

# 目 次

第 1 章	SELHi 学校名	1
第 2 章	研究開発実施期間	1
第 3 章	研究開発課題	1
第 4 章	研究開発課題の設定理由	1
4 . 1	研究内容と研究方法 ( 1 年次 )	2
4 . 2	” ( 2 年次 )	5
4 . 3	” ( 3 年次 )	6
第 5 章	3 年間のシラバス	
5 . 1	1 年次のシラバス	7
5 . 2	2 年次のシラバス	11
5 . 3	3 年次のシラバス	13
第 6 章	研究と評価の内容	
6 . 1	目標語彙の概説	15
6 . 2	語彙量の増加	15
6 . 3	語彙の質の向上	20
6 . 4	流暢さの向上	24
6 . 5	派生接辞	29
6 . 6	語彙学習のモチベーション	30
6 . 7	Can-do	35
第 7 章	コミュニケーション技能の向上とその評価	
7 . 1	外部テスト	37
7 . 2	生徒のポートフォリオ	41
第 8 章	本校の英語教育に関する改善	46
第 9 章	研究グループ	47
第 10 章	外部講師の講演と授業外活動	
10 . 1	外部講師の講演	48
10 . 2	授業以外の英語の活動	56
第 11 章	参考文献	59
第 12 章	参考資料	61

平成17年度～19年度 スーパー・イングリッシュ・ランゲージ  
ハイスクール研究開発実施報告書

第1章 SELHi 学校名 京都外大西高等学校

第2章 研究開発実施期間 平成17年度～平成19年度

第3章 研究開発課題

使用頻度の高い英語の語彙表を用い、学習者の意欲を高めながら能率的に語彙を増やし、文語、口語を問わず、あらゆる英文テキストの91%以上を理解できるようにし、更にそれらの語彙を運用できるようにする方法の研究開発

第4章 研究開発課題の設定理由

近年本校生においては、コースを問わず英語の語彙力の低下が著しい。語彙力をつけるため、本校の多くの教員は特定の単語集や例文集などを選定し、生徒達に一定の範囲を指定し小テストを繰り返す単語増加法を採用している。単語集や例文集の選定に教師が関わることはあっても、単語の記憶の仕方やどの単語を記憶することが少ない労力で大きな効果をもたらすかという研究や統計に基づいた「語彙力増強法」を指導できる教師は非常に少ない。更に、生徒達がゲーム感覚で、つまり、楽しみながら語彙を増やす方法の紹介となると、本校では自信を持って行える教師は皆無と言ってよい実情である。

そこで、本校では使用頻度が非常に高く、その語彙を習得すればいかなる英語のテキストであれ、その内容の91%以上を理解できるだけでなく、「ゲーム感覚」で楽しみながら語彙を増強させる方法の研究開発を行う。その対象は国際文化コースの生徒約80名である。

この目標を達成するためには、以下のようなアプローチが必要であると考える。

**語彙一覧表の決定と能率的な語彙暗記方法の研究**

使用頻度の高い順に配列された「英語語彙表」を活用し、まず受容のための語彙、その後発表のための語彙として学習させる。

**記憶した語彙を流暢に使える能力向上法の研究**

覚えた単語を用いる機会を繰り返し提供することで、その単語を流暢に使えるようにさせる。

**形態、意味、発音、語法などの観点から語彙を深く理解させる方法の研究**

単語を総合的に学習させ、文脈の中で正しく使えるようにさせる。

**高頻度と低頻度語彙攻略法の研究**

辞書を活用し、接辞の意味の理解力や未知の単語の推測力の強化を図る。

**語彙力をつけるための意欲増加法の研究**

語彙力増強のための学習進捗状況を確認させ、読書による語彙力のアップを実感させることで、学習意欲の増加を図る。

研 究 内 容	研 究 方 法
<p>第一年次（平成17年度） 語彙の拡大</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 直接学習法</li> <li>・ 直接学習法のための カード作り</li> <li>・ 直接学習法の過程</li> </ul> <p>流暢さの発展方法</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 受容と発表における</li> </ul>	<p>1 学期の中間試験までに、直接語彙学習法の手ほどきを生徒達に行い、その方法を3年間用いる。</p> <p>生徒には、使用頻度の高い順に番号を付けた2,000語の単語一覧表（General Service List = GSL）とアカデミック語彙一覧表（Academic Word List = AWL）を渡す。生徒達は、GSLから知らない語を選び出し、その語を情報カードの表に書く。更に、同じ面には、GSLの一覧表の中でその語につけられている使用頻度番号、発音、連語、用例を英語で書く。裏面には、日本語で、意味や品詞を書く。</p> <p>1年次には定期考査が4回しかない。最初の定期考査までは100枚のカードを作るが、その他の定期考査時期までには200枚ずつのカードを作る。つまり、生徒達は、700個の新しい単語を身につけることになる。</p> <p>この直接学習法は、言語認知想起力の強化を図るものであり、「手動コンピュータ」方式と短期及び長期的記憶力に関する研究を手直ししたものである。</p> <p>国際文化コースに入学直後、生徒達に5つのポケットの付いたバインダーを渡す。一番初めのポケット（Pocket 1 = P 1）には、中間試験までに覚えるべき単語カード（合計100枚）を入れる。生徒達は、先ず10枚のカードを選び、カードに書かれている英単語を見て発音し、日本語の意味を正確に思い出すようにする。英単語を見て簡単に日本語の意味が思い浮かべば、その日本語を見て、英単語を正確に思い出すようにする。10枚一組のカードを完全に覚えたら、それをP 2に入れる。次の10枚一組のカードも同じように行う。</p> <p>2回目の学習時間に、生徒達は、先ずP 2のポケットに入っているカードの復習を行い、正確に記憶していたカードはP 3に入れ、そうでないカードはP 1に戻し、再び記憶作業を行う。再び、生徒達はP 1から10枚のカードを取り出し、記憶すればP 2に入れる。</p> <p>3回目の学習時間には、P 3に入っているカードの復習を行い、正確に記憶していたカードはP 4に入れるが、そうでないカードはP 1に戻す。P 2のカードに対しても同じ作業（P 3に進めるかP 1に戻す）を行う。P 1のカードがなくなるまでこの方法を繰り返させるが、ある単語カードがP 5に入れられるまでには、生徒はその単語に十分に触れることになるので、生徒が長期的に記憶できることとなる。しかも、認知シナプスを十分に使うので、簡単にその単語を活用できるようになる。</p> <p>生徒達は、時間的な制約があっても、正確さにあまり神</p>

<p>流暢さ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 筆記による発表の流暢さ</li> <li>・ 口頭発表の流暢さ</li> <li>・ 読みの流暢さ</li> </ul> <p>語彙に対する知識を深める方法</p>	<p>経を使わなくもよい状況で目標言語の練習を行えば、流暢さを向上させることができる。</p> <p>筆記による発表力を向上させる方法は、時間制限を設けたライティングである。時間制限を設けたライティングでは、生徒達に5分与え、馴染みのトピックについて書かせる。制限時間終了後、何文字の英単語を用いたかを数えさせ、時間の経過と共に、どのように向上したかが分かるよう数字をグラフで表示させる。時間が経過するにつれ、生徒達の思考と書く行為を直接関連させる訓練で、ライティングの質的向上が期待できる。</p> <p>時間制限を設けたスピーキングでは、生徒にペアを作らせ、一人はスピーカー、もう一人はリスナーとなる。スピーカーは、馴染みのある話題について1分30秒話す。もし、3秒間、話が途切れたら、リスナーは質問をするか何らかのコメントをして、スピーカーが話を続けられるよう手助けをする。次は、スピーカー役とリスナー役が交代する。更に、パートナーを変えて、3回同じことを繰り返すが、時間は1分30秒から2分に延長する。各生徒は3回スピーカー役になる機会があるため、1回目あるいは2回目に話したことを繰り返したり、以前の話に何かを付け加えたりする能力を発達させることができる。</p> <p>生徒達は、妥当なレベルの本を多読することで読みの流暢さを向上させることができる。読書の対象となる本は、その内容の理解が98%から99%できるものとする。生徒達の読解力がほとんどネイティブスピーカー並になるまで、多読用図書を提供する。様々な内容とジャンルの図書を用意するだけでなく、語彙レベルにおいても250語位のものから500語、1,000語、それ以上のものまで様々用意しておく。</p> <p>このプログラムは、生徒達が自分たちの興味とレベルにあった本を選ぶことからスタートする。</p> <p>一般に、本は生徒のレベルにあったものであり、かつ妥当な挑戦意欲をかき立てるようなものを選ばなければならない。具体的には、ランダムにあるページを開いてみて、そのページに知らない単語が1個か2個しかない程度の本を選択すべきである。このようなやり方の結果、生徒達は知らない単語の意味を文脈から推測する能力を養い、一々辞書を引く必要がなくなる。それは、知らない単語に出会っても、その意味を捉えるだけの十分な文脈上の知識を持っているからである。</p> <p>それぞれのレベルで、生徒達は少なくとも5冊の本を読んで次のレベルに進む。同じか似たような基礎的語彙に十分に触れたあとで、より多くの知らない単語を含む次のレベルに移るようにする。</p> <p>生徒達は、多読を通じ様々な文脈や連語、形態で用いられている語彙に触れることで、語法や形態に対する知識を深める。</p>
--	--

・ 語彙攻略法

語彙力アップのための  
意欲増加法

辞書の活用

英和と和英の辞書を活用させるため、受容と発表の活動を発展させ、単語が用いられている文脈から情報を得られるようにする。

活動には次のような技術練習を入れるようにする。

- 1) 調べる単語の品詞の決め方
- 2) 調べる単語は語形変化をしたものか基語に戻ることができる派生語であるかの判断方法
- 3) 正しい日本語の意味の見つけ方
- 4) 意味と文脈を関連づけ、文脈に合うかどうかの判断
- 5) 探している語形の見つけ方
- 6) 単語の品詞と語法の理解
- 7) 辞書の中にある例文の学習、その意味の理解と応用
- 8) 発音記号の読み方の学習

本校が編成するプログラムは、相互に関連している要素があるので、語彙獲得の動機は高まる、と考える。生徒達は、語彙一覧表の進捗状況を把握し、多読を実施していくことで、固有の動機を高めていく。努力を怠る生徒の成績を下げるということは、最小限に止め、設定した目標を達成できなかったからといって罰を成績に反映するのは極力抑えるようにする。

このプログラムは、全ての生徒が、単語、書籍、書物の内容の選択を自主的に行い、学習スタイルとペースを極力各自に合わせるプログラムである。

語彙の直接的な学習に関して言えば、単語カードと多読プログラムは相互に役立つようになっている。その理由は、どちらにも同じような単語を使っており、視覚による認識力と各生徒の知識を活用させるようになっているからである。

視覚による認識力が強まると、文脈を理解する能力が身につく。すると、それぞれの言葉に対する理解力が深まる。速読もできるようになり、テキストの総合的な理解力も向上する。

より良い理解力を身につければ、生徒は自信を持つようになり、ひいては語学学習の最も重要な要素である動機が高まる、と本校では信じている。

第二年次（平成18年度）  
語彙の拡大法

流暢さの発展方法

- ・ 筆記による発表の流暢さ

口頭発表の流暢さ

- ・ 多読による受容の流暢さ

語彙に対する知識を深める方法

- ・ 語彙攻略法

語彙力アップのための  
意欲増加法

生徒達は、上述したように、直接単語学習法を継続する。5回の定期考査があり、それぞれの試験までに200個の単語を覚える。つまり、合計1,000個の新しい単語を生徒達は学ぶことになる。この頃までには、生徒の中には、AWLの語彙を学習するものも出るだろうが、これは入学時にどれだけの語彙力を持っていたかによる。

1年生で行ったように、生徒達は時間制限を設けたライティングの進捗状況をグラフにして記録し続ける。

生徒達は、時間制限を設けたスピーキングを継続する。基本時間は2分間で、パートナーの変更は一度のみ行う。

生徒達は、レベル別の読本の中で、より高いレベルのものへと進歩を続ける。

多読プログラムで、語彙に対する知識を増やすことに加え、2年次から直接学習法によって、生徒達は積極的に文法、語法、語彙の屈折を学習する。単語の意味と同時に、生徒達は、語彙学習の一部として、文脈の中で単語の正しい使い方に対する十分な知識を身につける必要がある。

単語の一部を活用

パワーとネイションの接辞レベル表を用いて、生徒各自の言語発達段階に応じた5段階別頻度表を紹介する。活動では、生徒達が次のことを学べるようにする。

- 1) 部分に分けることができる単語を与えて、単語の部分認識する。
- 2) 接辞がどのような意味を持ち、どのような働きをするかを認識できる。
- 3) 語幹と接辞が結合されるとスペリングにどのような変化を生じるかに気づく。

(この活動では、スペリングを書かせたり、生徒達が組み合わせたりするべき語幹と接辞の一覧表を提供する)

1年次の方法を継続する。

第三年次（平成19年度）  
語彙の拡大法

生徒達は、上述したように、直接単語学習法を継続する。4回の定期考査があり、それぞれの考査までに200個の単語を覚える。つまり、合計800個の新しい単語を学ぶことになる。この頃までには、多くの生徒は、AWLの語彙を学習しているか、そのレベルを超えて学習しているものと思われる。直接学習法の長所を生かして、一度AWLの一覧表を終えたと、生徒達は新聞や関心のある分野の大学教科書のようなテキストの中に、使用頻度の低い新しい語彙を求め、覚えていく。

流暢さの発展方法  
・ 筆記による発表の  
流暢さ

1、2年生で行ったように、生徒達は時間制限を設けたライティングの進捗状況をグラフにして記録し続ける。

・ 口頭発表の流暢さ

生徒達は、時間制限を設けたスピーキングを継続する。制限時間は2分30秒で、パートナーの変更は一度のみ行う。

・ 多読による受容の流暢さ

生徒達は、レベル別の読本の中で、より高いレベルのものへと進歩を続け、レベル分けをしていない本へと移って行く。

語彙に対する知識を深める  
方法

・ 語彙攻略法

推測の活用

- ・ 原文にある手がかりを用いて、文脈から推測する。
- ・ 空所補充問題をさせるが、その英文で使っている単語の98%は、生徒たちにわかるレベルのものにする。
- ・ 訓練内容には、クラークとネイションが提唱している5段階の帰納的な手順を用い、言語学の知識や背景知識の手がかりを入れる。

第1段階 知らない単語の品詞を決定する。

第2段階 文法的なヒントを探して、単語の前後の文脈を見る。

第3段階 より広い範囲で単語の文脈を見る。隣接する文や節との関係を探す。

第4段階 推測する。

第5段階 推測が文脈に合致しているか、品詞の推測が当たっていたかをチェックする。

最後に推測したことを辞書で調べる。

語彙力アップのための意  
欲増加法

1、2年次の方法を継続する。

## 第5章 3年間のシラバス

本校の SELHi 研究開発活動は国際文化コース（2クラス）の生徒を対象とし、主に外国人教師の授業を通して行われた。

下の表は各学年における SELHi 研究対象クラスのシラバスである。本校の外国人教師による英語の科目は Reading Skills / Vocabulary を除いて全て内容を中心とし、できる限り科目間のリンクを図るようにデザインされている。RSV の授業の一環として GSL と AWL から単語カードを作成し、直接的に語彙を学習した唯一の時間であった。

### 5.1 1年次のシラバス

#### Oral Communication I (1学期 = Me and My World Unit)

##### Syllabus:

Skills	Language grammar and functions	Registers
OUTPUT writing goal <ul style="list-style-type: none"> <li>● To write content about themselves</li> <li>● To construct paragraphs in an essay and stories</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Direct/indirect speech</li> <li>● Adjectives</li> <li>● Prepositions of place</li> <li>● Past, present, future tenses</li> <li>● Question forms</li> <li>● Sentence combining (and, because, but and when)</li> <li>● Main idea</li> <li>● Support</li> <li>● Making and supporting generalizations (in general, on the whole, all, no, none, every, most, many, some, always, never, usually, often, sometimes)</li> <li>● Enumeration</li> <li>● Introduction/conclusion</li> <li>● Time prepositions</li> <li>● Illustration</li> <li>● Transition</li> <li>● Addition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Brainstorming</li> <li>● Web-making</li> <li>● Sentences</li> <li>● Paragraph organization</li> <li>● Essay organization</li> <li>● Character study (personality, physical description, life history, hobbies, future dreams)</li> <li>● Personal essay</li> <li>● Outlining</li> </ul>
OUTPUT speaking goal <ul style="list-style-type: none"> <li>● Introduction to communicative strategies</li> <li>● Survival English phrases for school</li> <li>● Speaking extensively about themselves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> person</li> <li>● Enumeration</li> <li>● Generalization/support</li> <li>● Present/past tense</li> <li>● Making requests</li> <li>● Borrowing/lending</li> <li>● Giving information</li> <li>● Likes/dislikes</li> <li>● Strategic competence</li> <li>● Adding information</li> <li>● Survival phrases</li> <li>● Discussion markers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Speech making</li> <li>● Pair work/information gap</li> <li>● Interviewing</li> <li>● Reading aloud</li> </ul>

評価制度

- 30%      パラグラフ
- 10%      ワークシート
- 10%      サバイバル・フレーズ小テスト
- 10%      プレゼンテーション
- 10%      最終原稿
- 10%      発音テスト
- 10%      努力

Oral Communication I (2学期 = Overseas Seminar Unit)

Syllabus:

Skills	Language grammar and functions	Registers
<p>OUTPUT writing goal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● To introduce Ss to ethnographic research</li> <li>● To create a portfolio to aid speaking</li> <li>● To summarize and generalize observation</li> <li>● To assert opinions supported with examples from experience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sequential markers</li> <li>● Phrasal verbs</li> <li>● Description</li> <li>● Persuasion</li> <li>● Functions at home: laundry, bathing, eating, cleaning, food preparation, outings, leisure time</li> <li>● Functions outside: classes, downtown, eating, shopping, transport</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Form-filling</li> <li>● Narration</li> <li>● Summarizing observations</li> <li>● Giving and supporting an opinion</li> <li>● Journal writing</li> <li>● Portfolio</li> <li>● Letter writing</li> </ul>
<p>OUTPUT speaking goal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● To enable Ss to use a variety of functions in speech</li> <li>● To extend Ss ability to speak</li> <li>● To improve Ss pronunciation of sounds</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Follow-up questions</li> <li>● Clarification</li> <li>● Asking for information</li> <li>● Reporting information</li> <li>● Making plans</li> <li>● Showing interest</li> <li>● Initiating conversation</li> <li>● Persuasion</li> <li>● Declining politely</li> <li>● Functions at home: laundry, bathing, eating, cleaning, food preparation, outings, leisure time, illness</li> <li>● Functions outside: school, classes, downtown, eating, shopping, transport</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Role playing</li> <li>● Strategic interaction</li> <li>● Presentation</li> <li>● Timed speaking</li> </ul>

評価制度

中間試験

- 30%      学校生活      概略 / 要約

20%	ジャーナル1 / ジャーナル2 家庭生活 概略 / 要約
30%	ジャーナル1 ポスター・ブック 学校生活 自分について / 家族
10%	発音の試験
10%	参加

#### 期末試験

10%	家庭生活 ジャーナル2
30%	10代の生活 概略 / 要約 ジャーナル1 / ジャーナル2
20%	ポスター・ブック 10代の若者の生活 日本について
10%	ホストファミリーへの手紙
20%	ポスターブック・プレゼンテーション
10%	発音の試験

#### Cultural Studies(2学期 = Overseas Seminar Unit)

Skills	Language grammar and functions	Registers
INPUT reading goal ● To read information on the host country and schools ● To read for general topic and look for details	● Compare/contrast ● Comparative, superlative ● Countable/uncountable Sequence/time ● Numbers/data	● Listing ● Outlining ● Note-taking ● Topic sentences ● Timeline ● Predict/scan
INPUT listening goal ● To get information on the host country and culture ● To listen for the gist and details ● Extensive listening: <u>Passport to new places</u>	● Compare/contrast ● Grammar and functions from <u>Passport to new places</u> ● Grammar and functions from video on New Zealand ● Grammar and functions from lectures	● Dictation ● Note-taking ● Extensive listening ● Dictation

#### 評価制度

##### 中間試験

10%	<u>Basics in Listening</u> の夏休みの課題
10%	<u>Coast to Coast</u> ビデオワークシート
10%	<u>Passport to New Places</u> , ユニット1～10
25%	<u>Australia and New Zealand</u> , 11～13章のワークシート ニュージーランドに関する講義内容のワークシート
15%	定期考査
30%	Reading Skills and Vocabulary

期末試験

10%	<u>Passport to New Places</u> , ユニット 11~20
45%	<u>Australia and New Zealand</u> , 14~17 章のワークシート ニュージーランドに関する講義内容のワークシート
15%	定期考査
30%	Reading Skills and Vocabulary

