

中高英語教育研究

よりよい中高英語教育のために、中高大の英語教科書のテキスト難易度の妥当性を検証し、高校生の英作文から見る文法使用の発達と指導について示唆を与える。そして中高生へのインタビュー調査から見える英語学習実態の現状とその課題について明らかにする。

- ① Lexile Measure による中高大の英語教科書のテキスト難易度の研究 6
東京外国語大学 根岸雅史
- ② 日本人高校生英語学習者の英作文に見る統語的複雑さの発達 17
神奈川県立国際言語文化アカデミア 村越亮治
- ③ 中学生・高校生の英語学習実態に関するインタビュー調査 27
信州大学 酒井英樹 / 駒沢女子大学 工藤洋路 / 青山学院大学 高木亜希子 /
ベネッセ教育総合研究所 加藤由美子 / ベネッセ教育総合研究所 福本優美子 /
お茶の水女子大学附属高等学校 津久井貴之
- ④ 中学生・高校生の英語学習実態に関するインタビュー分析
- 質的分析手法の TAE を用いて - 38
信州大学 酒井英樹 / 駒沢女子大学 工藤洋路 / 青山学院大学 高木亜希子 /
ベネッセ教育総合研究所 加藤由美子 / ベネッセ教育総合研究所 福本優美子

Lexile Measure による中高大の英語教科書の テキスト難易度の研究

Lexile Measures of Textbooks Used in Secondary and Tertiary Education in Japan

根岸雅史

Masashi NEGISHI

東京外国語大学

Tokyo University of Foreign Studies

Abstract

Some forms of written texts are used at most stages in language learning and teaching. However, the whole picture of the texts used in English language teaching in Japan has not been captured. In this paper, the author investigated the difficulties of textbooks used in secondary and tertiary education in Japan as well as texts used in entrance exams. The relationships between the secondary school students' reading levels and the levels of the textbooks they use were also investigated. For these analyses, the author used the Lexile Framework for Reading, which enables us to measure both reading ability and text difficulty on the same developmental scale. The results show that the text difficulty increases as the grades go up, and that the levels of the entrance examinations are well above those of secondary school textbooks. Also huge gaps were found between the level of the third year lower secondary school textbooks and that of the first year upper secondary school textbooks. This may well be the stumbling block to the first year high school students. It was found that there were as many as 400L differences between the upper secondary school students' reading levels and the levels of their textbooks.

Keywords

Textbooks, Text Difficulty, Lexile Measure

1. はじめに

外国語学習の初期段階では、外国語学習者用の教科書が用いられることが一般的である。その後も、しばらくは外国語学習者用教科書が用いられ、上級レベルになれば母語話者用に書かれたテキストが学習にも用いられるようになる。日本では、中学・高校・大学と様々な英語教科書が用いられている。しかし、それらのテキストの難易度がどのような関係になっているのか、実はあまりよくわかっていない。また、大学の授業で用いられている教科書が英語の新聞・雑誌・ペーパーバック・専門書といったオーセンティック・テキストと

どのくらいの距離があるのか明確な答えは出されていないであろう。さらに、それぞれの教科書の同一シリーズであっても、学年ごとにどう変化しているかなどは、感覚的にはわかっているつもりでも、実証的には明らかにされてこなかった。

これまでのテキスト難易度の研究は、主にリーダビリティを用いたものである。分析の対象は、中学・高校の教科書や大学入試問題が多い。まず、木村・Visgatis(1993)は、入試に出題された英文読解問題に的を絞り、英文の客観的な難易度を知るために、Flesch-Kincaid等のリーダビリティを算出することにし、これを当時の文部省検定教科書の英文のリーダビリティと比較している。中條・長谷川(2004)は、中学・高等学校の教科書で習得する語彙のカバー率とリーダビリティという2つの指標を用いて10年分のセンター試験問題と26大学40学部の入試問題を分析している。その結果、センター試験の長文読解問題の英文テキストについては、年度による差は多少あったものの、カバー率とリーダビリティはともに高校卒業時の学力を測定するのにほぼ適正なレベルと判定された。しかしながら、40学部の各大学入試問題については、高校修了時の語彙力から見たカバー率の基準を満たしているものは4学部にすぎず、リーダビリティにおいては12学部であった。Kitao and Kitao(2011)は、関西の4私立大学の入学試験とセンター試験の語彙頻度のレベルとリーダビリティを調査した。その結果、センター試験は4大学の試験より易しかったが、全般に使用される英語の文章は、中等教育で学習した語彙の観点から見ると難しすぎるとしている。

リーディング・テキストの難易度の測定としては、リーダビリティが知られている。上述の木村・Visgatis(1993)やKitao and Kitao(2011)では、リーダビリティとしては代表的なFlesch-Kincaidを用いているのに対して、中條・長谷川(2004)は様々なリーダビリティを検討している。しかし、これらのリーダビリティは当然のことながらテキスト自体の難易度を示しているのであって、そこからは読み手との関係は見えてこない。たとえば、中條・長谷川(2004)は検定教科書と大学入試問題を比較して、難易度を判断しているが、そもそも検定教科書が学習者にとって易しいわけではないだろう。また、木村・Visgatis(1993)が指摘するように、高等学校の学習指導要領における科目を元にした出題範囲の曖昧さがあるのも確かである。

そこで、本研究では、テキストの難易度およびそのテキスト・レベルと学習者レベルの関係を見るために、Lexile Measureという指数を用いる(<https://www.lexile.com/> 参照)。Lexile Measureは、テキストの測定では、次の2つの変数を用いている。

Syntactic complexity: mean sentence length (MSL)

Semantic difficulty: mean log word frequency (MLF)

Lexile Measureは「テキストの難易度」を測定しているという意味ではリーダビリティと同じであるが、この指数の特徴は読み手の「読解力」をRasch Modelにより同一尺度上に示しているという点である。Lexile Measureでは、自分の読解力と同じレベルのテキストであれば、およそ75%の理解度を持って読むことができるとされる。Lexile Measureは1000Lのように、数字のあとに文字「L」が続いて示され、初級レベルの読み手およびテキストは低いLexile Measure、上級レベルの読み手およびテキストは高いLexile Measureで示さ

れる。Lexile Measure の範囲は、下は 200L から上は 1700L までである。

2. 研究

(1) 研究設問

1. 中学・高校・大学で用いられている英語教科書の Lexile Measure によるテキスト難易度は、どうなっているか。
2. 大学入試センター試験および個別入試の英語リーディング・テキストの Lexile Measure によるテキスト難易度は、どうなっているか。
3. 高等学校の使用教科書と生徒の Lexile Measure の関係は、どうなっているか。

(2) 研究方法

本研究では、中学・高校の検定教科書、大学入試センター試験および個別入試については、読解対象となるテキストのデジタルデータを、大学の英語テキストについては、洋書タイトル・リストを MetaMetrics 社に送り、分析を依頼した。

学習者の能力測定には、MetaMetrics 社が開発したテストを公立の中高一貫校の高校 1・2・3年生全員が受検し、Lexile Measure レベルを測定した。

(3) 分析対象としたテキスト

分析対象とした検定教科書は、以下の通り。なお、大学英語テキストは、筆者の勤務校の英語授業のシラバスを元にリストを作成し、分析対象とした。

- ・中学校英語検定教科書 : *New Crown English Series 1, 2, 3* (三省堂)
- ・高等学校英語検定教科書 (旧学習指導要領対応—こちらは教科書名のあとに (2013) と表示) : *Crown/Exceed/Vista* それぞれの英語 I, 英語 II, リーディング (三省堂)
- ・高等学校英語検定教科書 (新学習指導要領対応—こちらは教科書名のあとに (2014) と表示) : *Crown/My Way/Vista* それぞれのコミュニケーション英語 I, コミュニケーション英語 II (三省堂)
- ・大学入試問題 : 2012年度大学入試センター試験および国立大学個別入試 (大阪大学, 東京外国語大学, 一橋大学, 京都大学, 東京大学) の英語リーディング・テキスト

大学英語テキストは、東京外国語大学の副専攻語の英語テキスト・リストをシラバスから作成し、Lexile Measure が算出されているものを分析対象とした。なお、このリストには、いわゆるリーディング・テキストだけでなく、コースブックやライティング用テキストが含まれていた。

- ・リーディング・テキスト : *The Future of Power, The Language Instinct, Reading Explorers, Concepts for Today, The Craft of Research, Great Gatsby, How to Win Friends and Influence People, Farewell to Arms*

- ・コースブック: *Mosaic II, Pathways 2: Listening, Speaking and Critical Thinking, Pathways 4: Listening, Speaking and Critical Thinking, Open Forum I*
- ・ライティング用テキスト: *Effective Academic Writing, Writers at Work, Introduction to Academic Writing*

(4) 分析対象とした学習者

分析対象とした学習者は、東北地方にある公立の中高一貫校の高校1・2・3年生である(それぞれ、85, 79, 95名)。なお、この学校は、模擬試験・GTEC for STUDENTS・英検などのさまざまなテストの受検結果から、日本における平均的な高校と報告されている。また、こちらの高校で使用されている教科書は、*Element I* (コミュニケーション英語Ⅰ), *Element II* (コミュニケーション英語Ⅱ), *Prominence Reading* (リーディング)であり、これらの Lexile Measure も算出された。なお、調査時期の関係で、*Element I* (コミュニケーション英語Ⅰ), *Element II* (コミュニケーション英語Ⅱ)は新課程の検定教科書であるが、*Prominence Reading* (リーディング)は旧課程の検定教科書である。

(5) 結果

分析の結果は以下の通りである。

表1 中学校検定教科書の Lexile Measure

Textbook	Lexile Measure	MSL	MLF
<i>New Crown 1</i> (2013)	210L	5.65	3.64
<i>New Crown 2</i> (2013)	380L	6.78	3.55
<i>New Crown 3</i> (2013)	480L	7.92	3.59

表2 旧課程の高等学校検定教科書の Lexile Measure

Textbook	Lexile Measure	MSL	MLF
<i>Crown I</i> (2013)	680L	10.25	3.56
<i>Crown II</i> (2013)	900L	13.44	3.51
<i>Crown Reading</i> (2013)	950L	13.92	3.45
<i>Exceed I</i> (2013)	690L	10.74	3.62
<i>Exceed II</i> (2013)	720L	10.84	3.56
<i>Exceed Reading</i> (2013)	790L	13.92	3.44
<i>Vista I</i> (2013)	560L	8.82	3.59
<i>Vista II, Book 1</i> (2013)	650L	10.24	3.64
<i>Vista II, Book 2</i> (2013)	720L	11.01	3.59

表3 新課程の高等学校検定教科書の Lexile Measure

Textbook	Lexile Measure	MSL	MLF
<i>Crown I</i> (2014)	800L	11.98	3.54
<i>Crown II</i> (2014)	850L	12.35	3.47
<i>My Way I</i> (2014)	660L	9.71	3.51
<i>My Way II</i> (2014)	710L	10.44	3.52
<i>Vista I</i> (2014)	540L	8.52	3.57
<i>Vista II</i> (2014)	600L	9.01	3.52

表4 国立大学入試問題と大学入試センター試験の Lexile Measure

2012 Exam	Lexile Measure	MSL	MLF
大阪大学	1370L	22.38	3.264
東京外国語大学	1270L	19.17	3.229
一橋大学	1150L	16.79	3.287
京都大学	1120L	16.00	3.273
東京大学	1110L	16.90	3.401
大学入試センター試験	1030L	15.12	3.396
大学入試センター試験を除いた上記大学の平均	1204L	18.25	3.291

表5 大学リーディング・テキストの Lexile Measure

Book Title	Lexile Measure	MSL	MLF
<i>The Future of Power</i>	1410L	23.11	3.22
<i>The Language Instinct</i>	1320L	21.19	3.29
<i>Reading Explorers</i>	1230L	18.82	3.30
<i>Concepts for Today</i>	1170L	17.91	3.36
<i>The Craft of Research</i>	1170L	18.22	3.39
<i>Great Gatsby</i>	1070L	14.51	3.29
<i>How to Win Friends and Influence People</i>	1020L	15.48	3.47
<i>Farewell to Arms</i>	730L	10.32	3.52
平均	1140L	17.445	3.355

表6 大学コースブックの Lexile Measure

Book Title	Lexile Measure	MSL	MLF
<i>Mosaic II</i>	1060L	15.50	3.37
<i>Pathways 2: Listening, Speaking and Critical Thinking</i>	1030L	14.92	3.37
<i>Pathways 4: Listening, Speaking and Critical Thinking</i>	930L	13.50	3.44
<i>Open Forum I</i>	850L	12.63	3.52
平均	968L	14.14	3.43

表7 大学ライティング用のテキストの Lexile Measure

Book Title	Lexile Measure	MSL	MLF
<i>Effective Academic Writing</i>	1160L	17.39	3.33
<i>Writers at Work</i>	900L	14.07	3.59
<i>Introduction to Academic Writing</i>	880L	12.87	3.48
平均	980L	14.78	3.47

