

## 報 告

## 広島大学における英語教育の評価

山 田 純  
 ピーター・スケアー  
 中 村 裕 英  
 ジョー・ラウアー

## 序 論

広島大学総合科学部では、平成6年度(1994年)から教養的教育の改善を目指した改革案に沿って、新しい英語教育を行っている。特色は、1年次の「リーディング(R)」「ライティング(W)」「リスニング(L)」「スピーキング(S)」という4技能をバランスよく教える「総合英語」(4単位)、2年次の少人数(35名以内)の「技能別英語」(2単位)である。技能別クラスでは、受講者がRWLSいずれかのクラスを選択し、その技能を伸ばすことが期待された。同年、総合科学部英語講座では、その効果を検証する調査研究を行うことを決定し、プロジェクトチームを結成した。本稿では、その調査結果を報告する。

## 方 法

## プロジェクトチームの構成

教授陣と担当クラスはつぎのとおりである。

山田 純 総合英語(工学部2クラス) およびリスニング(文学部)。

以下、総合(工1)と総合(工2)およびL(文)と呼ぶ。

ピーター・スケアー ライティング(総合科学部)。以下、W(総)。

中村裕英 リスニング(教育学部)。以下、L(教)。

ジョー・ラウアー スピーキング(学校教育学部)。以下、S(学)。

本プロジェクトのために、1名のみ特別に技能別クラスに割り当てられた

が、基本的には平成7年度の時間割編成は、事務的になされている。

### 各クラスの教育内容

調査研究期間は、平成7年(1995年)度前期、4月上旬から7月上旬であった。教材および指導方法は、各担当者が検討し、その主な内容については、学期間に記録した。その概要は、つぎのとおりである。

総合(工1)と総合(工2)は、リーディングとリスニングの向上を目指すものであった。テキストは、1944年にノーベル物理学賞を受賞した Isidor Isaac Rabi の著、*Science: The Center of Culture* (朝日出版 1979年)であった。基本的には、訳読式の指導で、単調になりやすいが、テキストが啓蒙的であり、学生の勉学意欲をかきたてる内容であったため、単調さはいくぶん解消されたようであった。基本語彙および重要な文には、下線を引くように指示し、解説を加えた。1回の授業では、4ページ程度を消化した。6月末の事後アンケート実施までに第4章 Our Underdeveloped Culture の途中まで、pp. 1-41 までを終えた。事後アンケートまでの授業回数は、12回であった。受講者数は、61名および65名であり、いずれも出席率は良好(欠席者は1名から6名の1割以内)であった。

L(文)では、90分を2分し、前半は、岡秀夫・岡ウォルトラウド編著の *Listening Time* (成美堂 1991年)の2レッスンを行い、後半は、蛭原啓・宮原文夫編著の *Listening Comprehension Practice* (南雲堂 1981年)の1ユニットを終えた。受講生は、LL教室のブースで、はじめは教室のスピーカーから流れる談話を聞きながら、同時に各自のテープにそれを録音した。言語活動としては、テキストの指示にしたがって書取りや長文聴解問題に取り組み、十分にできない部分は、各自のペースで何回か聞きなおすという作業を行った。後半のユニットには、音素の弁別練習や口頭反復練習など多彩な言語活動が含まれている。教師の役割は、困難点の若干の解説などにとどめられた。担当者は、このようなリスニング中心の授業は初めてであり、当初から戸惑いがあった。音声テープは、優れたものをた

くさん準備したが、授業は、自習形式に近く、学生の中に物足りない様子もうかがえたので、終盤は、逐次通訳の練習を加えた。受講者は、24名で、英文科の学生が18名であり、出席率は概ね良好であった。

L(教)は、主として *Summer in Seattle, Part 2* (The Berlitz Schools of Languages Inc., 1990) を使用した。教室では、ビデオ教材を用い、受講者は、ビデオを見ながら、音声テープに談話を録音した。音声テープは、毎回、その一部のディクテーションを家庭学習として課した。教室では、そのディクテーションの箇所を除く部分を聞きながら、受講者は、談話のスキプトの空所補充問題を行った。また、テキストのエピソードについて、担当者が英語で質問し、英語で答える練習を行った。さらに、テキストの表現を使って、英作文の練習も加えた。このクラスは、英語専門の受講者も多く、全体的にも事前の段階で聴取能力がかなり高く、テキストが少しやさしすぎた感があった。出席率は良好であったが、受講者の予習は十分ではなかった。