Reading Skills / Vocabulary

Skills	Language grammar and functions	Registers
INPUT reading goal ● To read information on the host country and schools ● To read for general topic and look for details	● Compare/contrast ● Comparative, superlative ● Countable/uncountable Sequence/time ● Numbers/data	● Listing ● Outlining ● Note-taking ● Topic sentences ● Timeline ● Predict/scan
INPUT listening goal ● To get information on the host country and culture ● To listen for the gist and details ● Extensive listening: <u>Passport to new places</u>	● Compare/contrast ● Grammar and functions from <u>Passport to new places</u> ● Grammar and functions from video on New Zealand ● Grammar and functions from lectures	● Dictation ● Note-taking ● Extensive listening

RSV の成績 (30%) の内訳

1 学期	中間試験	10%	100 枚の単語カード作成
		20%	単語カード 20 テスト (例外的)
	期末試験	10%	100 枚の単語カードを用いたテスト
		20%	読書の感想 (50 ページ)
2 学期	中間試験	5%	夏休みの課題
		5%	100 枚の単語カード作成
		10%	100 枚の単語カードを用いたテスト
		10%	読書の感想 (100 ページ)
	期末試験	10%	100 枚の単語カード作成
		10%	100 枚の単語カードを用いたテスト
3 学期 短期留学のため、 約 3 週間の学習 期間		5%	100 枚の単語カード作成
		5%	100 枚の単語カードを用いたテスト
		5%	読書の感想 (50 ページ)

## 評価制度

### 中間試験

10%	<u>Basics in Listening</u> の夏休みの課題
10%	<u>Coast to Coast</u> ビデオワークシート
10%	<u>Passport to New Places</u> , ユニット 1 ~ 10
25%	<u>Australia and New Zealand</u> , 11 ~ 13 章のワークシート ニュージーランドに関する講義内容のワークシート
15%	定期考査
30%	RSV

### 期末試験

10%	<u>Passport to New Places</u> , ユニット 11 ~ 20
45%	<u>Australia and New Zealand</u> , 14 ~ 17 章のワークシート ニュージーランドに関する講義内容のワークシート
15%	定期考査
30%	RSV

## 5.2 2年次のシラバス

### Oral Communication II

Output Skills	Language Grammar and Functions	Registers
<b>Writing</b> Writing goals To write essays in compare/contrast styles based on the themes in the book	Block / Point form Description Sentence combining Compare / Contrast Simile Metaphor	Essay Webbing Listing Timed writing
<b>Speaking</b> Speaking goals Comparing and contrasting To support opinions with shared experiences Pronunciation	Compare / Contrast Simile Metaphor	Discussion Presentation Choral reading Timed speaking

Output skills	Language Grammar and Functions	Registers
<b>Writing</b> Writing goals To write essays in problem / cause / effect / solution style, based on the themes in the book	Problem / cause / effect / solution markers	Essay Timed writing
<b>Speaking</b> Speaking goals Discussing problems, causes, effects and solutions. Pr pronunciation	Compare / Contrast Simile Metaphor	Discussion Presentation Timed speaking

### 評価制度

10%	担当する国を調査した結果のエッセー
10%	担当する国の立場からのスピーチ
10%	担当する国の立場からのプレゼンテーション
15%	語彙とマーカーの試験
25%	ディベートの参加状況
30%	学年末考査

### Cultural Studies

Skills	Language, Grammar and Functions	Registers
Reading goals - To give a foundation of knowledge on the elements of literature	Compare/Contrast Simile Metaphor Sequencing	Academic text Fiction Historical Descriptive Critique
Listening goals - Analysis of literature themes using compare and contrast grammar markers, and descriptive markers	Note taking Compare / Contrast Simile Metaphor Sequencing	Extended listening Lectures Video
Vocabulary goals - study of AWL words which appear in <i>The Whale Rider</i> - provide exposure to known words <u>in context</u>		

### Cultural Studies ( the Global Issues Unit )

Skills	Language, Grammar and Functions	Registers
Reading goals - to have students encounter known and new vocabulary in context. - to have students identify problems, causes, effects and solutions of issues	Problem / cause / effect / solution	Academic text Newspapers Reading Statistics Narrative Descriptive
Listening goals - to develop note taking skills and provide practice in this area	Note taking Problem /cause /effect / solution	Extended listening Lectures Video
Vocabulary goals - study of high frequency and AWL vocabulary which occurs in the unit. - provide exposure to known words <u>in context</u>		

## 評価制度

15%	参加
15%	小テスト
30%	エッセー
10%	ノート
30%	定期考査

### 5.3 3年次のシラバス

科目名：Cultural Studies（模擬国連ユニット）

3年1学期

テーマ：模擬国際連合（MUN）

サブテーマ：国際連合、国別情報、子供の権利、児童労働と教育

このユニットの目的は、1学期末に行われる関西模擬国連に参加する3年生の生徒の準備であった。この前のユニットで、生徒は国際連合について学習し、各生徒が担当する国の背景を調査し、模擬国連におけるディベートの参加方法を学習していた。このユニットでは、生徒は「児童労働と万人に対する教育」という議題についての学習を開始した。Cultural Studiesの授業では、議題に関するリーディングやリスニングを通じてインプットを行った。このユニットは次に掲げる点でSELHiの研究と関連があった。

- (1) 語彙量：模擬国連ユニットは議題に関連した語彙の学習から開始した。その語彙は非常に特殊であるので、リーディングや講義ででてきた知らない単語の語彙集を各自が作るように奨励した。
- (2) 語彙に対する知識の深化：生徒は通常様々なホームページからダウンロードしたままのテキストを読んだ。生徒は前のユニットで学習していた多くの単語を思い出すだけでなく、最新の語彙集を作る必要があった。また生徒は異なった文脈で用いられた語に出くわし続けたので用法をよりよく理解することができた。意味を知る手段としては辞書を大いに活用した。
- (3) 直接的、間接的な語彙学習に対する意欲：3年次の1学期、3日間の会期で英語による模擬国連に参加するための準備を行った。生徒は議題と担当する国との関連性を意欲的に学習し、模擬国連を成功させるためには模擬国連用の特殊な語彙を理解する必要があると直ぐに気づいた。

#### 模擬国連ユニットの教材

生徒は模擬国連の準備段階で収集、学習、整理した資料をカントリーファイルに入れて保管した。整理をしておく理由は、模擬国連の中でスピーチを行ったりディベートに参加したりする場合に、必要な資料がどこにあるかを容易に見つけ出せるようにしておかなければならないからである。カントリーファイルに入れている資料は次の通りである。

- (1) 講義、読み物、ワークシート：議題と関連問題の理解に役立つインプット
  - a. 子供の人権
  - b. 児童労働
  - c. 万人のための教育
  - d. 発展途上国の教育
  - e. 地域問題      アジア、アフリカ、ラテンアメリカ
- (2) 国の情報：生徒が次のような内容に関して書き込みができるグリッドの提供
  - a. 担当する国の子供の状況

b. 様々な地域における子供の状況

(3) 演説

- a. 担当する国における子供の状況を説明する演説
- b. この模擬国連で目指す担当国の目的を説明する演説
- c. 議題に対する担当国の意見と問題解決策を概説する演説

(4) ディベートメモ

- a. 模擬国連のディベート参加に関連したメモ
- b. 他の国に聞く質問
- c. 他の国が聞く可能性のある質問に対する回答
- d. 議題に関連した目的の解決策のリスト

評価制度

- 20% 講義メモ
- 20% ワークシートのリーディング
- 30% 担当する国のファイル
- 30% 定期考査

Cultural Studies (2学期 = Human Condition Unit)

	Input Skills	Language, Grammar and Functions	Registers
CS (Cultural Studies)	<b>Reading</b> - read a variety of texts on personal interest themes - read for deeper meaning	- narration - find meaning - make and confirm predictions - make and confirm inferences - reflect and evaluate	- to support projects - class-shared reading - short stories - poetry
	<b>Listening</b> - practice behaviors of effective listeners - listen effectively in a variety of situations for a variety of purposes - listen for deeper meaning	- respond personally, creatively, critically and empathetically - ask for clarification - evaluate ideas critically - identify tone and mood	- documentaries - movies - storytelling - guest speakers - songs with social messages

評価制度

中間考査

- 60% RSV
- 20% モジュールノート
- 20% 定期考査

期末考査:	
60%	RSV
25%	モジュールノート:
15%	定期考査:

## 第6章 研究と評価の内容

### 6.1 目標語彙の概説

#### 語彙一覧表

本校ではコーパスに基づく最も使用頻度の高い単語を生徒に能率的に学習させたいと考え、平成17年度、General Service List (West, 1953・「資料1」)とAcademic Word List (Coxhead, 1998・「資料2」)を生徒に提供した。GSLは英語で最も頻繁に使用される2,000語(派生語を含めれば2,284語)からなり、それらを習得すれば一般的な英文のおよそ87%、そしてアカデミックな英文のおよそ80%を理解できるという研究の結果がある。AWLはアカデミックな英文の10%余りを占めているので、GSLとAWLを習得すれば、理解度は90~97%になるといわれている。それほど頻繁に用いられない特殊な専門語彙の説明を理解する場合に、この理解度は必須であるともいわれている。

生徒はこれらの語彙一覧表の暗記が終わるまで「手動コンピュータ」方式を用いて記憶作業を継続する。

### 6.2 語彙量の増加

重要な目標の一つは、生徒の語彙量を増やすことであった。このセクションでは3年間で生徒の語彙が増加したか否か、及びどの程度増加したかに焦点を当てるため、3つの異なった方法で生徒の語彙量について紹介する。まず、GSLとAWLの学習を通して生徒はどの程度語彙を増やしたか。次は、受容語彙とその語彙量を測定するために行った2種類の試験の結果である。最後は、生徒がタイムド・ライティング(TW)で用いた英語に見る発表語彙についてである。

#### (1) GSLとAWLの学習による進歩

本校の研究の最も基本的な目標は生徒にGSL(2,284語)とAWL(574語)の合計2,858語を修得させることであった。表1は3年間で本校の生徒がこれらの語彙一覧表の学習を通じてどのように進歩したかを示している。

(表1)

GSL/AWL 語彙頻度レベル

	MAX	MIN	MEAN	SD
2005/06	2,075 ( 72.6% )	144 ( 5.0% )	543.8 ( 19.0% )	282.0
2006/12	2,858 + ( 100.0% )	900 ( 31.4% )	1,916.3 ( 67.0% )	482.6
2007/12	2,858 + ( 100.0% )	1,972 ( 69.0% )	2,719.6 ( 95.1% )	227.4

データの経年変化は対T検定反復測定分析法を用いて検証した。全ての結果は $p < .05$ で統計的に有意であった。

これらの語彙一覧表で最初と最後に取り組んだ単語には生徒間で非常に大きな差が明らかであった。1年次の6月、平均的な生徒はGSLの544番目の単語を学習していた。言い換えれば、目標数である2,858語のわずか19%しか終了していなかった。しかし3年次の12月までに、平均的な生徒はGSL(2,284語)を終えて、AWLの435番目の単語を学習していた。この生徒の目標達

成率は 95.1%であった。

実際は、3年次の平均を表す数字(2,719.6語)は人為的に抑えている。その理由は、73人中38人(52.1%)がこれら2種類の語彙一覧表を終えており、新聞や雑誌の中から知らない単語を抜き出し、学習を進めていたからである。実際に生徒がどれだけの語彙を学習したかは厳密には分からない。生徒が実際にどれだけ多くの語彙を学習していたとしても、このデータの中に入れる最大の数字は2,858なのである。

学力の低い生徒の結果にも明らかな上昇傾向が見られる。1年次の最低は144語であったが、2年次では最低の生徒が900語にまで達し、3年次の12月ではGSLの1,972番目まで達した。

要約すれば、3年間のGSLとAWLの学習で非常に大きな躍進を遂げた。

## (2) 受容語彙量

受容語彙の量は2種類のテストを用いて測定した。Vocabulary Levels Test と V-Check Size Test である。これら2つのテストを用いた理論的根拠と結果を次の2つのセクションで紹介する。

### A. 語彙レベルテスト

#### 内容と評価ツールの理論的根拠

受容語彙の知識を調べるために Vocabulary Levels Test を用いた。その理由は、英語の非母国語話者の語彙量を測定する必要がある世界の研究者がこの診断テストを使っているからである。

テストの目的は6段階のレベルの語彙をどの程度修得しているかを測定するためであった。例えば、1,000語レベルの単語を80%出来ることは使用頻度の最も高い1,000語の80%を修得していることを意味する。このテストでは、1,000語レベルに加えて2,000語、3,000語、5,000語、10,000語、AWLのレベルも測定した。

GSLの最初の1,000語を測定するためにNation(1993)のテストを用いた。2,000語、3,000語、5,000語、10,000語レベルとアカデミックな語彙に対する知識の測定にはSchmitt, Schmitt & Clapham(2000)のVocabulary Levels Testに相当する新しい版を用いた。このテストはクラス編成や語彙のギャップを診断するのに役立つ。以前に本校で行っていた他の授業の研究では、1,000語レベルの単語が身につけていないと推測できたので、Nationの1,000語レベルテストを用いた。

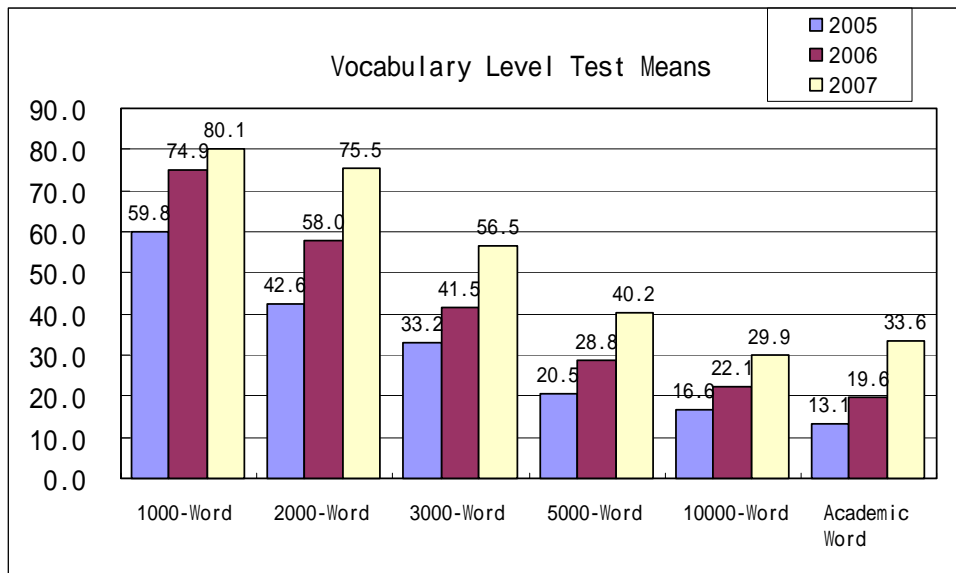
資料3の試験は最小限のリーディング量であるので受けやすい。試験は英語の単語とその意味を一致させるものである。全ての選択肢は意味が異なっているため、意味が分かっている生徒は正解を得られるはずである。この方法は推測によって正解を得られる割合を最小限にすることができる。全ての単語は同じ品詞であるが同意語はない。修得しているといえるレベルには83%の正解が必要である。

生徒は1年次と2年次の4月と3年次の7月にこのテストを受けた。その結果は下の表2とグラフで表している。

(表2)

Vocabulary Levels Test

LEVEL	MAX (%)			MIN (%)			MEAN (%)			SD (%)		
	2005	2006	2007	2005	2006	2007	2005	2006	2007	2005	2006	2007
1,000-Word	92.3	92.3	97.4	25.6	48.7	51.3	59.8	74.9	80.1	4.6	3.6	3.1
2,000-Word	93.3	86.7	100.0	6.7	16.7	33.3	42.6	58.0	75.5	4.7	4.8	3.7
3,000-Word	80.0	73.3	100.0	6.7	3.3	0.0	33.2	41.5	56.5	4.2	4.0	4.2
5,000-WORD	66.7	70.8	87.5	0.0	0.0	0.0	20.5	28.8	40.2	3.1	3.3	3.7
10,000-Word	81.0	52.4	61.9	0.0	0.0	0.0	16.6	22.1	29.9	5.7	4.6	5.1
Academic Words	70.0	56.7	93.3	0.0	0.0	0.0	13.1	19.6	33.6	3.9	3.5	4.4



SPSS15 版の一元配置重複測定を用いて分散分析 (ANOVA) を行った。表 2 で示しているあらゆる経年変化は、 $p < .05$  で統計的に有意であるが [ ] で表示しているものは除く。

表 2 とグラフは 6 段階別の生徒の平均点を表している。明らかに 2 つの傾向がある。一つは、生徒が語彙の獲得を毎年堅実にを行ったことである。これは評価できる結果である。なぜなら、生徒はあらゆる使用頻度レベルにおいて語彙量を着実に増やしたことを表しているからである。もう一つは、使用頻度の高い語から低い語に移るにつれて一貫した得点の減少パターンが見られることである。これは極めて自然な現象であり、おそらく使用頻度の低い単語には定着するほど十分に触れなかったであろうから、それらは生徒の今後の成長過程で獲得されるという事実を示しているに過ぎない。

生徒はいかなる語彙レベルにおいても、平均では教師の希望した 83% の修得率を達成しなかった。しかしながら個々の生徒に関して言えば、多くの生徒があらゆる語彙レベルにおいて 83% の修得率を示した。(表 3 を参照) 3 年次の 7 月までに、ほとんど半数である 31 名の生徒が 1,000 語レベルを達成していた。ほぼ 20% に相当する 12 名の生徒は 2,000 語レベルを達成していたが、2,000 語以上のレベルを修得していた生徒はほとんどいなかった。上述したとおり、2 年次と 3 年次の結果の相違の中には統計的に有意でないものがあった。このことに関して、幾つかの理由を上げてみたい。

1,000 語レベルにおいて有意な相違が見られなかったのは、2 年次の結果が既にかなり高く、更にそれを高めることが難しかった可能性がある。別のもっと重要な要素は、3 年次に生徒は誰も 1,000 語レベルの単語を系統的に学習していなかった。上の表 1 で示したとおり、低学力層の生徒でも 2,000 語レベルの語彙を学習していた。2 年次から 3 年次にかけてのわずかな増加は単語学習の結果と言うよりもむしろ偶発学習によるものだと考えられる。

5,000 語と 10,000 語レベルにおいても、2 年次と 3 年次の結果には統計的に有意な変化は見られなかった。これには幾つかの要因が考えられる。まず、このレベルでは約半数の生徒がカード学習を行わなかった。二つ目は、GSL と AWL の学習を終えた 38 名の生徒でさえこのレベルの単語に触れることは比較的少なかった。なぜなら生徒は 3 年間の学習課程の終わりに近づいていたこととこれらの単語をテキストで見ることは極めて少なかったからである。

AWL の語彙レベルでは 1 年次から 2 年次の大幅な語彙量の増加 (19% ~ 33.6%) が統計的に有意ではなかったのは驚くべきことのように思われる。統計的に有意でないのは 2 つの要因があると考えられる。まず、この時点で生徒に進捗状況の大幅な違いが生じていたことである。つまり、AWL の学習をすでに終えた生徒もおれば、まだ始めていない生徒もいた。二つ目は、これらの単語は比較的使用頻度が低いため、恐らく学習しにくかったのであろう。従って、AWL を学習し終えた生徒であっても 2,000 語レベルの単語と同じように使うことはできなかったと思われる。

(表3)

各レベルを修得した生徒数 (修得 = 83%)

	1,000	2,000	3,000	5,000	1,000	Academic
2005/04	4	2	0	0	0	0
2006/04	13	5	0	0	0	0
2007/07	31	12	3	1	0	0

## B. チェック語彙量テスト

チェック語彙量テストは高度なアルゴリズムを用いるコンピュータ・テストであり、一つのセットになった質問に対する生徒の応答に基づいて生徒の総語彙数を推定するものである。このテストは2006年後半(生徒の2年次の終わり頃)初めて入手できた。本校では入手して間もない時期と3年次にこのテストを行った。テストは <http://www.lexica.com/vcheck> から自由に入手可能である。3年次の結果は表4の通りである。

(表4)

チェック語彙量テスト

	NUMBERS	MAX	MIN	MEAN	SD
2006/12	63	7,833	1,557	3,931.16	1,063.08
2007/07	65	17,309	2,328	5,558.98	3,046.36

表4のデータの経年変化は対T検定反復測定分析法を用いて統計的な有意さを調べるために検証した。全ての結果は  $p < .05$  で統計的に有意であることが分かった。