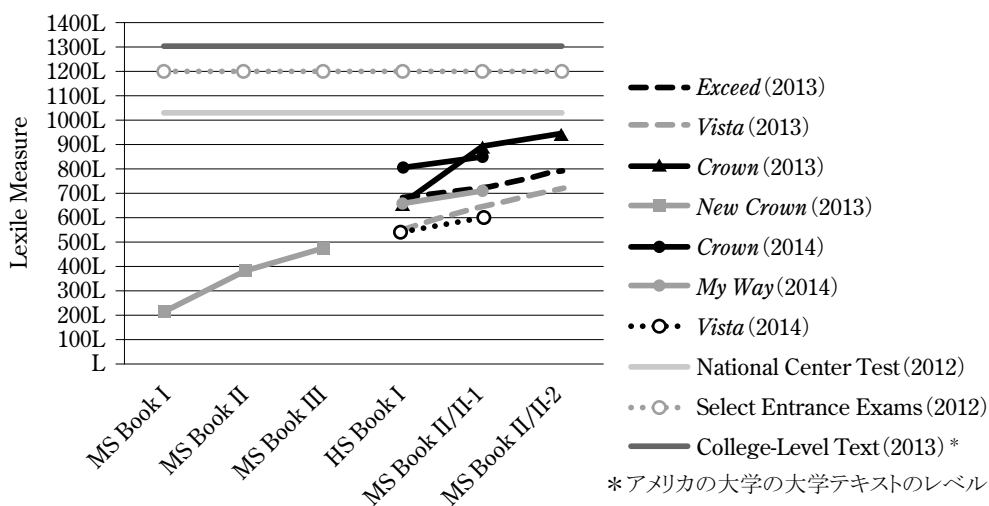


図1 中・高・大の英語教科書および大学入試の Lexile Measure

この結果から、中学校英語検定教科書の難易度は、中1から中3まで緩やかに上昇していること、高等学校英語検定教科書の難易度は、それぞれの教科書のシリーズごとに上昇は見せるものの、教科書のシリーズ間の難易度は異なっていること、旧課程の教科書と新課程の教科書では、あまり差がないシリーズもあるが、*Crown* は新課程のコミュニケーション英語 I になり、かつての英語 I と較べると120Lも上昇していることがわかる。この主なる原因は、1文の平均的な長さが長くなっていることと考えられる。

さらに、目についたのが、中学3年と高校1年の間には大きなギャップが存在する点で

ある。旧課程でも *New Crown* から *Crown* になった場合などは、Lexile Measure で約200Lも差があるが、新課程では、この差は約300Lとなっている。300Lの差というのは、中1の教科書と中3の教科書の差にも匹敵するものである。ベネッセ教育総合研究所の「中高生の英語学習に関する実態調査2014」では、生徒が英語が苦手になる時期としては、中1の後半と高1の前半が最も多いということがわかっているが(図2参照)、これは教科書のレベルが急に上がることと無縁ではないだろう。

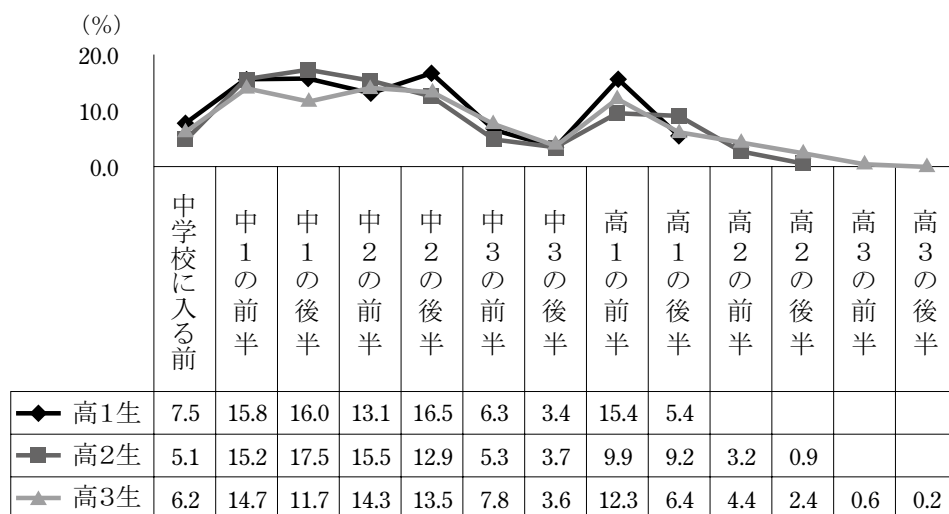


図2 日本人英語学習者が英語を苦手と感じる時期(単位：%)

センター試験の難易度は、高等学校の上のレベルの教科書の平均的難易度よりもやや高く、英語力の上位層の受験者の弁別が必要と思われる国立大学の入試問題はセンター試験の難易度よりもさらに高かった。ただし、これらの入試問題では、英字新聞の記事などのオーセンティックなテキストが選択されているが、たとえば、英字新聞の記事は1300L台が中心であることから、同一ジャンルの中では、受験者のうち合格者には理解可能と想定されるものが選択されていると考えられる。

大学で用いられているテキストとして、筆者の勤務校で用いられているテキストを分析対象としたが、この大学の学生の英語力は日本人大学生の中ではきわめて高いために、これらのテキストの代表性は高いとは言えないだろう。事実、この研究のために他の私立大学で用いられているテキストの分析を試みたが、いわゆるオーセンティックな英文テキストが含まれておらず、ほとんどは日本で出版されているテキストであった。そのため、この分析結果は、日本人大学生の英語テキストの平均的難易度を示すというよりは、当該の大学入試の難易度との関係で見ると見るべきであろう。対象大学の大学入試問題のレベルに比して、±300L程度のテキストが選択されており、学習者のレベルによっては、ミスマッチが起こっている可能性があることがわかった。また、用いられているテキストの難易度のレンジはかなり広く、どの授業を選択するかにより、難易度は大きく異なっていることもわかった。

さらに、MetaMetrics社のこれまでの大量のテキスト分析の結果と照らし合わせることに

より、今回の調査対象の教科書や入試のテキストの難易度と英語の新聞・雑誌・小説・絵本などのオーセンティック・テキストとの難易度の関係も明らかになった。

表8 高校生の Lexile Measure

学年	生徒数	平均	標準偏差	最小値	最大値
高校1年	85	357.28	130.56	110.20	664.00
高校2年	79	470.46	94.33	212.88	794.21
高校3年	95	653.82	118.81	414.85	995.15

表9 高等学校検定教科書の Lexile Measure

Textbook	Lexile Measure	MSL	MLF
<i>Element I</i> (新課程)	770	12.06	3.64
<i>Element II</i> (新課程)	960	13.65	3.38
<i>Prominence Reading</i> (旧課程)	1010	14.65	3.39

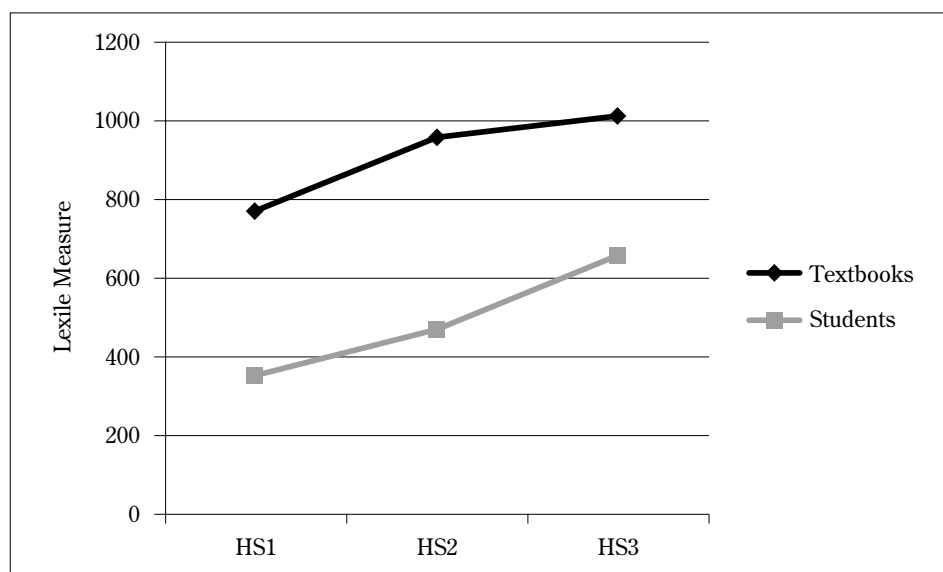


図3 高校生と英語教科書の Lexile Measure

図3は表8の高校生の Lexile Measure と表9の高等学校検定教科書の Lexile Measure の直接の関係を示すものである。この結果から、用いられている教科書のテキスト・レベルと生徒の読みのレベルは、各学年ともおよそ400Lもの差があることがわかる。

3. 考察

日本の中学・高校・大学の英語テキストの難易度は徐々に上がっていく傾向があることがわかった。ただ、「高1ギャップ」などは、高等学校の英語教師には見過ごされている可

能性がある。また、大学入試をにらんで、「生徒が読めるテキスト」よりは、「生徒に読めるようにさせたいテキスト」が選択されているために、生徒も教師も必要以上に苦勞を強いられている可能性がある。これに対して、大学で使用されているテキストは、大学入試に較べると全般的に低く設定されている。こうしたことから、大学入試ではある程度の難易度のテキストが選定されているが、大学入学後の英語授業では、レファレンスなどの利用が可能な状況であるにもかかわらず、易しめのテキストが選ばれる傾向があることがわかった。

Amazonの洋書に付いているLexile Measureを見ると、高校生でも読もうと思えば読めるはずの洋書などもかなりあることがわかる。たとえば、*Harry Potter and the Sorcerer's Stone*の880Lなどは、日本の高等学校検定教科書の上位のシリーズの3年時使用のものと同ほぼ同じくらいである。こうした洋書を学習者が読むことを奨励することは、「大量のインプット」という観点からも、学習者にはとりわけ重要であろう。

Lexile Measureから見た、高校生のリーディング・レベルと高等学校英語検定教科書の差は、驚くべきものであった。400Lの差というものはどういうことであろうか。図4を見てみよう(Stenner, Burdick, Sanford, & Burdick, 2007)。このグラフは、縦軸は読み手の理解度を表し、横軸は読み手のLexile MeasureからテキストのLexile Measureを引いた数値を表している。読み手のLexile MeasureとテキストのLexile Measureが同じ(つまり、横軸が0L)であれば、理解度は75%となるように設定されている。今回の調査対象となった高校の場合は、読み手のLexile MeasureからテキストのLexile Measureを引いた値は約-400Lであり、その理解度は30%程度しかないことがわかる。

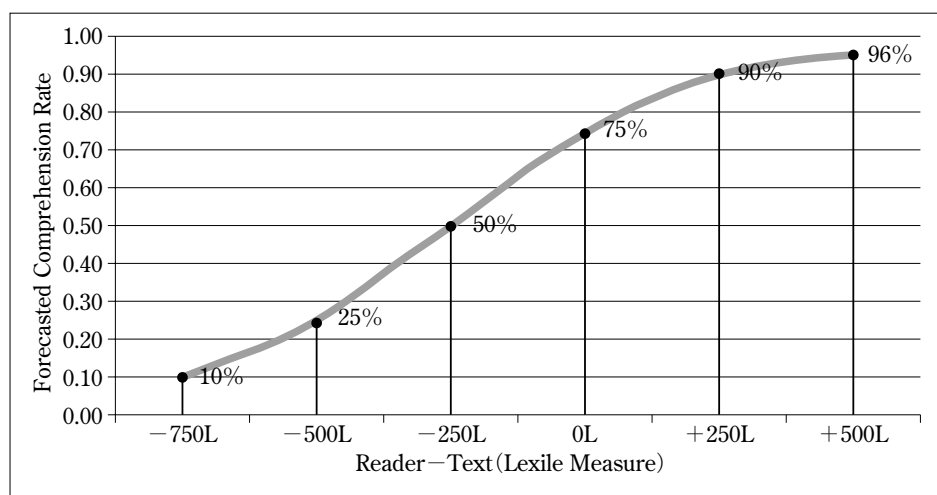


図4 読み手とテキストの差による予測される理解度

高校生の使っている教科書が自力では簡単に読めるようなものではないということは、感覚的にはわかっていたが、これだけの開きがあるということが実証的に示されたのは初めてではないであろうか。現在この調査対象校で使われている教科書は、生徒が自力で読んだ場合、その理解度は30%程度しかないことを意味している。外国語としての英語の教科書

は、楽しみのための読書とは違う。確かに、学習するのであるから、学習者が余裕で読めるようなものばかりではダメなのだろう。では、どのくらいの開きが望ましいのであろうか。この点についての実証的な研究はあるのだろうか。かつて Krashen(1982)は理解可能なインプットが言語習得には重要であると主張した。そして、 $i + 1$ のレベルのインプットが最適であるとした。これはある種のメタファーであり、実証的なデータが示されているわけではないが、0Lつまり75%の理解というのは、この目安にかなり近いものであろう。こうした観点から見れば、現在採用されている教科書は、いかにも要求度が高いと思われる。

検定教科書の作成と採択は、これまでに確立した慣習に基づいて行われている。そして、その採択の慣習は、生徒が「読めるようになるべきテキスト」を採択するというものではないだろうか。これは、到達目標としては、妥当なものかもしれないが、この目標の到達を実現する方法としては別の方法もあり得る。それは、「生徒が読めるテキストを読んでいくことで最終的に目標に到達する」という考えだ。Lexile Measure の観点から見て読み手に合ったテキストであっても、必ずや未知の語彙はあるだろう。そこで学習は進む。しかし、あらかじめ自力で理解できるのであるから、大量のテキストを処理することがそれほど苦勞なく出来ると考えられる。

4. 結論

本稿は、日本の中学・高校・大学の英語教育で用いられている教科書の難易度の有り様を Lexile Measure で調べたものである。中学・高校の英語検定教科書の難易度は、学年の上昇とともに上がっており、大学で用いられている英語教科書は、それらの教科書のレベルより高いことがわかった。大学入試の難易度についても調べられたが、大学入試センター試験の難易度は、高校の高いレベルの教科書のシリーズの3年次の平均的難易度よりも高く、代表的国立大学の個別入試の英語リーディングのテキスト難易度よりも低かった。さらに、ある高等学校の使用教科書と生徒の Lexile Measure の関係について調べたが、およそ400Lの差があり、自力で読んだ場合の理解度はおよそ30%であることがわかった。これは、これまで慣習的に行ってきた教科書のレベル設定についての見直しを迫るものかもしれない。

ただし、今回の調査の限界もある。1つは、今回用いた Lexile Measure という指標は、様々なリーダビリティ指標と同様、もともとは英語母語話者のデータを元に開発されたものである。したがって、Lexile Measure の外国語としての英語学習者への適応可能化については、今後の研究を待たなければならない。もう1つの限界は、データの代表性である。今回の調査における、大学で用いられている英語教科書や高校生の英語力とその高校生が用いている英語教科書などの代表性は十分なものではないだろう。今後は、これらの限界を克服する様々な研究が行われることを期待する。

参考文献

- Kitao, K., & Kitao, S. K.(2011). Readability and vocabulary level of reading passages in Japanese university entrance exams. 『文化情報学』6(1), 11-20.
- Krashen, S.(1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon:

Oxford.

