

研究論文

英語授業における自学自習の効果

投野 山 紀 夫

平成 2 年 7 月 15 日

東京都立航空工業高等専門学校
平成元年度研究紀要 第27号 抜刷

英語授業における自学自習の効果⁽¹⁾

——我々は教え過ぎていないか？——

(平成2年1月31日受理)

投野 由紀夫

1. はじめに

現在の英語教育の一つの傾向として、中学までは比較的 oral が重視されるのに対して、高校になると、急に文法訳読中心になる、ということがある。これは、一つには、大学受験という現実があることから来るが、高校の教科書の大部分が、読み物中心であり、他の言語活動を促すような教材になっていないことも大きな原因だ。Reading が中心になること自体は、決して悪いこととは思わないが、問題はそれに付随して起こる教師の教え方の画一化、ということである。文法訳読式の決定的な特徴は、teacher-centered な授業になりやすい、と言う点である。教師は、言語活動に対する意識が薄いので、そのための準備はほとんどしない。ただ、教科書の本文を訳し、そこに出て来る語句の解説、文法の説明および練習問題の解説、と言った一連の作業を行なっていく。このような授業において、学習者の側で本当の学習が行なわれているかどうか、という質問は今までなされないままにきた。しかし、最近になって、classroom instruction の効果を疑問視するような結果が出たり（そのまともは Dulay, Burt & Krashen (1982) 参照）、学習者中心の第2言語習得理論において教師の役割が改めて問われようとしている。英語教師は、一生懸命になって英文の意味を取り、語句の注釈を施し、文法の解説をしているが、そこで本当にどれだけの学習者の側からの働きかけ、言い換えれば、learning そのものが起こっているのだろうか？ それに関する経験的なデータは極めて少ない。

この小論では、学習者の自学自習を進めた場合と教師中心の授業をした場合と2つの授業形態で行なった結果を比較考察することで、教師の役割、望ましい授業形態、重点を置くべき英語力などに対して筆者なりに検討してみたい。

2. 研究方法

2.0. 研究目的

通常の授業では教師が解説してしまうような部分を、生徒に自学自習する時間を授業枠内に特別に設けた場合の効果を調べる。ここで言う「自学自習」とは単に教師が不在のためにやむを得ずするようなものではなく、教師からの input を最小限に押えて、学習者が与えられた課題に対して自ら考えながら自発的に取り組む中で、自然と英文の構造や表現を学習するように設けられた活動である。

2.1. 仮説

「自学自習の時間を設けたほうが、一方的に教師が解説するよりも生徒の英語力がつく」

2.2. 被験者

東京都立航空工業高等専門学校第1学年4クラス(160名)を対象に実施した。高専の1年生は、高校1年と同じレベルで、学力に関しても、我が校は都立高校と比較しても中位のランクである。構成は、電子工学科39+40名、機械工学科41+40名の計160名である。ほとんどが男子で、女子は全体で5名だけである。

2.3. 実験群

1年生全員が必修で取る「英語I」(週4時間)のクラスにおいて次のようにグループ分けした：

Group A：特に生徒の自学自習の時間を取ったクラス (機械科2クラス)

Group B：特別自学自習の時間を取らなかったクラス (電子科2クラス)

2.3.1. 自学自習のクラス (group A) の授業形態

教科書1課について、次のような手順で指導を行なった：

- i) 教科書を自分で辞書を引いて読み、本文の次に出てくる「内容理解」の問題をノートにやって提出 (→ 教師のOKをもらうまでやる) (1時間)
- ii) 教科書の内容について、発音・語句、内容チェックのプリントをやって提出 (→ これも同様に全問正解するまでやる) (1時間)
- iii) 教師による教科書の内容解説 (30分～1時間)
- iv) 教科書付属の文法の exercise を自力でやって提出 (→ 教師のOKをもらうまで) (30分～1時間)
- v) 文法のプリントをやって提出 (→ 全問正解までやる) (1時間～1時間半)