S(学)は、テキストとして J. Pereira et al. の *Heart to Heart: A Conversation Coursebook for Japanese Students* (City Press, 1990) を使用した。言語活動は、すべて英語を用い、学生同士自由会話、教師と学生との自由会話、対話形式の暗唱、2人1組の対話練習、少人数グループの討議、ロールプレーがなされた。グループ討議では、各学生が前もって選んだ主題をグループに提示し、ほかのメンバーがその内容について質問するといった形式で質疑応答がなされた。家庭学習としては、NHKの英会話番組などを聞き、聞き取った興味深い表現5つを書取り、数回それを提出することが求められた。なお、事前・事後で用いた“*What is your hometown like?*”という疑問は、1度だけゲームの形式で、短い1文で答える活動があったが、それ以外には、対話などで発せられることはなかった。

受講者にとって、スピーキング中心の授業は、初めての経験であり、初めは、はにかみなどもあったが、やがて楽しみながら言語活動が行えるようになった。出席率も良好であった。

W(総)のテキストは、Burleigh and Sanders の *Write-Up: From Sentences to Paragraphs* であった。授業は、概ねこのテキストの構成にしたがって進行したが、担当者が作成した補助教材も随時使用した。目標は、パラグラフ・ライティングであり、したがって主題文、パラグラフ内部の効果的な推移、パラグラフ間の連結、要約文などの扱い方に重点を置いた。このような技能を高める一方、内的外的な人物描写、状況描写、行動および出来事の描写の仕方を指導した。授業内および授業外で週単位で課題を与え、クラスサイズが比較的小さいことも手伝って、受講者全員に個別にフィードバックを与えることができた。一方、英文法の知識を増大させることより、すでに学んだ文法知識を効果的に用いるようにさせることに力点を置いて、指導した。指導回数は、事前・事後アンケートおよび事前事後テストの2回分を除き、合計10回であった。出席率は、1割を超えることもあったが、概ね良好であった。

### 評価方法

評価は、総合(工1)と(工2)については事後アンケート調査のみによって、そのほかのクラスについては事前・事後アンケート調査および各技能の事前・事後テストによって行った。事前アンケートと事前テストは、4月12日から18日にかけて、事後アンケートは、6月26日から30日にかけて行った。事後テストは、7月の第1週目に実施した。事前・事後テストについては、当初、2×2の要因計画(事前・事後およびテストA・B)を予定したが、その要因計画は、L(教)とS(学)のみに行い、L(文)とW(総)に対しては、前・事後ともに同一のテストを実施した。アンケートおよび各テストのサンプルは、結果とともに以下に示す。

### 結果

はじめにアンケート結果を、つぎにテスト結果をクラス別に報告する。なお、アンケートの質問項目は、紙面の制約のため、該当する項目だけを

記載する。

### 期待感

期待感は、学習前の英語能力の自己評価値と学習後の英語能力の予想値との差と定義した。具体的には、つぎの2項目の回答値の差に基づいて定めた。

項目1 あなたの英語の speaking (listening/writing) の能力は、他の広大生と比べてどうですか。

非常に高い 高い やや高い ふつう やや低い 低い 非常に低い  
7 6 5 4 3 2 1

項目2 この授業は、英語の speaking を中心とした授業です。この Semester が終了した時点で、あなたの英語の speaking (listening/writing) の能力は、他の広大生と比べてどうなっていると思いますか。

非常に高い 高い やや高い ふつう やや低い 低い 非常に低い  
7 6 5 4 3 2 1

表1 学習前の英語授業に対する期待感

クラス	期待感	<i>t</i> 値	<i>df</i>	有意水準
S (学)	5.68 (SD = .91)	10.28	30	< .0001
L (文)	5.63 (SD = .76)	9.35	18	< .0001
L (教)	5.44 (SD = .95)	5.44	31	< .0001
W (総)	5.79 (SD = .91)	11.45	33	< .0001
クラス	3点以下	4点		5点以上
S (学)	0(0.0%)	4(12.3%)		27(87.6%)
L (文)	0(0.0%)	1( 5.3%)		18(94.7%)
L (教)	0(0.0%)	4(15.6%)		28(84.4%)
W (総)	0(0.0%)	2( 5.9%)		32(94.1%)