Stenner, A. J., Burdick, H., Sanford, E. E., & Burdick, D. S. (2007). *The Lexile Framework for reading technical report*. Durham, NC: MetaMetrics, Inc. Retrieved from the Official Website of the State of Arizona: https://www.azed.gov/wp-content/uploads/PDF/LFforReadingTechnicalReport_042007.pdf

木村真治・Visgatis, B. 1993. 「大学入試問題と高校英語教科書の難易度比較 リーダビリティの分析」『JACET 全国大会要綱』32, pp.187-190.

中條清美・長谷川修治 2004. 「語彙のカバー率とリーダビリティから見た大学英語入試問題の難易度」『日本大学生産工学部研究報告 B』第37 巻, pp.45-55.

ベネッセ教育総合研究所 2014. 『中高生の英語学習に関する実態調査2014』

Available: <http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4368> [2015年2月]

日本人高校生英語学習者の英作文に見る統語的複雑さの発達

The Development of Syntactic Complexity in Japanese High School Students' English Compositions

村越亮治

Ryoji MURAKOSHI

神奈川県立国際言語文化アカデミア

Kanagawa Prefectural Institute of Language and Culture Studies

Abstract

Examining three years of longitudinal data collected from English compositions written by Japanese high school students, this study reports on the development of syntactic complexity of high school EFL writers in Japan. Mean length of utterance (MLU) was employed as a developmental measure of syntactic complexity. In the present study, MLUs were calculated at three high school grade levels. Here, in the process of comparison between the proficiency in English language and the syntactic complexity in the learners' production, grade levels were regarded as the stages of proficiency. In addition to the development of MLU, the use of subordinations and embedded structures was investigated, on the assumption that the positive use of those structures contributes to enhancing MLU. The development of MLU was confirmed to be statistically significant, although all three school levels were found to fall into A2 level or lower. While the investigation of the use of subordinations and embedded structures didn't show the learners' wider use of those structures, some particular structures showed moderate increase in use in accordance with the proficiency levels. On the other hand, there seemed to be task dependence in the use of several subordinate structures. Hopefully, these findings will help teachers create goal-oriented and task-supported syllabi in Japanese high school settings.

Keywords

CEFR, Mean Length of Utterance (MLU), Japanese High School Students, English Composition, Subordinations

1. 研究の背景

平成23年6月、文部科学省の「外国語能力の向上に関する検討会」は、「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」(文部科学省, 2011)を発表した。そのなかで、各中学校・高等学校は CAN-DO リストの形で学習到達目標を設定し、生徒

の目標達成状況を把握する、ということが提言された。それに関連して、さらに、「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」が発表された(文部科学省, 2013)。4技能の学習到達目標を明示させることで、4技能、とりわけ「話すこと」「書くこと」の目標・目的をもった指導と適切な評価の必要性を現場教師に再認識させ、よりよい授業実践を促すねらいがあると思われる。

その「手引き」のなかには、CAN-DO リストの元資料として Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (以下、CEFR) (Council of Europe, 2001) の global scale と self-assessment grid の2つの表が掲載されている。CEFR は特定の言語の能力指標ではないため、ある意味で具体性に欠けているところもあり、使用者が自身の文脈に合わせて解釈する必要性をとまなう。特に CEFR の英語への適用に関して研究しているプロジェクトが English Profile (<http://www.englishprofile.org/>) である。English Profile では、ケンブリッジ英検の各レベルの作文テストデータをコーパス化し(Cambridge Learner Corpus), そのデータをもとに、CEFR 各レベルの英語学習者の文法・語彙等に関わる言語特性を調査している。

その成果の一つとして、学習者が産出する1文あたりの語数(mean length of utterance: MLU) がレベルを弁別できる指標の一つになりうるということがわかっている(Hawkins & Filipović, 2012)。すなわち、CEFR レベルが上がるほど、1文あたりの語数が増えていくということである。日本の英語指導においても、多くの教師が、複文を使った情報量の多い文を書かせたいと願っているだろう。そこで、現状として日本人学習者は、MLU を指標としたときに CEFR のどのレベルに属しているといえるか、また長期的に見たときに MLU に発達が認められるかを調べることにした。日本人高校生英語学習者の長期的な産出データから MLU を算出し、さらにその特徴を調べることで、そのような現状の認識から、『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標のうち、特に「書くこと」の目標設定に際し、どのような種類の英文を書けるようにすべきか、またその前提として何を指導しておけばよいか、ということに関して、何らかの示唆を得ることを目指した。

2. 先行研究

Hawkins and Filipović(2012) は、さまざまな文法項目が使えるようになればなるほど、学習者の書く文は、長く複雑になっていくとして、学習者の英作文データを分析した結果、MLU が CEFR レベルを弁別すると述べている(pp. 22-23)。ここでの MLU の定義は、「主語＋動詞(句)」が成立している「文」の語数の平均値で、CEFR レベルのうち、A2 が7.9語、B1が10.8語、B2が14.2語、C1が17.3語、C2が19.0語となっている。「主語＋動詞(句)」の構造を欠いているものや、手紙のあいさつ(Dear John など)等の文になっていないものは分析対象としていない。また、文を複雑にする要素の一つとして、because... や although...などの従属構造を挙げている(p. 28)。

一方、いくつかの研究では、学習者の proficiency level を弁別する指標となる産出単位としては、「文」ではなく、「節(clause)」や、一つの主節とそれに付随したり埋め込まれたりした従属節から成る単位として定義されている「T-unit (minimal terminable unit)」(Hunt, 1965, 1970)の方が優位であると述べられている。Wolfe-Quintero, et al. (1998)

は、言語発達をもっともよく反映している指標を特定するために、39の研究で使用された100以上の指標(流暢さ、複雑さ、正確さ)についてメタ分析を行ったが、語数に関わる指標としては words per clause(W/C : 節あたりの語数)、words per T-unit(W/T : T-unitあたりの語数)または words per error-free T-unit(W/EFT : 誤りのない T-unitあたりの語数)が有用であるとしている(p.119)。また Lu (2011) は、複雑さを測定する14の指標のうち、mean length of clause(MLC : 節あたりの語数)など「節」を使った指標がもっとも精緻に発達段階を示したと述べている(p. 56)。

しかしながら、Bardovi-Harlig (1992) は、例えば、等位接続文としてのまとまりを持っている文(‘and’の前後を入れ替えることができないような文)について、T-unitを用いた分析では‘and’の前後が別々のunitとして切り離されてしまうことから、複雑さを見る産出単位としては「文」の方が優れているとしている(p. 391)。前述の Lu (2011) でも mean length of sentence(MLS : 文あたりの語数)の有用性は認められており(p. 56)、総合的評価によるライティング能力と28の発達指標の関係を調べた Ferris (1994) でも、有意差までは認められなかったものの、1文の長さは十分に学習者の proficiency level を弁別したことが述べられている(p. 416)。

3. 研究設問

MLUを発達指標として日本人高校生英語学習者の産出データを分析し、次のことについて調べることにした。

研究設問1 : MLUは発達指標として proficiency level を弁別できるか。

研究設問2 : MLUと従属構造の使用状況にはどのような関連性があるか。

4. 研究方法

4.1 データ収集

本研究で使用したデータは、村越(2013)で、自発的に使えるようになっていないと判断できる文法項目を抽出し、学習者の文法特性の発達状況について分析したものと同一、神奈川県立の公立高等学校の生徒209名が、それぞれ1年時、2年時、3年時のはじめに書いた自由英作文である。GTEC for STUDENTS (Basic : スコア上限値660点)のトータル平均点(1年時383.2, 2年時417.0, 3年時435.3)を2011年度～2013年度上期の全国平均(高1 : 393.4, 高2 : 434.7, 高3 : 452.4)と比較すると、このデータは、ほぼ中位の日本人高校生英語学習者のデータといっていよう。英作文タスクはプランニングを含んだ40分間の timed essay で、それぞれのトピックは、1年時 : 「私の大切な人」、2年時 : 「これまでの高校生活を振り返って」、3年時 : 「高校生はアルバイトを積極的にすべきである(賛成/反対)」となっている。学校現場での指導の一環として書かせた英作文であるため、学年進行にしたがってトピックの難易度にある程度の段階(自分のこと～学校のこと～社会のこと)を付けており、それぞれ異なるタスクになっている。209名の英作文の総語数/1人あたりの平均語数は、それぞれ、1年時19784語/94.7語、2年時29963語/143.4語、3年時23546語/112.7語であった。

4.2 分析方法

Hawkins and Filipović (2012) にしたがって、英作文のなかで、「主語＋動詞(句)」の構造が確立し、意味・形式ともに一つの文として成り立っているもののみを分析対象とし、それぞれの学習者の MLU を求め、学年ごとにその平均値、中央値などを求めた。前述の Bardovi-Harlig (1992) の指摘を参考にして、並列の情報をつなげただけの、前後入れ替え可能な等位接続文(例：I like soccer and I like movies.)については、‘and’の前後を別の文とし(前の例では2文扱い)、等位接続文としてのまとまりをもっており、前後の入れ替えができないものについては1文とすることにした。Wolfe-Quintero, et al. (1998) は、この MLU のような発達指標を使った研究の主な目的の一つは、proficiency との関連を見ること、つまり、その指標が、別のテストや評価等ですでに判定されている proficiency level を齟齬なく弁別できるかを確認することであるとしている(p. 6)。本研究では、何らかのスケールを使ってすべての英作文を総合的に評価したものを writing proficiency とするのではなく、1年生よりも2年生、2年生よりも3年生の方が英語の能力が高い、という前提に基づいて、「学年」を proficiency の段階としているが、このことについて、Wolfe-Quintero, et al. (1998) は、大学等のコースに設定された授業プログラムのレベルをもって proficiency の段階とすることが一番妥当であるとし(p. 9)、Lu (2011) は、この Wolfe-Quintero, et al. (1998) の示唆を受けて、同じ試験を受けて入学し、その後、学年ごとに同じシラバスで同じ内容の指導を受けてきていれば、「授業プログラムのレベル」イコール「学年」としてよいだろうとしている(p. 46)。また、学習者の産出データの変容を比較するための期間の長さについて、Ortega (2003) は、いくつかの長期的研究のメタ分析から、実質的な発達を見るには1年くらいの期間をあけて比較することが必要であると述べている(p. 514)。したがって、本研究で学年ごとに発達状況を調べることは妥当であると考えられる。

5. 結果

5.1 学年進行と MLU の発達

学年ごとの MLU の平均値(Mean)、標準偏差(SD)、四分位偏差(IQR)、四分位数は表1のようになった。平均値を見ると、学年進行にしたがって MLU の値が増加しており(1年時：6.8、2年時：7.4、3年時：8.5)、中央値(50%の四分位数)もほぼ同様に増えている(1年時：6.7、2年時：7.2、3年時：8.1)。標準偏差、四分位偏差は3年時の値が他に比べて高めであった(それぞれ2.37、2.8)。

表1 学年進行と MLU の発達

	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>IQR</i>	0%	25%	50%	75%	100%
MLU 1年	209	6.8	1.32	1.6	3.3	5.9	6.7	7.5	14.3
MLU 2年	209	7.4	1.43	1.7	4.6	6.5	7.2	8.2	13.7
MLU 3年	209	8.5	2.37	2.8	3.7	6.9	8.1	9.7	17.4

フリードマンのランク和検定(対応のある3群以上のデータのノンパラメトリック検定)を行っ

たところ、3つの学年の MLU の値に有意差が認められた (χ^2 値 = 103.8836, 自由度 = 2, p 値 = .00)。さらに各学年間の有意な発達を確認するために、多重比較(ボンフェローニ法)を行って p 値を求め、それぞれの効果量を求めたところ、1年時と2年時、2年時と3年時、1年時と3年時の間の有意差が認められ(いずれも p 値 = .00)、効果量(r)はそれぞれ、.39 (効果量中)、.43 (効果量中)、.57 (効果量大)であった。

