

## 教師中心の英語の授業から相互交流的な英語の授業へ：相互交流活動は生徒の学習にどのような効果があるか

(From the Teacher-Centered English Class to the Interactive English Class:

How do the interactive activities affect student's learning?)

菅原 栄子

### 0. 序文

学校の授業において教師が教科を教え、生徒は教えられる。これは見慣れた風景である。教室は学ぶ場であり、教師は講義をしたり、指示を与えたり、生徒に質問をし、それを評価する。生徒は常に教師の話に耳を傾け、指示に従う。

ブラジルの教育学者パウロ・フレイレ（1979）は教育が“一方的語りかけ”という病に陥っていると指摘した。“一方的語りかけ”は生徒を機械的な暗記者にする。フレイレはこの構造を「銀行型教育」と呼んだ。彼は教育を預金行為、生徒が金庫、教師が預金者に例えた。この「銀行型教育」が非人間化を進めるものだとし、それに対して人間化を図る「問題提起教育」教育を提示し、「問題提起教育」の基本は対話である、とした。彼の言う対話とは、愛と謙譲と信頼に根ざしたものであり、希望、として批判的思考が無ければ対話は存在しない、という。この対話を通して生徒の教師、教師の生徒といった関係は存在なくなり、新しい言葉(tem)、つまり、生徒であると同時に教師であるような生徒と、教師であると同時に生徒であるような教師(teacher-student with studentes-teachers)が登場するのだ、という。

教師として我々はこの概念をもつべきであるが、実際、教師はよい教師になろうとして、「良い預金者」を目指しているのではないか。

わが国の伝統的な授業は一方的なやりとりであり、英語の授業においては学ぶというより文法や基本文や語彙を暗記することに重点をおいてきたのではないか。しかしながら、それらを単に暗記することよりも、どのように使うべきなのかを学ぶべきなのではないか。英語の授業における相互交流活動 (interactive activities) が生徒の学習にどのような効果を与えるのかを考えてみたい。

### 1. はじめに

第二言語習得論で多くのリサーチがなされているが、言語を学ぶ課程において「インプット」は非常に重要であるはずである。しかし、赤ちゃんが一方的なやりとり (one-way interaction)、例えばテレビだけを見て、自分自身のことを表現するようになるだろうか？ならないはずである。双方向のやりとり (two-way interaction) が

言語習得には存在するはずである。赤ちゃんの難語を母親や周りの大人が、赤ちゃんの発した言葉と何を言いたいのか察知して「そうだね。パパだね。」とか、赤ちゃんが周りの大人の言葉を真似してみる、などという双方向の交流を経て言語の意味や使い方を知るのではないか。さらに、両者の関係には密接な信頼関係がなければならないだろう。

目標言語で、教師と学習者または学習者同士の双方向の会話のやり取りができれば、教室は理想的な言語学習場所になるのではないか。

この論文では相互交流活動 (interactive activities) がどのように生徒の学習に効果があるのかを調査する。実験は以下のように設定した。相互交流活動の効果を見るため統制群には教師中心 (teacher-centered) の方法で、実験群には相互交流活動を通して授業をした。

この論文のなかで、教師中心とは「教師が何をどのように言うのか生徒にすべて指示を与え、常に教師から発話する授業」、つまり、主に一方的 (one-way interaction) なやり取りの授業を指す。一方相互交流活動とは「生徒にインプットとアウト・プットを与える 双方向の相互交流 (two-way interaction)」である。そのため教室で目標言語を話す機会や生徒から発話する機会がある。さらに、教師だけが何をどのようにいうのか決めるのではなく、生徒も何をどのように言うのか考える。更に、教師—生徒、生徒—生徒などの関係は信頼関係の下に成り立つ必要がある。

実験は3ヶ月間。リサーチ結果はライティング・テストとアンケート結果から分析し、教授法と生徒に内在する点からも考察した。

ライティング・テスト結果は正確さと流暢さから分析した。実験群は正確さで若干の伸びが見られ、流暢さは確実に向上した。アンケート結果からは実験群が統制群よりもペアワークなどの相互交流的活動を楽しみと感じる結果が見られ、また、「話すこと」と「書くこと」、いわゆるアウトプットの活動において、統制群よりも楽しさを感じる度合いが伸びた。

正確さにおいて、実験群は劇的な効果が見られなかったが、正確さを身につけるにはあるプロセスを経て、ある程度程度時間がかかることや再構成 (restructuring)、つまり学習者がインプットされたことだけでなく、独自のルールによって犯す誤りを経て正確さに到達することを考えれば、実験期間がより長ければ正確さを身につける効果も期待できる。しかしながら、同じ期間で統制群ではグローバル・エラー (全体的誤り) がずいぶん減ったことは、相互交流活動の中に、必要に応じて教師中心の授業で使用した教授法を取り入れるべきであると思う。