期待感は、項目2の値から項目1の値の差に中央値の4点を加えた値とした。たとえば、項目1で3、項目2で5と回答した場合、 $(5 - 3) + 4 = 6$ とし、項目1で3、項目2でも3と回答した場合、 $(3 - 3) + 4 = 4$ とした。各クラスの平均値(標準偏差値)、検定結果、3点以下と4点と5点以上の分布は、表1のとおりである。これを見ると、いずれのクラスも全体的にかなり期待感が高いことがわかる。どのクラスにおいても、約85%以上の受講者が該当の英語技能の向上を予測している。

### 成就感

成就感は、つぎに示す項目3の値とした。

項目3 この授業は、英語の speaking (listening/writing) の授業でした。今、このセメスターが終わろうとしています。4月のときの状態と比べて、あなたの英語の speaking (listening/writing) の能力は、どうですか。

非常に 向上した	向上した	やや 向上した	変わら ない	やや低 下した	低下した	非常に 低下した
7	6	5	4	3	2	1

ただし、総合英語は、リーディングとリスニングを中心としており、項目1では、「英語の reading と speaking を中心とした授業」という表現にしている。各クラスの成就感を、表2に示す。

総合(工1)は、無記名で、総合(工2)は、記名で事後アンケートに回答したが、クラス間に有意差はない [ $\chi^2(2) = 4.53, p > .10$ ]。ただし、4点と5点以上の分布を比較すると、むしろ無記名のクラスのほうが成就感が高い傾向を示している [ $\chi^2(1) = 3.09, .05 < p < .10$ ]。これらの結果から、かなり受講者は、この総合英語に満足していると評価してよい。技能別クラスについても、受講者の期待に概ね応えたと言えそうである。特にS(学)の高さが注目される。なお、4点以下の受講者および5点以上の受講者の授業期間中の英語への取り組み方などについては、本調査では分析が

なされなかった。

表2 学習終了時の英語授業における成就感

クラス	成就感	<i>t</i> 値	<i>df</i>	有意水準
総合(工1)	4.38 (.87)	3.25	55	< .01
総合(工2)	4.31 (.61)	3.95	57	< .001
S(学)	5.15 (.66)	10.17	33	< .0001
L(文)	4.70 (.57)	5.48	19	< .0001
L(教)	4.44 (.51)	4.56	26	< .0001
W(総)	4.67 (.73)	4.72	26	< .0001
クラス	3点以下	4点		5点以上
総合(工1)	6 (10.7%)	21(37.5%)		29(51.8%)
総合(工2)	4 (6.9%)	32(55.2%)		22(37.9%)
S(学)	0 (0.0%)	4(11.7%)		30(87.3%)
L(文)	0 (0.0%)	7(35.0%)		13(65.0%)
L(教)	0 (0.0%)	15(56.0%)		12(44.0%)
W(総)	1 (3.7%)	7(26.0%)		20(74.0%)

つぎに、客観評価の結果については、技能別クラスごとにまとめて報告する。

### L(文)クラス

英語聴解力の測定のため、*TOEFL*, S. Sakomura (編) *Just Give Us 10 Minutes Practice in Listening Comprehension of Conversational English* (NCI), 蛭原 啓・宮原文夫(編) *English Listening Practice* (南雲堂) から聴解問題を100題を抜粋し、ランダムに配分したテストAとBを作成した。(使用したテスト問題紙と音声テープの詳細については、中村裕英に照会されたい) このテストは、所要時間50分で、L(文)クラスとL(教)クラス

に実施された。そのサンプルを表3に示す。

表3 聴解力テストAのサンプル

II. Listen to the story and choose the best answer for each question.

Mr. Jones's store was several miles from his house, and every day he went to work by bus and came home in the same way.

It was half past five in the afternoon. Mr. Jones closed his store, bought an evening newspaper and then walked to the nearest bus-stop.

Quite a lot of other people were waiting for the bus too, because most people finished work at half past five in that town and then wanted to go home.

After a few minutes a bus came, and Mr. Jones got in with the other passengers. He was lucky. He found an empty seat near the front of the bus and sat down in it. He was glad, because his legs were tired after his work in the store and he did not want to stand in the bus for a quarter of an hour. He opened his newspaper and began to read it.