5.2 従属構造の使用状況

文を複雑にし、MLU を伸ばす要素として、接続詞に率いられる従属節やその他の従属構造に注目し、その使用状況を確認した。この構造に注目した理由は、その多くが中学校学習時に目標文法として立項されているか、目標文法に付随する項目であるということ、また、この構造がもっとも劇的に MLU 値の増加に寄与すると考えられるということである。同じ学習者が同じ従属構造を繰り返し使う可能性を考慮し、頻度ではなく、その従属構造を一つでも正しく使っているか否かを調べ、使用人数を学年ごとに算出した(表2)。

表2 従属構造の使用状況(単位：人/209人中)

	1年	2年	3年
when (副詞節)	92 (44.0%)	111 (53.1%)	73 (34.9%)
because	7 (3.3%)	44 (21.1%)	49 (23.4%)
before	0 (0.0%)	0 (0.0%)	6 (2.9%)
after	0 (0.0%)	2 (1.0%)	4 (1.9%)
though, although	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
if (副詞節)	24 (11.5%)	17 (8.1%)	109 (52.2%)
if (名詞節)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
until	1 (0.5%)	2 (1.0%)	5 (2.4%)
since (時)	1 (0.5%)	5 (2.4%)	3 (1.4%)
since (理由・原因)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
as (時)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (0.5%)
as (理由・原因)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
as (様態)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
whether (名詞節)	0 (0.0%)	1 (0.5%)	0 (0.0%)
whether (副詞節)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
that (省略含む)	94 (45.0%)	107 (51.2%)	168 (80.4%)
relatives (接触節含む)	6 (2.9%)	17 (8.1%)	30 (14.4%)
wh-indirect question	1 (0.5%)	4 (1.9%)	7 (3.3%)

6. 考察

6.1 MLU の発達について

学年進行にしたがって MLU が伸びていることは統計学的にも認められたが、この学習者集団の高校3年時はじめの MLU (平均値8.5, 中央値8.1)は、Hawkins and Filipović (2012) で述べられている、CEFR の A2レベルの7.9語は上回っているものの、B1レベルの10.8語には届いていないことがわかった。CEFR の日本人学習者への適用可能性について調べた根岸(2008)は、現状の正しい認識に立てば、国が保証できそうな英語力

は、高校卒業時でせいぜいA2レベル、上位層でB1レベルであろう、としている。本研究のデータは高校卒業時のものではないが、MLUの伸び具合と、GTEC for STUDENTSの結果をもとに、この学習者集団が、高校生としては中位の英語の能力を有していると考えられることから推測して、この結果は、根岸(2008)の考察と一致しているといっていよう。

各学年間の発達状況を見てみると、1年時から2年時の伸び(平均値：+0.6語、中央値：+0.5語)に比べて、2年時から3年時の伸び(平均値：+1.1語、中央値：+0.9語)の方がかなり大きくなっている(表1)。これには、トピック、ひいてはジャンルの違いが関わっている可能性がある。3年時の英作文のトピックは「高校生はアルバイトを積極的にすべきである(賛成/反対)」で、ジャンルはargumentativeである。1,2年時のものはともにnarrativeであるといえる。Newton and Kennedy (1996)は、理由づけや議論を要求するタスクでは接続詞が産出されやすいと述べており(p.320)、Lu (2011)は、narrativeよりもargumentativeの方が、学習者が産出する言語の複雑さが高まるとしている(p.49)。また、Beers and Nagy (2009)も、分析に使用した産出単位はT-unitではあるが、persuasive essayの方がnarrativeよりも複雑さが高かったと述べている。表1で、標準偏差、四分位偏差の値が他の学年時に比べて高いのも、単に、1年時から2年時までの傾向に沿って、学年進行にしたがって個人差が広がったという可能性もあるが、ライティングタスクのジャンルの異なることによって、要求される認知レベルも異なり、個々の学習者の経験の差異も影響して、個人差が助長されたためかもしれない。

6.2 従属構造の使用状況について

多くの学習者が使用している従属構造を横断的に見てみると、いくつかの構造で学年別に特徴的な使用状況が認められる。表2から、半数以上の学習者が使用している従属構造として、when節(2年)、副詞節としてのif節(3年)、省略を含むthat節(2年、3年)が挙げられる。when節の使用人数割合は、1年時44.0%、2年時53.1%、3年時34.9%であり、2年時の使用人数割合が他学年時より高くなっている。2年時の英作文のトピックは、「これまでの高校生活を振り返って」であり、過去時制の文が産出されやすい。そのなかで、過去の事柄が起こった時点を示すのにwhen節が高頻度で使われた可能性が高いだろう(例：When I entered this high school, I was very happy.)。副詞節としてのif節について見てみると、使用人数の割合は1年時11.5%、2年時8.1%、3年時52.2%となっており、3年時の割合が突出して高い。このif節は、意見や判断を述べる際の条件節として用いられるため、argumentativeである3年時の英作文、「高校生はアルバイトを積極的にすべきである(賛成/反対)」というトピックのタスクで、多くの学習者が使用したと推測できる(例：If they need some money to help their parents, they should work.)。省略を含むthat節による埋め込み構造については、1年時から45.0%と使用人数の割合が比較的高いが、その後51.2%、80.4%と順調に上昇している。どの学年でもthink(thought)の補文としての用法が大半を占め、その他、hope、knowとの共起が散見する。3つの学年別英作文タスクのなかの特定のトピックに依存することは考えにくいので、発達的にthat節の知識が、使えるまでに定着していると考えてよいかもしれない。

使用人数は多くないが、学年進行にしたがって正確に使えている人数が増えている従属

構造としては、because 節(1年時7人、2年時44人、3年時49人)、relatives(接触節含む)(1年時6人、2年時17人、3年時30人)などがある。この because 節については、3学年を通してかなり多くの学習者が使用を試みているものの、詳しく見てみると、低学年ほど誤用(I like my sister. *Because she is kind to me. のような従属節のみの単独使用)が多くなっており、1年生では使用を試みた約75%の学習者の9割以上にこの誤用が見られた(Murakoshi, 2012)。これは中学校で学習した why-because の対話形式に起因する過剰般化によるものだと思われ、この習慣化した使い方が容易に払拭されないことを示しているのかもしれない。関係節については、中学校だけでなく、高校1年の英語教科書のなかでも、学習目標文法として立項されており、時間をかけて明示的な学習をしているにもかかわらず、使用人数は増えているものの、高校3年時のはじめで85%以上の学習者が、使えるようになっていない、または使おうとしていないということがわかった(Murakoshi, 2012)。

6.3 指導への示唆

産出データの1文の平均語数から見たときに、高校3年時でも CEFR の A2レベルにとどまっている、という現状を超えて、日本人高校生英語学習者の複雑な英文を書く力を向上させるには、どうすればよいただろうか。つまり、どのような指導を与えれば、情報量の多いさまざまな種類の英文を自発的に書けるようになるのだろうか。まずは、学習したさまざまな従属構造を、自由に、かつ正確に使えるようにすることが必要であろう。間接疑問、関係節などは、中学校から時間をかけて明示的に指導しているものの、なかなか自発的に使っていない。ある言語形式を学習したら、十分に練習をさせてから、使わせるための自己表現活動の機会をなるべく多く与えるような指導がより一層求められる。客観問題によるドリル演習でストップしてしまっている、その言語形式を他の場面でも引き出して使えるレパートリーにすることは難しいだろう。そのなかでも特に because 節のように、過剰般化が生じやすく、なかなかその誤用がなくなるような形式については、早いうちに、適切な使い方をしっかりと指導して、活動のなかで十分に使わせておく必要がある。また、narrative、argumentative などのライティングタスクのジャンルによって、使われやすい言語形式の違いが生じることから、異なるジャンルのライティング活動を設定し、いろいろな言語形式を使わせる機会を与えることが求められる。そして、トピックの難易度などを勘案しながら、「『CAN-DO リスト』の形で学習到達目標」「書くこと」の目標(能力記述文)のなかに、さまざまなジャンルのライティングタスクを入れ込み、それぞれのタスクで学習者が使うであろう、従属構造などの言語形式を、指導項目として含む指導計画を立てておくことが必要である。そうすれば、教師側の指導のポイントやそのねらいがより明確になり、偏りがないさまざまな言語形式に支えられた、いろいろな種類の英文ライティングのスキルを身につけさせることができるだろう。

7. 結論と今後の研究課題

研究設問1に関し、高校1年から3年の学年を proficiency level とみなして MLU との関係性を見たところ、学年進行にしたがって MLU が有意に発達していることがわかった。研

究設問2の従属構造の使用状況については、ある特定の構造には発達傾向が見られたものの、高校3年時でも、まだ多様な従属構造を使いこなせるまでにはなっていないことが判明した。また、ライティングタスクのトピックやジャンルによって、学習者が自発的に使っている従属構造に偏りが見られた。

このような調査結果が得られたが、発達指標を使って、学習者の産出データを分析することには、さらなる研究の可能性が残っている。本研究では、MLU 値を大きくする要素、すなわち文を複雑にする要素として、従属構造に注目したが、分詞の後置修飾、不定詞、前置詞句など、他にも MLU 値の増加に関わる言語形式がある。上級学習者になれば、個々の複雑化要素を習得してだけでなく、それらを組み合わせて使うこともできる(Hawkins & Filipović, 2012, p. 163)。これらの複雑化要素やその組み合わせの発達状況を調べ、MLU との関わりを見れば、学習者の言語産出についてさらに詳細な情報が得られるかもしれない。

また、今回は MLU という一つの指標と proficiency level (学年) との関わりを見てきたが、今後、既存のものも含めたさまざまな発達指標について、proficiency との関係性を調べていくこともできるだろう。そのなかで、より精緻に、より簡便に日本人学習者の言語発達を測定できる指標が見つければ、教育現場への応用も視野に入れることができるかもしれない。

さらに、集団としてではなく、個々の学習者の発達を見ることもできる。Casanave (1994) は、同じ母語環境、同じクラスのなかで、同じ授業を受け、同じライティングタスクに取り組んだ、同じレベルの学習者でも、発達の状況はいろいろであると述べている(p.197)。個人を見ることに加えて、異なる指標での分析を行えば、さらなる多様性が見られることが予想されるが、そのなかで、「このような発達のパターンをたどる学習者グループは、異なる指標で見ると、このような特徴をもっている」というような、何か新たな共通項が見つかることもあるかもしれない。

最後に、proficiency level が上がれば、文は複雑化していく、という、一見すると常識的にも思える認識にも注意しなければならないだろう。Ortega (2003) は、上級学習者は節よりもフレーズレベルで複雑さを表現するとしており(p. 514)、Taguchi, et al. (2013) は、アメリカへの留学生の essay の分析から、low-rated essayの方が従属構造を多く使っているため複雑さが高めであり(p. 424)、high-rated essay では、関係節の代わりに形容詞を使っていたり、前置詞句で名詞を修飾したりするなど、フレーズレベルで情報量を増やしているケースが多いことを述べている(pp. 426-427)。今回は、同じ高等学校の日本人高校生英語学習者の3か年の産出データを分析したが、統計学的に有意な MLU の発達は認められたものの、6つの CEFR レベルでいえば、すべて A2までと判断されている。生涯の英語の学習期間としては極めて短い部分の分析を行ったに過ぎないため、無理もない結果であるが、さらに proficiency level の高い大学生等のデータで、同様の分析をするなど、proficiency の範囲をより広げて調べれば、文の複雑さと proficiency のより詳しい関係性がわかるだろう。そうすれば、例えば、本研究の対象である学習者集団の場合なら、A2よりさらに上のレベルに達するには、何が足りないのか、どのような指導をしたらよいか、より具体的に明確になるはずである。シラバスにしたがって教師主導の明示的な指導を進めるだけでなく、さまざまな指標を用いて、実際に学習者が使えるようになってい

語知識を精査することが、指導内容をより深め、発達段階に応じたより適切な指導を行うことにつながるだろう。

謝辞

本研究に際し、東京外国語大学大学院の根岸雅史教授から多大なご指導とご助言をいただいた。ここに深く感謝の意を表する。

参考文献

- Bardovi-Harlig, K. (1992). A second look at T-unit analysis: Reconsidering the sentence. *TESOL Quarterly*, 26 (2), 390-395.
- Beers, S. F., & Magy, W. E. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? which genre? *Reading and Writing*, 22 (2), 185-200.
- Casanave, C. R. (1994). Language development in students' journals. *Journal of Second Language Writing*, 3 (3), 179-201.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (1994). Lexical and syntactic features of ESL writing by students at different levels of L2 proficiency. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 414-420.
- Hawkins, J. A., & Filipović, L. (2012). *Criterial features in L2 English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels* (Research Report No. 3). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in school children and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35 (1).
- Lu, X. (2011). A corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college-level ESL writers' language development. *TESOL Quarterly*, 45 (1), 36-62
- Murakoshi, R. (2012). The development of the use of 'because-clauses' by Japanese high school students. 『コーパスを用いた言語教育の可能性Ⅳ』コーパスに基づく言語学教育研究報告 8, 東京外国語大学.
- Newton, J., & Kennedy, G. (1996). Effects of communication tasks on the grammatical relations marked by second language learners. *System*, 24 (3), 309-322.
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24 (4), 492-518.
- Taguchi, N., Crawford, W., & Wetzel, D. Z. (2013). What linguistic features are indicative of writing quality? A case of argumentative essays in a college composition program. *TESOL Quarterly*, 47 (2), 420-430.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity* (Technical Report #17). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

根岸雅史 2008. 「CEFR の日本人学習者への適用可能性とそこから見た日本人学習者のレベル」小池生夫(代表). 『第二言語習得研究を基盤とする小, 中, 高, 大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究』, pp. 399-414. 平成16年度～平成19年度科学研究費補助金 研究成果報告書.

