

# 英語を苦手とする高校生に対する指導法の研究

言語文化系教育サブプログラム

角田 昌也

【指導教員】 及川賢 田子内健介 武田ちあき

【キーワード】 高校英語 教科書難易度 名詞句

## 1. 課題設定

本研究は、日本の高等学校に通う、英語を苦手とする生徒たちに対する効果的な指導法についての専門的実践的知見を得るための研究を行うものである。

文部科学省(2022)は、令和3年度「英語教育実施状況調査」概要において、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) の A2 レベル以上を取得している高校生の割合は目標である 50%に達していないと報告している。高校生の学科別の英語力では、英語教育を主とする学科および国際関係に関する学科の生徒たちで CEFR の A2 レベル以上を取得している割合は、92.8%となっており、普通科での割合は、59.4%、その他の専門学科および総合学科での割合は、17.6%となっている。普通科の高校の中には、いわゆる、進学校と呼ばれるような学力が高い生徒が多く通っている高校がある一方で、いわゆるスローラーナーと呼ばれるような生徒が多く通っている高校もある。そのため、普通科の CEFR の 2 レベル以上を取得している割合のうち、進学校の生徒たちが多くを占めていると考えるのが妥当であろう。実際、前述した通り、その他の専門学科および総合学科での割合は、17.6%と非常に低い割合となっており、このことから、スローラーナーの生徒が多い普通科の高校での取得割合は、高くないと考えられる。

つまり、文部科学省の目標としている、CEFR の A2 レベル以上を取得している高校生の割合 50%を達成するためには、高校生全体で見たときの、学力的に下位層に位置している高校生たちの英語力を上げることが、必要であると思われる。そこで、本研究において、英語を苦手とする高校生に対する効果的な指導法を論じることで、日本の高等学校における英語指導改善の一助となることが期待される。

## 2. 定義

本論文の中で、「名詞句」という言葉が出てくる。一般的に「名詞句」とは、主語と動詞を含まない、2語以上で構成された名詞表現のことである。例えば、The store at the station opens at 9 o'clock. という英文であれば、The store at the station が名詞句である。この他に、本論文において、I know people who did it. という英文であれば、この英文中の、people who did it のように、関係詞節などの後置修飾部を含めて名詞句とする。

また、名詞句内の語数について言及する箇所がある。この名詞句内の語数とは、例えば、The store at the station

という名詞句であれば、5語ということであり、people who did it という名詞句であれば、4語ということである。

## 3. 研究の方向性

まず、英語を苦手と感じている学習者の割合と感じ始める時期について、ベネッセ教育総合研究所 (2014) などをはじめとして、複数の調査結果を基に、考察と言及を行っていく。そして、英語を苦手と感じ始める傾向が高いとされる時期の特徴から、なぜ苦手と感じてしまうようになるのかという原因を考察していく。また、その中で、中学3年生用の教科書と高校1年生用の教科書の違いに着目する。特に、教科書本文内における、名詞句の長さ(語数)ごとの登場割合に注目し、中学3年生用の教科書1種類と高校1年生用の教科書1種類を用いて分析する。分析に使用する教科書は、中学3年生用が NEW HORIZON、高校1年生用が CROWN である。そして、その分析の結果、中学3年生用の教科書と高校1年生用の教科書に顕著な違いが見られれば、そのことが、英語を苦手としている高校生たちが教科書本文の理解を中心に、英語学習において、つまづいている原因として考えられる。

そのようなことを基にして、学習者が英語を苦手と感じてしまう原因の解消を図る方法について述べていく。

また、実地研究先での取り組みについても考察することとし、英語を苦手とする高校生に対する指導法についての様々な可能性を模索していく。

## 4. 学習者が英語を苦手と感じる割合と感じ始める時期

英語を苦手としている高校生たちが、なぜ英語を苦手と感じるようになってしまったのかという、そもそもの原因を認識し、その原因の解消を図ることは非常に重要であり、それによって英語を苦手とする高校生の数を減らすことができると考えられる。

ここでは、複数の先行研究での調査結果を見ていくことにする。

まず、ベネッセ教育総合研究所 (2014) は、全国の高校1年生から3年生までの計 3154 名に対し、英語学習に対する調査を 2014 年の 3 月に行っている。その調査の中で、対象者に「あなたは英語が得意ですか、苦手ですか」という質問が行われた。その結果、全体の 53.8%の高校生が「やや苦手」あるいは、「とても苦手」と回答した。さらに、この調査では、上記の質問に「やや苦手」あるいは、「と

でも苦手」と回答した高校3年生に対し、「あなたが英語を苦手と感じるようになったのはいつ頃からですか」という質問を行った。その結果として、「中学に入る前」が6.2%、「中1の前半」が14.7%、「中1の後半」が11.7%、「中2の前半」が14.3%、「中2の後半」が13.5%、「中3の前半」が7.8%、「中3の後半」が3.6%、「高1の前半」が12.3%、「高1の後半」が6.4%、「高2の前半」が4.4%、「高2の後半」が2.4%、「高3の前半」が0.6%、「高3の後半」が0.2%であったと報告している。つまり、最も高い割合であったのが、「中1の前半」であり、次いで、「中2の前半」である。また、高校の3つの学年の中では、「高1の前半」が最も高い割合である。