1課にかかる時間は、そのときの問題にもよるが、ほぼ5～6時間くらいであった。生徒は、必ず、自分でやったものを提出して、教師に見てもらおう。そして、間違っものは繰り返し、出来るまで自分で試行錯誤を繰り返す。教師は、その時々にある程度の助言をするが、ほとんど、採点をして間違えた点に関して簡単なポイントのつかみ方を教える程度だ。文法の解説は本文の中で簡単に触れるだけで、講義らしいものはほとんどない。本文の解説は、普通の高校の授業とあまり変わらないが、そこでも教師がしゃべる量は極力少なく、内容及び表現に関する質問に生徒が答える形で授業は進められた。プリントは、市販の教科書準拠の問題集を使い、ただし答えが分からないように、毎回その場で配布するようにした。

2.3.2. 自学自習をしなかったクラス (group B) の授業形態

Group B を指導された先生の1レッスンの進め方は、以下のようである：

- i) 単語・語句の解説 (20-30分)
- ii) テープをかけて聞きながら本文をざっと読み、内容理解の間に答える (30分)
- iii) 音読
- iv) 本文の説明 (2時間)
- v) 音読テスト：段落ごとに一人ずつ読ませる (適宜)
- vi) 文法・文型の解説 (1時間)
- vii) プリント (時間があるときに補足的にやらせる)

これでだいたい進捗は同じで、5～6時間で1レッスンが終わる。

2.3.3. 2つのグループの授業形態の相違点

表1は、2つのグループの授業形態を簡単にまとめたものである：

| Time(h) | 0 ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 |
|---------|--|
| Group A | <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="width: 15%; text-align: center;">i</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">ii</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">iii</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">iv</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">v</div> </div> |
| Group B | <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="width: 15%; text-align: center;">i</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">ii</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">iii</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">iv</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">v</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">vi</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">vii</div> </div> |

表1 自学自習の有無による授業形態の相違

この表の■の部分、主として学習者が中心となって活動する部分、その他の部分は教師が活動の中心となっている部分である。Group A では教科書の内容説明を除いては、ほとんどが学習者が活動の中心になっているのに対し、group B では、ほとんどが教師主導の活動になっている。もちろん、group B を指導されている先生はいろいろな工夫をされているので、教師主導型といってもその中で生徒の学習が促進されるための指導をされていたであろうが、ここでは細かい相違は考えずに、全体の流れの中で、学習者が自分で考える時間をどの程度持たせたか、また、教師からの一方的な情報提供の量をどの程度制限したか、が相違の中心になる。

教科書は、検定教科書で *English Now 1* (開隆堂) を用いた。1レッスンの時間数が、普通高校の配当時間(4時間)より多少多いのは、航空高専では大学受験がないので3年間で教科書のⅠとⅡを終わらせるようにしているためである。

3. 自学自習の促進のための工夫

以上のような極端に生徒の自学自習時間が多い授業では、教師の役割は学習が行なわれる環境整備に重点が置かれてくる。その中でも、特に教師が前でしゃべる時間が極端に少なく、生徒達は黙々と教科書の読解や文法問題に取り組まねばならないので、これを長時間真面目にやり通すだけの動機付けが重要になってくる。ここでは、この自学自習を進めていくうえで、どのように生徒を引きつけて課題をやらせ続けたか、その工夫を紹介しておこう。

3.1. 検印制度と検定制度の実施

残念ながら、我々の生徒達は、将来英語が就職に役立つからとか、国際化だから、程度の理由では英語を勉強する気になってくれない。そこで、今回は以下に述べるような課題と成績とが密着し、かつ、競争意識を高めるシステムを考え出した。

第1に、生徒は全員が、段位認定表をもらう。それには、8級から順に1級までのランクがあり、各級には Training 1 と Training 2 という2種類の欄がある。その各 training の欄の中に4つの空欄がある。8級を例にとると、以下のような表だ：

| | Training 1 | | | | Training 2 | | | | Pass |
|----|------------|--|--|--|------------|--|--|--|------|
| 8級 | | | | | | | | | |

生徒は、以下のようなルールでこの表に検印を押してもらえる：

- 1) 教科書の「内容理解」およびプリントの「単語・発音チェック」「教科書チェック」を終えて先生からOKをもらったら Training 1 のところに検印を1個。
- 2) 教科書の文法の exercise およびプリントの「文法チェック」を自分でやって先生からOKをもらったら Training 2 のところに検印を1個。
- 3) 次の数だけ、検印をためると、段位取得のための検定試験を受けられる：
 - 8、7、6級： Training 1 に4個 または Training 2 に2個
 - 5、4、3級： Training 1 に5個 または Training 2 に3個
 - 2、1級： Training 1 に6個 または Training 2 に4個