また、必ずしもすべての生徒が相互交流活動に積極的に参加できたわけではないが、教育を知識の伝達だけではないことを考えると、言葉を学ぶことは、人間関係、

または人間性を形成することでもある。そのような点からも、相互交流活動を授業の中に取り入れたい。

## 2. 文献考察

### 2.1 教師中心の英語の授業 (Teacher-Centered English Class)

ここでは教師中心の一般的な教室でのやり取りを考察してみる。Mehan, H (1979) は教室でのやり取りが1) 教師の発話、2) 生徒の応答、3) 教師の評価、の3つの部分からなる、と指摘した。このようなパターンは日本では伝統的な教授スタイルで、完全に教師中心であるといえる。

オーディオリンガルメソッド (ALM) もまた教師中心の授業である。ALMは行動心理学を背景にして提唱されたもので、学習は刺激、反応、強化によって成立すると考えられた。ALM においては生徒同士の文型練習もありうるが、教師が常に何を言うかを決定する。

これらの観点から、この論文において教師中心とは教師が生徒に何をどのように言うのか決定し、発話は常に教師側から行う。そしてその発話は一方向的なものである。教師中心の授業はALMを取り入れ、パターン・プラクティス、模倣記憶練習 (Mim-Mem)、ドリルなどを取り入れた。

### 2.2 相互交流的な英語授業 (Interactive English Class)

次にインプット理論とインタラクション理論について述べたい。クラッシュェンのインプット理論とロングのインタラクション理論はこの調査で使われる相互交流活動の基礎となっている。

#### 2.2.1 インプット理論

クラッシュェンは(1985) 学習者は目標言語 (例えば英語) の現在の自分のレベルよりも少し程度の高いものをインプット (聞いたり読んだり) することでその力を向上させる、という理論を提唱した。インプット理論は5つの仮説 (1 習得・学習仮説、2 自然順序仮説、3 モニター仮説、4 入力 (インプット) 仮説、5 情意フィルター仮説) によって構築されている。クラッシュェンは学習者にとって適切で、理解可能なインプットを十分に与えることで、目標言語が自然と習得できる、と主張した。

#### 2.2.2. インタラクション理論

インプットの重要性を認めながら、会話における相互交流的な重要性に着目したのがロング (1983) のインタラクション理論である。相互交流の中で発話を

言い換えるなど、インプットの理解をより深めることができる。

これらの理論を元に“相互交流活動(interactive activities)”とは、生徒がインプットとアウトプット、つまり双方向のやり取りができる活動とする。それによって教室で目標言語を使う機会ができる。また、双方向の相互交流(two-way interaction)は教師だけが何をどうするのか決定するのではなく、生徒自信も考える。更に、教師—生徒、生徒—生徒の関係は信頼関係の上に成り立ち、教師と生徒の関係は主従関係ではなく、共に学びあうパートナーであるのが望ましい。

### 3. 方法

#### 3.1 対象者

ある中学校の2年生2クラスを対象にした。(人数の詳細は表1参照。)実験群と統制群の人数にはばらつきがあるが、これは、事後テストの時点で、各種部活動の県大会に出場した生徒がいるためである。

表1. 参加者の数

	統制群	実験群	合計
Male (男)	16人	20人	36人
Female (女)	11人	13人	24人
Total (計)	27人	33人	60人

#### 3.2 手順

新年度初めの授業で英語の授業について説明し、ライティングテスト(資料1)とアンケートを行った。(資料2)辞書などは使わず、書けないものはカタカナでもよい、などできるだけ多くの文をかかせるようにした。1学期中や約3ヶ月間、統制群は教師中心な授業、実験群は相互交流活動を取り入れた授業を行った。1学期最後の授業で同じテストとアンケートを同じ条件で事後テストとして実施した。

#### 3.3 リサーチ・クエスチョン

この論文で相互交流活動がどのような効果を生徒にもたらすのかを探るため、以下のリサーチ・クエスチョンを設定した。

- (1) 相互交流活動は生徒の英語力を向上させるか。
- (2) 相互交流活動は生徒の学習にどのような効果があるか。

## 4 結果

### 4.1 正確さ

#### 4.1.1. 正確な文

表2は実験群と統制群の事前テストにおいて、生徒一人当たりの正確な文の数の平均である。統制群の平均は1.26,実験群は0.81 両群の差は0.45であった。この差はMann-Whitney Testで検定したところ、有意差ではないという結果だったので、統制群と実験群は、事前テストの時点で差がない、つまり、この実験においての事後テストの結果を比べられることがわかった。