このデータには幾つかの興味ある結果が入っている。まず、平均語彙量は3,931語から5,559語、つまり1,600語以上の増加であった。これは全面的に本校のカード学習プログラムによる所としたいところであるが、別の要因が作用している。2006年12月、5人の生徒は1年間の海外留学体験を終えようとしていたが、その生徒達は2年次のデータには入れられなかった。しかしながら、3年次のデータには入れられた。この内の生徒の一人(英検1級合格、TOEIC 930点)が3年次のテストで17,309語という目覚ましい結果を出した。このことは、1年間の留学を終えた生徒の語彙量の多さがデータを少しゆがめていることを示している。そして、これは2年次より3年次のほうがはるかに大きい標準偏差にも表れている。

1年間留学の生徒達の影響をあまり強調すべきではない。留学しなかった生徒達も語彙量を大幅に伸ばした。例えば、2006年の最低は1,557語であったが、1年後の最低は2,328語に上がった。

このデータは本校の授業の重要な特徴を浮き彫りにしている。最も語彙数の多い生徒(17,309語)と最も語彙数の少ない生徒(2,328語)の間には非常に大きな開きがある。大きな標準偏差は、平均的な生徒の間でも語彙量の違いの幅が大きいことを表している。これらの結果は個別化した語彙学習の必要性を表している。

## (3) 発表語彙

発表語彙における変化は生徒のライティング・サンプルを用いて測定した。一週間に一度、生徒はTWを行った。それは5分の制限時間内に与えられたトピックに関してできる限り多く書くというものであった。各生徒から3つのライティング・サンプルを取った。

- a. 2005年9月の2学期に書いた最初の200語

- b. 2006年1月の最後の200語
- c. 2007年12月の最後の200語

これらのサンプルは生徒がコンピュータに打ち込み、教師がコンピュータの Vocabulary Profiler (VP) 用いて生徒がライティングの中で使っている単語の種類を分析した。

語彙の分析には Nation と Laufer (2006) の VP を用いた。この VP はサンプルの中の単語と3つの基本的な単語一覧表に載っている単語を比較した。単語一覧表1には使用頻度の最も高い1,000語が入っており、一覧表2には次に使用頻度が高い1,000語が入っており、一覧表3はAWLである。VPはこの3つの一覧表のいずれにも載っていない単語の分析も行った。これらの単語はリスト外の単語といわれる。VPは縮約語を機械的に2語と計算し、算用数字は単語に置き換えられた。ローマ字で書いた日本語は除外されなかったし、変な英語の借用語も除外されなかった。略語と頭文字語もそのままであった。

(表5)

TW サンプルに見る発表語彙レベル

LEVEL		MAX	MIN	MEAN	SD	
1	2005/09	1,000	91.7	58.6	82.3	5.9
		2,000	33.9	0.5	6.1	4.2
		AWL	4.4	0.0	0.4	0.7
2	2006/12	1,000	96.0	78.0	89.6	4.1
		2,000	13.0	1.0	4.7	2.4
		AWL	6.0	0.0	2.9	1.6
3	2007/12	1,000	99.0	80.0	92.9	4.2
		2,000	11.0	0.0	3.3	2.1
		AWL	7.0	0.0	0.9	1.3

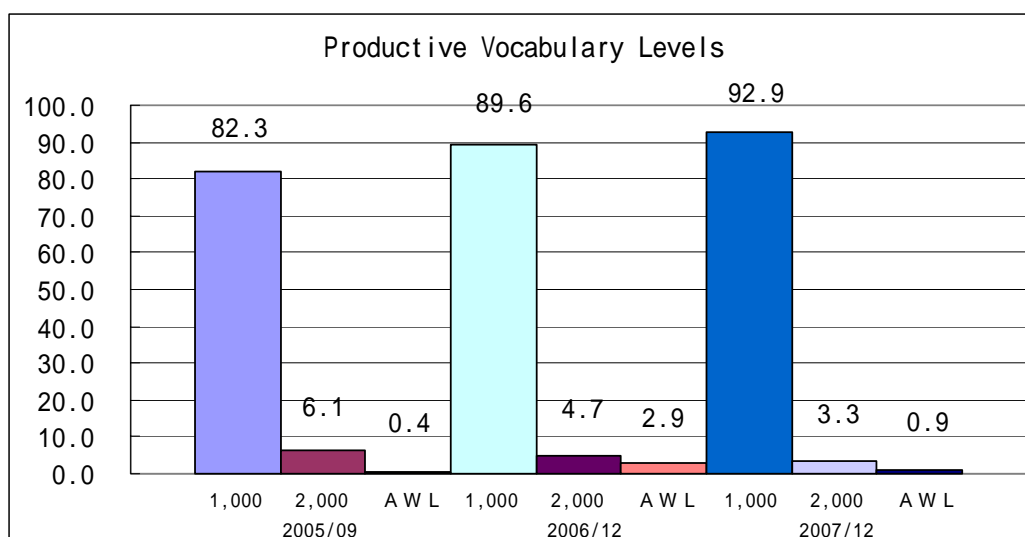


表5のデータの経年変化は対 T 検定/反復測定分析法を用いて統計的な有意さを調べるために検証した。全ての結果は p<.05 レベルで統計的に有意であることが分かった。

3年前にこのプロジェクトを始めた時、時間が経過し生徒が GSL と AWL を用いた学習を進めるにつれて、生徒のライティングの中には2,000語レベルの単語がますます増えてくるだろう

と本校では期待していた。ところが、上の表が示している通り、そうならなかった。実際は、時間が経つにつれて生徒はライティングで1,000語レベルの基本的な語彙にますます強く依存するようになった。実際、2,000語レベルの単語の使用は毎年減少した。AWLの語彙の使用は明確な傾向を示すことなく、ライティングでの使用は極めてわずかなままである。

1,000語レベルの語彙にますます依存したことをどのように説明すればよいのであろうか。5分間の制限時間とその時間内にできる限り沢山書くという目的が重要な要素であり、そのために生徒は非常によく知っている単語を好んで用いたと思われる。そうであるなら、恐らく生徒が制限時間の元にした作品はこの場合に用いる最善のライティング・サンプルではないだろう。恐らくもっと一般的なエッセーのほうが生徒の使用する発表語彙をより忠実に反映すると思われる。

本校のカード学習システムでは生徒に主に個々の単語に焦点を当てさせた。このシステムがコロケーションやパターンにもっと焦点を当てたものであったなら、生徒は発表語彙として新しい語彙をもっと用いたかもしれないし、ライティングの中でも2,000語レベルとAWLの単語をもっと使ったかもしれない。

### 6.3 語彙の質の向上

本校におけるプロジェクトの目的の一つは、語彙量を増やすことに加えて質の向上、つまり複数の意味、派生語、類義語などの語彙に対する知識を深めることであった。これらはIshiiの深さテストを用いて測定した。

#### (1) Ishiiの深さテストの内容と理論的根拠

語彙をある側面から調査する様々な試験が独立して開発されてきた。Ishii(2005)は教室での実用的な語彙に対する様々な知識の相関関係を見るテストを開発した最初の研究者である。教授法の目的では、様々な語彙に対する知識のタイプを調査する方法を持つておくことは極めて重要である。学習者の語彙量と語彙に対する知識の質を知ることは非常に大切である。そこで、多義語、派生語、及び類義語の区別に対する知識を調査する3種類のテストを行った。それぞれのテストの説明は次の通りであり、結果は次のセクション(2)で紹介している。

#### A. 多義語のテスト

Ishii(2005)のテストでは学習者の推測能力よりむしろ二次的な意味の知識を調べる。形式的には5個の選択肢が与えられており、受験者はそのうち2個選ばなければならない。両方の答えが正解の場合のみポイントが与えられることになっている。このテストの優れた点は次の通りである。

- a. テストのデザインは正解の可能性のある答えを受験者に明確に示している。
- b. 採点の手順が明確である。
- c. テストの内容には文脈が乏しい。

質問項目は全てBNCの見出し語別分類一覧表の最初の2,000語から取ったものであり、GSLの最初の2,000語の中に入っているものである。次はその形式のサンプルである。

act ( ) ( ) [a] 行為 [b] 細胞 [c] 書斎 [d] 幕 [e] 利点

#### B. 派生語のテスト

このテストはそれぞれの単語がどのような接辞を取るかを調べるものである。例えば、

educate の名詞は education であって educatement ではないことを受験者が知っているかどうかを調べるテストである。本校では BNC の中で使用頻度が最も高く、しかも GSL に載っている 2,000 語を用いて Schmitt と Zimmermann (2002) のテスト形式を改作した。このテストは、Mochizuki と Aizawa (2002) および Iyanaga (2006) が述べている接辞規則の知識を評価するよりむしろ個々の派生語の形を知っているかどうかを調査するものである。出題した単語は全て 3 つ以上の形を持つものであった。

次がそのテスト形式のサンプルである。

質問文

対象語	名詞	動詞	形容詞	副詞
stimulate				
educate				

正解

対象語	名詞	動詞	形容詞	副詞
stimulate	stimulation	stimulate	stimulating	×
educate	education	educate	educational or educated	educationally

C. 類義語のテスト

Ishii (2005) は、語彙に対する知識のこの分野に取り組んだ最初の研究者である。Ishii のテスト形式は受験者に対象となる 2 つの単語を比較させ、文脈により相応しい単語を選ばせるものである。テストで使用する単語は、BNC における最も使用頻度の高い 2,000 語であり、GSL に載っている語でもある。サンプルの質問は次の通りである。

空欄に入れる適切なものを 1 つ選びなさい。

Speaking English is important to find a ( ) these days.  
 a. work                      b. job                      c. I don't know

D. Ishii の 3 種類の深さテストの結果

表 6 とグラフは Ishii の 3 種類のテストのそれぞれの結果を示している。表の左半分は素点であり、右半分はパーセントである。

(表 6)

Ishii の 3 種類の深さテスト結果

2007/07 実施

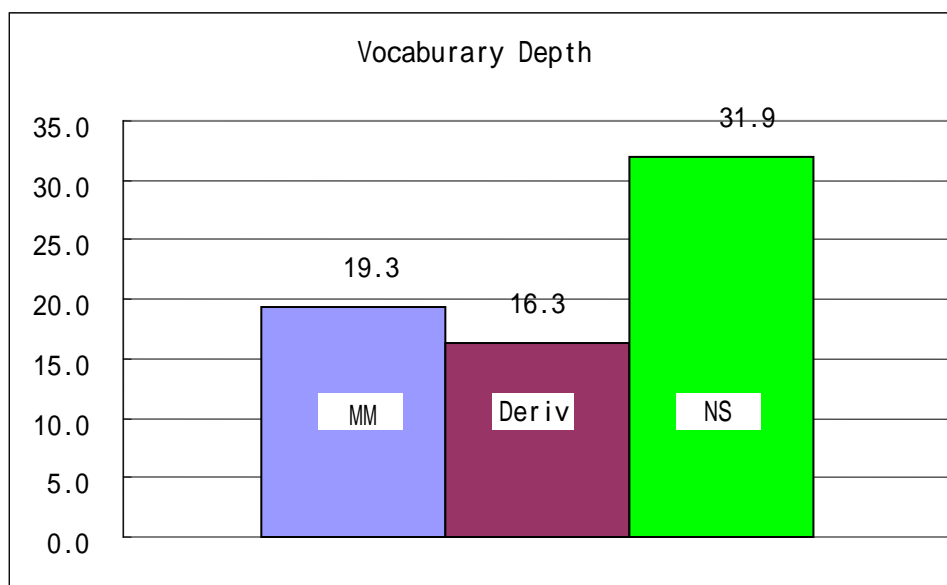
TOTAL (点)					TOTAL (%)				
	MM	Deriv	NS	TOTAL		MM	Deriv	NS	TOTAL
Question	30	45	54	129	Question	30	45	54	129
MEMBERS	64				MEMBERS	64			
MAX	26	31	50	102	MAX	86.7	68.9	92.6	66.7
MIN	10	2	16	48	MIN	33.3	4.4	29.6	38.8

MEAN	19.3	16.3	31.9	67.5	MEAN	64.4	36.1	59.1	53.2
SD	3.6	6.1	6.7	12.2					

MM = Multiple Meaning

Deriv = Derivation

NS = Near Synonyms



平均の結果は、3種類全てのテストで語彙に対する知識が深まったことを示している。多義語のテストの平均は53.0%から64.4%になった。派生語のテストの平均29.5%から36.1%になった。類義語のテストの平均は48.5%から59.1%になった。しかも、これら全ての変化は統計的に有意であることが分かった。従って、2年次と3年次の間で生徒の語彙に対する知識は確実に深まったようであるが、何がその知識の深化をもたらしたのかを厳密に言うことは難しい。生徒は模擬国連の準備をする中で膨大な量の英語に触れたので、この活動を通じて語彙に対する知識がより深まったのかもしれない。この変化は本校の多読プログラム、すなわちグレード別読み物のプログラムから起こった可能性もある。生徒がより高いレベルのグレード別読み物を読み進むにつれて、色々な方法と文脈で単語が使われているのを目にしたはずである。語彙に対する知識の深化には模擬国連とグレード別読み物が大事な役を果たした可能性が高い。

生徒が最もよく知っている深さの分野は複数の語義であることをその結果は示している。生徒が多義に関する質問で最もよくできたのは、辞書で意味の説明が重視されているからだと思われる。一方、派生語に関する知識は依然として低いままであった。その一つの理由としては、派生語は文法的な面を持っており、それが幾分抽象的な色合いを持つため、生徒には修得しにくいのではないかとと思われる。

## (2) 語彙に対する知識の深さ V-チェックテスト

このテストは6.2.(2)で記述した語彙量のテストと関連がある。上述のように、コンピュータを用いた高度なテストであり、生徒は一つのセットになった語彙に関する質問に回答するものである。V-チェック語彙の深さテストは、単語が持つ様々な意味を知っているかどうか、またどの程度知っているかを確かめようとするものである。生徒がこのテストで目にする単語は、チェック語彙量テストで決定されているように、各生徒にとって高い語彙レベルに属するものである。この試験は初め入手して間もない2006年12月に実施し、2007年7月に再び行った。どちらの結果も表7で示している。

(表7)

知識の深さテスト

	NUMBERS	MAX	MIN	MEAN	SD
2006/12	63	95.0	45.0	70.0	11.5
2007/07	65	95.0	35.0	64.9	14.1

表7のデータの経年変化は対T検定反復測定分析法を用いて検証した。全ての結果は  $p < .05$  で統計的に有意であった。

興味深いことに、このテストの平均スコアは実際には70%から64.9%に落ちた。なぜ落ちたのであろうか。この低下は  $6.3(1)SD$  で述べたIshiiの深さテスト結果に見られる深さの増加に矛盾するのだろうか。

Vチェック深さテストには大事な特徴があり、その特徴が低下の原因とIshiiの深さテストの結果との明らかな矛盾の主な原因となっているかもしれない。Vチェックテストは先ず生徒の語彙量を測定し、次に生徒が身につけている語彙の中から高いレベルの単語を用いて語彙の深さテストを行ったのに対し、IshiiのテストはBNCの最初の1,000語の見出し語だけを使用しており、これら全ての単語はGSLに載っていた。

言い換えれば、Ishiiの深さテストの単語は比較的馴染みのある単語であった。しかし、Vチェックテストでは生徒の語彙能力の上限部分をテストした。3年次にはVチェックによる語彙量の平均は5,559語であったから、語彙の上限部分に焦点を当てた深さテストはIshiiのテストの領域をはるかに超えた単語をテストしていたことになる。しかも、3年次のVチェック深さテストでは比較的使用頻度の低い語彙を扱った。従って、生徒がこれらの単語に対する十分な知識を身につけられなかったことは驚くにあたらない。

### (3) 語彙文 (vocabulary sentence) の深さテスト

#### テストの内容とテスト使用の理論的根拠

生徒は2年次から100語の試験を受けるたびに、それらの単語のうちから5語に関して語彙の深さテストを受けてきた。生徒が単語カードを作ると、品詞に加えてその単語を含むフレーズか文を書いてきた。生徒各自が単語カードで学習してきた単語をライティング中で発表語彙として用いることができるかどうかには本校では注目してきた。

#### 語彙の深さテストの手順

- 教師は生徒が持っている100枚の単語カードの山からランダムに10枚を選ぶ。
- 10枚のカードで単語テストを行う。
- 生徒の語彙に対する理解力を知るために教師は生徒の10枚の単語カードからランダムに5枚を選び、生徒は選ばれたそれぞれの単語を含む英文を作る。

What does '...' mean? というよう文は容認しなかったが、対象語を文法的に手を加えたり、派生接辞と共に用いたりするのは容認した。単語の綴り間違いは、読めない場合や同音異義がある場合のみ間違いとした。

テストは次の5段階4ポイント制で、2人の教師が共同で評価し合った。

#### ポイント 基準

- 4・・・文中で単語を正しく使っている。
- 3・・・単語の使用が文法的には正しくて意味は分かるが、文の構成上問題がある。
- 2・・・単語の使用が文法的には正しくないが、その他は正しく意味も分かる。

- 1・・・単語の意味は分かるが、単語の文法的な使い方や文の中における用法や構造に問題がある。
- 0・・・単語と文のレベルで文法的な問題があり、意味も理解できない。

文の深さテストのうち3つの結果を下の表8で示している。最初のテストは2年次の最初に行い、次の試験は2年次の終わり、そして最後の試験は模擬国連を終えて間もない3年次の7月に実施した。

(表8)

語彙文の深さテスト

	2006/05	2007/03	2007/07
MAX	20	20	20
MIN	7	2	0
MEAN	15.8	14.0	10.9
SD	3.1	4.5	5.8

テストは20点満点(4点×5枚のカード)であったが、テストの度に満点を取った生徒もいた。2年次の最初の平均点は15.8(79%)であり、かなりよい成績であった。2年次の終わりの平均は少し下がって14.0(70%)になったが、依然としてかなりよい成績であった。しかしながら、3年次の7月の平均は10.9(54.5%)であった。2つの要素が低下の主な原因になっているかもしれない。1つは、3年次の7月までに生徒の多くはGSLの使用頻度の高い語彙の学習を既に終わっており、AWLあるいは一覧表以外の単語を学習していた。これらの単語は使用頻度がそれほど高くないため、使いこなすだけの知識を身につけるのはなおさら難しいかもしれない。模擬国連は重大で時間のかかるプロジェクトであるため、生徒の中には少し「燃え尽き」て、以前のテストほど十分な準備を行わなかった可能性がある。

#### 6.4 流暢さの向上

流暢さには受容と発表の両面がある。発表面では、本校ではより長い英文を書けるようにした後でより流暢に書ける指導をした。受容の面では、より長い英文をより速く理解できるように指導した。次に結果とともに紹介している通り、本校では様々なテストと資料を用いて話す、書く、聞くスピードの変化を測定した。

##### (1)スピーキングで培う流暢さ

本校ではACTFL OPI (American Council on the Teaching of Foreign Languages Oral Proficiency Interview) を用いてスピーキングの流暢さを測定した。この試験は生徒のスピーキング能力を様々な角度から測定出来る「組み込み式総合評価試験」である。評価段階は初心の下から最上級までの9レベルあり、レベル別に「できる程度」を明記している。この試験(実施時期は毎年年度始め)の実施にあたっては、本校の一人の外国人教師が外部のACTFL有資格者に面接者としての訓練を受け、その外国人教師が本校の他の外国人教師を指導した。今では、本校の多くの外国人教師はこのテストの実施方法に精通している。

結果は表9及び表10の通りである。

結果

(表9)

ACTFL OPI の得点の平均

	MAX	MIN	MEAN	SD
2005/04	7	1	2.2	1.0
2006/04	6	3	3.5	0.8
2007/03	7	1	4.5	1.2

表9のデータの経年変化は対T検定/反復測定分析法を用いて統計的な有意さを調べるために検証した。全ての結果は $p < .05$ レベルで統計的に有意であることが分かった。

表9はスピーキングの流暢さのアップを示す明確かつ一貫した傾向を示している。1年次のOPIの平均は2.2、2年次は3.5、3年次は4.5であった。

1年次の平均点が2.2であったことは、当時の平均的な生徒のレベルが初級の中、つまり表現できる内容と程度が極めて限られているレベルであった。語彙は、単純で初歩的、かつ基本的で挨拶のような決まり文句を表現できる程度であった。構文は乱れ、語形変化や語尾はよくなおざりにされるか、混乱をきたしているか、間違った形を使っているかであった。発話の大部分は慣用表現であるか1~2語の単語であり、それ以上になることは滅多になかった。顕著なのは発話がしばしば長く途切れることと相手の単語を繰り返すことであった。発音は母国語に強く影響を受けているため、聞き取れない場合が頻繁にあり、面接者が苦労してやっと理解できる程度であった。

対照的に、3年次の平均点が4.5であるということは平均的な生徒のスピーキング能力が「中級の中」あるいは「中級の上」のレベルまで上がったことを表している。このレベルの生徒は生活をしていく上で要求をほとんど満たすことができるだけでなく限定的ながらも社会的要求にも応えることができる。