(以下, 省略)

1. When did Mr. Jones stop working that day?
  - a. At five.
  - b. At half past five.
  - c. At six.
  - d. At half past six.
2. Why was he glad when he found an empty seat?
  - a. Because he was old.
  - b. Because he was tired.
  - c. Because he was sick.
  - d. Because he was hurt. (以下, 省略)

実施にあたっては、テストAをクラスの半分に、テストBを残りの半分に与えた。しかし、事前も事後も被験者は同一のテストを受けた。ただし、被験者は、事後テストの実施予定は知らされていなかった。

事前テストは平均値が 27.7 ( $SD = 5.8$ ) で、事後テストは 34.1 ( $SD = 4.6$ ) であり、その差は、高度に有意であった [ $t(18) = 6.84, p < .001$ ]。しかし、この効果は、つぎのL(教)の結果から示唆されるように、事前テ

ストの効果が混合している可能性がある。また、平均値26以下の被験者は、9名であった。その伸び得点は、平均8.1 ( $SD = 4.1$ ) で、上位群( $n = 10$ )の4.8 ( $SD = 3.0$ ) よりも高く、その差は、有意の傾向を示した [ $t(17) = 1.90, .05 < p < .10$ ]。

### L (教)クラス

ここでは、クラスをランダムに2群に分け、事前は、第1群にテストAを、第2群にテストBを実施し、事後は逆に、第1群にテストBを、第2群にテストAを実施した。その平均値 ( $SD$ ) は、表4のとおりである。

表4 2群の事前・事後テストの結果

群	$N$	事前	事後
1	13	29.4 (6.4)	30.2 (5.2)
2	14	25.4 (4.7)	27.1 (3.9)
合計	27	27.3 (6.0)	28.6 (4.8)

群差は、有意の傾向を示したが [ $F(1, 25) = 3.97, MS = 42.02, p = .06$ ]、事前・事後は、有意ではなく [ $F(1, 25) = 1.86, MS = 11.81, p = .19$ ]、全体としては、事後テストにおいて有意な向上は認められなかった。また、交互作用も有意ではなかった [ $F(1, 25) < 1.00, MS = 11.81$ ]。しかし、データをそれぞれ個別に見ると、両群の中の下位群の向上が目立った。そこで、事前テストで27点以下の得点者を対象にして、分析を行ったところ、表5の平均値 ( $SD$ ) に示すように、確かな向上が見られた。これら下位群間には、有意差はなく [ $F(1, 10) < 1.00, MS = 40.43$ ]、交互作用も有意ではなかったが [ $F(1, 10) < 1.00, MS = 40.43$ ]、事後・事前効果は、高度に有意であった [ $F(1, 10) = 19.90, MS = 6.70, p = .001$ ]。一方、上位群は、込みで事前が31.3(3.1)と事後が29.6(5.0)であり、有意差は認められなかった [ $t(14) = 1.87, p = .08$ ]。このような結果は、少なくとも4通りの解釈

表5 下位群の事前・事後テスト

群	N	事前	事後
1	4	22.3 (6.1)	27.3 (3.9)
2	14	22.4 (3.8)	27.4 (4.2)
合計	18	22.3 (4.9)	27.3 (4.3)

が可能である。まず、一種の AT 相互作用（学習者特性と教授法の相互作用, Cronbach, 1977)の存在が示唆される。第2は、聴解力テストが上位レベルの変化を十分に測定できなかったかもしれない。第3は、事後テストで回帰現象が見られるにすぎないという解釈である。第4としては、リスニングの初歩的な部分は容易に学習される可能性がある。これらの考察については、後述する。

### S(学)クラス

合計27名の受講者が2名の教官研究室でインタビュー形式の事前・事後テストを受けた。受講者は、ランダムに第1群6名、第2群13名、第3群8名の3群に分けられた。スケジュールの都合で、群のサイズを均一にすることはできなかった。インタビューは、すべて録音された。

事前テストでは、第1群は、質問A (“Can you tell me about Japan?”)と “Can you tell me about this university?”)が、第2群は、質問B (“Can you tell me about your hometown?”)と “Can you tell me about your high school?”)が与えられた。それぞれ制限時間は5分であった。事後テストでは、第1群に質問B、第2群に質問Aが与えられた。第3群は、事前・事後テストともに主として質問Aが与えられた。インタビューに先立ち、趣味や家族のことを尋ねたりして、被験者をリラックスさせるように努めた。教示としては、質問にできる限りたくさん英語で答えるように日本語で述べ、このインタビューが試験ではなく、英語の成績に関係ないことを知らせた。