村越亮治 2013. 「日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性の発達」『ARCLE REVIEW』 No.7, pp.24-33. Action Research Center for Language Education.

文部科学省 2011. 「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」 Available: http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf [2015年2月]

文部科学省 2013. 「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」 Available: http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf [2015年2月]

中学生・高校生の英語学習実態に関するインタビュー調査

Interview Survey on the English Study of Japanese Junior and Senior High School Students

酒井英樹・工藤洋路・高木亜希子・加藤由美子・福本優美子・津久井貴之

Hideki SAKAI, Yoji KUDO, Akiko TAKAGI, Yumiko KATO,

Yumiko FUKUMOTO, & Takayuki TSUKUI

信州大学・駒沢女子大学・青山学院大学・ベネッセ教育総合研究所・

ベネッセ教育総合研究所・お茶の水女子大学附属高等学校

Shinshu University, Komazawa Women's University, Aoyama Gakuin University,

Benesse Educational Research and Development Institute,

Benesse Educational Research and Development Institute, &

Ochanomizu University Senior High School

Abstract

This article reports the results of an interview survey with 16 junior and senior high school students. A semi-structured interview was carried out with each student for approximately 30 minutes. In addition, a questionnaire was administered. An analysis of the interview protocols revealed nine themes such as (a) traditional note-taking and lessons and (b) gaps between their future career goals and the necessity of English study. Pedagogical implications were made as to note-taking.

Keywords

The English Study of Junior and Senior High School Students, Interview Survey, Out-of-Class Learning

1. インタビュー調査の背景

本研究の目的は、英語によるコミュニケーション能力を身につけるための学習体系を提案するために、中学生・高校生の学習実態を把握することにより、日本の中高における英語教育の課題を明らかにすることである。本研究に先立ち、ベネッセ教育総合研究所では、2008年度に中学2年生2,967名、中学英語教員3,643名を対象に『中学校英語に関する基本調査』を実施した。この調査では、「文法が難しいと感じている生徒が8割近くに上ること」や「学校外での学習の75%程度が学校の宿題や予習・復習に費やされていること」など、中学生の英語学習に対する意識や学習状況が判明した。本研究では、このような状況の要因を探るために、この量的研究では捉えきれなかった英語学習の実態を、質的研究の手法を用いて明らかにすることとなった。中高生の英語学習の実態や意識をより深く調査するために、学習者側に寄り添った形態での調査が好ましいと判断したため、調査方法として

は、中高生に対するインタビュー調査を用いることとした。

本研究で用いる質的研究方法は、量的な方法とは違い、調査の対象人数が限られるため、得られた結果は個別事例であり、一般化できるものではないが、転用可能なものであると考え。量的調査では、全体的な傾向はわかるものの、個々の学習者の具体的な学習方法などは探ることができない。一人一人の参加者から得られる個別の文脈に即した情報は、日本の中高における英語教育の課題を解決するためには有益なものとする。このことから、本研究では質的手法を採用した。

本研究では、次の図1が示すとおり、中高生の学習行動とそれに影響を及ぼす様々な要因点について、各学習者の個別の文脈に合わせて、その実態を明らかにすることを目的としている。また、インタビューという手法を用いることで、学習者自身の「声」から、中高生が抱える英語学習の課題を見出すことが可能になると考えられる。

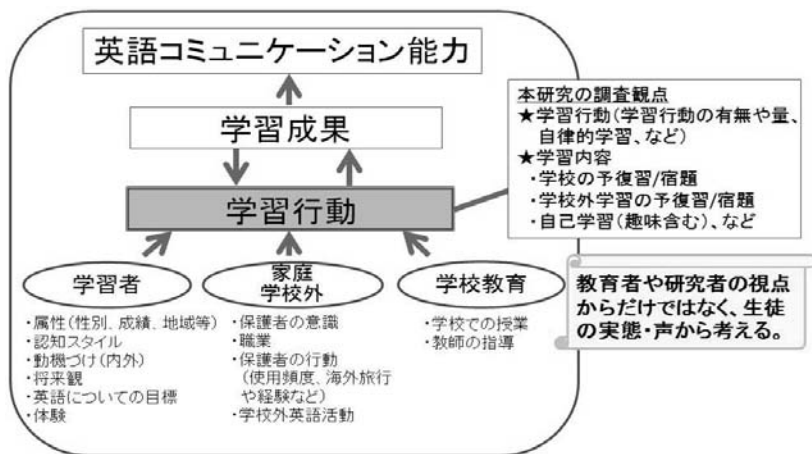


図1 本調査が対象とする要因のイメージ図

2. 研究方法

2.1 参加者

本調査の参加者は、公立中学校2年生8名、公立高校2年生8名の計16名であった。中学2年生を対象としたのは、前述した2008年度の量的調査の参加者と同じ学年にすることで後の比較が可能になることが主たる理由である。そして、高校2年生を対象としたのは、入学後一定期間が経過し、また、大学受験など特定の目的のための学習をまだ集中的に始めている段階ではないため、高校における英語学習の日常的な実態が把握できる見込みが高いことが理由である。質的調査方法としてインタビューを用いることから、参加者は16名と多数ではないが、可能な限り参加者の偏りを少なくするために、参加者の性別(中高共に男女4名ずつ)と所属校の地域(中高共に首都圏・首都圏以外4名ずつ)の点を考慮して抽出した。

2.2 調査手順

パイロットスタディとして、本調査のインタビュー実施前に、上記の16名の参加者とは異なる中学2年生1名及び高校3年生1名を対象に、プレ調査を行った。プレ調査の結果を参考にして、本調査におけるインタビューでの質問事項や具体的な手順を決定した。ただし、上述したとおり、各参加者の個別の文脈に合わせて英語学習の実態を明らかにすることを目的としていることから、すべての参加者に同一の質問を行うのではなく、半構造化インタビューの形式を用いることとした。インタビューでは、共通の基本的な事項(「授業は普段どんな流れですか」というような授業についての質問、「英語に関わることで、授業外でどんなことをしていますか」というような学習行動に関する質問、「中学2年生に英語でつまづきやすいポイントについて聞いたところ、文法が難しいという回答が最も多い結果となりました。どう思いますか」というような文法についての質問)について質問した上で、参加者の回答により、さらに興味深い部分は、どんどん掘り下げてインタビュアーが適宜次の質問内容を調整していくという手法を用いた。

インタビューは、2013年7～8月に実施され、実施時間は参加者1名につき30～40分であった。インタビュアー1名とサブインタビュアー1名でインタビューに臨み、主としてインタビュアーが質問を行った。インタビュー実施者は、酒井、工藤、加藤、福本であった。インタビューは、参加者の許可を得て録音した。インタビュアーは、インタビュー中に印象や様子なども含めてメモを取った。インタビュー実施後、録音された音声を文字化し、書き起しデータを作成した。そのデータについて、分析を行った。

分析は次の手順で行った。まず、本稿著者である研究者6名が中学生及び高校生1人ずつのインタビューの書き起しデータを読み、コードを作成した(Miles & Huberman, 1994; 谷・芦田, 2009)。それぞれが作成したコードを検討し、共通するコードを作成し、再び各参加者の書き起しデータをコード化した。主たるコードは、表1に示すとおりである。将来観、学校での授業、家庭での学習、その他の学習方法、生徒の印象、アンケートに関する回答についての質問といったコードは、半構造化インタビューを実施する際の質問に対応する。サブコードは、参加者がインタビューの中で回答した内容に基づいたものである。

今回の質的調査は、コードやサブコードの頻度を示すことが目的ではないため、コード化を行った後、さらに内容分析を行った。コード化されたインタビューの抜粋を取り出し、その内容を研究者6名で検討し、参加者16名のインタビューから抽出されたテーマを整理した。

表1 作成されたコード表

コード	番号	サブコード	備考
将来観	1	職業	英語との関係有 英語との関係無
	2	進学	英語との関係有 英語との関係無
	3	してみたい「体験」	
	4	やりたい「学習」	
	5	つけたい「英語力」	
学校での授業	1	言語活動 メカニカルな活動 コミュニケーション活動	
	2	言語材料	
	3	授業形態 ALT	
	4	教材	ワークシート
	5	授業の受け方	ワークブック
家庭での学習	1	学校の宿題(課されているもの)	
	2	学校の授業の予習・復習(課 されていないもの)	
	3	テスト勉強	
	4	通信教育	
	5	習い事	
	6	その他	音楽 動画 本 映画
その他の学習方法	1	兄弟に聞く	
	2	塾の先生に聞く	
	3	辞書を利用	
生徒の印象	1	学校での授業	
	2	先生	
	3	習い事	
	4	家庭での学習	
アンケートに関する回答に ついての質問	1	英語	
	2	海外留学	

3. 結果

3.1 事前アンケートの結果概要

インタビューの参加者に対し、参加者の英語学習に関する基礎的なデータを収集する目的、及び、インタビューの内容について、前もって考えを深めてもらう目的で、事前アンケートを実施した。

表2は、中学生に関する事前アンケートの結果を示している。英語の授業の理解度、得意・不得意、成績に関しては、英語が「とても苦手」と答えた生徒や、成績をクラスの下の方と答えた生徒はいなかったが、参加者の回答はばらついた。資格試験について記入をした5人の回答を見ると、英検2級から英検5級までと幅があった。また、8人中、「将来、外国に留学したい」に肯定的な回答をした参加者は3名であった。「将来、英語を使う仕事をしたい」と考えている参加者は半分の4名であった。「将来身につけたい英語力」に対する意識もばらつきがあった。この事前アンケートから、本インタビュー調査の対象者である中学生8名は、英語がとても苦手な生徒は含まれていないものの、一般的なクラスの平均的な生徒であろうと考えられる。

表3は、高校生に関する事前アンケートの結果を示している。高校生8名は、すべて普通科の生徒である。高校生①と⑤が、「やや苦手」と回答しているが、その他の6名は「やや得意」もしくは「とても得意」と回答しており、英語の成績の項目からも比較的英語力のある生徒であることがわかる。留学に対する希望は、2名を除いて、肯定的な回答を得られた。一方、半数の4名の参加者は、「将来、英語を使う仕事をしたい」と思っていないという回答

表2 事前アンケートの結果(中学生)

	授業の理解度 (中学校時点)	英語の 得意・ 不得意	苦手になっ た時 期	英語の成績 (クラス)	「将来、外国に 留学したい」	「将来、英語を 使う仕事をし たい」	将来身につけたい 英語力	資格試験
①女子	ほとんど わかっている	とても 得意	—	上のほう	あまり そう思わない	まあそう思う	英語で仕事ができる くらいの英語力	英検3級 (中1)
②男子	70%くらい わかっている	やや 得意	—	真ん中 くらい	まあそう思う	まあそう思う	英語でよい成績がと れるくらいの英語力	英検5級 (中1)
③男子	ほとんど わかっている	とても 得意	—	上のほう	まあそう思う	まあそう思う	日常会話で困らない くらいの英語力	英検2級 (中1)
④女子	半分くらい わかっている	やや 苦手	中1 後半	真ん中 より下	まあそう思う	まあそう思う	英語でよい成績がと れるくらいの英語力	—
⑤女子	半分くらい わかっている	やや 苦手	中1 後半	真ん中 くらい	あまり そう思わない	あまり そう思わない	英語でよい成績がと れるくらいの英語力	—
⑥女子	70%くらい わかっている	やや 得意	—	真ん中 より上	あまり そう思わない	あまり そう思わない	日常会話で困らない くらいの英語力	英検4級 (中1)
⑦男子	ほとんど わかっている	やや 得意	—	上のほう	あまり そう思わない	あまり そう思わない	海外旅行などで困ら ないくらいの英語力	—
⑧男子	ほとんど わかっている	やや 得意	—	真ん中 より上	あまり そう思わない	あまり そう思わない	英語でよい成績がと れるくらいの英語力	英検4級 (小6)

表3 事前アンケートの結果(高校生)

	授業の理解度 (中学校時点)	授業の理解度 (高校時点)	英語の得意不得意	苦手になった時期	英語の成績 (クラス)	「将来、外国に留学したい」	「将来、英語を使う仕事をしたい」	将来身につけたい英語力	資格試験
①女子	70%くらいわかっている	半分くらいわかっている	やや苦手	高1の夏休み後	真ん中くらい	あまりそう思わない	あまりそう思わない	英語でよい成績がとれるくらいの英語力	—
②男子	ほとんどわかっている	70%くらいわかっている	とても得意	(中1の後半)	真ん中より上	とてもそう思う	まあそう思う	日常会話で困らないくらいの英語力	—
③女子	70%くらいわかっている	70%くらいわかっている	やや得意	—	上のほう	まあそう思う	あまりそう思わない	・よい成績がとれる ・日常会話で困らない ・海外旅行で困らない	英検3級(中3)
④男子	ほとんどわかっている	ほとんどわかっている	とても得意	—	上のほう	まあそう思う	まあそう思う	英語で仕事ができるくらいの英語力	英検準2級(中2)
⑤女子	70%くらいわかっている	半分くらいわかっている	やや苦手	中2の初め頃	真ん中より下	まあそう思う	あまりそう思わない	日常会話で困らないくらいの英語力	—
⑥女子	ほとんどわかっている	ほとんどわかっている	とても得意	—	上のほう	とてもそう思う	まあそう思う	日常会話で困らないくらいの英語力	—
⑦男子	ほとんどわかっている	70%くらいわかっている	やや得意	—	真ん中より上	あまりそう思わない	あまりそう思わない	日常会話で困らないくらいの英語力	英検3級(中3)
⑧男子	ほとんどわかっている	ほとんどわかっている	とても得意	—	上のほう	とてもそう思う	とてもそう思う	英語で仕事ができるくらいの英語力	英検準2級(中3)