一般的な会話を始め、続けることはできるが会話における社会習慣の理解は乏しい。基本的な語順は正しく、主語 述語と形容詞 名詞の一致が正確にできるというある程度の証拠はあるが、長い文や不慣れな状況では依然として過ちが起こる。全般的に見れば、生徒は幅広いアイディアの交換ができるが、スピーチは苦労する。

下の表10はACTFL OPIの最初の7レベルにおける生徒の分布状況を表している。(ACTFL OPIには9レベルあるが、本校では誰もレベル8以上には到達しなかった。)

(表10)

ACTFL OPI の7レベルにおける生徒の分布状況

	Novice			Intermediate			Advanced
	Low	Middle	High	Low	Middle	High	
2005/04	10	48	9	2			2
(%)	14.1	67.6	12.7	2.8			2.8
2006/04			42	16	5	3	
(%)			63.6	24.2	7.6	4.5	
2007/03	1	1	10	21	17	14	1
(%)	1.5	1.5	15.4	32.3	26.2	21.5	1.5

表10は生徒のスピーキングの流暢さが明らかに向上したことを表している。1年次、ほとんど全ての生徒は初級の下、中、あるいは上のいずれかであったが、生徒のほぼ3分の2は初

級の中のレベルであった。2年次、生徒の3分の2は初級の上に到達し、およそ4分の1は中級の下レベルに達した。3年次には生徒のほとんど80%が中級の下、中、あるいは上のレベルになっていた。

これらは3年間でスピーキングの流暢さが飛躍的に向上したことを明確に示しており、励みになる結果である。

## (2) タイムド・ライティング (TW) で培う流暢さ

### 内容と理論的な根拠

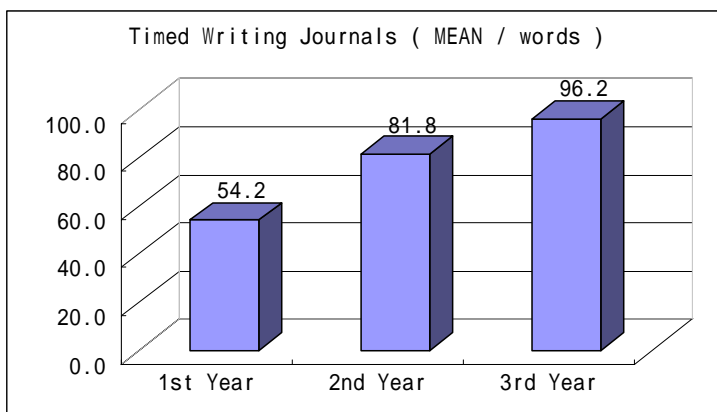
1年次の2学期から開始したこのTWは通常一週間に一度行われた。毎週実施したこの練習のトピックはCSあるいはOCの授業で行っていた内容と常に関連があった。本校での目標は生徒が5分間で100語、もしくはそれ以上書けるようになることであった。毎回TWの後で、生徒は使用した語数を数え、ノートの終わりある図表に結果を記録した。教師は生徒がTWを行う前には必ず目標使用語数を設定させた。

### 結果

(表 11)

TW ジャーナル (5分間で用いた単語数)

	MEAN
1st Year	54.2
2nd Year	81.8
3rd Year	96.2



このデータは3年間でライティングのスピードが非常に向上したことを表している。1年次には5分間の平均が54.2語であったが、3年次には77%アップの96.2語になった。一番飛躍的に向上したのは1年次と2年次の間であり、その期間に平均が54.2語から81.8語に上昇した。これは生徒の語彙量増加が反映したのかもしれない。1年次の終わりに6週間実施したニュージーランド短期留学が流暢さを向上させることに繋がったことも考えられる。

## (3) 多読で培う流暢さ

本校では色で分類したグレード別読み物の中からそれぞれの生徒が98%理解できる本をどのようにして選ぶかの指導を行った。また、多読の要点を「内容に関心が持てて、適したレベルの本を読むこと」と考えているので、そのような観点から生徒が読むべき本を教師は推薦した。最初、200語レベルの本を教師と生徒が共に読んだ後で、生徒は教師の指導を受けながらブックレポートを書いた。その後、生徒は自分の語彙レベルに合った本を選び、所定の形式(資料4)で半学期に最低100ページ読み、ブックレポートを書いた。そのレポート用のノートと読了した本と一緒に教師に見せると、教師はその本が適切なレベルであるかどうかをチェックし、ノートに生徒が読んだ本のページ数を書いた。さらに、教師は定期考査の終わりにブックレポートに対するコメントを書いた。生徒による難易の判断と読んだ本のレベルやページ数から、教師はその生徒が次に読むべき本のレベルを判断したが、通常、レベルには幅を

与えてきた。この多読の良さは全ての生徒が自分のレベルに相応しいものを読んだことである。「自分のレベルに相応しい」のであるから、誰にとっても難しすぎたり易しすぎたりしたことはなかった。

## 結果

表 12 は 3 力年の異なる時期に生徒が読んでいたグレード別読み物の平均語彙レベルを表している。

(表 12)

### グレード別読み物レベル内における生徒の幅

	MAX	MIN	MEAN	SD
2005/06	3,800	200	447.2	542.8
2006/12	4,000+	400	1,249.0	503.2
2007/09	4,000+	700	1,949.1	836.8

表 12 のデータの経年変化は 1 年次と 3 年次のデータを対 T 検定/反復測定分析して統計的な有意さを検証した。結果は  $p < .05$  レベルで統計的に有意であることが分かった。

結果は、生徒の語彙力が一貫してかなり向上したことを示している。1 年次の 6 月、平均語彙レベルは 447 であった。このことは平均的な生徒は 400 語 ~ 500 語レベルの本を読んでいたことを示唆している。2 年次の 12 月には平均が 1,249 になったので平均的な生徒は 1,200 語レベルかあるいは 1,400 レベルの本を読んでいたと思われる。(1,300 語レベルの本は本校の図書室にない) 3 年次の 9 月には、平均的な生徒は 2,000 語レベルの本を読んでいたが、そのレベルに近づいていた。結果は、生徒の語彙が増加するにつれてリーディングの流暢さが向上したことを強く示唆している。

その上、これらの結果は生徒間に非常に大きな能力の格差があるという別の個所での指摘を証明している。語彙レベルが最低の生徒は 700 語レベルの本を讀んでいるのに対して、最高の生徒は 4,000 語以上のレベルの本を讀んでいる。これは非常に重要なことである。なぜなら語彙の学習には個別化した方法が必須であるという本校の主張を強く裏付けているからである。

## (4) タイムド・リーディング (TR) で培う流暢さ

2 年次の 1 学期に開始した速読練習の目的は、生徒がより短時間でより多く読み、よりよく理解できるようにすることであった。より速く読めるようになることは理解力を向上させることになる。それは小さなアイデアを結びつけて総合的なアイデアを得ることがより簡単になるからである。アイデアを表現するのは 1 語の単語ではなく、語の集まりである。より速く読むと、目はテキストの広い範囲を見ることになり、脳にはより多くのデータが送られることになる。脳は関連づけができ、送られてきた情報に意味を見いだすことができる。この結果、読者は理解力を向上させたり情報を保持したりすることができる。

本校では生徒のリーディングのスピードを上げるために 5 段階指導をした。まず、次のような癖がついていないかどうかをチェックさせた。

- 読みながら単語を発音していないかどうか
- 黙読しているときに唇を動かしていないかどうか
- 読みながら英文を指で追っていないかどうか
- 読みながら日本語に直していないかどうか
- 知らない単語に出会ったら読むのを止めていないかどうか

本校ではほとんどの生徒が 1 分間に 200 語も読めないのので速読練習をさせた。リーディング

速度が 200wpm ということは単語を一語一語読んでいくということであり、内容を理解するのに苦労しているはずである。しかしながら、生徒は詩や複雑かつ専門的な内容、あるいは極めて重要な情報が満載されている資料を読むような場合には、ゆっくり読むのが適切であることも理解する必要がある。速読ができるようになれば読む場合に柔軟性が生まれ、読む対象や目的次第で読むスピードを変えられるようになることを知る必要がある。簡単に言えば、速読の目的は生徒が自由にリーディングのスピードを変えられるようになることである。

## 手順

Reading Power, Reading Faster (Mikulecky & Jeffries, 2004) を用いて、生徒は授業として全員一斉に同じ文章を読んだ。読む前に生徒自身が読む語数の目標設定をするとリーディングのスピードが上がる傾向が見られた。教師は 10～15 秒間隔で黒板に経過時間を書いた。リーディングが終わると、生徒は所要時間を書いて次のページをめくり、読み終わった文章を見ることなく内容理解の問題を行った。

答えを書き終わると、生徒は正解をチェックして正解数を記録した。この正解数とリーディングの所要時間に特定の換算法を用いて wpm を計算した。生徒はリーディングの上達ぶりをグラフにし、日付、1 分間に読んだ語数及び正解数も記録した。教師は生徒にリーディングのスピードを上げるために目標の設定を奨励した。毎週 2 回 TR を行ったが、このリーディングで用いた文章は他の目的では利用しなかった。トピックに対する興味や馴染みの有無とリーディングや理解の程度には相関関係があった。

## 結果

表 13 は 2 年次と 3 年次の 3 つの時期における TR の結果を示している。一組目のデータは 2 年次の最初に記録されたものであり、二組目のデータは 2 年次の 2 学期の終わりに記録されたものである。最後のデータは 3 年次の 2 学期の終わりに集められたものである。

(表 13)

2 年次と 3 年次の Timed Reading

			MAX	MIN	MEAN	SD
2	Term 1	wpm	200	62	117.0	32.8
		Correct	8	1	6.0	1.8
		(%)	100	13	74.5	22.0
	Term 2	wpm	533	73	194.4	92.3
		Correct	8	1	6.0	1.6
		(%)	100	13	74.6	19.6
3	Term 2	wpm	668	105	197.6	86.9
		Correct	8	2	4.9	1.5
		(%)	100	25	61.8	18.7

表 13 は 2 年次の 1 学期と 3 年次 2 学期のデータを対 T 検定/反復測定分析して統計的な有意さを検証したものである。全ての結果は  $p < .05$  レベルで統計的に有意であることが分かった。

結果は 2 年次にリーディングのスピードが大幅にアップしたことを示している。スタート時点における平均は 117wpm であったが、目標にはわずかに到達しなかったものの 194.4wpm まで上昇した。3 年次、平均がわずかにしか上昇しなかったことは、生徒が 195wpm くらいで「頭打ち」になり、これ以上スピードを上げることは難しいことを示唆した。注目すべきは、最低が 62 から 73、そして最終的には 105wpm と毎回上がったことである。これは低学力の生徒の読書スピードが上がったことを示している。

しかしながら、スピードは全体像の一部に過ぎない。当然のことながら、正確に読み、内容を理解することが重要である。2年次当初、TRの後で行った内容理解問題の平均正答率は74.5%であった。2年次の12月、この率は実質的に変化のない74.6%であったが、明るい見通しの持てる結果であった。その理由は、2年次、生徒は内容理解の程度を落とすことなくリーディングのスピードを117wpmから194wmpへ上げていたからである。

しかし、3年次、内容理解の平均正答率は61.8%に落ちた。一方、リーディングのスピードはほぼ同じであった。このことは簡単に説明がつく。つまり、2年次のリーディングの内容より3年次の内容のほうがはるかに難しかったからである。具体的に言えば、英文は長く、使用頻度の低い語彙がより多く使われ、より重大なテーマの内容であったからである。(2年次、生徒はReading Powerというテキストを用い、3年次はこのシリーズで最も難しいMore Reading Powerというテキストを用いた。)従って、内容理解度が下がったのも無理はない。

## 6.5 派生接辞

派生接辞(接頭辞と接尾辞)は2年次のReading Skills / Vocabularyの授業で指導した。接辞を教えることに決めた理論的な根拠と本校での指導方法に関しては2年次のReading Skills / Vocabularyのシラバス(5.2)で紹介している。表14は指導前(2006/06)と指導後(2007/02)の生徒の接辞に対する知識に関するデータである。

(表14)

派生接辞

修得平易順位		1	2	3	4	5	6	7
接頭辞		re	un	non	anti	semi	pre	inter
修得率	2006/06	75.8	72.6	83.9	48.4	58.1	59.7	12.9
	2007/02	94.5	92.7	90.9	90.9	65.5	89.1	69.1

表14はそれぞれの接頭辞が教えられると生徒の接頭辞に対する知識は増え、その意味を理解する能力も向上したことを表している。anti~やinter~のような場合には、指導前と指導後の違いは歴然としている。例えば、inter~が持つ単語の意味への影響は、当初12.9%の生徒しか正確に理解していなかったが、最終的には69.1%の生徒が理解できるようになった。この結果が励みとなって本校では今後も接頭辞の指導を続ける予定である。

(表15)

指導前と指導後の接尾辞の習得レベル

修得平易順位		1	2	3	4	5	6	7
接尾辞		ation	ful	ment	er	al	ist	ize
修得率	2006/06	56.5	82.3	51.6	51.6	45.2	46.8	33.9
	2007/02	85.5	87.3	89.1	80.0	78.2	76.4	58.2

修得平易順位		8	9	10	11	12	13
接尾辞		ly	ous	ism	ness	able	less
修得率	2006/06	77.4	8.1	50.0	32.3	38.7	37.1
	2007/02	74.5	9.1	83.6	58.2	67.3	58.2

接尾辞の場合も指導後のスコアは指導前より一貫して高かった。唯一の例外は-ly の接尾辞であった。指導前の正答率は 77.4%であったが指導後は 74.5%に落ちた。皮肉なことに、この下落によってその接尾辞に対する生徒の知識が増した可能性が窺える。どういうことかと言えば、当初、形容詞の最後に ly をつけ加えれば副詞をつくることができるという伝統的な説明をよく知っていた。しかし、教師と生徒と一緒に ly のついた例を幾つか見ていくと、My teacher takes care of me in a motherly way. のような使い方の motherly に出くわした。motherly は形容詞である。言い換えれば、ly は通常副詞を作るが形容詞を作る (fatherly advice) 場合もあるという理由で、幾分曖昧な性格をもっている。この曖昧さに気づくことで生徒はこの質問に正確に答えることがより難しくなったのかもしれない。実際のところ、この曖昧さゆえにこのテスト問題は不適切なのかもしれない。

しかしながら、全般的には勇気づけられる結果であった。

## 6.6 語彙学習のモチベーション

生徒の語彙学習に対するモチベーションと3年間でそのモチベーションに何らかの変化が起こったかをよりよく理解するために、語彙学習法と語彙学習に対する意欲調査を行った。

### (1) 語彙学習法調査

#### 内容と評価方法に対する理論的根拠

言語到達度が生徒個人の努力に大いに依存していることは、教師には分かっている。生徒は語彙の学習に関して最も多くの攻略法を用いている。

本校では、生徒がどのような語彙学習法をとっているか、またその方法がどれだけ役立っていると感じているかの調査を行った。生徒には語彙学習のプログラム開始時と終了時の2回アンケート調査を行った。これは生徒の習熟度が高まるにつれて学習法が変化したかどうかを調べるものであった。調査内容には意味を見いだして確固たるものにするために用いている方法と最も役立つ方法の回答などがあった。

#### 関心のある調査内容：

- a. 様々な学習法利用のパターン
- b. その学習法に対する有用性の認識
- c. その学習法が語法の習熟度アップと有用性の認識強化に与える影響

調査には Schmitt (1977) の研究による提案を基にいくつかの項目を追加・削除し、彼の語彙学習法リストを用いた。本校では Schmitt の研究を複製して次のように学習法を5つのグループに分類した。

- a. 意味決定学習法 (DET)：背景知識や文脈から推測
- b. 社会的学習法 (SOC)：言語の学習法を改善するために他人との交流を利用
- c. 記憶学習法 (MEM)：既習知識と関連づけた記憶
- d. 認知学習法 (COG)：言語の操作や変換 (機械的な手段での繰り返し)
- e. メタ認知学習法 (MET)：学習、検討、評価に関する意識的な決定

#### 結果

生徒はそれぞれの学習法をどの程度用いたかをランクづけした。意味決定学習法を活用し、単語の意味を見いだすために生徒が最も高くランクづけした学習法は英和辞典の利用であった。(M=5.5) これは Schmitt と Baxer が行った研究 (前掲) を裏付けている。次に高くランクづけされた学習法は語彙一覧表の利用 (M=3.8) であり、3番目は単語カード (M=3.5) として4番目は推測 (M=3.2) であった。逆に最もランクが低かった学習法は接辞や語根を見て意味を見いだす方法 (M=2.2) であった。意味を見いだす社会的な方法を調査してみると、最

もランクづけが高かったのは教師や友達に聞く (M=3.9) であり、最も低かったのは共同作業 (M=2.4) であった。

(表 16)

### Vocabulary Discovery Strategies

区分	質問	MEAN	
		2005/05	2007/07
DET	1 品詞を考える	2.9	4.2
	2 英和辞典を用いる	5.5	5.4
	3 英英辞典を用いる	2.4	3.4
	4 単語集を用いる	3.8	4.0
	5 単語カードを作成・利用する	3.5	4.9
	6 絵・ジェスチャーを見る	2.9	3.3
	7 推測する	3.2	4.6
	8 接辞と語根を分けて考える	2.2	2.8
SOC	1 先生に日本語の意味を言ってもらう	3.9	3.7
	2 日本人の先生に言い換えてもらったり、同意語を言ってもらう	3.6	3.3
	3 外国人の先生に言い換えてもらったり、同意語を言ってもらう	3.3	4.1
	4 その単語を含む文を先生に言ってもらう	3.1	3.1
	5 クラスの友達に意味を聞く	3.8	3.6
	6 グループ作業を通じて意味を知る	2.4	3.5

3年次の最後に実施した調査で結果に多少変化が起きていることが分かった。

最も高くランク付けされた学習法は英和辞典の利用 (M=5.4) だった。生徒が語彙学習のプログラムを開始する前から既に非常によく英和辞典を利用しており、1年次には Reading Skills / Vocabulary (RSV) の授業の一環として辞書活用法を学習したので、この結果は予想したとおりであった。

2番目に高くランクづけされたのは単語カードの利用 (M=4.9) だった。生徒の中には入学前から学習法として単語カードを用いていた者もいたが、3年次の終わり頃にはカードの利用はさらに活発になっていた。RSV の授業では、生徒は語彙の主な学習用具として単語カードを利用した。

3番目に高いランクづけをされたのは推測法 (M=4.6) だった。3年次、生徒は RSV の授業の一環として推測法を学習した。この学習法は生徒にとって依然として新鮮であり、学習することでその方法を用いることが多くなったのは明らかであった。この学習方法が今後長く生徒に影響を与え続けるかどうかは分からない。

品詞を見るという4番目にランクされた学習法 (M=4.2) も推測法の一環として生徒は学習した。その結果、生徒が品詞をよく見るようになったと思われる。接辞が語根をみて意味を見つけ出す (M=2.8) が生徒の一番用いない方法であり、変化はなかった。これは少し意外であった。なぜなら2年次の RSV の授業の一環として生徒は接辞の勉強をしていたからである。何がこの結果に役立ったのかを具体的にいうことは難しいが、推定をすることはできる。接辞の学習状況を観察した結果、生徒は接頭辞の学習が役立つだけでなく興味あることだとらえたが、接尾辞の学習をそのように感じなかった、というのが本校の結論である。意味を見つけるための一つの方法として接頭辞を先に勉強していたが、接尾辞を勉強する頃にはそれは活用されていないようであった。しかも、接辞は2年次で勉強していたので、調査が行われた3年次の終わり頃には接辞のインパクトは失われていたかもしれない。

1年次で最もよく用いられた学習法は英和辞典の利用であり、他の方法に気付いたり用いた

りすることは少なかった。3年次、英和辞典の利用は依然として一番のランクづけであったが、注目すべきは幅広い学習法をより頻繁に用いていたことである。

意味を見つけたために最もよく用いた社会的な方法は教師や友達に聞くことであったが、変化は起こらなかった。最も大きく変化したのは共同作業の活用 (M=2.4 M=3.2) があった。グループワークは国際文化コースの多くの授業で欠くことができない学習形態であるが、辞書、接辞、推測の勉強中にも共同で作業を行うことを強調し、奨励した。

語彙を確固たるものにする方法：

単語の意味を確固たるものにする方法として最もよく用いられたのは発音をして記憶しようとする口頭練習 (M=5.3) テキストの中で強調されている単語のスプリングを繰り返し書く (M=4.9) 習であった。

3年次の終わりに同じ調査を生徒に行った。結果を調べてみると、本校では時間の経過にも関わらず生徒の学習法の利用に変化は見られず、上述の全ての学習法が依然よく利用されていることが分かった。これらの学習法に加えて、利用が顕著に増えた次の4つの学習方法があった。

- a. 英語母国語教師との交流 ( M = 3.4 M = 4.5 )
- b. 発音記号の利用 ( M = 3.9 M = 4.9 )
- c. 品詞に注目 ( M = 3.1 M = 4.1 )
- d. センスグループの利用とチェック ( M = 2.6 M = 3.4 )