- 4) 検定試験で7割取れたものには、段位を与え、合格印をPassのところを押す。

検定試験は、教科書及びプリントでやったところの問題（応用問題を含む）を試験にして課した。検定試験に合格したものには、合格印の他に、賞状を作って渡した。この方法自体は、非常に効果的で、皆先を急いで課題をこなし、一つでも多く検印をもらおうと懸命だった。なかなか授業中に進まずに検印をもらえなかったものも、補講によって挽回し、かつ、基礎力もつくので、積極的に補講を望むものも多かった。

3.2. 検印制度と成績との関係

段位及び検印の数が成績に密接に関連するようにした。例えば、以下のような基準を設けた：

- 1) 一学期で、検印の数の合計が15以上のものは落第させない。
- 2) 学年末までに、検定試験をすべてパスして1級を取得したものは、中間期末の結果を問わず、Aを与える。
- 3) 学年末までに、検印を40以上集めたものは中間・期末試験の結果も参考にしながら、優先的にAを与える。

3.3. 検印制度と罰則

第3に、学習態度や意欲の低下を防ぐために、次のような罰則も規定した：

- 1) 教科書を忘れたものは、その場で授業中立てて授業を受ける
- 2) 辞書、ノートを忘れたものは、検印1個廃止
- 3) 遅刻3回で、検印1個廃止
- 4) 欠席3回で、1段降格（または検印2個廃止）

この罰則によって、生徒達はほとんど教科書、ノート、辞書は忘れなくなった。遅刻・欠席も直接検印の数に関係してくるので、一部の無関心な生徒を除いて、非常に少なかった。

3.4. その他の工夫

- 1) 生徒の自主的な発言や、積極的な授業への参加を促すために、次のような工夫をした。カレンダーを小さく切ってカードを作り、裏に筆者の頭文字を書いた「YTカード」というものを作り、教科書の解説の時、質問に積極的に挙手して答えた学生や、練習問題を自発的に黒板で解いた学生に渡した。これが10枚たまると、検印1個分になり、自分の好きなところに押しもらえる仕組みにした。
- 2) 夏休みの宿題として長文問題集1冊と、「統基礎英語」「百万人の英語」のいずれかを1か月間聞くことを課し、夏休み明けにそのテストを行なった。このテストで7割取ったものには、2段昇格させた。皆、必死で宿題をやってきた。
- 3) 抜き打ちで、1段昇格テストを検印の数とは関係なく、各学期に1回行なった。これは、辞書を使ってもよい長文読解タイプのテストで普段養われた力を測る意味もあって実施した。
- 4) 特に検印をなかなかもらえない学生に対して補講を実施した。補講は基礎力不足の学生に文法の基礎から教えて、出来るだけ自分で教科書を予習できる力をつけさせるように心掛けた。補講参加者は検印1個を与えられるため、積極的に参加した。

4 テストおよび分析方法

以上のような2つの異なった指導を10か月間施した上で、次のように、テストを行ない、その結果を比較した：

- (1) 前期中間テスト（指導後3か月）（50分）
- (2) 前期期末テスト（指導後6か月）（50分）
- (3) 辞書を使った長文テスト（指導後9か月）（40分）

(1), (2)は、教科書で学んだ英文及びそれに関する文法・語句の基本的理解を問うごく一般的な問題である。(3)は、授業でやったことの単なる暗記ではなく、未知の英文を自力でどれだけ読みこなせるか、を見るために行なったものである。(3)に関しては、それぞれの授業枠内で、成績の一部に加えるという形で行なった。結果は、それぞれの平均の差の検定(t検定)を行ない、2つのグループの違いを調べた。