録音したテープは、分析者 (J. Lauer) がすべて文字化し、主観的評価に際しては、ランダムに並べて評定者に提示した。評価は、(1)発話量、(2)流暢度、(3)文法性 (正確さ) の観点から行った。発話量は、(1.1)全発話量 (繰り返しなどは除去)、(1.2)T-Unit の数 (Hunt, 1973)、(1.3)T-Unit 当たりの語数、流暢度は、(2.1)動詞の異なり数と(2.2)主観的評価 (2名の評定者 T. Dabbs と C. Schreiner がスクリプトとテープに対して7段階尺度によって評価)、文法性は、(3.1)動詞の正用法(動詞が正しく使われている率)、(3.2)主観的評価 (上記2名の評定者が7段階尺度によって評価)、(3.3)正しい文の数に関してなされた。(この詳細については、Lauer, in preparation を参照されたい) 同じ表現を単に反復して発話量が増すことは、流暢であるとは言えず、表現の豊かさの指標として、動詞の異なり数を加えている。ここでは、第1群と第2群について主な結果のみを報告する。発話量の平均値 (*SD*) は、表6のような結果になった。

表6 事後・事前の発話量

群	全発話量		T-unit の数		T-unit の長さ	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
1	77.8(50.1)	130.0(40.5)	15.5(8.2)	19.0(3.7)	4.7(.6)	6.8(1.1)
2	81.3(43.9)	117.2(60.4)	13.8(6.8)	17.5(8.2)	5.5(1.2)	6.5(1.1)
平均	80.2(46.0)	121.2(55.2)	14.4(7.3)	17.9(7.1)	5.3(1.1)	6.6(1.1)

全発話量と T-Unit の数の増大は自明である。T-Unit の長さは、構文の複雑性を反映すると考えられるが、事前・事後の差は、有意であった [ $F(1, 16) = 25.35, MS_e = .66, p < .00$ ]。群効果および交互作用は有意ではなかった [ $F(1, 16) < 1.00, MS = 1.81, F(1, 16) 3.49, MS = .66, p = .08$ ]。

流暢度については、主観的評価の信頼性は、 $r(36) = .87, p < .001$  であり、十分に高い。その平均値 (*SD*) を表7に示す。ここでも、事前・事後の差は、明白である。

表7 事後・事前の流暢度

群	動詞の異なり数		主観的評価	
	事前	事後	事前	事後
1 (n=6)	5.5(1.0)	7.3(1.7)	2.8(1.7)	4.5(.9)
2 (n=13)	5.4(3.2)	7.7(3.9)	3.5(1.4)	4.4(1.6)
平均	5.4(2.7)	7.6(3.3)	3.3(1.5)	4.4(1.4)

文法性については、表8のように要約される。主観評価の信頼性は、 $r(36) = .57, p < .001$  であり、流暢度の場合に比べて低い。

表8 事前・事後の文法性

群	動詞		文法文の数		主観評価	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
1	61 (20)	58 (21)	4.2 (2.5)	5.2 (1.8)	2.3 (1.1)	3.8 (.9)
2	64 (14)	75 (7)	4.2 (3.3)	5.3 (4.8)	2.8 (1.0)	3.5 (1.2)
平均	63 (16)	64 (15)	4.2 (3.0)	5.3 (4.1)	2.7 (1.1)	3.6 (1.1)

動詞の正用法については、事前・事後の差は有意ではなかった [ $F(1, 16) < 1.00, MS_e = 148.49$ ]。また、群効果も事前・事後と群の交互作用も有意ではなかった [ $F(1, 16) = 3.05, MS = 282.62, p = .10$ ],  $F(1, 16) = 2.86, MS = 148.49, p = .11$ ]。主観評価では、事前・事後差は、有意であった [ $F(1, 17) = 14.93, MS = .64, p < .01$ ]。群効果も事前・事後と群の交互作用も有意ではなかった [ $F(1, 17) < 1.00, MS = 1.77, F(1, 17) = 2.30, MS = .64, p = .15$ ]。さらに、文法文の数については、事前・事後差、群効果、交互作用すべて有意ではなかった [ $F(1, 17) = 1.23, MS = 7.76, p = .28, F(1, 17) < 1.00, MS = 19.31, F(1, 17) < 1.00, MS = 7.76$ ]。この中で、文法知識は、動詞の正用法の率にもっともよく表れるが、残念ながらこの点では向上が認められなかった。流暢度の面でもっとも向上が見られたサンプル

ルをつぎに示す。

### Before-instruction

T: Next, can you tell me a little about your hometown. Tell me about your hometown.

S: (silence)

T: Where are you from?

S: I came from Fukuoka.

T: Any more? Fukuoka. Anything.

S: There is history. I think, lot of history. There is, there are a lot of natural things: mou, mountain, river, sea. My high school is Shukan High School.

T: Anything more about hometown? More, Fukuoka? Anything else? Fukuoka.