表2. 事前テストにおける正確な文の数の平均

統制群 事前テスト	1.26
実験群 事前テスト	0.81
差異	0.45

表3は事後テストにおける生徒一人あたりの正確な文の数の平均である。統制群では1.11、実験群では1.26と統制群をわずかながら上回っている。

表3 事後テストにおける正確な文の数の平均

統制群 事後テスト	1.11
実験群 事後テスト	1.26
差異	0.15

表4は統制群と実験群における正しい文の増減を表している。統制群では0.5減少したが、Man-Whitney Testで事前・事後の結果を比べたところ、これは有意差ではなかった。一方実験群では0.43増加した。同じく有意差を検定したところ、有意差にとっても近い数値がでたが、(P=0.057)統計上の数値では有意差にはならなかった。また表4では統制群と実験群の事前・事後テストにおける正しい文の割合も示している。統制群においては正しい文が4、文全体の数が15減っているが、正しい文の割合を見ると1パーセント増加していた。実験群では正しい文が13、文全体では35の増加があり、その割合も3パーセント増加した。

表4. 統制群と実験群における正しい文の数と全体の文の数の相違

	正しい文の数	文の総数	正しい文の割合
統制群 事前	34 (1.26)	98 (3.63)	35%
統制群 事後	30 (1.11)	83 (3.07)	36%
差異	<b>-4 (-0.15)</b>	<b>-15 (-0.56)</b>	<b>1%</b>
統制群 事前	26 (0.81)	102 (3.09)	25%
実験群 事後	39 (1.26)	137 (4.15)	28%
差異	<b>13 (0.45)</b>	<b>35 (1.06)</b>	<b>3%</b>

( ) = the number of sentences per student

#### 4.1.2. ローカル・エラー（局所的誤り）とグローバル・エラー（全体的誤り）

表5は統制群と実験群のローカル・エラーとグローバル・エラーのある文の数を示している。ここでいうローカル・エラーとは、誤りがあつたとしても、文の意味は推測できるものとし、この論文では次のように定義した。;

- 1) ささいなスペルミス、2) 1文につき一つのカタカナ、3) 冠詞がない、4) 動詞の形が不適切

グローバル・エラーとは文の構成に重大な誤りがあり、その文の意味を理解しがたい、できないものとして定義した。

- ローカル・エラーの例
- 1) It's under the tebul. (It's under the table.)
  - 2) They are making a good サラダ.(Salad)
  - 3) She has hat. (She has a hat.)
  - 4) She have a chair. (She has a chair.)

- グローバル・エラーの例
- 1) Bri is one. (少年が一人いる絵を指すと思われるが、理解不能な文になっている。)
  - 2) this very Hoter.

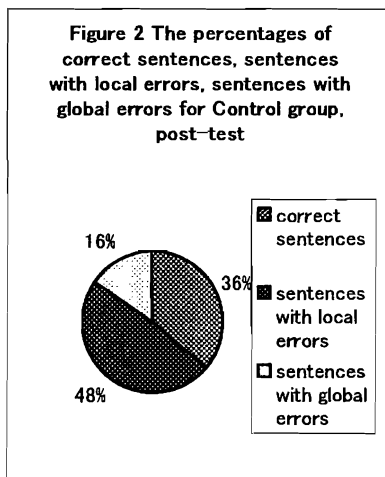
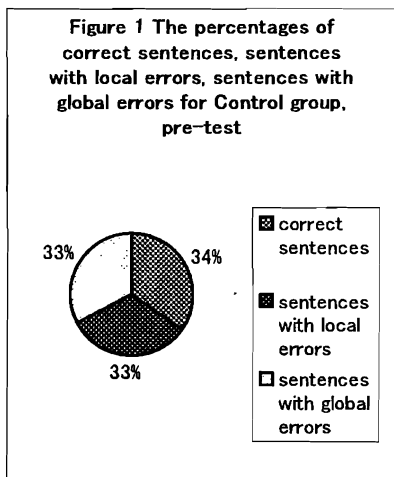
\* 例文はすべてライティングテストの生徒の文より抜粋  
統制群では全体の文の数が15減少、ローカル・エラーの文8増加、グローバル・エラーの文は19減少した。一方実験群ではそれぞれ35、15、7文増書した。

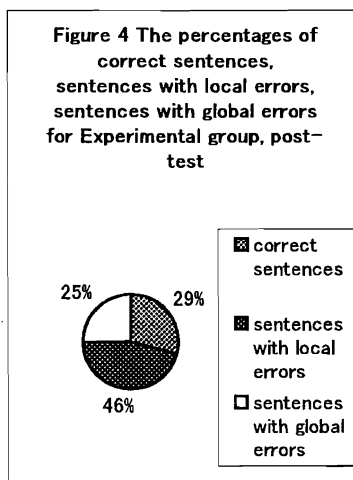
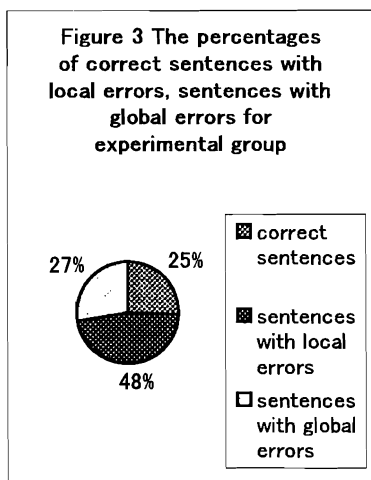
表5. 統制群と実験群の事前・事後テストにおける文の総数、ローカル・エラーの文、グローバル・エラーの文の数