同様の調査でベネッセ教育総合研究所(2020)によるものがある。この調査は、全国の高校1年生971名を対象に、2019年の3~4月上旬に行われたものである。この調査の中で、対象者に「あなたは、英語が得意ですか、苦手ですか。」という質問が行われた。その結果、538名が「やや苦手」あるいは、「とても苦手」と回答した。まず、このことから、全体の約55%の学生が英語を苦手と感じているということが分かる。そして、「やや苦手」あるいは、「とても苦手」と回答した538名に対し、「あなたが、英語を苦手と感じるようになったのはいつ頃からですか。」という質問が行われた。その結果として、「中学に入学する前」が11.3%、「中1の前半」が18.2%、「中1の後半」が15.6%、「中2の前半」が12.5%、「中2の後半」が8.7%、「中3の前半」が7.2%、「中3の後半」が3.2%、「高1の前半」が17.3%、「高1の後半」が5.4%であったと報告している。つまり、最も高い割合であったのが、「中1の前半」であり、次いで、「高1の前半」である。

また、ベネッセ教育総合研究所(2022)は、2015年の3月から2021年の4月までの間に、全国の学生322名に対し、小学6年時、中学1年時、中学3年時、高校1年時、高校3年時において、英語学習に関する調査を継続的に行っている。つまり、同一の対象者に対し、行われた調査ということである。この調査の中で、対象者に「あなたは、英語が得意ですか、苦手ですか」という質問を行った。回答の形式としては、「とても得意」、「やや得意」、「やや苦手」、「とても苦手」の4つの選択肢から1つ選ぶものである。ここでは、その結果として、「やや苦手」と「とても苦手」と回答した各学年の割合を見ていきたい。「小学6年」では29.5%、「中学1年」では40.4%、「中学3年」では45.6%、「高校1年」では53.7%、「高校3年」では58.7%となっている。この結果からは、学年が上がるほどに、英語を苦手とする生徒が増えていることが分かる。しかし、生徒たちが、英語を苦手と感じ始める時期を知るためには、各調査時との割合の差に着目することが必要であると思われる。そこで、それぞれの割合の差を算出したところ、「小学6年」と「中学1年」との割合の差

は、10.5ポイント、「中学1年」と「中学3年」との割合の差は、5.2ポイント、「中学3年」と「高校1年」との割合の差は、8.1ポイント、「高校1年」と「高校3年」の割合の差は、5ポイントとなっていることが分かった。この中で、最も割合の差が大きくなっているのは「小学6年」と「中学1年」の間であり、次いで、「中学3年」と「高校1年」の間であることが分かる。つまり、この調査結果からは、英語を苦手と感じ始める時期として、中学1年と高校1年の、2つの時期の傾向が高いと考えられる。

同様の調査は他の研究者たちによっても行われている。柳田(2022)は、岐阜県内の私立高校に通う、1年生から3年生の340名に対し、高校生の英語学習に関する意識と実態、英語授業に対するニーズを調査することを目的にアンケート調査を実施した。生徒の所属している学科と人数の内訳は、1年生普通科一般コース64名、1年生普通科文理科コース14名、1年生食物科46名、2年生普通科一般コース51名、2年生普通科文理科コース21名、2年生食物科26名、3年生普通科一般コース65名、3年生普通科文理科コース23名、3年生食物科30名である。調査対象となった高校の生徒の約8割は四年制大学・短期大学へ進学し、食物科の生徒は大学・短期大学の進学に加えて専門学校や調理・食物関係へ就職する生徒もいるとしている。この調査の中で、対象者に「あなたは英語が得意ですか、苦手ですか」という質問を行ったところ、「やや苦手」が24.4%、「苦手」が52.5%であったとしている。さらに、その「やや苦手」、「苦手」と回答した生徒、つまり、全体の76.9%の学生に対し、「あなたが英語を苦手と感じるようになったのはいつ頃からですか」という質問を行っている。その結果として、「中学校に入る前」が29%と最も多く、「中1前半」が21%、そして「中2前半」が21%、「中1後半」が18.4%、その他の時期は目立った割合ではなかったと報告している。

大学生に対しても同様の調査が行われている。石田(2021)は、日本福祉大学の国際福祉開発学部、看護学部、経済学部の計89名の学生に対して、英語学習に対するアンケート調査を行った。この調査の中で、学生の英語に対する苦手意識を調査するための、「英語(英語学習)は好きですか、それとも苦手ですか」という質問があり、回答の形式としては、英語が「好き」、「どちらかと言えば好き」、「どちらかと言えば嫌い」、「嫌い」及び「どちらとも言えない」の選択肢の中から、1つ選択するというものであった。調査の結果として、全体の56%の学生が「どちらかと言えば嫌い」または「嫌い」と回答したとしている。そして、上記の質問に対し、「どちらかと言えば嫌い」または「嫌い」と回答した学生を対象者として、「いつ頃から嫌いになりましたか」という質問を行っている。その結果として、「中学1年生」が36.1%、「中学2年生」が29.8%、「中学3年生」が7%、「高校1年生」が8.5%、「高校2年生」が10.6%、「高校3年生」が0%であったと報告している。

以上の5つの調査結果から図1(ベネッセ(2022)は除いてある)を示すと共に考察をすると、まず、全ての調査において、対象者たちの半数以上が英語を多かれ少なかれ、苦手と感じているという結果となっている。そして、高校によっては、調査対象者の7割を大きく上回るほど、英語に対し、苦手意識を抱いている生徒がいるということも分かる。また、英語を苦手と感じ始める時期として、「中学1年」が複数の調査結果で共通しており、特に、中学1年の前半という時期に英語を苦手と感じ始める学生が多いという傾向が分かる。また、高校3年間に限定すると、「高校1年」が複数の調査結果で共通している。これらのことから、英語が苦手となってしまった学生たちの中には、中学校に入学後、程なくして英語を苦手と感じ始める学生と、高校に入学後、程なくして英語を苦手と感じ始める学生の2つの傾向があると考えて良いのではないだろうか。