S: (Silence)

### After-instruction

T: Ah, next, can you tell me about Japan? Ah, anything. Japan.

S: I like, I like Japan because I, I borned in Japan, and Japan has lot of cultures and history, and I like Japanese food: natto and sashimi. Japanese culture is very interesting. Natsu matsuri and Tanabata and Oshogastu. And, I, I, I wear, I wear kimono every, every years in January. And, Japanese history is very old. I, I learned Japanese history in, in high school student. And, I like, I like Sengoku Period in Japanese history. And Japan has a lot of natural things: high mountain and river. My hometown have, my home, hometown also a lot of natural things. I played in, in the natural thing in my childhood.

### W (総)クラス

テストは、文法テストと筆記テストの2種類であり、同一のテストが事前テストとして4月12日に、事後テストとして7月5日に実施された。事前テストでは、問題紙と解答用紙すべてを回収し、受験者は、事後テストについては一切知らされなかった。35名の受講者のうち、欠席者と遅刻者

を除き、両テストを受験した26名を被験者とした。文法テストは、二者択一問題50題からなる。筆記テストでは、2つの指示を与えて文章を書かせた。文法テストの一部と筆記テストの指示を表9に示す。

表9 文法テストのサンプルと筆記テストの指示

---

文法テスト

Circle the best answer from within the closed brackets.

I. Count/mass.

1. I can't go to the movies tonight. I don't have [enough, more] money.
2. How [ much, many] furniture did you have to buy for your new place?
3. I usually put [some, any] sugar in my coffee.

(以下, 7題略)

II. Determiners — the/a/an

1. Please close [the, a] door when you go outside.
2. His wife said that [the, a] stranger came to the door today.
3. You said I got a letter today? Where is [a, the] letter?

(以下, 7題略)

以下, III. Relative pronouns and time expressions — when/while and for/since. IV. Number/tense agreement. V. Transitions/connections は省略。

筆記テスト

Organize your ideas in a clear cohesive manner, and try to write a complete paragraph for each of the two tasks listed below. You may write more than one paragraph if you have time.

I. Describe your mother, or your grandmother. Give details about appearance, habits, tastes, likes and dislikes, and perhaps an example of something interesting or amusing that she has done.

II. Explain one of the following objects (how to use it, what it is used for, what it looks like, etc.): vacuum, electric rice cooker, and electric cloths washer.

---

担当者 (Peter Skaer) が事前テスト結果を知ると、教育期間中の教育内容が偏向する可能性がある。ゆえに、事前・事後テストとも、事後テスト終了後に採点した。採点は、筆記テストの可読度を除き、2名の採点者 (Peter Skaer と Sarah Skaer) が行った。筆記テストは、Gunning-Fox Index と Skaer 作成 (Babel Inc., 1994/1995) の可読度によって評価した。前者は、基本的には文中の語数であり、語数が多ければ多いほど、筆記力が高いと判定される。文の長さは、構文の複雑性を反映し、妥当性・信頼性の高い指標と考えられている。後者は、連結性、直接性、簡潔性、適切性の領域における10段階尺度によって、その作成者自身によって評価がなされた。これには、客観評価と主観評価の両面性がある。

文法については、事前・事後テストの平均値 (標準偏差) は、それぞれ 41.3点 (3.5点) と 42.6点 (2.8点) であり、1.4点の上昇は、有意であった [ $t(25) = 2.67, p < .05$ ]。しかし、この上昇は、わずかであり、L (文) の場合と同様に、反復の混同要因が考えらる。

筆記については、筆記力の指標として、数、語数、語の長さ、可読度の平均 (SD) を表10にまとめた。

表10 筆記力の比較

	事前	事後	<i>t</i> 値	<i>df</i>	有意水準
文数	11.2 ( 4.4)	14.3 ( 3.8)	4.48	25	< .001
語数	89.5 (30.8)	138.6 (36.5)	8.72	25	< .001
文の長さ	8.3 ( 1.5)	9.8 ( 1.9)	4.97	25	< .001
可読度	4.5 ( 1.3)	6.1 ( .6)	6.83	25	< .001

明らかかなように、すべての面で筆記力が向上している。また、Gunning-Fog Index では、3.2は、アメリカ人の小学3年生初期段階であり、3.7は小学3年後半に相当する。まだまだ、水準自体は低いが、アメリカの教育期間の半年分に相当する向上を示したことは注目される。事前・

事後のサンプルを示す。制限時間は15分であった。

#### 事前テスト

I know few my mother's details. But I know only she like nature. ... the others I know ... Oh, her birthday is 15 Aplile. I must ... But I don't her ages.