	文の総数		ローカル・エラーのある文の数		グローバル・エラーのある文の数	
	統制群	実験群	統制群	実験群	統制群	実験群
事前テスト	98 (3.63)	102 (3.09)	32 (1.19)	48 (1.45)	32 (1.19)	28 (0.85)
事後テスト	83 (3.07)	137 (4.15)	40 (1.48)	63 (1.91)	13 (0.48)	35 (1.06)
増減	-15 (-0.56)	35 (1.06)	8 (0.30)	15 (0.45)	-19 (-0.70)	7 (0.21)

( ) = 生徒一人あたりの文の数

正しい文、ローカル・エラーの文、グローバル・エラーの文がどのような割合なのかをグラフで示してみた。グラフ1と2は統制群、3と4は実験群の結果である。統制群では局所的誤りの文が13パーセント増、全体的誤りの文は17.2パーセント減、実験群では局所的誤りの文が1パーセント減、全体的誤りの文も2パーセント減だった。





#### 4.2 書くことに対する態度（流暢さ）

第二外国語教育における流暢さとは目標言語を話したり書いたりする際の滑らかさ、流暢さ機能的な適切さ、などが挙げられるが、ここでの流暢さとは、実験の対象者（公立中学校二年生）の英語力を考慮に入れ、「積極的な態度で英語を書いたり話したりする能力」とし、今回の実験においては、ライティング・テストで書いた単語の量で流暢さを測った。

##### 4.2.1 英単語の量

表6は統制群と実験群の事前事後テストにおける単語数の平均を表している。事前テストでの平均は統制群、実験群共にほぼ同じ10.56、10.00であったが、統制群の事後テスト結果は11.48 実験群は14.34だった。T-testで事前、事後の差を検定したところ、実験群では有意差に近い0.058という数値がでた。これは統計的には有意差とはいえないが、有意差にかなり近い値であった。事後テストにおいて実験群の標準偏差（SD）の値が特に大きくなっているが、これは生徒個々の得点の広がりが大きくなったという意味である。



表6 ライティング・テストにおける英単語の平均数

		平均	標準偏差 (SD)
統制群	事前テスト	10.56	8.31
統制群	事後テスト	11.48	9.59
(T-test)		0.711	
実験群	事前テスト	10.00	6.85
実験群	事後テスト	14.34	10.51
(T-test)		0.058	

表7は個々の生徒の得点の分布を示している。得点をロウ(下)ミドル(中)、ハイ(上)、トップ(特上)に分類し、生徒の得点の推移を分析した。統制群での10語以上増えた生徒(=X)の数は3人、実験群には7人いた。一番低い点数グループである0-4グループから抜け出した生徒(=Y)は統制群に5人、実験群にも5人いた。(その中の1人は10語以上伸びた生徒Xを含む)以上の結果から、特に実験群のSD値が大きくなった理由がわかる。つまり実験群で得点が大きく伸びた生徒がいることにより、生徒の得点差が広がった、ということである。

表7. 個々の生徒の書いた単語数分布状況

分類	点数	統制群 事前	統制群 事後	実験群 事前	実験群事後
Low	0-4	//////YYYY	//////Z	//////YYYYX	//////Z
	5-	////	//YYYY	///XZ	///YZ
Middle	10-	//XX	//YZZ	////	///YYY
	15-	//ZZ	Z	///XXXZ	//XX
High	20-	/XZ	/X	//X	///
	25-	/Z	//	X	/X
Top	30-		X		XX
	35-		X		X
	40-				X

/= あまり変化の無かった生徒

X=10以上単語数の増えた生徒

Y=0-4点群からいなくなった生徒

Z=5語以上少なくなった生徒

表8はライティングテストの英文で、統制群、実験群において、どの品詞がどのくらい使用されているか、表したものである。統制群では、文そのものの数が減ったこともあり、名詞と前置詞以外は使う回数が減少していた。一方実験群ではどの

品詞においても増加し、特に名詞、動詞、代名詞の使用数が劇的に増加している。

表8. 単語の品詞別使用頻度数

	名詞	動詞	助動	形容	副詞	接続	代名	冠詞	前置
統制 事前	58	92	3	24	16	3	63	14	11
統制 事後	71	82	1	29	14	2	73	18	20
差異	<b>13</b>	-10	-2	-5	-2	-1	-10	-4	<b>9</b>
実験 事前	72	92	1	21	16	0	76	24	18
実験 事後	106	126	3	34	27	4	102	27	28
差異	<b>34</b>	<b>34</b>	2	13	11	4	<b>26</b>	3	10