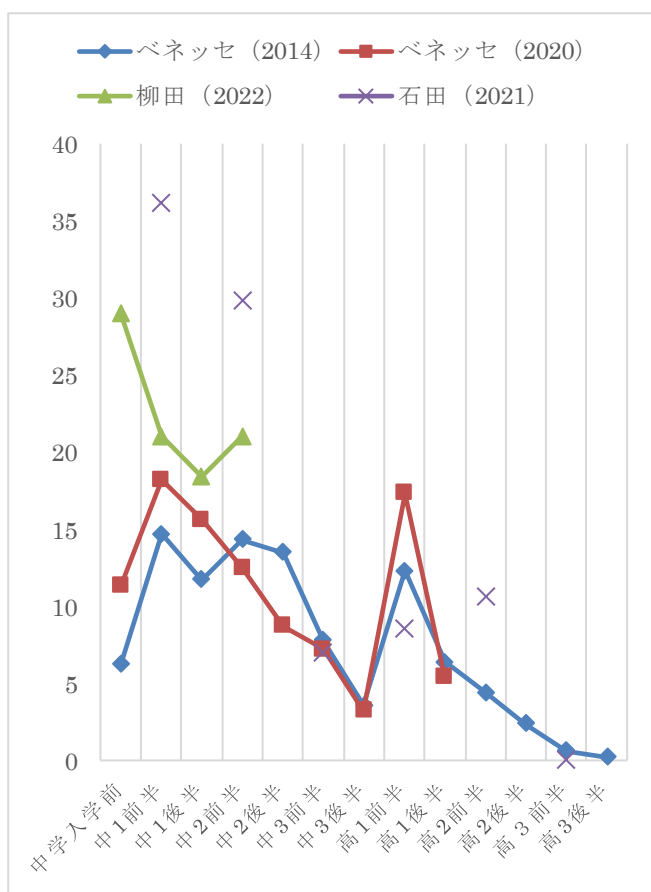


図1 英語を苦手と感じ始める時期

## 5. 英語を苦手と感じてしまう原因

英語を苦手と感じ始める時期の傾向として、2つの時期があるということが分かったことから、ここでは、なぜその時期に苦手と感じ始めてしまうのかということを考察していきたい。

まず、2つの時期のうちの一つである、「中学1年の前半」から考えていくことにする。前章で述べた調査の対象者たちは、いずれも小学校で英語が教科化される以前の時

代に小学校で英語の授業を受けてきた学生たちである。そのため、小学校では、英語に親しむということを目的とした授業が主なものであり、英文法を明示的に学習した経験はほとんどなかったのではないかとと思われる。そして、中学校に入学し、本格的に英文法に関する学習が始まることで、学校の英語の授業で文法の理解につまづくことが増え、中学1年の前半で英語を苦手と感じ始めてしまうと考えられる。実際、ベネッセ教育総合研究所(2014)による調査で、中学1年生から3年生の3081名を対象に、英語学習におけるつまづきについてアンケートを行ったところ、「英語を聞き取るのが難しい」や「単語を覚えるのが難しい」、「英語の文を音読するのが難しい」など、12項目ある中で、「文法が難しい」という項目に「あてはまる」と回答した中学生の割合が最も高くなっており、学年別では、中学1年生の回答割合が他の学年よりも高くなっている。

もちろん、文法学習以外の要素が、英語を苦手と感じ始める原因となっている可能性もあるだろう。しかし、中学1年の前半で英語を苦手と感じ始める原因に関して、これ以上の考察や言及は本論のテーマから逸れてしまうため、控えることにする。

一方で、高校1年時に英語を苦手と感じ始めてしまう原因を考察していきたい。

高校1年生になってから英語を苦手と感じようになる場合、中学3年生までにはなかったことが影響していると考えるのが妥当だろう。中学と高校で顕著に異なるものの1つが教科書の内容、特に教科書本文の長さではないだろうか。ここからは、中学と高校で使用される教科書の違いについて考察していく。

大田(2017)は、Lexile Measureという指標を用いて、中高6年間の教科書の分析を行っている。Lexile Measureとは、「1文あたりの平均単語数」(テキストの統語的複雑さを判断するもの)と「単語の出現頻度」(テキストの意味的複雑さを判断するもの)という2つの観点でテキストの難易度が算出されるもので、単位はLであり、600Lや100Lのように表し、数字が大きいほど、英文の難易度が高いことを示すものである(大田, 2016)。また、分析の際に使用した中学検定教科書は、平成28年度版の「NEW HORIZON」や「NEW CROWN」、「SUNSHINE」などの計6種類であり、高校検定教科書は、28年度版の「CROWN」や「ELEMENT」、「UNICORN」などの計8種類である。それぞれの教科書のLexile Measureの数値を算出し、その平均を各学年の数値としている。その算出の結果、「中1用」が108L、「中2用」が337L、「中3用」が488L、「高1用」が777L、「高2用」が915L、「高3用」が1056Lであった。また、各学年間の差が「中1用と中2用の差」が229L、「中2用と中3用」の差が151L、「中3用と高1用の差」が289L、「高1用と高2用の差」が138L、「高2用と高3用の差」が14Lであったとしている。「高3用」の教科書が最も難易度が高くなっているというのは当然のこ