をした。「将来身につけたい英語力」は、8名でばらつきがあった。高校生8名は、普通科から参加者を抽出したため、英語力の比較的高い生徒が集まったと考えられる。

3.2 インタビューの分析結果

インタビューから抽出されたテーマを表4に示す。

この9つのテーマのうち、「伝統的な予習や宿題」と「将来観と学習行動」を取り上げて、詳細に見ていく。

(1) 伝統的な予習や宿題について

まず、ノートの左側に本文を写し、右側に和訳を書くという予習を行っている生徒が多かった(中学生④、高校生①、⑦、⑧)。このようなノートの作成方法は、大学の「英語科教育法」の授業では紹介されない方法である。その他に、中学生については、単語の意味調べ(中学生⑤)の他は、復習として、ワークシート(中学生①、②、③、⑤、⑧)、本文の写し(中学生②、③、⑥)、単語練習(中学生②、⑤、⑧)、一日一頁の提出ノート(中学生⑤、⑥、⑦)などがあつた。高校生については、形式は決まっていなかったが訳が予習として課されたり(高校生②、④)、単語の意味調べが課されたりしていた(高校生②、③、⑤、⑦、⑧)。コミュニケーション言語活動のための予習や宿題ではなく、伝統的な、訳読法に基づく予習や宿題であると考えられる。

表4 インタビューから浮かんできたテーマ

- 伝統的な予習や宿題
 - ・「左に本文，右に和訳」のノートやワークシートをほとんどの生徒が使っている。
 - ・授業中のコミュニケーション的な言語活動と関連していると思われるような学習はほとんど述べられない。
- 子どもの意識 「英語ができる」とは→「長文読解力が高い，文法がわかる」こと
 - ・「話す」「聞く」などは，大学に行ってからやればよい，と考えている。
 - ・英語を実際に使うということを前提とした英語学習観が欠如している。
 - ・話すためには，まずは文法や単語が大切だと強く思っている。
- 学校での勉強が，学校外での学習を規定する割合が大きい
 - ・日々の学習は，学校の予習・宿題，テスト対策がほとんどである。
 - ・中学生だけでなく高校生も，家庭での学習は授業の予習(本文写し，単語の意味調べ，本文和訳など)や小テスト対策の勉強が大部分を占めていると思われる。
- 英語の授業に対する意識
 - ・中学生は授業をおおむね受け入れている。
 - ・授業の中で行うことに，自分なりにその意義を見出そうとして，納得しながら勉強している生徒もいる。
 - ・高校生の中には，今受けている授業を批判的に捉えている生徒もいる。
- 将来観と学習行動——「将来英語を使うこと」と「今やっていること」の乖離
 - ・将来，英語を使って仕事をしたいと考えている一人の生徒が，それに向けて今やるべきことは，「スペリングミスをなくすこと」と答えた。
 - ・英語を使って仕事をしてみたいと思っても，英単語の練習の際に日本語訳も一緒に書いて覚えていたり，本文を書き写すのに2時間かけていたりする生徒もいる。
- 学校外での英語学習を始めたきっかけにはそれぞれのストーリーが見られる
 - ・そのエピソードは，必ずしも劇的なものではない。
 - 例) 修学旅行で外国人に道を聞かれた，小さい頃祖母に ABC の歌を歌ってもらって興味をもった，など。
- 学校での学びに終始している生徒が多そうだが，それでも，小さな自律の芽もある
 - ・同じ予習でも，やり方を自分で考え，選択して行っている生徒もいる。
 - ・自ら英語のプレゼンテーションの番組を見たり，洋楽を聴いたり(歌詞の聞き取りを意識したり，歌詞カードを見たり)という学びもある。
- 先生の影響が大きい。先生との関係性が影響している
 - ・先生の指導通りに学習を行っている生徒が大部分である。
 - ・先生との良好な関係により，英語に対して積極的に取り組んでいる生徒も多い。
- 保護者の影響も大きい
 - ・家庭での学びには，保護者の影響が大きい。

この宿題は，授業の方法を反映しているのではないかと考える。学校の授業に関する印象を表すコメントとして，最初に述べているものを分析した。その結果，教科書，ワークシート・プリント，単語学習について言及をしている中学生が4人いた(②，③，⑤，⑧)。

- ・ああえっと，普段は，せ，先生と，あの教科書の読み合いをしたり，あとはワークシートとかを活用して，えーと，まあ，書く，書いたり，読ん，読んだり話したりするのを基本的に，やっています。(中学生②)
- ・え，んーと，ワークシートとかで進んでくんですけど，あと，ワークシートやって，その

教科書が終わったら、そのページを完璧に覚えて、書けるようにして、単語も覚えてみたい。そんな感じです。(中学生③)

- ・えっと、教科書に沿ってやっています…。【インタビュアー：ちょっとその教科書に沿ってやっているというところをもう少し詳しくおしえていただきたいんですけど】新しい単語の意味とかをやったり、基本文を…。(中学生⑤)
- ・えっと、単語練習をしたりだとか、教科書を進めたりとか。【インタビュアー：単語練習は授業の中でやるんですか？】あ、はいそうです。【どんな形でやるんですか？】えっと、隣の人と単語を言い合ったりとか。(中学生⑧)

その他は、「未来形とか、過去形とか、現在進行形とか、いろいろなこと、をやっています」(中学生①)というような文法に関するコメントや、「ゲームをやったりしながら英語を学びます」(中学生④)のようなゲームに関するコメント、「えっとまあ、まあ、先生の言ったことをノートとかに記録したり、まあ、今後役に立つように受けてます」(中学生⑦)というようなノート記録に関するコメントであった。なお、「いろんな人がいろんな意見言ったり、なんか楽しくやっています」(中学生⑥)というような意見を言う活動に関するコメントは1名だけであった。

高校生による授業のコメントは、比較的分量が多かった。「予習→訳→解説」という流れに言及したもの(高校生①, ②, ④, ⑤, ⑥, ⑦, ⑧), 「読む」や「音読」に言及したもの(高校生①, ③), ライティングの授業について文法問題を解いていると回答したもの(高校生①, ③, ⑧), 「文法」や「文の構造」に言及したもの(高校生①, ②, ③, ④, ⑤, ⑥, ⑧), 訳に言及したもの(高校生①, ②, ④, ⑤, ⑥, ⑧)があった。なお、「コミュニケーション」に言及したのは1名だけであった(高校生⑧)。

授業については、中学校においても高校においても、訳読が多く、意見を言ったり、コミュニケーションしたりする活動は少ないことがわかった。

(2) 将来観と学習行動——「将来英語を使うこと」と「今やっていること」の乖離について

中学生8人の中で、将来の職業の具体的なイメージがあったのは3名であった(中学生①, ②, ⑧)。そのうち、職業と必要な英語力の関連性を述べたのは中学生②だけであった。中学生②は、クレイアニメ関係の仕事に就きたいと希望しており、外国に行くことを考えている。生活のための英語や専門用語などの英語の知識も必要であると考えている。

- ・今クレイアニメやってるんですけど、そういうものにやっぱり今憧れをもっているんで、将来あの、外国とかそういう、違う国にも行って、そういうたくさんの技術を学びたいと思っているので、英語を今勉強して頑張ってみようかなと思ってます。(中学生②)

また、中学生①は、事前アンケートで、将来身につけたい英語力として、「英語で仕事ができるくらいの英語力」と述べている。インタビューの中で、ファッション・デザイナーになりたいという希望を述べている。また、そのために「他の人とコミュニケーションできる力」や「相手と話したり聞いたりする力」が必要であると考えている。しかしながら、今後どのようなことをやらなくてはならないかと問われると、「私は、スペルミスとか、そういう、おいしいところ

のミスが多いので、もう少し単語とかも、aとかtoとか、そういうつけるとかつけないとか、そういう細かいところまで、しっかりと勉強していきたい」と文法学習について述べている。

一方、中学生と比べて、多くの高校生が将来の職業の具体的なイメージを持っていた(高校生①, ②, ③, ⑤, ⑥, ⑦)。しかしながら、職業と必要な英語力を具体的に述べたのは高校生⑧だけであった。職業と関係なくても、実際に英語を使うことや実際の英語に関わるキーワード(「スヌーピーのお話」, 「ホントの英語」, 「外国の人の」, 「生の英語」, 「外国人の方のプレゼンテーション」など)が多くの高校生には見られた。高校生⑧は、言語学者になりたいと希望しており、学会に参加し、様々な国の言語学者と意見を交換するために英語が必要であると考えている。そのために、学校の授業で、自分の意見をわかりやすく先生に伝える工夫をしたり、テレビのプレゼンテーション番組を視聴したりしている。しかしながら、同時に、ノートの左に本文を書き写し、右に訳を書くという学習を週末に5~6時間かけて行っている。

中学生も高校生も、将来の職業の具体的なイメージと必要な英語力の結びつきが弱いことがわかった。また、必要な英語力を認識していたとしても、伝統的な学習を行っている姿も浮かんできた。

4. 考察及び教育的示唆

分析結果のうち、伝統的な予習や宿題について考察及び教育的示唆を示す。インタビューからわかった「ノートの取り方」は、『第1回中学校英語に関する基本調査(教員調査)』(ベネッセ教育総合研究所, 2008)の結果と合致している。この大規模調査では、予習として出す宿題の内容は、最も回答が多かったものから挙げると、「新出単語の意味調べ」(77.5%), 「教科書本文の書き写し」(63.9%), 「教科書本文の和訳」(21.6%)であった。これは、「入試に役立つように指導すること」に関連している。「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成すること」に関連しているのは、「スピーチや show & tell などの原稿作成や練習」や「日記を書く」という宿題である。スピーチなどの原稿作成や練習を宿題として出すのは 8.8% であり、日記を書かせる宿題は 0.8% であった。大規模調査の結果と、本研究の結果を併せて考えると、本研究の中高生が受けている授業や宿題は、コミュニケーション能力の育成のためのものとは考えられないだろう。

この結果について、2つの点が指摘できる。第一に、この「ノートの取り方」の指導は、大学における教員養成課程ではほぼ扱わないことからであるということである。多くの英語科教育法に関する本の中で家庭学習について言及しているものはあまりない。1つの章を家庭学習にあてている金谷(2009)は珍しい。この章の執筆者の田口徹氏は、「家庭学習」と題する章の中で、特に中学1年生の段階では予習は必要がない(p. 340)と述べている。また、復習としては、内容を定着させるために、(1)学習した言語材料の例文を5回書く、(2)本文を音読する、(3)新出単語を5回書く、(4)ワークブックを解く、などを挙げている(p. 339)。さらに、「学習した言語材料を使って自分自身で考えた文を書いてくるなどの創造的な内容を課す場合もある」(p. 339)としている。つまり、本文を書き写し、和訳をする予習や宿題は、英語科教育法の授業では推奨されていないと考えて良いだろう。

第二に、この「ノートの取り方」は文法訳読法に基づくものであり、コミュニケーションな英語

教育にそぐわないものであるということである。英語教育の目的や指導法がコミュニカティブであるべきだという考え方が強まっている現在、コミュニケーションを重視した宿題の在り方を検討する必要がある。例えば、酒井（2014）では、英語に触れる機会を促進するような家庭学習の在り方を提案している。

- ・教科書のテキストについて、印象に残った箇所を抜き出し、感想や疑問を英語で書かせる。感想や疑問は、次の授業で取り上げる。
- ・様々なメディアによるリスニングやリーディングを推奨し、「提出ノート」に英語で報告させる。書かれた報告を読みながら、どんな英語に触れているのか教師は把握することができる。
- ・ALT に、地域のこと、日本語と英語の違い、自分のことなどを簡単な英語で書いてもらい、配布する。生徒に英語で「提出ノート」に感想を書かせる。ALT に生徒の感想を読んでもらい、コメントを記入してもらう。

また、ノートの取り方は授業のスタイルによって左右されると考えられる。教師が一方的な文法解説をやめたり、訳読をなくしたりすることを検討すれば、あるべきノートの取り方も自ずと変わってくるだろう。例えば、英語によるやりとりの中で気づいたことを書いておいたり（つまりメモをしたり）、読んだことについて **graphic organizer** などのツールを使って理解内容の可視化をしたりするなどのノートの取り方ができるであろう。執筆者の一人の実践から、リーディング活動の中のノートの例を紹介する(図2・3参照)。読んだことに基づいて、読んだ概要を英語で伝える際に参考となるようにノートを作らせている。