## 5. アンケート結果

表9と10は事前アンケート結果と事後アンケート（資料2）結果を比べ、数値的に伸びた項目、注目すべき項目を4つ挙げ、まとめたものである。表9では、生徒が自分自身で「できる」と思う項目、表10は生徒が「楽しい」と思う項目である。“ペア・グループワーク”においては統制群、実験群ともに1.07、0.94の伸びがあった。“文を作る”においても両群ともに0.66、0.67伸びた。“読んで理解する”においては統制群が0.65伸びているのに対し、実験群は0.36にとどまった。

### 〈度合い〉 (The Scales Used to Rate the Results of the Questionnaire)

- 1= 全くできない/ 全然楽しくない
- 2= あまりできない/ あまり楽しくない
- 3= どちらかというといけない/ どちらかという楽しくない
- 4= どちらかというところできる/どちらかという楽しい
- 5= まあまあできる/ 楽しい
- 6= 完全にできる/ とても楽しい

表9. 生徒自身が「できる」と思う英語の活動

	統制群			実験群		
	事前	事後	差異	事前	事後	差異
ペア・グループワーク	2.68	<b>3.75</b>	<b>1.07</b>	2.88	<b>3.81</b>	<b>0.94</b>
英語で文を作る	2.56	3.21	<b>0.66</b>	2.51	3.21	<b>0.67</b>
読んで理解する	3.53	<b>4.12</b>	<b>0.65</b>	3.33	<b>3.67</b>	<b>0.36</b>
英語で話す	2.65	2.93	0.28	2.82	2.94	0.12

生徒が英語での活動をどのくらい楽しく感じているか、という点では、実験群が四つの項目のうち、“読んで理解する”こと以外は統制群よりも数値が高く、数値の伸びにおいては四項目すべてにおいて実験群のほうが統制群よりも伸びが大きいことがわかる。

表10. 生徒が「楽しい」と感じる英語の活動

	統制群			実験群		
	事前	事後	差異	事前	事後	差異
ペア・グループワーク	3.09	3.64	0.55	3.03	3.88	<b>0.85</b>
英語で文を作る	2.97	3.12	0.21	2.70	3.49	<b>0.79</b>
読んで理解する	3.76	<b>4.04</b>	0.33	3.30	3.94	<b>0.64</b>
英語で話す	3.03	3.25	0.22	2.85	3.39	<b>0.54</b>

## 6 分析

ライティングテスト結果から、正確さを分析すると、統制群は正確な文の数の平均が0.15減少、一方実験群では平均0.45増えた。これらの数値は統計学的には有意差とは認められなかったが、これは、正確さにおいて、全く向上しなかったという意味ではない。誤りのある文の数の変化から、グローバル・エラーの文の数が統制群において17パーセント減ったことは、統制群の生徒は大きな間違いをしないような意識が働き、誤りへの関心が高まったといえる。パタン・プラクティスや模倣記意練習がグローバル・エラーを減らした効果をもたらしたとも推測される。

流暢さにおいては、統制群では向上がみられなかった。むしろ文や単語の数は減っていた。一方、実験群では文全体の数、単語量とも事前テストに比べ、事後テストではかなり増えた。標準偏差の数値が統制群では8.31から9.59、実験群では6.85から10.51、と実験群の方が数値が大きくなっているが、これは表10が示すように、

10語以上単語数を増やした生徒が統制群には3名、それに対して実験群には7名いたからである。このことから実験群の生徒の方が統制群の生徒よりも、より多くの単語を覚えたといえる。更に、統制群では単語の品詞において、名詞と前置詞以外は減少していることに対し、実験群はすべての品詞において増加し、特に名詞と動詞の増加率が際立っていた。英文構成の多くを占める名詞と動詞の数が増加したことは、使う回数が多いことによって覚えることができたといえるのかもしれない。これらの結果から、相互交流的活動が生徒の流暢さを向上させた、といえる。

次に、アンケート結果から分析する。ここで注目すべきことは、「文を作る」と「英語で話す」活動において、事前と事後テストを比べてみると、統制群ではそれぞれ0.21, 0.22しか伸びていないのに対して、実験群では0.79, 0.54と統制群より数値が増加している。「文を作る」や「英語で話す」ことはアウトプットする活動であり、相互交流的活動を通して楽しいと思う気持ちが増加したといえる。それに対し、統制群の生徒は「読んで理解する」ことを“できる”と認識し、もっとも楽しいと感じている。「読んで理解」することは比較的受身名活動であり、教師中心の授業の影響が現れているかもしれない。

