressive form.

**Table 23: Relationships between Accuracy Mean and Inter-Personal Authenticity Rating Means**

Factor Number	Section Number	Accuracy Mean	Ranking	Inter-Personal Authenticity Mean	Ranking
Factor No.1: Inter-Personal Authenticity for Language Manipulation at Word/Phrase Level	(2)	4.56	1	2.9	6
	(4)	4.05	3	3.83	2
	(5)	3.44	5	3.77	3
	(6)	4.42	2	3.85	1
	(7)	3.97	4	3.74	5
	(8)	1.99	6	3.76	4
Factor No.2: Inter-Personal Authenticity for Language Manipulation at Sentence Level	(10)	1.26	3	4.19	2
	(11)	2.73	1	4.72	1
	(12)	1.83	2	4.18	3
Factor No.3: Inter-Personal Authenticity for Discourse	(1)	2.53	1	4.39	1
	(3)	2.47	2	3.84	2

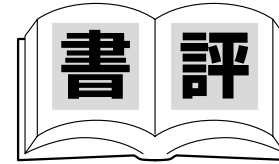
2. What is the degree of correlation between the difficulty of a grammar test item and the degree to which test-takers have inter-personal authenticity?

Table 23 summarizes negative relationships between accuracy means and inter-personal authenticity rating means. This means the negative correlations between them. On the basis of the rankings relative to each factor, Spearman's rank-order correlation coefficients were estimated. Factor 1 yields the negative rank-order correlation of  $-0.03$ . This suggests that their judgments of inter-personal authenticity relate fairly negatively to the grammatical accuracy scores at word or phrase level. This result is in contrast with the result obtained in Table 23, where we have seen the perfect rank-order correlation with the preference judgments. This suggests that our students have appreciated inter-personal authenticity for the items at word or phrase level tests. In Factor 1, most of the test items were relatively easy for our students except for (8). Factor 2 yielded the rank-order correlation of 0.5. Factor 3 again shows the perfect correspondence between accuracy mean scores and inter-personal authenticity rating means:  $\rho=1.0$ . In Factor 2, our students had comparative difficulty in solving English manipulation problems at the sentence level, but the inter-personal authenticity rating was relatively high. This fact is also true for Factor 3; our students found it difficult to work out discourse items including listening comprehension tests, but their rating was also high. Thus, while in the 1<sup>st</sup> RTEG the items which emphasize target language use were given, subjects were weak while solving them though their inter-personal authenticity rating was relatively high.

Communicative teaching methods are not necessarily effective in a paper-and-pencil communicative grammar test, as we have seen. Through a study of face validity, it can be said that this is our current problem. From now on, our testing should reflect the communicative teaching we give to the students.

## References

- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L.F. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H.D. (2004). *Language Assessment Principles and Classroom Practices*. New York: Longman.
- Davies, Alan. (1968). *Language Testing Symposium: A Psycholinguistic Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, D.P. (1969). *Testing English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Heaton, J.B. (1975). *Writing English Language Tests*. London: Longman.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). *Competence and Performance*. London: Academic Press.
- Lado, R. (1961). *Language Testing*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- McNamara, Tim. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J.W., Jr. (1979). *Language Tests at School*. London: Longman.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Purpura, J.E. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., Platt, J., & Platt, H. (1999). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. England: Longman.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.



## 『大野政巳 ー熱き情熱の人ー』

埼玉県入間地区中学校英語教育研究会 編

「大野政巳先生をご存じですか」初任者の頃、ある研修会で聞かれたことがある。私の勤務校が大野氏の地元と知って聞かれたのである。当時の私の答えは「No」であった。6年経ち、本書でその「熱き情熱の人」の人生に触れることができた。読み終えて残ったのは、大野氏の情熱の片鱗に触れることができた嬉しさと、直接出会うことができなかつた悔しさである。

本書は、大野氏から指導を受け、彼の英語教育への情熱を受け継ぐ埼玉県入間地区の英語教員によって書かれた。「大野政巳の情熱を受け継ぎ伝える」これが、本書が誕生したきっかけである。彼の功績を伝えるに留まらず、その心を世に広めるための一冊である。

今日、様々な研修会で「ネットワーク」という言葉を耳にする。大野氏は、既に昭和の時代にその必要性を感じて行動している。地元である埼玉県飯能市を中心に英語祭を企画し、また、埼玉県中学校英語教育研究会、関東甲信地区英語教育研究協議会の設立に情熱を注いだ。英語教師同士が関わり合い、刺激し合う。まさに、現在の英語教育の発展の礎を築いたと言える。また、後進の指

導にも妥協を許さない姿勢で臨んだ。その全ては、英語教育の発展のためであり、それを受ける子どもたちのためであった。彼の言葉にもその気持ちが込められている。「この私たちの努力が、日本の英語教育を変えるんだ」「授業者は千両役者であれ」

彼の情熱は、英語教育に留まらない。彼は「人」を育て、「言葉」を教えたのである。彼の直筆の日記からは、英語教育への情熱と、家族を含め、周囲の人への惜しめない愛情がひしひしと伝わってくる。多くの写真からは彼が人を愛し、多くの人から愛された人物だと見てとれる。また、彼の書からは、人間としての偉大さが伝わってくる。

本書は、大野政巳氏を直接知らない「孫世代」の英語教師はもとより、多くの英語教師にも、ぜひ手にとっていただきたい一冊である。最後のページを閉じたとき、教育への情熱の灯火が胸の内に灯ると確信している。