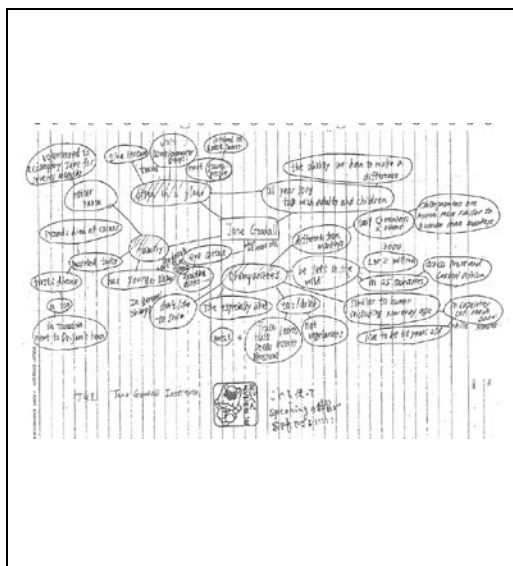


図2 ノートの取り方の例①

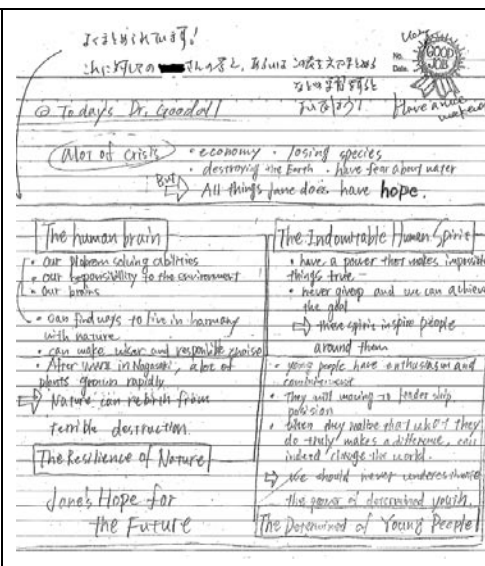


図3 ノートの取り方の例②

図を使いながらまとめたもの(図2)と箇条書きでまとめたもの(図3)など生徒によって様々であるが、読んだ英文の概要を英語で伝えるときに参考になるようにまとめるという目的に応じて、生徒自身が考えたノートの場合には、授業において、教師や他の生徒と活動をする中で、新たに理解したことがらを追加できる利点がある。このようなノートは、それを参考にしながら、summary writing (要約を書かせること)もできる。また、ノートを参考にしながら英文の概要を英語で伝えさせ、その音声を録音し、教師に提出させることもできるだろう。

5. おわりに

本研究は、中高生の英語学習の実態や意識をより深く調査するために、少人数を対象とした質的分析を行った。結果については、伝統的な予習や宿題と将来観と学習行動に焦点をあてた。考察及び教育的示唆においては、ノートの取り方に焦点をあてた。紙幅の関係で、インタビューの中で出てきた9つのテーマすべてについて詳細な結果及び考察を示せなかったという点で課題も残る。本稿で十分考察できなかったが、「将来観と学習行動の乖離」は、動機づけ研究にとって興味深い結果であると思われる。今後、さらに追究する必要がある。

参考文献

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, USA: Sage.

金谷憲(編集代表) 2009.『[大修館]英語授業ハンドブック中学校編』大修館書店.

酒井英樹 2014.「英語の授業改善のための視点」長野県教育指導時報刊行会『教育指導時報』779, pp.18-23.

谷富夫・芦田徹郎 2009.『よくわかる質的社会調査—技法編』ミネルバ書房.

ベネッセ教育総合研究所 2008.「第1回中学校英語に関する基本調査(教員調査)」

Available: <http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3303>

[2015年2月]

中学生・高校生の英語学習実態に関するインタビュー分析
——質的分析手法の TAE を用いて——

Interviews on the English Study of Japanese Junior and Senior
High School Students: A TAE Qualitative Analysis

酒井英樹・工藤洋路・高木亜希子・加藤由美子・福本優美子

Hideki SAKAI, Yoji KUDO, Akiko TAKAGI,

Yumiko KATO, & Yumiko FUKUMOTO

信州大学・駒沢女子大学・青山学院大学・

ベネッセ教育総合研究所・ベネッセ教育総合研究所

Shinshu University, Komazawa Women's University, Aoyama Gakuin University,

Benesse Educational Research and Development Institute,

& Benesse Educational Research and Development Institute

Abstract

This article analyzes interviews with two junior high school students and two senior high school students as regards their English study. The analysis was carried out using the Thinking at the Edge (TAE) steps. The major findings were that both junior high school students used self-decision-making about their ways of studying English; on the other hand, the two were different in terms of the value they place on communication: One values both conscious English study and communication whereas the other values only the former. As to the senior high school students, it was found that teachers and past experience with English can be influential factors for their English study. It was suggested that students should be given sufficient information about how to learn a language and about the effectiveness of the learning method to facilitate students' better decision-making.

Keywords

The English Study of Junior and Senior High School Students, Interviews,
A Qualitative Study

1. 研究の背景と目的

本稿は、ARCLE 研究会(ベネッセ教育総合研究所が運営する英語教育研究会)の英語学習実態把握研究分科会が2013年度に実施したインタビュー調査結果の一部を報告するものである。ベネッセ教育総合研究所では、2008年度に生徒2,967名、教員3,643名を対象に『中学校英語に関する基本調査』を実施した。本研究では、この量的調査を踏まえ、量的調査では捉えきれなかった英語学習の実態について、質的調査によって明らかにす

ることを目的としている。すなわち、中高生が授業の予習・復習、宿題、個人的学習など、主に学校外での学習をどのように行っているか、インタビューを行い、英語の学習やその実態を明らかにすることである。本稿では、16名を対象としたインタビューの第1次分析を踏まえ(第1次分析の結果については、本紀要の酒井・工藤・高木・加藤・福本・津久井、2015を参照されたい)、参加者の中から4名に焦点を当て、一人ひとりから得られる個別の文脈に即し、それぞれの学習者の行動や意識について詳細に分析した第2次分析の結果を報告する。

2. 研究方法

2.1 参加者

本調査の参加者は、中学校2年生8名、高校2年生8名の計16名であった。この16名から、第2次分析のために中学2年生男子(中学生A)、中学2年生女子(中学生B)、高校2年生男子2名(高校生A・B)の計4名の参加者を抽出した。4名の参加者を抽出した目的は、それぞれの学習者が異なる特徴を持っており、第1次分析で明らかになった全体的傾向を、さらに深く掘り下げるためであった。

2.2 手順

インタビュー実施前に、本研究の参加者とは異なる中学2年生1名および高校3年生1名を対象に、プレヒアリングを行い、インタビュー内容と方法を検討した。また、インタビューの対象者に対し、インタビューの内容について、前もって考えを深めてもらう目的で、事前アンケートを実施した。

インタビューは、2013年7～8月に実施され、実施時間は1人30～40分であった。インタビュアー1名とサブインタビュアー1名でインタビューに臨み、主としてインタビュアーがインタビューを実施した。インタビューは半構造化インタビューで、事前に大まかな質問事項は決めておき、インタビューを進めていく中で、適宜詳細な質問を行った。インタビュー実施者は、酒井、工藤、加藤、福本であった。インタビューは、参加者の許可を得て録音した。インタビュー実施後、録音を起こして文書化し、分析を行った。

2.3 分析方法

2.3.1. 質的分析方法としてのTAE

本インタビューを分析するにあたり、Thinking at the Edge (TAE)という手法を用いた。TAEは、アメリカの哲学者・心理学者であるジェンドリンらが開発した理論構築法で、「うまく言葉にはできないけれど重要だと感じられる身体感覚を、言語シンボルと相互作用させながら精緻化し、新しい意味と言語表現を生み出していく系統立った方法」(得丸, 2010, p. 5)である。得丸(2010)はTAEを質的研究法に応用し、心理学や日本語教育学の分野などで先行研究がある。TAEを用いた理由は、面接者と分析者を同一人物にすることで、インタビュー時の生徒の表情、声の抑揚、非言語から感じられた要素をフェルトセンスとして分析に取り組んでいくことができるためであった。

2.3.2. 分析手順

分析手順は、①フェルトセンスから語る(ステップ 1～5)、②実例からパターンを引き出す(ステップ 6～9)、③理論を構築する(ステップ 10～14)、の3つのパートに分かれている。パート1では、明確には言語化できないが自然と身体的に感じられる感覚(フェルトセンス)を言語化する。パート2では、多様な側面を選び出してパターンとして言い表すとともに、各パターンを相互に交差させ、データから新たに浮かび上がってくる知見を書きとめる。その後、パート3では、分析者が保持しているフェルトセンスによって用語を選出し概念を形成していく。本分析では、得丸(2010)作成のワークシートを用いて、14のステップのうちステップ12までの分析を行った(分析手順は表1を参照のこと)。

表1 TAE ステップ1～12 (得丸, 2010)

ステップ	内容
ステップ1:	フェルトセンスに形を得させる
ステップ2:	論理以上のものを見つける
ステップ3:	通常の見方ではないことに気づく
ステップ4:	キーワードに意味させたいことを書く
ステップ5:	キーワードに意味させたかったことを拡張する
ステップ6:	側面を集める
ステップ7:	側面の詳細な構造を見る
ステップ8:	側面を交差させる
ステップ9:	自由に書く
ステップ10:	タームを選択し相互に関連づける
ステップ11:	ターム間の本来的関係を探究する
ステップ12:	恒久的なタームを選び相互に組み込む

4つのインタビューは、それぞれ独立したデータとして扱い、各面接者兼分析者が上記に記した12のステップを踏んで分析を行った。分析にあたり、分析者はテープを起こしたスクリプトを何度も読み込み、データに関する「感じ」であるフェルトセンスを得た。その際、面接で得た「感じ」もフェルトセンスとして組み込んだ。

ステップ1～5では、フェルトセンスに注意を向け、データの中核を大まかに捉えた。

ステップ1… フェルトセンスを意識しながら、ぼつぼつと浮かんでくる語句を書きとめた。

例えば、中学生Aの場合、「選択している、自己決定している、多様な勉強方法を工夫している、聴いたり見たりしていい感じ、素直に受け止めている、ICTを利用して、インタビューのやりとりが気持ちがいい」などの語句が浮かんできた。

ステップ2… フェルトセンスを短い1つの文で表した。

ステップ3… ステップ2で作成した文において、最も大事な言葉を「キーワード」とした。

ステップ4… キーワードに意味させたいことを書いた。選んだキーワードの通常の意味を辞書で調べた後、通常の意味だけでは表せないフェルトセンス独自の意味を書きと

め、フェルトセンスの感覚をつかんだ。

ステップ5… キーワードで意味したかったことを拡張し、フェルトセンスを短い1つの文とした。

ステップ6～9では、データから多様な実例を選び出し、パターンとして言い表すとともに、各パターンを相互に交差させ、データから新たに浮かび上がってくる知見を書きとめた。

ステップ6… フェルトセンスに照らし合わせながら、インタビューの実例を選び出した。

ステップ7… ステップ6で選んだ実例からパターンを抽出し、例えば、中学生Aの場合、11のパターンが見出された。

ステップ8… ステップ7で得られたパターンの各側面を相互に交差し、フェルトセンスと応答させながら、新たに浮かんできた知見を書きとめた。この作業では、パターン1をパターン2に適用したものを1×2とし、1×3, 1×4と交差して、1×11まで行った。同様にすべてのパターンを交差した。例えば、中学生Aの場合、11×10で110個の組み合わせとなった。

ステップ9… これまでの作業で気づいたことや知見を書きとめた。

ステップ10からは理論を構築する。ここでいう理論とは、分析者がフェルトセンスを十分に感じながらデータから立ち上げた価値観構造または信念構造と言い換えることができる。この段階では、分析者はフェルトセンスを保持しながらも、用語間の関係性を見出し、論理形式を組み立てていく。

ステップ10… ステップ9までのすべての語句、句、パターンを眺め、重要だと感じられる語句をリストアップし、フェルトセンスに照らし合わせながら、最も重要だと感じられる3つの語句を選択した。次に、この3つの語句の関係性を明らかにするために、「A = B」、すなわち「AはBである」という文を作成し、フェルトセンスに合うように語句を補足して、6つの文を作成した。

ステップ11… ABCの語句の関係性をさらに深く考えるため、それぞれの語句を「～はもとも… (の性質)を持っている」の文にあてはめ、フェルトセンスで感じて気づいたこととともに出てきた新しい語句を書きとめた。

以上のステップにより、最終段階の概念形成を行う準備が整い、ステップ12へと進んだ。

ステップ12… これまでのステップを踏まえてフェルトセンスをあらためて感じ直し、新たな語句(概念)を選び、各概念を残りの諸概念を使って定義することで、諸概念を相互に組み込んでいった。それに基づき、理論の中核の文章とそれを表す図を作成した。

次項では、各参加者のデータから得られたパターンと理論の中核を中心に分析結果を示す。

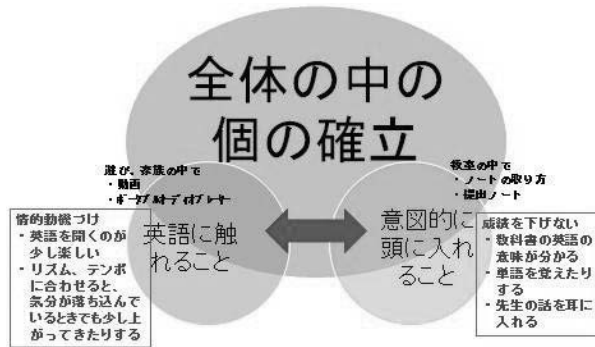
3. 分析結果と考察

3.1 中学生 A

この生徒は、いろいろなことを選択していると感じた。「自分で」という言葉が何回も出てくるように、自己決定している。動画で英語のアニメーションを聴くなど、「聴いたり見たりしていい感じ」で、多様な勉強方法を工夫して行っている。授業の様子を話す内容から、素直に受け止めているという印象を持った。ポータブルオーディオプレーヤーなどの ICT 機器を利用している。全体的には、インタビューのやりとりが気持ちよいと感じたが、少しもやもや感が残った。インタビューから読み取れる行動や意識、思考などのパターンを整理すると 11 項目となった。