(表 17)

### Vocabulary Consolidating Strategies

区分	質問	MEAN	
		2005/05	2007/07
SOC	1 グループで意味を勉強し練習する	2.3	2.8
	2 英語を母国語とする人と交流する	3.4	4.5
MEM	1 意味を表した絵を使う	2.6	2.9
	2 単語の意味を想像する	3.2	4.3
	3 単語を個人的経験に結びつける	2.7	3.4
	4 単語を関連のある他の単語に結びつける (apple fruit, orange)	2.6	3.4
	5 単語を反対の意味を持つ語に結びつける (hot...cold)	3.5	3.7
	6 単語を同じような意味を持つ語に結びつける (cold...not warm)	3.3	3.8
	7 段階 (スケール) を用いる (huge/big/medium-sized/small/tiny)	2.7	3.0
	8 韻を踏む他の単語と結びつけ、イメージ創りをする (hop...pop)	2.4	2.7
	9 単語をグループにまとめる	2.7	3.0
	10 関連のある語を図形に入れてまとめる	1.9	2.2
	11 覚える単語を使って文を作る	4.1	4.0
	12 覚える複数の単語を使って、1つのストーリーを作る	2.2	2.7
	13 単語のスプリングを覚える	4.9	5.0
	14 単語の発音記号をよめるようにする	3.9	4.9
	15 発音しながら覚える	5.3	5.3
	16 単語の最初の文字に下線を引く	2.0	1.6
	17 英語の音に似ている日本語を探す (cat-katana)	1.9	2.0
	18 接辞や語根を覚える	2.2	2.5
	19 品詞を覚える	3.1	4.1

	20	意味を言い換える	3.2	3.9
	21	同じ起源の語を活用する	2.3	2.8
	22	イディオムと一緒に覚える	3.3	4.1
COG	1	単語が表す動作をする	2.3	2.1
	2	口頭で繰り返す	4.7	4.7
	3	繰り返し書く	5.3	4.9
	4	単語集を用いる	4.1	4.3
	5	単語カードを用いる	4.1	4.8
	6	授業中にメモを取る	4.4	4.1
	7	教科書にある単語欄を利用する	4.6	4.2
	8	単語帳を持つ	3.4	3.6
	9	単語集のテープを聴く	2.3	2.4
MET	1	単語の試験でテストしてみる	3.9	3.8
	2	一定の時間をあけて覚えるようにする	3.6	3.7
	3	新語があっても調べない	1.7	1.9
	4	英語の歌、ニュース放送、映画などを利用する	3.9	4.5

これらの結果は IC で強調した勉強法や活動を反映している。IC に入ってくると全ての生徒にとって英語母国語教師との接触は劇的に増える。さらに、単語カード学習の一環として、生徒は発音記号と品詞を各カードに書かなければならない。生徒は接辞と推測の学習中に品詞を調べる学習も行った。最後に、ライティングの事前活動とブレインストーミング活動として、生徒は授業中に意味上連結した単語をよく用いた。

## (2) 語彙学習に対する意欲調査

内容と評価方法にたいする理論的根拠

入学後と卒業前の2回、態度と動機に対してスケール付きのアンケート調査を行った。調査には次の3つの範疇がある。

- a. 動機の強さ
- b. 語彙学習に対する意欲
- c. 英語でのコミュニケーション量と頻度

### a. 動機の強さ

動機の測定として Gardner と Lambert (1972) の研究中の項目を語彙学習用に改作した。生徒にはそれぞれの記述が生徒の気持ちとどの程度一致するかを評価するように依頼した。オリジナルの多肢選択回答形式とは対照的に、Yashima, Zenku-Nishide, Shimizu (2002) が行った研究のように7つのスケールを設けた。本校ではより幅広い変化を示したかったからである。

### b. 語彙学習に対す意欲

この意欲調査用にも Gardner と Lambert の研究 (1972) を改作し、オリジナルの形式を7つのスケールに変更した。

c. 英語でのコミュニケーション量と頻度

Yashima その他 (2002) を用いて、5つの自己評価項目を9段階評価にした。L2の人たちとコミュニケーション頻度を評価するために段階を設ける研究を参考にして、本校のアンケート調査にも段階を設けた。

結果

表 18 は 1 年次の終わりと 3 年次の終わりにおける動機の強さの質問に対する回答の平均を示している。1 年から 3 年まで語彙学習に対する意欲が強くなった生徒 (M=4.9 M=5.5) が見受けられる。

(表 18)

Motivational Intensity to Study Vocabulary

No	質 問	MEAN	
		2006/01	2007/07
1	クラスメートと比べて、自分はよく英単語を勉強する	3.5	2.9
2	英語の授業で習う単語やアイデアについてよく考える	3.5	3.6
3	学校で英単語を学ばなくても、自分で勉強する	3.5	3.7
4	英単語の学習にかなり長時間をかける	3.6	3.6
5	英単語を真剣に学びたい	4.9	5.5
6	大学卒業後も英単語の学習を続け、力をつけたい	5.1	5.7
7	授業で出された課題以上のものを英語で読む	3.8	3.5

表 19 は語彙学習に対する意欲の平均を示している。2つの調査を比較してみると、この分野で唯一大きな変化があった。それは、自分のレベルにあったものをもっと読む必要があると感じた (M=4.9 M=5.8) ことだった。これは RSV の授業の一環として行ったグレード別読み物の多読プログラムの結果かもしれない。

(表 19)

Desire to Learn English

No	質 問	MEAN	
		2006/01	2007/07
1	英単語の課題があればすぐに行く	3.7	3.8
2	授業に関係のない英単語を勉強してみたい	4.3	5.0
3	英語の授業中は内容に興味を持って集中できる	3.9	4.7
4	学校での英語の授業時間を増やしてほしい	3.9	4.5
5	学校で英語を絶対に教えるべきだ	5.1	6.0
6	他の教科に比べて英語は興味もてる	5.1	6.0
7	自分の語彙レベルにあった英語の本をもっと読むべきだと思う	4.9	5.8
8	単語カードを用いて行う語彙学習は、自分に適していると思う	4.4	4.8

表 20 は教室内外における英語でのコミュニケーション量と頻度を表している。2つの調査を比較してみると、この分野で唯一大きな変化があった。国際文化コースに入って以来、生徒はペアワークの活動により多く参加するようになった。(M = 5.1 M = 6.8) ペアワークは

国際文化コースの大抵の授業では欠くことのできない学習形態であるから、これは期待した通りの結果であった。

(表 20)

Frequency and Amount of Communication

No	質 問	MEAN	
		2006/01	2007/07
1	英語の授業中、自分から進んで答えたり質問したりした	3.4	4.7
2	英語の授業中、指名されて発言した	4.9	5.2
3	ペアワークなど教室内の活動に参加した	5.1	6.8
4	授業外で先生に英語で質問したり、話をした	3.9	5.0
5	学校以外の友人や知り合いと英語で話をした	3.7	4.6

## 6 . 7 Can-do

### ( 1 ) 模擬国連の Can-do 調査

生徒は Cultural Studies の模擬国連ユニットで行ったリーディングとリスニング、及び Oral Communication で行ったライティングとスピーキングに対するアンケート調査（28 項目）に回答した。それまでの学習と内容が異なり、他のユニット学習に対するアンケート調査と重なる項目がなかったため、比較・分析はできなかった。回答は 6 段階式であり、個々の質問に対する平均はすべて 4.1～4.9 の範囲内であった。このデータは、生徒が要求されたタスクを実施できたと感じたことを示している。

(表 21)

模擬国連の Can-do 調査

NO	Question	Answer						MEAN
		1	2	3	4	5	6	
A-01	講義を聴いてメモをとることが	0.0	3.0	10.4	53.7	23.9	9.0	4.3
A-02	MUNの議題に関する情報を読み、質問に答えることが	0.0	1.5	9.0	53.7	28.4	7.5	4.3
A-03	代表を務める国の情報を読み、質問に答えることが	0.0	1.5	11.9	41.8	34.3	10.4	4.4
A-04	代表を務める国の情報を読み、メモをとることが	0.0	1.5	7.6	45.5	39.4	6.1	4.3
A-05	代表を務める国の調査をし、情報を見つけることが	0.0	1.5	6.0	35.8	40.3	16.4	4.6
A-06	代表を務める国の模擬国連用ペインダー/ポートフォリオを作ることが	0.0	1.5	9.0	22.4	40.3	26.9	4.8
B-01	ディベート中に代表を務める国やMUNの議題に関する質問に答えることが	0.0	0.0	14.9	52.2	22.4	10.4	4.3
B-02	ディベート中に他の国に質問することが	0.0	0.0	14.9	35.8	31.3	17.9	4.5
B-03	代表を務める国に関するスピーチをすることが	0.0	0.0	7.5	31.3	35.8	25.4	4.8
B-04	メモを用いて代表を務める国やMUNの議題に関して話すことが	1.5	1.5	7.6	34.8	39.4	15.2	4.5

B-05	決議案を提案することが	1.5	4.5	16.4	35.8	26.9	14.9	4.3
B-06	修正案を提案することが	0.0	4.5	10.4	40.3	29.9	14.9	4.4
B-07	非公式協議を行うよう動議を出すことが	1.5	4.5	22.7	36.4	19.7	15.2	4.1
B-08	会議を一時中断するよう動議を出すことが	3.0	0.0	10.4	44.8	23.9	17.9	4.4
B-09	発言者登録を終了するよう動議を出すことが	1.5	3.0	14.9	29.9	31.3	19.4	4.4
B-10	修正案を提案する動議を出すことが	0.0	4.5	16.4	34.3	26.9	17.9	4.4
B-11	決議案の草稿を提出する動議を出すことが	0.0	3.0	13.4	37.3	28.4	17.9	4.4
B-12	ブロック会議中に他の代表者と話すことが	0.0	1.5	1.5	29.9	38.8	28.4	4.9
B-13	MUNの規則と手順を理解することが	0.0	0.0	4.5	28.4	38.8	28.4	4.9
C-01	代表を務める国についてスピーチを書くことが	0.0	1.5	3.0	26.9	43.3	25.4	4.9
C-02	危険な児童労働についてスピーチを書くことが	0.0	1.5	1.5	26.9	44.8	25.4	4.9
C-03	児童労働法やその執行についてスピーチを書くことが	0.0	0.0	4.5	31.3	41.8	22.4	4.8
C-04	教育法、労働や学習プログラムについてスピーチを書くことが	0.0	0.0	4.5	29.9	44.8	20.9	4.8
C-05	教育基金についてスピーチを書くことが	1.5	0.0	7.5	34.3	43.3	13.4	4.6
C-06	決議案を書くことが	0.0	1.5	9.0	41.8	31.3	16.4	4.5
C-07	修正案を書くことが	0.0	3.0	10.4	35.8	32.8	17.9	4.5
C-08	事前にディベート用のメモをしたり、ディベート中にメモをとったりすることが	0.0	1.5	4.5	35.8	38.8	19.4	4.7
C-09	ディベート中にブロック決議案のメモをとることが	0.0	0.0	4.5	47.8	26.9	20.9	4.6

(2) RSV Can-do 調査

生徒は毎年 RSV の授業に対するアンケート調査（6段階で 13 項目）に回答してきた。2 年次の平均は 4.1～5.0 の範囲内であり、3 年次の平均は 4.6～5.2 の範囲内であった。この結果から、学習を進めるにつれて生徒はあらゆるタスクを行う自信と能力を高めたことが分かる。

(表 22)

RSV

QUESTIONS		MEAN		
		2006/07	2006/12	2007/07
1	発音記号を読むことが	4.1	4.3	4.6
2	単語一覧表から知らない単語を番号順に選ぶことが	4.9	4.9	5.1
3	辞書を使って、単語カード用に一番目の意味を見つけることが	4.9	5.0	5.2
4	単語カードに書く単語の品詞を辞書で見つけることが	5.0	5.0	5.2

5	単語カードに書く単語を使った例文・連語、熟語などを辞書から書くこと	5.0	5.0	5.2
6	単語カードに書く単語の発音記号を辞書から書くことが	5.0	5.0	5.2
7	一度に10枚のカードを、英語から日本語へ、次に日本語から英語へ直す勉強をすることが	4.6	4.7	5.1
8	ファイルにある5つのポケットの使い方を理解することが	4.6	4.6	4.8
9	自分のレベルにあった本を選ぶことが	4.6	4.6	5.1
10	読書感想文を書くことが	4.3	4.6	5.0
11	先生に選んだ本を示し、読書レポートノートにページ数を書くようお願いすることが	4.7	4.9	5.2
12	速読は役立つと評価することが	4.6	4.7	
13	1学期の初めより速く読むことが	4.6	4.7	

## 第7章 コミュニケーション技能の向上とその評価

### 7.1 外部テスト

#### (1) GTEC

##### 内容とテストを使用するための理論的根拠

本校の国際文化コースでは、外国人教師が英語教育の中心となり、アカデミック・イングリッシュの教育を平成元年から行っている。その教育成果を測定する方法として ITP TOEFL を入学間もない時期と少なくとも卒業前の2回行って来た。しかし、その試験で新入生の英語力を正確に測定できるかという点必ずしもそうではなかった。なぜなら、問題自体が英語で書かれているため、何をどのようにすればよいか分からない生徒は、唯「勘に頼って」解答していたからである。入学試験や模擬試験で優秀な成績を収めていた生徒よりはるかに悪い結果を出していた生徒が、ITP TOEFL ではよい結果を出していたという例も決して少なくはなかった。このような結果から、入学時における英語力測定の方法として ITP TOEFL に全幅の信頼を置くことは危険であった。

上記の理由で、5年前から ITP TOEFL の代わりに ITP Pre-TOEFL を実施している。英語のレベルがそれほど高くなく試験時間が比較的短いので、受験しやすいテストではあるが、案外多くの新入生にとっては難しすぎると思われる。また受験の結果は、スコアを書いた簡単なスリップであり、生徒の今後の学習を指導する資料としては極めて不十分である。そこで次のような理由から、本校1年生には GTEC BASIC、2、3年生には GTEC ADVANCED が適切だと判断した。

- a. 4技能の能力を個々に測定し、総合的なコミュニケーション能力の判定をしてくれること
- b. 本校生のレベルに適していること
- c. 過去の受験者数が多く、評価に信頼性があること
- d. 生徒が資料を見て、弱点や今後の学習方法がわかりやすく記述されていること
- e. 教師に有益なデータが提供されること
- f. 受験の結果と大学入試の合格や海外留学可能性に言及があること
- g. TOEFL, TOEIC, 実用英語検定試験の結果との相関があること
- h. 受験料と受験時間が妥当であること

## 結果

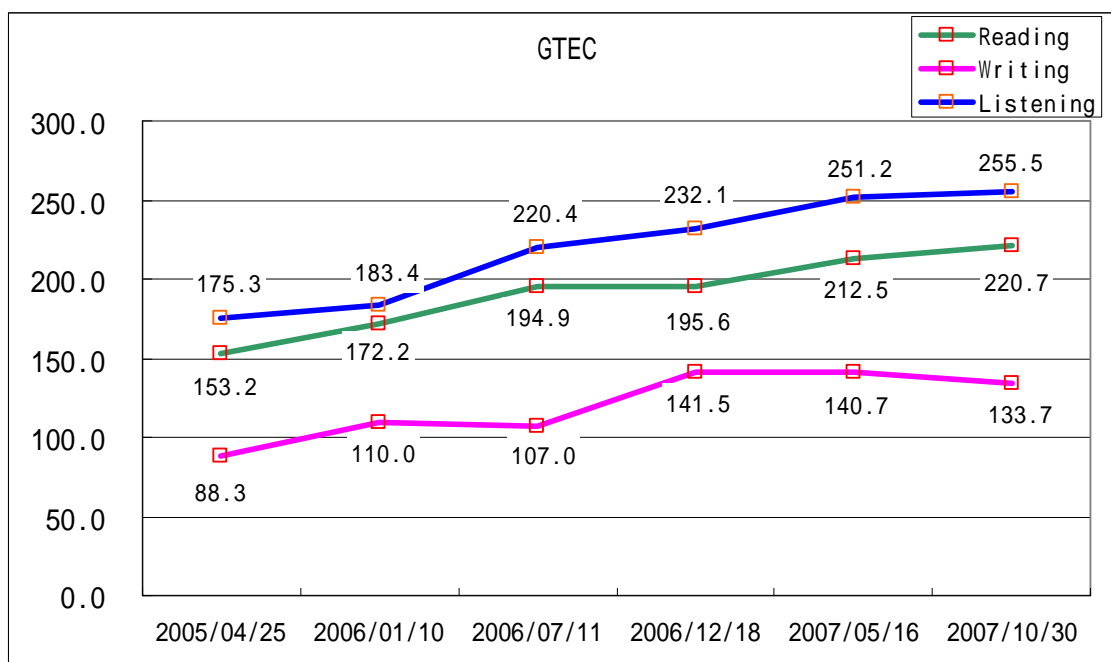
下の表 23 とグラフは、GTEC の結果で見る生徒の技能別経年変化である。入学次において、本校の IC の生徒は各スキルで平均的な結果 (G = 3) であった。ライティング (折れ線グラフ参照) に下降現象が 3 回見られるものの、そのほかの分野においてはほとんど順調に右肩上がりになった。特に顕著な伸びは、リスニングのスキルであり、2 年次の 1 学期終了時点ですでに GTEC の最高評価である 6 の段階を取得した。このリスニング力の大幅な伸びが合計点を押し上げる結果となり、3 年次の 11 月に実施した結果で総合評価が最高の 6 になったが、リーディングとライティングに関しては 6 の評価にそれぞれ 9.3 と 26.3 ポイント足りなかった。

(表 23)

GTEC の経年変化

学 年	試 験 日	受験 タイプ	Reading(G)	Writing (G)	Listening(G)	Total (G)
1 年生	2005/05/28	B	153.2 (3)	88.3 (3)	175.3 (3)	416.8 (3)
	2006/02/09		172.2 (4)	110.0 (4)	183.4 (4)	465.7 (4)
2 年生	2006/07/28	A	194.9 (5)	107.0 (3)	220.4 (6)	522.4 (5)
	2007/01/18		195.6 (5)	141.5 (5)	232.1 (6)	569.3 (5)
3 年生	2007/06/08	A	212.5 (5)	140.7 (5)	251.2 (6)	604.5 (5)
	2007/11/26		220.7 (5)	133.7 (5)	255.5 (6)	612.5 (6)

(G = Grade)



## (2) ITP Pre-TOEFL と正規の ITP TOEFL

内容とこのテストを使用するための理論的根拠

国際文化コースでは、アカデミックな英語の実力を調べるため、18 年前から ITP TOEFL を生徒に受けさせていたが、5 年前、ITP Pre-TOEFL に変更した。それ以来、入学時の学力を把握するために年度当初に ITP Pre-TOEFL を実施し、それ以降は各年度末に 1 回ずつ ITP TOEFL を行っている。

入学直後の試験を ITP TOEFL から ITP Pre-TOEFL に変更した主な理由は、生徒の実力が下がってきたこと、ITP Pre-TOEFL より試験時間が長く年度当初にその試験時間の確保が難しくなってきたことなどがある。いずれの試験でも、アカデミック・ライティング、構文、表現、そしてリーディングの力を同様に評価するが、ITP TOEFL は最高点が 677 点、一方 ITP Pre-TOEFL は最高点が 500 点という点で異なっている。これら 2 種類の TOEFL に加えて、正式な TOEFL があるが、本校生には試験時間と程度に無理があるため、大学進学に必要な場合か活用できる可能性のある生徒以外には受験を勧めない。このような事情で、正式な TOEFL の結果はあまり手に入らないので、ITP-TOEFL の結果を注視している。なぜなら、アカデミック・ライティングの技術を含め、総合的な英語力の診断をする重要なテストと位置づけており、その結果によってカリキュラム見直しの必要性が生じるからである。

【参考】ITP TOEFL の構成

a. リスニング

リスニングのセクションは、北アメリカで話されている実際の英語を理解する能力を測定し、北米の口語英語で頻繁に使われる語彙、慣用表現、文法構造を中心にした問題である。

b. 構造と表現

構造と表現のセクションは、標準英語の構造と文法を認識ができていのかどうかを測定する。テストされる文体は、口語的であるというよりむしろ文語的である。文の主題は、一般的でアカデミックの性質を持つものである。

c. リーディング

語彙は、読解のセクションの一部として扱われる。語彙選択問題では正しい語を前後関係で判断しなければならない。1つのセクションにおよそ1つの一般的な語幹を持つ語が、多肢選択式問題の選択肢に使われる。例えば、次のような出題形式である。「...行目の...という単語は、...に意味が最も近い」(The word... in line...is closest in meaning to....)と書き、4つの選択肢(単語)を与える。このテストは、短い文の一節を読ませ、理解力を測定するものであるが、短文のトピックは、生徒がアメリカの大学で遭遇しそうなものである。