5 結果

表2は、各クラスの3種類のテストの平均点、標準偏差である：

表2 3種類のテストの結果

| クラス | 人数 | 中間 | | 期末 | | 辞書 | |
|-----------|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | M | S | M | S | M | S |
| Group A-1 | 41 | 61.60 | 14.36 | 67.68 | 13.14 | 28.27 | 13.46 |
| Group A-2 | 41 | 69.54 | 12.88 | 63.92 | 15.76 | 27.62 | 13.13 |
| Group B-1 | 40 | 74.36 | 12.39 | 74.26 | 10.79 | 32.35 | 15.39 |
| Group B-2 | 40 | 69.20 | 9.87 | 63.90 | 12.27 | 22.21 | 12.29 |

注：M = 平均； S = 標準偏差

B-1（電子科）の成績が他に比して良いのは、一つには我が校では機械科よりも航空科や電子科の方が、優秀な学生が入り、入学試験の成績からして上位である、ということが影響していると思われる。この差は、10か月の授業を経ても、あまり変わらないように見えるが、後で見ると、特に辞書テストの結果において、2つのタイプの授業の違った効果を裏付けるような興味深い結果が出ている。表3は、この3つのテストに関して、4クラス間の平均の差をt検定によって、検定した結果である：

表3 各クラス間のt検定の結果

| | 中間テスト | | 期末テスト | | 辞書テスト | | | |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-----|------|--------|
| | B-1 | B-2 | B-1 | B-2 | B-1 | B-2 | | |
| A-1 | *4.14 | *2.68 | A-1 | *2.46 | 1.30 | A-1 | 1.29 | *2.13 |
| A-2 | 1.64 | 0.13 | A-2 | *3.36 | 0.09 | A-2 | 1.32 | **1.91 |

注：* .05 level； ** .10 level

B-1は中間、期末テスト共にA-1, A-2よりも良い成績をあげており、そのうち、中間テストのA-1および期末でのGroup A両クラスと有意差が出た。これに対して、B-2は中間ではまずまずの成績だったが、期末では、Group A両クラスとほぼ同じになった。そして、辞書テストでは、Group

A 2クラスよりも有意な差で低い点を取っている。中間、期末では優秀だった B-1も辞書テストに関する限り、Group A 両クラスとの有意差はなかった。A-2 は中間ではかなり良い成績だったが、期末では逆にかなり悪い点になっている。

6 考察

本研究では、授業中に教師に一方的に知識を与えられる立場でなく、学習者自身で考える自学自習の時間を持つことが英語力を伸ばすのに効果がある、という仮説の検証が目的であった。実際行なってみると、さまざまな問題点に直面した。10か月という期間は本当の意味で指導の効果を調べるのに十分ではなく、本来ならこの報告も中間段階のものとしなければならない。2つのグループに分けたのはよいが、control group の役割を果たすべき電子工学科の方が、入学試験時には優秀な成績を収めているために等質な集団とは言えないような状況があった点（この点は、担当の教師の関係で操作ができなかった）や、クラスによって異なる独特の雰囲気（あるクラスは非常に真面目に課題に取り組み、他のクラスは元気はいいが、課題をあまりしない）があった点など、今後改善すべき点もあった。そのような中で、以下のようないくつかの興味深い点が指摘できる。

第1に、中間・期末テストで測定しているいわゆる「英語力」と、辞書を用いた長文テストで測られた「英語力」には異なる側面がある、という点である。これは実験結果にもはっきり現れている。すなわち、一方のテストでよい点を取ればもう一方もよいとは限らない、という事実である。例えば、B-1 であるが、中間期末では他クラスに比して格段に成績がよいのだが、辞書を用いた長文テストでは、Group A の2クラスと平均点に有意な差はなかった。これは、2種類のテストが英語能力のそれぞれ異なった側面、すなわち、教科書の本文のすでにやったことをどれだけ覚えているか、文法問題をどれだけやったのを思い出せるか、と言ったような、運用能力というよりは知識的なものと、辞書を使って未知の英文を読んでその内容に関する質問に答える、というリーディングの実際の能力を測定するものであることから生じる差異であると考えられよう。中間・期末は出来ても、辞書を用いた長文テストが出来ないものは、それだけ知識はあっても実際の運用が出来ない、という欠点があると考えられる。