とである。このデータで注目すべきは、「中3用と高1用の差」が最も大きくなっているということである。このことから、中学3年時に使用していた教科書と比べ、高校1年時に使用する教科書の難易度が急激に上がってしまうことが、英語を苦手と感じ始めてしまう原因となっている可能性が高いと考えられる。

また、大田(2017)は、上記の教科書における1文の長さ(1文の中に何語使われているか)の平均を算出している。その結果、「中1用」が4.78、「中2用」が6.55、「中3用」が7.98、「高1用」が12.22、「高2用」が13.65、「高3用」が15.79であったとしている。また、各学年間の差が「中1用と中2用の差」が1.77、「中2用と中3用」の差が1.43、「中3用と高1用の差」が4.24、「高1用と高2用の差」が1.43、「高2用と高3用の差」が2.14であったとしている。このデータにおいても、各学年間の差に注目すると「中3用と高1用の差」が顕著に大きくなっていることが分かる。このことから、1文の長さが、学習者にとって理解を妨げる要因になっていると考えて良いのではないだろうか。また、高1の時期に英語を苦手と感じ始めてしまう原因として、生徒たちの実力よりも高いレベルの教科書を使用しているということが考えられる。

## 6. 教科書本文内における各語数の名詞句の割合の比較

英語の文において、1文を長く、また複雑にしている要素としては、修飾語句が挙げられる。つまり、名詞句の中での修飾語句の長さが学習者たちの理解に影響を与えると考えられる。

そこで、以下では、中学校3年生用の教科書と高校1年生用の教科書において、修飾語句を含めた名詞句の各語数の登場頻度を調べ、言及していくことにする。

中学3年生用の教科書は、全国の学校で最も使用率が高いNEW HORIZONを分析対象とする。高校1年生用の教科書は、筆者が現在、非常勤講師として勤務している、都内の私立高校で使用されているCROWNを分析対象とする。

分析の方法として、まず、対象とする英文は、教科書の後ろから3つの課における本文のみであり、その本文中に登場する名詞句の各語数を算出する。つまり、各課の最後にあるリーディング教材としての英文やアクティビティ用の英文は算出の対象に入れないものとする。また、今回は「固有名詞のみ」、「冠詞+名詞1語のみ」、「所有格の代名詞+名詞1語のみ」の名詞句は、修飾語句を含んだ名詞句内の語数を調べるために、換算の対象から除外することとする。一方で、「this, that, theseなどの限定詞と名詞1語のみ」の名詞句は換算の対象に入れることとする。その理由として、木村・金谷(2006)が行った調査では、this, that, theseなどの限定詞が伴った名詞句に関して、誤った構造の把握をしてしまう傾向が調査対象の学習者たちに強く見られたと報告されているからである(木村・金谷, 2010)。以上の条件を基に、各教科書の後ろから3つの

課に登場する名詞句の総数に対する各語数の登場割合を算出することにする。

算出の結果について、図2を示すと共に、以下で述べていく。まず、中学3年生用の教科書では、2~4語の名詞句が多くなっているということが分かる。その一方で、高校1年生用の教科書では、3語と4語の名詞句が多いということは共通しているが、中学3年生用の教科書に比べ、2語の名詞句の登場する割合が小さくなっている。そして、10語と12語の名詞句を除き、6語以降の名詞句では、高校1年生用の教科書の方が登場する割合が大きくなっている。また、グラフ上では、13語以上とまとめているが、中学3年生用の教科書に登場する名詞句内の最高語数は12語であったのに対し、高校1年生用の教科書では、17語が最高語数であった。つまり、最高語数に5語の差があるということになる。これらのことから、今回の分析対象となった2冊の教科書には、長い名詞句の登場割合に差があると言えるだろう。