次に、教授法について考察する。統制群で取り入れたALMは前にも述べたように、教師が言うべきことを決定し、その練習をした。そして、パンプラクティスなどを通じて、意味のやり取りなどよりも、正確さが要求される教授法である。これは生徒に間違いを犯してはいけなく、という何らかのプレッシャーになったのではないか。一方、実験群でインタラクション理論に基づき、相互交流的な活動を取り入れた。テストでは間違いが多かったが、多くの量を書いていた。これは積極的態度と見て取れる。クラッシュェンの(1985)の言葉を借りれば“「情意フィルター」が低く”なり、英語を使うことのこだわりなくテストに取り組んだのではないか。事実、大勢の前で発表すると緊張して発言しにくいものであるが、ペアやグループワークなど、少人数での会話であれば、発言しやすい。

最後に学習者に内在するものについて考察したい。統制群のクラスは静かである。英語の授業だけでなくほかの教科や昼食時でさえもあまりしゃべらない。授業で発言するものは1人が2人くらいである。一方実験群のクラスはおしゃべりが多く、教師の発問に自由に発言したり挙手をして答えたりする。これらの特徴は実験結果に少なからず影響を与えているかもしれない。

まとめとして、第一のリサーチクエスション「相互交流活動は生徒の英語力を向上させるか」は「向上させる」である。正確さについては改善の余地もあるが、実験期間が長ければ、正確さについても向上が期待できたかもしれない。第二のリサーチクエスション「相互交流活動は生徒にどのような影響を与えるか」は「相互交

流活動は“情意フィルター”を下げ、ためらうことなく生徒が英語を使うことを可能にさせる働きをする」といえる。

## 7. Implication

これまで実験結果について考察してきたが、データ結果に表れていない部分について述べたい。

第一に、実験群の正確さにおいて明確な向上が見られなかった点について、実験期間がもっと長ければ期待される結果が出たかもしれない。言語を学ぶ課程において、学習者は、U字型発達—新しい言語材料をそのまま覚えるのではなく、途中規則から逸脱した形で使用し、最終的に再び正しく用いること—や再構築 (restructure) しながら、正しいものを身につけていくことを考慮に入れると、誤りが多くあっても、それは発達段階とも受け取れるのである。

さらに相互交流活動において、より正確さを見につける工夫として、書く活動をより多く取り入れることによってライティングテストの結果も向上したかもしれない。実験群では短期間に全体的誤りが減った事実を受ければ、相互交流活動の中にも統制群で使われた教授法を必要に応じて取り入れるべきかもしれない。

第二に公立中学校で使われている教科書について触れたい。たいていのものは文法項目中心に構成されている。場面を設定して言語使用する項目もあるが、たいていは教師が新しい文型を説明し、生徒はそれを理解し、練習してみる。その次の時間は、また新しい文法を習う。もちろん復習やテストなどはあるが、このように進めていては、英語をコミュニケーション手段として本当に使えるようになるのか、疑問である。日常会話を普通に行おうとすれば、一時間の授業では習ったことはもちろん、習っていないけれども必要ならば、あらゆる言語材料を使い、表現させることが必要ではないか。

最後に人間関係について述べたい。教師—生徒、生徒—生徒は教室の中のみならず、外でも信頼関係の築くことを考慮すべきである。信頼ある人間関係はスムーズなコミュニケーション活動につながり、また、その逆も然り、であるからである。

## 8 結論

この論文では、相互交流活動がどのように生徒の学習に効果があるかを考察してきた。ここでもう一度、リサーチ・クエスチョンを確認しておく。

- (1) 相互交流活動は生徒の英語力を伸ばすか。
- (2) 相互交流活動は生徒の学習にどのような効果があるか。

リサーチ結果から以下の点で相互交流活動は効果があったといえる。

まず第一に、ライティングテスト結果から、流暢さ(fluency)において向上した。第二にアンケート結果から、相互交流活動は生徒が楽しいと感じるものだったということがわかった。そのことから「情意フィルター」を低くし、生徒が嫌がらす英語を使用することができたといえる。第三に、観察から相互交流活動は生徒の学習活動を受身から能動的にさせるといえる。グループワークではお互いに話し合ったり質問しあったりしていた。これは受身でない積極的態度ととれる。

しかしながら、前にも述べたように教師中心の授業においてグローバル・エラーが劇的に減ったことは、この短い実験期間においてパタン・プラクティスや模倣記憶練習が誤りに対しての意識を高めた効果があったと思われる。正確さと流暢さはコミュニケーション能力の発達においてどちらも欠かせないので、教師中心の授業で使われた技法を必要に応じて相互交流活動の中に取り入れるといいかもしれない。また、相互交流活動のなかで、フィードバック(feedback)の効果が現れるような活動をすることで、学習者が何が間違いで何が正しいのかを学ぶことができると思われる。