結果

表 24 とグラフは、この計画の 3 年間に渡る ITP TOEFL の結果を示している。

(表 24)

ITP Pre-TOEFL と ITP TOEFL の結果

		MAX	MIN	MEAN	SD
Listening	2005/04/15	50	31	37.6	3.4
	2007/03/02	54	37	45.2	3.4
	2007/11/28	59	32	45.2	5.0
Structure	2005/04/15	50	28	35.1	3.7
	2007/03/02	51	34	41.1	3.2
	2007/11/28	58	31	41.1	5.5
Reading	2005/04/15	46	24	32.7	3.0
	2007/03/02	50	31	38.5	5.4
	2007/11/28	61	31	40.3	6.5

TOTAL	2005/04/15	487	307	351.2	28.8
	2007/03/02	493	360	415.9	31.6
	2007/11/28	590	350	422.2	46.6

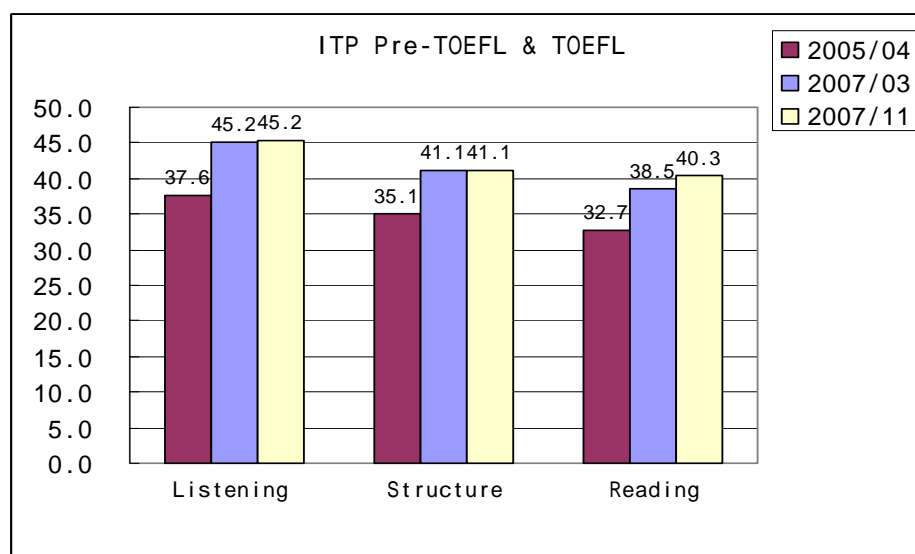


表 24 のデータの経年変化は対 T 検定反復測定分析法を用いて統計的な有意さ検証した。2005 年 4 月と 2007 年 3 月の間の変化は、 $p < .05$  レベルで統計的に有意であったが、2007 年 3 月と 2007 年 11 月の間の変化は、統計的に有意ではなかった。

1 年次と 3 年次のデータを比較すると、リスニングと構造とリーディングの平均点は統計的に有意な上昇であった。しかし、2 年次と 3 年次の間では統計的に有意な上昇は見られなかった。3 年次のデータに上昇が見られなかったことは、生徒の大学出願や推薦入試などによる極度の疲労とストレスが一因であったかもしれない。TOEFL 422 点という最終的な平均点は、私たちが望んでいたほど高くなく、多くの生徒が北アメリカの大学に入学できる得点とはかなり隔たりがある。(TOEFL テストは、ヨーロッパの大学よりむしろ北アメリカの大学によって主に使用される。)

### (3) TWE : 英語のライティングのテスト

内容とこのテストを使用するための論理的根拠

TWE は TOEFL テストの一部で、アカデミック・ライティングのテストである。評価法は全体的に修正されて、国際的にアカデミック・ライティングの望ましい特徴と認められる基準に従っている。このテストの特徴は 6 ポイント制であり、6 が最高点である。テストは、2 人の評価者が評価し合う。生徒が書いた TWE は、比較、対照エッセーであり、どの程度のアカデミックなライティング力があるかを示すものであった。このテストの目的は、事前の準備をせず、また辞書も用いないで、30 分で仕上げたライティングのサンプルを得ることであった。TWE は 1 年次の初めに一度行い、その後、2 年次の末と 3 年次の 11 月にも行った。生徒は日本やアメリカの大学に進学し、大学ではアカデミックで修辭的な構造の文を書ける必要があるので、アカデミック・ライティングは本校 IC のカリキュラムの重要な特徴である。

### TWE の結果

表 25 は 3 年間で行われた TWE の結果を示している。

(表 25)

ITP Pre-TOEFL &amp; TOEFL

		MAX	MIN	MEAN	SD
TWE	2005/04/15	3	1	1.0	0.3
	2007/03/02	3	1	1.5	0.7
	2007/11/28	6	2	3.2	0.8

表 25 のデータの経年変化は対 T 検定反復測定分析法を用いて統計的な有意さ検証した。唯一統計的に有意な変化 ( $P = 0.5$ ) は、2005 年 4 月と 2006 年 3 月の間に起こった。それ以外の統計的に有意な変化は見られなかった。

TWE の 6 段階の平均点は、1 年次初めの 1.0 から 3 年次の 11 月に 3.2 まで上昇した。これは、かなりの上昇である。1.0 という点は、ライティングの能力が欠如していることを示している。文章に誤りが継続して起こり、非論理的であるか、あるいは一貫性がないかもしれない。あるいは、それは書き手が質問を理解できないことの現れかもしれない。なお、無解答はこの範疇に分類されている可能性がある。

対照的に、3 という点はライティングの能力が少し上がっていることを示している。しかし、文章は修辭的あるいは構造的なレベルのどちらか、または両方に欠点を残したままである。3 の評価の文章は以下の弱点を 1 つ以上含んでいる可能性がある。

- a. 不十分な組み立てや展開
- b. 一般化の裏付けや説明に不適當あるいは不十分な詳細
- c. 語または語形の著しく不適當な選択
- d. 文の構造や語法上の多くの誤り

言い換えると、本校の生徒のライティング能力は大いに向上したが、まだ改善の余地が多くあるということである。

第 3 学年の生徒の中には TWE で非常に良い成績を納め、6 を取った生徒もいたことに言及しておきたい。以前の TWE の試験では誰も 4 以上の成績を取れていなかった。

## 7.2 生徒のポートフォリオ

以下は、ケーススタディの生徒のポートフォリオであり、中には 4 つの技能別に分けられた 3 年次の課題作品が入っている。課題の出来栄は 1 年を通して 2 人の生徒がどのように技能別英語力を伸長させたかを表している。

IC は毎年、A と B の 2 クラスに分けられる。もし生徒の学業成績に関する評点平均値が基準を満たせば、A クラスは京都外国語大学に進学できるので、大学入学試験を受ける必要がない。B クラスは他大学への進学を希望する生徒のために設置されている。両クラスの 1 年次の授業内容と授業時間数は、全く同じであるが、2 ~ 3 年次の英語の授業内容とカリキュラムはかなり異なる。例えば、2 年次には A クラスには日本人教師が担当する英語の授業が 2 単位、内容を中心とした外国人教師が担当する授業が 12 時間と Reading Skills Vocabulary (RSV) の授業が 1 単位ある。一方、B クラスには日本人教師が担当する英語の授業が 6 単位、内容を中心とした外国人教師による授業が 5 単位と RSV の授業が 1 単位ある。

ケーススタディでは A、B 各クラスから 1 名の生徒のプロフィールが記されているが、二人は 1 年次の入学時点における習熟度とその後の進歩における IC 第 3 学年の典型的な生徒である。

3 年間、各生徒の実力は TOEFL、ACTFL/OPI、GTEC を使用して検査された。生徒は、ペーパーやコンピュータによる語彙のレベルのチェックも受けた。1 年次、生徒 A は TOEFL の結果、初級の上と中級の下の中間のレベルであった。3 年次までには、生徒 A の結果は、中級の上のトップグループまで向上した。また、TWE の結果は、3 年間で 1 から 5 まで向上した。生徒 A の OPI で

は、1年次には初級の中、3年次には中級の下と評価された。使用頻度の最も高い語彙から10,000語レベル及びAWLを組み合わせた語彙レベルテストの結果、彼女は3年間で各レベルにおいてかなり進歩したことを示した。1年次には、彼女は約38%を知っていて、3年次には約77%を知っていた。より高いレベルの語彙とアカデミックな語彙の増加が最も大きかった。2年次から実施されたコンピュータによるLexica V-チェックテストでは、彼女の総語彙数は3,709語だった。

これに基づいて、彼女の能力の上限から厳選された語と定義を彼女に与えると、75%の知識の深さを示した。3年次までには、生徒Aの語彙数は4,658語まで増加し、80%の知識の深さを示した。これは生徒がRSVの授業で語彙一覧表に取り組み続けたことと、ユニットで使用した語彙がより高水準になったことから予想したとおりの結果であった。GTECは、毎年2回行われた。生徒AのGTECの得点は、全ての技能において一貫して向上していることを示している。1年次の443点という総得点は、3年次には766点まで向上した。443点と766点という得点は、TOEFLでは中級と上級の下に匹敵する。

生徒Aは、非常に意欲的で自発的な学習者であると分類できる。生徒AはICでは上位の能力をもっている生徒の代表であるが、平均的なレベルの生徒という点では代表ではない。生徒Aは本コースで3年間一貫して勤勉に取り組んだ。従って、生徒Aが英語の技能において示した顕著な進歩は驚くべきことではない。本校のICコースにおける生徒の学力レベルは格差が大きいので、これに対応するために生徒のペースとレベルに合わせて学習できるようにカリキュラムの大部分は組まれている。例えば生徒Aは、責任を持って学習に取り組み、自発的であるため本校のカリキュラムから大いに恩恵を受けた。それは、レベルの低い生徒にペースを遅らせられることなく自分のペースで進めるだけでなく、やり甲斐のあるレベルでの学習ができたからである。

1年次、生徒BのTOEFLの結果は彼女のレベルを初級の上と判定した。2年次には自己最高得点を記録し、中級になったが、3年次は中級の下の上位にランク付けされた。生徒BのTWEの結果は、3年間で1から3まで向上した。生徒BのOPIでは、1年次には初級の中、3年次では中級の下と評価された。使用頻度の最も高い語彙(GSL)、AWL及び10,000語レベルを組み合わせた語彙レベルテストの結果、生徒Bは各レベルで一定の向上を示した。1年次には、生徒Bは約21%、3年次には約53%を知っていた。より高いレベルの語彙とアカデミックな語の増加が最も大きかった。これは生徒BがGSLとAWLを用いて学習し続けたことと、ユニットの題材の内容がより濃くなったことから予想された結果であった。

2年次から実施されたコンピュータによるLexica V-チェックテストでは、彼女の総語彙数は3,988語だった。これに基づいて、彼女の能力の上限から厳選された語と定義を彼女に与えると、70%の知識の深さを示した。3年次のテストでは、生徒Bの語彙数は3,039語まで減少し、知識の深さも65%になった。

生徒BのGTECの得点はすべての技術において一貫して、少し向上したことを示している。1年次の総得点354点は、3年次には533点になった。354点と533点という得点はTOEFLでは中級の下と中級に匹敵する。

生徒Bは動機付けと能力の面でICの平均的な生徒の代表と分類できる。彼女は本校で3年間ある程度継続して学習したが、2年次の終わりか3年次の初め頃にピークを迎えていたようだった。これは生徒が模擬国連の準備と参加の時期であり、ICの生徒の中で時々見られる典型的な例である。模擬国連の準備は非常に刺激的で大変な仕事であるが、それが終わる第3学年の1学期末に、生徒の中には方向を見失う者がでてくることもある。また、大学入学試験に集中し始める主にBクラス生徒の中にはテストの得点が少し低くなるのは、驚くべき現象ではない。これは英語の能力が低くなったというよりむしろ集中力を欠いた結果と思われる。

この3年間で、各生徒は4つのそれぞれの技能において様々な進歩を遂げた。以下の例は、学習活動を通して起こった変化を例示している。

### (1) ライティング

生徒Aと生徒Bは、TWE(Test of Written English)では、点数を上げてICコースを終了した。生徒Aは1から5まで、生徒Bは1から3まで評価を上げた。TWEの得点基準によると、これは両方の生徒が語法と文の構造にまだ誤りを含んでいるが、その組み立て、展開、統一性、一貫性において向上を示し、広範囲で多様な語彙を運用する能力があることを示している。(資料5)

ICの生徒は4技能とテーマを中心としたユニット学習の一部として、様々な方法でライティングの技能を向上させる努力をした。各ユニットには、前もって決められたライティングの目標があった。これらの目標の詳しい説明は、ユニットのシラバスに記載している。(資料6)

以下は1～3年次のユニットから選り抜いたライティングの課題を説明している実例であるが、それぞれのユニットは異なるライティングの目標に焦点を合わせている。次のライティングのサンプルを調べることによって、ICで学習を進めるにつれて両生徒のライティングが様々な分野でどのように進化していったかが分かるはずである。

1年次、生徒は1学期をかけて自分自身に関するトピックで5つのエッセーを書いた。エッセーを書く前に、生徒はパラグラフの構成、文の組み方、マーカーの使用とエッセーの形式の基本を教えられた。その語で生徒はパラグラフを書き、ガイドつきワークシートに従って修正した。生徒は新しい語彙、文法の構造、文の組み合わせを使用することによって、また文章全体の流れと論理的順序に焦点を絞ることによって、トピックについて詳しく書けるようになった。(資料7)

2年次、生徒は小説「Whale Rider」に基づいた文学ユニットの一部として、エッセーを完成した。そのユニットにはいくつかのライティングの目標があった。それは異なるエッセーの形式と描写の学習及び文法の比較と対照を使用することであった。また、エッセーの事前準備として、生徒は描写と比較を練習するためのガイドつきワークシートを完成した。生徒は登場人物、背景、文学のユニット内で繰り返し現れるテーマをより詳細に説明するために、1年次に学んだライティングの技能を活用した。比較と対照を用いることによって、生徒は自分の考えや描写をさらに裏付けるために、文章の中にテキストから実例を取り入れる方法も学習した。(資料8)

3年次、模擬国連の一部として完成されたライティングの主な課題は、スピーチ、決議案、修正案の作成だった。毎年6月の3日間、本校ICの生徒は模擬国連を主催し、関西地域からの150人以上の他校の生徒と共に参加する。担当国の代表として、生徒は自分の担当する国に関連した議題を研究して、実際の国連の規則と手順に従って会議を運営する責任を負う。今年度の議題は児童労働と教育だった。そのユニットにおけるライティングの目標は、様々なテキストの出典の中で中心的な考えを見つけたり、関連した情報を凝縮したり、結合したり、実例と統計を用いてそれを支持したり、方針と意見を明確に述べるためにこの情報を使用したりするような技能に焦点を合わせ続けることであった。生徒は関連した話題に関する情報を素早く、明確に、団結して見つけて、示すことができる技能の習得にも集中的に学習した。

スピーチ、決議案、修正案を書くだけでなくディベートに備えるために、生徒はそれぞれが関係しているトピックや担当国の立場を要約しているガイドつきワークシートや講義メモを完成した。(資料9)

下記は、生徒が「英国における児童労働」と「児童労働の解決策としての教育」に関して生徒が完成した短いスピーチのサンプルである。(資料10)

3年間、生徒は各ユニット学習の一環としてTWを継続した。それは、生徒が文章を流暢に書くのに役立つよう毎週5分間行われた。トピックはユニットで扱われている題材に基づいて、教師が選定した。TWでは文法や単語の綴りが間違っても減点されず、生徒はリラックスして自由に書くことができた。毎週の練習を通して、生徒AとBは、1年次初めの約40～50語から3年次末の90～100語までに使用語彙数を増やすことができた。

実例で示すように、トピックの難易度が上がるにつれて、二人の生徒は新しい語彙とより複雑な文法構造を文章に取り入れ続けた。(資料11)

## (2)スピーキング

各学年の初めに、生徒はOPIを受けた。生徒Aは、初級の中から中級の中へ進歩した。生徒Bは、初級の中から中級の下へ進歩した。OPIのガイドラインの概要を見れば、2人のスピーキング技能の向上に対して、次のようなことが言える。つまり、2人の生徒は暗記したフレーズや孤立語レベルから言葉を用いて表現できるレベルになっているので、文章単位で会話や質問をし、社交上あるいは仕事関係の内容を話し始め、続けても一般的には理解されうる。

英語の補強活動、内容を中心とした授業、Oral Communication、Cultural Studiesを通して、生徒はスピーキングの技能を訓練したり、向上したりする機会に恵まれた。スピーキングの活動はユニットの内容に関連していたが、それらが扱う範囲と深さは変わっていた。スピーキン

グ活動のサンプルの中には、プレゼンテーション、ディスカッション、ロールプレイ、ピア・ティーチング、ディベート、ストーリーテリングが入っている。(資料 12)

1 年次から、スピーキングの重要な構成要素は TS であり、流暢に話せるようになるための練習であった。具体的には、所定の話題について決められた時間内で連続してパートナーと話すことであった。もし話し手が話しに詰まれば、聞き手は質問をして話し手の発話を促した。ユニットが難しくなるにつれて、この活動にバリエーションを取り入れ、スピーキング練習の前に生徒が考えを明確に述べて、その考えを表現する語彙が使えるようにした。バリエーションの中で、生徒は自分のスピーキングの裏付けをするために講義から取った語彙または情報や統計を書いたプロンプトカードを使うことができた。TS は生徒が内容をより熟知する効果的な方法であった。幾度となく練習を繰り返すことによって、生徒は動機、自信、流暢さを向上させることができた。

上で概説した活動だけでなく、生徒は 3 年間発音用テキストを使用して毎週発音練習に取り組んだ。生徒は中間考査と期末考査の度に 8 つの特定の音を対象とした試験を受けた。この学期毎のテストに加えて、生徒は 3 年間で学んだ全ての音を対象とした総合的な発音テストを 2 回受けた。(資料 13)

ユニット学習の中で行われたあらゆるスピーキングの練習と口頭試験の評価を通して想定できるのは、生徒は最初の OPI でテストしたレベルを超えていたということである。3 年次は模擬国連が生徒のスピーキング力のアップ状況を最もよく反映していた。模擬国連は、生徒が IC コースで練習したスピーキングのあらゆる技能、例えば質疑応答の形式、ディスカッションの技能、ディベート、公式あるいは非公式なスピーチのプレゼンテーション、スピーチを通して意見を明瞭にしたり、拡張したりすること、理解を表現すること、感情や意見を共有したりすることなど全ての集約の場であった。

### (3) リーディング / リーディングの技能と語彙

リーディングは、いくつかの方法で授業に統合されている。各生徒は 1 年次の最初から多読プログラムを履修してきた。生徒は 1 つの学期毎に 200 ページを読み、読んだ書物に対して短いブックレポートを書かなければならなかった。次の表は、1 年次の初めと 3 年次末の生徒のグレード別読み物のレベルを示している。資料 14 は生徒のブックレポートのサンプルである。

	2005 年 4 月	2007 年 12 月
生徒 A	250	通常の本
生徒 B	200	1,600

生徒は内容を中心とした授業のために 3 年間で様々なテキストを読んだ。その範囲は、1 年次に使用したグレード別のテキストから、2 年次の小説 1 冊と厳選された読み物、3 年次のオーセンティックなテキスト、短編小説、詩まで及んでいる。(資料 15) また、生徒はガイドつきワークシートを使用した。それは主要な考えを理解したり、スキミング、スキヤニング、予測、主要な考えを見つけること、詳細な部分を探ることのようなリーディングの技能を訓練したりするのに役立つためであった。

2 年次から、TR はリーディング用テキストを使用することにより Reading Skills / Vocabulary の授業に導入された。生徒は徐々に難易度の上がる文章を読み、内容理解に関する質問に答え、正答率を記録し、目標である 200wpm に向かって努力した。A、B 両生徒とも 2 年次当初は 100wpm を少し超えたぐらいの読書速度であったが、3 年次末になると約 160wpm の読書速度を維持するくらいになった。

1 年次以来、生徒は各自の語彙一覧表からテストが行われる学期毎に 100 枚の単語カードを作り、学習する責任を負ってきた。A、B の両生徒は、GSL の最初の 100 語の範囲内から学習を始めたが、3 年次の末までには両生徒とも GSL と AWL を終え、書物や新聞のようなオーセンティックなテキストから単語をピックアップして学習していた。