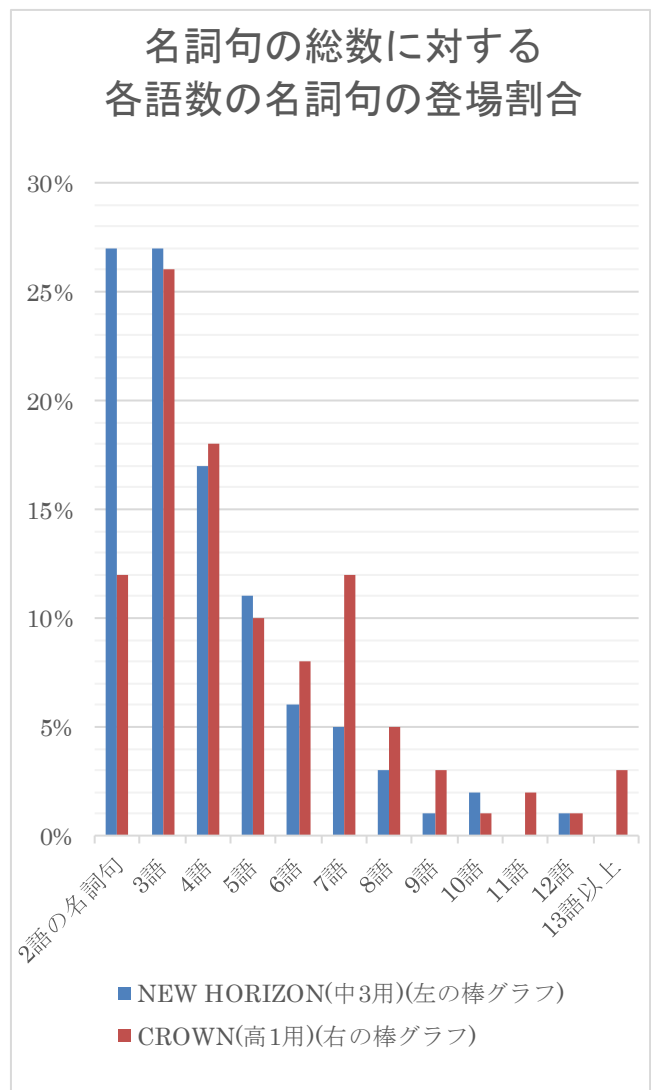


図2 名詞句の総数に対する各語数の名詞句の登場割合

## 7. 指導法の考察

これまでに述べてきたことから、中学 3 年生用の教科書と高校 1 年生用の教科書では、本文中において、長い名詞句が登場する割合に差があり、そのことが学習者たちの教科書本文に対する理解を妨げている可能性が十分に考えられる。そうであるならば、名詞句の理解や構造把握に関して、どのように学習者たちに対し、指導を行うかということが重要になってくる。

内堀・中條 (2010) は、コーパスを用いたデータ駆動型学習 (Data-Driven Learning, 以下 DDL) を実践している。コーパスから接する用例の中に名詞句のうち「冠詞+形容詞+名詞」などといったパターンを持つものを多数含めて、学習者に名詞句の内部構造を自ら気づかせるようにし、最終的には指導者が明示的な分析による解説を行うことによって、学習者の名詞句に関する意識的な理解を導くといった方法である。

コーパスによる検索を開始する時点では、特に文法に関する明示的解説を行わない。従って基本的には、学習者が特定の文法規則などについては意識することなく、検索対象語彙を含む用例に数多く触れることによって、何らかのパターンを自ら抽出するように仕向ける暗示的指導となっている。そしてその後、指導者が暗示的指導の内容とした名詞句構造に関して明示的に解説することによって、学習者が自ら気づいたことに対して、名詞句構造についての知識から裏づけを与えようとする明示的指導となっている。

具体例として、検索対象を a \* opportunity for とし、名詞の左に来る要素を見つけさせ、「冠詞+形容詞+名詞+前置詞」のパターンに気づかせたい場合、まず、学習者たちは、検索結果を見ながら a good opportunity for Japan や a great opportunity for us などとノートやワークシートに書き込む(\*は、どの語が使われていても良いという意味のものである)。学習者がコーパス検索によってこれら多数の同一の構造を持つ用例に接した後、指導者は名詞句構造に関する明示的な解説を与える。これにより学習者は、opportunity の左に共通して形容詞が現われ、さらにその左には共通して冠詞が現われるパターンについて、「冠詞+形容詞+名詞」という名詞句構造を意識的に当てはめられるようになるとしている (内堀, 中條, 2010)。

実際、内堀, 中條 (2010) は、このような、コーパスを用いた DDL による暗示的指導と教員による句構造の分析的な明示的指導の組み合わせによる名詞句構造に関する指導を行うことで、学習者の注意を各語の品詞・意味といった最小限の語彙項目だけでなく、語の生起する文中の環境、すなわち語が構成する句とその構造というものについて向けさせ、実際に名詞句の内部構造を把握し、文中に生起する名詞句を認識するための文法力を養成するのに一定の効果があつたと報告している。

この指導においては、暗示的指導を行った後に明示的指導を行うという流れとなっており、いわゆる帰納的アプローチと呼ばれるものに該当すると考えられる。帰納的アプ

ローチとは、この後に触れる演繹的アプローチとは異なり、母語習得の場合に近く、自然で本来的な習得の方向性を持つものだという指摘がある (中島, 2008)。また、藤田 (2011) は帰納的アプローチの目的として、文法概念の本質を自発的に捉えさせること、つまり文法概念の「気づき」を促進することであると述べている。これらのような特徴を持つことから、帰納的アプローチのメリットとしては学習者たちのレディネス (readiness) が整いやすいということが挙げられる。レディネスを簡単に言い換えるならば、「新たな知識に対する受け入れ態勢」と言うて良いだろう。学習者たちのレディネスが整っているか否かということは教師が授業を進めていくうえで非常に重要なことである。その理由として、白畑他 (2011) が指摘しているように、レディネスは学習が成立するために必要な学習者側の条件であり、このレディネスが十分でない場合は、学習が成立しないとされているからである。林 (2017) は、帰納的に生徒に「気づき」を促した後に、教師が黒板で新出言語項目の明示的説明を簡潔にわかりやすく行うことは、生徒の新出言語項目の理解を促進する上できわめて効果的であると述べているが、これは、学習者たちのレディネスが整っているという状態であるからこそ、そのような指導が効果的になると考えられる。

一方で、演繹的アプローチの特徴としては、指導の初めから明示的指導・説明を行うというものである。そのため、この指導法に関して、佐藤 (2022) は、演繹的アプローチのような、最初から明示的な指導・解説を行う方が指導としての効率が良いと主張している。また、この他にも、文法の導入順序を固定しやすいため、教師間における指導内容の質に差異が出にくいという指摘もある (藤田, 2011)。

一方で、演繹的アプローチのデメリットとしては、帰納的アプローチに比べ学習の仕方が機械的であることから「気づき」を促す機会が少なくなり、学習者の間に得手不得手の格差を広める可能性があるという指摘がある (藤田, 2011)。また、松村 (2017) によれば、規則を覚え、演繹的にその規則を適用するような学習方法は、分析能力の高い学習者には有効であるが、そのような学習者は全体の中の一部に限られるとされている。