もう一つ、考えなければならない点がある。ほとんどの生徒が相互交流活動を好意的に受け止めていたが、アンケート結果を個々に見ると、「まったくできない」「全然楽しくない」と答えている生徒もあった。教育が知識の伝達だけでなく、全人教育―バランスの取れた人間の育成―を意味するのであれば、英語や言語を学ぶことは相手を思いやったり、周りのことを考える、円滑な人間関係を学ぶことでもあろう。そのような意味でも教室に相互交流活動を取り入れたい。

## 9. おわりに

本稿は相互交流活動が生徒の学習にどのような効果があるのかを調査し、まとめたものである。今後の課題として、相互交流活動を通してより正確さを身につけられるような方法を取り入れていくことをさらに追求していきたい。

尚、本稿を完成させるまでの助言、指導していただいた山崎先生、ホール先生をはじめ、勤務校の職員の方々、生徒の皆さん、すべての方々に感謝したい。

## 参考文献

- Ellis, Rod. (1997 a). *Second Language Acquisition*, Oxford University Press.  
Ellis, Rod. (1997 b). *SLA Research and Language Teaching*, Oxford University Press.  
Long, H, Michael. (1983). "Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensive input" in *Applied Linguistics* 4,1883, pp 126-41.  
Obunsha, (Edt.). (2003), *Eiken Sankyu Zen Mondai shu*, (A book for English Proficiency Test;

*Third Class.*), Obunsha, Tokyo.

Richards, C. Jack. and Schmidt, Richard. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* Pearson Education Limited, Edinburgh.

Stephen, Krashen. (1985). *The input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, New York.

Tannen, Deborah. (1990) *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*, Ballantine Books, New York.

旺文社 (編) (2003) 『英検3級全問題集』 旺文社 東京

白畑知彦・富田祐一・村井野仁・若林茂則著 (1999) 『英語教育用語辞典』 大修館書店 東京

パウロ・フレイレ (1979) 小沢有作 楠原彰 柿沼秀雄 伊藤周 訳 『被抑圧者の教育』 亜紀書房 東京

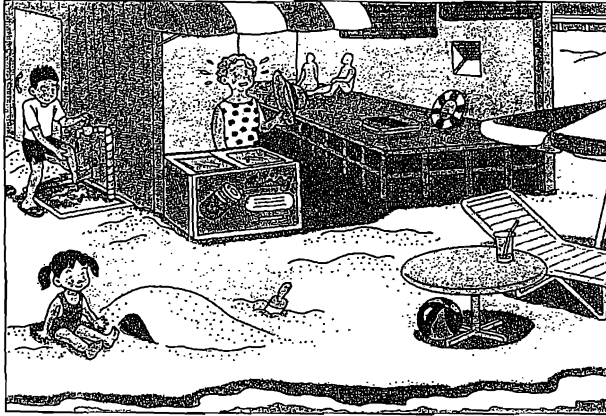
文部省 (1999) 『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説—外国語編—』 東京書籍 東京

(岩手大学大学院教育学研究科教科教育専攻英語教育専修)

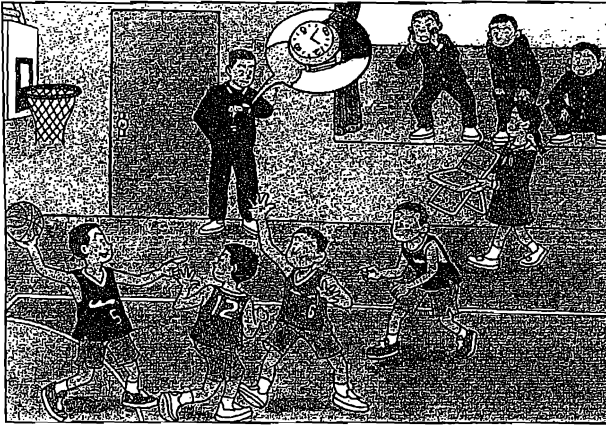




(1)



(2)



(3)



## 資料 2

## 英語学習調査

実施日 平成15年 月 日 ( )

中学校 年 組 男・女

英語学習についての質問です。自分の状態や気持ちをありのままに答えてください。  
 回答方法は、右側の1～6の数字を○で囲んでください。

- 1 全くそう思わない (全くあてはまらない)
- 2 あまりそう思わない (あまりあてはまらない)
- 3 どちらかというところ思わない (どちらかというところあてはまらない)
- 4 どちらかというところ思う (どちらかというところあてはまる)
- 5 すこし思う (ややあてはまる)
- 6 全く思う (まったくその通りである)