#### (4) リスニング

内容中心の授業ではリスニングの技能にも焦点を合わせた。1年次の主なリスニングの目標は、要点と詳細な部分のリスニングを行うだけでなく、リスニング速度と使用頻度の高い語彙、機能、構造の処理能力を向上させることであった。2年次の目標の一つは、文学を分析するため比較と対照に焦点を当てながらリスニングすることであった。また別の目標は、世界的な問題のテーマを扱っているテキストの使用を通して、生徒が問題・原因・結果・解決を理解するためのリスニングに慣れ親しむことであった。2年次の末頃、生徒は批判的に返答したり、矛盾する情報と観点を分析したりすることができるよう技能を高めたり、特定の情報と詳細な部分のリスニングを継続した。これは深い意味を求めてリスニングを行うだけでなく、様々な目的のために様々な状況で効果的にメモを取ったり、リスニングを行ったりするという第3学年の目標への踏み台となった。

授業内でのリスニングをサポートするために、生徒は宿題として学期毎に1冊の多聴用テキストを完成しなければならなかった。1年次には、そのテキストは語に焦点を合わせているが、その後、文レベルの活動に焦点を移している。2年次で用いたテキストは主な考えと詳細な部分及び予測して反応するためのリスニングに焦点を合わせている。3年次、生徒は中心となる考え、詳細な部分、サブトピック、描写、日付、出来事、数、目印となる語句、定義、実例、比較と対照などの聞き取りをしてメモが取れる技能に焦点を合わせたリスニング用テキストを使用した。

このシリーズは次の2つの主な理由で選定した。1つ目の理由は、ICでは相当な量のメモを取る 特に2年次の3学期の初めから3年次1学期の模擬国連のユニットまで ことに焦点を当てているためであった。

2つ目の理由は、AWLに載っている語彙がテキストによく使われていたため、生徒の多くがユニット学習や単語カードで既習の語彙に再度触れることができたからであった。

次の表は、1年次から3年次までに行われた全てのテストに対する各生徒の結果を示している。

#### 【生徒A】

	1年		2年		3年	
	TOEFL	2005/04 353	2006/03 410	2007/02 473		2007/11 493
TWE	1	2	2		5	
O P I	初級の中	中級の下	中級の下		中級の中	
GTEC	2005/04 443	2006/01 542	2006/07 609	2006/12 705	2007/05 744	2007/11 766
LEXICA V-チェック			2007/01 3,709(語)		2007/07 4,658(語)	
			(知識の深さ)			
			75%		80%	

#### 語彙レベル Test (ペーパーテストに基づく)

	Level						
	1,000	2,000	3,000	5,000	10,000	Academic	既知の語の%
2005/04	61.5	46.6	50.0	20.8	23.8	23.3	38.4

2006/04	76.9	80.0	46.6	50.0	19.0	26.6	49.2
2007/07	84.6	96.7	93.3	66.7	61.9	60.0	76.9

【生徒 B】

	1年		2年		3年	
TOEFL	2005/04 343	2006/03 417	2007/02 397		2007/11 403	
TWE	1	1	1		3	
O P I	初級の中	初級の上	初級の上		中級の下	
GTEC	2005/04 354	2006/01 372	2006/07 433	2006/12 523	2007/05 543	2007/11 533
LEXICA V-チェック			2007/01 3,988(語)		2007/07 3,039(語)	
			(知識の深さ)			
			70%		65%	

語彙レベル Test ( ペーパーテストに基づく )

	Level						
	1,000	2,000	3,000	5,000	10,000	Academic	既知の語の%
2005/04	61.5	16.7	26.7	8.3	0.0	6.7	21.0
2006/04	72.0	46.6	36.6	25.0	28.5	3.3	36.9
2007/07	92.3	70.0	43.3	45.8	26.2	36.7	52.8

第 8 章 本校の英語教育に関する改善

本校は国際文化コースの英語教育を通して研究活動を行ってきた。研究の成果を学校全体に広げる要望を実施調査においてになった方々からなされたが、最終的な本校の自己評価は「十分なことは出来なかった」である。

SELhi 研究の成果を学校全体の英語教育に及ぼすことは出来なかったが、初年度、一部の英語教師には大きな変化が生まれ、従来の教授法とは異なる方法で指導するようになった。例えば、英語 I の授業に関して次のような具体例を挙げることができる。

- ( 1 ) 日本語をほとんど使わなかった。
- ( 2 ) 日本語訳はほとんど行わなかった。(日本語訳の後渡し)
- ( 3 ) 様々なタスクや活動を行った。  
例：リスニングコンプレヘンション、リスニングクローズ、ディクテーション、T-F 問題、多項選択肢問題、誤文訂正問題、パラフレーズ、スラッシュ・リーディング、など
- ( 4 ) サバイバル・フレーズの提供と音読練習を徹底的に行った。
- ( 5 ) 研究課題の一環としての発音指導と発音記号の読み方を指導した。
- ( 6 ) ワークブックを用いて英英辞典の使い方を指導した。

2年次、3年次は限定的ながらも、特進コースや体育コースの一部のクラスに SELHi 研究の方法を適用した。概略は次の通りである。

- ( 1 ) 1 週間に一度、教室と日常会話でよく使われるフレーズをカードに書かせた。
- ( 2 ) カードの表には英語、裏には日本語訳を書かせた。
- ( 3 ) 徐々に時間的な幅を広げ、作成したカードを検索法 ( retrieval method ) で学習させた。
- ( 4 ) 口頭は言えるように繰り返し練習させた。
- ( 5 ) 海外研修旅行用のファイルを作成させた。
- ( 6 ) ファイルでは、自己紹介、学校、クラブ、家庭生活、日本の 10 代の若者について説明できる資料を入れさせた。

ライティングの指導に関しては、次のように行った。

- ( 1 ) 生徒が記憶して使用したいという単語を教師がチェックした。
- ( 2 ) その単語を文中から抜き取り、空所穴埋めの練習問題をさせた。
- ( 3 ) あるトピックについてのパラグラフを書き換えさせた。
- ( 4 ) 絵や説明を使って、ポスターページを作らせた。
- ( 5 ) そのトピックについて説明できるよう繰り返し練習させた。
- ( 6 ) ホストファミリーや訪問校の生徒との会話に活用できるよう、ファイルを旅行に持って行かせた。
- ( 7 ) 旅行の前と後に、ホストファミリーに手紙を書かせた。(ホストファミリーも自己紹介の手紙を送ってきてくれた。)
- ( 8 ) 学校、ホームステイ、ショッピング、食事、ホテルでの宿泊などに役立つハンドブックを作成させ、授業で繰り返し練習した。

## 第 9 章 研究グループ

### 研究開発組織について

	平成 17 年度	平成 18 年度	平成 19 年度
運営 指導 委員	京都外国語大学理事長 京都外国語大学教授 ( 3 名 ) 京都外大西高等学校 校 長 ( 社会 ) 副校長 ( 国語 ) 教務部長 ( 理科 ) 国際文化コース主任 ( 社会 ) SELHi 推進委員長 ( 英語 ) 外国人教師 ( コーディネータ ) 事務職員  以上 11 名	同 左	京都外国語大学理事長 京都外国語大学教授 ( 3 名 ) 神戸市立外国語大学準教授 京都外大西高等学校 校 長 ( 社会 ) 副校長 ( 国語 ) 教務部長 ( 数学 ) 国際文化コース主任 ( 社会 ) SELHi 推進委員長 ( 英語 ) 外国人教師 ( コーディネータ ) 事務職員  以上 12 名
研究 委員	日本人英語科主任 " 教員 外国人教師 ( コーディネータ ) 外国人教師 ( 2 名 ) 事務職員  以上 6 名	同左	日本人英語科主任 " 教員 外国人教師 ( コーディネータ ) 外国人教師 ( 8 名 ) 事務職員  以上 12 名

本校の研究は国際文化コース( IC )の生徒を対象に授業の中で行われた関係上、IC の外国人教師が中心である。平成 17 年度と 18 年度の研究委員は、記述の 6 名が定期的に会合を開き、様々な議題の協議、行事の企画や実行、報告書のまとめなどを行った。しかし、記述以外の外国人教師も平常の授業を通じて SELHi 研究活動に参加したり、行事の開催などに積極的に協力したりしてきたという理由で、19 年度は全ての外国人教師を研究委員の位置づけにした。

## 第 10 章 外部講師の講演と授業外活動

### 10. 1 外部講師の講演

#### ( 1 ) 外部講師の講演

- a. 平成 17 年 10 月 20 日、同一学校法人である京都外国語大学教授の赤野一郎先生に「コロケーションと辞書の活用」というテーマで、本校の英語科教員を主な対象者としてご講演頂いた。英語で行われたため参加者合計は 26 名、その内英語科以外の教員は数名であった。

本校英語科の教員は、勝俣詮吉郎の「Kenkyusha's New Dictionary of English Collocations」にお世話になったものであるが、Concordancer が使えると、瞬時にして頻度の高い Collocation を知ることができ、自然な英文を生成できることは非常に大きな驚きであった。赤野先生が「自然な collocation」の具体例として説明されたのは、surprising という語であった。先生のご説明では、この語は hardly や not と共に用いられるということであった。

全体のご講演から、コーパス言語学は今後の語彙や語法の学習方法を変えるのではないかとの印象を受けた。

- b. 平成 18 年 8 月 28 日( 月 ) 同一学校法人である京都外国語大学教授の鈴木寿一先生に「ラウンド制指導法 コミュニケーションのための基礎力と入試に対応できる英語力を養成するための効果的な指導法」( 資料 16 ) というタイトルで、本校の英語科教員を対象に約 6 時間ご講演して頂いた。鈴木先生は、本校の SELHi の運営指導委員の一人であり、先生からは貴重なアドバイスやご指導を頂いている。

ご講演のタイトルからおわりの通り、鈴木先生はラウンド制指導法によってコミュニケーションの基礎力と大学入試に対応できる英語力を養成できる、と主唱されている。この方法は、先生の長年の実践経験と研究の成果であるため、説得力と熱の籠もったご講演であった。私達英語科教員は先生の主唱されるリーディング( 音読 ) のプラス効果を真摯に受け止める必要があると思われた。その理由は、本校では必ずしも十分な音読指導が行われていないからである。様々な事情で、鈴木先生が主唱されているラウンド制を大幅に取り入れることが難しければ、できる範囲で取り入れて授業の改善に資する必要があると思われる。

- c. 平成 18 年 9 月 16 日( 土 ) 神戸大学大学准教授の石川 慎一郎先生をお招きし、「英語の語彙学習：経験から科学へ」という演題でご講演いただいた。この日は、SELHi 校である立命館宇治高等学校、神戸市立葺合高等学校、高山西高等学校、それに本校の 4 校がそれぞれの研究内容を発表し、その後参加した教員は、語彙学習に科学的なアプローチが必要であると主張をされた石川先生のご講演を拝聴した。

- d. 平成 18 年 10 月 23 日( 月 ) 明海大学教授の投野由起夫先生をお招きして、全校生対象にご講演をして頂いた。先生は、自己紹介をされた後で生徒に質問をされ、その後も質問を投げかけ、挙手による回答を求め、解説されながらご講演を進められた。

質問 1 . 私が講師をしていた NHK のテレビ英会話番組は何か。

- ( 1 ) 100 語じゃ無理だよ英会話  
( 2 ) 100 語で十分英会話

( 3 ) 100 語でスタート英会話 ( 正解 )

質問 2 . コーパスとは何か。

- ( 1 ) 緑色の生き物
- ( 2 ) テキストの集合体 ( 正解 )
- ( 3 ) コンパス

質問 3 . 1,000 万語のコーパスで、一番よく使われる 100 語は 1,000 万語の何割か？

- ( 1 ) 全体の 30%以下
- ( 2 ) 全体の 30 ~ 40%
- ( 3 ) 全体の 40 ~ 50%
- ( 4 ) 全体の 50 ~ 60%
- ( 5 ) 全体の 60 ~ 70% ( 正解 厳密には 67% )
- ( 6 ) 全体の 70 ~ 80%
- ( 7 ) 全体の 80 ~ 90%

解説 : このように、英会話は中学で学んだ 100 語で会話の約 7 割が可能である。

質問 4 . 100 語のうち、一番よく出る品詞は何か。

- ( 1 ) 名詞
- ( 2 ) 動詞 ( 正解 )
- ( 3 ) 前置詞
- ( 4 ) 代名詞

解説 : be, had, do, go, say, get などの基本的な動詞が 17 個使われている。皆さんが「あっ」と思うのは、can や could の助動詞や接続詞が案外よく使われていることである。よく使われる重要な動詞は、文の骨組みを作る上で非常に大切であるから、その使い方をマスターする必要がある。

質問 5 . 会話データを 90%カバーするには何語必要か。

- ( 1 ) 200 語 (74%)
- ( 2 ) 500 語 (82%)
- ( 3 ) 1,000 語 (87%)
- ( 4 ) 2,000 語 (92%)

解説 : 2,000 語必要であり、その半分は名詞である。2,000 語は、高校 1 年で学ぶ語数であり、センター入試の 85%をカバーできる。最初に習う単語は、文法的な単語であり、最初の 500 語は動詞や形容詞が多い。2,000 語を超えると読む力がついてくる。語彙を増やす方法として、単語帳の丸暗記はあまりよくない。それは、重要な単語と普通の単語の区別がついていないため、力が尽きてくるからである。「木」のイメージで語彙学習をするとよい。文法の核となる 100 語、200 語は木の「幹」であり、木を茂らせる「葉」は、名詞や形容詞であるから、別の方法で覚える必要がある。

単語を知っているとは、どういうことだろうか。例えば、皆さんは、have の後に名詞が来て、「~を持っている」という意味を知っている。

質問 6 . have の後によく来る名詞は何か。5 個書きなさい。

- 答え
- |     |      |
|-----|------|
| 1 位 | look |
| 2 位 | time |

3位	place
4位	money
5位	problem

解説： have は構文が難しいだけでなく、後に来る語が案外抽象的な語であり、複雑である。このような基本的で重要な動詞の使いこなし、幹になる単語とは「顔見知りになる」必要がある。2,000語以上の単語は、最初は1対1で意味が分かればよいので、単語カードを用いた学習でもよい。ただし、一夜漬け方式では覚えられないので、年に5～6回は覚えようとする単語に触れるとよい。もっと具体的に述べると、1学期で10回触れるよりも、1学期、2学期、3学期の各学期に2回ずつ触れるほうがよい。

Brain Storming Mapping を紹介する。これは、新しく覚えようとする単語と既知っている単語を絡めて覚える方法である。例えば、storm という単語をノートの真ん中に書き、その周りに連想できる単語を書くのである。rain, wind, thunder, heavy, violent などが連想できるかもしれない。

次は、Word Fork Strategy という方法である。これは一緒に使う単語をまとめて覚える方法である。例えば、school という単語の前につく語を考えてみる。すると、driving school, medical school, night school などが思い浮かぶかも知れない。このように、「連結」させるとどんな語が出てくるかを考えてみる。複合語を考え、フレーズを作る練習をして語彙力とつけるとよい。学校に関連する語を思い出して、「給食」を英語で言えなければ、その時に電子辞書を引くことが大事である。

英語の土台は、簡単な単語であり、それらの使い方を何度も何度も練習する必要がある。一方、枝葉は沢山の量を覚える必要があるが、その覚え方は「知っている単語とのネットワーク」で覚えよう。（生徒の感想は2年次の報告書を参照）

- e. 平成19年4月20日（金）に本校英語科教員を対象にワークショップを実施した。講師は神戸市立外国語大学教授の玉井 健先生であった。演題は「リスニング指導の考え方 シャドーイングをどう使う？」であった。本校の教員はシャドーイングに不慣れなものが多く、講演を拝聴するまでは誰も行ったことがなかった。しかし、拝聴後、玉井先生のご説明の手順で Synchronized Reading や Speed Reading などの後で Prosodic Shadowing を実践してみると、想像以上に生徒の出来はよかった。ただ、問題は Shadowing にもって行くまでにかかり時間がかかったことである。
- f. 平成19年6月12日（火）に公開授業・研究協議会の一部として講演会を実施した。講師は京都外国語大学教授の鈴木寿一先生であった。「こうすれば授業がよくなる」という演題が示すとおり、授業を展開する上での大切なポイントを微にいり細をうがってご説明された。（詳細は3年度の報告書を参照）また、白百合女子大学准教授の倉住 修先生にも授業見学において戴き、見学後の研究協議会では有益なアドバイスを戴いた。
- g. 平成19年10月25日（木）に本校全生徒を対象に講演会を実施した。講師は本校卒業生であり、京都外国語大学教授の倉田 誠先生であった。倉田先生は映画を用いた英語学習法を中心にお話をされた。（講演内容は3年次の報告書の付録を参照）  
ここでは、ご講演がどのようなものであったかを推し量っていただくために、生徒の感想の一部を紹介する。

## 1年生

1. 英語の発音は難しくて上手に話せなくてどうしたら上手な発音ができるかと思っていたので、今日教えてもらった事をやってみようと思いました。
2. 勉強法の一つに「真似から入る」とおっしゃっていたが、僕はその事についてはかなり共感できた。
3. 私は英語は苦手だけど、嫌いじゃないし発音することがすごく楽しく感じる。喋れたらカッコいいとか、書けたり読めたりできたらいいなっていう理想で終わらずに自分からどんどん英語に入っていこうと思った。
4. 想像力も英語を学ぶ上で重要なんだなと再認識させられました。
5. 映画が好きなのでよく観ていたけど、文の意味を英文を聞くだけで分かったことは少ないので、いろんな熟語や単語を知って、できるだけ少しだけでも意味が分かるようにしたいと思いました。
6. 倉田先生の話はとても面白かったです。1つの単語で沢山の意味があれば全部覚えるのじゃなくて、その場に合った意味を考えるとか、お風呂やトイレで覚える、気になるものは調べるなどこれから役に立つことを教えてもらったので、これからの生活に役立てていきたいです。
7. いつも疑問に思うことがあればすぐに辞書を引きなさいとよく親に言われていましたが、これからは直ぐに引いて直ぐに覚えるようにしたいと思います。
8. 講演を聞く前は英語にあんまり興味がなかったけど、倉田先生の話の聞いているととても内容が面白くなって、気づいたら夢中になっていた。こんなに英語が楽しく思えたのは初めてだった。
9. 私は本当に勉強が嫌いで授業もあまり好きではありません。でも先生の話の聞き始めて楽しいと感じました。苦手なものでも映画や音楽を聴くだけで学べることもあるので少しずつそうやって覚えようかなーと思いました。
10. 英語は本当に奥が深くまた非常に難しいことも分かりましたが、工夫をすると割と簡単に理解できることも今日の倉田先生の講演で分かりました。
11. 英語の意味はその場面や状況などで訳すとよいということが分かりました。
12. 英語は複雑で難しいし、リスニングなんかは特に苦手なのであまり好きではありませんでした。けど、今日倉田先生の講演を聞いて、英語というのは難しいけど想像力を膨らませればもっと分かるようになるし、分かるようになればもっと英語が楽しく思えるようになるだろうと思いました。
13. 英語でもスポーツでも友人関係でも毎日の積み重ねが良い結果につながる事が改めて分かりました。
14. 今日の講演で、勉強すれば何でも身につくということが分かりました。これから頑張って英語の勉強をしようと思いました。
15. 今の世の中は昔よりかなり便利になっていて、学ぶ機会は沢山ある。それを活かすのは自分自身であると思った。

16. 倉田先生の話聞いて、先ず最初にとても英語の発音が上手いなと思いました。日本人なのに日本人じゃないような発音の上手さで、目をつぶって聞いていると英語を話す外国人のように思えました。
17. 英語には一つの単語にいくつもの意味があり、場面によって意味が変わることがあるので、辞書を引くだけでなく想像力も必要だということがわかりました。
18. 海外に行くと倉田先生のような話し方でなければ通用しないと思ったので、自分たちが今使っている英語は海外で通用しないと分かりました。これからの授業海外でも通用する英語を身につけたいです。
19. 臨機応変に単語の意味が理解できるようになるためには、沢山の会話を聞くことが大切だと思った。それとどんな環境でもやる気さえあれば、自分で工夫さえすれば覚えることも出来るし勉強することだってできるんだと思った。
20. 英語が上手になったり、何かが上達したりするのはその好きなことを生活の中心において常にそれを意識し続ければ、すぐには言わないですが、きっと結果として現れると信じてやっていきたいです。チャンスを掴むのは自分しかないと思うし、いつチャンスがやってくるかはわからないのでいつもチャンスを掴んでやるんだという気持ちで日々の生活を送りたいです。
21. 英語が上手くなるには日常生活から英語を取り入れて、英語に慣れて、英語が分からないときには辞書で調べることが大切なことだと思いました。
22. 発音の仕方などは前からどのように練習したら出来るのだろうかと思っていましたが、倉田先生がマネをしたらいいというアイデアを下さったのでこのアドバイスを活かしていきたいと思います。
23. 倉田先生の講演を聞いて、新しい英語の勉強の仕方や使い方や言葉を知れたのでとても良かったと思います。
24. 倉田先生の講演を聞いて、今まで英語の熟語が難しいと感じていたことが簡単になるかもしれないと思いました。今日の講演はすごく面白くて分かりやすかったので、また聞きたいなあと思いました。
25. 倉田先生はいろんなところに辞書をおいていると言われていました。私も電子辞書を折角もっているのだから、持ち歩いてちょっと疑問に思ったことは直ぐに引くようにしたいです。
26. 最近、英語が苦手になり始め、もう嫌だと思っていましたが、今日の講演を聞いてもう一度頑張ってみようと思えるようになりました。
27. 倉田先生のように、英語を毎日少しずつでも身につけて、上達させていき、他の英語が嫌いな友達は知り合いなどに楽しく英語の楽しさや素晴らしさを伝えることができればいいと思いました。
28. 英語にも「韻を踏む」というのが存在していることはビックリでした。確かに、ネイティブ・スピーカーの発音はちゃんと聞かないと何を言っているのかが全く分からなくなることは私にも多々あります。映画は家でしょっちゅう見っていますが、英語にすると8割ぐらいは何を言っているかが理解できたんですが、本当にわからないときは字幕で見えています。