第2に、さらに非常に興味深いことには、今回の実験で、自学自習を課したグループの方が辞書を用いた長文テストにおいて、教師主導型のクラスよりも有意な差でよく出来た、という結果が出た。例えば、表3を見ると、A-1 と B-2は中間テストでは B-2の方がよかった ($t=2.68$) が、期末では A-1のほうがやや上回り（ただし有意差はない）、辞書を使った長文テストでは完全に A-1の方が良く出来ている ($t=2.13$)。A-2 は中間よりも期末が悪かったので、短絡的に教授法の効果を期待できないが、しかし、A-2 でさえも、辞書を用いた長文テストにおいては、B-2 よりも有意な差で高い平均を示している ($t=1.91$)。毎回、教科書の内容を自分で読み、プリントを自力で解いていた機械科の結果が、中間期末では B-1に見劣りしたのに、辞書テストに関してはその差が出なかったこと、また、B-2 に対しては明らかによい成績をあげていることは、自学自習を取り入れた授業形態が既習の知識を問う問題ではなく、未知の英文の読解に効果があることを示唆している。

この結果は、本研究の「自学自習の時間は教師中心の授業より英語力を高める」という仮説を部分的に支持していると言えよう。「部分的」と言ったのは、前述のように、長文テストに関しては、効果が認められたが、中間・期末テストの結果は、必ずしも仮説を支持する結果とは言えなかったからだ。しかし、ここで重要なのは、「英語力」の定義である。先程述べたような2つの側面がある場合、どちらも必要ではあろうが、どちらの力を学習者につけさせるほうがより望ましい、と判断するかによって、この研究結果の示唆するものは重要性を増してくると言えよう。より自然なリーディングという観点から言えば、すでに読んだもの（それも教師に説明してもらったもの）について、その文法や解

訳の仕方、内容の理解の確認をするよりも、未知の文章を自分の力で読める力の方が自然であり、また必要な技能であると言えるのではないか。ところが、現在の多くの授業では、教師中心であるために、リーディングの能力は、不自然な知識の習得とすり替えられてしまっている。我々は、この辺で本当に教えるべき「英語力」の中味をもう一度検討し直してみる必要があるであろう。

7 結論

従来の高校における教師主導型の授業と、学習者の自学自習を取り入れた授業との比較を行ない、その結果、自学自習を取り入れた授業をしたクラスの方が、未知の英文に対する読解力が高くなっていることが分かった。望ましい英語力を考えた時に、現在の多くの教室で行なわれている教師の一方的な解説と生徒の受け身の授業姿勢は、学習者に未知の英文を読める潜在的な力よりも、既習の知識の反復理解や暗記を徹底している場合も少なくない。このような授業形態の根本的な改革が必要な時期に来ているのではないだろうか。確かに、全4クラスのうちで普通の指導法でも抜群によかった B-1の場合や、また逆に自学自習をしても、中間から期末にかけて大きく平均が下がった A-2のケースのようにまだ分からない点が色々あるが、今後は是非続けて問題点を解明していきたい。

最後に、今回の研究を通じて非常に感じたことは、今後研究を進めて現在のような教科書の教え方が自分でやるのとあまり効果において差がないことが分かったなら、むしろ、自学自習の方法をより確立して、このような学習は自宅で一人でやるようにすればよい。そして、教室ではもっと英語を実際に使う時間にすればよいのではないだろうか。旧態依然たる英語授業の発想転換のためには、「我々は教え過ぎである」という事実を認めて、学習者の自学自習のシステム化を進め、自分で出来る学習は皆任せてしまい、教室はもっと相手の必要な活動にしぼる、くらいの思い切ったプランが必要だと思う。そのためには、今回のようなリサーチがしっかりなされて、データをもとにした説得力のある発言が出来るように研究を進めていくことが大切であろう。

[注] (1) 本研究は、筆者の勤務する東京都立航空工業高等専門学校英語科助教授の竹内研四郎氏のご協力によって行なわれた。氏は、英語教育のベテランであられるが、今回は極力普通の授業をしていただくために、当初は全くこの研究の計画をお話しなかったが、後に快く資料を提供して下さり、実験結果も公表させていただくことになった。ここに厚く謝辞を申し上げたい。

[参考文献]

- Dickinson, L. (1987) Self-instruction in Language Learning. Cambridge : Cambridge University Press.
Dulay, H., M. Burt, and S. Krashen. (1982) Language Two. New York : Oxford University Press.