#### 事後テスト

My mother is a tender woman. She is about 45 years old, but she is lively for her age. One of her tastes is to grow up flowers. She likes my good school records. Of course she dislike wrong. In this semester, I'll be blamed by her. ... Oh, my God, help me! She is horrible when she is angree.

### 考 察

本プロジェクトを総括するには、Chomsky (1965) の言語知識 (knowledge) と言語運用 (performance) という 2分割の概念を援用することが有効である。学習者の英語という中間言語 (Interlanguage) は、中間言語知識と中間言語運用力とに分けられる。本プロジェクトの対象クラスについて、その英語教育の評価は、総合英語が前者の領域に、技能別クラスは後者の領域に向上がもたらされたと考えられる。以下、各クラスについて、個別的に考察する。

まず、総合英語は、音声教材を使用しているが、形式的には従来型の文法訳読式教授法である。これには、英語教育学の中でも非難が多いが、スタインバーグ (1995) は、この教授法の長所を指摘している。新しい言語理論や心理学理論を容易に取り入れることができることもそのひとつである。たとえば、Rabi のテキストのつぎの文を見てみよう。

- (1) There is little that we know which we have not learned by ourselves or inherited from the past. (p. 39)

これは、受講者にとって理解困難な文であったが、痕跡 t がどこにあり、

どこに移動しているかを図示することで、理解ができた。このような学習によって、受講者の中間言語能力は、目標言語に一步近づくとと思われる。表2の結果がそれを裏付けるように、特に、総合(工1)では、半数以上が英語力が「やや向上した」もしくは「向上した」と感じている。文法訳読式教授法は、確かに単調で退屈になりがちであるが、優れたテキストを精選して用いるならば、そのテキストの内容そのものが受講者の心を捉えると思われる。その意味では、ノーベル物理学賞受賞者の文章は、工学部の学生には魅力的な教材であったようである。

リスニングは、その教材のレベルは、リーディングの教材と比較すると、中学3年もしくは高校1年程度である。たとえば、TOEFLのリスニング部門は、日本人にとって難しいと言われているが、その問題は、つぎのようなものであった。

(2) A: What's wrong?

B: I have a headache and a fever.

A: Hum. Let me see. Open your mouth. Say "Ah." Hum. You have a kind of flu.

B: I do?

A: Yes. I'll give you a shot and some antibiotics. You'll be all right in a few days.

対象となった受講者は、これらを読めば、容易に理解できる。しかし、聞く場合は、理解度が著しく落ちる。これは、リスニングにおいて、言語運用と言語能力の差が大きいためである。L(教)とL(文)では、下位群において向上が見られた。これは、教材の基礎的な部分についての言語運用の向上と考えられよう。上位群は、事前にそのレベルの言語運用力を備えていたが、それ以上の向上は事後テスト結果に表れなかった。一方、成就感と向上率の相関は、L(教)もL(文)も有意ではなく、受講者の成就感が信頼できるとすると、テストが上位群の微妙な進歩を測定できなかった可能性も否定できない。ただし、上位群の中にも大いに飛躍したケースもある

ので、すべてをテストそのものに帰することはできない。また、両クラスとも、事前・事後テストの相関はかなり高く [それぞれ,  $r(26) = .66, p < .01, r(18) = .72, p < .01$ ], 回帰現象説は弱い。これらを総合すると、先に述べた4つの仮説のうち、第4の仮説が実相の最も多くの部分を説明すると結論できる。言語知識と言語運用の差が大きい場合、言語運用の初歩的な部分は、一定水準まで比較的容易に向上すると思われる。

S(学)では、中間言語知識には変容は見られなかったが、中間言語運用力の向上は、顕著であった。後者の向上は、受講者自身が自覚しており、表2に見られるように、ほとんどの受講者がスピーキングの能力が向上したと感じている。言語知識が一定でありながら、このような高い成就感を得ることは注目される。コミュニケーションのみを重視すれば、ビジン英語がで上がるであろう。つぎのライティングの場合も同様であるが、言語運用の中でどのように言語知識を学習させるかが問題として残る。