29. 倉田先生からは英語の勉強の仕方だけでなく、自分が大人に何か伝えたいときには聞く側にとって楽しく分かりやすくしないといけないんだということを学びました。
30. ディズニーのキャラクターは、「韻」を踏んで名前をつけていることとかコンビニでもいろんな言葉を覚えやすくするために「韻」を踏んでいることも知って、面白いと思いました。
31. Opportunity knocks. を聞いたとき、チャンスがノックしてきたらドアをあけてあげなければそのチャンスは得られないと思ったので、これを機にもっと英語を頑張りたいと思いました。

## 2年生

1. 英語は好きだけど話せないし、テストでもいい点が取れないから、もっと日常生活の中に英語をいれていかないと上手くなれないことが分かりました。
2. 今回の講演では、英語のことについては勿論、その他の面でも大事なことを教えてもらうことができました。
3. 英語は読むだけではなく、とりあえず真似て発音してみるということの大切さもこの講演を通じて感じたし、これからの私の英語にあたっての学習に加えていけたらと思います。
4. 先生の時代の勉強方法が当たり前なことでも今の時代では多様な勉強方法がある。現代の楽な方法に頼りすぎは良くないと思った。人がしていないことをすることで何でも上達していくものだと思った。英語についてのお話だったけれど、努力についてのお話でもあり、人生のいろいろなことに通じていると思う。
5. 英語圏の人と日本人の発想の違いを実感した。日本人は少し真面目に考えすぎるのかなとも思った。だから日本人は英語が苦手な人が多いのかなとも思った。講演を聞いて、改めて英語の奥深さと楽しさが分かった。
6. 自分は単語力があまりないので、先生がやっていた「思い立ったら直ぐに辞書を使って単語を調べる」という方法をやってみようと思う。
7. 英語が好きな人は、きっと奥が深いところにはまっているんだろうなと思いました。
8. ネイティブの発音などを真似することから始めることが上達への本当の近道だなと確信しました。
9. 映画で英語の勉強もできるというのはとても良いことだと思ったし、何より難しく考えなくてもちゃんと頭に入ってくるんだと思いました。
10. 私も倉田先生のようにトイレやお風呂で単語を覚えたり気になる単語は直ぐに辞書で調べたりしたいと思いました。
11. go を実際辞書で引いてみると、軽く 20 以上の使い方、意味がありました。全部覚えるなんて無理な話やし、倉田先生が言ったように、離れていくというイメージで覚えようと思います。
12. 最初は英語の講演をされると聞いて全然興味がなかったけど倉田先生の口が動い

た瞬間から僕は吸い込まれるように聞き入ってしまいました。

13. 今まで沢山の講演を聞いたけれど、正直に言うと、今日の講演はとてもユニークで今までで一番の講演でした。
14. 私は英語が苦手で全然頭に入ってこないけど、倉田先生の講演は分かりやすかったです。苦手だという意識を捨てて、楽しんで英語を学ぶことが上達につながっていくと思いました。
15. 倉田先生の講演を聞いて、とてもユニークでおもしろい講演だったと思いました。内容はとても分かりやすく、勉強になりました。同じ単語でも使い方によっては意味が全く違う意味になると知り、これから英語を使うときもしっかりその場面にあった単語を使わないといけないと思いました。私は英語が苦手であり好きではないけど、この講演を聞いて興味を持ちました。
16. 今回の講演はすごくユーモアあふれる内容で楽しんで聞くことができました。英語は普通に聞いたり考えたりしていると難しくてわからないけれど、映画などの興味をそそられる中から英語を学んでいくと自然に頭に入ってきて難しい英語でも簡単に覚えられると思いました。
17. 今まで外国の映画を見るときは吹き替えだったり字幕だったり、英語のままで見える機会はほとんどなかったの、これからは理解できなくてもいいから英語で見ることを心がけていこうと思いました。最後の話にあったチャンスが来たときに自分でドアを開けないとそれは身につかないというのはとても納得しました。
18. 倉田先生が高校時代は便利な電子辞書も CD も MD もなくて、それでも自分なりに勉強の仕方を考えてあんなに綺麗な発音ができるようになるなんてすごいと思いました。やっぱり努力しないと何事も上達しないんだなって改めて感じました。
19. 色々なシチュエーションによって同じ文章でも違う意味になるのを日本人が理解するのは難しいと思った。

### 3年生

1. 倉田先生のダンディな声と素晴らしい話術で話に引き込まれました。ditto と let A go の用法は多分一生忘れないと思います。今は受験が控えているので「受験英語」ばかりしていますが、受験が終わったら English を勉強していきたいと思います。go や簡単な動詞は用法が多くて「これを覚えるのは大変やなあ」と思ったんですが、ニュアンス的なものでとらえていく感覚が何となくつかめました。
2. 私は英語の成績はあまり良くありませんが、英語が話せるようになりたい。会話中の英語が理解できるようになりたいと思っています。なので、今日は学校で教わる英語ではなく、本当に会話中に使う英語が学べて、とてもうれしかったです。
3. 私は多義語はとにかく数を覚えなくちゃダメだと思っていたけど、考え方が変わった。また、私は英文を訳す時、自分が覚えた意味が分からなかったら、すぐにあきらめていたけれど、これからはそれまでの流れや状況で訳してみようと思った。
4. 倉田先生の話聞いてすごく英語に興味を持ちました。私は英語が少し苦手な今まではあまり興味もなく授業も好きではなかったけど、今回話を聞いてみて、英

語も見方、考え方を変えるだけですごく面白いものになるんだなと感じました。

5. 今日講演で英語が少しだけ好きになれた気がします。映画で実際の発音を聞いてみたり、一つの英語に色々な意味があるのを知ったりと、本当に良い経験ができたと思います。
6. 倉田先生の講演を聞いて、英語を話せることに凄く憧れた。内容も退屈せずに楽しめて、良い経験ができた。あれぐらい話せるようになるには、普段から辞書を持ち歩いたりするなどの努力が必要だと知った。
7. 周りを見ればよく考えると英語に変換できないもので溢れかえっています。疑問に思ったら直ぐに辞書を引くことの大切さを教えてもらい、そうだなあーと思いました。
8. 日本語においても人が覚えやすいように工夫して作られた語が身近に多くあることに気づいて驚いた。言語を学ぶことは面白いと思った。
9. 倉田先生の講演はすごく楽しく聞くことができました。それほど難しくはなく私たちに分かるように説明してくださったのが良かったです。
10. 将来、僕も倉田先生のように人に興味を持たせられるようなしゃべりをできるようになりたいです。
11. 先日、世界大会でトルコに行き、外人の友達と交流する機会があり、改めて英語の大切さを感じていました。少し話せるだけでも楽しく話せるし、英語はどの国の人もしゃべっていたので本当に世界をつなぐ大切なものだと思います。
12. 英語は中学の時などは結構できていたけれど、高校に入り英語がただでさえ難しいのに更に難しくなって英語の勉強がおそろかになった。しかし、今日の講演を聞いて興味を抱き、また英語が好きになった。僕も倉田先生みたいなユーモアがある人になろうと思います。
13. 最近特に英語がイヤでやらないといけないのはわかるけどできないし、やりたくないし、キライって思ってたずっと放置していました。でも今日の講演でわかりました。面白すぎたのでもう一度やり直したいと思いました。
14. この講演を聞いて英語に初めて触れた時のような発見の喜びを感じた。
15. 英語を勉強する際に、いかに自分の日常生活の中にとりこんでいくかがすごくポイントだなと思いました。
16. 一番驚いたのは、先生の部屋には4つか5つの電子辞書があるということです。「やる気」というものを感じました。でも気になってすぐ電子辞書で調べるといのはあまり賛成ではありません。もっと考える力を付けた方がいいと思います。
17. 今日の講演を聞いて、英語は意味だけでなくニュアンスで感じる事が大切なことがわかりました。英語を本当に習得するにはまめに言葉を知ろうと思い、調べ、覚えて自分のものにならなくてはならないと思いました。
18. 生の英語を有名な映画で聞くことが出来ておもしろかったです。let を使うことで自然な英語をしゃべれるんだと思いました。是非使いこなせるようになりたいです。英会話は難しいというイメージがありましたが、今回の講演を聞いて印象が変わりました。

19. 心から「英語」というものを好きになり、考え、それを中心に生活しなければ上達しないと思いました。

## 10. 2 授業以外の英語の活動

ICでは通常の授業に加え、英語による様々な補助的な活動を行う。これらは参加が必修と自発的なものに分類される。

第3学年の必修参加の英語補強活動には、1日2回のショートホームルーム、週1回のロングホームルーム、毎日英語で書く日直日誌、1学期のアセンブリーの他、外国からの来訪者（生徒）との交流、高校生対象の関西模擬国連への代表としての参加、ICフェアウェルパーティへの参加、「IC Spirit」賞や「Academic Excellence」賞の授賞式がある。

また、自発的に参加する活動とは、外国人スタッフルームへの訪問、短期および長期の交換留学生の受け入れ、海外留学のための奨学金または個人的な交換留学プログラムへの応募、スピーチ、エッセー、ディベートなどの各コンテストへの参加、英検対策授業の履修、Communication in Actionやハビタット（Habitat for Humanity）のような英語でコミュニケーションをするクラブ活動への参加、本校に通学している交換留学生との交流などである。

### （1）英語による補強活動

#### A. ホームルーム

ホームルームは、日本人教師と外国人教師が日本語と英語を用いて行う。一日の授業開始前と最後の授業の後に各10分間行われるショートホームルームでは、出欠確認、必要事項の伝達、教室の清掃等を行う。また、1週間に1時間設けられているロングホームルームは、2名の教師がその時間の使い方を決定する。担任は、クラスの生徒の学業成績、進路指導や生徒の様々な活動についてガイダンスやカウンセリングを行い、年2回、保護者と生徒との懇談会を行う。

生徒は年度始めから毎日、学級日誌を英語で書くことになっている。（資料17）1学期の間に、第1～3学年までの全生徒を対象とするアセンブリーが開かれる。学力、自己啓発、進取の精神、世界の認識、課外活動（必修教科以外の学習）への参加、リーダーシップ、協力、親睦といった8つのテーマを含む「IC Spirit」についてだけでなくICの目標も議論し、必要に応じて見直しを行う。各クラスの代表はクラス内での活動を英語で報告することになっている。

#### B. 海外からの来訪者と国際交流

1年を通して海外から数グループの生徒が来校し、通常の授業に参加する。生徒は英語を練習したり質問をしたりして、1年次に自分たちが海外研修旅行期間中に育んだ技能を高める機会に恵まれる。今年、本校はメキシコのモンテレー工科大学とニュージーランドの高等学校からの生徒を受け入れた。これらの生徒が来校中、ICの生徒は内容中心の授業と関係のある文化および英語による交流活動に参加した。また、数名のICの生徒は来校している生徒を短期ホームステイさせた。本校は毎年数カ国から短期および長期の交換留学生を迎えるが、これらの生徒はICに籍を置き、本校の生徒と共に通常の授業を受ける。

一方、ICでは生徒に海外留学の奨学金や私費による交換留学プログラムに応募するよう奨励している。これらのプログラムの留学期間は数ヶ月から1年以上までである。今年の3年生はアメリカ合衆国へ3名、ドイツへ1名、カナダへ2名の計6名が1年間の留学を終え、帰国した。

#### C. 多方面に渡る活動

アセンブリー、模擬国連、地域への奉仕活動、1年次のニュージーランド留学に向けてのオリエンテーション、次年度卒業予定者のための民族博物館及び平和ミュージアムへの校外見学に関する授業など、毎年ホームルーム担任が直接計画、実行、引率するコースの取り組みがいくつかある。計画は週1回のロングホームルームで行われるが、ほぼ例外なく英語で行われる。

民族博物館と平和ミュージアムへの校外見学は2年次の3学期の初めで、生徒が模擬国連ユニットを開始している時期であり、生徒は3年次の1学期に行われる模擬国連で担当する国をすでに割り当てられている時期でもある。また、「アジア言語ワークショップ」は生徒が今後英語に加えて、さらに勉強したい別の言語に出会う機会を与えるために1年生と2年生を対象に毎年行われている。

#### D. 1年次の春のキャンプ

毎年4月末か5月初めに、2泊3日で春の合宿を行う。新入生が対象であり、担任と数名の外国人教師が引率する。引率教員1人に対して生徒10人の割合で、少人数による紹介ゲーム、抹茶茶碗の製作、ジャーナルライティング、スポーツ、キャンプファイヤー、グループプレゼンテーションなどの活動を通して、教師やクラスメートとの良い人間関係構築を目指す。様々な活動への参加を通して、国際文化コースが目指す英語漬けの環境に対する理解を深め、進んでその環境を受け入れられるようにする。

#### E. 2年次のニュージーランド短期留学

生徒は3学期に行う海外研修旅行の準備として、2学期の初めから「海外研修セミナーユニット」の学習を開始する。Oral Communication I の授業では、スピーキングとライティングの技能向上を目指し、話題は個人情報、家族、友達、10代の若者文化、学校生活、日本に絞っている。生徒自身に馴染みのあることを調査や分析をさせることで、それらをより上手に説明できるようになる。この調査力や表現力の向上は、ニュージーランドでの体験を考察したり発表したりする際に役立つ。生徒は、日本における自分たちの生活に関する「ポスターブック」を創り、その内容をニュージーランドのホストファミリーやクラスの友達に紹介する。Cultural Studies の授業では、リスニングとリーディングの技能習得を目指し、ニュージーランドに関する講義、講読及びワークシートを用いた作業を中心とする活動を行う。6週間の海外研修を目前に控えた1月には、ニュージーランド・イマージョンプログラムを開始する。国際文化コースの1年生2クラスは、9グループに分かれ、各グループはニュージーランド北島にあるオークランド近郊の9校に振り分けられる。留学先の学校では、毎日ESOLを1時間学び、現地の高校生とは6つの授業を一緒に学習する。現地の高校生と共に学習する場合、そのクラスに入る本校生は2人までとしている。また、各ホストファミリーには本校生一人が滞在するが、その期間中、生徒は毎日の体験を英文で書かなければならない。今年は、短期留学に参加している生徒のうち5人が、1年間の長期留学をするため、3月中旬に短期留学を終えた後も引き続きニュージーランドに滞在する。

#### F. 1年次の愛知万博

一昨年秋、ICコース(6クラス)の生徒たちは校外研修で愛知万博を訪れた。見学の前には、引率教員が万博についての説明を英語で行った。さらに、ポスタープレゼンテーションの準備や実施方法の説明をワークシートで行った。各クラスは、ポスタープレゼンテーションで発表したいGlobal Commonを選び、万博会場では発表に役立つ資料の収集や写真撮影を行った。また、パビリオンのスタッフに英語でインタビューし、情報を得た。見学後、生徒たちは授業を2時間(45分×2)使ってポスターの製作をし、その次の授業で英語によるプレゼンテーションを行った。

#### G. 2年次のJICA セミナー

2学期の授業で行った「世界の諸問題」ユニットを補うため、JICAからエチオピアに派遣されていた講師を招いて講演会を開催した。内容は、ボランティアとしての経験、HIV/AIDS、教育、女性問題に関するものであった。生徒は日本語と英語の活動に参加し、得た情報は正規の授業を補完するものとして活用した。

## H. 模擬国連

毎年1学期の末頃、本校は関西模擬国連を主催する。この行事は3年次のICの生徒と教師によって計画され、組織される。本校は日本で初めてEFL学習者のために模擬国連を導入し、主催した。この模擬国連は今年で18回目を迎えたが、毎年3日間行われるこの行事には関西地域の8～10の学校から150名余りの生徒が参加するだけでなくその他の地域のセルハイ指定校からも参加する。ICの3年生が代表として参加している間、1年生と2年生はページの役割をする。担当国の代表として活動する時、生徒は実際の国連の規則と手順に則り、会議を運営し、議論する。議題は毎年変化するが、現在まで「児童労働」、「少年兵」、「環境」、「人権と教育」などの諸問題を扱ってきた。

## I. 全国ディベートコンテスト

今年、3人の生徒が名古屋で行われた第2回全日本高等学校英語ディベートトーナメントのIC代表に選ばれた。同大会でのテーマは「日本の全ての高等学校は、土曜日に授業を行わなければならない。」であった。生徒は12月のディベート大会に備えるため、秋から外国人教師2名の下で放課後練習を行った。多くの生徒がディベート大会への参加に関心を示したので、現在、本校にディベートクラブを発足させるか、もしくは関西地域でのディベート大会を主催するかの議論が行われている。

## 第 11 章 参考文献

- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: a morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial no. 238, 58, 10.
- Bauer, L., & Nation, I. S. P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6, 253-279.
- Baumann, J. F., Edwards E. C., Font, G., Kame'Enui, E., Olejnik, S., Tereshinski, C. A., (2002). Teaching Morphemic and Contextual Analysis to Fifth-Grade Students. *Reading Research Quarterly*, 37, 150-177.
- Baxter, J. (1980). The dictionary and vocabulary behavior: A single word or a handful? *TESOL Quarterly*, 14 (3), 325-336.
- Coxhead, A. (1998). *An academic word list*. Occasional Publication Number 18, LALS, Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Freyd, P. and Baron, J. (1982). Individual Differences in Acquisition of Derivational Morphology. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 282-295.
- Graves, M. (2004). Teaching Prefixes As Good as It Gets? In Baumann, J. and Kame'Enui E. (Eds.) *Vocabulary Instruction: Research to practice*. New York: Guilford Press.
- Ishii, T. (2005). *Diagnostic Tests of Vocabulary Knowledge for Japanese Learners of English*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nottingham.
- Iyanaga, K. (2006). *Derivational suffix test*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, Japan.
- Laufer, B., & Nation, I.S.P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16 (3), 307-322.
- Lexica (2006). V-CHECK. <http://www.lexica.co.jp/about/index.html>.
- Meara, P. (2005). Vocabulary Size Estimator. <http://wwwswansea.ac.uk/ccals/calsres/lognotics/html>.
- Mikulecky, B., Jeffries, L. (2004). *Reading Power: Reading for Pleasure, Comprehension Skills, Thinking Skills, Reading Faster*. New York: Pearson Education, Inc.
- Mahoney, D. (1994). Using sensitivity to word structure to explain variance in high School and college level reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 19-44.
- Mochizuki, M. & Aizawa, K. (2000). An affix acquisition order for EFL learners: An exploratory study. *System*, 28, 291-304.
- Nagy, W., and Anderson, R.(1984). How many words are there printed in school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- Nagy, W., Diakidoy, I. & Anderson R. (1993). The acquisition of morphology: learning the contribution of suffixes to the meaning of derivatives. *Journal of Reading Behavior*, 25, 155-169.

- Nation, I. S.P. (1993). Measuring readiness for simplified material: A test of the first 1,000 words of English. In M. L. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and Application*, RELC Anthology Series, 31, 193-203.
- Nation, I.S.P. (1996). *Vocabulary lists, words, affixes and suffixes*. Wellington: Victoria University of Wellington.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicol, J. (1980). *Effect of prefix instruction on students' vocabulary size*. Unpublished master's thesis, University of Minnesota, USA.
- Nimmo, M., Roodenrys, S. (2002), Syllable frequency effects on phonological short-term memory tasks, *Applied Psycholinguistics*, 23, 643-659, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oral Proficiency Interview (OPI) Test. (1989). American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), Yonkers, NY.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Acquisition and pedagogy*. 199-227, Cambridge: Cambridge University Press
- Schmitt, N. and Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 17-36.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham C. ( 2001). Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18, 55-88.
- Schmitt, N. & Zimmerman, C. (2002). Derivate word forms: What do learners know? *TESOL Quarterly*, 36 (2), 145-167.
- Singson, M., Mahoney, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from Derivational Suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219-252.
- Thorndike, E. (1932). *The teacher's word book of 20,000 words*. New York: Teachers College Press.
- TOEFL Test of Written English (TWE), Educational Testing Services, Princeton, NJ.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman, Green & Co.
- White, T., Power, M., & White, S. (1989). Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*, 24, 283-304.