以上のようなことから、スローラーナーに対しては、帰納的アプローチの方が、適している場合が多いと言えるのではないだろうか。そのような観点からも、上記で述べたコーパスを用いたデータ駆動型学習は、英語を苦手とする学習者にとって有効であると考えられる。

本章では、ここまで、名詞句の指導に限定して言及してきた。しかし、1 文を長くする要素としては、従属節など他にも様々に存在する。英語を苦手とする学習者たちは、そのような要素が絡み、長くなっている 1 文を理解することに苦勞すると思われる。そして、一部の高校 1 年生用の教科書では、中学 3 年生用の教科書と比べ、はるかに長い 1 文が多い文章を掲載しているものもある。本来であれ

ば、生徒たちの実態に合わせたレベルの教科書選択がなされるべきであろう。しかし、大田(2017)が指摘しているように、生徒たちが読める英文ではなく、読めるようにさせたい英文が掲載されている教科書が選ばれる傾向があるとされている。

では、生徒たちの実態と教科書のレベルに乖離がある場合は、どのような指導が行われるべきであろうか。そのギャップを埋める方法として、「縮約版 2 度読み」という指導法が挙げられる。大田(2011)によれば、「縮約版を利用した 2 度読み」とは、教科書本文を短く編集し、その部分を 2 度繰り返すというものであり、いわば教科書本文の shortened version を使って授業を進めていくモデルであるという。基本的には、「内容理解活動」と「定着活動」の両方を無理なく行うことを念頭においたものである。最初の授業の前に和訳を配布し、必要に応じて授業で参照してよいことになっている。授業では、Q&A(日間英答)とセンテンスハント(教師が日本語訳を読み生徒は英文にアンダーラインを引く)によって、教科書本文の内容理解を行い、下線を付けさせた英文のみで教科書の縮約版を作らせる。次の授業では、縮約版を用いて、Q&A(英問英答、音読、内容の再生(Reproduction)、要約文の穴埋めなどの活動を行い、英語を英語のまま理解することに近づけていくという。最後の授業では、教科書の文法解説や巻末問題も行うことになっている(藤田, 2014)。

この指導法では、英語を苦手とする学習者たちにとって理解の妨げの原因の一つとなっている長い 1 文という課題を解消することができるものである。また、いわゆる文法訳読方式とは異なり、生徒たちの英語発話量も確保できるというメリットもある。ただし、この指導法を行う場合は、周りの教員も同様に shortened version を用いて授業を行わなければならないだろう。

多くの高校では、通常、英語の授業は、複数の教員によって、1 学年のクラスの授業が行われている。そのため、上記で述べた shortened version を用いた指導を行う場合、その学年のすべてのクラスで行われなければ、定期試験などで、公平性に欠けると指摘されてしまう恐れがある。そこで、shortened version とは異なり、教科書の本文全てを授業で扱いながらも、英語を苦手とする学習者に対しても効果的な指導法について考察したい。

藤田(2012)は、「ラウンド制指導法」と呼ばれるものを取り入れ、授業を行った。藤田(2013)によると、ラウンド制指導法とは以下の手順で行うものであるとしている。「まず、取り扱う単元のできるだけ広い部分を提示しながら、ラウンド 1 ではパラグラフごとにタイトルを選ばせる。ラウンド 2-3 では、やや範囲を絞り 1 パートか 2 パートごとに概要、要点、細部へと内容理解を進める。生徒は、スラッシュで区切られた英文が教師によって音読されると同時に本文を黙読し、内容についての質問に答える形式で理解を深めていく。ラウンド 4 では、難しい文について構造を分析し、和訳させたり音読させたりして意味と形

式を定着させていく。ラウンド 5 からは、様々な音読活動を行うことによって、語彙・文法を内在化させるとともに、処理の自動化が進むように促す。同時に、ToF や Q&A が閉本で行えるように練習していく。レッスンの最後のラウンドでは、読んだことについてのリテリング、サマリー作成、プレゼンテーションなどの発信活動を行う。生徒が、読んだことについて、自分の意見や考えを話したり、書いたりできるようになることが最終的な到達点となる」としている(藤田, 2020)。

指導の対象となった生徒の英語力としては、高校入学時点で、実用英語技能検定(STEP)3 級を取得している者は 2 名のみであったとしている。6 ヶ月間の指導を行った後、生徒に対してアンケート調査を実施したところ、ラウンド制指導法による授業の理解については、84%の生徒が「よく理解できる」または「まあ理解できる」と回答しており、ラウンド制指導法が英語力向上に有効であるかどうかという質問に対しては、84%の生徒が「とてもそう思う」「まあそう思う」と答えたと報告している。このことから、藤田(2012)は、参加者の生徒たちは、ラウンド制指導法を導入するまでは、文法訳読を中心とした授業を受けていたことから、大半の生徒は、文法訳読を中心とした授業と比べて、ラウンド制指導法の有効性を実感していることが判明したものと考えられるとしている。

このラウンド制指導法からは、教科書の本文とは 1 度、内容を理解させたら終わりにするというものではなく、様々な活動のために繰り返し活用することができるものであるということが分かる。また、英語を苦手とする学習者にとって、異なる活動においても同じ英文を用いることで、心理的な負担を軽減することも期待できると考えられる。