## 第1部

- 1) 英語がわかると便利だと思う。 1—2—3—4—5—6
- 2) テレビやラジオの英語番組を積極的に見たり聴いたりする。 1—2—3—4—5—6
- 3) 外国の映画は日本語の音声で聞くよりも、外国語で聞いて 1—2—3—4—5—6  
日本語字幕で見の方が好き。
- 4) 海外に住む外国人の中学生と文通やeメールをしてみたい。 1—2—3—4—5—6
- 5) ALTや外国人に自分から英語で話しかけてみたい。 1—2—3—4—5—6
- 6) 英語の本や雑誌を読んでみたいと思う。 1—2—3—4—5—6
- 7) 日本人は英語を勉強する必要がない、と思う。 1—2—3—4—5—6
- 8) 英語で書いてあるものは、見るのもいやだ。 1—2—3—4—5—6
- 9) 日本人の英語の先生に英語で話しかけられるととても緊張する。  
1 —2—3—4—5—6
- 10) ALT (外国人の英語指導助手) の先生に英語で話しかけられるととても緊張する。  
1—2—3—4—5—6
- 11) 英語の音読を人前ですることがとても苦痛だ。 1—2—3—4—5—6
- 12) 日常生活での友達への手紙や日記、メモなどで知っている英語 (1語でも) を使う。 1 —2—3—4—5—6

## 第2部

以下の項目で、自分の現在の英語力についてどの程度なのかを

- 1 まったく身についていない。(まったくできない。)
- 2 あまり身についていない。(あまりできない。)
- 3 どちらかというと身についていない。(どちらかというとできない。)
- 4 どちらかというと身についている。(どちらかというとできる。)
- 5 まあまあ身についている。(まあまあできる。)
- 6 よく身についている。(よくできる。)

の数字に○をつけてください。

- |                               |             |
|-------------------------------|-------------|
| 1) 英語の授業で先生やA L Tの話す英語がわかる。   | 1—2—3—4—5—6 |
| 2) 教科書に書いてある英語を声を出して読む。       | 1—2—3—4—5—6 |
| 3) 教科書の英語を読んで意味がわかる。          | 1—2—3—4—5—6 |
| 4) 授業中、英語で質問されたら英語で答えることができる。 | 1—2—3—4—5—6 |
| 5) 授業中は英語で話そうとする心がけ。          | 1—2—3—4—5—6 |
| 6) 英語で文を作ること。                 | 1—2—3—4—5—6 |
| 7) 授業中の先生の説明を理解する。            | 1—2—3—4—5—6 |
| 8) 英語でのゲームに参加すること。            | 1—2—3—4—5—6 |
| 9) ペアやグループでの活動や練習を積極的にすること。   | 1—2—3—4—5—6 |

次に、以下の項目で楽しいと感じる度合いを1（ぜんぜん楽しくない）～6（とても楽しい）の数字に○をつけてください。

- |                               |             |
|-------------------------------|-------------|
| 1) 英語の授業で先生やA L Tの話す英語がわかる。   | 1—2—3—4—5—6 |
| 2) 教科書に書いてある英語を声に出して読む。       | 1—2—3—4—5—6 |
| 3) 教科書の英語を読んで意味がわかる。          | 1—2—3—4—5—6 |
| 4) 授業中、英語で質問されたら英語で答えることができる。 | 1—2—3—4—5—6 |
| 5) 授業中に英語で話すこと。               | 1—2—3—4—5—6 |
| 6) 英語で文を作ること。                 | 1—2—3—4—5—6 |
| 7) 授業中の先生の説明を理解する。            | 1—2—3—4—5—6 |
| 8) 英語でのゲームに参加すること。            | 1—2—3—4—5—6 |
| 9) ペアやグループでの活動や練習。            | 1—2—3—4—5—6 |

## 第3部

次の質問には「はい」「いいえ」に○をつけてください。

1 あなたは学校の授業以外にふだん英語を勉強していますか？ はい いいえ  
「はい」の人に質問します。

①それはどのようなものですか、自分が主にしているもの2つ以内に○をつけてください。

ア、塾 イ、通信講座 ウ、ラジオ・テレビ講座 エ、宿題 オ、予習  
カ、復習  
キ、英会話学校 ク、問題集 ケ、英語の教材 コ、その他( )

②平均すると、一日どのくらいの時間ですか？

ア、10分以下 イ、10～20分 ウ、20～30分 エ、30～40分  
オ、40～50分 カ、50～60分 キ、それ以上( 時間)

③あなたが授業以外に英語を勉強する理由を以下から2つ以内で選んでください。

ア、テストや受験のため イ、親や先生がやれというから仕方なく  
ウ、好きだから  
エ、将来何かに役立つから オ、英検などの資格を取りたいから カ、英語を使う  
職業につきたいから キ、今よりもっとできるようになりたいから  
ケ、外国の文化について知りたいから  
コ、その他( )

「いいえ」の人に質問します。

① 授業以外に勉強しない理由を以下からすべて選んでください。

ア、得意だから イ、面倒くさいから ウ、やってもわからないから エ、  
勉強の仕方がわからない オ、将来使わないから カ、嫌いだから キ、先生  
や親に強制されるから。

ク、その他( )

その他、英語の学習や授業について質問や要望、思っていること何でもいいので書いてください

--