- ① 教科書の英語の意味をわかりたいと思っている。
- ② 英語を頭に入れたいと思っている。
- ③ 英語の成績を下げないようにという意識を持って、勉強している。
- ④ 情意的な気持ちよさに、英語の学びの価値を見出している。
- ⑤ 将来の夢と英語の学習がリンクしていないが、今後のために英語を使っていきたいと思っている。
- ⑥ 英語学習がうまく行かなかった経験を自覚している。
- ⑦ 日常的に、無理のない範囲で行える、英語に関する活動を取り入れている。
- ⑧ 他人から言われずに、自分で勉強方法を決めている。
- ⑨ ICT 機器を使った英語に関する活動をしている。
- ⑩ 声に出しながら英語を学んでいる。
- ⑪ 教師の言うことも聞いている。(ある種の *introjected motivation* が見られる)

中学生 A は、授業、家庭、友達との遊びという他者が存在する「日常の生活」の中で、成績を下げないために教科書の英語の意味がわかることや、単語を覚えたりするといった「意図的に頭に入れること」や、ウォークマンで英語を聴いたり、インターネット上の動画を見たりするという「英語に触れること」を、他者を気にせず、自分で決めて行動に移しており、「全体の中の個の確立」があると考えられる。英語を「意図的に頭に入れること」や「英語に触れること」という学びは、他者との関わりの中で行うものではなく、個人内の認知活動である。家族、級友などが存在する環境において、英語の学びに関する決断を行うには、自分の考えをしっかりと持つという個の確立が必要となる。この生徒にとって、「英語に触れること」と「意図的に頭に入れること」は、その目的と方向性が異なる。前者は、楽しさや気持ちが高揚するという情緒的動機づけによる行為であり、後者は成績を下げないためといった目的と成績の向上という方向性を持つ認知活動であり、互いに一致しない。例えば、高校進学に向けた勉強態度について尋ねると、「英語だけ足手まといにならないようにしたい」と言うが、「これからのことを考えて、まあ使っていったりしたいと思う」とも答える。「英語に触れること」と、「意図的に頭に入れること」が相反し、本人の中では交わっていないのだろう。英語に触れるのは楽しいが、成績のために英語を勉強することに違和感を持っているのではないかと感じた。図1は、中学生 A についてまとめたものである。



「あーはい。そこで英語だけ足手まといっていうんですか。なんか、あんまり使わないからいりやうって思うんじゃないかって、これからのために考えてまあ、使っていったりしたいとまあ少し思うんで。」

図1 中学生 A の分析のまとめ

3.2 中学生 B

中学生 B は、先生のことが好きな従順な生徒で、問題を解くことが大切だと思っている。英語は人と比べて苦手だと思っており、自分の学習パターンや得意なことがわかっているのので、それに合った塾を選択するなど、自分のことをそこそこわかっている。自分の学習スタイルから抜け出すようなことはしない少し消極的な面もあり、勉強時間数を気にするところから、量を大切にしている学習者だと感じた。友だちを大切に思い、「友だちも頑張っているから私も勉強を頑張る」といった発言が見られた。家庭はそこそこ熱心で、家族にアドバイスを求めたり、協力してもらえる状況にある。非常に頑張り屋で、部活も勉強も他の教科も一生懸命やっている。

読み取れるパターンとして、次の7項目が挙げられた。

- ① 英語の勉強の中心は問題を解くことである。
- ② 先生のやり方が好き。
- ③ 英語をたくさん勉強している。
- ④ まわりの人からいい影響を受けている。
- ⑤ 今の勉強方法を肯定的に捉えている。
- ⑥ 試験で点を取ることが英語の勉強の目標である。
- ⑦ 自分のスタイルを把握している。

「受けたい授業はどんな授業がいいの？」と聞くと、「今の授業でいいと思う」「問題を解く速さとかが身につくので、やっぱり入試のときに役立つかなと思う」と答えるなど、今の勉強を非常に肯定的に捉えている。先生のやり方を「よく役立つと思う」と答えているので、先生が提示する勉強法が好きな生徒だといえる。また、ラジオの基礎英語講座など、他の勉強方法も知っているが、聴こうとは思わない」と答えたり、授業中に試験と関係のない映画の話には手を挙げて答えることはないことから、試験で点を取ることが英語の勉強の目標だ

と思っている。暗唱や暗写をすることも彼女の発言から出たが、「期末テストに教科書の本文が丸々出て、それについて抜けている単語を書いたりするので、暗唱しているとそれを思い出して書いたりできる」と答えている。図2は、中学生 B についてまとめたものである。

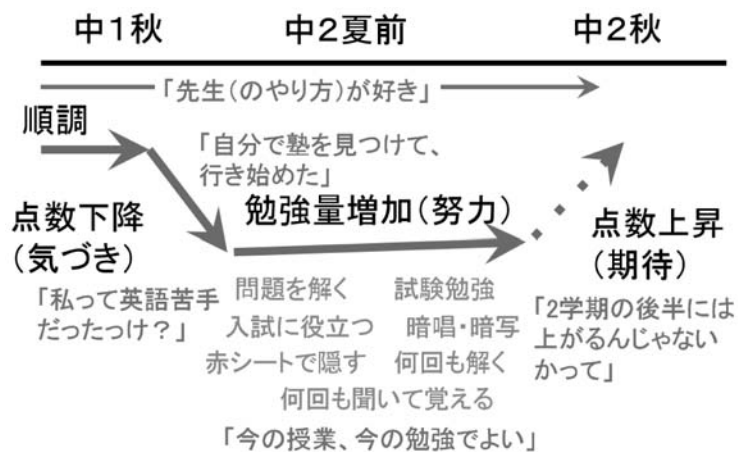


図2 中学生 B の分析のまとめ

3.3 高校生 A

高校生 A は、好きなものを話すときの様子と嫌なことを話しているときの雰囲気が全く違っていることから、好き嫌いがはっきりしていると感じた。「かっこいい」という言葉を連発したりするなど、かっこよさを意識している。幼稚園の先生から塾の先生まで、いろいろな先生のエピソードが多く出てきた。しかし、インタビューの最後に、彼は苦しんでいると感じた。いろいろ批判的な部分がある裏には、自分自身に対して苦しんでいるのではないかと感じ、もやもやを残してインタビューが終わった。パターンとして表れてきたのは7点になる。

- ① 学習以外のものの誘惑に負けてしまう。
- ② 感受性が豊かである。
- ③ 先生の影響が大きい。
- ④ 中学の英語学習では自信があった。
- ⑤ 高校の英語学習の細かさや量に負担を感じている。
- ⑥ 高校に入って自信を失いつつある。
- ⑦ 高校の英語学習に納得していない。

この高校生は、中学時代に教科書以外にもいろいろな本(『アラジンと魔法のランプ』や『トム・ソーヤーの冒険』など一般的に知られている物語)を英語で読むことができたことに感動し、英語に自信があった。次のように述べている。

「いやあの中3のときに、塾行ってたんですけど、すごくなんかいい先生がいて、そ

の先生がこういう本貸してくれたんですけど、でそれが、その本はアラジンとか、なんかトム・ソーヤーの冒険とかけっこう一般的に知られてるやつ、であって、でそれ初めて読んだときに、こうなんか英語で本読めることにすごいなんか感動して、でそこからずっとなんか英語読むの楽しいなって思ってたし、あぁ多分家にこういうめっちゃが一つあったら、なんかかけえなっていうのがちょっとあって、で集めようかなっていうのが、思ってたっていうのがあります」

また、英文の大意を把握する方法を塾の先生に教えてもらったり、先生が手作りの単語リストを作ってくれ、そのことに感動したりと、好きな先生からの良い影響で英語学習に積極的に取り組んでいた。しかし、高校に入って、「no more than」と「no less than」の違いなど、細かなニュアンスの違いや理解を難しく感じ、英語学習の大変さにぶつかって自信を失った。また、大量の問題集に取り組むことを求めるやり方に納得できず、また英語を読む感動を味わえなくなっている。例えば、サイドリーダーが定期テストの題材として使われ、詳細理解のみを求められており、楽しくないという発言をしている。英語学習に立ち向かう意欲を失って、結果的に成績も芳しくなくなってきた。一方で、テレビの旅番組を見て興味を持ち、オーストラリアやヨーロッパにいつかは行ってみたいと願っており、現地の人と普通の会話ができるくらいの力が欲しいと考えている。英語が必要であるという認識と、高校の英語学習にうまく対応できない自分自身の両方に苛立ちながら葛藤している様子も見られた(図3参照)。



図3 高校生 A の分析のまとめ

3.4 高校生 B

高校生 B に関するフェルトセンスは、「行動に理由がある、安定している、学習に押されていない、気持ちがり乗り越えている、不安を持っていない、なぜか違和感」であった。全体的に好印象を持ち、とても自信に満ちあふれていて、キラキラしていたが、インタビュアーは違和感を持った。抽出されたパターンは、次の8項目である。

- ① 学校の授業を受け入れている。
- ② 英語をリアルに感じた楽しい体験がある。
- ③ 分析や構造化が好きである。
- ④ 文法をコミュニケーションに活かせると思っている。
- ⑤ 興味を持ったことに自分で行動を起こす。
- ⑥ コミュニケーションのおもしろみを理解している。
- ⑦ 先生を肯定的に受け入れている。
- ⑧ 課題を無理なくこなしている。

彼は、高校に入る前にいろいろと英語に触れたことが、英語に積極的になる原体験となっている。小中時代にも多くのインパクトのある楽しい英語体験をしている。中学2年生のときにオーストラリアで10日間ホームステイをし、英語だけを話す環境に置かれ、言葉に興味を持つようになったと、とても生き生きと語ってくれた。高校では教科書本文を2時間かけて写す予習があるが、そういうことも含めて高校の英語学習を受け入れて無理なくこなしている。小学生のときには、英会話教室に自ら希望して通うなど、興味を持ったことを実現させるために自分から行動を起こしている。「ALTの先生がすごく優しくて」とか、「ちゃんと聞いてくださって」と話すように、先生を肯定的に受け入れている。また、日常的に学んだ文法や語彙を活用できている。彼の将来の夢は、言語学の研究者で、学会で自分の意見を英語で言えるようになりたいと、はっきりとしたイメージを既に持っている。この生徒は、子どもの頃の体験が学習を促進し、高校の英語学習にも疑問を持たず、今のところ適応している。テストを含めた学校の学習がうまく進んでいるようだった。また、授業でディスカッションをしたり、ALTと話したり、ライトノベルを読んだり、英語のプレゼンテーション番組を見るなど、学んだ文法や語彙を活用できることによって学習意欲をさらに高めていて、有能感とゆるぎない自信を感じている。図4は、高校生Bの分析のまとめを示したものである。

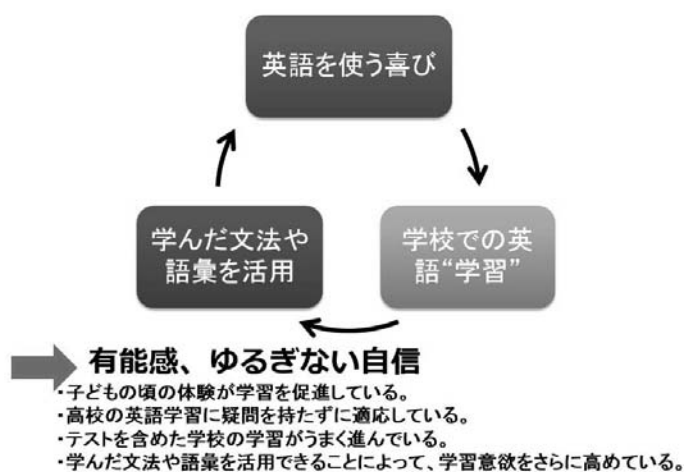


図4 高校生Bの分析のまとめ

4. おわりに

第一に中学生について述べる。中学生 A も 中学生 B も様々なレベルで自己決定していることがわかった。どのように学ぶことがどのような効果があるのか、という情報が与えられれば、より適切に自己決定を行えるのではないかと考える。一方で、英語を使ったコミュニケーション経験と英語学習が分離しているが共存している生徒(中学生 A)と、片方のみに価値を置いている生徒(中学生 B)がいることが判明した。

第二に高校生について述べる。本調査の分析結果から、生徒の学習に、先生が良い影響も悪い影響も与えていることがわかった。また、生徒の学習に、様々な英語経験が影響を及ぼしていることが示された。「中高の授業のギャップ」や「未来の目標と現在の学習との不一致」なども観察された。

量的調査とは異なり、質的研究は対象人数が限られるため、出てきた結果は個別事例であり、一般化できるものではないが、転用可能なものである。大人数の調査では、全体的な傾向はわかるものの、個々の学習者の具体的な学び方などは見えてこない。今回一人ひとりから得られた個別の文脈に即した情報は、日々の指導に豊かな示唆を与えるものである。これらの示唆に基づき、教師は、生徒に何を期待し、何をしていくべきか具体的に考えるべきであろう。

参考文献

得丸さと子 2010. 『ステップ式質的研究法—TAE の理論と応用』海鳴社.