## 8. 実地研究先での取り組みに関する考察

実地研究先では、専門科目の英語だけでなく、他の科目も含めて授業見学を行わせていただいた。授業見学の際は、活動の順番などの授業展開の仕方や生徒たちの活動に取り組む姿勢などを中心に見学した。また、授業を見学させていただいた先生方の空きコマにお時間をいただき、質問をさせていただいた。質問の内容としては、現在の授業スタイルに至った理由であったり、授業展開の構想を行うにあたり、どのようなことを意識されているかなどである。

授業見学や先生方への質問を行って気付いたこととしては、多くの先生方は、生徒たちが自ら考える時間をほぼ毎時間、確保しているということである。こちらの質問に答えてくださった先生方の中には、元々は穴埋めプリントを用いて、一方的に説明をするような授業スタイルで行っていたが、深い学びに繋げるためには、生徒たちに考えさせる方が良いと感じ、生徒たちが主体となるような授業スタイルに変えたという方がいらっしゃった。

また、毎時間グループワークを中心に授業を進める先生がいらっしゃったが、それを行う理由を聞いたところ、ヴィコツキーの「最近接領域」を意識して授業構成をしているからだとおっしゃっていた。つまり、一人では解決できない問題も他人と協力すれば解決できるものもあるという考えのもと、グループワークを取り入れているということである。これは、インプット仮説で有名なクラッシュの「i+1」という考えにも通ずるものがあると考えられる。学習者の現在の能力よりもわずかにレベルの高い学習教材を与えることで効果的な学習になるというものである。これらのことから、ヴィコツキーの「最近接領域」とクラッシュの「i+1」という考えを上手く授業に取り入れることで、より効果的な授業展開ができるのではないかと考えた。

英語の授業では、文法を解説する動画を自身で撮り、生徒と動画を共有し、予習をさせてきているという先生がいらっしゃった。授業内で新出文法の解説を行う時間を節約できることで、教科書本文の内容理解で授業が終了してしまうことなく、様々な活動を行うことができるようになる。学校での授業数はあまり余裕がない場合が多いため、このような予習のさせ方は非常に効率的である。また、英語を苦手とする生徒にとっては、解説の動画を何度も繰り返し、視聴することができることは、学習の大きな助けとなることだろう。

別の英語の先生は、授業中にチャット形式で生徒たちが無記名で解答を送信し、それらの解答を教室内の全員が確認することができる機能を持つ Pear Deck というものを使用していた。この Pear Deck を授業に取り入れている理由として、勉強が苦手な生徒は、自分の解答をクラスメイトたちの前で言うのを恐れることが多いため、そのような生徒たちへの配慮をするためであるということであった。また、一人の生徒を指名して解答を言ってもらった場合よりも多くの生徒の解答を教師側が確認できるというメリットもあるとおっしゃっていた。

また、英語の授業見学をさせていただいている際、一部の生徒は、教科書本文中の数単語を検索欄に入力して、意味を調べていたことに気づいた。例えば、Some even consider という 3 単語を一度に検索していた生徒がいた。この検索の仕方からは、some が文の主語になっていることを認識できていないことが考えられる。それゆえに、英文を読む際に、文の構造を意識できず、文の意味を捉えることができなかつた可能性が高い。もちろん、その生徒が some という一単語のみで主語になる場合があるという知識が欠けていたということも考えられるが、文構造を意識し、予測と修正を行いながら英文を読むことができれば、その知識がなくとも、some がその文の主語として認識ができた可能性もある一方で、内堀、中條 (2010) は、学習初期のレベルであっても語彙と文構造に関する知識・理解は共に必要であり、どちらも欠くことはできないと主張している。このようなことか

ら、文法訳読にはならないよう注意しながらも、品詞に意識を向けることや文構造の把握の仕方を授業で指導することが重要であると思われる。

## 9. まとめ

本研究では、英語を苦手とする高校生に対する指導法について様々な観点から、考察した。

対象者たちの半数以上が英語を多かれ少なかれ、苦手と感じているというまた、英語を苦手と感じ始める時期として、「中学 1 年」が複数の調査結果で共通しており、特に、中学 1 年の前半という時期に英語を苦手と感じ始める学生が多いという傾向が分かる。また、高校 3 年間に限定すると、「高校 1 年」が複数の調査結果で共通している。これらのことから、英語が苦手となってしまった学生たちの中には、中学校に入学後、程なくして英語を苦手と感じ始める学生と、高校に入学後、程なくして英語を苦手と感じ始める学生の 2 つの傾向があると考えた。まず、「中学 1 年の前半」に英語を苦手と感じ始める原因として、小学校時代に受けていた授業では、主に、英語に親しむということを目的としており、英文法を明示的に学習した経験はほとんどなかったのではないかとと思われる。そして、中学校に入学し、本格的に英文法に関する学習が始まることで、学校の英語の授業で文法の理解につまづくことが増え、「中学 1 年の前半」という時期に英語を苦手と感じ始めてしまうとされる。

一方で、高校 1 年生になってから英語を苦手と感じようになる場合、中学 3 年生までにはなかつたことが影響していると考え、中学と高校で使用される教科書の違いに着目した。先行研究で報告されている、教科書の難易度や、1 文の長さにおける顕著な差があるということに加え、本論文では、修飾語句を含んだ名詞句の長さについて算出し、中学 3 年生用と高校 1 年生用の教科書とでは、名詞句の長さに差があることが分かった。

そのようなことから、先行研究として実践された、名詞句の理解や構造把握をさせるための指導法について帰納的アプローチ、演繹的アプローチの観点から考察した。この名詞句の指導法に限らず、スローラーナーに対しては、レディネスが整いやすい、帰納的アプローチが有効であると考えられる。