W(総)の場合、毎回、担当者(Skaer)が受講者の作文を添削した。これは、まさに中間言語知識の発揚を意図している。しかし、文法テスト結果が示したように、十分な向上は認められなかった。母語学習では、第3者による訂正の効果が低いことが示唆されている(山田, 1985)。本プロジェクトの対象者である成人の場合、効果が低いこと理由は異なるであろう。訂正するだけでは、その深層に潜む文法規則を独力で帰納することができず、学習者の納得できる適切な解説が必要と思われる。Kobayashi & Rinnert (1992)では、翻訳条件と自由条件を比較し、前者のほうが質的に優れていることを観察している。そのような条件を筆記活動に含むことも検討に値する。流暢度の点では、大いなる飛躍が見られた。文法性と流暢度との兼ね合いが重要な検討課題である。

#### まとめ

本稿は、平成6年度(1994年)の英語教育改革案に沿って行われた広島大学総合科学部の英語教育の効果に関する報告書である。総合英語および

技能別英語の効果は、アンケートおよび事前・事後テストで調査した。アンケート結果による受講者の成成感は、すべてのクラスで有意であった。技能別クラスの事後テスト結果は、言語知識ではなく、言語運用において向上したと解釈できる。きわめて限定された時間の中で行われる外国語学習において、いかに言語知識の向上を目指すかということが難問として残る。

謝辞 本プロジェクトを遂行するにあたり、小林ひろ江先生および査読者の先生方から有益なご助言をいただいた。S(学)の主観評価については、Thomas Dabbs 先生と C. Schreiner 先生に録音テープと transcription を評価していただいた。また、Sarah Skaer さんには、W(総)の採点をしていただいた。これらの方々のご協力に深く感謝申し上げたい。

#### 参考文献

- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Cronbach, L. J. 1977. *Educational psychology*, 3rd ed., New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hunt, K. W. 1970. "Recent measures in syntactic development." In M. Lester (ed.) *Readings in Applied Transformational Grammar*, 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. Pp. 179-192.
- 垣田直巳 1979. 『英語教育学研究ハンドブック』大修館書店。
- Kobayashi, H. and Rinnert, C. 1992. "Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition." *Language Learning*, 42, 183-215.
- Lauer, J. (in preparation). "Improving conversational ability during one semester."
- 岡 秀夫 1984. 『英語のスピーキング』大修館書店。
- 沖原勝昭 1984. 『英語のライティング』大修館書店。
- Skaer, P. 1994-5. "Dr. Skaer's plain writing." *Professional English*,

Babel International Press, Tokyo.

スタインバーグ・ダニー 1995.『心理言語学への招待』竹中龍範・山田

純(訳)大修館書店.

山田 純 1985.『子どものことば』有斐閣.

吉田一衛 1984.『英語のリスニング』大修館書店.

## Measuring Progress in English Language Courses

Jun Yamada, Peter Skaer, Hirohide Nakamura, and Joe Lauer

### Abstract

A new English language curriculum was introduced in Hiroshima University's first and second year program for students in the Integrated Arts and Sciences Department in 1994. The new curriculum contains two main features: (1) a division of language skills into the four basic areas of listening, speaking, reading, and writing, and (2) a maximum limit of thirty-five students per class for second year students. In the new curriculum, all of the four skills are taught to first year students, and one of the four language skills is separately taught to second year students for one semester. A research project was undertaken in order to measure the impact of the new curriculum. The results of this initial study are summarized in this paper.

Before the 1995-96 spring semester began, five classes were randomly chosen from among the first and second year students, i.e., two general English classes and one class each representing the listening, speaking, and writing skill areas. Pre-instruction language tests were administered to each skill-oriented class at the beginning of the semester. Each skill area was tested with a skill-specific instrument. At the conclusion of between ten and twelve weeks of instruction using the new curriculum, post-instructional tests were administered. Pre- and post-instructional questionnaires were also given to skill-oriented classes and a post-instructional questionnaire was given to general English classes. From the questionnaires, we learned that more than two-thirds of the students felt that some significant progress was made.

Results from the language tests showed significant improvement in some aspects of language skills. In particular, students in the speaking and writing classes showed significant increases in the productive areas of language performance. In other words, students in these skill areas, while not demonstrating measurable increases in linguistic knowledge, demonstrated measurable increases in several areas of language use. These advances included increases in words per sentence, and in sentences per minute, in spoken speech, as well as increases in words per sentence and in sentences per paragraph in written English. These results suggest that the new curriculum has taken advantage of the student's knowledge, or competence, in English, and has made significant inroads in turning this competence into productive ability (performance). On the other hand, students in the general English classes appear, from the questionnaire results, to have significantly increased their confidence levels with respect to English knowledge. The question of how to balance the teaching of linguistic knowledge and performance from an overall perspective remains for future research.