(埼玉県坂戸市立城山中学校教諭 費田 悠)

[A5判・135頁 定価1,000円(本体952円)]

※書籍購入のお問い合わせ先

有限会社川越鴻文堂 TEL.049-243-2911

### 第6回 英語教育改革フォーラムのご案内

題目	小学校英語教育 ～次の一步を探る～
日時	平成20年10月11日(土) 13:00～17:00 ※12:30～受付開始
場所	東京国際大学第1キャンパス(埼玉県川越市)
対象	小学校教員、中・高・大の英語教員および英語教育に関心を持つ人
参加費	無料(参加申込は不要)

#### プログラム

第1部 基調講演 13:00～14:35	
「小学校での外国語活動の導入と次の一步」	菅 正隆(文部科学省教科調査官)
「小学校での外国語活動から見た次の一步」	久埜 百合(中部大学)
第2部 実践発表 14:45～15:45	
「拠点校としての取り組みの工夫」	佐藤 明子(埼玉県寄居町立鉢形小学校)
「研究開発校としての取り組みの工夫」	岸 幹忠(千葉県成田市立成田小学校)
第3部 パネルディスカッション 16:00～17:00	
「小学校英語教育の今後の方向性」	菅 正隆, 久埜 百合, 佐藤 明子, 岸 幹忠 司会: 新里真男(東京国際大学)

プログラム終了後に懇親会があります。

## 日本語教育から見た英語教育

私は、東京外国語大学留学生日本語教育センターで留学生に日本語や言語学を教えている。週一回、理系のとある国立大学法人で学部生に英語を教えているので、英語教師としては変則的だ。

同センターは、現在は多様な留学生の教育に携わっているが、国費学部進学留学生に日本語予備教育を行うという目的で設置された。

国費学部進学留学生は、東欧、アフリカ、中近東、非漢字圏のアジア、中南米など、世界中から来るので、母語、文化、習慣、宗教、それに学習スタイルも非常に異なる。日本語未習で来日する学生も多いのだが、一年間(正味約8か月)日本語をみっちり勉強し、翌年の4月には主に全国の国立大学法人へ進学する。

日本語ゼロで4月に来日した彼らが、翌年3月には、まがりなりにも日本語でレポートを書いたり、日本語で書かれた専門書が読めるようになったり、日本語で討論をしたりするのを実際に数多く見てみると、週一回、大学で英語の授業をする際、多くの日本人学生の英語運用力の低さには溜め息が出るばかりである。

昨年、私は日中政府共同事業の一環として、中国吉林省長春にある東北師範大学の中国赴日本国留学生予備学校で日本語を教えてきた。学生は、中国全土の大学から選抜された若手教員で、中国でやはり一年間(正味8か月)日本語を勉強してから、日本に留学して博士号を取るのが目的だ。

彼らには博士号取得という明確な動機もあり、非常に勉強熱心だが、国費学部進学留学生と比べると、年齢は20代後半から30代だ。漢字圏であるという利点があっても、やはり若い国費学部進学留学生の方が、習得が早いと感じる。

もちろん、このように留学することが決まり、日本語集中教育を受けられる、ある意味恵まれた人たちの日本語力と、日本の大学で勉強する日本人学生の英語力を単純に比較することはフェアではない。私が英語を教えている大学の日本人学生も、ほとんどが真面目な学生で、授業に積極的に

参加する者も多い。大学の英語担当の専任教員の方々も、教育改革に熱心で、いろいろ工夫して、学生の英語運用力の向上を目指しているのはよくわかる。しかし、週一回90分の英語の授業では、どんなに工夫をしても時間が足りない。もっと授業回数を増やせないのか尋ねたところ、理系の学生なので、授業および授業のための準備時間(予習、復習に加え、実験をしたり、そのレポートを書いたり)を考慮に入れなくてはならず、英語の授業をこれ以上増やすことは、事実上不可能なようである。

公立中学・高校の教員を一年半ほど外国の初等中等教育機関に派遣し、そこで日本語・日本文化を外国の生徒たちに教えるREXプログラム(外国教育施設日本語指導教員派遣事業)の事前研修を担当していたとき、教育に情熱を燃やしている優秀な若い中学・高校の英語教師が多数いることを知って、たいへん心強く思った。

しかし、学生の英語力はこちらの思うようにはなかなか伸びない。どうしたらよいのか、その答えのヒントは留学生にあるのではないか。

彼らの中には英語力の低い者もいるが、討論で一生懸命自分の意見を英語で言おうとする留学生を何人も見てきた。自分の意見を言う訓練がすでにできているのだ。母語で自分の意見を明瞭に言えない者が外国語で言えるはずもない。

大学の英語の討論の授業で、満足に発言できない日本人学生は、実は日本語でも自分の言いたいことをわかりやすく話せないのではないか。日本人学生の英語の運用能力を上げる前に、まず、言いたいことを言えるようにすることを、国語科、英語科が協力して取り組むべきなのかもしれない。

(東京外国語大学准教授 中村 彰)

## 投稿を歓迎します

英語教育に関する問題提起、実践報告、研究などの投稿をお待ちしております。締切は特にありませんが、本誌は今後、2009年1月、3月、5月、9月にそれぞれ発行の予定ですので、原稿到着の時点で掲載号を決めさせていただきます。規定は以下のとおりです。ご不明の点は編集部までお問い合わせください。

- ① 22字詰×72行以内(本文分量)
- ② 二重投稿はご遠慮ください。
- ③ 採用分には薄謝を呈いたします。