また、生徒たちが読める英文ではなく、読めるようにさせたいレベルの英文が掲載されている教科書が選ばれる傾向があることから、生徒たちの実態と教科書のレベルに乖離がある場合、英語を苦手とする学習者たちにとって理解の妨げの原因の一つとなっている長い 1 文という課題を解消することができる shortened version を用いた指導が有効であることが分かった。また、この指導法は、いわゆる文法訳読方式とは異なり、生徒たちの英語発話量も確保できるというメリットもある。しかし、shortened version を用いた指導は、その学年のすべてのクラスで行われなければ、定期試験などで公平性に欠けると指摘されてしまう恐

れがある。そのため、shortened version を用いた指導とは異なり、教科書の本文全てを授業で扱いながらも、英語を苦手とする学習者に対しても効果的な指導法として、ラウンド制指導法について考察した。この指導法により、教科書本文を様々な活動のために繰り返し活用することができる。また、英語を苦手とする学習者にとって、異なる活動においても同じ英文を用いることで、心理的な負担を軽減することも期待できると指摘した。

実地研究先で見学させていただいた取り組みからは、英語の授業ではもちろんのこと、英語以外の教科の授業においても、スローラーナーに対しての指導に関する思慮を深めることに繋がった。お忙しい中、時間をいただき、実地研究先で、こちらの質問にお答えくださったり、私が教員となった際のアドバイスをくださるなど、大変お世話になった全ての先生方に深く感謝申し上げます。

#### 主な参考文献

- CROWN English Communication I. (2023). 三省堂  
NEW HORIZON English Course 3. (2023). 東京書籍  
石田知美. (2021). 「大学新入生に対する英語アンケート調査分析—学生はいつ英語が苦手になったのか—」『日本福祉大学全学教育センター紀要』第 9 号、25-31.  
内堀朝子・中條清美. (2010). 「コーパスを用いた文法・語彙指導—基本的な名詞句構造に関する暗示的および明示的指導の組み合わせ」『日本大学生産工学部研究報告. B, 文系 / 研究報告専門委員会 編』第 43 号、1-11.  
大田悦子. (2011). 「縮約版を利用した 2 度読み」『高校英語授業を変える』金谷憲 (編). 121-156. 『アルク』  
大田悦子. (2016). 「Lexile Measure を用いた中高英語教科書の難易度比較」『白山英米文学』第 41 号、1-20.  
大田悦子. (2017). 「旧課程と現課程の中高英語教科書の難易度比較—中高 6 年間の教科書難易度の推移」『白山英米文学』第 42 号、19-41.  
木村恵・金谷憲. (2006). 「中学生による Noun Phrase 理解過程の経年変化：誤りの分析」第 32 回全国英語教育学会口頭発表資料, 高知大学.  
木村恵・金谷憲. (2010). 「日本人中学生の英語名詞句構造の理解過程：縦断的調査による実態把握と判別力の検証」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第 24 号、61-72.  
佐藤臨太郎 (編). (2022). 「効果的英語授業の設計—理解・練習・繰り返しを重視して—」『開拓社』  
白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則. (2011). 「改訂版英語教育用語辞典」『大修館書店』  
中島浩二. (2008). 「正規表現を使った英語コーパス検索システムの開発と帰納的言語教育の可能性」『言語文化研究』第 16 巻、151-163.  
藤田賢. (2012). 「「ラウンド制指導法」を用いた教科書を使った英語で行う授業の研究」『中部地区英語教育学会紀要』第 41 号、221-228.  
藤田賢. (2013). 「高校英語授業における『ラウンド制指導法』と『文法訳読法』による効果の比較」『中部地区英語教育学会紀要』第 42 号、269-274.  
藤田賢. (2014). 「難しい高校教科書を用いた英語で行う授業の実践：ラウンド制指導法・「記号付け」・「縮約版 2 度読み」の融合」『中部地区英語教育学会紀要』43 巻、185-192.  
藤田賢. (2020). 「高校英語授業におけるラウンド制指導法による実践例とその効果」『人間文化：愛知学院大学人間文化研究所紀要』第 35 号、172-154.  
藤田直也. (2011). 「演繹的文法指導の問題点と文法理解を向上させる方法論」『近畿大学英語研究会紀要』第 7 号、73-84.  
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」  
([https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/Teenagers\\_English\\_learning\\_Survey-2014\\_ALL.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/Teenagers_English_learning_Survey-2014_ALL.pdf))  
ベネッセ教育総合研究所. (2020). 「高 1 生の英語学習に関する調査 (2015-2019 継続調査)」  
([https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/all4.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/all4.pdf))  
ベネッセ教育総合研究所. (2022). 「高 3 生の英語学習に関する調査 (2015-2021 継続調査)」  
([https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/kousaneigo\\_2021.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/kousaneigo_2021.pdf))  
松村昌紀 (編). (2017). 『タスク・ベースの英語指導—TBLT の理解と実践』大修館書店  
文部科学省. (2022). 「令和 3 年度「英語教育実施状況調査」概要」([https://www.mext.go.jp/content/20220516\\_mxt\\_kyoiku01-000022559\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220516_mxt_kyoiku01-000022559_2.pdf))  
柳田綾. (2022). 「高校生の英語学習に対する意識および英語授業に対するニーズ分析」『桜花学園大学学芸学部研究紀要』第 18 号、9-33.